



Punto de encuentro

Estudios sobre el lenguaje

Lucas Gagliardi, Dolores Álvarez Garriga y Lucía Zanfardini | Coordinadores

Punto de encuentro

Estudios sobre el lenguaje

Lucas Gagliardi, Dolores Álvarez Garriga y Lucía Zanfardini | Coordinadores



2020

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Tapa: D.C.V. Leandra Larrosa

Editora por la Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión:

Leslie Bava

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2020 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1905-2

Colección Discutir el lenguaje, 4

Cita sugerida: Gagliardi, L., Álvarez Garriga, D. y Zanfardini, L. (Coords.). (2020). Punto de encuentro: Estudios sobre el lenguaje. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Discutir el lenguaje ; 4). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/158>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Gestión Editorial y Difusión

Verónica Delgado

Índice

Presentación09

Introducción

Dolores Álvarez Garriga, Lucas Gagliardi, Lucía Zanfardini11

Sección 1. Fonética y Fonología

Introducción a Fonética y Fonología

Laura Andreau, Adriana Caldiz, Virginia Gnecco, Sara Moyano.....23

Efectos pragmáticos de las pausas y de su elipsis en un análisis de discurso político

Laura Andreau, Adriana Caldiz, María Virginia Gnecco, Sara Moyano.....25

Interfaz entre la fonética y la (des)cortesía: una deuda pendiente en los estudios de la oralidad

Laura Andreau, Adriana Caldiz, María Virginia Gnecco, Sara Moyano.....43

Características acústicas y usos pragmáticos de las consonantes percusiva y vibrante del español rioplatense

Laura Andreau, Adriana Caldiz, María Virginia Gnecco, Sara Moyano.....57

<u>Poesía y fonología: el uso discursivo de formas débiles y fuertes del inglés</u>	
<u>Mariana Palmieri, Libertad Ruiz Arcodia.....</u>	<u>71</u>

Sección 2. Interacción verbal

<u>Introducción a la interacción verbal</u>	
<u>Luisa Granato.....</u>	<u>87</u>

<u>Estrategias de inicio de narraciones: El caso de “yo me acuerdo”</u>	
<u>María Leticia Móccero.....</u>	<u>95</u>

<u>Oralidad y sintaxis</u>	
<u>Guillermina Piatti.....</u>	<u>121</u>

<u>La repetición léxica y la sustitución pronominal como mecanismo para el mantenimiento de la referencia en la conversación coloquial</u>	
<u>Marcela Morales y Sara Moyano.....</u>	<u>155</u>

<u>Metáforas gramaticales y tipos textuales en la conversación coloquial</u>	
<u>Carolina Ferrari.....</u>	<u>171</u>

<u>Las expresiones hiperbólicas en la conversación coloquial: Algunas consideraciones</u>	
<u>Marina Grasso y Karina Ibáñez.....</u>	<u>193</u>

<u>Verbos derivados de saber y decir como marcadores discursivos en fragmentos descriptivos de la conversación coloquial</u>	
<u>Laura Andreau.....</u>	<u>211</u>

Sección 3. Lingüística formal 233

Vinculaciones entre la Gramática Generativa y la Teoría
de la Relevancia

Lucía Alabart Lago, Guadalupe Herrera, Rosana Pascual,
Daniel Romero 235

Fenómenos de interfaz

Guadalupe Herrera, Lucía Alabart Lago 239

Recategorización: los relativos

Daniel Romero, Rosana Pascual 259

Sección 4. Didáctica de la Lengua y la Literatura

Didáctica de la Lengua y trabajo docente

Carolina Cuesta 293

Gramática en el aula: Discusiones y propuestas en torno
a la metodología de enseñanza

Lucas Gagliardi 317

Prácticas de escritura: Vínculos posibles entre lengua,
literatura y su enseñanza

Mariana Provenzano 359

Sección 5. Lingüística cognitiva y discurso jurídico

Introducción a Lingüística cognitiva y lenguaje jurídico

Mariana Cucatto, Laura Pérez de Stefano,
Edgardo Gustavo Rojas 381

<u>Actividades de transferencia en el estudio del lenguaje jurídico</u> <u>Lucía Bernardi, Cintia Cristini, Mariana Cucatto,</u> <u>Edgardo Gustavo Rojas.....</u>	409
<u>Manifestaciones y funciones de los enunciados contrafácticos</u> <u>en el discurso jurídico</u> <u>Edgardo Gustavo Rojas.....</u>	429
<u>Sección 6. Etnopragmática, estudios de variación y variedades lingüísticas</u>	
<u>Introducción a Enfoque etnopragmático</u> <u>Dolores Álvarez Garriga</u>	445
<u>La alternancia de las formas “Dios” y “Jehová” en revistas</u> <u>y trípticos de los testigos de Jehová</u> <u>Elina Alejandra Giménez.....</u>	449
<u>El género discursivo como variable independiente:</u> <u>“yo” vs. “uno” en entrevistas y discursos presidenciales</u> <u>de Cristina Fernández de Kirchner</u> <u>Lucía Zanfardini</u>	463
<u>Estudios de variación en comunidades migrantes: El habla</u> <u>de bolivianos en Buenos Aires</u> <u>Dolores Álvarez Garriga</u>	483
<u>El español en contacto: Actividades de investigación,</u> <u>vinculación y extensión de los alumnos extranjeros en el Programa</u> <u>de Cooperación Internacional FaHCE-UNLP</u> <u>Roxana Risco, Kerstin Gaida, Danielle Romina Knuth,</u> <u>Ronja Mieciunski, Nicole Stotko</u>	499
<u>Acerca de las y los autores.....</u>	513

Presentación

El Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) ha impulsado, en los últimos años, la idea de que es necesario que confluyan y debatan las distintas teorías y perspectivas lingüísticas que se hallan representadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). El avance de la ciencia se produce, en general, a través del debate fundamentado en los resultados de cada investigación. La *Primera Jornada del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas* que da lugar a esta publicación, quiso, en su momento, ser testigo fiel de esta preocupación.

Como resultado, un grupo entusiastas de investigadores derraman en este libro el trabajo de los distintos equipos que conforman la entidad, sus compatibilidades e incompatibilidades.

Específicamente, la colección *Discutir el Lenguaje*, a la que pertenece este volumen, fue creada bajo la intención de que se visibilizaran trabajos desde distintos marcos teóricos y pudieran establecerse posiciones y debates sobre la adhesión a distintos principios teórico-metodológicos.

En este marco, el texto que hoy se presenta lleva por título *Punto de encuentro*. Su nombre refleja esta idea de confluencia y debate de distintas perspectivas, de distintos marcos teóricos y distintas metodologías, de distintas creencias sobre qué es el lenguaje humano.

Así vemos, en este caso, cómo la fonopragmática hace su aporte al campo de la multimodalidad, área de gran interés actual; la siempre vigente didáctica de la lengua establece un diálogo con los trabajos correspondientes al área específica de la enseñanza de la lengua y de la literatura. A su vez, las distintas dimensiones de la interacción verbal, la lingüística cognitiva y la etnoprágmatca confluyen y debaten con los trabajos sobre lingüística formal.

La inconmensurabilidad de algunas teorías, así como la confluencia de otras, son igualmente valoradas en este contexto porque ambas situaciones nos posicionan en la discusión sobre un objetivo común: el conocimiento del funcionamiento del lenguaje.

Sumado al valor de las presentaciones, a las compatibilidades e incompatibilidades teóricas que el texto propicia, este volumen constituirá, sobre todo, un trozo de la memoria histórica del trabajo en el que cada equipo de investigación y cada grupo de estudios ha dejado impreso su pensamiento.

Angelita Martínez

Introducción

Dolores Álvarez Garriga

Lucas Gagliardi

Lucía Zanfardini

En este volumen de la colección *Discutir el lenguaje* recogemos los trabajos que surgieron a partir de un encuentro: el de los diferentes equipos de investigación que nuclea el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) dependiente del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS).

En la actualidad, esta unidad de investigación desarrolla proyectos en torno a gramática de las variedades del español en contacto con otras lenguas; aspectos gramaticales desde el punto de vista de los estudios generativistas; investigaciones en lenguaje de especialidad, puntualmente, en el lenguaje jurídico; estudios sobre didáctica de la lengua y la literatura; investigaciones acerca de la fonética y fonología; estudio de las interacciones conversacionales. La diversidad de líneas de investigación motivó la realización de un encuentro en el cual cada uno de estos grupos pudiera compartir con el resto de los integrantes del Centro sus perspectivas de trabajo, sus líneas de investigación, los avances realizados y los resultados obtenidos. La jornada tuvo ese espíritu, el de establecer un punto de encuentro para que pudiera habilitarse el intercam-

bio, los aportes y el debate en torno a las múltiples miradas sobre el lenguaje que conviven en el CEIL y el de propiciar el diálogo colaborativo que siempre resulta tan fructífero.

A continuación, compartimos los recorridos que ofrece este libro desde el que cada equipo se acercó al punto de encuentro.

La sección 1 reúne distintos trabajos del Grupo de Estudios Fonológicos (GrEFo) sobre fonética y fonología desde una mirada fonopragmática; la misma relaciona el acto lingüístico con escenarios fónicos particulares. En estos capítulos se muestra que los estudios de los parámetros segmentales y suprasegmentales complementan y enriquecen los estudios de discurso oral.

Los primeros tres capítulos pertenecen a las autoras Laura Andreau, Adriana Caldiz, Virginia Gnecco y Sara Moyano. En el capítulo *Efectos pragmáticos de las pausas y de su elipsis en un análisis de discurso político*, se realiza un recorrido sobre el uso de las pausas en un corpus de discurso político. Allí se focaliza en el valor comunicativo y demarcativo-discursivo tanto de las pausas como de su ausencia. En este último caso, se estudia la ausencia de pausas en segmentos de discurso que, en el texto escrito, exigirían una marca de puntuación. Se propone entonces una nueva taxonomía que incluya lo que las autoras han llamado “pausa elíptica”.

En el capítulo *Interfaz entre la fonética y la (des)cortesía: una deuda pendiente en los estudios de la oralidad*, que versa sobre la puesta en relación de la fonología y la des/cortesía, se lleva a cabo un relevamiento de bibliografía pertinente que pone en evidencia que la des/cortesía, en tanto revelación pragmática y estrategia del comportamiento comunicativo, ha sido fundamentalmente estudiada a partir de rasgos lingüísticos léxicos, sintácticos y semánticos. Esto deja en evidencia un área de vacancia relativa a

los recursos fónicos segmentales y suprasegmentales en las distintas manifestaciones des/cortesés. Se emprende así el estudio de la “fonocortesía” que toma en cuenta un abanico de posibilidades de formas de cortesía que conforman un *continuum* escalar. Estas formas de des/cortesía, al producirse en escenarios fónicos particulares, provocan efectos de sentido intensificadores o atenuadores en grados diversos.

En *Características acústicas y usos pragmáticos de las consonantes percusiva y vibrante del español rioplatense*, se realizó un análisis fonético comparativo de dos sonidos róticos del español: “vibrante” y “percusiva”, con el objetivo de determinar si el empleo de la vibrante en contextos propios de la percusiva tiene una realización acústica semejante a la consonante vibrante o si presenta eventualmente características propias. Se reflexionó sobre este fenómeno desde una perspectiva fono pragmática con el propósito de asociar las variaciones de los rasgos segmentales con la construcción del sentido.

Desde el eje de la didáctica de la fonética y dentro del marco de géneros discursivos, el capítulo *Poesía y fonología: el uso discursivo de formas débiles y fuertes del inglés*, perteneciente a Mariana Palmieri y Libertad Ruiz Arcodia, propone una mirada integradora de la enseñanza de la pronunciación y el desarrollo de la competencia comunicativa. Se pone el acento sobre las formas débiles y el ritmo de la lengua a través de una selección de poemas para reflexionar de qué manera estas formas funcionan discursivamente.

En la sección 2, Luisa Granato nos introduce a las bases teóricas de los estudios acerca de la interacción verbal; los mismos encuentran sus raíces en las formulaciones de la pragmática y la lingüística sistémico-funcional para explicar una diversidad de fenómenos léxico-gramaticales.

María Leticia Móccero, en su contribución sobre *Estrategias de Inicio de Narraciones: el Caso de 'Yo me acuerdo'*, estudia el comienzo de los fragmentos narrativos y pone el foco en el uso de la expresión “Yo me acuerdo” para anticipar dichos fragmentos. En la investigación se encuentran diferencias entre las características prosódicas de la expresión, según esta conlleve carga semántica plena, o reducida.

El artículo de Guillermina Piatti, surge del proyecto más amplio de caracterizar la sintaxis de la oralidad coloquial en cuanto a su organización y su relación con los significados en contexto. Desde una perspectiva pragmatológica, toma en consideración los procesos de construcción del lenguaje situado y se centra en la explicación del significado de ciertas organizaciones sintácticas situadas.

Partiendo también de la relación de realización entre estos dos estratos, Sara Moyano y Marcela Morales examinan los recursos referenciales que utilizan los participantes de las conversaciones del corpus y los diferentes efectos comunicativos que proyectan tanto la repetición como la sustitución.

Carolina Ferrari explora las funciones específicas de las metáforas que se producen en los fragmentos narrativos, descriptivos y argumentativos o de opinión. Observa, en primer lugar, que este recurso se utiliza en los tres tipos textuales pero que las metáforas realizan funciones específicas en cada uno de ellos.

Por otro lado, Marina Grasso y Karina Ibáñez se centran en los diferentes planos y dimensiones de la figura hiperbólica que los participantes en las conversaciones del corpus producen en sus expresiones evaluativas, y atienden a los efectos que esta figura genera en el contexto de producción. El análisis de los datos les muestra que hay un marcado predominio de hipérbolos en las evaluaciones negativas.

El trabajo de Laura Andreau pone el foco en el empleo de estos verbos en expresiones que, mediante un proceso de gramaticalización, suelen perder parcial o totalmente su significado original y formar parte de expresiones que operan como marcadores.

En la sección 3, Lingüística formal, los autores se apoyan en un marco teórico que comprende algunas de las ideas centrales expuestas en la Gramática Generativa dentro del Programa Minimalista chomskiano, y otras extraídas de la Teoría de la Relevancia. Específicamente se asientan en la coincidencia advertida entre ambos enfoques respecto de que a) proponen que el significado de una expresión lingüística se asigna mediante un sistema o módulo independiente y b) consideran que los procesos y operaciones deben estar condicionados por economía y simplicidad.

En el capítulo *Fenómenos de interfaz*, Guadalupe Herrera y Lucía Alabart Lago se proponen explorar el problema de la interfaz entre la facultad del lenguaje y el sistema conceptual-intencional teniendo en cuenta la economía de procesamiento del componente sintáctico y del interpretativo, y analizando la forma en que el componente interpretativo accede a la sintaxis.

En *Recategorización: los relativos*, el segundo capítulo de esta sección, Daniel Romero y Rosana Pascual, abordarán un caso particular de recategorización en el que una categoría funcional, el pronombre relativo, pierde sus rasgos formales y conceptuales convirtiéndose en una categoría procedimental en el sentido propuesto por la Teoría de la Relevancia.

Didáctica de la Lengua y la Literatura constituye el tema de la sección 4. En la misma nos adentraremos en una serie de reflexiones sobre desarrollos recientes en la disciplina.

Carolina Cuesta analiza dentro de su capítulo el entramado de políticas educativas y lingüísticas, teorías acerca del lenguaje y

prácticas que configuran la disciplina escolar Lengua y Literatura; la investigadora hace hincapié en el “trabajo docente” como categoría pertinente para configurar una línea de investigación y, a la vez, como herramienta para la reflexión sobre la práctica educativa.

Lucas Gagliardi, por su parte, efectúa un repaso acerca de las principales discusiones en torno a la enseñanza de la gramática y da forma a una propuesta metodológica para la enseñanza y la investigación siguiendo las bases de una propuesta “circunstanciada”.

En el último capítulo de la sección, Mariana Provenzano recurre a la etnografía educativa para documentar escenas de enseñanza de Lengua y Literatura. A partir de dicha observación, la investigadora indaga en la configuración del objeto disciplinar y las articulaciones entre ambos campos.

En la sección 5, Lingüística cognitiva y discurso jurídico, contamos con un primer capítulo introductorio en el que Mariana Cucatto, Laura Pérez de Stéfano y Edgardo Gustavo Rojas presentan a esta sección como un abordaje cognitivista de la comunicación profesional en la práctica judicial. Se profundiza sobre algunos aspectos de los proyectos de investigación y desarrollo que los reúnen, particularmente, en tres dimensiones de la lingüística cognitiva aplicada al tratamiento del lenguaje jurídico: 1) la adecuación de esta lengua especializada a las necesidades del ciudadano “común” o “lego” en temática judicial, 2) la reflexión metalingüística que ello supone en el caso particular de los efectores u operadores jurídicos, y 3) las contribuciones que la lingüística cognitiva, mediante el estudio de la cultura o “mentalidad” judicial, reporta como herramientas para avanzar en tal sentido.

En el segundo capítulo, hallamos una síntesis de las actividades de transferencia llevadas a cabo en el marco de los proyectos de investigación “La escritura en las Sentencias Penales de Primera Instancia: una aproximación lingüístico-cognitiva para el estudio del lenguaje jurídico y la comunicación profesional” y “Lenguaje jurídico, cognición y comunicabilidad: la escritura de sentencias judiciales desde una perspectiva lingüístico-cognitiva”, dirigidos por la Dra. Mariana Cucatto y co-dirigidos por el Dr. Ernesto Domenech. Se presentan aquí las actividades formativas llevadas a cabo por integrantes del equipo de investigación en la Escuela Judicial dependiente del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires.

Finalmente, se presentan los aspectos conceptuales y metodológicos del proyecto de tesis doctoral llevado a cabo por el autor del tercer y último capítulo, Edgardo Gustavo Rojas, quien se propone encarar un estudio exploratorio sobre las manifestaciones y las funciones de los enunciados contrafácticos en fallos producidos por la Corte Suprema de Justicia de la Nación desde la Reforma Constitucional de 1994 adoptando la perspectiva teórica de la lingüística cognitiva.

Por último, la sección 6 presenta trabajos vinculados a la perspectiva Etnopragmática que se viene desarrollando desde hace ya varios años en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas bajo la dirección de Angelita Martínez.

Los capítulos de Elina Giménez y el de Lucía Zanfardini estudian fenómenos de variación desde la perspectiva Etnopragmática, y se apoyan a su vez en las herramientas de interpretación pragmáticas y discursivas del Análisis del Discurso. El trabajo de Giménez se centra en la variación léxica de las formas “Dios” y “Jehová” en el discurso escrito de los testigos de Jehová. Allí es-

pecíficamente se analiza cómo la conceptualización que los hablantes tienen respecto de la forma “Jehová” para nombrar a Dios contrasta con lo que realmente revela su uso. El capítulo de Zanfardini analiza la variación intrahablante de las formas de autorreferencia “yo” vs. “uno” en dos géneros discursivos diferentes: la entrevista periodística -puntualmente, entrevistas de personaje realizadas a Cristina Fernández de Kirchner- y el discurso político -específicamente, los de asunción presidencial de la ex-mandataria argentina. Se intenta mostrar que los significados de las formas, definidos en términos de (+)/(-) autofoco respectivamente, pueden variar significativamente en relación al tipo de contexto discursivo.

El capítulo de Dolores Álvarez Garriga estudia la variación de las formas perfecto simple y perfecto compuesto en el habla de migrantes de Cochabamba, Bolivia, que viven actualmente en Buenos Aires. Se intenta mostrar que las singularidades de uso observadas en los migrantes, en contraste con el habla de los rioplatenses, responden a necesidades comunicativas propias que resisten a los procesos de acomodación. En este sentido, se demuestra que los estudios de variación etnopragmática cubren las expectativas de una lingüística de la migración en tanto no dejan de ser estudios de variación y variedades. En el capítulo de Roxana Risco, que escribe en colaboración con los estudiantes extranjeros Gaida, Knuth, Mieciunski y Stotko se presenta el proyecto de extensión “El español en contacto: actividades de investigación, vinculación y extensión de los alumnos extranjeros en el Programa de Cooperación Internacional FaHCE-UNLP”. El mismo está vinculado con el trabajo que se desarrolla en la cátedra Lingüística I sobre variación y contacto lingüístico. Se describen aquí algunas propuestas valiosas iniciadas por los

estudiantes extranjeros que muestran la relevancia de este proyecto, que promueve la colaboración internacional, alienta la transferencia de saberes y desarrolla el interés por la investigación de estudiantes y profesores.

SECCIÓN 1
FONÉTICA Y FONOLOGÍA

Introducción a Fonética y Fonología

Laura Andreau

Adriana Caldiz

Virginia Gnecco

Sara Moyano

Los grupos de estudio son espacios de reflexión y producción de materiales de investigación sobre temas específicos cuyo objetivo general es conocer y examinar críticamente el estado del arte de un campo o área de interés. Desde el año 2012, en frecuentes reuniones informales entre algunos miembros de las cátedras de Fonética Inglesa 1, Fonética Francesa 1 y 2 y Dicción Inglesa 2, surgió la idea de sistematizar y organizar nuestros encuentros para estudiar cuestiones relativas a la fonética y la fonología de nuestra lengua materna. Es así que, a fines de 2013, surge dentro del marco del IdHics-CEIL, el GrEFo, Grupo de Estudios Fonológicos.

Partimos siempre de la convicción de que, independientemente del marco teórico al que el investigador adscribe, todo estudio del discurso oral se halla en desventaja si los parámetros segmentales y suprasegmentales no son tenidos en cuenta. Las tareas realizadas por el GrEFo fueron encaradas desde una mirada fonopragmática, ciencia que relaciona el acto lingüístico específico con escenarios fónicos particulares.

Una muestra de ello es la propuesta, por ejemplo, del concepto de “pausa elíptica”, en la que se pone énfasis en el valor comunicativo y demarcativo-discursivo de la ausencia de pausas, de su elipsis. A su vez, el capítulo que estudia la “fonocortesía” muestra la fuerte incidencia, poco considerada hasta el momento, de la fonética sobre los efectos de des/cortesía. También se realizó un análisis fonético comparativo de dos sonidos róticos del español: “vibrante” y “percusiva”, con el objetivo de determinar si el empleo de la vibrante en contextos propios de la percusiva tiene una realización acústica semejante a la consonante vibrante o si presenta eventualmente características propias. Desde una perspectiva fonopragmática, el trabajo propone asociar las variaciones de los rasgos segmentales con la construcción del sentido.

En el cuarto y último capítulo, se propone, desde el eje de la didáctica de la fonética y dentro del marco de géneros discursivos, una mirada integradora de la enseñanza de la pronunciación con el desarrollo de la competencia comunicativa.

Efectos pragmáticos de las pausas y de su elipsis en un análisis de discurso político

Laura Andreau

Adriana Caldiz

María Virginia Gnecco

Sara Moyano

Introducción

A partir del surgimiento del análisis del discurso y con el desarrollo de las tecnologías del habla, las pausas asumen un rol diferencial y significativo. Durante mucho tiempo éstas fueron consideradas por las ciencias del habla como elementos no lingüísticos carentes de información. Sin embargo, la palabra y el silencio son considerados hoy conceptos necesarios e interdependientes que participan de un mismo sistema semiótico (Cuello, 2009).

A partir de un corpus de discurso político, desde una perspectiva fonológico-discursiva, analizaremos el valor discursivo de las pausas así como de la ausencia de las mismas. Inicialmente se llevará a cabo un recorrido comparativo sobre las taxonomías existentes (Cruttenden, 1997; Rebollo Couto, 1997; Duez, 1999; Tapia Ladino y Valdivieso, 2000; Candea 2000; Campione y Véronis, 2004; Carrocio Acevedo, 2010; Touiaq, 2011). Como resultado de la observación del corpus, propondremos una nueva categoría

que denominamos “pausa elíptica”, categoría que se suma a las ya existentes. Interpretamos que la ausencia de pausas, que en segmentos de discurso escrito exigirían una marca de puntuación, es un recurso fono-estilístico de la oralidad que pone en evidencia que el salto de la altura tonal funciona como un marcador discursivo que orienta al oyente respecto de la estructuración del mensaje.

Por último, mostraremos cómo se pudo corroborar la percepción inicial por medio del análisis acústico realizado con PRAAT y discutiremos los efectos de sentido que surgen de la interpretación de este fenómeno en contexto.

Las pausas: taxonomías y funciones

El tema de las pausas en distintos tipos de discurso oral u oralizado ha sido ampliamente estudiado en las últimas décadas. Es así que han surgido taxonomías que presentan diversidad terminológica y solapamientos.

Quilis (1993) caracteriza las pausas como interrupciones o detenciones del habla que aseguran la alternancia entre un tiempo de actividad y un tiempo de reposo. El cese total de actividad verbal –representado en el trazado oscilográfico por un intervalo llano– se traduce en el nivel acústico por una interrupción de la señal sonora. Estos silencios conllevan una intensa actividad respiratoria, cognitiva y expresiva que ha sido reconocida, estudiada y puesta en valor fundamentalmente a partir del advenimiento del análisis del discurso. Esta disciplina los considera parte integrante del sistema lingüístico y entiende que su presencia/ausencia comporta significados lingüísticos y pragmáticos. Los estudios que citamos en esta sección proponen dos grandes categorías de pausas: “silenciosa” y “sonora”.

Pausas silenciosas

Existe un notable consenso respecto de qué es aquello que se considera pausa silenciosa –o pausa silente, pausa no sonora o vacía– (Sandrine, Campione y Véronis, 2004; Tapia Ladino y Valdívieso, 2000; Candea, 2000; Rebollo Couto, 1997; Cruttenden, 1997; entre otros). Este tipo de pausa es fácilmente observable y medible en el tiempo. En toda emisión sonora –en el interior del turno de habla o en una conversación entre dos turnos de habla– la pausa silente se presenta como una interrupción significativa cuya duración puede ser fácilmente medida utilizando el instrumental adecuado.

Según su duración, las pausas silenciosas permiten ser clasificadas en:

- a. pausas breves
- b. pausas medias
- c. pausas largas

Es interesante destacar que respecto a su duración, M. J. Machuca (2009) señala que la mayoría de los manuales de estilo de la oralidad relegan el uso de la pausa a una estricta relación con los signos de puntuación. De este modo, el punto exigiría una pausa mayor en tiempo que la coma o el punto y coma.

Desde una perspectiva perceptiva, Mounia Touiaq (2011) demuestra que la percepción de las pausas no depende exclusivamente de su duración sino de criterios sintácticos, prosódicos y pragmáticos y distingue entre:

- a. pausas silenciosas objetivas
- b. pausas silenciosas subjetivas

Las interrupciones en el fluir del habla son utilizadas para satisfacer la necesidad fisiológica de respiración pero también la

necesidad cognitiva de planificación de los enunciados. Al mismo tiempo, las pausas participan en la demarcación del discurso, en las fronteras sintácticas y también en el interior del sintagma –en efecto, en este último caso, las pausas suelen producirse en las fronteras de la unidades entonativas (Brazil, 1997; Cruttenden, 1997).

Sea como fuere, la variedad de funciones relacionadas con la pausa silenciosa ha determinado taxonomías que hablan de:

- d. pausas silenciosas cognitivas o de planificación
- e. pausas silenciosas de titubeo (Duez, 1999, p. 91)
- f. pausas silenciosas demarcativas, gramaticales (Léon, 2007)
- g. pausas fáticas (Tapia y Valdivieso, 2000).

Finalmente, la pausa silenciosa también ha sido estudiada atendiendo a su función estilística y expresiva. Hablamos aquí de:

- h. pausas retóricas

Duez (1999) describe como “pausa retórica” aquella cuya ubicación inesperada en el interior del sintagma, da “un peso semántico máximo” a la palabra que precede. En esta misma línea de interpretación, en su estudio sobre el discurso político de presidentes uruguayos, M.M. Carrocio Acevedo (2010) diferencia las pausas silenciosas que se corresponden con un signo de puntuación de aquellas que no lo hacen. Estas últimas representan por tanto un uso marcado relacionado principalmente con los efectos retóricos del énfasis y la expectativa. También Cuello (2009) subraya la función expresiva de las pausas a las que describe como elementos expresivos que multiplican emotividad y caracterizan fonoestilos.

Pausas sonoras

Por otra parte, aquellas pausas que los especialistas denominan “pausas no silenciosas”, “pausas llenas”, o “pausas sonoras”

(Duez, 1991; Cruttenden, 1997; Campione y Véronis, 2004; Cuello 2009) se producen cuando el habla se detiene y el punto natural de descanso engendra en cada lengua sonidos diferentes que constituyen diversos elementos de apoyo.

Esta categoría engloba a su vez varias subcategorías, Candeia (2000) las denomina “marcas del trabajo de formulación” (TdF) que abarcan:

- a. las fórmulas sonoras de titubeo, materializadas en ítems cuasi lexicales
- b. los alargues vocálicos o consonánticos¹
- c. las repeticiones
- d. las autocorrecciones inmediatas o reparaciones.

Estas manifestaciones están estrechamente vinculadas al esfuerzo de codificación del locutor, a la duda (pausas rellenas internas a un segmento discursivo) o a la retención del turno de habla (pausas rellenas al comienzo de un segmento discursivo) por lo que aparecen principalmente en el discurso oral espontáneo (Campione y Véronis, 2004).

Algunos autores han estudiado las interacciones entre las categorías de pausas mostrando que las dos grandes categorías –silenciosas y sonoras– actúan en forma interrelacionada, (Henry, Campione y Véronis, 2004).

Esta breve descripción de las taxonomías sobre la pausa pone en evidencia que el fenómeno que describiremos en el presente es-

¹ A modo de ejemplo de pausas rellenas, Cruttenden (1997) explica que en la variedad del sur de Inglaterra se utiliza la vocal shwa, el alargamiento de la nasal bilabial o una combinación de ambas. En la variedad escocesa de esta misma lengua se utiliza un sonido similar al de las vocales en palabras como *play* o *gate*. Por otra parte, en ruso, la consonante alveolar nasal es más frecuente que la bilabial nasal.

tudio, al que denominamos “pausa elíptica” –desde ahora PE– no se enmarca en las categorías propuestas aunque comparte características de algunas de ellas.

Corpus y metodología

Dos discursos pronunciados por Cristina Fernández de Kirchner conforman el corpus utilizado para este estudio: el primero de ellos corresponde a la asunción a la Presidencia de la Nación en el año 2012 y el segundo a la Apertura Legislativa del año 2013. En su momento, el sitio web de la Presidencia de la Nación² nos permitió acceder al audio y al video de los dos eventos y a la transcripción ortográfica de los discursos. De ambos eventos, se analizaron 35 minutos que cuentan con 6110 palabras.

La observación inicial del material nos permite afirmar que estamos frente a un tipo de discurso que oscila entre el estilo oral espontáneo y el estilo oralizado, que si bien no es leído, ha sido previamente formalizado, por lo que no es dado hablar de espontaneidad completa. En un primer momento, se procedió a examinar las transcripciones para restablecer las pausas rellenas y repeticiones que habían sido suprimidas en el texto oficial. También se controló la puntuación y se comprobó el correcto uso de la misma según la norma académica establecida por la Real Academia Española (2005).

Luego de una escucha minuciosa del material seleccionado en el formato en que aparece en la web, se relevaron los distintos tipos de pausa y se observó un fenómeno particular marcado: la frecuente omisión de pausas silenciosas correspondientes a una frontera sintáctica representada ortográficamente por un punto o un punto y aparte.

² <http://www.presidencia.gob.ar/discursos>

Posteriormente, recurrimos al análisis acústico, el cual nos permitió corroborar nuestra percepción inicial. Convertimos el documento audio al formato mp3, editamos los segmentos donde perceptualmente detectamos el fenómeno y los analizamos con PRAAT.

El material procesado comprende 40 instancias en las que se repite el fenómeno de la elisión de pausas. Todas ellas fueron analizadas y clasificadas teniendo en cuenta no sólo los datos acústicos sino también el contexto lingüístico: la presencia o ausencia de marcas del sujeto enunciador, los signos de puntuación provistos por la transcripción oficial, los cambios de dirección de la formulación del discurso, entre otros. Finalmente, con el propósito de hallar algún tipo de regularidad o diferencia que nos permitiera definir acabadamente el fenómeno, los 40 casos de pausas elípticas fueron comparados detenidamente.

La pausa elíptica

Hablar de elipsis desde un punto de vista lingüístico es hablar de un mecanismo de cohesión textual e implica la ausencia de algún elemento referido a una entidad lógica necesaria para el sentido de la frase. En retórica, es una figura de omisión de alguno de los elementos de la frase con el objetivo de conseguir un mayor énfasis. Es en este sentido que denominamos pausa elíptica a la ausencia de pausa silenciosa entre las fronteras de bloques informativos.

Desde el punto de vista sintáctico, en los casos analizados, este tipo de pausa aparece en los lugares donde el texto oficial presenta punto seguido o punto y aparte; esto significa que las pausas elípticas no parecieran respetar las fronteras sintácticas ni las unidades semánticas. Desde lo acústico, la PE no corresponde a un llano

en el trazado oscilográfico, con lo que podría asociarse a la pausa rellena, pero desde lo sintáctico y semántico correspondería a una pausa silenciosa impuesta canónicamente por el punto o el punto y aparte. Suelen describirse como pausas retóricas, según ya dijéramos, aquellas que se realizan en lugares inesperados realzando el trayecto discursivo que sigue. Contrariamente, en el caso de la PE, se trata de una pausa esperada pero que no se realiza obligando a una pausa respiratoria posterior que no coincide con una frontera sintáctica. Machuca (2009) sostiene que las pausas son favorecidas por la división sintáctica y semántica o justificadas por la existencia de focalización contrastiva. En este sentido entendemos que este tipo de recurso puede también ser considerado una pausa retórica.

Análisis instrumental del ambiente acústico de las pausas elípticas

Los resultados obtenidos del análisis con PRAAT muestran que el 85% (34 de 40 casos) de las pausas elípticas analizadas en el corpus se hallan seguidas de un salto marcado de la altura tonal y una pausa posterior que no coincide con la frontera sintáctico-semántica. Creemos que este cambio del nivel alcanzado por la voz funciona como una pista de contextualización que señala el cambio de direccionamiento del discurso³ y compensa la ausencia de la pausa en el lugar canónico.

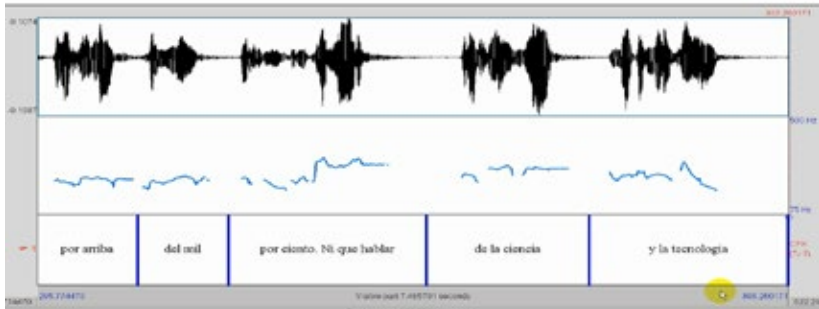
Veamos los siguientes ejemplos:

- (1) (...) no solamente en el sector universitario sino también en los trabajadores no docentes que han visto incrementados sus salarios por arriba del 1.000 por ciento.

³ Esto coincidiría con lo propuesto en Caldiz (2014) respecto de la función demarcadora del salto del nivel tonal en el discurso oral.

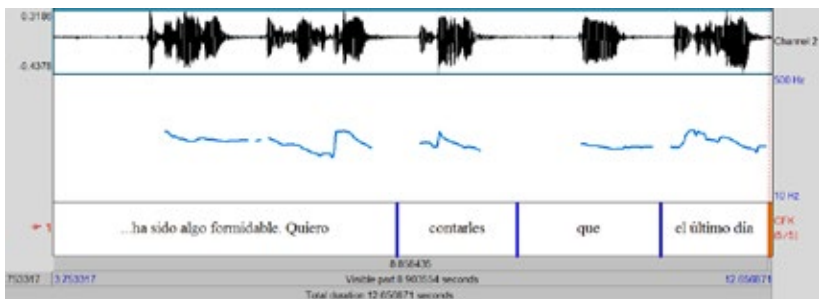
Ni qué hablar de la ciencia y la tecnología, que es una de mis debilidades, que no estaba creada.

Figura 1



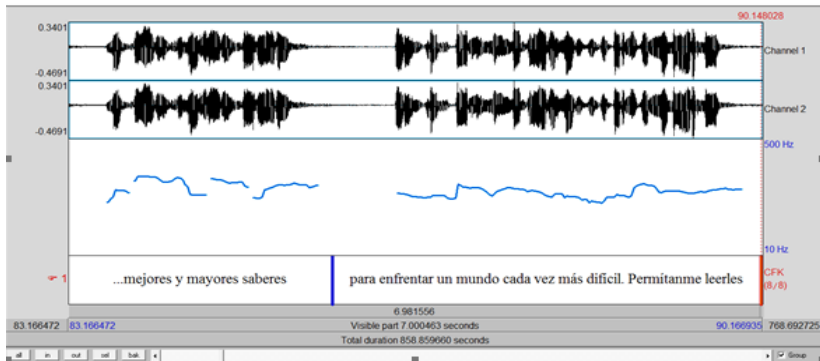
(2) (...) que el surgimiento de nuestras escuelas técnicas ha sido algo formidable. *Quiero contarles que* el último día hábil de mi mandato

Figura 2



(3) (...) mejores y mayores saberes para enfrentar un mundo cada vez más difícil. *Permítanme leerles (...)*

Figura 3



En los gráficos de los tres primeros ejemplos, se observa que la altura tonal se eleva de manera considerable a partir de “ni qué hablar”, “quiero decirles” y “Permítanme leerles” y luego, a continuación, se constata la presencia de una pausa de poco más de un segundo de duración. Estas características se observaron en grados diversos en todos los casos de pausa elíptica. Asimismo, también en la totalidad de los casos analizados, constatamos un cambio en la velocidad de elocución que se incrementa a partir del salto en la altura tonal.

La totalidad de los casos de PE que hemos analizado se hallan seguidos de una unidad tonal de corta duración. Estos segmentos entonativos exhiben un movimiento tonal descendente y una pausa posterior cuyo promedio de duración es de un segundo. Interpretamos que esta pausa sería una postergación de la pausa respiratoria.

A nivel segmental se percibe un aumento de la fuerza articulatoria en las consonantes iniciales de la unidad tonal posterior a la PE. Este fenómeno se traduce, en algunos casos, en la transformación de consonantes aproximantes en oclusivas:

(4) (...) desde acá le mando un saludo muy grande a él y a todos sus compañeros. Pero desde los años 70 hubo una formidable fuga de cerebros de la República Argentina.

Análisis del entorno lingüístico de las pausas elípticas y sus efectos de sentido

Como hemos dicho, la pausa que ha sido elidida corresponde a una marca de puntuación que desde lo canónico debiera plasmarse en la oralidad en una pausa silenciosa cuya función sería la de separar fronteras sintácticas y delimitar bloques semánticos. Cabe señalar que si bien el recurso descripto aparece también donde la marca de puntuación es una coma, para el presente estudio sólo se consideraron los casos de punto seguido (30 casos) o punto y aparte (10 casos) por considerarse más marcados.

Resulta significativo destacar también el cambio de persona gramatical que frecuentemente se produce con posterioridad a la PE. En efecto, en el 65% de los casos analizados, se da una irrupción de la primera persona del singular o del plural en los segmentos posteriores a la PE. Este cambio pone en un primer plano al sujeto enunciador.

(5) (...) y ponen a alguien que no es un científico. (PE) *Yo dije* tenemos que encontrar a algún científico que además entienda.

(6) (...) En el año 2011 apenas 322 casos, también sin muertos y en el 2012, 277 casos. (PE) *Yo quiero* mostrarles a ustedes – si es que se puede ver aquí- el mapa de lo que es el dengue en la región.

(7) (...) el surgimiento de nuestras escuelas técnicas ha sido formidable. (PE) *Quiero* contarles que el último día hábil de mi mandato.

(8) (...) mueren más de 3000 mujeres por cáncer de útero en la República Argentina. (PE) *Creemos* que con esta vacunación vamos a ver sus efectos como pasó recién a los tres años con la Hepatitis A.

Como puede observarse, los ejemplos citados presentan en común la marca de la primera persona que irrumpe con posterioridad a enunciados en tercera persona del singular o del plural. Por otra parte, (6) y (7) exhiben pronombres que incluyen al auditorio a través del uso de la segunda persona del plural: “Yo quiero mostrarles a ustedes”, “Quiero contarles”. El uso reiterado del “yo” asegura protagonismo del locutor y refuerza su ejercicio del dominio lingüístico. El “ustedes” se comporta como un vocativo y puede interpretarse como una estrategia para mantener un diálogo con un auditorio que solo puede aplaudir, gritar, cantar o quedarse en silencio como formas de participación dialógica.

En el comienzo de estos tramos asociados a la PE abundan los verbos declarativos a modo de interpelación del tipo “Quiero decirles”, “Permítanme leerles o adelantarles”, “Quiero también que sepan”, “Quiero contarles”, “Yo quiero mostrarles a ustedes”. Este recurso, coincidiría con lo que Carranza (1998, p. 11) denomina “expresiones pragmáticas”. Estas expresiones se corporizan en fórmulas fijas que relacionan un segmento con otro y desempeñan una función cohesiva dado que ligan dos partes del texto. En el corpus que aquí estudiamos, las expresiones de este tipo no agregan información alguna, mantienen despierta la atención del auditorio, crean suspenso y preanuncian la información que sigue. El uso de estas marcas podría poner en evidencia el control que el locutor pretende lograr sobre el auditorio. Un locutor que “dice” para informar a sus interlocutores, para que recuerden, para que sepan.

Entendemos que este uso no canónico de la pausa impone un ritmo, una cadencia que denota una posición dominante del locutor frente a la audiencia, una apelación a la autoridad dentro de un marco de enunciación en el que el locutor no deja lugar a dudas del ejercicio de su propia potestad. Efectivamente, si consideramos al discurso político que aquí analizamos como una situación dialógica en la que el disertante detenta un poder diferencial, la pausa elidida funcionaría como un recurso en función de una autoridad que no desea ceder el turno a una audiencia que, como fuera dicho, dialoga con el político mediante el aplauso o el cántico.

Cabe destacar que muchas pausas elípticas se producen al iniciar la descripción de un nuevo logro de la gestión política del sujeto enunciativo. La ausencia de pausas se percibe en estos casos como el inicio de otro acierto, como un nuevo elemento en una serie enumerativa y como una yuxtaposición de información que crea un efecto acumulativo.

En algunos casos, el fenómeno que describimos parece ser producto de la irrupción de una nueva idea que obliga al locutor a interrumpir su propio discurso. Así, la elucubración mental traiciona y arrolla el ritmo canónico esperado:

(9) (...) Pero no solamente con el Polo Científico Tecnológico, sino por la cantidad (PE) Rosario, Rosario es testigo, no recuerdo el nombre de ese maravilloso instituto (...).

Es interesante recordar la existencia de investigaciones que ponen énfasis en la manera en que algunas variables prosódicas se comportan a modo de huellas que asisten al oyente respecto de la estructuración del discurso en un nivel superior al de la oración. En efecto, los usos diversos de la voz funcionan como verdaderas pistas o claves (Gumperz, 1982) que los hablantes brindan y los

oyentes perciben en el proceso de interpretación de la lengua oral en contexto. Calsamiglia y Tousón (1999) le atribuyen un papel preferente a las figuras suprasegmentales en la construcción del texto oral. Del mismo modo, García Jurado y Arenas (2005) caracterizan la función orientadora de la continuidad melódica y de los cambios en la altura tonal. En este universo discursivo, la puesta en relación de la altura tonal y la demarcación discursiva es un tema de creciente atención (Wennestrom, 2001; Whichman, 2000; Caldiz, 2014). Proponemos aquí que los saltos marcados en la altura tonal se comportan como lo que Portolés (1998) denomina “marcadores de discurso de formulación”, por ser estructuradores del texto. Este fenómeno prosódico ayuda al oyente a generar las inferencias necesarias para la interpretación del mensaje más allá de las propias palabras y la ausencia de pausas como se ha puesto en evidencia en los casos analizados.

A modo de cierre

En este estudio, hemos podido constatar la existencia de una marca prosódica mostrada a través de la ausencia de pausas en lugares canónicos. Dadas sus características segmentales, suprasegmentales y pragmáticas, llamamos a este fenómeno “pausa elíptica”. Proponemos entonces que esta nueva categoría sea sumada a las taxonomías existentes sobre las pausas.

Los casos hallados en nuestro corpus admitirían ser interpretados como una manifestación del ejercicio del dominio lingüístico y de apelación a la audiencia, como una forma de interrumpir el fluir del habla del propio locutor. A pesar de tratarse de un fenómeno que se aparta de lo canónico –si consideramos la falta de acuerdo entre el signo de puntuación en la transcripción oficial y la continuidad enunciativa observada en la oralidad– la PE no

dificulta la comprensión de la organización del texto oral. Estimamos que esto se debe a que el salto marcado de la altura tonal que acompaña a la PE en la mayoría de los casos analizados adopta un comportamiento similar al de un marcador de discurso estructurador de información.

Esta primera aproximación nos invita a cuestionarnos si esta huella prosódica se repite en otros escenarios, como por ejemplo en actos de campaña política o fuera del podio; si se trata de características prosódicas individuales; características de género o características que conforman el fonoestilo del discurso político.

Con este análisis, esperamos haber realizado un aporte al estudio de los silencios o la ausencia de los mismos y su relación con el significado situado en la oralidad.

Referencias bibliográficas

- Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caldiz, A. (2014). Demarcación discursiva, prosodia y polifonía: bien, bueno y altura tonal en el discurso académico oral. En M. M. García Negroni (Ed.), *Marcadores del discurso: perspectivas y contrastes*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las Cosas del Decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Campione, E., y Véronis, J. (2004). Pausas et hésitations en français spontané. En *Actes des XXV èmes Journées d'Etude sur la Parole* (pp. 109-112). Aix-en-Provence, Francia.
- Candea, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits a d'hésitation en française oral spontané* (Tesis doctoral), Universidad de París, París, Francia.
- Carranza, I. (1998). *Conversación y Deixis de Discurso*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Carrocio Acevedo, M. (2010). *Las pausas y su función retórica en el discurso político*. FHCE. Recuperado de http://www.academia.edu/3543732/Las_pausas_y_su_funcion_retorica_en_el_discurso_politico
- Cruttenden, A. (1997). *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuello, M. I. (2009). *La importancia de las pausas y los silencios en la comprensión de la oralidad en la radio*. Trabajo presentado en VIII Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación Itinerarios de la comunicación ¿Una construcción posible?. San Luis, Argentina.
- Duez, D. (1991). *La pause dans la parole de l'homme politique*. París: CNRS.
- Duez, D. (1999). La función simbólica de las pausas en el habla del hombre político. *Faits de langues*, 13, 91-97.
- García Jurado, M. y Arenas, M. (2005). *La Fonética del Español*. Buenos Aires: Quórum.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henry, S., Campione E, y Véronis, J. (2004). Répétitions et pauses (silencieuses et remplies) en français spontané. Trabajo presentado en XX Vèmes Journées d'Étude sur la Parole.
- León, P. (2007). *Phonétisme et prononciation du française*. París: Nathan.
- Machuca, M. J. (2009). Locución y prosodia en los medios de comunicación oral. En S. Alcoba (Ed.), *Lengua, comunicación y libros de estilo. Premisas 1* (pp. 107-21). Barcelona. Recuperado de: <http://dfe.uab.es/dfeblogger/salcoba/files/2009/07/libro-estilo.pdf>.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores de Discurso*. Barcelona: Ariel.

- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- RAE (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
Recuperado de <https://www.rae.es/>
- Rebollo Couto, L. (1997). Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica. En *Actas VIII Congreso Internacional ACELE. La Enseñanza del español como lengua extranjera, del pasado al futuro*. Alcalá de Henares, España.
- Tapia Ladino, M. y Valdivieso, H. (2000). *Consideraciones para analizar los aspectos temporales de la producción del habla*. Universidad de Concepción. Recuperado de <http://onomazein.net/5/consideraciones.pdf>.
- Touiaq, M. (2011). Organisation conversationnelle et polyphonie discursive. *Scientific Bulletin of the «Politehnica» University of Timisoara. Transactions on Modern Languages*, 10, 1-2. Recuperado de <http://www.cls.upt.ro/files/buletin/2011/05.Mounia%20Touiaq.pdf>.
- Wennerstrom, A. (2001). *The music of everyday speech: prosody and discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Wichman, A. (2000). *Intonation in text and discourse: beginnings, middles and ends*. Harlow: Longman.

Interfaz entre la fonética y la (des)cortesía: una deuda pendiente en los estudios de la oralidad

Laura Andreau

Adriana Caldiz

María Virginia Gnecco

Sara Moyano

Introducción

Desde el trabajo seminal de Brown y Levinson (1978, 1987) hasta el presente, ha surgido una gran variedad de propuestas tendientes a explicar el comportamiento lingüístico asociado a la (des)cortesía (Watts, 2003, 2005; Spencer Oatey, 2000; Leech, 1983; Matsumoto, 1988; Mao, 1999, entre otros). Realizamos en este capítulo un relevamiento de bibliografía pertinente que pone en evidencia la desatención del componente fónico en el análisis de la modalización (des)cortés, hecho que recientemente comienza a revertirse en forma sostenida. A la luz de esta nueva tendencia, resulta de sumo interés la propuesta de Hidalgo Navarro (2009) e Hidalgo Navarro y Cabedo Nebot (2014) quien plantea la necesidad de crear una disciplina específica: la “Fonopragmática”, dedicada al estudio de todos los fenómenos fónicos a nivel segmental, suprasegmental y paralingüístico, capaces, entre otras co-

sas, de modalizar (des)cortésmente nuestras emisiones. Siguiendo esta propuesta y asumiendo que los aspectos fonético-fonológicos son fundamentales para la interpretación de la (des)cortesía, realizaremos un breve recorrido por sus tres manifestaciones pragmáticas: la atenuación, la intensificación y la descortesía.

La (des)cortesía lingüística

El modelo de cortesía de Brown y Levinson (1987) puede ser considerado como el primer intento en la formulación de una teoría acerca de cómo los hablantes emplean la cortesía lingüística como una forma de evitar conflictos. Sin embargo, este modelo ha sido objeto de numerosas críticas y ha dado lugar también a numerosas reflexiones. Especialmente se le ha objetado a la teoría su aspiración de universalidad. Los críticos han señalado que Brown y Levinson han desvirtuado la idea original de “imagen” de Goffman (1972) al dividirla en positiva y negativa, también han criticado el énfasis puesto en el hablante y el olvido del oyente como elemento esencial en toda interacción (Mills, 2003).

En el marco de la cultura occidental, para Fraser y Nolen (1981), los participantes de una interacción se hallan sujetos a una serie de derechos y obligaciones que determinan lo que cada sujeto espera de sí mismo y del otro; nos referimos al “contrato conversacional” –acuerdo implícito que, de no ser respetado da lugar al comportamiento descortés. Por su parte, Leech (1983) desarrolla un principio de cortesía a partir de las máximas griceanas y opta por proponer una “retórica pragmática”. Debemos mencionar también el marco conceptual del “rapport management” propuesto por Spencer Oatey (2000). Esta autora sugiere la combinación simultánea de tres factores interrelacionados que intervienen en la cortesía verbal: obligaciones y derechos sociales, la imagen in-

dividual y los objetivos interaccionales. Para finalizar, Watts (2003, 2005) invita a redefinir el concepto de cortesía y diferenciarlo del comportamiento convencional o, según sus propias palabras “comportamiento político”. Para este autor, la cortesía verbal requiere de un mayor esfuerzo lingüístico en el marco de un contexto situacional específico.

Con respecto a la lengua española, se ha observado también una preocupación por el estudio de la cortesía verbal. Bravo (2005), en concordancia con Watts, afirma la necesidad de diferenciar entre actos convencionalmente corteses –frases fijas– y la cortesía estratégica –no convencionalizada. El aspecto más destacado es que todos estos estudios priorizan la relación entre las formas léxico gramaticales con la atenuación y la intensificación (des)cortés (Álvarez, 2002; Álvarez Muro y Joven Best, 2005; Briz, 2005; Abelda Marco, 2007, entre otros).

Fonología y (des)cortesía

Los estudios sobre la puesta en relación de la fonología y la (des)cortesía son considerablemente menos numerosos que aquellos centrados en esta última y las formas léxico-gramaticales. Muchos autores, sin adentrarse en estudios experimentales, dan cuenta de la importancia del valor comunicativo de la prosodia y su efecto sobre las relaciones interpersonales.

En este sentido, vale la pena recordar que Brown y Levinson (1987) dedican al rol de la prosodia una pequeña pero muy interesante sección:

Now, our point here is not simply that here are correlations of prosodic or phonological features with social contexts, but rather that there are rational reasons why these particular features are used in these particular circumstances... We

predict therefore that sustained high pitch (...) will be a feature of negative politeness usage, and creaky voice a feature of positive-politeness usage, and that a reversal of these associations will not occur in any culture (1987, pp. 267- 268).

A pesar de sus frecuentes alusiones a la entonación y de sostener que las huellas entonativas pueden dar lugar a malos entendidos (1987, pp. 33-36) o pueden transformar una implicatura o un acto de habla indirecto en una amenaza (1987, pp. 133, 212), estos temas no son desarrollados ni se convierten en un elemento central de sus estudios.

En las distintas teorías pragmáticas (Grice, 1965; Miller y Sperber, 1984; Sperber y Wilson, 1994; Utsumi, 2000; Kerbrat-Orecchioni, 2004, entre otros) también se hace alusión a las distintas manifestaciones prosódicas pero no se explicita en qué consisten ni se detallan sus características acústicas. Así por ejemplo, suelen utilizarse expresiones tales como “tono irónico”, “entonación exagerada”, “acuerdos enfáticos”, etc., capaces de modificar la fuerza ilocutiva de los enunciados. A pesar de evidenciar una preocupación por el tema, no es posible afirmar que estos autores otorguen un rol central a los elementos fónicos.

Spencer Oatey (2008) por su parte, llama la atención sobre los efectos del tono de la voz en el manejo del “rapport management” y Wennerstrom (2001), en un estudio sobre el inglés del nordeste americano, asegura que la prosodia es una figura intrínseca de la cortesía y expresa su preocupación por la escasa atención que los investigadores le han prestado a este tipo de investigación.

Sin embargo, tal como describiremos a continuación, es alentador observar que en la actualidad, existe una progresiva preocupación por demostrar empíricamente el valor comunicativo del nivel

fónico, en particular de la prosodia y su efecto sobre las relaciones interpersonales. Prueba de ello es la publicación del primer número del *Journal of Politeness* (2014) dedicado a la prosodia y la cortesía en lenguas románicas. Los trabajos ahí presentados por Hidalgo Navarro y Cabedo Nebot, García Negrón y Caldiz, entre otros, destacan y prueban empíricamente el rol preponderante que las estrategias fónicas juegan a la hora de expresar significados des/ corteses.

Fonopragmática

Hidalgo Navarro (2009) postula la necesidad de crear una disciplina específica relacionada con todos los recursos segmentales, suprasegmentales y paralingüísticos que desarrollen un valor modalizante en un contexto dado. A esta disciplina, de la que la (des)cortesía sería una de sus manifestaciones, este autor propone llamarla “Fonopragmática”.

A los fines de hacer más clara nuestra exposición, haremos un breve recorrido resaltando las estrategias fónicas segmentales y suprasegmentales que asignan los distintos autores para el uso (des)cortés del español, desde la perspectiva de sus tres manifestaciones: la cortesía negativa, la cortesía positiva y la descortesía.

La cortesía negativa

La manifestación pragmática por excelencia de la cortesía “negativa” es la atenuación, aquella con la que el hablante suaviza en lo posible sus imposiciones, salvando la imagen negativa del interlocutor y manteniendo su autoestima. En el ámbito suprasegmental es fundamentalmente por medio de la entonación que se desarrollan valores atenuantes. En este sentido, Quilis (1993) sostiene que en el español, la entonación tomaría prestada la curva interrogativa para expresar un valor cortés, produciéndose, entonces, un trueque de patrones melódicos asociado a un cambio de

modalidad enunciativa, que expresaría la intención del hablante de expresarse cortésmente.

Asimismo, Álvarez y Blondet (2003) señalan que la expresión cortés también se logra mediante otras estrategias prosódicas como la duración silábica, sensiblemente mayor en expresiones corteses y la altura tonal, que permite hablar de un tono más agudo que en la pregunta.

Briz e Hidalgo (2008) han estudiado el “no” concesivo atenuante como una táctica de atenuación del conflicto. Su realización prosódica se manifiesta en el uso de la entonación circunfleja y su duración es sensiblemente menor a la del “no” de negación literal.

Las marcas prosódicas que acompañan la producción de eufemismos de atenuación han sido estudiadas por Ruggero Druetta (2009). Este autor sostiene que el eufemismo exige una búsqueda paradigmática que permite localizar al sustituto eufémico. Esto implica un gran esfuerzo cognitivo que deja marcas involuntarias tanto en la velocidad y fluidez de elocución como en la producción de pausas. Asimismo, como producto de una estrategia voluntaria de puesta en escena o de enmascaramiento, el eufemismo aparece fuertemente apoyado en variaciones melódicas y de intensidad. Esta conjunción del tono y la intensidad altos, asume un valor explícitamente autonómico dado que le permite al locutor dirigir una señal de connivencia a su interlocutor a quien invita a apreciar su elección lexical con relación a otras posibilidades entre las cuales figura la expresión disfémica censurada.

La cortesía positiva

La cortesía “positiva” está ligada al deseo del hablante de ser aceptado por los demás y su manifestación pragmático-discursiva es la intensificación.

En situaciones comunicativas coloquiales, donde, dada la situación de proximidad, los hablantes comparten suficientes elementos lingüísticos y extralingüísticos, se utiliza más abiertamente el recurso de intensificación. Para Hidalgo Navarro (2009), la entonación como factor de intensificación lingüística puede ser estudiada paradigmáticamente o sintagmáticamente.

En el eje paradigmático, los valores modales de los enunciados pueden variar de acuerdo al estado de ánimo del hablante o de su intencionalidad comunicativa. En este sentido, las construcciones entonativas despliegan su capacidad desambiguadora, ya sea, intensificando la emisión a través de estructuras exclamativas o empleando estructuras entonativas de interrogación con un valor semántico de rechazo. Los elementos suprasegmentales están, en ocasiones, acompañados por marcas gramaticales asociadas a realizaciones prosódicas enfáticas.

Los recursos pragmáticos de intensificación se desarrollan frecuentemente en las conversaciones coloquiales a través de la ironía y el humor. Attardo, Eisterhold, Hay y Poggi (2003) describen los marcadores prosódicos de la ironía que han sido estudiados, entre los cuales señalan la sucesión de sílabas prominentes, las pausas de larga duración, la entonación mediante contorno plano, entre otros.

En el eje sintagmático, la construcción de la estructura informativa puede aportar valores comunicativos de intensificación cuando el hablante otorga más importancia a ciertos elementos de su mensaje, ya sea mediante topicalizaciones a la derecha o a la izquierda

La descortesía

La descortesía está asociada a una marcada intención comunicativa amenazadora de la imagen del oyente. Puede ser analizada

en dos planos: el de la “descortesía descubierta” y el de la “descortesía encubierta”.

Los factores prosódicos como el tono o la entonación, sumados a la usurpación del turno, son decisivos en la interpretación pragmática de la “descortesía descubierta” del enunciado. En el capítulo anterior, se ha podido determinar que la ausencia de pausas que en segmentos de discurso escrito exigirían una marca de puntuación, y que fuera denominada “pausa elíptica”, podría ser reconocida como un recurso de la oralidad que denota una posición dominante del locutor frente a la audiencia, una apelación a la autoridad considerada como una marca descortés, dentro de un marco de enunciación en el que el locutor no deja lugar a dudas del ejercicio de su propia potestad.

Por otra parte, con relación a la “descortesía encubierta”, cuya principal manifestación pragmática es la ironía o el sarcasmo, la mayoría de los estudios empíricos (Padilla, 2004; Anolli, Ciceri e Infantino, 2000) proponen que los enunciados irónicos presentan parámetros acústicos distintos a los enunciados con entonación neutra. Estos autores coinciden en que las propiedades acústicas del tono de voz irónico son la gran variabilidad de FO, una mayor intensidad y una duración más larga lo cual representa en el plano perceptivo un tono cambiante, un ritmo más lento y un mayor volumen de la voz. La reciente investigación llevada a cabo por Becerra Valderrama e Igoa González (2013) sobre dos de las expresiones lingüísticas más usadas para la expresión de la ironía, las hipérboles y las preguntas retóricas, coincide con los estudios antes mencionados y confirman la importancia de la información contextual y prosódica por sobre la expresión lingüística. Sin embargo, desde una mirada polifónica de la prosodia, en un estudio comparativo de la entonación del francés y del español, García Ne-

groni y Caldiz (2014) sostienen que los enunciados irónicos pueden presentarse con una entonación neutra que se muestra como una marca que resalta la fuerza ilocucionaria del acto descortés.

Reflexiones finales

Lo expuesto hasta aquí, pone de manifiesto que la (des)cortesía, en tanto revelación pragmática y estrategia del comportamiento comunicativo, ha sido fundamentalmente estudiada a partir de los rasgos lingüísticos léxicos, sintácticos y semánticos. Si bien numerosos autores mencionan la importancia de tener en cuenta los recursos fónicos segmentales y suprasegmentales, hay muy pocos estudios, en particular en español, que den cuenta empíricamente de su funcionamiento en las distintas manifestaciones (des)cortesas.

Por otra parte, entendemos que la propuesta de Hidalgo Navarro, quien, como hemos dicho, invita a estudiar los valores asociados a los rasgos fonético- fonológicos (des)cortesas en el marco de la Fonopragmática, abre un camino fructuoso de investigación para el área de la fonética y la fonología. Sin embargo, creemos que las concluyentes categorías de “cortesía positiva” y “cortesía negativa” sobre las que están basados los estudios sobre (des)cortesía, se presentan como categorías estancas que no reflejan acabadamente la realidad. Proponemos así emprender el estudio de la fonocortesía desde la perspectiva de la fonopragmática, considerando un abanico de posibilidades que conforman un continuum escalar de formas de cortesía. Estas formas, ancladas en sus contextos, no se hallan necesariamente asociadas de manera convencional al acto lingüístico específico y, al producirse en escenarios fónicos particulares, producen efectos de sentido intensificadores o atenuadores en grados diversos.

El relevamiento teórico llevado a cabo nos ha permitido vislumbrar un área de vacancia que espera e invita a ser investigado.

Referencias bibliográficas

- Albelda Marco, M. (2007). *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*. Frankfurt: Peter Lang.
- Álvarez, A. (2002). Huellas de la cortesía: las reparaciones en el habla de Mérida. *Delta*, 18(2), 173 -202.
- Álvarez, A. y Blondet, M. (2003). Cortesía y prosodia: un estudio de la frase cortés en el español de Mérida. En E. Herrera y P. Martín Butragueño (Eds.), *La tonía: dimensiones fonéticas y fonológicas* (pp. 319-330). México: El Colegio de México.
- Álvarez Muro, A. y Joven Best, C. (2005). Atenuantes y sus funciones cortesés. Manipulación y seducción entre mujeres de Mérida 119-144. En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des) cortesía en español* (pp. 119-144). Buenos Aires: Dunken.
- Anolli, L., Ciceri, R. e Infantino. M.G. (2000). Irony as a Game of Implicitness: Acoustic Profiles of Ironic Communication. *J Psycholinguist Res*, 29, 275-311. <https://doi.org/10.1023/A:1005100221723>
- Attardo, S., Eisterhold, J., Hay, J., y Poggi, I. (2003). Multimodal markers of irony and sarcasm. *HUMOR*, 16(2), 243-260. <https://doi.org/10.1515/humr.2003.012>
- Becerra Valderrama, M. I. e Igoa González, J. M. (2013). La prosodia en la ironía verbal. En A. Penas Ibáñez (Ed.), *Panorama de la fonética española actual* (pp. 453-486). Madrid: Arco Libros.
- Bravo, D. (2005). Categorías, tipologías y aplicaciones. Hacia una redefinición de la cortesía comunicativa. En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español* (pp. 53-92). Buenos Aires: Dunken.

- Brown, P. y Levinson, S. (1978). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Briz, A. (2005). Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. En D. Bravo (Ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español* (pp. 53-92). Buenos Aires: Dunken.
- Briz, A. e Hidalgo, A. (2008). Marcadores discursivos y prosodia: observaciones sobre su papel modelizador atenuante. En M. Albelda, A. Briz, J. Contreras, N. Hernández y A. Hidalgo (Eds.), *Estudios de cortesía sobre el español: de lo oral a lo escrito*. Recuperado de www.edice.org/descargas/3coloquioEDICE.pdf
- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraser, B. y Nolen, W. (1981). The association of deference with linguistic form. *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 923-101.
- García Negroni, M. M. y Caldiz, A. (2014). Prosody, polyphony and politeness. A polyphonic approach to prosodic configurations common to French and Spanish. *Journal of Politeness Research*, 10(1), 63-96.
- Goffman, E. (1972). On Face Work. En *Interaction Ritual* (pp. 5- 99). Nueva York: Anchor books.
- Hidalgo Navarro, A. (2009). Modalización (des)cortés y prosodia: estado de la cuestión en el ámbito hispánico. *Boletín de Filología*, XLIV(1), 161-195.
- Hidalgo Navarro, A. y Cabedo Nebot, A. (2014). On the importance of the prosodic component in the expresión of linguistic im/politeness. *Journal of Politeness Research*, 10(1), 5-27.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). ¿Es universal la cortesía? En: D. Bravo y A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural. Estudios sobre*

- el discurso de cortesía en español* (pp. 39-53). Barcelona: Ariel.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Cambridge: Longman.
- Mao, L. R. (1999). *Beyond politeness theory: Face revisited and renewed*. Recuperado de http://www.academia.edu/5436544/Beyond_politeness_theory_Face_revisited_and_renewed
- Matsumoto, Y. (1988). *Reexamination of the universality of Face: Politeness phenomena in Japanese*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/223293490_Reexamination_of_the_Universality_of_Face_Politeness_Phenomena_in_Japanese
- Miller, G y Sperber, D. (1984). *Test of the mention theory of irony*. Recuperado de http://www.academia.edu/8485940/Jorgensen_Miller_Sperber_1984_Test_of_the_Mention_Theory_of_Irony_Journal_of_Experimental_Psychology_General_1984_Vol_113_No_1_112-120
- Mills, S. (2003). *Principles of Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Padilla, X. (2004). El tono irónico: estudio fonopragmático. *Español Actual*, 81, 85-98.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonética y fonología españolas*. Madrid: Gredos.
- Spencer Oatey, H. (Ed.). (2000). *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures*. London: Continuum.
- Spencer Oatey, H. (2008). *Culturally Speaking. Culture, communication and politeness theory*. Londres-Nueva York: Continuum.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1994). *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.
- Utsumi, A. (2000). Verbal irony as implicit display of ironic environment: Distinguishing ironic utterances from non irony. *Journal of Pragmatics*, 32(12), 1777-1806.

- Watts, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watts, R. (2005). *Linguistic politeness and politic social behaviour. Reconsidering claims for universality*. En R. Watts, S. Ide y K. Ehlich (Eds.), *Politeness in language* (pp. 43-70). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Wennerstrom, A. (2001). Prosody in Oral Narratives. En *The Music of Everyday Speech. Prosody and Discourse Analysis* (pp. 200-229). Oxford: Oxford University Press.

Características acústicas y usos pragmáticos de las consonantes percusiva y vibrante del español rioplatense

Laura Andreau

Adriana Caldiz

María Virginia Gnecco

Sara Moyano

Introducción

Tradicionalmente se han descripto dos sonidos róticos para el español: “vibrante simple” y “vibrante múltiple” (Navarro Tomás, 1981; Jones y Dahl, 1944; Massone y Borzone, 1985), que en la actualidad reciben también el nombre de “percusiva” y “vibrante” respectivamente (RAE, 2011)¹.

Estos sonidos se erigen como fonemas que conllevan un valor distintivo en posición intervocálica (V_V), pero no así en otros contextos. En efecto, en ocasiones, la “percusiva” y la “vibrante” se presentan con “alternancia condicionada”, mientras que en otros contextos es dado hablar de una “alternancia libre” (Schwegler y Kempff, 2006, p. 254).

¹ En este trabajo, adoptaremos la denominación propuesta por la RAE, que cuestiona el uso del nombre “vibrante” para referirse a la vibrante múltiple por considerarlo una tautología y sugiere denominar “vibrante” a la consonante tradicionalmente considerada múltiple y “percusiva” a la simple.

En el presente estudio, realizaremos un análisis fonético comparativo de los segmentos [‘b b] y [b] en un corpus compuesto por conversaciones coloquiales y monólogos humorísticos de hablantes rioplatenses con el objetivo de determinar cuáles son las características acústicas de estos segmentos en los contextos de alternancia libre. Por otra parte, nos proponemos determinar si la elección de uno u otro alófono está asociada con la construcción del sentido. De esta manera, intentamos resaltar la importancia de la incorporación del nivel fonético fonológico en los análisis pragmático-discursivos.

Los sonidos vibrante y percusivo: su descripción articulatoria, acústica y distribucional

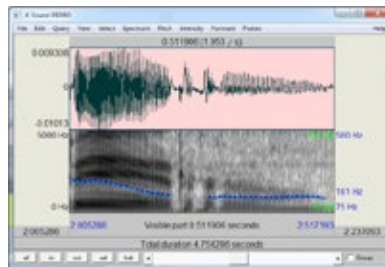
Quilis (1993, p. 307) ubica estos dos fonemas entre las consonantes líquidas. Según este autor, la fonética acústica recuperó el término de “consonante líquida” para incluir bajo este nombre a segmentos laterales y vibrantes. Esto se debe a que estos segmentos tienen ciertas características que les confieren una fisonomía intermedia entre el resto de las consonantes y las vocales. Desde el punto de vista articulatorio, si bien existe un obstáculo a la salida de aire de la cavidad bucal, ésta presenta una abertura global mayor que en el resto de las consonantes. La diferencia entre un segmento lateral y uno vibrante radica en que, en el primero, el escape de aire se produce lateralmente mientras que el segundo segmento se caracteriza por tener escape de aire central. Acústicamente, también poseen rasgos vocálicos y consonánticos.

El español posee dos fonemas líquidos vibrantes cuya articulación se realiza entre el ápice de la lengua y los alvéolos, originando una sola oclusión muy breve en el caso del segmento “percusivo” o varias en el caso del “vibrante”. Esto determina que se caractericen por su cualidad de “interrumpidos” y que la principal diferencia entre

ambos esté dada por su duración. Es así que Quilis (1993) asigna un valor medio de 2cs para el momento interrumpido del sonido percusivo y de 8,51 cs para el de la vibrante que tiene una media de tres interrupciones.

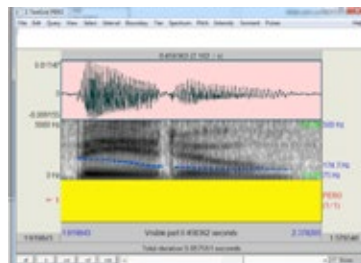
Los espectrogramas obtenidos en el análisis acústico de la palabra “perro” y “pero” ilustran claramente lo expuesto. En la primera figura, correspondiente a “perro”, se observan tres interrupciones que se corresponden con tres oclusiones entre las que aparecen zonas formánticas de composición espectrográfica similar a las vocales.

Figura 1



En la Figura 2, que muestra el análisis de “pero”, se observa una interrupción breve entre las vocales que corresponde a la oclusión del ápice de la lengua contra los alvéolos.

Figura 2



En oposición fonológica, estos fonemas funcionan sólo en interior de palabra, en posición silábica prenuclear (pero/perro).

Los contextos segmentales de los fonemas percusivo y vibrante se presentan en el español con la siguiente distribución (Hualde, 2005):

Tabla 1. Fonema vibrante: /ʀ b b/

Grafía	Contexto segmental	Ejemplo
rr	V_V	Perro
r	#_	Roca
r	S_ N_ L_	Israelí enredo alrededor

En la Tabla 1, se observa que el segmento vibrante ocurre cuando la grafía “rr” se encuentra en posición intervocálica y cuando la grafía “r” está al comienzo de una palabra o cuando está precedida de las grafías “s”, “n” o “l”.

En la Tabla 2, se observa que el segmento percusivo ocurre en cinco contextos diferentes, (i) cuando la grafía “r” se encuentra en posición intervocálica, (ii) cuando integra un grupo consonántico inicial de sílaba, (iii) en posición final de palabra seguido por vocal, (iv) entre vocal y consonante y (v) en posición final de palabra. Es de destacar que, en estos dos últimos contextos, puede también producirse el segmento vibrante como alternancia libre.

Tabla 2. Fonema percusivo b ‘b b

	Grafía	Contexto segmental	Ejemplo
1	r	V_V	pero
2	r	C_ (grupo consonántico inicial)	broma prado gramo
3	r	V_# (posición final seguido por vocal)	ser amigos
4	r	V_C	horno
5	r	V_# (posición final)	mar

Ocurrencia de alternancia libre: análisis de casos

En el corpus analizado, compuesto por conversaciones coloquiales espontáneas de hablantes rioplatenses² y monólogos humorísticos pertenecientes a Enrique Pinti, observamos el comportamiento acústico de los segmentos percusivo y vibrante en contextos de alternancia libre -nos referimos a los contextos (iv) y (v) de la Tabla 2. En particular, centraremos la atención en aquellos contextos con un alto grado de expresividad en los que la consonante vibrante aparece como variación alofónica libre de la percusiva.

El ejemplo que mostramos a continuación pertenece a una conversación entre una estilista, su asistente y una cliente. Norma, la estilista, comenta a sus interlocutoras que vio a Luis Miguel en un programa de televisión y que está gordo y feo:

(22) Norma: lo vi a Luis Mi a Luis Miguel está hecho un gordo chan[cho feo

² El Corpus Grefo está constituido por documentos audio de discurso político, académico y coloquial. Varios de estos documentos fueron aportados por alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

(23) Clienta: [sí hace ra]to está re gordo

(24) Karina: ah viste ahora estamos hablando mal empezamos mal [ya viste arrancás] todo positivo y después a la mierda se va todo a la mierda

(25) Norma: [vos no sabés]

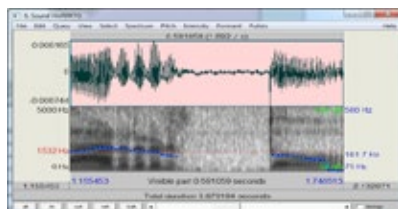
(26) Clienta: (risas)

(27) Norma: pero feo feo

(28) Karina: =**gordo** inmundo una por[quería

En (28), en la palabra “gordo”, el segmento analizado aparece en un contexto de alternancia libre, es decir, el hablante puede optar por pronunciar un sonido vibrante [rç] o percusivo [4]. Este hablante elige el sonido vibrante como se visualiza en la Figura 3 donde se observa una sucesión de oclusiones que alcanzan las 9cs.

Figura 3



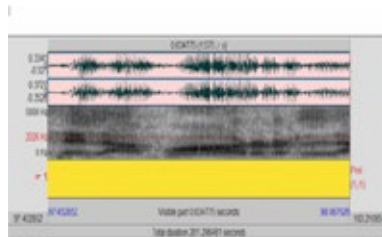
En este caso, la utilización del segmento vibrante responde a un grado significativo de expresividad. La calificación “gordo” no admite una interpretación neutra en este contexto, no solo por el refuerzo que realizan el adjetivo “inmundo” y el sustantivo “porquería” sino también por el alargamiento consonántico.

En el siguiente caso, extraído del monólogo *Homofobia y otros prejuicios* del humorista Enrique Pinti, el comediante critica a quienes muestran una actitud discriminatoria hacia la comunidad gay y dice:

Quién mierda puede tirar la primer piedra si lo único que importa es el **amor**

En este caso, la grafía “r” en la palabra “amor”, en posición final de emisión precedida de vocal, aparece también en un contexto de alternancia libre – contexto (v) de la Tabla 2- es decir que el hablante puede optar por pronunciar el sonido vibrante o el percusivo. El hablante opta por pronunciar la vibrante evidenciando la posibilidad de alternancia libre en este contexto. Esta vibrante presenta características similares a la del ejemplo anterior con tres interrupciones de 9.2cs.

Figura 4



Observamos así en estos contextos realizaciones que presentan variabilidad rótica. Efectivamente, del análisis acústico de los casos, se desprende que, en situaciones enunciativas altamente expresivas, es posible escuchar más de una oclusión en el segmento que habitualmente se realiza con una sola percusión. Hemos observado en los casos analizados que la descripción acústica de esta variación alofónica coincide con la del segmento vibrante.

Interpretación pragmática de los datos

El espíritu de este trabajo va más allá de la medición de datos acústicos centrados en dos segmentos. Creemos que el análisis

del discurso oral, independientemente del marco teórico en el que se inscribe el analista, se enriquece de manera exponencial cuando además de los datos sintácticos, morfológicos y semánticos se presta atención a los datos fonéticos y fonológicos. Entendemos que el análisis segmental y suprasegmental es una tarea forzosamente ligada a todo estudio centrado en la oralidad.

Desde la Teoría de la Argumentación

Resulta interesante considerar este fenómeno de variación alofónica desde una perspectiva semántico-pragmática para observar la variación de la fuerza argumentativa que se produce en el enunciado a partir del cambio del segmento [b] por b b ‘b b.

Vale la pena recordar aquí los conceptos de escalas complejas ordinarias, escalas extraordinarias y modificadores sobrerrealizantes (García Negroni, 1998). Las “escalas complejas ordinarias” admiten elementos extremos, elementos neutros y elementos inversos expresados de manera negativa. A diferencia de éstas, las “escalas extraordinarias” (García Negroni, 1998) son aquellas que agrupan sólo términos de alto grado y por lo tanto se ubican en el extremo de una escala. Es así que la autora invita a apreciar la gradación desde una nueva perspectiva, la de los modificadores “sobrerrealizantes”. La “escala extraordinaria” no incluye grados antonímicos representados por las formas negativas u opuestas ni grados neutros o banales.

En la oralidad, sus términos se hallan marcados por la promi-nencia y la altura tonal con que se producen y siempre representan una apreciación subjetiva del locutor.

En nuestro estudio, el uso de la consonante vibrante en el lugar de la percusiva opera a la manera de un modificador sobrerrealizante, dado que aumenta la fuerza argumentativa del enunciado,

lo ubica en el extremo de la escala, no permitiendo una lectura débil al tiempo que pone de manifiesto la subjetividad del locutor. Se instala así un espacio discursivo en el cual el locutor pone en escena un enunciador, correspondiente al término que se presenta con el segmento vibrante. Este segmento aumenta la fuerza argumentativa de los términos expresados e invita a una reinterpretación del sentido normal del enunciado. En otras palabras, la orientación argumentativa no se modifica pero la fuerza argumentativa es muy diferente. Los ejemplos que hemos visto se ubican en el extremo de sus escalas y asumen el valor de modificadores sobre-reenfaticantes. Esto no ocurre a través del cambio de un término de la escala por otro sino a través del cambio de segmento.

En los casos hallados en el corpus, $b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b$ $b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b$ son argumentativamente más fuertes que $b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b$ $b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b\ b$. En ambos casos, la consonante vibrante en remplazo de la percusiva ubica a la expresión en el extremo de una escala extraordinaria no dando lugar a una interpretación débil del argumento. Este fenómeno fonético genera un cambio en la instrucción semántica de la palabra en que ocurre ya que aumenta el grado de expresividad de la emisión e invita a la reinterpretación de la misma.

Desde la Teoría de la Valoración

También resulta atractivo analizar este fenómeno con las herramientas que nos provee La Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005). Esta teoría semántica se ubica en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1994) y su objetivo es el de investigar en qué contextos, por qué medios lingüísticos y con qué objetivos retóricos los escritores/hablantes comunican juicios de valor.

La teoría identifica tres subsistemas de valoración como herramientas analíticas básicas: la “actitud”, el “compromiso” y la “gradación”. Esta teoría sostiene que las valoraciones se expresan por medio de una determinada elección léxica (adverbios, verbos, nombres y adjetivos) pero no incluye ni el nivel segmental ni el suprasegmental.

En el marco de esta teoría, Eggins y Slade idearon una categoría valorativa relacionada con la gradación que denominaron “amplificación” a la que definieron como “la manera en que los hablantes magnifican o minimizan la intensidad y el grado de la realidad que están negociando” (1997, p. 125). Las autoras sostienen que la fuerza de la evaluación puede ser intensificada a través del uso de rasgos prosódicos (Eggins y Slade, 1997, p. 134).

Desde esta perspectiva, entendemos que la elección del fonema vibrante sobre el percusivo implica una decisión del hablante de amplificar o magnificar la intensidad de su mensaje, lo que demostraría el grado de importancia de las elecciones del hablante en el nivel segmental.

Desde la fonopragmática

El estudio de los datos desde una posición fonopragmática se nos presenta también como un desafío que merece ser aceptado. A partir de la novedosa propuesta de Brown y Levinson (1978, 1987), han surgido numerosas respuestas y nuevos planteos sobre el comportamiento lingüístico des/cortés (Watts 2003, 2005; Spencer Oatey 2000; Leech 1983; Matsumoto 1988; Mao 1999, entre otros). Las distintas aproximaciones a la “cortesía” muestran que esta regula la interacción humana en general y está presente como un mecanismo de salvaguarda que establecen todas las sociedades (Escandell Vidal, 1993, p. 161).

Señalamos como fenómeno generalizado en los estudios de la modalización des/cortés una marcada desatención al componente fónico. En este sentido, creemos que si bien el nivel suprasegmental merece un tratamiento especial en este ámbito, también el análisis fonético fonológico segmental es susceptible de aportar valores asignables al ámbito socio pragmático de la des/cortesía.

Considerando las concluyentes categorías sobre las que se basan los estudios sobre la (des)cortesía, cortesía positiva/ cortesía negativa, proponemos considerar un abanico de posibilidades que conformen un continuum escalar de formas de (des)cortesía en el que los contextos fónicos particulares determinen efectos de sentido intensificadores o atenuadores en diversos grados.

En este escenario, las diferencias fonéticas, mayor o menor duración, mayor o menor cantidad de percusiones en la realización de los segmentos vibrantes, estaría asociado a comportamientos que se encuentran en los dos extremos del continuum escalar cortés/ descortés.

Según los ejemplos extraídos del corpus, la manifestación pragmático discursiva de la “intensificación” asociada a la (des)cortesía positiva o negativa, se revela claramente en las situaciones comunicativas coloquiales donde hay una situación de proximidad entre los hablantes y el cambio fonético segmental de la vibrante por la percusiva, revela una variación en el valor modal asociado al estado de ánimo del hablante.

Reflexiones finales

A través de este breve estudio nos hemos propuesto destacar la importancia de la integración de aspectos fonético-fonológicos al análisis del discurso. Se pudo observar que, en situaciones en las que el hablante desea manifestar un grado significativo de

expresividad, lo que habitualmente tiene una realización percusiva es producido con características que se asemejan al segmento vibrante.

Posteriormente, consideramos este fenómeno desde tres perspectivas teóricas diferentes con la firme convicción de que, independientemente del marco teórico al que adscribimos, cualquier estudio del discurso oral se halla en desventaja si los parámetros segmentales y suprasegmentales no son tenidos en cuenta. Aquello que se dice se halla indefectiblemente ligado al cómo se ha dicho.

Referencias bibliográficas

- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: CUP.
- Egins, S. y Slade, S. (1997). *Analyzing Casual Conversation*. London: Continuum.
- Escandell Vidal, M.V. (1993). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: UNED.
- García Negroni, M. M. (1998). *Signo y seña. Lengua, argumentación y polifonía*, 9.
- Hualde, I. (2005). *The sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, D. y Dahl, I. (1944). *Fundamentos de escritura fonética*. Londres: University College.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. USA: Longman
- Mao, L.R. (1999). Beyond politeness theory: Face revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, 21, 451-486.
- Martin J. y White P. (2005). *The language of evaluation*. Palgrave: Mac Millan.
- Massone, M. y Borzone, A. (1985). *Principios de Transcripción fonética*. Buenos Aires: Macchi.

- Matsumoto, Y. (1988) Re-examination of the universality of Face. Politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics*, 12, 403–426.
- Navarro Tomás, T. (1981). *Manual de Pronunciación Española*. Madrid: Rascar.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- RAE. (2011). *Nueva Gramática de la Real Academia Española. Fonética y Fonología*. España: Espasa Libros.
- Spencer Oatey, H. (2000). Introduction: Language, Culture and Rapport Management. En H. Spencer Oatey (Ed.), *Culturally Speaking. Managing Rapport through Talk across Cultures* (pp. 1-10). London: Continuum.
- Schwegler, A. y Kempff, J. (2006). *Fonética y Fonología españolas*. USA: Wiley.
- Watts, R. (2003). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watts, R. (2005). *Linguistic politeness and politic social behaviour. Reconsidering claims for universality*. En R. Watts, I. Sachiko y K. Ehlich (Eds.), *Politeness in language* (pp. 43-70). Berlin: Mouton de Gruyter.

Poesía y fonología: el uso discursivo de formas débiles y fuertes del inglés

Mariana Palmieri
Libertad Ruiz Arcodia

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos dar cuenta de la importancia de la enseñanza de la pronunciación como parte integral del desarrollo de la competencia comunicativa. En tanto y en cuanto podamos aprehender y trasladar a la práctica la concepción de que la pronunciación no es un fin en sí mismo sino un medio para negociar significados en el discurso (Dalton y Seidlhofer, 1994), podemos pensar la incidencia de lo micro en lo macro: del fonema en el discurso. Es por ello que nuestra práctica docente se centra en el compromiso de continuar desarrollando en nuestros alumnos sus competencias comunicativas entendidas como la capacidad del hablante de vehicular sus significados (Savignon, 2007). Entendemos que una secuencia didáctica basada en la Teoría del registro y del género (Eggins y Martin, 2000) promueve e integra el desarrollo de competencias comunicativas en el aula: competencias sociolingüísticas, estratégicas y discursivas (Canale, 1983) y nos direcciona a nuestro objetivo último de formar comunicadores competentes en la lengua extranjera.

Como suele ser el caso de hablantes nativos del español, éstos tienen una tendencia a sobre acentuar cada parte de un mensaje dada la importancia que se le da a la sílaba en su lengua materna (García Jurando y Arenas 2005). Sumado a esto, también debemos tener en cuenta la selección espontánea, y no siempre feliz, que hacen los alumnos con relación al sistema de prominencia, entendido éste como la instancia de selección comunicativa para un mensaje en la oralidad (Brazil 1997). Es por ello que la tarea a realizar necesita establecer nuevas estrategias para minimizar la interferencia de la lengua materna en el ritmo del inglés y así lograr una mayor inteligibilidad.

De la teoría a la práctica

¿De qué manera entonces podemos enriquecer la práctica de las formas débiles para una interacción más significativa y así facilitar la transferencia a un uso natural y espontáneo en la comunicación? Al hacer una revisión del material que está disponible en el mercado editorial para el tema en cuestión, nos encontramos con ejercicios y tareas centrados en la repetición de ciertos ejemplos y patrones al nivel de la oración o con diálogos cortos en contextos lingüísticos poco esclarecedores. Con relación a este tipo de tareas, Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996) sostienen que, mientras estos ejercicios funcionan limitadamente para propósitos de repetición y corrección, se alejan de prácticas comunicativas de enseñanza. El material se presenta como algo artificial y poco motivador. Mientras el foco siga siendo la frase o la oración, se establecerá muy poca transferencia de la práctica sistemática a la producción espontánea del habla.

Por lo expuesto, decidimos trabajar con poesía desde la Teoría del registro y el género (Egginis y Martin, 2000), una perspectiva

que nos invita a un análisis de la lengua en uso que ilustra el accionar de hablantes que utilizan el lenguaje para la concreción de propósitos y acciones en un contexto social determinado.

Utilizando una selección de poemas, esta secuencia didáctica se propone acercar a los alumnos tanto al ritmo propio del idioma inglés como a un uso natural de las formas débiles y fuertes. Desde esta visión discursiva de la práctica de la fonética (Mac Carthy y Carter 1994), encontramos en la poesía un uso natural y espontáneo de las formas débiles de la lengua inglesa en un texto que opera socio-culturalmente. La escuela de Sydney define el concepto de género como una actividad social con un propósito, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura (Martin, 1992). Aparece entonces la dimensión interactiva y dinámica del lenguaje: la selección de las formas fuertes o débiles no es interna del sistema sino motivada por el contexto de uso, en nuestro caso, el poema, y que tiene el propósito de transmitir sentido y emoción a quien lo escuche, es decir, a un interlocutor válido, a una audiencia.

Para acercarnos al ritmo del inglés, vamos a tomar como punto de partida el modelo de la pirámide prosódica propuesto por Gilbert (2008). En el mismo, la autora destaca que la comunicación en inglés está organizada a través de señales musicales: ritmo y melodía. A la combinación de estas dos señales la denominará prosodia ya que tanto el ritmo como la entonación (melodía) se encuentran íntimamente ligados para fines didácticos. El concepto que vamos a tomar en particular de esta autora es el de ritmo y melodía como señales en el camino para ayudar al oyente a seguir significativamente las intenciones del hablante. Estas señales comunican dónde está el énfasis y hacen clara la relación entre las ideas. De este modo, los oyentes podrán rápidamente identificar

la conexión entre ellas y comprender el significado del hablante.

Nuestro primer paso será guiar a los alumnos hacia la detección de cuáles son aquellas palabras que nos conducen a comprender un mensaje. Para ello el principio básico que se va a poner en juego al seleccionar una palabra será el contraste. Cuando este juego de contrastes es utilizado de forma apropiada, la información significativa se presenta en el foco del mensaje y la subsidiaria se diluye en el fondo. Para despertar la intuición de los alumnos en este juego de énfasis de significado, es de gran ayuda contraponer los ítems léxicos a los gramaticales. Esta simple categorización, en particular para el inglés, pone en evidencia que por lo general los sustantivos, verbos, adjetivos o adverbios señalan el foco del mensaje mientras que los pronombres, preposiciones, artículos, verbos auxiliares, conjunciones, el verbo “ser/estar” se reducen o debilitan fonológicamente en el fondo. Esta primera aproximación ayuda a identificar el contraste entre foco y fondo, a entender cómo funciona el sistema al tiempo que mejora la capacidad de escucha. Para nuestros alumnos, el desafío se presenta en la posibilidad de aprender a reducir estos ítems gramaticales para que ellos también puedan explotar el sistema de contraste en sus mensajes con las mismas señales prosódicas de la lengua extranjera. En otras palabras, la selección contrastiva entre foco y fondo y las formas débiles son figuras inseparables cuando consideramos la estructura informativa de un mensaje. Cabe señalar que las formas débiles son la consecuencia lógica de cómo el inglés trata a las sílabas no acentuadas en el discurso, es decir, la manera en la que las formas débiles interactúan con el ritmo del inglés.

Será el ritmo inherente a cada poema el que nos guíe en la búsqueda de sentido; también será el ritmo el que invite a los alumnos a indagar, comprender y tomar conciencia sobre cómo las

formas débiles y fuertes funcionan discursivamente. Siguiendo a Celce-Murcia, Brinton y Goodwin (1996), el uso de poesía en la clase de fonética prueba ser muy efectivo para demostrar el ritmo natural del inglés y proveer a los alumnos de una práctica auténtica sobre cómo funciona su prosodia.

De la práctica a la producción

A continuación, describiremos la secuencia didáctica desarrollada durante los ciclos lectivos 2014 y 2015 en la FaHCE con alumnos que se encontraban cursando la materia Fonética Inglesa 1 por segunda vez. Si bien en muchos casos decían que las razones por las cuales se encontraban en esa situación eran falencias en su producción oral del inglés a nivel segmental, se podía observar que cualquier mejora en este nivel se veía opacada si no estaba siendo acompañada por un trabajo global que apuntara al desarrollo de competencias comunicativas.

1. Se seleccionaron cinco poemas (Anexo 1) relacionados todos al tema de la niñez. Cada poema exploraba diferentes aspectos y problemáticas en la vida de un niño. Asimismo, los poemas diferían en origen, longitud, rima y estructura métrica.

2. Luego, los poemas fueron ordenados según su longitud (de más cortos a más largos) y su complejidad lingüística. Curiosamente, así además quedaron organizados en sus temáticas: de problemáticas más simples a más complejas.

3. Se les pidió a los alumnos que leyeran en voz alta el poema número 1 *Humpty Dumpty*, cuya métrica es regular, y cuya rima es claramente musical. Se les pidió, además, que mientras lo hacían marcaran el ritmo con golpes suaves. Se hizo particular hincapié en que, desde la intuición, lo leyeran de la manera más natural posible. El ejercicio les resultó relativamente fácil luego de leerlo dos

o tres veces. En la búsqueda de un ritmo más natural, fue inevitable reparar en el hecho de que sin importar la cantidad de sílabas, el ritmo ha de (intentar) sostenerse. Fue así como se introdujo la noción de formas débiles ligada al ritmo, y su conexión directa con la función lingüística que realiza sobre el discurso: los procesos que intervienen en la reducción de estas formas se conjugan para salvaguardar el sentido.

4. Luego, se les presentó el poema número 2 *Magical Eraser*, cuya principal característica es que está escrito en verso libre. Si bien este poema es apenas más largo que el anterior, al ser en verso libre los alumnos lo encontraron notablemente más desafiante. Se encontraron con la necesidad de tomar decisiones conscientes con respecto a dónde colocar el pulso del poema; debiendo así decidir dónde poner el foco. En particular en este poema aparece el pronombre “her” como parte del foco. A través de este ejemplo se introdujo la noción de formas fuertes de estos ítems gramaticales generados por su función discursiva. En otras palabras, el mensaje motiva la elección de los mismos como foco ya sea por énfasis, contraste o elipsis.

5. Con esta noción del uso de las formas fuertes y débiles en el discurso, se prosiguió a trabajar con el poema número 3 *Small Boy*. En esta ocasión, se les pidió que decidieran qué palabras llevan el foco del texto y qué realización fonética deberían tener aquellas que forman parte del fondo. Una vez que las decisiones necesarias en cuanto al ritmo y sentido fueron acordadas, se les pidió a los alumnos que practicaran la lectura del poema en voz alta para luego hacer una grabación del mismo. Finalmente, en parejas compararon sus versiones con un modelo de lectura del mismo, analizando las diferencias y coincidencias, y justificando sus selecciones. Esta tarea dio lugar a la toma de nota en el pizarrón

y trabajo más sistemático sobre las formas débiles y fuertes, ya que a medida que se desarrollaba la actividad fueron surgiendo diferentes dudas y consultas.

6. Luego, los alumnos se centraron en el poema número 4 *No problem*. La dinámica particular con este poema (y en paralelo con la propuesta del poema anterior) se dio a partir del uso de non-standard English. El poeta Benjamin Zephaniah toma licencias lingüísticas que los alumnos debieron “descifrar” para lograr una lectura significativa. Estas licencias se manifiestan en selecciones lexicales que conllevan su correlato en su realización fonética. En una puesta en común se discutieron posibles lecturas en voz alta y se concluyó la tarea escuchando al propio poeta recitar su poema. Una vez más se analizaron las diferencias entre las versiones.

7. Por último, los alumnos se enfocaron en el poema número 5 *Boys will be boys*. Se les pidió trabajar como lo veníamos haciendo en los poemas anteriores pero con una variante. En primer lugar decidir foco y fondo, evaluar posibilidades, analizar, practicar la lectura en voz alta para finalmente grabar la lectura de este poema que, en su propia naturaleza, invita a una lectura más histriónica, más dramática. Se observó que cuanto más se centraban en la búsqueda de sentido y en el potencial “actoral” del poema, más natural resultaba el ritmo de la lectura en voz alta y se volvía más significativa. Los resultados de esta lectura en voz alta fueron realmente provechosos. Los alumnos lograron percibir el progreso de una primera lectura experimental en voz alta hasta la lectura final realizada como resultado de la aplicación de sus conocimientos y no meramente de su poder de imitación o repetición.

A lo largo de toda la secuencia, dividida en dos o tres encuentros según los tiempos de los diferentes grupos, se trabajaron los

poemas con variedad de técnicas y en algunos casos también se trataron diferentes aspectos fonológicos. Por ejemplo, en algunos casos el poema fue presentado en transcripción fonética, en otros, los alumnos tuvieron que transcribirlo. Así también se buscaron instancias de procesos en el habla. Por otra parte, se invitó a los alumnos a indagar sobre varios aspectos lingüísticos y discursivos, como la selección de vocabulario por parte del autor, o sus decisiones con respecto al lenguaje altamente connotado. En todo momento se propició el debate sobre la temática o problemática propuesta por cada poema.

Observaciones y reflexiones

Una de las primeras observaciones que surge de esta secuencia es la incorporación explícita de la dimensión discursiva en el desarrollo de la producción y comprensión de los discursos orales. En esta secuencia en particular, los poemas se trabajaron para su lectura en voz alta. Nuestros alumnos debieron ser capaces de aproximarse a la estructura rítmica del inglés y producir formas fuertes y débiles de manera natural y espontánea cuando leían los poemas. Sabemos que la ausencia de estas formas provocaría un exceso de sílabas acentuadas poco natural y haría dificultoso el acceso al sentido del poema, a su significado.

A través de la ilustración con modelos reales de habla, como son los mismos poetas recitando sus textos, combinado con la interacción entre los alumnos, el docente y el material, se promueve la apropiación y producción de contenidos. Efectivamente, el alumno descubre la importancia de la adquisición de las formas débiles y fuertes y su impacto en el ritmo del inglés. Asimismo, se fomenta que los alumnos conozcan y usen dos o más patrones cualitativos y cuantitativos de realización de las formas débiles,

además de comprender y describir los procesos fonológicos que involucran la producción. Con este marco, esperamos haber logrado un espacio de práctica y adquisición para ser trasladado, en principio, al discurso oral y a posteriori a los ámbitos de práctica y desarrollo profesional.

Las tareas propuestas tendieron a la solución de problemas, para lo cual el alumno en forma integrada debió recurrir a sus conocimientos teóricos sobre el tema, a sus lecturas, y a desafiar niveles de complejidad en la oralidad para la resolución de los mismos, como lo fue la lectura en voz alta de los textos. Es de vital importancia en un curso de pronunciación explicar e ilustrar la función del ritmo del inglés ya que los patrones rítmicos del lenguaje no son un aditamento extra, que se le suma a la secuencia de consonantes y vocales, sino que estos patrones son la guía, las “señales sonoras” de la estructura informativa de los discursos orales (Brown, 1996).

Creemos que secuencias como la que hemos escrito pueden habilitar a nuestros alumnos a convertirse en hablantes competentes del inglés. Como oyentes, los alumnos que acceden al ritmo del inglés son capaces de determinar el foco de un discurso oral; y como hablantes, son capaces de seleccionar significativamente los componentes de su mensaje.

Es así como el trabajo conjunto de docentes y alumnos promueve el desarrollo de la pronunciación como un fin para negociar significado.

Referencias bibliográficas

- Brazil, D. (1997). *The Communicative Value of Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G. (1996). *Listening to Spoken English*. England: Longman Group Limited.

- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C., Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. y Goodwin, J. M. (1996). *Teaching Pronunciation – A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton, C. y Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Eggs, S. y Martín, J. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 335–371). Barcelona: Gedisa.
- García Jurado, M. A. y Arenas, M. (2005). *La fonética del español. Análisis e investigación de los sonidos del habla*. Buenos Aires: Quórum/UMSA.
- Gilbert, J. (2008). *Teaching Pronunciation Using the Prosody Pyramid*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <https://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish>
- Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: Benjamins.
- McCarthy, M. y Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. Pearson Education Limited.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead?. *Journal of Pragmatics*, 39, 207-220.

Anexo: Poemas

Poema número 1

Humpty Dumpty

(anonymous nursery rhyme): poema popular corto del estilo que los niños aprenden en su niñez temprana.

Humpty Dumpty sat on a wall
Humpty Dumpty had a great fall
All the king's horses and all the king's men
Couldn't put Humpty together again

Poema número 2

Magical Eraser, de Shel Silverstein: poema corto en verso libre;
poema infantil que bien podría haber escrito un niño.

She wouldn't believe
This pencil has
A magical eraser.
She said I was a silly moo,
She said I was a liar too,
She dared me prove that it was true,
And so what could I do? –
I erased her!

Poema número 3

Small boy, de Norman MacCraig: poema sobre crecer y dejar de
ser un niño.

He picked up a pebble
and threw it in the sea...
and another, and another.
He couldn't stop.
He wasn't trying to fill the sea.
He wasn't trying to empty the beach.
He was just throwing away,
nothing else but.
Like a kitten playing
he was practising for the future
when there'll be so many things

he'll want to throw away
if only his fingers will unclench
and let them go.

Poema número 4

No problem, de Benjamin Zephaniah: poema que explora el tema del “bullying” y la discriminación en la niñez y pre-adolescencia.

I am not de problem
But I bare the brunt
Of silly playground taunts
An racist stunts,
I am not de problem
I am a born academic
But dey got me on de run
Now I am branded athletic,
I am not de problem
If you give I a chance
I can teach yu of Timbuktu
I can do more dan dance,
I am not de problem
I greet yu wid a smile
Yu put me in a pigeon hole
But I am versatile.
These conditions may affect me
As I get older,
An I am positively sure
I have no chips on me shoulders,
Black is no de problem
Mother country get it right,
An juss fe de record,
Sum of me best friends are white.

Poema número 5

Boys will be boys, de Leon Rosselson: poema sobre la estereotipación en la crianza de los niños/niñas según su género.

Look at little Peter, isn't he a terror?
Shooting all the neighbors with his cowboy gun
Screaming like a jet plane, always throwing something
I just can't control him. Trouble? - he's the one.
Ah... but boys will be boys, it's a fact of human nature
And girls will grow up to be mothers
Look at little Janie, doesn't she look pretty?
Playing with her dolly, proper little mum
Never being dirty, never being noisy
Don't touch your sister Peter, now look what you've done
Ah but boys will be boys, it's a fact of human nature
And girls will grow up to be mothers
Now, what's come over Janie?, Janie's turning nasty
Left hook to the body, right hook to the eye
Vicious little hussy!. Now Peter's started bawling
What a bloody sissy! who said you could cry?
Because boys must be boys, it's a fact of human nature
And girls must grow up to be mothers
Now the world's gone topsy turvy. Janie wants a football
And Peter just seems happy pushing prams along
It makes you feel so guilty! Kids are such a worry
Doctor, doctor, tell me, where did we go wrong?
Because boys must be boys, it's a fact of human nature
And girls must grow up to be mothers

SECCIÓN 2
INTERACCIÓN VERBAL

Introducción a la interacción verbal

Luisa Granato

La conversación coloquial: Puntos de partida

Esta sección reúne una serie de trabajos que se desprenden de dos proyectos de investigación cuyo objeto de estudio es la interacción verbal coloquial en español rioplatense: “Cohesión y coherencia en la conversación coloquial” (2010-2013) e “Interacción entre pragmática y gramática en la conversación coloquial” (2014-2017). En dichos proyectos, se persigue el objetivo de describir y explicar el uso de la lengua en encuentros verbales de un alto grado de informalidad.

Todos los autores de los artículos y ponencias que se publican aquí toman como punto de partida una perspectiva dialógica del discurso, que se centra en la interacción y en los contextos de producción del habla, y que considera la omnipresencia del otro, ya sea individual o colectiva (Linell, 2010, p. 34). Este autor desarrolla la Teoría Dialógica que, a diferencia de la postura monológica extensamente aplicada en este tipo de estudios, se basa en la intersubjetividad, y en las interacciones e (inter)relaciones humanas. Esta teoría, sostiene Linell, presupone el dinamismo y la acción en la construcción del significado situado, la interdependencia de los actos o emisiones dentro de amplios proyectos o actividades que

se producen en la conversación, la secuenciación en la construcción del significado y la coautoría y la presencia de otras voces en el discurso propio. Todos estos supuestos de dialogicidad (*dialogicity*) se relacionan entre sí y pertenecen a la *interacción* y los *contextos*, y al rol de los otros participantes. En esta (meta)teoría, el individuo se concibe como un ser social, más que como un ser enteramente autónomo (Linell, 2010, p. 35). Sobre esta base, afirma el autor, es posible llevar a cabo estudios de la interacción situada desde diferentes enfoques que pueden considerarse dialogísticos (Análisis de la Conversación, Sociolingüística Interaccional, Pragmática, Sociopragmática, entre otros).

Dada la diversidad de aspectos de los que los diferentes trabajos se ocupan, es inevitable también la heterogeneidad, tanto en perspectivas teóricas como metodológicas. Sin embargo, se pueden mencionar dos corrientes de análisis cuyas posturas generales se toman como base. Por un lado, adoptamos los principios de la Lingüística y de la Gramática Sistémico-Funcional, desarrolladas por Halliday en su extensa obra iniciada en la década de 1970 y continuada hasta la fecha, y por quienes siguieron esa línea de investigación. Por razones de espacio, no sería posible incluir una lista completa de referencias, por lo que nos limitamos a mencionar solo dos trabajos clave, entre muchas otras publicaciones y autores de alto valor académico: Halliday (1985), y Halliday y Matthiessen (2004). Estas dos versiones de la gramática permiten comprender la perspectiva sistémico-funcional frente a los estudios del lenguaje. Dos características fundamentales diferencian esta vertiente de otros marcos teóricos. En primer lugar, se parte de los significados que los hablantes desean expresar, para luego ver qué selecciones léxico-gramaticales, agrupadas en sistemas, se pueden utilizar para lograr dichos significados. En segundo lugar,

de acuerdo con los autores, ésta es una gramática de la oración y del texto. Se trata de una postura pertinente para el estudio del discurso en la interacción que nos hemos propuesto, ya que nos interesa indagar acerca de qué funciones se desempeñan en las conversaciones en estudio y de cómo contribuye el código, como sistema semiótico fundamental, a la concreción de esas funciones. También recurrimos constantemente a las innumerables descripciones del español que se han publicado tanto en España y en nuestro país, como en otros espacios de investigación lingüística de diferentes centros académicos del mundo. Mencionamos solo tres obras que han sido fuente de consulta permanente: la *Gramática descriptiva de la lengua española* (1999) tomos I, II y III, de la Real Academia Española, dirigida por Bosque y Demonte, la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009) tomos I y II, de la Asociación de Academias de la Lengua Española y el *Manual de gramática del español* (2005) de Di Tullio.

Por otro lado, y puesto que no es posible hacer un análisis adecuado del significado en situaciones reales de uso sin tener en cuenta el entorno en el que se utiliza la lengua y a quiénes construyen la interacción, examinamos nuestros textos desde el ámbito de la Pragmática. La elección de esta mirada nos obliga a centrarnos en textos reales y no a basar nuestras descripciones y explicaciones en las intuiciones que podemos tener como hablantes nativos de la lengua. Abunda la literatura respecto de teorías y análisis desarrollados en las últimas décadas en este campo de estudio y en otros afines (como la sociopragmática y la pragmática interaccional) muchos de los cuales se pueden incluir dentro de la concepción abarcadora de la Pragmática “como una ciencia del lenguaje y la comunicación cognitiva, social y cultural” (Östman y Verschueren, 2009, p. XI). Esta sola definición pone de manifiesto

la complejidad del área al ocuparse de problemas del lenguaje, por un lado, y de la comunicación, por el otro, y de adoptar diferentes perspectivas de abordaje como son la cognición, las ciencias sociales y la cultura, y la interacción entre ellas a la hora de comprender la construcción del significado. Es posible, como señala Ariel (2010), que esta complejidad se deba a la decisión de muchos lingüistas de adoptar criterios diferentes para el estudio de cuestiones diversas, o de examinar tópicos que se incluyen dentro de la extensa gama que comprende la pragmática.

Ya que sería imposible hacer justicia con todos aquellos que han aportado al desarrollo y al crecimiento de estas áreas, nos limitamos a incluir algunas citas bibliográficas de autores que han contribuido, entre muchos otros, a la actualización de los conocimientos del amplio enfoque que nos ocupa: Ariel (2008, 2010), D'hondt, Östman y Verschueren (2009), Gruber y Redeker (2014), Kecskes y Mey (2008), Linell (1998, 2009), Tanskanen (2006), Tanskanen, Helasvuo, Johansson y Raitaniemi (2010), Van Dijk (2009).

Finalmente, cabe señalar que entendemos, como muchos analistas, que pragmática y gramática deben considerarse en esta actividad como campos complementarios que, unidos, ofrecen mayores posibilidades de llevar a cabo explicaciones del significado y del sentido más cercanas a lo que los participantes han intentado construir, más allá de las discrepancias que se observen en el peso que los analistas atribuyen a una u otra vertiente teórico-metodológica. Encontramos en el trabajo de Ariel (2008, 2010) una respuesta que establece un equilibrio muy pertinente entre las dos áreas que durante mucho tiempo se vieron como irreconciliables y opuestas en cuanto a lo que podían ofrecer respecto de los estudios del lenguaje. Ariel (2010, p. 17) afirma que es posible que no haya acuerdo entre los pragmáticos sobre dónde establecer la

línea que divide las tareas correspondientes a la Gramática y a la Pragmática, es decir, qué conviene atribuir a una u otra disciplina cuando se interpreta una forma del lenguaje. La misma autora (2008, p. 25) señala que, ya sea como hablantes o como receptores, cumplimos misiones en la interacción. Como hablantes, seleccionamos los recursos léxico-gramaticales para expresar un mensaje mediante procesos de codificación y descodificación y, como receptores, interpretamos dicho mensaje por medio de procesos inferenciales. Mientras que los dos procesos puestos en juego en la selección de expresiones lingüísticas se basan en las convenciones del código, la realización de inferencias excede lo lingüístico y se basa en las habilidades cognitivas de derivar significados que se basan en los supuestos asumidos. Ariel discute a lo largo de sus libros esta división entre código e inferencia y llega a la conclusión de que ambos aspectos se complementan entre sí y contribuyen al uso y la interpretación del lenguaje mediante mecanismos de interpretación cognitivos diferentes. La autora sostiene: “Lo que se dice’ y ‘lo que se implica’ se mantienen separados (el significado que se transmite es simplemente la suma de los dos)” (Ariel, 2008, p. 307).

Unidades de análisis

Dadas las características propias de la conversación coloquial, se han presentado algunas dificultades para establecer una forma única de segmentar los textos para su estudio. La solución ha sido tomar decisiones respecto de este problema que faciliten el análisis de los diferentes aspectos que se abordan, y en consonancia con los niveles micro, medio o macro en que dichos aspectos pueden ubicarse en el discurso. Se han distinguido segmentos en la conversación de variada extensión y de acuerdo a parámetros

diversos: separación por temas desarrollados, por tipo textual, por género etc. o, simplemente se ha focalizado en expresiones que han interesado a los investigadores desde puntos de vista funcional, gramatical o estructural.

Corpus

El corpus utilizado para la realización de estos trabajos (ECAR, Español Coloquial de Argentina) está formado por 65 conversaciones entre estudiantes universitarios cuyas edades oscilan entre 18 y 28 años de edad. Algunas de estas conversaciones se han registrado en audio y otras en video; todas han sido transcritas de acuerdo a ciertas convenciones establecidas. Estos registros fueron tomados por los sujetos intervinientes, a quienes se les pidió que se reunieran en espacios elegidos por ellos y que hablaran libremente durante alrededor de treinta minutos sobre los temas que surgieran espontáneamente en el desarrollo de los encuentros. Los investigadores no estuvieron presentes durante las grabaciones.

Referencias bibliográficas

- Ariel, M. (2008). *Pragmatics and Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ariel, M. (2010). *Defining Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bosque, I. y Demonte, V. (Dirs.). (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Real Academia Española. Madrid: Espasa Libros.
- D'hondt, S., Östman, J. y Verschueren, J. (Eds.). (2009). *The Pragmatics of Interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Di Tullio, Á. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la Luna.

- Gruber, H. y Redeker, G. (Eds.). (2014). *The Pragmatics of Discourse Coherence*. Philadelphia: John Benjamins.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Education.
- Kecskes, I. y Mey, J. (Eds.). (2008). *Intention, Common Ground and the Egocentric Speaker-Hearer*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Philadelphia: John Benjamins.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Linell, P. (2010). Communicative activity types as organizations in discourses and discourses in organizations. En S.K. Tanskanen, M. L. Helasvuo, M. Johansson y M. Raitaniemi (Eds.), *Discourses in Interaction* (pp. 33-59). Philadelphia: John Benjamins.
- Östman, J. y Verschueren, J. (2009). Preface to the series. En S. D'hondt, J. Östman y J. Verschueren (Eds.), *The Pragmatics of Interaction*. Philadelphia: John Benjamins.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Tanskanen, S. K. (2006). *Collaborating towards Coherence*. Philadelphia: John Benjamins.
- Tanskanen, S. K, Helasvuo, M. L., Johansson, M. y Raitaniemi, M. (Eds.). (2010). *Discourses in Interaction*. Philadelphia: John Benjamins.
- Van Dijk, T. (2009). *Society and Discourse. How Context Influence Text and Talk*. Cambridge: Cambridge University Press.

Estrategias de inicio de narraciones: El caso de “yo me acuerdo”

María Leticia Móccero

Introducción

En el marco de los estudios sobre la conversación coloquial que se están llevando a cabo en proyectos de investigación en la Universidad Nacional de La Plata, hemos centrado nuestro interés en los fragmentos narrativos que emergen en ese tipo de encuentro verbal. Así, hemos estudiado la estructura de dichos fragmentos, los aportes que realizan algunos rasgos prosódicos a la coherencia en este tipo de texto y la forma en que se desarrollan y enlazan con el resto de la conversación. En este trabajo nos proponemos analizar el modo en que se inician los fragmentos narrativos incrustados en las conversaciones que conforman el corpus ECAR.

El estudio de las narraciones en una amplia gama de contextos ha llevado a que se cuestionen las investigaciones post-labovianas, llevadas a cabo sobre historias monológicas, elicítadas por medio de entrevistas, realizadas por el narrador y dirigidas a interlocutores que escuchan mayoritariamente en silencio. También ha hecho que se ponga el énfasis en la complejidad y la variedad de los formatos de las historias que se producen en la interacción verbal, en el estudio de su dependencia del contexto en el que se producen,

y en el rol esencial que cumplen las estructuras de participación en la producción y en la recepción los fragmentos narrativos. De este modo, se ha producido un desplazamiento gradual del estudio de la historia como producto hacia la narración de historias como proceso (De Fina y Gerogakopoulou, 2012).

Para abordar la caracterización de las narraciones, se han propuesto diferentes tipologías, entre las que destacamos la elaborada por Mishler (1995), quien distingue entre:

1. Estudios que se centran en el orden temporal y la referencia. El interés está puesto en el contenido (hechos o experiencias).
2. Estudios que se centran en el análisis de la coherencia y la estructura. Aquí el foco se pone en las propiedades que caracterizan a las narraciones, en contraposición a otros tipos de texto.
3. Estudios que se centran en la investigación de las funciones de las narraciones en contextos sociales. El interés se centra en el trabajo interaccional y social que los narradores llevan a cabo por medio de las narraciones.

Más recientemente, Riessman (2008), propone diferenciar entre el *enfoque temático*, que se centra en el *qué* de la narración (*i.e.* en el contenido) el análisis *estructural*, que pone el énfasis en cómo se organizan las narraciones (*i.e.* cómo se presentan los significados) y el análisis *dialógico-performativo* que toma elementos de los análisis temático y estructural, pero los incluye en agendas de investigación más amplias, ya que se ocupa de las narraciones situadas en la interacción y toma en consideración los roles de los participantes y el contexto en el que se producen. Bamberg (2012) agrega que este enfoque se centra en la narración de historias (*storytelling*) como una actividad, que incluye lo que ocurre

antes de que el hablante tome el turno y lo que pasa después. Este autor acuerda con Riessman en que los análisis temático y estructural no son suficientes, ya que las historias tienen antecedentes y consecuencias en las situaciones en las que emergen. Entendemos que este enfoque es apropiado para el estudio que nos proponemos llevar a cabo.

Para realizar el análisis estructural en el nivel medio del discurso, partimos de los estudios sobre los géneros realizados por la Escuela de Sydney (Martin, 1992; Martin y Rose, 2003, 2008; Eg-gins y Slade, 1997). Martin y Rose (2008) parten de la teoría de Labov sobre las narraciones orales, con especial énfasis en los elementos formales que se describen en dicha propuesta (las etapas Resumen - Orientación - Complicación - Evaluación - Resolución - Coda (Labov, 1972, p. 363), y generan una original teoría sobre los géneros narrativos. Para Martin y Rose, estas etapas definen a la historia, es decir, un fragmento que contiene una complicación explícita y su resolución. Sin embargo, si bien esta teoría resulta una contribución importante para el estudio de las narraciones, en la conversación coloquial se producen muchas historias que no responden a la estructura descrita en este modelo. Por tal motivo, también incluiremos en el análisis las historias que diversos autores (Bamberg, 1997; Georgakopoulou, 2007) han denominado “historias breves” (*small stories*). Para su análisis, resulta de especial interés la propuesta de Ochs y Capps (2001). Estas autoras sugieren identificar los fragmentos narrativos no a partir elementos que deben estar siempre presentes en los mismos, sino de un conjunto de dimensiones que cada narración exhibe en mayor o menor medida, y que serán siempre relevantes para su estudio. Cada dimensión establece un rango de posibilidades que se realizan en cada fragmento en particular y que se pre-

sentan como un continuo (Tabla 1). En un extremo encontramos un conjunto de características frecuentes en las narraciones de experiencias personales analizadas en las ciencias sociales. En el otro, se sitúan las características de otro tipo de narraciones que se producen en la conversación informal, mucho menos estudiadas, que son generalmente difíciles de delimitar y analizar sistemáticamente.

Tabla 1. Dimensiones de la narración
(Adaptada de Ochs y Capps, 2001)

DIMENSIONES	POSIBILIDADES	
Quién narra (<i>Tellership</i>)	Un narrador activo	Múltiples narradores activos
Justificación (<i>Tellability</i>)	Narración altamente justificada	Narración moderadamente justificada
Incrustación (<i>Embeddedness</i>)	Relativamente separada de la actividad circundante	Relativamente incrustada en la actividad circundante
Linearidad (<i>Linearity</i>)	Organización temporal y causal lineal	Organización temporal y causal no lineal
Posicionamiento Moral (<i>Moral Stance</i>)	Posicionamiento moral constante.	Posicionamiento moral incierto, fluido.

Para el análisis interactivo/performativo entran en juego las relaciones entre los participantes y cómo se narran las historias. Un elemento esencial en este tipo de análisis es el estudio de los rasgos prosódicos utilizados por los participantes. Los aportes de la prosodia se suman al significado léxico-gramatical de la emisión para contribuir a la interpretación cabal del mensaje. En este aspecto, adoptamos los postulados de la Teoría de la Entonación del Discurso (Brazil, 1985) –de base sistémica– que concibe a la

entonación como un sistema de opciones, excluyentes entre sí, que el hablante tiene a su disposición para expresar el significado que desea transmitir en el aquí y el ahora de la interacción. Si bien esta teoría se basa en estudios sobre el inglés, se observan muchas coincidencias con la entonación del español. Granato (2005) analizó un corpus de entrevistas telefónicas en español, donde encuentra que los hablantes efectúan selecciones similares a las descritas por Brazil para el inglés.

En la primera parte del análisis, nos ocuparemos de estudiar cómo emergen las narraciones en la conversación. Presentaremos un relevamiento de las expresiones encontradas y las funciones que cumplen. Luego, en el nivel micro, centraremos nuestra atención en uno de estos recursos, la expresión “yo me acuerdo”.

El análisis

Estrategias de inicio de narraciones

Los estudios sobre la conversación en la interacción han demostrado que este tipo de actividad requiere de una constante negociación entre los participantes. Se negocian los temas, los roles interaccionales, los turnos de habla. Según Labov y Fanshel (1977), el potencial narrador debe poder presentar su historia como relevante e interesante, para lograr el turno y evitar ser criticado una vez finalizada la narración. En la misma línea, Polanyi (1985) señala que un hablante que cuenta una historia irrelevante pierde imagen frente a los co-participantes. Por su parte, Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) y Sacks, 1992 observa que las historias deben ser “dignas de ser contadas” para que los narradores puedan justificar los turnos prolongados que requieren.

El narrador dispone de una variedad de estrategias para asegurarse la atención del/los interlocutor/es. Es frecuente encontrar lo

que Sacks (1974) llama “prefacios de narraciones” (*story prefaces*), y también expresiones pragmáticas, formulaicas o cuasi-formulaicas, que alertan a la audiencia acerca del inicio de un fragmento narrativo. Sin embargo, hay casos en que las historias se introducen directamente, sin ningún tipo de “anuncio”. Esto puede darse, por ejemplo, cuando el hablante considera, por un lado, que tiene asegurada la atención del interlocutor, y además que existen pistas temáticas y cohesivas que tornan innecesario utilizar otro tipo de estrategias. La forma en que el narrador elige introducir la narración refleja, por un lado, su evaluación de la situación comunicativa, y por otro la relación interpersonal con su interlocutor/a.

a. Narraciones iniciadas sin anuncio previo

En el corpus de nuestro trabajo encontramos numerosas narraciones que se introducen sin anuncio previo. En la conversación (018)_2006-IIM:149-164 Alejandra y Laura están hablando sobre algunas de sus carpetas de la Facultad. En un momento dado, Alejandra le recuerda a Laura que tiene que recuperar una carpeta que necesitan. Laura promete llamar al día siguiente a la persona que la tiene. El tema parece cerrado con la contribución de Alejandra en la línea 154 “Iba re lento”. Sin embargo, Laura decide contar la historia de cómo conoció a Mariela, la amiga a quien le prestó la carpeta. Comienza la narración en la línea 155 sin anuncio previo. Esto no parece provocar ningún problema de comprensión a su interlocutora, debido a la presencia de elementos cohesivos que relacionan a la narración con el segmento previo. Por ejemplo, “Hija” (l. 155) remite anafóricamente a “chica” (153). Además, la omisión del sujeto “chica” indica que se está refiriendo a la misma persona mencionada en la l. 153.

Al: Le tenés que pedir a no sé quién... le prestaste la [de Antropología.]

La: [A Mariela]... Marianela... ¿Cómo se llamaba? Bueno.. sí.. la tengo que llamar por teléfono y decirle que me la traiga. .. Sí.. haceme acordar... mañana la llamo.

Al: Bueno.

La: Pero haceme acordar. .. Sí no sé... si esa **chica** habrá seguido o no... al final.

Al: Iba re lento. [¿El tacho?]

→La: [Es la hija...] El tacho está acá... mirá. Es la hija de... de la dueña... de la inmobiliaria que había contratado mi papá cuando construía.

Al: Mhm... ¡Ah! ¿No la conocés de la Facultad vos?

La: No...no...no...no...no...Silvia...osea...se hicieron muy amigos con mis viejos... y... y yo era amiga de Mariela... porque vivían en los departamentos de al lado del taller... Después se mudaron... a una casa cerca del colegio de ellos y... y bueno.. perdimos contacto... hasta que mi viejo le...[xxx] en el campo y eso...

Al: Mhm.

La: Me entero de que Mariela estudia Psicología... y me pidió un par de carpetas y [me llamó un par de veces.]

(018)_2006-IIM:149-164

En la conversación (023)_2006-IIM:582-597, Francisco y Marcelo están hablando sobre los beneficios de usar casco cuando se maneja una moto. Un comentario de Marcelo, “te la ponés contra el cordón y fuiste”, hace que Francisco cuente lo que le sucedió a un amigo que tiene “una moto grande”. Es el comentario de Marcelo lo que hace relevante la historia, y Francisco decide introducirla sin anuncio alguno.

- M: Yo soy uno de los últimos, en abril. Falta poco para mi cumpleaños, y la joda era que para mi cumpleaños me compren el casco de la moto, que sale plata...
- F: Y cuánto sale?
- M: Lo que pasa es que es tu vida, no tenés ganas de ponerte un tergo viste
- F: Si, no es...
- M: te la ponés contra el cordón y fuiste
- F: No, hay un amigo mío que tiene una moto grande que la otra vez se la puso.., o sea no fue nada eso fue una pavada porque [llovía]
- M: [Pero] una pavada te podes matar, ese es el [tema]
- F: [Por] eso te digo, se le cruzó una... la moto no se hizo nada, se le cruzó una mina con un nene y... volanteó, cruzó toda la moto. Y cuando vio que la moto se le iba encima se tiró y picó contra el asfalto tres veces con el casco
- M: Claro [no te pasa nada]
- F: [Claro, pero] el flaco no se hizo absolutamente nada, y la moto se rayó un poquito, una moto grande tiene, tiene una Yamaha 850
- M: Uhh [qué buena moto]
- F: [Modelo ochenta y pico], las clásicas todas cromadas
- M: Si si
- F: Con doble caño [de escape]

(023)_2006-IIM:582-597

Narraciones introducidas por prefacios o expresiones pragmáticas.

Es muy frecuente encontrar narraciones “anunciadas” por “prefacios” (“Tengo que contarte algo”; “No sabés lo que me pasó”,

etc.) o por diferentes recursos lingüísticos, altamente convencionalizados, que constituyen prácticamente un grupo cerrado, y que funcionan como elementos que caracterizan a un género (Bauman, 2004, p.4) ya que conllevan grupos de expectativas relativas al desarrollo del discurso.

En nuestro corpus, encontramos una variedad de recursos para introducir narraciones, a los cuales consideramos expresiones pragmáticas (Carranza, 1993) con diferentes niveles de carga semántica. Esta autora sostiene que las expresiones pragmáticas tienen escaso o nulo contenido semántico y que son recursos que ayudan a inferir las intenciones de los participantes, a categorizar una contribución (como narrativa, respuesta, desacuerdo o comportamiento de recepción, etc.), a crear expectativas acerca de lo que seguirá (un cambio de tópico, una información nueva, el cierre del encuentro, etc.). Algunas de estas expresiones pragmáticas (*che, bueno, mirá, igual, no sé, qué sé yo, cómo es*, entre otras) han perdido casi totalmente su significado semántico, adquiriendo a nuestro entender, el carácter de formulístico; otras (cuasi-formulaicas) conservan rastros de su significado original, pero podrían considerarse pragmáticas, principalmente por la función que cumplen en la categorización de una contribución (e.g. *yo me acuerdo* puede categorizar a lo que sigue como una narración), y aún otras que, dado que el analista no tiene acceso a las intenciones del hablante, es difícil determinar si se las está usando con su significado semántico o no (e.g. *No sé; ¿Viste que...?*). En la Tabla 2 ofrecemos una clasificación de las expresiones encontradas en los fragmentos analizados, según la función específica que cumplen en el contexto en el que aparecen, partiendo de la base de que todas comparten la misma función global de introducir las narraciones (Tabla 1).

Tabla 2. Clasificación de las estrategias utilizadas para iniciar narraciones

ESTRATEGIAS DE INICIO DE NARRACIONES				
FUNCIÓN	CARGA SEMÁNTICA			
	Escasa o nula (Expresiones pragmáticas)	Con rastros del significado original (Expresiones cuasi-pragm.)	Difícil de determinar	Plena
Caracterizar una contribución	Yo me acuerdo	Yo me acuerdo		
Llamar la atención del interlocutor/ introducir un cambio de tópico	Che Bueno mirá		No sé...	
Situar en tiempo pasado a)expresión imprecisa b)expresión precisa		La otra vez El otro día Un día Una vuelta		Ayer El viernes pasado
Acrecentar el interés del interlocutor o asegurarse de que se lo va a escuchar		¿Te conté? ¿No te contaron? <i>No sé si te conté, pero... Ah, no, no te conté</i>		
Traer un elemento del mundo compartido al primer plano		¿viste que. ? ¿Te acordás cuando...? <i>Vos recién dijiste...</i>		
Obtener o asegurarse el turno de habla (individualmente o encadenadas)	<i>No sé... Qué sé yo... Mirá... ¿Cómo es? ¿Cómo es esto?</i>			

En este trabajo nos ocupamos en particular de la expresión “yo me acuerdo”. El análisis detallado del corpus evidenció que dicha expresión puede ser utilizada con carga semántica plena (para manifestar que el hablante recuerda algo) o con carga semántica reducida, en cuyo caso aparece frecuentemente con la función de introducir narraciones. Sin embargo, no siempre resulta sencillo determinar el nivel de carga semántica de la expresión, y se vuelve necesario recurrir a las pistas que puede ofrecer el texto para determinar si estamos frente a una expresión formulaica o cuasi-formulaica, o por el contrario, tiene una carga semántica mayor. Nos proponemos entonces estudiar las características de producción de esta expresión en los distintos contextos de ocurrencia, a fin de identificar rasgos léxico-gramaticales y/o prosódicos que puedan contribuir a la caracterización de la función del recurso analizado.

“Yo me acuerdo” con carga semántica plena

En primer lugar, analizamos el comportamiento de esta expresión con relación a los elementos léxico-gramaticales que la rodean.

Esta expresión es regida por la preposición “de + que”, aunque en muchos casos se produce el fenómeno denominado “queísmo”, altamente frecuente en el español coloquial rioplatense, que resulta de omitir la preposición “de” (RAE, 2010).

En el corpus estudiado, también puede aparecer seguida por una subordinada adverbial o por una frase nominal.

Yo me acuerdo cuando yo era chica (43:454) (fórmula).

Yo me acuerdo la (perra) de Pamela (28:170).

Observamos que cuando se la utiliza con su carga semántica plena, el verbo *acordarse* en primera persona aparece, frecuente-

mente, en construcciones en las que se omite el pronombre (me acuerdo/no me acuerdo).

Ya: Mirá vos... nunca, cuando, vos que recién dijiste, **me acuerdo** del primer año de la facultad. A mí mi viejos me decían: “¡No te vayas a meter en el centro de estudiantes!”

(019)_2006-IIM:385

Ang: ¡Qué mal! Bueno, no es para tanto. Dio resultado porque después había charlas, **te acordás** que antes no [había]

Ana: [Sí, sí,] **me acuerdo**. Pero otra vez no, cambiá...

(021)_2006-IIM:279

Sin embargo, encontramos usos en los que, aún con carga semántica plena, se incluye dicho pronombre.

Ro: Yo me acuerdo, no “guau”, pero me acuerdo de...

Ang: Sí, igual yo ya entré...

Ro: [...de que ibas con] la maestra al baño

(035)_2006-IIIM:183-185

Se: Yo me acuerdo que te lo di.

(033)_2006-MI:115

Por lo tanto, entendemos que no puede decirse que la presencia o ausencia del pronombre constituya un indicio para determinar la carga semántica de la expresión. Nos propusimos entonces indagar si existían otro tipo de elementos que contribuyeran a caracterizarla.

El análisis léxico-gramatical no reveló diferencias significativas entre la expresión utilizada con su carga semántica plena o

reducida. Sí se observa en las conversaciones estudiadas una marcada preferencia por la utilización de “yo me acuerdo” seguida por una cláusula adverbial de tiempo cuando se la emplea para introducir una historia.

Continuando con la búsqueda de alguna pista que pudiera contribuir a establecer la carga semántica de la expresión en estudio, recurrimos a la escucha reiterada de los fragmentos relevantes, a fin de indagar si existían elementos prosódicos que pudieran aportar datos relevantes. En primer lugar, realizamos un análisis auditivo/perceptivo, ya que, de acuerdo a lo que sostiene Szczeppek-Reed (2010, p. 26), es de vital importancia que el analista pueda realizar evaluaciones confiables por medio de su percepción auditiva, principalmente cuando se superponen varios hablantes. Este análisis se complementa con un análisis acústico-instrumental.

“Yo me acuerdo” con carga semántica reducida

El análisis estructural de los fragmentos narrativos, es decir el análisis *top-down*, puso en evidencia que la expresión “yo me acuerdo” aparece frecuentemente al inicio de las historias.

A partir del análisis auditivo/perceptivo, se formularon dos hipótesis:

- Cuando la expresión funciona como “anuncio” de una narración, se produce con tempo acelerado.
- El pronombre de primera persona lleva menos prominencia cuando se utiliza la expresión con carga semántica reducida.

Dado que Uhmman (1992) sostiene que el tempo acelerado indica que el segmento de habla en el que se produce tiene menor relevancia, la corroboración de la primera hipótesis –es decir, que

al inicio de una narración “yo me acuerdo” se produce con tempo acelerado– llevaría a pensar que cuando la función de la expresión es introducir una narración, su carga semántica es reducida. Por otro lado, la corroboración de la segunda hipótesis contribuiría a identificar a la expresión “yo me acuerdo” como formulaica.

A los efectos de corroborar o desestimar las hipótesis mencionadas, se llevó a cabo un análisis instrumental, complementado luego por un análisis auditivo-perceptivo. Se utilizó el programa PRAAT, que además de mostrar la forma de onda, el espectrograma y las curvas de intensidad y de frecuencia fundamental de los archivos de sonido, permite calcular la velocidad de producción (tempo). Uhmman (1992) sostiene que esta variable puede medirse en unidad/tiempo (por ejemplo, sílabas por segundo) o en tiempo/unidad (por ejemplo, segundos/sílaba). Agrega que una unidad ampliamente utilizada en la literatura es la frase entonativa, que está marcada por rasgos prosódicos internos y externos, que agrupan al material lingüístico en unidades identificables y fonológicamente relevantes (Uhmman, 1992, p. 307). La Teoría de la Entonación del Discurso toma como unidad de análisis a la unidad tonal, constructo similar a la frase entonativa, donde se realizan los sub-sistemas de la entonación: *prominencia, tono y altura tonal*. Esta unidad debe tener por lo menos una sílaba tónica, es decir, que tenga prominencia y tono, y puede o no estar delimitada por pausas. En este trabajo adoptaremos como unidad la unidad tonal “yo me acuerdo”. Analizaremos cuánto tiempo emplean los hablantes para emitir la expresión, ya sea con carga semántica plena o reducida. Contrastaremos los valores obtenidos intra-hablante (tiempo de producción de “yo me acuerdo” vs. tiempo de producción de la unidad tonal subsiguiente), e inter-hablante (tiempo de producción de “yo me acuerdo” por parte de distintos hablantes).

a. Velocidad de producción con carga semántica reducida.

Los fragmentos 1 y 2 que presentamos a continuación se producen en la conversación dialógica (019)_2006-IIM. Las participantes están hablando sobre el hermano de un amigo, que tiene comportamientos extraños. Julia produce dos fragmentos narrativos en los que, apelando al mundo compartido, intenta explicar por qué todos piensan que el hermano de Toto “está re-loco”.

Ambos fragmentos comienzan con la expresión “yo me acuerdo”. En el primer caso, la velocidad de producción es de 0,27 seg. Esta velocidad es sustancialmente mayor que la que emplea la hablante en la unidad tonal siguiente, que le insume 0,76 seg.

(1)

JUL: →**Yo me acuerdo (0.27 seg.)** cuando Martín decía (0,76 seg.) que tenía una placa de metal en la cabeza ¿te acordás? Porque le habían pegado... no me acuerdo... se había peleado con un patovica... no sé qué era... que estaba medio...igual no sé hasta que... para mí era re exageración de Martín... porque era...[XXX]

NOE: [Es re exagerado para todo ese chico.. así que puede ser]

JUL: Bueno... pero porque... decía “No.. que está re loco... está re loco”... que de día es una persona normal como que le iba re bien en la facultad y todo.. y que era de noche... pero era que el flaco estaba re mamado.. nada más.

(017)_2006-IIM:25-36

En el segundo caso, la unidad tonal está conformada por “yo me acuerdo una vez”, que insume 0,43 seg., en contraposición a la unidad siguiente “*en la puerta de Siddhartha*” que toma 0,73 seg.

(2)

JUL → **Yo me acuerdo una vez (0,43 seg.)... en la puerta de Siddhartha..(0,73 seg.)** que lo vimos... que Martín siempre jodía que el hermano de Toto estaba re loco.. y... y lo vimos con Sole gritando... pero... no me acuerdo qué era lo que decía... pero tipo nos tentamos mal.. y... y dijimos: “Sí... (risas) tiene razón... estaba re loco”.

(017)_2006IIM:32-36

El fragmento (3) ocurre en la conversación dialógica (019)_2006-IIM.

Las hablantes no son oriundas de la ciudad de La Plata. El encuentro se produce cerca del 24 de marzo, fecha en la que se conmemora el aniversario del golpe militar de 1976 en Argentina, que instauró una dictadura de siete años extremadamente sangrienta. La Plata, por ser una ciudad eminentemente estudiantil, sufrió el secuestro y desaparición de numerosas personas. En el comienzo de la participación de Romina, la expresión *yo me acuerdo* podría tener el significado de “recordar”. Sin embargo, hay dos indicios que hacen que podamos considerarla una fórmula: por un lado, en el plano de la estructuración del discurso, la expresión aparece seguida por una narración, motivo por el cual puede pensarse que su función es actuar como “anuncio” de la misma. Además, se produce con tempo acelerado: (0,26 seg.), comparado con 0,52 seg. para la siguiente unidad tonal, *cuando me vine*, lo cual concuerda con las mediciones realizadas para los fragmentos analizados con anterioridad.

(3)

Ya: siempre me pregunto cuando estoy cerca de de esta fecha, ¡Qué loco debe haber sido esta ciudad! Bahh, ¡Qué terrible!

Ro: ¡Ay sí! **Yo me acuerdo (0,26 seg.)** cuando me vine (0,52
0seg.) a vivir acá a La Plata

Ya: ¡Ahh!

Ro: Que vivía, ¿vos conociste el departamento de...?

Ya: ¡No! pero a la vuelta de casa

Ro: Claro bueno y mm... yo decía, “a ver si acá agarraron a
alguien”.

Ya: Sí.

Ro: Me re estaba re paranoica con eso... si en este departamento

Ya: Mhm.

Ro: Hubo gente... gente que habían.. después [matado].

Ya: [Sí.]

(019)_2006-IIM:290-297

En los tres ejemplos citados, entendemos que “yo me acuerdo” aparece con carga semántica reducida. Sin embargo, podría decirse que su intensidad es variable. En el ejemplo (2), puede considerarse que la carga semántica es prácticamente nula, y la expresión se produce como marca de inicio de narración. En el ejemplo (1), si bien la función es la misma, la pregunta “¿te acordás?” puede funcionar anafóricamente para cargar semánticamente a la expresión “yo me acuerdo”. En el caso (3), la carga semántica parece ser mayor. Esto puede deberse a que la interrupción de Yamila en la línea 7 se produce en un momento en no puede determinar si Romina va a producir una historia o no.

Entendemos que en los tres casos la velocidad de producción funciona como una pista de contextualización (Gumperz, 1982; Uhmman, 1992) que conlleva la instrucción de que lo que sigue es una narración. En el caso (3), además, contribuye a desambiguar la función de la expresión “yo me acuerdo”.

Velocidad de producción con carga semántica plena

Como ya se mencionara, también se encuentran en el corpus ocurrencias de “yo me acuerdo” con su significado original, es decir, el/la hablante manifiesta que recuerda un hecho pasado. Presentamos a continuación los valores registrados para la velocidad de producción de esta expresión con carga semántica plena, comparados con los valores de la unidad tonal que le sigue, y luego los contrastamos con las ocurrencias de la expresión con carga semántica reducida.

En la conversación (028)_2006-IMIH, ejemplos (4) y (5), Dolores recuerda las etapas del crecimiento de su perro.

(4)

Do: No, sí, **yo me acuerdo (0,56 seg.)** *que a los dos meses (0,62 seg.)* crecen un montón, cambian muchísimo los perros, [que... sí, sí, sí.]

Ar: [Sí, los primeros seis meses crecen un montón.]

(028)_2006-IHIM:138-139

(5)

Do: Después se re estancan, engordan, son un asco (risas) **Yo me acuerdo que (0,77 seg.)** *creció muchísimo (0,83 seg.)*, si yo iba a casa, no sé en ese tiempo, no sé si fui una vez por mes...

sí, ya sé era re grandota.]

(028)_2006-IHIM: 141-142

El fragmento (6) se produce en la conversación (29)_2006-IMIH. Los participantes están dando su opinión acerca de un restaurant que ambos conocen. Román dice que recuerda haber ido a ese lugar con algunos alumnos extranjeros.

(6)

Ro: **Yo me acuerdo (0,68 seg.)** que *fui*mos ahí una vez (0,73 seg.), no sé si fuiste vos, cuando estábamos con [.. los yanquis...]

La: [No, con los yanquis] no, no fui.

(029)_2006IMIH:86-88

En la conversación (33)_2006 IHIM, Sergio y Mariela están estudiando, y no encuentran unos apuntes. Intentan recordar dónde pueden estar.

(7)

Ma: ¿Y por qué me los diste?

Se: Y no sé porque **yo me acuerdo (0,47)** que te lo di (0,45 seg.) porque tenía...acá está, qué XXX!

(33)_2006 IHIM:115

En estos cuatro casos, la velocidad de producción de la expresión “yo me acuerdo” es similar a la de la unidad tonal que le sigue, con lo cual se diferencia del uso de esta expresión cuando tiene escasa carga semántica. Por otro lado, los valores se ubican entre 0,47 y 0,77 segs./expresión, que demuestran que la velocidad de producción es notablemente menor que en los fragmentos en que “yo me acuerdo” funciona como una expresión formulaica o cuasi-formulaica (0,26 a 0,27 segs.).

Estos datos permiten considerar que se corrobora la primera hipótesis, es decir, que cuando “yo me acuerdo” funciona como anuncio de narraciones, tiene carga semántica reducida y su velocidad de producción es mayor que cuando tiene carga semántica plena.

Prominencia en el pronombre “yo”

Como ya se mencionara, según la teoría de la Entonación del Discurso (Brazil, 1985), cuando el hablante produce una unidad tonal, realiza selecciones en el subsistema Prominencia, que ofrece dos opciones: se puede producir la sílaba prominente o no prominente. Esta elección es siempre significativa, y depende de los propósitos comunicativos del hablante, quien hará la sílaba prominente para proyectar que el ítem no se encuentra en el contexto de la interacción, sino que se introduce por primera vez. Por el contrario, si el ítem ha sido negociado, o puede recuperarse del contexto, la producirá como no prominente. Las sílabas acentuadas de la palabra aislada, fuera de contexto, son el potencial lugar de ocurrencia de las sílabas prominentes.

Los parámetros que hacen que una sílaba se perciba como prominente son la altura tonal (Hz), la intensidad (dB) y la duración (seg.), con una clara preeminencia del altura tonal (Brazil, Coulthard y Johns, 1980, Chun, 2002).

En la expresión “yo me acuerdo”, los lugares potenciales para la producción de sílabas prominentes son “yo” y “cuer”. Las mediciones de los parámetros realizadas en dichas sílabas para cada uno de los ejemplos analizados se muestran a continuación.

“Yo me acuerdo” con carga semántica reducida

Ej. 1 Yo me acuerdo cuando Martín decía...	Altura tonal	Intensidad	Duración
yo	298,7 Hz	71,19 dB	0,05 seg.
cuer	322,46 Hz	79,42 dB	0,10 seg.

En el ejemplo (1), la sílaba “cuer” presenta valores más altos para los tres parámetros, lo cual indicaría que se produce con o

más prominencia que “yo”. Esto se corrobora mediante el análisis auditivo/perceptivo.

Ej.2 Yo me acuerdo una vez, en la puerta de Sidharta, que lo vimos..	Altura tonal	Intensidad	Duración
Yo	303,3 Hz	84,07 dB	0,06 seg.
cuer	280,16 Hz	83,95 dB	0,11 seg.

En el ejemplo (2), “yo” se produce con altura tonal más elevada y “cuer” con mayor Duración, mientras que los valores del parámetro Intensidad son equivalentes. El análisis auditivo/perceptivo indica que “yo” se percibe con mayor prominencia que “cuer”, lo cual confirma la mayor incidencia de la altura tonal en la percepción de la prominencia.

Ej. 3 Yo me acuerdo cuando me vine a vivir acá a La Plata, que vivía..	Altura tonal	Intensidad	Duración
Yo	257,54 Hz	75,80 dB	0,06 seg.
Cuer	257,05 Hz	78,80 dB	0,08 seg..

En el ejemplo (3), los valores para ambas sílabas son similares, y el análisis auditivo/perceptivo indica que ambas se perciben como prominentes.

“Yo me acuerdo” con carga semántica plena

Ej. 4 Yo me acuerdo que a los dos meses crecen...	Altura tonal	Intensidad	Duración
yo	316,61 Hz	84,78 dB	0,05 seg.
cuer	314,51 Hz	86,50 dB	0,07 seg.

En el ejemplo (4) se da la misma situación que en el ejemplo 3. No se detectan variaciones importantes en ninguno de los pa-

rámetros, y el análisis auditivo/perceptivo corrobora que ambas sílabas se perciben como prominentes.

Ej.5 Yo me acuerdo que creció muchísimo	Altura tonal	Intensidad	Duración
yo	318,89 Hz	77,93 dB	0,08 seg.
cuer	264,42 Hz	76,93 dB	0,08 seg.

Ej. 6 Yo me acuerdo que fuimos ahí una vez	Altura tonal	Intensidad	Duración
yo	226,38 Hz	77,02	0,05 seg.
cuer	186,59 Hz	89,62 dB	0,09 seg.

Los ejemplos (5) y (6) presentan altura tonal sustancialmente más alta en el pronombre, mientras que los valores de los otros dos parámetros son similares. Esto parece indicar que el pronombre “yo” se produce con más prominencia que “cuer”, lo cual se corrobora mediante el análisis auditivo/perceptivo.

Ej. 7 Yo me acuerdo que te lo di	Altura tonal	Intensidad	Duración
yo	198,34 Hz	67,87 dB	0,05 seg.
cuer	201,50 Hz	45,84 dB	0,10 seg.

El ejemplo (7) presenta altura tonal levemente más elevada en la sílaba “cuer”, mientras que “yo” tiene valores más altos en intensidad, y “cuer” en duración. El análisis auditivo/perceptivo indica que la sílaba “cuer” se percibe como más prominente que “yo”.

El análisis comparativo de los parámetros que contribuyen a otorgar prominencia en las sílabas “yo” y “cuer” de la expresión “yo me acuerdo” con carga semántica plena y reducida en los

ejemplos analizados no arroja valores significativos que puedan llevar a sostener que la prominencia pueda constituir una pista para caracterizar el uso de esta expresión como marca de inicio de narraciones, lo cual nos lleva a desestimar la segunda hipótesis formulada.

Algunas reflexiones

En esta sección hemos analizado el uso de la expresión “yo me acuerdo” en conversaciones informales. Hemos encontrado que puede aparecer tanto con carga semántica reducida, como expresión formulaica o cuasi-formulaica, como con carga semántica plena, con el significado de recordar algo. Esto nos llevó a estudiar las características de producción de dicha expresión en los distintos contextos en los que aparece, a fin de indagar si existían rasgos distintivos que pudieran contribuir a determinar su función.

El análisis detallado de las ocurrencias nos permitió observar que esta expresión se produce frecuentemente al inicio de narraciones. En este caso, puede adquirir el valor existencial de fórmula, ya que su carga semántica se ve reducida -aunque con distintos niveles de intensidad- y su función es la de anunciar la narración.

El análisis léxico-gramatical no reveló datos significativos que pudieran contribuir a establecer si la expresión tiene carga semántica plena o reducida, pero sí pudieron percibirse algunas diferencias interesantes en el uso de la prosodia.

En un primer momento, pensamos que la prominencia podía ser un elemento que señalara diferencias en la función, pero el análisis auditivo/perceptivo y el análisis instrumental no confirmaron esta hipótesis. Sí pudo constatar que en las ocurrencias en que “yo me acuerdo” tiene el carácter de fórmula, su velocidad de producción es mayor.

Si bien es necesario corroborar estas observaciones en un número mayor de casos, entendemos que nuestro corpus ofrece indicios suficientes para sostener que la velocidad de producción puede considerarse como una pista de contextualización, ya que caracteriza a la expresión como formulaica, y al fragmento que le sigue como narrativo. Al mismo tiempo, la distingue de los usos en que dicha expresión se utiliza con el significado de “recordar”.

Entendemos que es importante desambiguar la función de esta expresión, ya que cuando actúa como formulaica puede jugar un rol importante en la organización de la historia, tanto desde el punto de vista de la producción como de la comprensión.

Nos proponemos profundizar el estudio para indagar si otras expresiones que se producen frecuentemente al inicio de narraciones (por ej. *el otro día, un día, una vez*) tienen las mismas características prosódicas.

Referencias bibliográficas

- Bamberg, M. (1997). Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4),15.
- Bamberg, M. (2012). Narrative Analysis. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology*. Washington: APA Press.
- Bauman, R. (2004). *A World of Others' Words: Cross-Cultural Perspectives on Intertextuality*. Malden: Blackwell Publishing.
- Brazil, D. (1985). *The communicative value of intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brazil, D., Coulthard, M. y Johns, C. (1980). *Discourse intonation and language teaching*. London: Longman.
- Chun, D. (2002). *Discourse intonation in L2*. Amsterdam: John Benjamins.

- Carranza, I. (1993). *Contextualización y expresiones pragmáticas: "che" como señal de marco*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional de la Asociación de Filología y Lingüística para América Latina (ALFAL), Veracruz, México.
- De Fina, A. y Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing narrative. Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eggs, S. y Slade, D. (1997). *Analyzing casual conversation*. London: Equinox.
- Georgakopoulou, A. (2007). *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Granato, L. (2005). Aportes de la entonación al significado del discurso. *Rasal Lingüística*, 1, 85-110.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. y Fanshel, D. (1977). *Therapeutic Discourse: Psychotherapy as Conversation*. London: Academic Press.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J y Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London: Equinox.
- Martin, J. y Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Mishler, E. G. (1995). Models of Narrative Analysis: A Typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5(2), 87-123.
- Ochs, E. y Capps, L. (2001). *Living narrative. Creating lives in everyday storytelling*. London: Harvard University Press.
- Polanyi, L. (1985). Conversational Storytelling. En T. Van Dijk,

- Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press.
- Real Academia Española (2010). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.
- Sacks, H. (1974). On the Analyzability of Stories by Children. En R. Turner (Ed.), *Ethnomethodology* (pp.2016-232). Penguin: Harmondsworth.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Schegloff, E, A. y Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turn taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Szczepek-Reed, B. (2010). *Analysing Conversation: An Introduction to Prosody*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Uhmann, S. (1992). Contextualizing relevance: On some forms and functions of speech rate changes in everyday conversation. En P. Auer y A. Di Luzio, *The contextualization of Language*. Philadelphia: John Benjamins.

Oralidad y sintaxis

Guillermina Piatti

Introducción

En un sentido amplio, la pragmática se ha ocupado de dar cuenta de los principios que regulan la comunicación humana: más allá de un mero proceso de codificación y decodificación, la distancia entre lo que se dice y lo que se quiere decir se explica con un conjunto de principios generales y estrategias. De este modo, la pragmática (Escandell Vidal, 1993, p. 10) es una perspectiva diferente desde la cual se analizan los datos ofrecidos por la gramática tomando en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje.

Por otra parte, los estudios gramaticales se ocupan a grandes rasgos de la descripción de la lengua en tanto sistema constituido por elementos y relaciones. En ese sentido, una gramática descriptiva atiende a los fenómenos que se ponen de manifiesto en las unidades oracionales del sistema. La gramática, desde distintos enfoques, trabaja sobre una casuística propuesta por el lingüista que muestra las opciones posibles que ofrece el sistema.

Particularmente, para el desarrollo de este capítulo y en consonancia con el proyecto general al cual pertenece, se ha seleccionado una perspectiva pragmatogramatical que supone una interfaz

entre una gramática descriptiva de la interacción concreta y las prácticas comunicativas que se ponen de manifiesto en las opciones seleccionadas por los hablantes. Esta gramática interaccional resulta de un proceso de co-construcción fuertemente condicionado por la dinámica del contexto interaccional considerado en su multimodalidad. Como sostiene Montolío (1996, p. 268), la gramática se constituye entonces en un sistema adaptado a su uso, un “sistema ecológico” parcialmente autónomo y parcialmente sensible a las presiones de otros sistemas (relaciones sociales, propósitos comunicativos, entre otros).

De hecho, el uso situado de la lengua moldea y construye la gramática que es el resultado de la cristalización de la lengua de los hablantes (Hopper, 1998, p. 156). Asimismo, la sintaxis de la interacción responde a principios específicos de organización de sus unidades constitutivas o construcciones que le son propias, lo cual se hace necesario dilucidar para dar cuenta de las particularidades organizativas del modo oral, desechando su caracterización tradicional como simple, errónea y redundante. Como sostiene Fetzer (2004, p. 83), la acción comunicativa no debería ser evaluada como gramatical o agramatical sino como apropiada o inapropiada en tanto exista, en mayor o menor grado, una relación de conexidad entre la fuerza comunicativa, el contenido proposicional, su representación lingüística y su integración en un contexto sociocultural (inmediato y remoto).

Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 29) señala el carácter prototípico de la interacción como práctica situada que se caracteriza resumidamente por: la existencia de un contacto directo entre los participantes; el alto grado de dependencia del contexto; la concomitancia entre la planificación y la emisión del discurso; la negociación y co-construcción de los significados; y el carácter multimodal,

dado que en la interacción se integran sistemas semióticos diversos (aspectos lingüísticos, aspectos paralingüísticos y aspectos no verbales).

Precisamente en este capítulo, a partir del corpus del proyecto general, se analizarán algunos fenómenos sintácticos que sólo adquieren significado en su contexto de producción, tales como: la manipulación del orden de los sintagmas, el uso de la duplicación pronominal, las estructuras anacolúticas y suspendidas, las extensiones y expansiones, los incisos y reformulaciones correctivas. Ante la variedad de fenómenos, se impone la necesidad de formular unidades de construcción específicas de la interacción coloquial, así como también indagar acerca de su funcionalidad en relación con los propósitos comunicativos de los hablantes.

De este modo, la consideración de la sintaxis en contexto permite definir conceptos operacionales y establecer algunos criterios de organización propios de la oralidad que contribuyen a dilucidar la complejidad de la interacción coloquial. Para ello, intentaremos responder algunos interrogantes tales como: ¿Es posible postular criterios organizadores específicos de la sintaxis de la oralidad? ¿Es factible explicar ciertos fenómenos gramaticales del español a partir de estos criterios pragmáticos? ¿En qué medida se pueden postular regularidades en la manifestación de dichos fenómenos? Las particularidades de la sintaxis de la oralidad, ¿pueden entenderse como parte de las opciones que toman los hablantes en atención tanto a su efectividad comunicativa como a la interpretación del interlocutor?

La sintaxis de la oralidad

Desde una nueva perspectiva de análisis, Hakulinen y Selting (2005, p. 5) proponen una “gramática de la construcción” en lugar

de una gramática oracional para abordar la sintaxis de la oralidad, dado que el concepto de “construcción” posibilitaría referirse a ciertas unidades con un formato en parte fijo y en parte flexible, y por lo tanto, adaptables a las necesidades interaccionales.

Por su parte, Auer (2005, p. 81) señala que en la conversación espontánea los hablantes se encuentran en un permanente conflicto cognitivo entre, por un lado, la tendencia a formular en primer lugar la información aparentemente más importante y, por otro lado, la necesidad de establecer un terreno común sobre el cual esta información pueda ser procesada por el interlocutor. De acuerdo con esto, las rupturas y reparaciones propias de la sintaxis de la oralidad reflejarían de alguna manera el dilema sobre qué priorizar y a qué atender en el curso mismo de la conversación. En efecto, el cambio de una perspectiva orientada al hablante hacia una perspectiva orientada más al interlocutor, dejaría una huella en la formulación del hablante aunque esencialmente dicho conflicto tenga lugar, según Auer, en la mente del hablante. Sin embargo, su enfoque hace hincapié en la interacción hablante/oyente y en la producción en línea de la conversación. Desde este punto de vista, su interés reside en analizar la proyección, emergencia y terminación de los patrones sintácticos en tiempo real, incluyendo las demoras y las reparaciones. Este análisis en línea supone desechar una concepción plana del lenguaje (como concatenación de unidades sumativas) a favor de una rica jerarquía de relaciones. Así, se considera, por ejemplo, el caso de las construcciones de reparación (o anacolutos) propias de la oralidad en tanto ofrecen la posibilidad de jerarquizar la información como técnica para tratar con la linealidad de la lengua sin recurrir a los recursos de la hipotaxis que se registran en la escritura.

Asimismo, Scheutz (2005, p. 126) sostiene que la producción de estructuras sintácticas no consiste en la mera reproducción automática de patrones internalizados, sino que, por el contrario, responde paso a paso al cambio de “constelaciones contextuales” de la interacción. En efecto, el cambio de perspectivas y actividades en el curso de la conversación requiere adaptaciones constantes de la sintaxis según sean las demandas conversacionales inmediatas.

En el estudio de la sintaxis del español, Narbona Jiménez (2012, p. 11) señala que uno de los obstáculos resulta del fuerte anclaje de la conversación en la situación en que se produce. Para abordar la técnica constructiva propia del habla, es necesario adoptar un punto de vista que parta del complejo proceso de enunciación y el peculiar modo de producción-recepción de las actuaciones propias de la inmediatez: el hablante va realizando aproximaciones hasta llegar a aquella que juzga más acorde a su propósito comunicativo. De este modo, sostiene el autor, a diferencia de lo que sucede en otros tipos discursivos, la característica definitoria de la sintaxis de la oralidad es que se trata de un proceso que se produce en colaboración y que responde básicamente a razones de eficacia o eficiencia, en el cual la selección de los recursos lingüísticos está condicionada por la reacción y réplica inmediata de los interlocutores. Así, el control predicativo se subordina al pragmático, favoreciendo entonces las estructuras hipoarticuladas o sintácticamente débiles.

Tanto Narbona Jiménez (1996) como Briz (2001), postulan la existencia de una técnica constructiva particular de la sintaxis de la oralidad que atiende prioritariamente a un criterio pragmático: los mensajes se organizan con la finalidad básica de transmitir la información de la mejor forma (nivel de las acciones e informaciones) en relación con intenciones y valoraciones (nivel argumenta-

tivo) en una actividad discursiva en curso por medio de la cual los participantes se relacionan (nivel de la interacción).

Evidentemente, los estudios de la sintaxis de la conversación obligan a integrar adecuadamente en la descripción gramatical el componente pragmático para “convertirlo en foco iluminador de los fenómenos lingüísticos” (Narbona Jiménez, 2012). La sintaxis de la oralidad también podría poner de manifiesto el carácter co-constructivo de la interacción: la reformulación, la presencia de tópicos pragmáticos, la suspensión abierta a la interpretación del interlocutor, entre otras manifestaciones, pondrían en evidencia la ejecución compartida y la asignación mutua de coherencia que caracterizan a la conversación. En este sentido, como sostiene Brazil (1995, p. 222), la gramática se entiende como la habilidad de satisfacer las necesidades comunicativas y la manifestación de un proceso cooperativo con un propósito.

En el marco de las perspectivas aquí reseñadas, postulamos la existencia de una sintaxis discursiva más que oracional, propia de la oralidad, estructurada sobre criterios pragmáticos que la organizan a través de fenómenos diversos, algunos de los cuales se analizarán seguidamente.

Algunos fenómenos de la sintaxis de la oralidad

El orden de los sintagmas

En su exhaustivo recorrido teórico sobre el orden de palabras en español, Padilla García (2001) sostiene que el orden natural de esta lengua es SVO (sujeto, verbo, objeto) tomando como base una cantidad de estudios realizados por lingüistas de diversas escuelas. Toda alteración de este orden respondería a fines de realce y focalización. Así, el autor, siguiendo los estudios de Givón (1979), Dik (1989) Payne (1992), entre otros, postula este orden sintáctico

(SVO) y un orden pragmático que se pondría de manifiesto con la alteración de dicho orden.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, consideramos que en la oralidad todo orden (incluso el canónico de SVO o VS) responde a fines pragmáticos: la linealidad de los sintagmas (ya no de palabras) pone de manifiesto el carácter teleológico de cada enunciado, es decir, las finalidades comunicativas. Por su parte, algunos gramáticos, tales como Manuel Seco (1973, p. 366), señalan la simplicidad en el encadenamiento de las oraciones en la oralidad donde “los elementos de la frase parecen flotar separados unos de otros, ajenos a una estructura orgánica, liberados de un centro magnético que los engarce en una oración unitaria”. Por el contrario, acordamos con Narbona Jiménez (1996) en señalar la existencia de una técnica constructiva particular de la sintaxis de la oralidad que atiende prioritariamente a un criterio pragmático: los hablantes organizan sus mensajes con la finalidad básica de transmitir la información de la mejor forma para un interlocutor determinado. Así, como sostiene Halliday (1994, p. 87), la unidad de información (lo dado vs. lo nuevo) se impone sobre la unidad estructural (tema vs. rema) dando como resultado distintas posibilidades de organización.

De acuerdo con varios autores, en español, las opciones de ordenamiento no son ilimitadas (Padilla García, 2001; Montemayor-Börsinger, 2009). Así, encontramos las formas SVO o VS (según sea el tipo de verbo, de carácter bivalente o monovalente) y otras posibilidades de localización de grupos o frases en posición inicial como es el caso de los complementos, en algunos casos con copia pronominal. Además, algunas estructuras particulares funcionan con un carácter enfático, tales como las denominadas “ecuacionales” (Pinuer Rodríguez, 2005; Granato y Piatti, 2010) y

en el caso más extremo de accionamiento sobre el orden sintáctico encontramos las “estructuras aparentemente desordenadas” o EAD (Padilla García, 2001); si bien para algunos autores (Dominguez Mujica, 2003) estas constituyen ejemplos de los falsos comienzos propios de la oralidad, a nuestro criterio presentan una clara impronta pragmática.

El hecho de que los hablantes intervengan en el ordenamiento del mensaje responde además a una explicación desde el punto de vista cognitivo (Carreiras, Gernsbacher y Villa, 1995; Colston, 2008). En efecto, tanto la información codificada en el principio como al final de cualquier conjunto o serie de informaciones presentadas tendría mayor efecto sobre el oyente que si se la ubicara en una posición intermedia, precisamente como un procedimiento de realce de los elementos que se desean destacar por alguna razón. De este modo, el elemento inicial sirve como punto de partida para la construcción del mensaje por parte del hablante y de su representación por parte del oyente, en tanto que el carácter más reciente del elemento en posición final facilita su retención. Aplicando esta noción a la idea del terreno común como memoria, su recuerdo será mayor si los ítems se encuentran en posición inicial o final. Colston (2008) se pregunta si hay más posibilidades de que la información importante se encuentre entonces en el comienzo o en el final del mensaje, dada la característica de la memoria humana capaz de retener con más facilidad aquello que se encuentra en dichas posiciones. De este modo, la primacía o el carácter reciente pueden afectar la estructura de la conversación, lo cual queda de manifiesto en las opciones de ordenamiento de sintagmas que analizaremos en este trabajo.

De acuerdo con Padilla García (2001), podemos decir que encontramos diferentes modos de organización de la sintaxis en la

oralidad. Preferimos hablar de orden de los sintagmas (ya no de palabras) porque son las frases las que cumplen funciones y se organizan atendiendo a ciertas finalidades pragmáticas.

Organizaciones con temas no marcados

En primer lugar, podemos observar en un fragmento seleccionado del corpus las distintas posibilidades de orden de sintagmas que emplean los hablantes. En general, podemos coincidir con los estudios ya mencionados –especialmente con Padilla García (2001)– que sostienen la preponderancia de los órdenes SVO y VS, pero también, algunas otras posibilidades como opciones temáticas marcadas. De acuerdo con Halliday, la proyección del tema como sujeto de la cláusula constituye la opción no marcada de la cláusula declarativa: en el caso del español, tanto sus características flexivas como los requisitos de ciertos verbos monovalentes que funcionan con sólo un participante, permiten la opción del verbo conjugado como tema no marcado (Taboada, 1994; Montemayor-Borsinger, 2009).

En el siguiente fragmento, encontramos ejemplos de los órdenes canónicos del español:

(1)

JO: **Sí, [estaban]** los tres, no, los, **sí estaban** los tres **pero Mauricio** ya se había ido.

GE: [(Tose)]

JO: **Y estaba** el grupito de siempre. **Quedaban** las cenizas del muñeco. **Algunos petardos** todavía explotaban.

(037)_2006–IIH:10-17

Observamos la organización de tipo predicativa SVO en “Mauricio ya se había ido” y “Algunos petardos explotaban” y estructu-

ras de tipo presentativo con el orden VS: “estaban los tres”, “estaba el grupito de siempre”, “quedaban las cenizas del muñeco”: En todos los casos, tanto el sujeto como el verbo conjugado se proyectan como temas no marcados de las cláusulas (entendidas precisamente como la proyección de la flexión verbal).

Asimismo, encontramos algunas organizaciones que, aunque se estructuren con tema no marcado, presentan ciertas particularidades que ponen de manifiesto algún plus significativo. En el caso (2), por ejemplo, la repetición del sintagma en el tema tópico no marcado actúa como una estructura de realce al servicio de una estrategia de intensificación, que se retoma y refuerza con la organización especular resultante que aporta la segunda cláusula de sujeto pospuesto:

(2)

Ja: De to.. de todos los que... los que estudian Ingeniería, cuál, cuál... a cuál le fue mejor, digamos.

En: Eh... **Tito, Tito** metió todo primero entero de una. Ya arranca con primero completo **Tito**.

(027)_2006-IIH:209-212

En el caso (3), se observa una construcción nominal pospuesta que se relaciona con el pronombre clítico del tema no marcado:

(3)

GE: ¿Cómo? y qué? **lo** tenés que dibujar el... **plano**?

JO: Tengo que dibujarlo en AutoCad. O sea, y.. ehh.. el profesor lo que nos da es lo que se llama el (...)Entonces, **lo** proyectás, así, **el plano** y... y tenés las líneas de agua

(037)_2006-IIIH: 227-230

En este caso, la organización forma parte del proceso de monitoreo que hace el hablante de su decir teniendo en cuenta la recepción del interlocutor. Este valor metapragmático del reordenamiento sintáctico consiste en aclarar la referencia del pronombre clítico con el fin de dejarlo claro para el interlocutor.

Organizaciones con temas marcados

En otros casos, registrados profusamente en el corpus, los hablantes accionan sobre la organización del mensaje de modo que el interlocutor recepcione un plus de significación a partir del uso de estos procedimientos.

Así como en (4) y (5), se frontaliza el complemento (objeto). Se trata de un elemento nominal que potencialmente podría ser sujeto pero no ha sido seleccionado como tal y sin embargo se lo ha hecho temático. Como dice Halliday (2004, p. 73) “aunque podría haber sido sujeto y por lo tanto tema no marcado, debe haber buenas razones para convertir un complemento en temático, y haber sido explícitamente puesto en primer plano”. Además, se lo emite con una entonación focal característica (Silva Corvalán, p. 1984):

(4)

Va: Eeeh romero, salvia, hay un montón.

Lu: **Salvia** la uso para té porque hace bien a la congestión.

Va: Ah...

Ce: Y para las salsas también utilizan la salvia.

(034)_ 2006–IIIM:27-30

(5)

JP: [¿Se puede] visitar? ¿Está, está abierto para la gente para visitar, o no?

GE: O sea, está el recorrido típico con las pasarelas, ahí sí [se]...

JO: [Ahh]

GE: ... puede hacer todos.

CE: Aparte no, es re poco conocido a ese [nivel]

JO: [¿Sí?]

CE: A nivel...

GE: Sí.

CE: **La reserva del litoral** no se la, no se la conoce casi, a nivel nacional.

JO: ¿Pero es reserva provincial, no?

GE: Claro.

(037)_2006-IIIH:459-469

En (4) y (5), el tema marcado es recogido por el pronombre correspondiente en el lugar natural de la cláusula. Los hablantes frontalizan el complemento en la apropiación del turno con la instauración de este hipertema (Montemayor-Borsinger, 2009, p. 126) que se desarrolla en el fragmento. En otros casos, el tema no se retoma por medio de un pronombre y se deja que el oyente infiera la relación:

(6)

A: Las canillas el tema del agua

B: No las cañerías las tenés que comprar vos

A: **Cañerías** no tenés.

B: Pero sí obviamente cuando se hace...

A: No pero digo no tiene agua todavía el edificio

B: **No agua no ningún servicio** tengo, el único que tengo es electricidad hasta que...

(052)_2010-IIH:16-22

La opción que representan estos temas marcados parece ser uno de los modos más comunes de accionar sobre el orden SVO en

el corpus analizado. Barnes (1985) relaciona este fenómeno con los géneros propios de la oralidad, dado que la articulación de la emisión en dos partes puede responder al carácter menos planificado (o como hemos visto, a la manifestación del plan mientras se produce la intervención).

Estructuras fragmentadas

Así como encontramos estructuras completas con distintos usos del orden de los sintagmas, también existen construcciones de diverso tipo que se fragmentan o se truncan.

Tal como sostiene Bedmar Gómez:

En su parte común, las construcciones trucas presentan un corte sintáctico que las determina, pero están facultadas para dar cabida a una unidad de sentido. Mientras que las suspendidas prescinden expresamente del *segmento terminal*, las anacolúticas ofrecen tras la quiebra un tipo específico de progresión textual a base de *segmentos funcionales* que las rehacen y estructuran de modo abierto o cerrado (2007, p. 137).

Estructuras anacolúticas

Bedmar Gómez (2007, p.158), analiza estos mensajes como casos de estructura anacolútica, definida como: “fenómeno propio de la lengua hablada que resulta de la adaptación de las necesidades expresivas del hablante a los factores pragmáticos del discurso en el momento de su enunciación”; su estructura se presenta siempre con un segmento inicial desgajado, un segmento inciso (opcional) y un metasegmento que proporciona el cierre textual. El caso más extremo que hemos analizado en trabajos anteriores (Piatti, 2012) es la estructura anacolútica que incluye el tópico pragmático “Yo”, como en (7):

(7)

A: **Yo** me quedó doliendo un poco el dedo los otros días que jugamos...

Seg.Inicial segmento inciso metasegmento

(032)_ 2006-IMIH:502-503

En estos casos, el sintagma desgajado cumple con la función de tópico pragmático, anclaje a partir del cual se organiza y distribuye la información en el mensaje.

En su trabajo sobre la tematicidad y la topicalidad en español, Morris (1998, p. 200) identifica el uso del pronombre personal “yo” como un *tópico pragmáticamente codificado* o *tópico puramente pragmático*. En efecto, este pronombre aparece como un tipo de tópico inicial de la emisión, que no ha sido seleccionado por el verbo del predicado. Se concibe entonces con una función eminentemente pragmática, como tópico inicial y no codificado por el nivel gramatical. La ausencia de concordancia con el verbo pone de manifiesto su valor pragmático-discursivo, en tanto dirige la atención del oyente a la perspectiva personal del hablante. Según Morris, este fenómeno, entre otros, pone en evidencia que el habla espontánea en español constituye una variante de *tópico prominente* más que de sujeto prominente, atendiendo así a una organización pragmática de los mensajes.

Algunos ejemplos de los usos particulares de este pronombre se encuentran en los casos (8) y (9):

(8)

Ro: Pero **yo**, Literatura, en la secundaria no me la bancaba.

Ya: **Yo, a mí, García Márquez**, me hacían leer como... **a la profesora** le gustaba García Márquez, todo García Már-

quez. Es el día de hoy que no puedo leer a García Márquez.

(019)_2006-IIM:603-606

Vemos en (8), en primer lugar, el uso del pronombre como tema tópico; en la intervención de Yanina, sin embargo, no forma parte de la cláusula aunque parece tener una función justamente en la apropiación del turno por parte de la hablante. Así, constituiría (más allá de la posibilidad de que se trate de un falso comienzo) un tópico exclusivamente pragmático: carece de función gramatical en el enunciado que encabeza, tal como se puede observar también en (9):

(9)

Mel: Bueno. Bien. Estoy tranquila ahora (risas de ambas)
[Estaba re nerviosa].

Ag: [Sí. Yo también]. (risas de ambas)

Mel: **Yo me temblaba**. Encima me tiembla la voz y digo. Me odio, te juro. En esos momentos me odio.

(042)_ 2010-IIM:1-4

Nuevamente, el pronombre, con función de tópico pragmático, sirve de anclaje para la intervención de la hablante.

Estructuras suspendidas

Las estructuras suspendidas son construcciones incompletas desde el punto de vista de la sintaxis, pero ello no impide que la comunicación sea efectiva. El hablante omite elementos que considera innecesarios o los sugiere en aras de producir un plus significativo. Según Gemma Herrero (1996, p. 110) las construcciones suspendidas se caracterizan por ser unidades comunicativas plenas; la porción omitida queda sugerida y resulta interpretable

dado el contexto (situacional, verbal o cognitivo). En muchos casos, la suspensión está motivada por la intencionalidad expresiva del hablante, ya que este procedimiento precisamente posibilita la obtención de otros significados que quedarían clausurados si la estructura se presentara completa.

En el corpus analizado encontramos tres tipos de suspensión: de un ítem léxico, de una cláusula completa coordinada y de una cláusula completa subordinada.

Suspensión de ítem léxico: como en todas las suspensiones, el hablante deja al interlocutor la posibilidad de completar la construcción. En el caso (10), los participantes hablan sobre el pegamento del piso; el hablante deja en suspenso el predicativo:

(10)

B: Tenés que esperar porque tiene un olorcito que te va a dejar medio...

(053)_2010-IIM:43

La suspensión del ítem léxico (“drogado”, “duro”, “volado”) puede deberse al hecho de que el hablante no encuentra el término adecuado, pero también podría considerarlo información compartida con el interlocutor, y por lo tanto, sobreentendida.

Suspensión de cláusula coordinada: la estructura se trunca después del uso del conector (frecuentemente se trata del conector adversativo pero) como en (11):

(11)

A: Porque no quería leerlo, y lo leía más rápido, pero...

(042)_2010-IIM:186

donde el hablante suspende mínimamente una cláusula completa. Si bien esta suspensión puede derivar de la suposición de que el interlocutor puede proveer la información, también podría ser un modo de pasarle la posta a partir del nexos coordinante, dándole pie a su intervención. En este caso, se trataría de un lugar de transición en la toma de turno.

Suspensión de una cláusula superordinada: en estos casos el hablante produce una cláusula condicional o causal pero deja en suspenso la estructura principal, como en (12):

(12)

B: Igual ya me pidió Jen que no no le diseñe más porque la vuel le saca la cabeza, tanto a ella como a mí, porque mi suegra es tan especial...

(053)_2010-IHIM:357-358

donde se pone en juego la alusión, “decir sin decir”: dar a entender parece tener más fuerza expresiva que la verbalización.

Las expansiones

Así como encontramos la fragmentación y la suspensión de estructuras, en la sintaxis de la conversación también observamos el fenómeno de la expansión, es decir, cómo los hablantes agregan más habla que aquello que se podría considerar una unidad de construcción completa desde el punto de vista sintáctico. Este fenómeno ha sido estudiado desde diversas perspectivas como extensiones (Schegloff, 1996), incrementos (Ford, Fox y Thompson, 2002), extensiones y comentadores (Lerner, 2004). Según estos autores, los incrementos no pueden ser considerados como unidades nuevas e independientes, y expanden lo dicho de algún modo tanto en relación de intraunidad como de extrau-

nidad de construcción. Así, siguiendo a Ford, Fox y Thompson (2002) y Lerner (2004) encontramos en el corpus del proyecto dos tipos de incrementos:

- extensiones o incrementos relacionados sintácticamente con la unidad de construcción precedente;
- expansiones o incrementos no relacionados sintácticamente con la unidad de construcción precedente, con función evaluadora, segmentos agregados que comentan el material previo.

Los autores mencionados analizan el uso de los incrementos que se producen específicamente en los lugares de transición entre los hablantes. En algunos casos, es el mismo hablante el que produce la expansión, pero también hemos encontrado casos de incrementos co-construidos (producidos por el hablante y el interlocutor) e incrementos colaborativos, producidos con ayuda del interlocutor. A pesar de tratarse de agregados, precisamente la funcionalidad aclaratoria o comentadora de las expansiones sintácticamente relacionadas y de los incrementos evaluativos, respectivamente, contribuye a la cohesión discursiva y a la construcción de la coherencia en la conversación, dado que se crean lazos de significación entre segmentos.

Las extensiones

Las extensiones son incrementos que completan la unidad anterior a nivel sintáctico y de significado: agregan algún sintagma que podría formar parte de la construcción previa. Su funcionalidad consiste en especificar o aclarar la información ya mencionada:

En el caso (13), la extensión se da con una construcción de carácter final:

(13)

A: [Encima yo.. claro...] Encima yo donde iba me compraba un libro para que mi mamá viera las fotos y todo, un libro con explicaciones, bueno, de de de español, después un llavero, des.. si era posible una remera, o sea me compraba millones de cosas... **cosa que me quede de de recuerdo.**

B: (risas)

A: Así que... no significaba un montón de... encima yo vivía medio lejos, o sea estábamos en un hotel medio lejos del centro y teníamos siempre que tomar el... el subte digamos, o hoy era como una hora estábamos ahí sentadas, ¿viste? Y no era más caro ahí, noooo. Encima una vez casi me pasó algo re chistoso, casi tiro el ticket, viste, **del subte...**

(041)_2010-IIM:91-100

Es de destacar en primer lugar el valor coloquial de la expresión “cosa (de) que” equivalente a una cláusula de finalidad (sustituible por la locución conjuntiva “para que”) dada la señal lingüística que pone de manifiesto el uso del subjuntivo en este sentido. En tanto, en el final del fragmento, se puede observar otra extensión cuya función del incremento sería netamente aclaratoria, para evitar confusión con el uso del término “*ticket*”.

Evidentemente, la hablante organiza su intervención a nivel léxico gramatical de un modo particular, pero, atendiendo a una posible interpretación errónea de la interlocutora, introduce como extensión el complemento de la frase nominal que acota su alcance (es el *ticket* del subte, no de otro medio de transporte). De acuerdo con Auer (2005), la forma “viste” funcionaría como un marcador de proyección, a partir del cual se espera algún tipo de continuación sintáctica.

El caso (14) es similar, en tanto la extensión (complemento de la frase nominal precedente) especifica su alcance. En este caso, no es necesario introducir un marcador de proyección dada la adyacencia de la relación planteada con la frase nominal (que no es ambigua, en este caso):

(14)

M: Sí. O se queda viendo. Es fanático del cine. Se ve, se vio todas la películas. **De todos los tipos, todos los géneros**

G: Mm

M: Tanto tiempo al pedo! (risas)

(049)_2010-IIM:455-458

En el caso (15), se puede observar un tipo de extensión muy frecuente en el corpus; se trata de un sintagma que funciona como un adjunto temporal. En este caso, el incremento contribuye a remarcar el uso de valor actual del presente

(15)

G: Bueno sí. Eso lo estoy haciendo. **Ahora.**

(049)_2010-IIM:396

En el caso (16), se trata de un adjunto espacial que especifica el adverbio deíctico precedente, incluyendo también un marcador de proyección (“viste”):

(16)

Do: No, porque salimos, y, y se fueron todos caminando y paramos acá. Viste... **en la esquina**

Ar: Mhm.

(028)_2006-IHIM:525-526

Finalmente, encontramos incrementos que introducen una reformulación. En el caso (17), se trata de una reformulación parafrástica de resumen con el uso de un hiperónimo o proforma léxica (“*esas cosas*”) como sintagma que formaría parte del complemento directo:

(17)

Ja: Entonces le tendría que decir a alguno de Ingeniería que si no me puede sacar un libro, si no me presta. Porque... XXX segunda edición y volumen dos, que tiene todo de electricidad... y **esas cosas**.

En: Ah.

(027)_2006-IIH:18-21

Expansiones

Las expansiones con constituyentes libres (como los califican Ford, Fox y Thompson, 2002) no son consideradas como cláusulas nuevas o independientes desde el punto de vista sintáctico. Desde la perspectiva funcional, a diferencia de las extensiones que pueden completar sintácticamente la construcción precedente, los incrementos evaluadores cumplen una función particular: comentar, etiquetar o clasificar el material previo. Tal como sostienen Granato y Grasso (2014) estos segmentos pueden contribuir también a la transición entre fragmentos de la conversación (para el cambio de tema, por ejemplo) como recurso característico de la conversación coloquial que puede cumplir la mesofunción de indicador de cierre temático. En el corpus analizado, se encuentran diversos tipos de incremento comentador; los hemos denominado: autoexpansión, heteroexpansión y expansión co-construida.

En el caso (18), es la misma hablante quien comenta su propio material: destacamos un comentario que califica la localidad aludida

(18)

Mel: [No, yo sí.] Capaz que sí, pero, porque yo proyecto, ¿viste? A mí me gustaría estar alláaa, tener mi caasa, mi autiito y formar una familia y criar a mis hijos allá; porque es el lugar ideal digamos, aunque ahora no sé. Pasaron por la tele queee no sé, mataron a un remisero. Yo dije “¡Noooo! Qué pasó?”. Hicieron asueto. Todo el día **[como pueblo.]**

Pau: [Encima esas cosas cuando pasan en un pueblo así, viste? Sí sí

(043)_2010-IIM:435-440

Se trata entonces de un autoincremento comentador.

En el caso (19), la interlocutora produce la evaluación sobre lo dicho y el comentario es aceptado (o validado en términos de Lerner, 2004) por A:

(19)

B: Y.. lo que hay allá es mucho restorán y mucho bar entonces [eh...]

A: **[pura joda]**

(risas)

B: Supuestamente claro

(041)_2010-IIM:178-181

Claramente es una heteroexpansión con la cual acuerda la interlocutora.

En el caso (20), el incremento es co-construido por las hablantes, Melisa agrega un nuevo incremento que es retomado (o validado) por Paula en solapamiento:

(20)

Pau: [Claro XXX por un] determinado tiempo. Le hacés todo como una prueba para que vean co, cómo purifica el agua, qué se yo cuánto, y después la vendés. Lo que pase es que. Es lo que yo le decía la otra vez a una amiga, o sea. Hoy en día [.]. O sea a menos que lo necesites un montón, ee, comprar un filtro de \$800 es como mucho. **Todo un [tema. Medio jodido]**

Mel: **[Y, jodido. Sí].**

Pau: Y a veces n, no conseguís

(043)_2010-IIM:67-73

En el caso (21), también encontramos la co-construcción del incremento evaluativo, pero con una variación léxica que reformula parafrásticamente, con la misma orientación, el comentario realizado:

(21)

Ma: [No bailamos] el tres de junio, ¡no! Tres con mononucleosis, hay. Una con el dedo operado. [Falta que caiga yo con mononucleosis ahora.]

Pa: [(Risas)] ¡Qué de[sastre]!

Ma: **[Sí.] [Un horror.]**

(022)_2006-IIM:167-170

Las estructuras parentéticas

Como sostiene Catalina Fuentes:

un enunciado se caracteriza por presentar una unidad, corresponde a un solo acto de habla de un locutor que transmite su subjetividad ante lo que dice y lo presenta como acto de comunicación. Esto se corresponde con la presencia de una sola modalidad y una curva entonativa completa, con marcas de completud o cierre (2014, p. 147).

Sin embargo, hay casos de estructuras con entonación completa que interrumpen un enunciado mostrando al enunciador con una intención clara de presentarlo como terminado. Estas estructuras aparecen intercaladas, entre pausas, introducen comentarios, argumentos, añadidos, explicaciones o justificaciones. En estos casos el hablante se desdobra en dos enunciadores con fines diversos: corregir y objetar lo dicho; o con la finalidad de comentar, reformular o hacer un comentario metadiscursivo. Se trata de enunciados completos, presentados por el hablante como autónomos semántica y sintácticamente. Incluso se juega con el cambio de modalidad.

El hablante muestra con estos comentarios su actitud; introduce un argumento que apoya o reorienta la argumentación, discrepa, aclara, explica o añade datos. Además, controla la recepción del mensaje, una prueba más de la construcción en línea de la organización de la sintaxis. Dichos comentarios, tal como sostiene Kluck, Ottis y de Vries (2015) constituyen parte de las estrategias comunicativas del hablante; en general, expresan información secundaria, no restrictiva o afectan la modalidad en tanto mitigan o refuerzan la aserción o el compromiso del hablante, o predicen alguna propiedad de algún referente introducido en la cláusula huésped de la estructura parentética. En el marco de la Teoría de la relevancia, Blakemore (2009, p. 15) distingue:

Parentéticas que apuntan al contexto de supuestos provocados por la estructura anfitriona.

Parentéticas metalingüísticas (que comunican información sobre las propiedades lingüísticas de lo dicho).

Parentéticas conceptuales que tratan sobre el contenido.

En el corpus analizado encontramos estos tipos de inserciones con funcionalidad diversa. En efecto, por un lado, en algunos casos el hablante parece afinar su expresión y en otros atendería particularmente a ser más claro para el interlocutor.

En primer lugar, tal como señalamos, la inserción de las estructuras parentéticas muestra la actitud del hablante. En el caso (22), la hablante explicita una modalidad que se aplica sobre lo dicho, modificándolo en consecuencia:

(22)

Mel: [Bueno]. Salió la segunda temporada [...] Pero acá no se cuándo la estrenan. Entonces todos los. La dan los martes allá en Estados Unidos y el miércoles ya suben el video a Internet —**obviamente**— Yyy así que con mi hermana la estamos viendo por Internet porque no sabemos esperar hasta [.] Agosto, no se cuándo es que la dan [acá].

(042)_2010-IIM:304-308

En otros casos, como en (23), el hablante especifica produciendo una posible digresión, un subtema relacionado con lo dicho pero que no se continúa:

(23)

Mel: Yyy, así queee. Estábamos en Mar del Plata —**nos habíamos ido juntos**— y me dice “Ah! Traje “Harry Pot-

ter”. “Ya me lo das”. “Bueno, lo tengo en el hotel, departamento” —**no me acuerdo dónde estaba**— yyy, me dice “¿Querés te cuente el final?”. Y yo no pude decir que no y me contó el final.

(042)_2010-IIM:254-257

Más abajo la hablante introduce también un paréntesis que introduce la modalidad en lo que constituye una rebaja de la aserción (“no me acuerdo dónde estaba”).

Como mencionamos, la estructura parentética puede tener un valor de reformulación correctiva como en el caso (24):

(24)

GE: Yo ayer vi una que... —¿cómo se llama?— **no ayer, no, antes de ayer**: “El ladrón de orquídeas”.

(037)_2006-IIH:425-426

Otro ejemplo en que el hablante trabaja su decir a través de la introducción de una estructura parentética es el caso (25). Aquí la hablante utiliza el paréntesis para introducir una evaluación, lo cual permite también enriquecer el relato con la inclusión de su punto de vista, haciendo uso del cambio de orden de palabras como procedimiento de realce:

(25)

Al: Mi vieja me decía que ahí en el micro.. —**chusma.. ella**—.. escuchando a dos jóvenes que estudiaban Derecho... No sé en qué.. dice.. no sabe ni de dónde eran.. nada.. a vía Berazategui.

(018)_2006-IIM:435-437

Finalmente, hay casos que cumplirían una función metadis-cursiva en tanto comentan sobre el decir (más que sobre lo dicho), trabajando sobre la misma formulación. Es el caso (26):

(26)

Al: Era... “cantidad”... Pero era como una.. como una alf.. alfa. ¿Está bien así? Bue.. no sé.. como una “a” pero con un coso así.. re raro.. y yo.. así.. en ca.. cada rato aparecía y era “cantidad” después por.. le agarré el resumen de Romi...

(018)_2006-IIM:223-226

Por otra parte, encontramos estructuras parentéticas que parecen atender al interlocutor controlando la recepción de distinta manera. En el caso (27), como en otros tantos ejemplos, se introducen las causas que permiten explicar lo dicho:

(27)

A: Cuando volvíamos aahh *Mc Donald's, Mc Donald's*, y bueno entonces mi mamá pasaba- **como era con el auto, no se tenía que bajar, nada-** y compraba de una

(032)_2006-IMIH:89-91

También el hablante puede introducir un paréntesis para aclarar lo dicho, como tantos casos, un ejemplo es (28):

(28)

Ma: Qué sé yo, y... y después a la otra clase me dice **-eso se lo dije un martes-** en Orgánica. El miércoles, al otro día, me dice: “Ay, le mandé un mail a Naty de... formas... métodos para estudiar, para aprender aestudiar”, algo así me dice. Viste, a mí me cayó re mal. [O sea...]

(022)_2006-IIM:692-695

Pero además puede utilizarse esta estructura parentética para adelantarse a una posible objeción del interlocutor; si bien tienen función aclaratoria, también constituye un modo de anticiparse a la inferencia o supuesto que puede estar haciendo el interlocutor, tal como ocurre en (29):

(29)

J: [El tema] con el curso de ingreso es que... es verdad que... es mucho más probable que entre la gente que.. tuvo un buen secundario, que tuvo apoyo de la familia durante el secundario, que lo pudo hacer bien, que tiene el apoyo para pasarse los meses que hagan falta estudiando y nada más para rendirlo... es como que **—no es que esté apuntando directamente al nivel económico. pero hay un montón de cosas—** digo, lo mismo que entrar a la universidad necesitás un apoyo

(009)_2000-IIIM:192-198

En el caso (30), vemos cómo en una misma intervención la hablante produce estructuras parentéticas de distinto tipo y funcionalidad:

(30)

Va: Sabés que el otro día **—no tiene mucho que ver pero—** Juan, eh, tomaba finales **—el lunes—** y ¿viste que te dejan en capilla, para rendir? Estaban todos los alumnos en capilla y de repente él estaba por ahí. Y una alumna le dice... **—el es jefe de trabajos prácticos entonces no tiene a todos los alumnos. Tiene a algunos—** y la piba le dice: “¿Eestás... en capilla?”... [¡A Juan!]

(034)_2006-IIIM:291-295

Primero, se registra una parentética con función metalingüística que

evalúa el decir (“no tiene mucho que ver pero”); luego, una parentética que aporta algo nuevo (“el lunes”) y finalmente una parentética con valor de aclaración para el interlocutor (“el es jefe de trabajos prácticos entonces no tiene a todos los alumnos. Tiene a algunos”).

Resumiendo, las estructuras parentéticas –consideradas como enunciados con cierta autonomía sintáctica, semántica y prosódica– se insertan frecuentemente en las conversaciones tanto para trabajar la expresión de lo que se está diciendo como para atender a la recepción por parte del interlocutor e incluso controlarla.

Conclusiones

Este capítulo constituye una parte de una investigación más amplia cuyo objetivo es identificar algunos aspectos particulares de la sintaxis de la interacción coloquial, sus criterios de organización y sus modos de construcción en relación con los significados situados. Hemos presentado solamente algunos fenómenos característicos de la conversación: el uso particular del orden de los sintagmas, las estructuras fragmentadas –anacolúticas y suspendidas– los incrementos –extensiones y expansiones– y las estructuras parentéticas o incisos con funciones variadas, pero que atienden globalmente tanto a las necesidades expresivas del hablante como a la recepción de lo dicho por parte del interlocutor. Así, dadas las particularidades del modo oral, los principios de organización responderían a su carácter de práctica situada dando como resultado una sintaxis del habla en contexto, moldeada por las necesidades comunicativas de los hablantes. De hecho, los fenómenos sintácticos estudiados se han considerado como parte

de un proceso dinámico de opciones seleccionadas por los participantes de las conversaciones.

En síntesis, desde una perspectiva pragmatológica, se proyecta contribuir con la descripción de la oralidad del español. Actualmente, estamos estudiando aquellos criterios pragmáticos que podrían sustentar el concepto de coorganización de la sintaxis en contexto. En futuros trabajos se analizarán otros fenómenos específicos de la sintaxis de la oralidad y se describirán diversas construcciones entendidas como señales comunicativas puestas de manifiesto en las prácticas interaccionales. Se ahondará, a su vez, en la determinación de los criterios pragmáticos de *la mejor expresión* y *la mejor recepción* a fin de establecer su operatividad en la explicación de la organización sintáctica de la oralidad.

Referencias bibliográficas

- Auer, P. (2005). Projection in interaction and projection in grammar. *Text*, 25(1), 7-36.
- Barnes, B. (1985). *The Pragmatics of Left-Dislocation in Spoken Standard French*. Amsterdam: John Benjamins.
- Blakemore, D. (2009). On the relevance of parentheticals. *Actes d'IDP*, 9, 9-17.
- Bedmar Gómez, M. J. (2007). Sobre el análisis del discurso y sintaxis de la comunicación. En *Actas del las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española* (pp.137-167). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Brazil, D. (1995). *A Grammar of Speech*. Oxford: OUP.
- Briz, A. (2001). ¿Cómo se comenta un texto coloquial? Barcelona: Ariel.
- Carreiras, M., Gernsbacher, M. y Villa, V. (1995). The advantage of first mention in Spanish. *Psychonomic Bulletin and Review*, 2(1), 124-129.

- Colston, H. (2008). A new look at common ground: memory, egocentrism, and joint meaning. En I. Kecskes y J. Mey, *Intention, Common Ground and the Egocentric Speaker-Hearer* (pp.151-187). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dik, S (1989). *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris.
- Domínguez Mujica, C. (2003). *Sintaxis de la lengua oral. Oralidad y escritura: dos objetos y una lengua*. Mérida-Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Escandell Vidal, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fetzer, A. (2004.) *Recontextualizing context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fuentes, C. (2014). Los límites del enunciado. *Estudios de Lingüística del español*, 35, 143-167.
- Ford, C., Fox, B., y Thompson, S. (2002). Constituency and the Grammar of Turn increments. En C. Ford, B. Fox y S. Thompson (Eds.), *The Language of Turn and Sequence*. Oxford: Oxford University Press.
- Givón, T. (1979). *Syntax and Semantics. Discourse and Syntax*. New York: Academic Press.
- Granato, L. y Grasso, M. (2014). *Algunas características de la distribución y la función de los elementos cohesivos y de la construcción de la coherencia en textos interactivos coloquiales*. Trabajo presentado en X Congreso Latinoamericano de Lingüística Sistémico-Funcional, Mendoza, Argentina.
- Granato, L. y Piatti, G. (2010). Some Remarks on Thematic and Information Structure in casual conversations. En *Actas de V Coloquio Argentino de la IADA* (pp.157-168). La Plata: IADA La Plata.
- Hakulinen, A. y Selting M. (Eds.). (2005). *Syntax and Lexis in Conversation*. Amsterdam: John Bennjamins.

- Halliday, M.A.K. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Herrero, G. (1996). Sobre construcciones fragmentadas. *Philologia Hispanensis*, 10, 99-113.
- Hopper, P. (1998). Emergent Grammar. En M. Tomasello (Ed.), *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure* (pp. 155-175). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kluck, M., Ottis, D. y de Vries, M. (2015). *Parenthesis and Ellipsis: Cross-Linguistic and Theoretical Perspectives*. Berlin: De Gruyter.
- Lerner, G. H. (2004). Collaborative Turn Sequences. En G. Lerner, *Conversation Analysis: Studies From the First Generation* (pp. 225-256). Amsterdam: John Benjamins.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *Tema*. Buenos Aires: Eudeba.
- Montolío, E. (1996). Gramática e interacción. En A. J. Briz, J. Gómez y M.J. Martínez Alcalde. *Pragmática y gramática del español hablado* (pp. 329-341). Valencia: Libros Pórtico.
- Morris, T. (1998). Topicity vs. thematicity: Topic-prominence in impromptu Spanish discourse. *Journal of Pragmatics*, 29, 193-203.
- Narbona Jiménez, A. (1996). Sintaxis y pragmática en el español coloquial. En T. Kotschi, W. Oesterreicher y K. Zimmermann, *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica* (pp. 223-243). Madrid: Iberoamericana.
- Narbona Jiménez, A. (2012). Los estudios sobre el español coloquial y la Lingüística. *Revista Española de Lingüística*, 42(2), 5-32.
- Padilla García, X. (2001). *El orden de palabras en español coloquial*. Barcelona: Ariel.

- Payne, D.L. (1992). *Pragmatics of Word Order Flexibility*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Piatti, G. (2012). Algunas cuestiones sobre la sintaxis de la oralidad. Trabajo presentado en *IV Jornadas de Español como lengua segunda y extranjera*, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Iev2730>
- Pinuer Rodríguez, C. (2005). Relieve sintáctico en el español escrito de Chile: Las construcciones ecuacionales y ecuandicionales. *Revista Signos*, 38(57), 75-88.
- Schegloff, E. A. (1996). Turn organization: one intersection of grammar an interaction. En E. Ochs, E. A. Schegloff y S. A. Thompson (Eds.), *Interaction and Grammar* (pp. 52-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheutz, H. (2005). Pivot constructions in spoken German. En A. Hakulinen y M. Selting (Eds.), *Syntax and Lexis in Conversation* (pp. 103-128). Amsterdam: John Benjamins.
- Seco, M. (1973). *La lengua coloquial*. Madrid: Castalia.
- Silva Corvalán, C. (1984). Topicalización y pragmática en español. *REL*, 14, 1-20.
- Taboada, M. (2004). *Building Coherence and Cohesion: Task-Oriented Dialogue in English and Spanish*. Philadelphia: John Benjamins.

La repetición léxica y la sustitución pronominal como mecanismo para el mantenimiento de la referencia en la conversación coloquial

Marcela Morales y Sara Moyano

Introducción

Los hablantes emplean numerosas estrategias para alcanzar sus fines comunicativos. Al comunicarse por medio del lenguaje, el hablante intenta llevar a la conciencia del oyente cierta información que, asume, puede no estar presente en la mente de su interlocutor en el momento de la comunicación. Para referirse a una realidad, la lengua posee medios sistemáticos que hacen de ella un sistema semántico más eficiente y flexible (Halliday y Matthiessen, 2004). Uno de estos sistemas es la referencia, entendida como “la relación que existe entre una expresión y lo que esta expresión representa en las ocasiones concretas en que se enuncia” (Lyons, 1980, p. 167).

En un análisis exhaustivo del corpus hemos observado que entre los mecanismos referenciales más frecuentemente usados por los interactuantes en la conversación figuran la repetición léxica y ciertas expresiones cuyo significado depende de la ocasión en la

que ocurren, tales como “algunas”, “una”, “la otra”. Estas expresiones, cuando se erigen como entidades autónomas de carácter pronominal, son utilizadas por los hablantes, entre otros propósitos, para evitar repeticiones que puedan resultar redundantes.

En el corpus, hemos encontrados un cierto número de casos en los que un hablante repite un mismo ítem léxico varias veces en su contribución, prescindiendo de la posibilidad que la lengua ofrece de sustituir ese ítem por un pronombre. Nos cuestionamos si existe una función pragmática específica que explique este tipo de repetición y la contraponemos al uso de las formas anteriormente mencionadas (“alguna”, “otra/o”, etc.), que suelen ser usadas para reemplazar los sintagmas nominales evitando así repetirlos en ocasiones innecesarias.

La cohesión

Según Halliday y Hassan (1976, p. 4), desde una perspectiva sistémico-funcional, la cohesión es un concepto semántico que se refiere a las relaciones de sentido que existen en el texto y que lo definen como tal. Se distinguen cuatro categorías de elementos de cohesión: la referencia, la sustitución y la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica.

La referencia

La referencia se describe como una relación semántica, aunque se expresa a través de medios gramaticales. Desde la misma perspectiva que Halliday y Hassan, Thompson (2004, p. 180) describe la referencia como los recursos gramaticales que permiten al hablante indicar si aquello de lo que se habla ya ha sido mencionado anteriormente o si todavía no ha aparecido en el desarrollo del discurso.

Para mantener la referencia, los hablantes disponen de procedimientos léxicos y gramaticales. La mayoría de los mecanismos

léxicos son de reiteración: desde la repetición simple, pasando por la sustitución por sinónimos, hiperónimos, antónimos, metáforas o proformas léxicas, entre otras. Los procedimientos gramaticales, por su parte, comprenden la elipsis, las proformas gramaticales, la deixis.

Tal como anticipamos al comienzo, en el presente trabajo nos detendremos en dos de los numerosos procedimientos lingüísticos que utilizan los hablantes de nuestro corpus para mantener la referencia. Nos referimos a la repetición léxica, por un lado y, por otro lado, a ciertos “determinantes nominales” (Losada Durán, 1988) que retoman la referencia en ausencia del núcleo de la frase nominal y que Casado Velarde (1995, p. 23) denomina “frase nominal elíptica”.

La repetición

Halliday (1985) incluye a la repetición de ítems léxicos individuales dentro de las figuras textuales que crean cohesión. Norrick (1987), por su parte, condiciona la función cohesiva de la repetición a la existencia de una relación significativa entre un ítem léxico y su reiteración. Este autor manifiesta la necesidad de distinguir entre las repeticiones que se producen sin intencionalidad y aquellas que se producen con un fin textual y/o interaccional determinado. Las primeras atraen menos atención cognitiva, crean menor cohesión y contribuyen en menor grado al progreso de la conversación (Norrick, 1987, p. 248).

Para la realización de este trabajo, nos apoyamos en la definición de repetición léxica que desde un marco pragmático discursivo aporta Tannen (1996) quien la describe, en forma general, como la reaparición de uno o más ítems léxicos después de su primera ocurrencia dentro de un texto. La repetición léxica puede

ser producida en el discurso de un mismo hablante o puede ser que el hablante 2 reitere un término utilizado anteriormente por el hablante 1. En cada caso, la reiteración de un término cumple diferentes funciones. En esta investigación, nos ocuparemos de la autorrepetición, es decir, la repetición de un ítem léxico producida por un mismo hablante. Tal es el caso del siguiente ejemplo extraído de nuestro corpus, donde Dolores menciona el término “pizza” en dos ocasiones en una misma emisión.

Do: Y, ¿qué hiciste con Lucas anoche?

Ar: No, al final nos juntamos, llegamos así y bueno, pedimos unas pizzas, encargamos unas pizzas que, como te decía, vienen directamente para preparar [no tenés que salir...]

(028)_ 2006- IMIH:1-4

La elipsis

Con respecto a la elipsis, Halliday la describe como una relación que opera en el nivel léxico-gramatical cuyo significado es “vuelve atrás y recupera las palabras que faltan” (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 569). Es por ello que una primordial diferencia entre la repetición y la elipsis es que la primera puede extenderse sobre un largo fragmento del texto, mientras que la segunda está limitada a la cláusula que la precede en forma inmediata. Esto se debe, en parte, a que el mensaje con elipsis está incompleto, por lo que el interlocutor debe poder reconstruirlo, reteniendo en su mente las palabras enunciadas por el hablante (Thompson, 2004, p. 184). Por otra parte, a través de la elipsis se reduce la redundancia y se aligera el peso que supondría la repetición.

Casado Velarde (1995) distingue dos tipos de elipsis: la telegráfica y la contextual. La primera es dependiente del contexto ex-

tralingüístico y carece de pertinencia cohesiva, por lo que queda fuera de nuestro análisis. La elipsis contextual, por su parte, se divide en elipsis verbal, comparativa y nominal (Halliday y Hassan, 1976). Es de esta última que nos ocuparemos en esta ocasión.

La elipsis nominal

La elipsis nominal es la que se da dentro de los límites de la frase nominal. En este tipo de elipsis, el núcleo no se expresa y la frase queda representada por los restantes modificadores (Casado Velarde, 1995, p. 23).

A modo de ejemplo, presentamos el siguiente caso extraído de nuestro corpus:

G: Se agregó una materia.

B: Ah, se agregó.

G: Si, y se cambió la carga horaria de otra, no modificación.

No son modificaciones.

(009)_ 2000-IIIM: 535-538

Los participantes están hablando del plan de estudios de su carrera. En su segunda contribución, G, omite mencionar la palabra “materia” y utiliza la frase nominal elíptica “otra”, que la retoma sin mencionarla.

El rasgo semántico esencial que distingue a “otro/otra” es la misión de diferenciar a dos seres de la misma clase. Por su contenido semántico, presupone que algo ha sido mencionado ya o va a mencionarse, o está implícito en el enunciado o en la situación, algo que pertenece al mismo género, especie o clase a que pertenece el objeto de su propia mención. (Losada Durán, 1988)

Se sabe que el ser designado por el sustantivo elíptico pertenece a la misma clase o especie que aquel que denota el nombre al que “otro” acompaña. Apoyada en esta relación, la mente deduce sin esfuerzo ni error el término que falta.

El estudio

El corpus de nuestra investigación está compuesto por fragmentos extraídos del corpus ECar (Español Coloquial de Argentina).

De una revisión exhaustiva del corpus surgió que en cierto número de casos un mismo hablante hace uso de la repetición léxica. Al mismo tiempo, encontramos un gran número de ocurrencias de determinantes nominales que, en función pronominal, sustituyen a los núcleos de las frases nominales, fácilmente recuperables en el contexto inmediato, y cuya reiteración resultaría redundante. La abundancia de estas dos formas en los fragmentos analizados nos motivó a centrarnos en ellos.

Para alcanzar los resultados buscados, se realizó un análisis cualitativo de los casos, y se aplicaron técnicas de interpretación.

Los casos

En la bibliografía consultada (Norricks, 1987; Tannen, 1996; Curl, Local y Walker, 2003; Marcuschi, 1992) la repetición aparece como un fenómeno plurifuncional que, además de cumplir la función cohesiva de mantener la referencia, en el nivel interpersonal, permite a los hablantes, por ejemplo, tomar el turno abruptamente en forma no amenazante, demostrar acuerdo con los dichos de su interlocutor, demostrar que están siguiendo el hilo de la conversación, poner en evidencia su participación. Con respecto a la autorrepetición, tema que nos ocupa en esta investigación, la repetición es generalmente utilizada por el hablante para enfatizar (Norricks, 1987, p. 261) además de para elaborar sobre lo dicho.

Estas funciones son las que, entendemos, cumpliría la repetición en el segmento que presentamos a continuación:

(1)

(H1: Giselle; H2: Magdalena)

H2: Con esa materia yo estoy muy enojada.

H1: Ah!, [xxx].

H2: [Muy enojada].

H1: Esa materia.

H2: Estoy muy enojada porque, eh, siento que..xxx diferencia muy grande entre los de Inglés y los de Letras.

(002)_ 2000-IIM:207-212

Aquí Magdalena comenta acerca del enojo que le produce el trato diverso que reciben los alumnos de dos carreras diferentes que cursan una misma materia. La autorrepetición del material léxico se produce en tres oportunidades en las líneas 207, 209 (en forma parcial), luego de la retroalimentación de Giselle, y 211, luego de una intervención de Giselle. En todos los casos, la repetición es empleada para enfatizar y, además, le permite a Magdalena continuar elaborando sobre el tópico.

También encontramos casos en los que el hablante usa estructuras paralelas que tienen la explicación semántica de reflejar objetos o eventos en forma icónica. Tal es el caso de 2, en el que la reiteración del verbo une frases nominales “creando categorías” (Johnstone, 1985, p. 12) que ayudan al interlocutor a procesar los distintos fragmentos informativos en forma similar (Norrick, 1987, p. 255).

(2)

(F: Francisco; M: Marcelo)

F: No en realidad el Fun es así, tiene... viene un, un equi-

pamiento de base digamos en el mío, con aire y CD y después todo el resto son todos opcionales.

M: Aahhh.

F: O sea no tenés el base y un full con todo, hay todos puntos intermedios donde vos le vas poniendo. Le ponés la llanta, le ponés la dirección, le ponés el spoiler, le ponés el alerón, las baguetas laterales, el mío lo único que tiene agregado al auto original...

(023)_ 2000- IIH: 403-408

Hasta aquí hemos presentado dos casos en que la referencia se mantiene a través de la autorrepetición de material léxico, el que, además de cumplir tal función cohesiva tiene la función pragmática de enfatizar en (1) y crear categorías (Johnstone, 1985), en (2). A continuación, presentamos un fragmento en el que el hablante repite un elemento léxico que, en apariencia, no produce un cambio significativo en la interacción.

(3)

R: Bueno, yo, precisamente, me cambié de carrera porque no puedo cursar este en las anuales con con el trabajo no permite cursarlas, entonces lo que hice fue.... cambiarme 31 a ingeniería, hacer materias este casi iguales este... programas que son más o menos lo mismos entonces me permite cursar materias cuatrimestrales y las promociono a las materias. o sea que yo no tengo que... después de cursar un año, dar finales.

(003)_ 2000- IIM:29

En efecto, la tercera mención de la palabra “materia” (línea 33) refiere claramente a la ocurrencia anterior (línea 32) y su repeti-

ción, si bien podría ser entendida como enfática, no parece ser necesaria; podría haber sido omitida dado que “las” en “las promoción”, en su función de pronombre, es referencial de la anterior. A nuestro entender, este caso sería lo que Norrick denomina “repetición ocasional” (*random repetition*). El autor caracteriza ciertas repeticiones como “fortuitas” o “impensadas” y les resta atención ya que adquieren poca significación tanto para el que las produce como para quien las escucha.

En el caso siguiente, el hablante relata una conversación ocurrida entre ella y un amigo. Durante el relato, Angelina repite en numerosas ocasiones el verbo “decir”.

(4)

A: Estábamos con el Tano, viste, en el chat y me preguntaba, entonces le conté. Y me dice: “Hacete esos estudios ya, cuanto antes...” me dice, “...no te dejes estar porque esas cosas”, me dice, “de un día para otro se pueden transformar en cualquier otra”. Entonces, eh.. le digo: “Bueno”, le digo yo, “Yo, yo lo voy a hacer”, le digo, “la semana que viene” le digo, “seguramente ya me voy a hacer la ecografía”, le digo, “y cuando pueda me haré los análisis de sangre”. Y me dice: “Che, ¿y no querés una ambulancia?” me dice. [Risas]

(021)_ 2006- IIM:129-135

En un posible esfuerzo por dejar en claro quién fue el responsable de cada una de las palabras referidas en discurso directo, Angelina repite el verbo “decir” en forma innecesaria y, lejos de aportar claridad a sus relatos, produce un efecto de extrañeza para quien la escucha, que hasta se podría decir que interfiere con el fluir del mensaje. Este caso no prototípico, permitiría conjeturar

que la autorrepetición puede, en ocasiones, convertirse en un inconveniente para el progreso de la conversación, haciendo al discurso muy reiterativo y denso.

En oposición al uso de la repetición de un término en el discurso de un mismo hablante sin una clara función pragmática, encontramos casos en los que, luego de mencionar el núcleo de la frase nominal en una sola oportunidad, los hablantes lo omiten sustituyéndolo, en algunas ocasiones por formas que son indiscutiblemente pronominales (Di Tulio, 1997) como es el caso de “uno” en el caso (5) y en otras, por determinativos que admiten un núcleo nominal nulo como es el caso de “alguno”, “ninguno”, “otro”.

(5)

F: De todo mi grupo de amigos ehh, hay de todo, o sea hay uno que se... que se dedica a la música, otro que empezó varias carreras que se yo dejó, y estuvo laburando un tiempo en Carrefour y después se fue a trabajar a YPF, después otro que es pintor, tiene una empresa, tiene varios empleados que se yo y pinta.

M: ¿Exitoso alguno?

F: Ehhh.

M: ¿Mucha guita?

F: No no, ninguno gana mucha guita [no no no].

(023)_ 2000- IIH:126

En efecto, en esta oportunidad, el núcleo de la frase nominal es mencionado al comienzo del fragmento y luego es sustituido por las categorías gramaticales anteriormente mencionadas y denominadas por Angela Di Tullio (1997) como “pronombres indefinidos del discurso”. La autora los define como “aquellos indefinidos que, cuando no van acompañados de un sustantivo, actúan como

pronombres”. La *Nueva Gramática de la lengua española* (RAE, 2010), por su parte, incluye a “uno”, “alguno”, “ninguno” dentro de la categoría de los cuantificadores. Estos términos conforman expresiones cuantificativas en las que se distinguen un operador y un restrictor. El operador coincide con el cuantificador, mientras que el restrictor introduce la noción cuantificada. El restrictor, no siempre aparece junto al cuantificador. De hecho, cuando este admite el uso pronominal, es habitual que el restrictor se obtenga del discurso previo, si ha sido mencionado. Tal es el caso de (5). Donde se observan una frase nominal completa y luego cinco frases nominales elípticas.

La frase nominal elíptica tiene la información precisa, dentro del contexto de situación, que permite llenar la laguna que deja la ausencia del núcleo de la frase nominal representada por los modificadores.

En el segmento siguiente, el núcleo representado por el sustantivo “lado” está elidido y remplazado por “el otro”.

(6)

H2: No... ubicate en el quincho de rugby y ahora en la cancha de al lado.. que está pegadita... bueno... co... para... viste que para un lado está La Plata Rugby y para el otro hay canchitas de tenis...

H1: Sí...

(017)_2006-IIM:273

Como dijimos anteriormente, “otro” presupone la mención de un elemento de la misma clase o especie que aquella a la que pertenece el objeto que éste designa. El término que se presupone nombrado se encuentra mayormente en el contexto o en el enunciado.

Tanto en (6) como en (5), la frase nominal elíptica, representada por “otro” se encuentra inmediatamente antecedida por el núcleo, y por lo tanto la referencia es fácilmente recuperada.

Por su contenido semántico “otro” implica una dualidad y es usado para efectuar un señalamiento anafórico hacia algo mencionado o implícito en el contexto, como ocurre en (5) y (6). Sin embargo, también hemos hallado casos en los que la frase elíptica “el otro” está usada catafóricamente, tal es el caso de (7).

(7)

Ana: Está bueno, pero no, viste cuando decís, yo hubiera elegido el otro, el Samsung, el Samsung, ¿no?

Ang: Sí, pero XXX es caro.

(021)_ 2006-IIM:441-443

Es necesario señalar que, si bien en ninguno de los casos presentados hasta ahora la sustitución pronominal ha sido motivo de malentendidos entre los interactuantes en la conversación, en uno de los casos hallados, el uso de una frase nominal elíptica sí da lugar a confusión con respecto a cuál es el núcleo al que se hace referencia.

(8)

G: Sí. Son tres residencias porque son dos carreras. Una es Licenciatura y otra es Profesorado. Hay muy poca diferencia en cantidad de materias de una a otra. La perspectiva... por ahí... de una y otra es... es la misma y las funciones completamente distintas. Por ahí entre el profesorado y la licenciatura ¿no? Una es de investigación y la otra es... estee... de enseñanza (C: Claro) en el salón.

(009)_ 2000- IIM:14-18

Como podemos observar, en la primera ocasión “una” y “otra” están refiriendo al núcleo de la frase nominal “carreras”, el cual precede a los pronombres que lo reemplazan. La última ocurrencia de “una” y “la otra” se refieren a “la licenciatura” y “el profesorado”. Al especificar de qué se tratan cada una estas carreras, el hablante confunde el orden en que son referidas, favoreciendo la interpretación errónea de que el profesorado se relaciona con la investigación y la licenciatura con la enseñanza.

Análisis de los resultados

En coincidencia con todos los autores consultados, concluimos que una de las herramientas lingüísticas más usadas por los participantes en la conversación coloquial para mantener la referencia y, en consecuencia, lograr la cohesión léxica, es la repetición. Al mismo tiempo, con la misma función referencial, los hablantes usan ciertas expresiones de significación ocasional, tales como “algunas”, “una”, “la otra”, cuando éstas se erigen en entidades autónomas de carácter pronominal, con el propósito, entre otros, de evitar repeticiones que puedan resultar, en ocasiones, redundantes.

Hemos encontrado casos en los que la autorrepetición cumple la función pragmática de enfatizar y otros en los que la repetición de la misma estructura sintáctica en forma paralela ayuda al procesamiento de la información, haciendo que el interlocutor focalice en el elemento que se sustituye. Por otro lado, hemos presentado, también, casos en los que la sucesiva y hasta innecesaria repetición de un término léxico por parte de un mismo hablante produce un efecto de extrañeza en quien escucha que, no solamente entorpece la claridad del mensaje sino que puede percibirse como un inconveniente para su correcta interpretación.

La existencia de elementos lingüísticos cuyo uso puede evitar la repetición de un término nos estaría indicando que el hablante tiene la posibilidad de elegir libremente entre una u otra forma de expresión. No se puede hablar de una regularidad en los patrones de uso, sino que, tanto el uso de una herramienta lingüística como de la otra, responden a cuestiones propias de la oralidad.

Tal como hemos analizado en los diversos casos, de acuerdo con las circunstancias conversacionales, se dan las condiciones suficientes para reemplazar un término léxico por un pronombre. Sin embargo, hemos considerado el caso 8 como una ocurrencia de sustitución pronominal por medio de la cual el hablante señala erróneamente la referencia invirtiendo el orden de los términos. Como consecuencia de ello, el interlocutor puede equivocarse en la interpretación del mensaje. Por lo tanto, es posible que el procedimiento de sustitución pronominal presente problemas en la asignación de referencia por parte del interlocutor.

Referencias bibliográficas

- Casado Velarde, M. (1995). *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Curl, T., Local, J. y Walker, G (2003). *Repetition and the prosody-pragmatics interface*. York: University of York.
- Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Edicial.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

- Johnstone, B. (1985). *Linguistic Repetition in Cross-Cultural Perspective*. Washington: American Anthropological Association.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Losada Durán, J. R. (1988). Dos diferenciadores indefinidos en la frase nominal inglesa y española. *Revista alicantina de estudios ingleses, 1*, 121-138.
- Marcuschi, L. A. (1992). *A Repetição Na Língua Falada: Formas e Funções*. Recife: PGLetras-UFPE.
- Norricks, N. (1987). Functions of Repetition in Conversation. *Text, 7*(3), 245-264.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Tannen, D. (1996) [1989]. *Talking Voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

Metáforas gramaticales y tipos textuales en la conversación coloquial

Carolina Ferrari

Introducción

La metáfora es un fenómeno tan común del lenguaje que ha sido ampliamente estudiado desde la época de Aristóteles y desde la perspectiva de disciplinas diversas. El problema principal con el término radica en que diferentes investigadores lo utilizan para referirse a distintos tipos de expresiones lingüísticas; las prioridades de cada tradición académica hacen que cada una focalice su atención en diversos aspectos (Deignan, 2005). Los estudios desde la perspectiva literaria, por ejemplo, se concentran en el uso innovador de la metáfora y prestan poca atención a los usos más convencionalizados; en contraposición, lingüistas cognitivistas analizan una gran cantidad de expresiones lingüísticas como metafóricas; por ejemplo, algunos afirman que la mayoría de los significados de las preposiciones son metafóricos. Por otra parte, desde la perspectiva filosófica la metáfora puede ser estudiada como una forma de revelar la complejidad de la experiencia. Asimismo, la psicología y la pedagogía hacen uso de y estudian las metáforas como herramientas terapéuticas que permiten visualizar y entender problemáticas específicas (Deignan, 2005).

Como fenómeno lingüístico, la metáfora puede ser:

- un mecanismo léxico, es decir, un rasgo del vocabulario de una lengua.
- un fenómeno gramatical, es decir, un recurso de la gramática de una lengua (Taverniers, 2004).

Sin duda, los estudios desde la primera perspectiva son mucho más numerosos que los otros. En realidad fue Halliday en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) quien inició los estudios desde la segunda perspectiva con la noción de metáfora gramatical. Como ya sabemos, para esta teoría el lenguaje es un sistema de tres estratos (semántico, léxico-gramatical y fonológico), en el cual los estratos inferiores realizan típica o atípicamente, opciones de los estratos superiores. En este contexto, *típico* se refiere a las opciones naturales o esperadas.

Tomando como ejemplo la metafunción ideacional, las acciones o procesos *típicamente* se realizan léxico-gramaticalmente como verbos, y los participantes (cosas, personas o lugares) como sustantivos. Estas realizaciones típicas se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Algunas realizaciones léxico-gramaticales típicas (Ravelli 1999, p.3)

Significado (nivel semántico)	Realización típica (nivel léxico-gramatical)
Personas, objetos, lugares	Sustantivos
Acciones	Verbos
Información adicional	Adverbios, frases preposicionales
Relaciones lógicas	Conjunciones
Cualidades	Adjetivos

Sin embargo, las opciones en el nivel léxico-gramatical pueden ser atípicas lo que constituiría una metáfora gramatical en este caso de tipo ideacional; es el caso de la nominalización, en la que las acciones se realizan como sustantivos.

La metáfora gramatical es, entonces, aquella situación “en la que los significados típicamente realizados por un patrón lingüístico, se realizan mediante opciones lingüísticas menos típicas” (Eggins, 2004, p. 99) de modo tal que las estructuras resultantes requieren, para su comprensión, un doble análisis transitivo (Thompson, 2004), es decir, analizar tanto la versión congruente como la metafórica. Llegados a este punto y para determinar el valor funcional de la metáfora es importante determinar si este doble análisis es significativo desde el punto de vista del uso, ya que para que la metáfora gramatical tenga valor en el sistema de la LSF es necesario establecer diferentes funciones/ usos para las versiones metafóricas y congruentes. Dentro del marco funcionalista, la expresión es el significado y el uso de una expresión metafórica debiera construir un significado diferente al de la expresión congruente.

Como parte de los estudios de doctorado, desde 2008 hemos examinado las conversaciones del corpus ECAR para analizar la frecuencia, uso y función de las metáforas gramaticales ideacionales y textuales así como de las metáforas léxicas y de estructuras que hemos llamado *metáforas léxico-gramaticales*; también hemos considerado que los diminutivos requieren un doble análisis cognitivo por lo que podrían considerarse metafóricos (Ferrari y Granato, 2011).

Metodológicamente, siempre partimos del análisis cualitativo minucioso de los textos del corpus con el objetivo de encontrar los tipos de estructura que queríamos analizar para luego determinar

su co-texto, analizar la función de la estructura en él y detectar similitudes y diferencias de uso de la misma forma gramatical. Esto significa que nuestros estudios han seguido siempre un recorrido “de abajo hacia arriba” (*down-top*); sin embargo, es posible partir de la perspectiva inversa, “de arriba hacia abajo” (*top-down*). El objetivo de este trabajo en particular es analizar diferentes tipos textuales encontrados en las conversaciones de corpus para determinar si algunos usos o funciones de las metáforas gramaticales se asocian más directamente con algún tipo textual en particular.

Como punto de partida hemos tomado los tipos textuales descriptivos y narrativos que Ciapuscio (1994), siguiendo a Werlich (1975/1987), resume de la siguiente manera:

Tabla 2. La tipología de E. Werlich (1975/1978)
(citada por Ciapuscio, 1994)

Tipos textuales/ Actividad	Base textual	Elementos lingüísticos	Estructuración dominante
Descriptivo: para expresar ocurrencias en el espacio	Oración registradora de fenómenos	Verbos de no cambio Adv. de lugar	Estructuración espacial
Narrativo: para expresar ocurrencias y cambios en el tiempo	Oración denotadora de cambios y acciones	Verbos de cambio, pretéritos, adv. temp.	Estructuración temporal
Argumentativo: para expresar relaciones entre conceptos y afirmaciones del hablante	Oración atributiva de cualidad	Adjetivación Base negada	Estructuración dialéctica, contrastiva

Para este trabajo, partimos de la identificación en el corpus de fragmentos considerados tipos textuales específicos que exhi-

bieran una extensión de seis líneas o más. El posterior análisis de dichos fragmentos nos permitió determinar los tipos de metáforas utilizados y sus usos más frecuentes. El estudio mostró que, a pesar de que todos los tipos de metáforas gramaticales aparecen en los distintos tipos textuales, ciertos usos específicos de las metáforas son propios de uno u otro tipo textual.

Tipos textuales narrativos

Los textos narrativos son aquellos que refieren algo que le sucedió, sucede o sucederá a alguien y puede formar parte de un cuento, de una sucesión de acciones en el tiempo, o puede ser un “relato” de acciones, que sean por lo menos tres o cuatro acciones. Este tipo textual es muy común en nuestro corpus y los hablantes utilizan una gran variedad de recursos lingüísticos para su construcción, entre los que se encuentran las metáforas. Sin embargo, también es el tipo de texto en el que se encuentran mayor cantidad de usos específicos de diversas metáforas.

En primer lugar, es interesante cómo se utilizan las metáforas textuales para introducir información nueva. En trabajos anteriores (Ferrari, 2011, 2012) hemos llegado a la conclusión de que las oraciones hendidas y pseudo hendidas (o copulativas enfáticas de relativo) (Bosque, 2010) pueden considerarse metáforas textuales en español y que tienen distintas funciones en los textos del corpus. El siguiente fragmento muestra una ocurrencia de estas construcciones en una narración.

(1)

H1: Pará, que el otro día me saco las sandalias, las que uso para salir, que tienen taco cómodo, no sólo que se le había salido, viste el... el taquito, el finito...

H2: La chapita, sí.

H1: ¡Un cacho de taco... voló!

H2: Y... porque se te salió mucho, a mí también me pasó.

H1: *Lo que pasa es que mi mamá me llevó a arreglar XXX* y no sé cuantas tapitas le puso a los zapatos.

(017)_2006-IIM

En esta intervención, la oración de relativo se ubica en primer lugar (“Lo que pasa”), luego sigue el verbo ser y finalmente, el segmento referencial (“que mi mamá me llevó a arreglar XXX...”). Esta estructura se considera una metáfora gramatical ya que requiere un doble análisis transitivo; como vemos en el cuadro siguiente, en la versión original (congruente) encontramos un proceso material (“llevó”) mientras que la versión metafórica es una cláusula con un verbo relacional (“ser”).

Tabla 3.

Versión metafórica

lo que yo pasa	es	que mi mamá me llevó a arreglar XXX
Valor/Identificado	Pr: relacional	“Token”/Identificador

Versión congruente

mi mamá	llevó	a arreglar XXX
Actor	Pr: material	Fenómeno

Como ya dijimos, en las narraciones, estos elementos sirven frecuentemente para introducir información nueva. En el caso del fragmento 1, la participante H1 le cuenta a su interlocutora sobre la rotura de un zapato y termina la anécdota explicando que eso se debió a que su madre llevó a arreglar los zapatos.¹

¹ Esa parte de la cinta no se entiende pero el contexto nos permite suponer que hablaba de eso.

La estructura sirve para introducir un nuevo “personaje” en su anécdota. La versión congruente también podría, por medio de la entonación, indicar que estamos ante la presencia de información nueva pero el efecto podría ser menos efectivo y no tan cooperativo a los fines de la interacción coloquial. Esta situación se repite frecuentemente cuando la metáfora textual se utiliza en narraciones.

En otro fragmento, la hablante (Ma) relata a su interlocutora lo acontecido algunos días antes en una reunión.

(2)

Pa: ¿Con Miguelito hablaste eso?

Ma: Sí, Miguelito y Nata ha también. Porque Migue, Luis dijo: “Ustedes dos encárguense de lo que hacemos acá abajo”, me dice.

Pa: Sí.

Ma: Mir, mira a Miguelito y me mira a mí. Háganlo todo separado, entonces, Natalia a mí me dice:” Yo no tengo que hacer nada, porque yo no sé lo que hacen”.

[...]

Ma: *La cosa es que, bueno, esto no tiene nada que ver, pero ehm... como estaba Nati, yo le dije “¿Qué hacés? ¿Te quedás. Nati”*“, le digo. Porque [tenía a las cinco clase].

Pa: [Sí, sí, sí].

Ma: Y no sé, le digo: “Mirá, Paula a las dos va a un curso... Va de dos a conco”, le digo, “así que salimos, la pasamos a buscar por la pensión, vamos a comer a la plaza y [que ella después se vaya”, le digo].

Pa: [Ahhh...]

(021)_ 2006-IIM

La hablante comenta que en la reunión estaban Miguelito y Natalia y continúa hablando de un trabajo que debía hacer con su compañero porque Natalia “no sabe nada de eso”. Luego de hablar de Miguelito, inicia una nueva etapa del relato que se centra en Natalia. La idea de un nuevo elemento en la narración se ve reforzada por la indicación explícita de que lo que sigue es nuevo (“bueno, esto no tiene nada que ver pero ehm...”).

En todos estos casos, la oración entera se presenta como nueva y se enfatiza (Bosque, 2010), lo cual concordaría con intención del hablante de introducir un elemento nuevo en el relato. Esta función de la metáfora textual ha sido encontrada sólo en textos narrativos.

Por otro lado, al mirar los textos narrativos también descubrimos que las metáforas ideacionales se utilizan para comentar la narración del interlocutor con la intención de generalizar. Las metáforas gramaticales ideacionales son las que se relacionan con los participantes, procesos y circunstancias que se utilizan para representar el mundo y las formas congruentes o metafóricas de representarlos, como ya hemos explicado en la primera parte de este trabajo.

En el fragmento (3), tomado de una conversación entre estudiantes de derecho, observamos como Analía responde con una metáfora ideacional al comentario de su interlocutora.

(3)

Ang: Bueno, ahí vamos a ver qué se hace. Y... después nada, me quedé adentro conversando con las chicas. Qué sé yo. Silvana estaba con un chinche porque se le había roto la cartera.

Ana: ¿Sí? (risas)

Ang: Y en una la miré con una cara de culo como diciéndole “Dejate de joder, es una cartera”, (risas) y dice “Ay, bueno y qué sé yo”. Le digo “Sí, peor es que vayas a un médico te diga que podés tener una enfermedad...”, le digo, “...y no estás...”.

Ana: Tu caso, qué tarada.

Ang: Claro, ¿me entendés? Entonces me dice: “Bueno, tampoco es para tanto”. “No, tampoco es para tanto la cartera”, le digo yo. “Si se te rompió la cartera ya está, te comprás otra” ¡Qué!

Ana: Y sí.

Ang: Y sí.

Ana: Vos tenías un humor...

Ang: Sí

Ana: Y bueno,. [Es lógico].

Ang. Sí, y lo [voy a tener hasta que] hasta que me digan “es esto o no es esto o es lo de más allá”, lo voy a tener.

Ana: No, obvio.

Ang; Ayer...

Ana: *Es comprensible.*

(021)_ 2006-IIM

En este fragmento Angélica narra un incidente acerca de una amiga que estaba enojada porque se le había roto una cartera. La intención de esta anécdota es comparar la situación de la amiga con la situación particular del hablante que espera los resultados de unos análisis que podrían revelar una enfermedad grave. Como todavía no tiene los resultados, acepta que está de mal humor y su interlocutora declara que eso “es comprensible”, una metáfora ideacional por la que también se presenta un proceso (“comprender”) como cualidad.

Esta metáfora tiene por función generalizar. Thompson (1997) señala que en el lenguaje científico la nominalización permite objetivizar un proceso expresándolo sin actor humano; al mismo tiempo, los procesos nominalizados son no finitos, es decir, no están atados a un tiempo específico con relación al tiempo de habla. Al remover el modo un proceso nominalizado se vuelve no negociable. Según Thompson, el hablante busca establecer una verdad general y cierta que está de acuerdo con una visión del mundo como una serie de constantes fijas que actúan en formas lógicamente definibles. En nuestro ejemplo, al utilizar esta metáfora ideacional, la hablante generaliza para solidarizarse con su interlocutor presentando la situación no sólo como comprendida por ella misma sino por cualquier otra persona.

Finalmente, nos llamó la atención un uso de las metáforas léxicas que aparece mayoritariamente en las narraciones. Las metáforas léxicas son las que han sido más estudiadas ya que su estudio se remonta a Artistóteles; de hecho, Halliday (1998, 2000) parte de ellas para estudiar las metáforas gramaticales y sostiene que la diferencia entre estos tipos de metáforas es que las gramaticales constituyen una visión del lenguaje “desde arriba” ya que se parte de un significado que puede expresarse de forma congruente o metafórica (“palabras iguales, gramática diferente” dice Halliday, 2000); mientras que en las léxicas el punto de partida es un ítem léxico que tiene un significado literal y otro metafórico, se trata, por tanto, de una visión “desde abajo”. Sin embargo, en otros trabajos hemos visto que las metáforas léxicas se benefician de un análisis “desde arriba” ya que la variación nunca es sólo léxica sino léxico-gramatical (Ferrari y Granato, 2011).

En los siguientes fragmentos de narraciones del corpus, las metáforas léxicas se utilizan como un elemento de la gradación

que, en la Teoría de la Valoración, se relaciona con los valores por medio de los cuales los hablantes gradúan la fuerza de sus emisiones y el foco de sus categorizaciones. En el fragmento (4), las hablantes se refieren a una tercera que empezó a acudir al psicólogo. En la línea 197 la hablante Ro utiliza una metáfora léxica convencionalizada (“Le caían fichas”) para expresar que con ayuda del profesional esta amiga pudo comprender episodios de su vida que no estaban bien.

(4)

Ya: No, Natalia no va más, ¿o sí?

Ro: Ehhh... me parece que iba, hasta donde yo sabía.

Ya: Ahh, mirá vos.

Ro: Porque era también, o sea, iba porque todo, bueno, para ejercer, si querés ser psicoanalista obviamente tenés que haberte analizado, emm, y ella iba porque le sorprendía que todo el mundo iba y ella no.

Ya: Ahh.

Ro: Como que ella no tenía ningún problema.

Ya: Claro.

Ro: Y mm... después empezó, y me parece que empezaron a surgir cosas.

Ya: Sí, seguro.

Ro: O sea, que le caían fichas. Un montón de cosas que... que no... que no se había dado cuenta antes y ahí con la psicóloga sí.

Ya: Mirá.

(019)_ 2006-IIM

Como ya hemos señalado se utiliza una metáfora léxica “le caían fichas” para significar que la persona de la que se habla en-

tendía algunas cosas en sus sesiones de terapia. Creemos que, analizado desde el punto de vista de la gradación, la metáfora podría actuar, en comparación con la versión congruente o literal, como foco que define más específicamente lo que el hablante quiere significar. Nos referimos a que al utilizar la metáfora léxica el hablante define de manera más específica la forma en que su amiga entendía ya que, como dijimos antes, la metáfora se refiere a entender repentina y repetitivamente. De este modo, la metáfora léxica se convierte en foco en sí misma; es decir, en general los recursos de la gradación se realizan a través de adjetivos o adverbios en la cláusula (Martin y White, 2005) que se podrían expresar como “Entendió rápidamente”, pero en el caso de la metáfora léxica, la gradación es, podríamos decir, intrínseca de la metáfora.

También en el fragmento (5), la metáfora léxica se utiliza de la misma manera. En este caso, una amiga le cuenta a la otra acerca de lo que hizo el fin de semana cuando se encontró con un chico que le gusta.

(5)

H1: ... vamos al centro y justo estábamos mirando un auto que estaba lleno de flacos... ¡Basta de reírte, estúpida!

H2: ¡Ay, me tenté!

H1: Estábamos las dos *buitreando* el auto, en realidad, y Ceci me dice: “Mirá atrás, está Toto”, entonces estaba el hermano en el auto de adelante, y [estaba todo XXX”].

(017)_ 2006-IIM

En este caso, la metáfora gramatical “buitreado el auto” debería desempaquetarse primero como “comportándonos como buitres” que sería, a su vez una metáfora léxica de “observando el auto atentamente como si fuera una presa” (Ferrari, 2010). Como

se puede apreciar, aquí también la metáfora es intrínsecamente el foco que delimita la categoría, al transmitir una idea más precisa de cómo era la observación.

En el fragmento (6), dos estudiantes del interior del país dialogan acerca de la experiencia de mudarse de su ciudad natal y de la casa de sus padres a La Plata para estudiar en la universidad.

(6)

Pau: Bueno. A mí me, a mi me pasa que yo por ejemplo. Claro. Durante el día por ahí estoy bien, no? Como que bueno. Ponele, hago qué sé yo. No sé. Estoy con amigooo. Estoy en la facultad, o lo que sea. Pero llega la noche y donde me acuesto a dormir y ¡ay no! Se me viene el mundo abajo (risa)

(043)_ 2010-IIM

En este caso, la hablante utiliza la metáfora “se me viene el mundo abajo” que se podría reemplazar por la versión congruente “me deprimó mucho”. Podemos ver que, al buscar una versión congruente para esta metáfora necesitamos un adverbio que intensifique la acción, por lo que la metáfora aquí actúa como fuerza que aumenta el volumen de lo que se dice.

Los ejemplos presentados hasta aquí nos muestran que los tipos textuales narrativos agrupan algunos tipos de metáforas gramaticales con funciones específicas dentro de esos tipos textuales.

Tipos textuales descriptivos

Las descripciones caracterizan un elemento de mundo mencionando aspectos o características del mismo. La descripción es un elemento frecuente dentro de las narraciones pero, en nuestro corpus, se observan pocas instancias de descripcio-

nes como tipo textual independiente. Por este motivo, en las descripciones no aparecen tantas metáforas gramaticales con funciones tan determinadas como en las narraciones. Sin embargo, hemos descubierto que cuando aparecen como tipos textuales tienen gran cantidad de diminutivos. Los diminutivos son propios, tanto de los tipos descriptivos puros, como de las estructuras que sirven para caracterizar un elemento de una narración. Hemos considerado que estos elementos de la conversación coloquial son susceptibles de un doble análisis transitivo por lo que, en algunos casos y en español, podrían ser metáforas ideacionales.

En primer lugar, en muchas instancias, se utilizan diminutivos en descripciones asociadas colores. En el fragmento (7), Jorge y Germán hablan sobre el color del que van a pintar una pared.

(7)

Ge: Amarillo. Bahh, color. . .

Jo: ¿Ese color, más o menos? No, ese es medio marrón.

Ge: ...es un color... sí, medio mm amarillo. *Amarillito clarito*.
Con ocre, no sé, un blanco con [ocre].

(037)_ 2006-IIIIH

Aquí el color “medio amarillo” se transforma en “amarillito clarito” lo que nos permite llegar a la conclusión que el diminutivo estaría significando “un tipo de amarillo” que el hablante no considera prototípico por ser demasiado claro. La utilización del sufijo diminutivo en esta ocurrencia es bastante frecuente en el corpus y posibilita opciones más variadas para indicar una cualidad de los participantes y aporta a la representación del mundo.

También en este caso, el diminutivo actuaría como foco ya que vuelve al color graduable. En el fragmento citado, el sufijo

diminutivo de “amarillito clarito” crea en la escala de colores una tonalidad que el hablante no considera amarillo propiamente dicho.

Además, llama la atención también una práctica relativamente frecuente en las conversaciones entre mujeres, y es que éstas recurren a los diminutivos para descripciones de ropa.

(8)

Do: Dos, con dos amigos, después estaba, cómo es que se llama, eh... los, la gente de Griego, los chicos que cursan Griego con ella y le habían regalado un pullovercito, estaba re lindo.

Ar: Mirá qué bien.

(028)_2006-IHIM

En este caso, es muy difícil decidir si el diminutivo indica identificación, afectividad o acentuación. Identificación porque la participante podría considerar como prototipo el pulóver grueso de invierno y este sería más liviano; sin embargo, no hay nada en el contexto que nos permita afirmar esto. También el diminutivo podría crear una sensación de acercamiento debido a que el objeto en cuestión le gustó mucho al hablante. Por otra parte, este diminutivo podría verse como una estrategia de acentuación para indicar una característica saliente del regalo. En realidad, estos diminutivos que se asocian a ropa parecen contener en distintas proporciones los tres significados antes mencionados.

La frecuencia en el uso de los diminutivos referidos a las prendas de vestir, es muy alta. En el siguiente fragmento, por ejemplo, todos los diminutivos se refieren a la misma pollera y parecen proyectar todos los significados a que hicimos referencia.

(9)

H2: (Bostezo) ¡Uy, qué sueño! ¿Cómo es la pollera que le compraron a Maru?

H1: ¿Sabés que hasta pensé en traérsela?

H2: Yo igual la veo.

H1: Es linda, es clarita. . .

H1: [. . .no es ajustadita], es sueltita tipo hasta la rodilla y abajo tiene una tela blanquita como de... como más trabajada. . .

H2: Pero no entiendo... la de arriba es más transparente?

H1: No, la de arriba es tela cremita, linda, y abajo...

H2: ero [que es tipo].

H1: [. . .no sé] una. . . no, no es brillante ni nada.

H2: Mhm.

H1: Y abajo le sale una como caladita, blanca.

H2: Ay, qué linda. Tipo XXX

H1: Sí, es linda... Medio cara, igual. XXX lo único que lo compramos entre todas, nos quedaban cinco pesos y dijimos: “Bueno, le compramos algún accesorio o algo”...

H2: Claro.

(017)_ 2006-IIM

No siempre es fácil, en estos casos, decidir qué significado adicional le otorga el sufijo a la base. Los hemos incluido en este apartado porque creemos que, si no hay otra motivación, “un sufijo diminutivo está siempre disponible para expresar algún tipo de aprecio” (Lázaro Mora, 1999, p. 4651). En cualquier caso, resulta claro que estos diminutivos brindan un significado diferente a la base.

Tipos textuales de opinión

Finalmente, encontramos un uso muy interesante de las metáforas textuales con verbos de proyección en fragmentos de opinión.

En el fragmento siguiente, el hablante da su opinión acerca de las diferencias entre el secundario y la universidad.

(10)

G: ee lo que yo veo, es que hay muy pocas bases a nivel... de secundario a un nivel universitario-es decir, pocas bases en el sentido de que no hay una coincidencia.

(004)_ 2000-IIH

Cuando esta estructura se utiliza con procesos mentales (“veo”, “creo”, “pienso”, “me parece”) sirve para presentar la opinión del hablante y, por consiguiente, se relaciona con la metafunción interpersonal. Como dijimos anteriormente, uno de los aspectos principales de esta metafunción es la de especificar la posición que el hablante asume con relación a lo que está diciendo, esto se logra a través de la modalidad. La modalidad se gradúa de acuerdo a la responsabilidad que acepta el autor acerca de lo que dice; de este modo, el hablante puede dejar en claro que lo que dice es su punto de vista subjetivo (Thompson, 2004). Esto como ocurre en el siguiente fragmento del corpus, en el que el hablante expresa la realidad como su opinión particular sobre el curso de ingreso, y no como una realidad objetiva (“El curso de ingreso a Lenguas Modernas no funciona”).

(11)

R: Sí. Eso es lo que yo noté. *Lo que me pareció que no funcionaba mucho era cuando hacíamos los cursos de ingreso, por ejemplo en las carreras de Lenguas Moder-*

nas, que no te enseñaban nada que puedas utilizar. No... no... no [te]

J: [Claro].

(006)_ 200-IHIM

En otro fragmento las hablantes dialogan acerca del arancelamiento de las universidades. H1 afirma que estaría de acuerdo en pagar un arancel mínimo; su interlocutora está en desacuerdo y utiliza una metáfora textual con un verbo mental (“pienso”) para expresarlo.

(12)

H2: y xxx el problema es cómo se soluciona... ¿Cómo lo hacés? Yo, ponés tan, te digo yo no tendría drama en pagar una cuota mínima. Por ejemplo pagar \$10 por mes, a mí honestamente, por más de que yo trabajo y para mantenerme a mí, ¡para mantenerme, eh! Digamos, no me cuesta pagarlo [pero].

H1: [yo]

H2: El tema, el tema es quién como se, cómo se distribuye eso en la facultad, quién lo maneja.

H1: *Yo lo que pienso con el tema de la, del arancelamiento, una cosa xxx es como vos decís, cómo se distribuye, y no olvidemos que estos son xxx corruptos [xxx].*

H2: [xxx]

H1: Se perdería [por]

H2: [xxx]

H1: Ahí, y aparte, eh, que el hecho de... eh, pasar a pagar un arancel aunque sea de \$5 por persona, \$5, ya es cambiar xxx enfoque...

H2: No sé. Yo, o sea, yo para mí... no tendría drama en pagar una cuota mínima, por ejemplo, para no tener problemas con las sillas, para xxx tener que sentarme en el suelo con una clase multitudinaria., para no tener problemas con las aulas, para no tener problemas con las tizas, con[los borradores]

H1: [Sí, sí]

H2: Hay, hay soluciones, hay problemas de fondo que no sé si los vamos a poder cambiar, el, el tema de, de los sueldos de los profesores.

(002)_ 2000-IIM

En todos los casos analizados en este trabajo y en otros que aparecen en el corpus, se utiliza el verbo de opinión (acompañado, en algunos casos, por el pronombre) en la oración de relativo que se ubica en posición inicial unida mediante el verbo ser a la cláusula que contiene la opinión del hablante.

Conclusión

Como ya habíamos comprobado, las metáforas gramaticales son recursos usuales para la construcción cooperativa de la conversación coloquial y cumplen funciones específicas dentro de la misma. El presente trabajo nos permitió descubrir que, no solamente las conversaciones coloquiales de nuestro corpus en general, sino también los tipos textuales que las componen son ricos en metáforas con usos específicos para cada uno de estos tipos textuales.

Referencias bibliográficas

Bosque, I. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. España: Real Academia Española.

- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Deignan, A. (2005). *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres: Continuum.
- Ferrari, M. C. (2010). *Metáforas gramaticales y coherencia en la conversación coloquial: primeras aproximaciones*. Trabajo presentado en V Coloquio Argentino de la IADA, La Plata.
- Ferrari, M.C. (2011). *Cláusulas hendidas y pseudo-hendidas: un estudio desde la Lingüística Sistémico-Funcional*. Trabajo presentado en las III Jornadas Argentinas sobre Lengua y Sociedad. Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Ferrari, M. C. (2012). *Funciones interpersonales de las metáforas gramaticales textuales en conversaciones coloquiales entre estudiantes universitarios. Trabajo presentado en V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata*. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3771/ev.3771.pdf
- Ferrari, M. C. y Granato, L. (2011). Frecuencia y función de las metáforas gramaticales textuales en la conversación coloquial. En *Actas del V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y II Jornadas Interdisciplinarias de Discurso e Interdisciplina*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Recuperado de <https://goo.gl/y44LxW>
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and Relations: Regrammaticizing Experience as Technical Knowledge. En J. Martin y R. Veel (Eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (pp. 185-235). Londres: Routledge.

- Halliday, M. A. K. (2000). La metáfora gramatical y su rol en la construcción del significado (Trad. S.M. Menéndez, Z. Álvarez y A.C. Menegotto). En *Actas VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades.
- Lázaro Mora, F. A. (1999). La derivación apreciativa. En I. Bosque y V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4645-4682). Madrid: Espasa-Calpe.
- Martin, J. R. y White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Hampshire y New York: Palgrave Macmillan.
- Ravelli, L. (1999). *Metaphor, Mode and Complexity: An exploration of Co-Varying Patterns*. Nottingham: Nottingham Trent University.
- Taverniers, M. (2004). Grammatical metaphors in English. *Moderna Sprak*, 98(1), 17-26.
- Thompson, G. (1997). *Introducing Functional Grammar*. USA: Arnol.
- Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. New York: Oxford University Press.

Las expresiones hiperbólicas en la conversación coloquial: Algunas consideraciones

Marina Grasso y Karina Ibáñez

El presente capítulo expone los resultados de un análisis de expresiones hiperbólicas en la conversación, desarrollado en el ámbito del proyecto “Interacción entre pragmática y gramática” en la conversación coloquial.¹ La base empírica del estudio está conformada por el corpus del grupo ECAR (El Español Coloquial de Argentina) y consta de 60 conversaciones entre estudiantes universitarios, grabadas en audio o video. Aproximaciones teóricas provenientes de distintas perspectivas (McCarthy y Carter, 2004; Norrick, 2004; Cano Mora, 2004, 2009; Perrin, 1990, 2015; Kerbrat-Orecchioni, 2015, entre otros) permitieron establecer conceptos preliminares acerca de esta figura en el lenguaje interactivo. A través de una modalidad fundamentalmente cualitativa, se detectaron secuencias en las que los hablantes maximizan la información y se centró la atención, por un lado, en las entidades o procesos que califican y, por el otro, en los aspectos o planos

¹ Este proyecto pertenece a la Universidad Nacional de La Plata y está dirigido por la Dra. Luisa Granato.

semánticos expresados. Asimismo, un examen porcentual puso de relieve algunas tendencias en el uso de la hipérbole en cuanto a las ideas o conceptos y al tipo de evaluación formulados.

Según Mitkova (2009, p. 27), “las personas jóvenes tienen una visión del mundo claramente hiperbólica”. Como parte de los “tatuajes lingüísticos” que caracterizan las manifestaciones de los jóvenes (Briz, 2007), varios autores coinciden en que la intensificación es un rasgo típico de este grupo (Caja Borrero, 2009; Jørgensen y Martínez, 2007) y, dentro de ella, la maximización y la hipérbole (Briz, 2003).

Estudios actuales sobre la hipérbole

Desde la perspectiva del Análisis del Discurso, Cano Mora (2009, p. 33) ofrece una definición abarcadora de la hipérbole. En palabras de la autora, este recurso “puede definirse como una figura del habla en la que la cantidad o el valor, ya sea positivo o negativo, de un hecho objetivo es subjetivamente inflado o desinflado en grados variados pero siempre en exceso”.²

La hipérbole, de acuerdo con Cano Mora, posee una naturaleza dual: un dominio cuantitativo y uno evaluativo (Cuadro 1). El primero asciende o desciende una cantidad o magnitud en exceso y el segundo, involucra una evaluación subjetiva del hablante. A su vez, en relación con la dimensión cuantitativa, hablamos de *aúxesis* en el caso de estar en presencia de una amplificación exagerada y de *tapínosis*, en el caso de una disminución de la escala hacia donde apunta el ítem hiperbólico. La dimensión evaluativa se bifurca, por su parte, en un halago exagerado o en una crítica exagerada.

² Ésta y todas las traducciones restantes del capítulo son propias.

Cuadro 1. Adaptación de Cano Mora (2009)



De manera análoga, aunque con una mirada pragmático-enunciativa, Laurent Perrin (2015) detalla dos procedimientos metadiscursivos ligados a la hipérbole. Por una parte, la intensidad conceptual, que se asocia con la determinación cuantitativa de aquello a lo que refiere la hipérbole y opera en un plano denotativo y conceptual. Por otra parte, la categoría de intensificación enunciativa pone de manifiesto la vinculación de expresiones que pueden ser más o menos convencionalizadas con juicios subjetivos del hablante. El autor afirma que este último plano refiere entonces al carácter performativo de las hipérboles. La división tiene en cuenta consideraciones que han formulado varios autores (Kerbrat-Orecchioni, 2015; Adler y Asnes, 2013) y que Larrivé (2013, p. 53) expresa en los siguientes términos “la dificultad de abordaje de la noción de intensidad se relaciona con las perspectivas que la vinculan con la subjetividad, la afectividad y la relación de interlocución”.

Varios autores ponen de relieve el carácter interactivo de las expresiones hiperbólicas (Cristodoulidou, 2011; McCarthy y Carter, 2004; Jauber, 2014, entre otros) y el papel fundamental de los participantes en la circulación e interpretación de las mismas en la conversación.

Dentro de los recursos de amplificación, analizamos instancias de formulaciones de caso extremo (*Extreme Case Formulations*). Norrick (2004) sostiene que en el extremo más lejano de cualquier escala de una comparación encontramos este tipo de construcciones formadas alrededor de expresiones tales como “todo”, “ninguno”, “absolutamente” sólo por citar algunos de los ejemplos de Pomerantz (1986) que este autor menciona. En su estudio seminal sobre estas expresiones, Pomerantz (1986, p. 219) afirma que “[...] un estado de cosas es representado como creíble, obvio, irresistible, irrisorio, ilógico, etc. según la forma en que la descripción está dada”. El uso de este tipo de formulaciones, que se identifican como semánticamente extremas (Edwards, 2000), enfatiza el punto de vista del hablante.

Norrick (2004) considera que este tipo de expresiones es una subcategoría de la hipérbole que se comprende de manera diferente y que comparte características con lo contrafáctico. No obstante, las formulaciones de caso extremo no necesariamente son recibidas como absurdas o contrafácticas. Esta sería la razón por la que no suscitan reacciones particulares de los hablantes, como veremos en varias secuencias.

A pesar de que desde otras perspectivas se analizan las diferencias en la interpretación y complejidad de comprensión entre metáforas e hipérbolos (por ejemplo, Rubio Fernandez y Geurts, 2013), nuestro análisis también incluye metáforas semi-conventionalizadas y otras más innovadoras en la medida en que estas figuras cumplen una función hiperbólica en el discurso. En relación con el tipo de construcción posible, Bhaya, Carter y Toolan (1988) hablan de metáforas de riesgo bajo (*low risk metaphors*), que estarían en un extremo opuesto a las menos conventionalizadas, llamadas por los autores mencionados expresiones en las que se

asume un riesgo creativo (*creative risk taking*). Paissa (2015) describe la hipérbole como una figura derivada que incluye la metáfora en los casos en que tiene las especificidades funcionales de la expresión hiperbólica. Kerbrat-Orecchioni (2015) menciona diferentes circunstancias en que metáfora e hipérbole se superponen. Las metáforas toman en estos casos las características de gradualidad alta o extrema propias de las expresiones hiperbólicas y la autora las califica como expresiones “doblemente figurales”.

Consideraciones semánticas

Desde una perspectiva semasiológica, Cano Mora (2009) formula una catalogación semántica de las realizaciones hiperbólicas encontradas en un corpus de lengua inglesa que intentamos resumir en los siguientes cuadros (Cuadros 2 y 3). Dicha clasificación en campos semánticos sigue la división planteada por la autora en relación con la naturaleza dual de la hipérbole. Dentro del ámbito evaluativo, Cano Mora detecta los campos de evaluación positiva, evaluación negativa y de impacto o singularidad.

Cuadro 2. Campos semánticos según Cano Mora (2009).

Dimensión evaluativa

Campos semánticos Cano Mora (2009)

1. Dimensión evaluativa:

1.a. Evaluación positiva: idea de vida (*vitalidad*); de perfección (*excelente*); de belleza (*preciosa*).

1.b. Evaluación negativa: idea de destrucción (*desastre*); caos o desorden (*ilegible*); idea de maldad (*peor, malvado*); de dolor (*nauseabundo, morir de hambre*).

1.c. Impacto o singularidad: *extraordinario, impresionante, increíble*.

La autora ubica el campo semántico del impacto y la singularidad entre los dos mencionados anteriormente, dado que puede ser

tanto positivo como negativo. Ella sostiene que este campo expresa la noción de sorpresa o peculiaridad.

Para el ámbito cuantitativo, Cano Mora distingue los campos de pureza, cantidad y magnitud, todos ellos subdivididos en varias ideas asociadas con ítems léxicos particulares ejemplificados en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Campos semánticos según Cano Mora (2009).

Dimensión cuantitativa

Campos semánticos Cano Mora (2009)

2. Dimensión cuantitativa

2.1. Pureza: ideas de no existencia (*nadie*); absolutismo y completitud (*absolutamente, totalmente*); de universalidad (*siempre*); de veracidad (*definitivamente*).

2.2. Cantidad: unidades de medida de tiempo (*años*); de longitud (*pulgadas*); expresiones numéricas (*medio millón*); palabras que designan cantidad (*pilas [de cosas]*).

2.3. Magnitud: ideas de grandeza: idea de distancia (*remotamente*); duración (*para siempre*). Ideas de pequeñez: tamaño (*minúsculo*); idea de movimiento (*no te muevas*).

Análisis

A continuación, presentaremos secuencias que ilustran diferentes aspectos semánticos expresados por las hipérbolas encontradas en nuestro corpus.

Plano semántico evaluativo: evaluación inespecífica

Armando cuenta que pidieron comida con un amigo la noche anterior

(1)

Do: Y qué ¿las pidieron apenas llegaste?

Ar: Más o menos, pero igual tardaron un montón, las habremos pedido a eso de las diez y... las trajeron a las

once más o menos. Estuvimos casi una hora esperando, cuando llegaron ya teníamos un hambre...

Do: Mmm...

Ar: Así que las devo... la primera desapareció *en dos segundos* y... como es, la segunda la comimos más tranquilo pero también, se terminó.

Do: Sí.

(028)_2006-IMIH:22- 26

La cantidad de tiempo que les llevó comer la primera pizza que ordenaron, se disminuye en forma exagerada. Sin embargo, no podría decirse que la expresión “en dos segundos” contenga una evaluación claramente positiva o negativa. Tampoco genera un juicio de valor en la interlocutora que permita asociarlo con alguno de los dos polos. Casos como estos son los que denominamos de evaluación inespecífica.

Plano semántico cuantitativo: Cantidad, aúxisis

Adriana comenta acerca de un viaje que realizó para las fiestas

(2)

Ad: Mirá, yo agarré, cuando viajé para Bahía me dijeron ni se te ocurra agarrar la ruta el 24 de diciembre porque va a estar la ruta *hasta las manos... nunca viajé tan tranquila*.

Ma: ¿A qué hora?

Ad: ... Viajé, salí, el 23 de diciembre pisando el 24 a las once y media de la noche

(046)_2010-IIM: 46-50

En esta secuencia, Adriana contrasta lo que le advirtieron acerca del estado de la ruta en vísperas de Navidad con lo que ella misma constató al viajar, estableciendo una polarización. La ex-

perencia real de la hablante “nunca viajé tan tranquila” se manifiesta mediante una formulación de caso extremo que califica positivamente su estado de ánimo. Las opiniones recibidas antes del viaje “va a estar la ruta hasta las manos” se evocan a través de una expresión predicativa (“estar lleno hasta las manos”) con elipsis del adjetivo (Conde, 1998). Esta construcción metafórica altamente convencionalizada constituye lo que Bhaya, Carter y Toolan denominan metáfora de riesgo bajo. En cuanto al aspecto semántico, la frase “hasta las manos” manifiesta aquí una evaluación negativa. En relación con el plano cuantitativo, esta construcción expresa una idea de acumulación que categorizamos bajo el rótulo de *cantidad*. Estar la ruta “hasta las manos” [de autos] referiría más precisamente a un aumento exagerado a través de aúxesis.

Para finalizar, es posible apreciar que la primera expresión hiperbólica refiere a una circunstancia externa al intercambio (el estado de la ruta) mientras que la siguiente evaluación (la tranquilidad de la hablante al viajar) evoca a la persona que habla.

Plano semántico cuantitativo: Cantidad, tapínosis

Alejandra repite a Laura la descripción que le hizo una amiga acerca de otra persona.

(3)

Al: ... empezó a contar, así, toda la vestimenta, qué sé yo, así re macanuda la mina, re buena onda. Así que se pusieron ahí, Nacho se fue a bañar, la dejó a cargo de... de, que se quede charlando con ella. Y dice que, que empezó así a hablar y, bueno, empezó a imitarla y, bueno, dice que *tenía diez palabras en su vocabulario* y, y dice que le hacía así con la manito, viste, cuando hablaba

(entre risas). “No porque la droga, loca”, dice (entre risas). Dice, re macanuda, pero bueno, así... media...

La: Desprolija.

(028)_2006IIM:319-325

En esta secuencia, la evaluación negativa referida a un tercero ausente, ilustra la exageración por defecto. El vocabulario de la persona en cuestión se presenta como altamente limitado (sólo a diez palabras). Este juicio expresa una evaluación externa, hecha con anterioridad por alguien, a su vez, ajeno a esta conversación. Alejandra está citando a una amiga que ridiculizó a otra persona, provocando una situación humorística.

Nuestro corpus muestra una cantidad relativamente escasa de reducción exagerada en el plano de la cantidad, tendencia que coincide con la hallada por Cano Mora (2004). La autora vincula la gran diferencia en el número de casos de aúxesis en comparación con tapínosis con el hecho de que “el rango de opciones lingüísticas y el grado de amplificación para expresar aúxesis es considerablemente más amplio que aquellas existentes para expresar tapínosis”. Para ilustrar esta afirmación, Cano Mora presenta el siguiente ejemplo de Colston (2000).

Uno puede minimizar la cantidad de algo (ejemplo, una Nevada de diez pulgadas) hasta el punto de decir que la cantidad fue cero (“Parece que tuvimos un poquito de nieve anoche” o “Parece que no nevó anoche”). Sin embargo, uno puede maximizar la cantidad de algo hasta el infinito (“Tuvimos una nevada de cientos de pulgadas anoche” o “Tuvimos diez millones de pies de nieve anoche”) (Cano Mora, 2009, p. 125).

Plano semántico cuantitativo: Magnitud

Armando y Dolores hablan de una perra llamada Tania.

(4)

Ar: Yo me acuerdo de que Tania cuando la trajeron estaba, bueno lo que pasa es Tania vino desnutrida...

Do: Claro.

Ar: Creo que tenía... no sé si también tenía dos meses, pero *era una rata* Tania, era así de flaquita, era...

(028)_2006-IMIH: 129-135

Armando utiliza una expresión que enfatiza el estado de desnutrición de su perra “era una rata Tania”. Esta metáfora alude al tamaño y peso de su mascota y se incluiría dentro de la categoría de magnitud. La referencia se aplica a una sola entidad disminuyéndola en exceso.

Como ocurre en la secuencia número (2), esta evaluación negativa califica a un tercero en la conversación.

Plano semántico cuantitativo: Intensidad - proceso

Laura cuenta a Román sobre un análisis de sangre que tuvo que reiterar por problemas del laboratorio clínico.

(5)

La: Suena el teléfono. “Hola, sí, ¿Laura?”, “Sí”, “Ay, te llamamos del laboratorio, tenemos que repetir el estudio”.

Ro: No...

La: Ay, primero que *me agarró un paro al corazón*, porque si te hacen repetir el estudio es porque por ahí tenés algo, viste.

Ro: Claro.

La: No, no, pero... “¿Qué?” le dije yo. Dice: “No, no pero quedate tranquila porque se coaguló la sangre nada más”. ¿Me estás cargando? ¿Cómo que “se coaguló la sangre”?

Ro: (Risas)

La: Ay, pero qué cosa. A mí sola me pasa esto.

Ro: Mira si te, otra vez, che.

La: No, *yo lo mato, le prendo fuego*.

Ro: Alternando los, los brazos, che.

La: *Le prendo fuego*.

Ro: Sacáme del cachete XXX (Risas). No, no, [de terror.]

La: [Ay, ¡qué desastre!]

(029)_2006-IMI:336-428

Ante el llamado del laboratorio anunciando la necesidad de reiterar el análisis, Laura expresa su reacción con una unidad fraseológica de fijación intermedia, siguiendo consideraciones de Corpas Pastor (1997). Se trata de una “estructura pre fabricada” que permite modificaciones pero de opciones predeterminadas (en este caso, me dio un paro cardíaco o un infarto). La expresión “me agarró un paro al corazón” refleja la intensidad del proceso emocional de asustarse.

Asimismo, la reacción hipotética de la hablante ante un posible llamado para repetir el estudio, “yo lo mato, le prendo fuego”, remite también a un proceso intensificado: las represalias que tomaría contra el o los responsables del laboratorio.

Creemos que el efecto de las amplificaciones de este tipo es aún mayor cuando se combinan con otras figuras, como se ve en el fragmento recién analizado. La fuerza de las emisiones es alta en todos los casos y su conjunto acrecienta el tono del relato de este

incidente que Román califica al final como “de terror” y la protagonista, como un “desastre”. Aparentemente, como efecto secundario, el carácter humorístico también se acrecienta.

Plano semántico cuantitativo: intensidad, estado

Rocío se describe a sí misma.

(6)

Ro: Es que en realidad, yo creo que eh después de lo que pasó, yo me quedé pensando en cómo podrían haber eh... *Yo soy totalmente negativa.*

Re: Mm

Ro: Yo *pienso todo lo mal que puede pasar* [.]

Re: Sí.

Ro: *Todo el tiempo.* Entonces, claro, es lógico...

(054)_ 2010-IIIM: 360-365

La hablante desarrolla una crítica negativa a su personalidad y apela para ello a tres expresiones de caso extremo. La intensificación con la que se refiere a su pesimismo se plantea como una situación permanente. Esto nos lleva a establecer una diferencia con respecto al tipo de intensidad descrita en el fragmento anterior. Mientras que en el apartado anterior se alude, como dijimos, a un proceso (el de asustarse y rebelarse), en esta instancia se describe un estado (el ser negativa). Dividimos, entonces, la categoría de intensidad en procesos y estados.

La expresión “todo lo mal” puede remitir a todas las cosas malas que pueden ocurrir, en cuyo caso se trataría de una expresión hiperbólica de cantidad aumentada. También es factible que remita a la peor circunstancia posible. De ser así, estaría amplificando la intensidad de un proceso hipotético. La última frase, “todo el

tiempo”, corresponde al campo de la cantidad y es también un caso de aúxesis.

Es interesante destacar que no son frecuentes en nuestros datos este tipo de ampliaciones de evaluación negativa en las que el hablante se califica a sí mismo, como muestra el caso analizado.

Discusión y reflexiones

La clasificación que sugerimos también toma en cuenta los dos planos de la hipérbole descritos por Cano Mora (2004, 2009) y Perrin (2015), en donde uno remite a la cuantificación y la gradualidad, y otro a la performatividad y la intención del hablante.

Nos parece importante resaltar que estas categorías están indefectiblemente ligadas al contexto, y que, de acuerdo con él, una idea puede ser positiva en un caso y negativa en otro, como vemos en las instancias siguientes, también tomadas del corpus analizado:

“Locura”: Evaluación positiva:

Qué película que me gusta. Es buenísima, es una locura total.

(026)_2006-EIIH:106-107

“Locura”: Evaluación negativa:

...jugando al ajedrez. Después del partido ese largo hicimos un, uno de esos partidos por tiempo, viste en cinco minutos viste, es una locura.

(028)_2006-IMI: 321-323

Nuestro enfoque no asocia ideas particulares con términos determinados, lo que, en nuestra opinión, evita solapamientos entre los campos y da como resultado una categorización más general.

En cuanto a la dimensión *evaluativa* encontramos casos de evaluación *positiva* y *negativa* (asociados con una actitud apreciativa afín o antagónica respectivamente) o *inespecífica*. Nos referimos

aquí a evaluaciones que no expresan un halago o crítica definidos y que no necesariamente refieren a casos excepcionales o impactantes. Presentamos en el Cuadro 4 algunos ejemplos encontrados.

Cuadro 4. Dimensión evaluativa

Dimensión evaluativa

1. a. Evaluación positiva: *Rrriquísima la comida. Y facilísima.*
1. b. Evaluación negativa: *te mataste todo un año para perder la materia en setiembre.*
1. c. Evaluación inespecífica: *La carrera la llevo corriendo.*

Nuestros datos ponen de relieve el predominio de evaluaciones negativas por sobre el resto. El 77% de las ocurrencias del corpus expresa críticas negativas, mientras que el 10 % alude a una evaluación positiva y el 13 % respondería a evaluaciones inespecíficas o no accesibles a través del análisis.

Proponemos subdividir el aspecto cuantitativo en cantidad, magnitud e intensidad (Cuadro 5).

Cuadro 5. Dimensión cuantitativa

Dimensión cuantitativa

2. a. Cantidad: *Todo el mundo te está super exigiendo todo el tiempo.*
2. b. Magnitud: *El flaco es una bola de músculos.*
2. c. Intensidad: Procesos: *Se matan discutiendo.*
Estados: *...los chicos estaban hechos pedazos.*

Entendemos la *cantidad* como un aspecto o característica a partir de la cual una entidad es contable. Entran aquí los números de unidades o porciones de una cosa.

Magnitud refiere a la propiedad de los cuerpos que puede ser medida, como el tamaño, el peso, la extensión e incluso la grandeza, trascendencia o perfección de algo.

La *intensidad* contempla el grado de fuerza o de energía con que se realiza una acción o se manifiesta un fenómeno o un sentimiento. A su vez, vemos la intensidad como la calificación de *procesos y estados*, entendiendo por los primeros el conjunto de etapas sucesivas de una acción, fenómeno u operación, y por los segundos, una situación transitoria o permanente en que se encuentra alguien o algo.

En cuanto a las tendencias encontradas, en un total de 123 expresiones hiperbólicas analizadas, notamos un gran predominio de ocurrencias que pueden agruparse en la categoría de intensidad (el 53%). El 41% de las ocurrencias remite a la cantidad y el 6% a la magnitud. Es digno de mención que los casos en los que la ampliación se da por exceso se imponen ampliamente sobre los que expresan ampliación por defecto, orientación que coincide con estudios similares (Martin y White, 2005; Biber, Johansson, Leech, Conrad y Finegan, 1999; Rossette, 2014).

Se constata asimismo que el 77 % de estos usos amplifican actitudes referidas a circunstancias y entidades externas al evento comunicativo. En un porcentaje bastante menor -19%- este recurso se dirige hacia el propio hablante y en forma aún más marginal, el 4%, hacia el interlocutor. No encontramos correlación entre el tipo de campo semántico al que refieren las hipérbolos y la entidad o hecho amplificados.

El análisis de las expresiones hiperbólicas en la conversación coloquial pone de relieve su carácter polifacético que permite al hablante expresar en forma sintética consideraciones referidas a distintos planos.

Referencias bibliográficas

Adler, S. y Anses, A. (2013). Qui sème la quantification récolte l'intensification. *Langue française*, 117, 9-22.

- Bhaya, R., Carter, R. y Toolan, M. (1988). Clines of metaphoricity, and creative metaphors as situated risk taking. *Journal of Literary Semantics*, 1(17), 20-40.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. y Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Londres: Longman.
- Briz, A. (2003). La interacción entre jóvenes. Español coloquial, argot y lenguaje juvenil. En M. T. Echenique Elizondo y J. P. Sánchez Méndez (Eds.), *Lexicografía y Lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Hensch* (pp. 141-154). Madrid: Gredos.
- Caja Borrero, M. J. (2009). *La intensificación en el lenguaje juvenil de Madrid* (Tesis de maestría), Universidad de Bergen.
- Cano Mora, L. (2004). At the risk of exaggerating: how do listeners react to hyperbole? *Anglogermánica. Revista electrónica de Filología Alemana e Inglesa*. Recuperado de <https://goo.gl/gFudVY>
- Cano Mora, L. (2009). All or nothing. A semantic analysis of hyperbole. *Revista de Lingüística y Lenguas aplicadas*, 4, 25-35.
- Christodoulidou, M. (2011). Hyperbole in Everyday Conversations. En *Selected Papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (pp. 143-152). Thessaloniki: Monochromia.
- Colston, H.L. (2000). Contrast of kind versus contrast of magnitude: The pragmatic accomplishments of irony and hyperbole. *Discourse Processes*, 2(30), 179-199.
- Conde, O. (1998). *Diccionario etimológico del lunfardo*. Buenos Aires: Perfil Libros.
- Corpas Pastor, G. (1997). *Grados de equivalencia transléfica de las locuciones en inglés y español*. Trabajo presentado en el XVIII Congreso de AEDEAN, Alcalá de Henares.

- Edwards, D. (2000). Extreme Case Formulations: Softeners, Investment, and Doing Nonliteral. *Research on Language and Social Interaction*, 4(33). Recuperado de <https://goo.gl/QsNA9X>
- Jaubert, A. (2014). Au vif de l'hyperbole, l'énonciation problématisante. *TRANEL. Travaux Neuchâtois de Linguistique*, 61-62, 79-90. Recuperado de <https://goo.gl/8YGQOw>
- Jørgensen, A. M. y Martínez, J. (2007). Los marcadores del discurso en el lenguaje juvenil de Madrid. *ReVEL*, 5, 1-19.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2015). L'hyperbole, approche rhétorique, énonciative et interactionnelle. *TRANEL Travaux neuchâtois de linguistique*, 61-62, 7-23.
- Larrivé, P. (2013). Focus sur la quantité. *Langue Française*, 177, 55-61.
- Martin, J. y White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Londres: Palgrave.
- McCarthy, M. y Carter, E. (2004). 'There's millions of them': hyperbole in everyday conversation. *Journal of Pragmatics*, 36, 149-184.
- Mitkova, A. (2009). El estímulo comunicativo de los jóvenes. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 37, 21-44.
- Norrisk, N. R. (2004). Hyperbole, extreme case formulations. *Journal of Pragmatics*, 36, 1727-1739.
- Paissa, P. (2015). L'hyperbole, une 'figure dérivée' par excellence : revue des procédés rhétoriques d'hyperbolisation. *TRANEL Travaux neuchâtois de linguistique*, 61-62, 25-41.
- Perrin, L. (1990). Bonheur et malheur de l'hyperbole. Les effets de l'exagération dans l'interprétation des énoncés. En *Actes du 4e Colloque de Pragmatique de Genève*. Recuperado de <https://goo.gl/SwCCqM>

- Perrin, L. (2015). L'intensification dans l'hyperbole et la litote. *TRANEL Travaux neuchâtelois de linguistique*, 61-62, 43-67.
- Pomerantz, A. (1986). Extreme Case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies*, 9, 219-229.
- Rossette, F. (2014). 'Insanely great': Exploring the Expression of High Degree in a Corpus of Oral English. *Journée d'étude "L'expression du degré"*. Recuperado de <https://goo.gl/5tBnn3>
- Rubio Fernandez, P. y Geurts, B. (2013). How to pass the false-belief task before your fourth birthday. *Psychol Sci*. 24(1), 27-33.

Verbos derivados de *saber* y *decir* como marcadores discursivos en fragmentos descriptivos de la conversación coloquial

Laura Andreau

Marcadores discursivos

Los marcadores discursivos y conectores son piezas lingüísticas que relacionan enunciados o secuencia de enunciados, estableciendo entre ellos relaciones semánticas de distintos tipos (Portolés, 1998). Su función discursiva es esencial por cuanto contribuyen al proceso inferencial realizado por el interlocutor y, por lo tanto, condicionan la interpretación del discurso en el que aparecen (Portolés, 1998, p. 25). Así, Portolés define los marcadores del discurso de la siguiente manera:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la conversación (1998, p. 25).

Desde el punto de vista sintáctico, los marcadores generalmente se ubican en posición inicial del miembro discursivo que introducen; prosódicamente, suelen aparecer limitados como incisos por la entonación; y desde el punto de vista semántico-pragmático, estas categorías gramaticales no tienen un significado conceptual sino un significado de procesamiento a través del cual compelen al oyente a realizar inferencias de un modo particular (García Negroni, 2014, p. 6; Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4072). Pese a estas características en común, los marcadores de discurso conforman una clase heterogénea, difícil de definir y delimitar porque, morfológicamente, pertenecen a distintas categorías gramaticales como interjecciones, adverbios, locuciones, etc. (García Negroni, 2014, p. 5).

En el presente capítulo, nos proponemos identificar los marcadores discursivos derivados de los verbos “saber” y “decir” en los fragmentos descriptivos del corpus ECAr (Español Coloquial de Argentina) e indagar acerca de su contribución pragmática. En primer lugar, se buscaron fragmentos descriptivos en las conversaciones del corpus siguiendo el concepto de bases textuales descriptivas (Werlich, citado por Ciapuscio, 1994).¹ Luego, se definió el término de marcador discursivo desde una perspectiva pragmático-discursiva y se intentó estudiar la formación de estos marcadores a través de procesos de gramaticalización. Hemos detectado dos formas del verbo “saber” utilizado como marcador discursi-

¹ Para Werlich, los hablantes expresan ocurrencias y cambios en el espacio a través de *bases textuales descriptivas* cuya extensión puede variar desde un grupo de palabras hasta unidades más amplias. Ciapuscio (1994, p. 78) señala que “la base textual descriptiva en castellano, es una estructura unimembre, con formas verbales con el rasgo *no cambio* en presente o pasado imperfecto y un adverbio de lugar que establece un marco de referencia espacial”.

vo: “no sé” y “qué sé yo” y tres formas del verbo decir: “digamos”, “es decir” y “mejor dicho”. Finalmente, se analizaron las posibles instrucciones que los marcadores conllevan y que permiten que el oyente determine en qué dirección y con qué fuerza está orientado el discurso. El estudio se aborda desde una perspectiva pragmático-discursiva y se utilizaron algunas herramientas que nos provee la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1994; Eggins, 2004; Montemayor-Borsinger, 2009) a fin de analizar ciertos aspectos del significado textual e interpersonal, que consideramos pueden ayudar a comprender el significado de este marcador en los tramos descriptivos.

Muchos de estos marcadores han sido abordados por numerosos investigadores, pero creemos que en ninguna instancia se han tratado desde un tipo textual específico. Poblete (1998), en un estudio de los marcadores discursivos de más alta frecuencia en el español de Valdivia, ha encontrado que “no sé” funciona como un continuativo y “no sé (poh)” como marcador de modalidad. En este último caso, la autora cree que esta expresión es una marca de subjetividad individual que utiliza el hablante para modalizar la evidencia. Pilleux (2003) ha estudiado solamente el marcador discursivo “no sé (poh)” del español de Santiago y distingue una función de reformulación (como sinónimo de, “o sea”, “es decir” o “por ejemplo”) y una función atenuativa que denota un desacuerdo velado, una duda, una autojustificación o una atenuación de punto de vista. Carranza (1997) estudió numerosas expresiones que utilizan los hablantes como señales de acercamiento o distanciamiento. La autora señala que el uso de digamos indica preocupación por ser claro y preciso, mientras que “qué sé yo” aparece cuando la actitud del hablante es de cautela y sus emisiones son imprecisas.

“No sé” con valores morfológicos y semántico-discursivos diferentes

Es claro que estas expresiones pueden utilizarse con los valores semánticos que cada verbo conlleva. Así, en el caso (1), la expresión “no sé” corresponde a la forma negativa de primera persona del singular del presente del modo indicativo que significa que el hablante no conoce o no tiene conocimiento de un tema. Marcelo dice no conocer el tipo de motor del Renault Clio de su padre. “No sé” puede ser remplazado por la tercera persona del singular (si fuera el padre quien desconoce el dato) o la primera persona del plural (si estuviese refiriéndose a los miembros de su familia)

(1)

M: *Bueno tiene un motor que no sé si llega al..1.. 1.1_creo que tiene*

F: Si, puede ser

M: Y... bueno había un pibe bueno, de tierra del fuego, viento, viento, con viento a favor, el flaco había andado a 140 el autito ese

(023): 497-518

Por otro lado, hemos encontrado fragmentos en los que se produce un debilitamiento semántico de “no sé” a través de un proceso de gramaticalización (Lamiroy, 2004) y un reforzamiento inferencial pragmático discursivo (Company Company, 2014, p. 16). La gramaticalización es un cambio lingüístico de carácter procesual que presupone que las formas lingüísticas pierden sus posibilidades de flexión, abandonan su significado conceptual y se especializan en otro significado de procesamiento (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 4060).

En este sentido, Company Company (2014) señala que la formación y comportamiento de los marcadores del discurso es un caso interesante por cuanto se crean a partir de las categorías léxicas y gramaticales de la lengua en cuestión mediante el debilitamiento semántico y la recategorización como marcadores del discurso.

En el siguiente caso, Romina y Juan conversan acerca de los sistemas de promoción en sus facultades; Romina señala que la mayoría de las materias que ella cursó eran con examen final y relaciona ambos enunciados con el elemento “no sé”.

(2)

R: Si, *las cursé*, y... **no sé**, *la mayoría eran con examen final*.

J: Sí, sí. Hay una sola, ¿no? [Técnicas de expresión en castellano]

R: [Sí, que es por promoción].

(006)_ 2000- IHIM:67-69

En coincidencia con la definición de marcador discursivo de Martín Zorraquino y Portolés (1999), en el caso (2), “no sé” es una unidad lingüística invariable, un elemento marginal que aparece entre pausas y que carece de función sintáctica en la predicación oracional. Desde el punto de vista semántico-pragmático, este elemento gramatical funciona como un reformulador explicativo (Martín Zorraquino y Portolés, 1999): Romina cree que su mensaje fue incompleto y entonces utiliza un reformulador seguido por una expresión más adecuada de lo que pretendió decir en el miembro precedente. “No sé” posee un significado de procesamiento a través del cual el oyente infiere que su interlocutor ampliará lo dicho anteriormente.

La mirada de estos dos casos desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional, también revela que las dos formas tienen valores diferentes. Para la LSF, el orden de los elementos en la cláusula genera significados de tipo textual que se codifican en la gramática mediante la estructura de tema/rema. Para este trabajo hemos recurrido al análisis de tema múltiple presentado por Eggins (2004, p. 300) quien distingue entre tema textual, tema interpersonal y tema experiencial, este último, marcado y no marcado. Asimismo, la LSF considera que las relaciones sociales generan significados de tipo interpersonal que se codifican en el sistema léxico gramatical y nos permiten expresar nuestro posicionamiento frente a nuestros oyentes que tienen la posibilidad de comprender por qué estamos diciendo lo que estamos diciendo.

En la Tabla 1, presentamos el análisis de tema múltiple de los dos casos:

Tabla 1

	TEMA TEXTUAL	TEMA INTERPERS.	TEMA EXPER. MARCADO	TEMA EXPER. NO MARCADO	REMA
Caso 1	Bueno			Tiene	un motor que
		No		sé	si llega al..1..
Caso 2	Si,			las cursé,	
	y	no sé		la mayoría	eran con examen final.

En (1), “no”, Tema interpersonal indica polaridad negativa, es decir que refleja la validez –en este caso negativa- de la proposi-

ción y el verbo “saber” se ubica como tema experiencial no marcado, es decir como punto de partida de la emisión.

En (2), “no sé”, tema interpersonal, es una instancia de modalidad que utiliza el hablante para indicar la probabilidad de su emisión y que tiene la función semántica de presentar a la cláusula como un evento interactivo. En la Tabla 1 se puede observar cómo el sistema léxico gramatical codifica el significado pragmático de las emisiones de los hablantes. Esta mirada nos permite observar que el “no sé” de (1), está compuesto por “no” que indica negación, seguido por sé como verbo núcleo, mientras que en el (2), se visualiza como una unidad interactiva en Tema interpersonal, y de esta manera estaría fundamentando su condición de marcador discursivo.

Marcadores en el corpus

El análisis de instancias de “no sé”, “qué sé yo”, “digamos”, “es decir” y “mejor dicho” como marcadores discursivos en los fragmentos descriptivos del corpus nos ha permitido observar que presentan valores discursivos diferentes.

En algunas ocasiones, estas unidades lingüísticas funcionan como *marcadores metadiscursivos conversacionales* (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 63), forman parte de los procedimientos que utilizan los interactuantes para construir la conversación, son “trazos del esfuerzo que realizan los hablantes para formular y organizar el discurso.” (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p. 63). Para Gülich (1970) estos marcadores representan marcas que en la oralidad cumplen un papel parecido al de los signos de puntuación en los textos escritos.

En la mayoría de los casos estudiados, los hablantes emplean los marcadores discursivos derivados de “saber” y “decir” como *reformuladores explicativos* (Martín Zorraquino y Portolés, 1999, p.

4080) presentando en el miembro del discurso que introducen lo que se ha querido decir anteriormente, pero de mejor.

Otras veces, formas del verbo “decir” funcionan como reformuladores *de rectificación*, ya que presentan en la segunda cláusula una corrección del mensaje del miembro anterior.

En los siguientes apartados, analizaremos detalladamente algunas instancias de los casos estudiados y los significados que de ellos se infieren

Marcadores metadiscursivos conversacionales

En el caso (3), el hablante emplea “no sé” para indicar la finalización de su mensaje y eventualmente, estaría indicando un cambio de turno:

(3)

B: o sea Aulas así para dar clase

A: Sí, hay algunas, algunas. Pero.. generalmente todo el Jockey y *el Jockey lo compartís con Odontología, Humanidades* y **no sé..**

B: *Cine había me acuerdo.* Cursaban Veterinaria cursaban acá también

A: Sí, todas, todas las carreras

(001)_2000-IIM: 63-67

En (4), los hablantes conversan sobre los cambios que ha habido en los edificios de las facultades de Derecho y Psicología; Yanina pareciera no comprender los cambios realizados y emplea “qué sé yo” que, junto a otras elecciones léxicas en su emisión permiten inferir que la hablante intenta organizar su discurso.

(4)

Ya: pero yo no entiendo por qué o sea *está la facultad de*

*derecho **qué sé yo** supuestamente había un intercambio el jockey se lo dan a derecho y la parte de derecho iba para nosotros.*

(019)_2006-IIM: 247-249

En el caso (5), el hablante comenta acerca de diferentes técnicas de dibujo y emplea la partícula *no sé* como rasgo o señal de que está buscando la forma o la expresión más adecuada para finalizar su discurso:

(5)

Ge: Claro. Entonces, como lo, como lo dejan de lado... y en realidad con la acuarela no tanto. Pero hay, *hay muchas técnicas que son así muy expresivas, se pueden lograr eh... **no sé**, acabados de efectos muy buenos pero que no se tienen en cuenta.* Este... En el colegio, viste ahí, en Bellas Artes, yo creo que no, no te enseñan muchas técnicas, digamos, como que terminás el colegio y...

Ce: Y es como que...

(024)_ 2006-IIM:298-303

En el caso (6), luego de algunos titubeos de los interactuantes, Catalina emplea “digamos” para proponer el tema de la conversación y desarrollar así la tarea encomendada:

(6)

Fe: Bueno, estuvimos charlando hoy con Cata de... (Risas. Carcajadas)

Ca: *Hay que hacer una edición.*

Fe: Bueno. Ay... empezá de nuevo, rebobinalo.

Ca: No... Bueno, no... **digamos**, *estábamos hablando de las*

apariencias, de... de que hay gente que tiene como muy en cuenta las apariencias, y... o se.. se nos venía a la cabeza ejemplos de personas que por ahí.. juzgan a la gente de acuerdo a la, a lo que tienen o...

(020_)2006-IIM:3-11

En el caso (7), una alumna del profesorado de inglés, afirma que no hay ventilación en las aulas del tercer subsuelo de su facultad y emplea “qué sé yo” para luego proporcionar el vocablo adecuado:

(7)

B: Tercer subsuelo, sabés vos lo que es el tercer subsuelo? no hay ventilación, porque *no hay ventanas ni nada, ni siquiera tiene así qué sé yo rendijas de ventilación* que haya nada, morís asfixiado

(001)_2000-IIM: 165

En los cinco casos, las formas de “decir” y “saber”, funcionan como *marcadores metadiscursivos conversacionales* por cuanto se perciben como recursos empleados por los interactuantes para organizar y ordenar su discurso. Como parte del estudio, se decidió intercambiar “qué sé yo” y “no sé” en los fragmentos estudiados y se determinó que el empleo de uno u otro parecería no variar el propósito comunicativo del hablante. Las formas se interpretan como técnicas mentales para encontrar el término adecuado o para procesar la idea que se intenta comunicar. Por otro lado, si bien el empleo de “digamos” es una marca que indica que el hablante intenta organizar su discurso, el uso de esta unidad no parecería indicar que el hablante titubea, por el contrario, se interpreta que el hablante sabe cómo encarar la tarea asignada

Reformuladores explicativos

En el caso (8), los hablantes conversan sobre el sistema de promoción de las materias de sus carreras, Romina explica que ella cursó primer año el año anterior y luego de “no sé”, aclara o amplía que la promoción era con examen final:

(8)

J: Todas esas cosas. Sistema de promoción y condiciona-
lidad. Bueno, esto, yo hasta ahora... somos nuevos en
esto, así que .. yo no sé si vos cursaste el año pasado
materias de castellano, o si recién estás ...

R: Si, *las cursé*, y... **no sé**, *la mayoría eran con examen final*.

J: Sí, sí. Hay una sola, ¿no? [Técnicas de expresión en cas-
tellano]

R: [Sí, que es por promoción].

(006)_2000- IHIM:67-69

En el caso (9), Rodrigo dice que la facultad de Arquitectura es una de las facultades más chicas. Tal vez Rodrigo considera que no fue claro con su descripción, entonces emplea “digamos” y en la siguiente cláusula aclara o especifica su concepto:

(9)

R: No es una, es una facultad de las más chicas. *Hay otras
que son más grandes, digamos tienen mayor crecimiento*.

(023)_2006-IIH: 399-405

En (10), Raquel y Rocío conversan sobre el número de horas de cursada que les demanda sus respectivas carreras y Raquel explica o especifica por qué tiene que estar tanto tiempo en su facultad:

(10)

R: Claro. Ese es otro tema. Las cursadas son intensivas que tenés. O sea, *son muchas horas por día dentro de la facultad* o son... **Es decir**, *cada materia te exige te exige ocho horas de estudio como mínimo para.. para su materia que la cursas por ahí dos veces a la semana y después este....*

(003)_2000-IIM: 87-90

En el caso (11), Germán opina que en las conversaciones existen hábitos, y luego reformula su opinión con una aclaración:

(11)

Ce: [xxx Pero bueno, una conversación] habitual sería una conversación en la que dos personas... están hablando, que ya se conocen. Algo así...

Ge: ¿Y... si es habitual? Y sí, implica que sí, *que hay un hábito. No sé...que sí hay una... que hay patr, ciertos patrones que se repiten en las conversaciones.* Pero igual no sé, no tengo idea porque... no tengo idea bien cuál es el objetivo de esta... grabación, tampoco.

(029)_2006- IHIM: 240-245

En (12), un alumno de periodismo describe la falta de limpieza de su facultad y reformula lo que quiso decir en el primer miembro de su emisión con una descripción más detallada:

(12)

A: Y es una cosa... es un asco vos vas y *por ahí te encontrás en el aula, qué sé yo, al lado tenés botellas tiradas .. papeles, después montañas de mugre, ;no sabés lo que es!*

(001)_2000-IIM: 16

En el caso (13), el hablante presenta como reformulación un ejemplo concreto a fin de aclarar la primera emisión. Aquí, Francisco describe una ocasión en la que se le descolocó el hombro. Primeramente, explica cómo trabaja el húmero y luego reformula con un ejemplo del movimiento:

(13)

F: [Claro, nadando] justo tenía el brazo ahí atrás..y o sea cuando vos haces fuerza, el... *el hombro trabaja con el húmero bien haciendo fuerza hacia adentro **digamos**, cuando vos hacés un movimiento libre, como tiene mucha rotación*

M: ¿Me estás hablando [de esto?]

F: [Claro.]

M: Se [separaron.]

F: [Claro], *el hombro hace así y la cabeza del húmero viene acá, entonces cuando vos das la vuelta con el brazo, en ese momento como está muy suelto, [si vos hacés un mal]*

(023)_2006-IIH:55-63

En los casos (7) a (13), los hablantes utilizan formas de los verbos “decir” y “saber” como marcadores discursivos para reformular –ya sea ampliando, especificando o proveyendo un ejemplo- la cláusula anterior. Si bien creemos que las formas “qué sé yo” y “no sé” podrían intercambiarse entre sí sin alterar la intención del hablante y que “digamos” y “es decir” también pueden invertirse sin provocar cambios en la intención del hablante, interpretamos que la elección de los hablantes por “saber” o “decir” no es arbitraria, pues los derivados de “saber” parecieran acarrear un significado pragmático de atenuación que no está presente en las formas derivadas de “decir”, que por el contrario indicarían que el hablante no necesita minimizar su emisión.

De hecho, en varios de los casos estudiados, cuando los marcadores discursivos “qué sé yo” y “no sé” funcionan como *reformuladores explicativos*, conllevan un efecto de atenuación más notoria. La atenuación es una categoría pragmática cuya función consiste en minimizar la fuerza ilocutiva de los actos de habla; a veces los hablantes recurren a la atenuación para minimizar una opinión (Abelda Marco y Briz Gomez, 2010)

En el caso (14), uno de los hablantes evalúa una situación que debe ser aclarada ya sea porque el interlocutor pide una explicación a sus dichos o porque el mismo hablante se da cuenta de que debe esclarecer su valoración. Marcelo indaga acerca de cuán exitosos son los amigos de Francisco y señala que es “un bajón” que nadie sea millonario. Ante la inquisitoria de Francisco de por qué es un bajón, Marcelo emplea “no sé” antes de su explicación como una forma de relativizar su comentario

(14)

M: ¿Exitoso alguno?

F: Ehhh

M: ¿Mucha guita?

F: No no, ninguno gana mucha guita [no no no]

M: [Uh que bajón]

F: ¿Por qué bajón?

M: **No sé** porque por ahí tenés un [amigo]

F: [Después]

M: *Que se hace millonario y...*

F: Después [dos más]

M: [La pegó]

F: Que son universitarios igual que yo. O sea uno que estudia ciencias económicas, otro que estudia educación física y bueno yo que estudio derecho, pero...

(023)_IIH: 136/44

De una manera similar, este reformulador explicativo “no sé” parecería ser una marca de subjetividad individual para modalizar evidencia. En el caso (15), Germán opina acerca de sus clases de pintura en la facultad y critica la poca práctica de técnica. El hablante reformula su valoración utilizando el marcador discursivo “no sé” que, junto a otras elecciones léxicas tiende a mostrar cierta cautela respecto de sus dichos, a no querer mostrarse categórico o taxativo:

(15)

Ge: Vos por ejemplo, vos, vos seguiste escultura, pero yo seguí pintura, y aún en pintura era: “bueno, vamos a trabajar con óleo” y... tampoco daban... Te decían cómo preparar la mezcla, qué se yo, pero... eh, faltaba más que nos hicieran practicar la técnica, ehh... **no sé**... yo creo que lo que falta, fundamentalmente, es el desarrollo de la técnica que después te permite, a mí, crecer en la ex, en la expresión, o sea, en la expresión artística. Pero la técnica, como base, creo que es fundamental. Pero, como una herramienta, no como... porque el problema después está en caer en la, en lo que es puramente técnico y, y... o sea, que falta la, la, la, la expresión... artística, ¿no? Corregido.

(029)_2006-IHIM: 340-353

En el caso (16), el marcador “no sé” podría tener una interpretación más compleja por cuanto parecería que los interactuantes perciben significados de procesamiento diferentes. Marcelo describe un accidente automovilístico y finaliza su emisión con “no sé” como marcador metadiscursivo conversacional, tal vez para indicar que su turno ha finalizado. Sin embargo, su interlocutor parece interpretar “no sé” como un reformulador explicativo, por

cuanto reformula el mensaje de Marcelo y concluye que el auto “se le dio vuelta”. Esta reformulación da lugar a que Marcelo dispare una reformulación parafrástica de la reformulación de Francisco. En este caso en particular, conviven la autorreformulación y heterorreformulación (Piatti, 2011), porque el “no sé” de Marcelo, parece habilitar a que su interlocutor reformule y que esa reformulación sea parafraseada por Marcelo:

(16)

M: O sea el Clío, el Clío a Ale se le dio vuelta. Sí.. supuestamente dobló rueditas de acá, hizo pluc

F: Ahh no sabía eso.

M: Sí, se lo puso de sombrero. [Si con tiempo...].

F: [Volaron 3 flacos].

M: Horrible.

F: No pasó nada de pedo.

M: Nada, no, porque fue muy muy lento. Dice, se se estaba haciendo el pancho, tirando coleada, qué sé yo, y *por ahí la rueda de acá estaba baja y.. y giró con la rueda... no sé.*

F: *Se le dio vuelta.*

M: *Se quedó con el auto levantado.*

F: [Bueno yo tenía un amigo]

(023)_ IIH:507-519

Reformuladores de rectificación

Martín Zorraquino y Portolés (1999: 4127) señalan que el reformulador de rectificación más usado es “mejor dicho” y que es usual que se sitúe detrás de la reformulación si ésta es breve. En los dos casos que mostramos a continuación el reformulador se

ubica en esa posición. En el caso (17), Germán corrige el vocablo “pescado” por “peces” y emplea el marcador de discurso detrás de su reformulación:

(17)

Es: Mhm. ¿Los pescados en... en dónde se ubican en la...?

Ge: Los pescados... los peces, **mejor dicho...**

Es: Bueno, sí. Los peces que han sido pescados para... analizar.

Ge: Los peces... y son...

Al: Anfibios.

Ge: No, no son anfibios. ¡Cualquier cosa!

(039)_2006-IVH: 286-317

En el caso (18), Germán menciona un “perro” cuando en realidad estaba pensando en un “lobo”, entonces se rectifica y al igual que en el caso anterior, utiliza el marcador de discurso detrás de su corrección:

(18)

Ge: Como que el, *el perro.. se había aprovechado; el lobo,* **mejor dicho...**

Es: Mhm.

Ge: ... *se había aprovechado del hombre,* para asegurarse el alimento, [o sea...]

Es: [Claro.]

(039)_2006-IVHC39: 599- 608

Discusión

En las siguientes tablas, hemos volcado el número total de marcadores discursivos analizados para este trabajo y el signifi-

cado que ellos proyectan. En la Tabla 2 se pueden observar las funciones que proyecta cada marcador de discurso. Por ejemplo, en el 71% de los casos, “no sé” funciona como marcador metadiscursivo conversacional y en el 29% de los casos es un reformulador explicativo.

Tabla 2. Funciones de los marcadores

VERBO	MARCADORES DISCURSIVOS	FUNCIÓN (SIGNIFICADO)			TOTAL
		Marcador metadiscursivo conversacional	Reformulador explicativo	Reformulador rectificativo	
Saber	<i>no sé</i>	71%	29%		100%
	<i>qué sé yo</i>	44%	56%		100%
	<i>digamos</i>	23%	76%		100%
Decir	<i>es decir</i>		100%		100%
	<i>mejor dicho</i>		20%	80%	100%

De la Tabla 2 se interpreta que, los verbos derivados de *saber* son empleados como procedimientos para formular y organizar el discurso o como reformuladores, los verbos derivados de “decir”, por otro lado, son generalmente empleados como reformuladores.

En Tabla 3 se muestra qué marcador es más utilizado para cumplir una determinada función. Por ejemplo, en el 55% de los casos, los hablantes usaron “qué sé yo” como marcador metadiscursivo conversacional, el 25% empleó *no sé* y el 20 % usó “digamos”.

Tabla 3: marcador preferido para cada función

VERBO	MARCADORES DISCURSIVOS	FUNCIÓN (SIGNIFICADO)		
		Marcador metadiscursivo conversacional	Reformulador explicativo	Reformulador rectificativo
Saber	<i>no sé</i>	25%	5%	
	<i>qué sé yo</i>	55%	35%	
	<i>digamos</i>	20%	32%	
Decir ¹	<i>es decir</i>		25%	
	mejor dicho		2%	100%
TOTAL		100%	100%	100%

¹ En los tramos analizados no hemos encontrado *digo* como marcador de discurso. Creemos que esta forma aparecerá en textos argumentativos.

De esta tabla se interpreta que, “*qué sé yo*” es el marcador metadiscursivo conversacional más elegido por los hablantes y que “*qué sé yo*”, “*digamos*” y “*es decir*” son los preferidos para brindar explicaciones. “*Mejor dicho*”, es el único marcador que se emplea para rectificar la emisión anterior.

Conclusiones

En este breve trabajo hemos intentado estudiar la contribución pragmática de los marcadores discursivos derivados de “*saber*” y “*decir*” en los tramos descriptivos del corpus. Generalmente, el empleo de estos marcadores le indican al interlocutor que a) el hablante está organizando su discurso o intentando encontrar el vocablo pertinente o b) que el hablante reformulará en el miembro del discurso que introduce el marcador, lo que ha querido decir an-

teriormente. Otras veces el marcador “mejor dicho” encabeza una c) rectificación del miembro anterior.

Creemos que la elección de los hablantes por uno u otro verbo –“saber” o “decir”– no es arbitraria. De las Tablas 1 y 2, se desprende que los interactuantes eligen preferentemente las formas derivadas del verbo “saber” como marcadores conversacionales metadiscursivos. Quizás prevalezca el hecho de que, previo a su gramaticalización, el significado conceptual de las formas “no sé” y “qué sé yo”, es “no + saber” y “no estoy seguro + saber”, es decir que pareciera que queda en el marcador discursivo un significado residual de la forma original que los hablantes utilizan como un procedimiento para organizar la interacción.

Por otro lado, la elección predominante de los interactuantes por las formas derivadas del verbo “decir” como reformuladores explicativos (57% de los casos) o de rectificación (100% de los casos) permitirían inferir que en estos marcadores también habría un valor residual del significado conceptual de “decir”: “manifestar el pensamiento por medio de palabras, asegurar u opinar” (RAE, 2015). El hablante cree que no ha sido claro y entonces reformula o rectifica su emisión.

Tal vez, cuando el hablante emplea “qué sé yo” como reformulador explicativo (37% de los casos) quiera “manifestar su pensamiento” pero de manera atenuada al sugerir cierta inseguridad en su discurso.

“La riqueza de los marcadores de discurso radica en que estas unidades constituyen pruebas evidentes de que lo dicho no es todo lo comunicado, sino que, cuando nos comunicamos, presentamos lo dicho como un estímulo para desencadenar inferencias que son guiadas por estas formas lingüísticas” (Nogueira da Silva, 2010).

Referencias bibliográficas

- Albelda Marco, M. y Briz Gomez, A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. En M. Aleza Izquierdo y J. Enguita Utrilla (Coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València.
- Carranza, I. (1997). *Conversación y Deixis de discurso*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Company Company, C. (2014). Principios teóricos vs datos de corpus: ¿Diálogo o enfrentamiento? Los adverbios en *-mente* como marcadores de discurso. En M. M. García Negroni (Ed.), *Marcadores del discurso: perspectivas y contrastes* (pp. 13-35). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- García Negroni, M. M. (2014). *Igual* a un lado y el otro del Atlántico. Un origen común para dos valores argumentativos. En *Marcadores del discurso: perspectivas y contrastes* (pp. 141-158). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Gülich, E. (1970). *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*. Munich: Fink.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Lamiroy, B. (2004). La teoría de la gramaticalización y sus aplicaciones en las lenguas románicas. En *Estudios de lingüística: el verbo* (vol. 18) (pp. 245-266). Recuperado de <https://goo.gl/h8GaEk>
- Martín Zorraquino, A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. En I. Bosque y V. Demonte (Eds), *Gramática*

- descriptiva de la lengua española* (vol. 3) (pp. 4051-4057). Madrid: Espasa Calpe.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *TEMA: Una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nogueira Da Silva, A. (2010). *Las teorías pragmáticas y los marcadores del discurso*. Brasil: Letra Magna.
- Piatti, G. (2011). La reformulación en las entrevistas periodísticas: la repetición y la paráfrasis. En *El discurso polémico en las entrevistas radiofónicas. Estudio de estrategias de co-construcción de imágenes de los participantes* (pp. 59-78). Saarbrücken: EAE.
- Pilleux, M. (2003). Consideraciones acerca del marcador discursivo no sé po(h). *Onomázein*, 8, 43-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134517976007>
- Poblete, T. (1998). Los marcadores discursivo-conversacionales de más alta frecuencia en el español de Valdivia (Chile). *Estudios Filológicos*, 33, 93-103. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17131998003300007&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Real Academia Española. (2015). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=BxLriBU|BxMOE45>

SECCIÓN 3
LINGÜÍSTICA FORMAL

Vinculaciones entre la Gramática Generativa y la Teoría de la Relevancia

Lucía Alabart Lago

Guadalupe Herrera

Rosana Pascual

Daniel Romero

Introducción

El marco teórico utilizado comprende algunas de las ideas centrales expuestas en la Gramática Generativa (GG) dentro del Programa Minimalista (PM) presentado en Chomsky (1995) y trabajos posteriores, y otras extraídas de la Teoría de la Relevancia (TR) de Sperber y Wilson (1986).

De PM tomamos en principio la idea de que la Facultad del Lenguaje (FACLE) es un sistema independiente que interactúa con otros sistemas de la mente, los sistemas de actuación (SA), encargados de usar las expresiones para articular, interpretar, referir, preguntar, pensar. La FACLE utiliza mecanismos computacionales simples para combinar piezas léxicas y formar representaciones que puedan ser interpretadas por los SA. Para ello, opera con información específica, elementos léxicos constituidos por rasgos de tres clases: fonéticos, semánticos y formales. Los elementos léxicos ingresan a un sistema computacional (SC) y mediante algu-

nas operaciones condicionadas por principios de economía generan expresiones lingüísticas que serán utilizadas por los SA. Esta somera descripción corresponde al Estado Final de la FACLE (E_L), denominado Lengua-i. Todo lo dicho implica que la FACLE estaría incrustada y necesariamente relacionada con dos SA externos, que interpretan las expresiones generadas por Lengua-i. Son el Sistema Sensorio-Motriz (SM), que opera sobre los rasgos fonéticos y el Sistema Conceptual-Intencional (CI), que procesa los rasgos semánticos. La Lengua-i se ajustaría a condiciones externas que le imponen los SA, condiciones que posibilitan que pueda ser usada. Chomsky (2008) argumenta que las condiciones que impone CI son prioritarias, dado que el lenguaje está “pobremente diseñado” para la comunicación, distintos factores como la auto incrustación, la ambigüedad, el desplazamiento de elementos y los rasgos no interpretables permiten afirmar que es más un medio de organizar el pensamiento (prever situaciones, planificar acciones, representar mundos posibles, etc.) que un instrumento que permite comunicar tales representaciones.

De TR tomamos la noción de Comunicación Ostensivo-Inferencial; en Sperber y Wilson (1986) se sostiene que las expresiones lingüísticas reciben interpretación mediante un sistema de procesamiento inferencial que con principios y operaciones específicas asignan a las expresiones la interpretación más relevante posible; la interpretación más relevante es la que se logra con menor costo de procesamiento.

En síntesis, ambos enfoques coinciden en dos aspectos:

- a. Proponen que el significado de una expresión lingüística se asigna mediante un sistema o módulo independiente.
- b. Consideran que los procesos y operaciones deben estar condicionados por economía y simplicidad.

En este trabajo, nos proponemos, por un lado, explorar el problema de la interfaz entre la FACLE y CI teniendo en cuenta la economía de procesamiento del componente sintáctico y del interpretativo, y analizando la forma en que el componente interpretativo accede a la sintaxis. Por otro lado, abordaremos un caso particular de recategorización en el que una categoría funcional, el pronombre relativo, pierde sus rasgos formales y conceptuales convirtiéndose en una categoría procedimental en el sentido propuesto por la TR.

Referencias bibliográficas

- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (2008). On phases. *Current Studies in Linguistics Series*, 45, 133-166.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

Fenómenos de interfaz

Guadalupe Herrera

Lucía Alabart Lago

Para comprender mejor el punto de contacto entre los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos de los enunciados es crucial entender cómo se relacionan los distintos componentes de la mente que intervienen tanto en el proceso de enunciación como en el de interpretación.

Dado que nuestro acercamiento a estas cuestiones está guiado por el PM (Programa Minimalista) para los aspectos estructurales, y en la TR (Teoría de la Relevancia) para las cuestiones interpretativas, detallamos a continuación algunas discusiones relevantes en el estudio de las interfaces entre los sistemas cognitivos correspondientes: la Facultad del Lenguaje (FACLE) y el Componente Conceptual-Intencional (CI).

En la línea del PM, como ya lo anticipamos, concebimos la idea de que la capacidad lingüística de un ser humano – la FACLE – es un sistema que opera con unidades léxicas; estas unidades son conjuntos de propiedades o rasgos fonéticos, semánticos y formales. Los elementos léxicos ingresan a un sistema computacional (SC) que combina las unidades en expresiones lingüísticas complejas en sucesivas derivaciones. Tanto las derivaciones como las

representaciones sintácticas resultantes están condicionadas por principios de economía que minimizan el costo de procesamiento. Estas expresiones deberán relacionarse necesariamente con los SA (Sistemas de Actuación) que procesarán el estímulo lingüístico en términos de sonidos y de significados. El Sistema Sensorio-Motriz (SM) opera sobre los rasgos fonéticos, asignándole una pronunciación, y el Sistema Conceptual-Intencional (CI), procesa los rasgos semánticos, asignándole un significado a la expresión. Esto supone la postulación de niveles de representación sintácticos que harían de interfaz con los sistemas de actuación, filtrando la información de modo que resulte legible en SM y CI.

Siguiendo la línea relevantista, además, concebimos que la comunicación humana está guiada por la necesidad de maximizar la relevancia. Esto quiere decir que un enunciado (*estímulo ostensivo*), al ser proferido -e idealmente dirigido a un O (oyente) - supone en sí mismo una garantía de que el O, al procesarlo, obtendrá una retribución cognitiva. Al enunciar, el H (Hablaante) llama la atención del O, sugiriendo implícitamente que el enunciado es lo suficientemente relevante para merecer la atención de O. Así, las expresiones lingüísticas reciben una interpretación mediante un sistema de procesamiento inferencial que, con principios y operaciones específicas, asigna a las expresiones percibidas la interpretación más relevante posible. El cálculo de relevancia para un enunciado por parte de un O es relativo, ya que un enunciado puede ser más o menos relevante no solo según los *efectos cognitivos* que le provea al H, sino según la relación entre esos efectos y el esfuerzo necesario para procesarlos -*esfuerzo de procesamiento*.

Nuestra área de trabajo se centra en la interfaz entre FACLE y CI, en particular, de modo que dos cuestiones cobran fundamental importancia: la economía del procesamiento que rige en los mó-

dulos sintáctico e interpretativo, y la forma en la que se codifica la información necesaria para que un O reconstruya el significado comunicado por un H.

La noción de Forma Lógica en PM y TR

Desde distintos enfoques, lingüísticos y filosóficos, la noción de Forma Lógica (FL) ha intentado captar, a grandes rasgos, el nivel de representación cognitivo en el que los aspectos semánticos formales de las expresiones son computados y a partir del cual se construye el significado total de una expresión en su contexto de uso.

En la GG (Gramática Generativa), la FL se propone como nivel de representación en Chomsky (1986a). Poco tiempo después May (1985) establece el contenido y operaciones de FL cuando publica su tesis doctoral. FL es una estructura sintáctica que economiza el costo cognitivo de la interpretación semántica; comprende las estructuras de operadores y variables de distinto tipo (cuantificación, interrogación, negación), las relaciones de correferencia entre expresiones nominales (ligamiento) y las condiciones veritativas; en la propuesta inicial de PyP (Principios y Parámetros), se deriva de la ES (Estructura Superficial) mediante $Mover-\alpha$ y está restringida por condiciones similares a las que actúan en la sintaxis (subyacencia, PCV (Principio de Categorías Vacías), barreras).

Posteriormente, cuando Chomsky (1993 y 1995) formula el Programa Minimalista (PM) se eliminan los niveles de representación “internos” por razones de economía computacional, las estructuras P y S, y se mantienen los niveles de Forma Fonética (FF) y FL como niveles de interfaz, estructuras que deben ser “leídas” por otros sistemas que interactúan con facultad del lenguaje. FF se relaciona con SM y FL con el sistema CI, que interpreta el sig-

nificado. Más adelante, Chomsky (2005) afirma que FL no es una interfaz, sino un nivel de representación “interno” porque se deriva con operaciones similares a las de EP y ES. Asumiendo que la única operación que forma estructuras sintácticas es Ensamble (Merge), su propuesta es: “Esta arquitectura de las computaciones, de ser sostenible, parece ser la mejor posible. ES y FL ya no son formulables como niveles y, por lo tanto, desaparecen junto con la Estructura-P, de modo que las computaciones se reducen a un solo ciclo” (traducción nuestra)¹.

En consecuencia en GG no habría FL, y surge el problema de determinar de qué manera se relacionan el sistema lingüístico en sentido estricto (la sintaxis) y el sistema externo CI.

Otro argumento que lleva a la eliminación de FL es la aceptación de la Transferencia Múltiple de Uriagereka (1999), que permite derivaciones más económicas.² Aun cuando no se expone claramente, se debe inferir que si adoptamos la noción de derivación por fases (Chomsky, 1998, 2000, 2001 y 2008) las derivaciones agotadas se transfieren directamente a CI.

Desde el relevantismo, Sperber y Wilson (1986) conciben las FFL como fórmulas bien formadas que pueden someterse a operaciones lógicas formales determinadas por su estructura (pueden implicarse y contradecirse mutuamente). Como son fórmulas, pueden estar almacenadas en la memoria conceptual como esque-

¹ “This computational architecture, if sustainable, seems to be about as good as possible. S Structure and LF are no longer formulable as levels, hence disappear along with D-Structure, and computations are reduced to a single cycle” (Chomsky, 2005, p.18).

² La idea es que los adjuntos y los especificadores, que se analizan como elementos adjuntos, se materializan previamente a la estructura matriz para luego reinsertarse en la numeración principal como elementos léxicos atómicos

mas de supuesto similares a los de la lógica proposicional (*Si P entonces Q*, por ejemplo). Sin embargo, no son representaciones semánticas en sentido estricto sino descripciones estructurales de expresiones lingüísticas sin contenido semántico.

Las FFL son representaciones que el sistema lingüístico entrega y a partir del cual el módulo interpretativo opera para obtener las representaciones semánticas o Formas Proposicionales (FP). Las FFPP, entonces, son definidas como formas lógicas semánticamente completas, que pueden evaluarse como V o F.

Según Recanati (2010), las FFL son el *output* de la decodificación lingüística y no son semánticamente evaluables porque son demasiado indeterminadas. El módulo interpretativo operaría con esas FFL completándolas mediante distintos procesos (de saturación, enriquecimiento y aflojamiento, asignación de referencia y fuerza ilocutoria, entre otros) para obtener una FP, que constituye una representación semántica. Por lo tanto, las FFPP se consideran como constructos que pueden reconocerse como legibles tanto para la sintaxis como para el módulo interpretativo y constituyen, en términos de Recanati, “la interfaz entre el sistema lingüístico y el de pensamiento”.

Para Sperber y Wilson, ni las condiciones veritativas ni las propiedades lógicas de alcance de cuantificadores y las dependencias anafóricas se resuelven en la FL sino en la FP o explicatura -nivel posterior que sigue a los procesos de saturación, enriquecimiento y aflojamiento. En TR se consideran dos clases de explicaturas, las explicaturas proposicionales, sobre las que se establecen las condiciones veritativas y las explicaturas de nivel superior, sobre las que se interpretan la modalidad y fuerza ilocutoria. Por lo tanto, consideramos que no hay necesidad de postular que la FL sea un nivel de representación. De todas formas, el hecho de que parte

de la GG haya descartado la noción de FL y de que se transfiera una expresión cuyo procesamiento sintáctico no haya sido completado, no parece haber razones de peso para dejar de lado el hecho de que el sistema interpretativo actúa sobre la estructuras que le aporta la sintaxis. Esta conclusión puede ser reforzada con las ideas de Sperber y Wilson (1986), que proponen que el procesamiento sintáctico y el procesamiento del módulo interpretativo se dan en paralelo, lo que resulta coherente con la noción de Transferencia Múltiple.

Retomando la relación entre los módulos sintáctico y pragmático, y por lo tanto, la articulación entre PM y TR, hemos observado que la obtención de inferencias en CI sucede durante la derivación sintáctica, de forma no necesariamente paralela. Más adelante, esperamos mostrar este hecho con datos que dan cuenta de que la obtención de explicaturas sucede durante la derivación sintáctica, motivada por la aparición de distintas categorías funcionales que no necesariamente se corresponden con los núcleos de fase –verbo ligero (V) o Complementante (C). Además, esperamos mostrar que la valuación de los rasgos semánticos de algunas categorías funcionales –como Determinante (D) o Tiempo (T)– dependen crucialmente de la saturación contextual que se realiza en CI.

Derivación por fases y Transferencia

Para comprender adecuadamente las posibilidades de interacción entre los ciclos sintácticos y las representaciones semántico-pragmáticas que obtiene el módulo interpretativo, es necesario detenernos sobre la noción de “fase”.

La idea que subyace a la derivación por fases no es novedosa. Las primeras menciones pueden encontrarse en Chomsky, Halle y Lakoff (1956) en donde se propone como un criterio para ordenar las reglas de acentuación en fonología, con la denominación

de “ciclo”. Posteriormente Chomsky (1966) extiende esta noción a las reglas transformacionales, proponiendo el “Principio de Ciclicidad”, según el cual los movimientos de constituyentes se aplican “de abajo hacia arriba”, es decir, desde la oración más incrustada hacia la matriz. Más adelante, en el marco de PyP, la noción de “ciclo” se sustituye por la de “barreras” -o “nudo limitante”- como en Chomsky (1986b).

Ya a partir del “giro minimalista”, las fases se definen como derivaciones parciales, que afectan a un subconjunto de los elementos léxicos y funcionales comprendidos en una derivación, y limitan los Ensamblados Internos. Los rasgos no interpretables de los constituyentes se cotejan, reciben un valor y se eliminan. Concluido el valuado de rasgos, la fase es transferida a los niveles de interfaz. Chomsky (1998) propone la Condición de Impenetrabilidad de Fase³ (CIF) que impone que los elementos que deben cotejar rasgos con un núcleo funcional estén en un dominio más restringido, en particular, en el especificador de la fase previa *-edge*, “borde” o “filo”. Así, la derivación realiza una selección léxica inicial y, a partir de esos elementos, genera la estructura en fases de manera que, finalizada una etapa, el segmento de estructura se transfiere a las interfaces, quedando “olvidado” y bloqueado de otras operaciones. De esta forma, el sistema operativo del lenguaje “economiza” las operaciones y sus recursos, concentrándose en “espacios de trabajo” individuales: “Las fases cumplirían esencialmente dos papeles: primero, reducir el peso computacional de las derivaciones al fragmentarlas en partes pequeñas que se van “olvidando”; segundo, reformular la noción de ciclo y, por ende, la de computación significativa (o composicional)” (Gallego, 2007, p. 119).

³ “En la fase α , con núcleo H, el dominio de H no es accesible para las operaciones fuera de α , sólo H y su borde” (traducción nuestra).

La noción de fase se especifica aun más en Chomsky (2001), con dos propuestas. En primer lugar, se redefine la noción de “Materialización” -*Spell out*. En Chomsky (1995) “Materialización” es una operación que separa los rasgos fonéticos y los envía a la interfaz FF, con el objetivo de reducir el costo de las operaciones posteriores. En Chomsky (2001) se define en cambio la operación “Transferencia” que envía todos los rasgos del dominio de la fase,⁴ tanto fonéticos como semánticos, a los componentes interpretativos.⁵

En segundo lugar, se propone que solo dos CCFF, C y V, son núcleos de fase. Independientemente, en Chomsky (1998) se encuentra la sugerencia de que D también constituiría una fase. Ahora bien, esta categoría funcional no se menciona explícitamente en trabajos posteriores, una gran parte de la bibliografía muestra que D también sería un núcleo de fase y que en su dominio se produce cotejo y evaluación de rasgos mediante ensamble interno.⁶ De hecho, los SSNN tienen un conjunto de rasgos formales (rasgos- ϕ) que deben ser cotejados y evaluados por una categoría funcional, el D. Sin embargo, más adelante intentaremos mostrar que el cotejo y valuado de los rasgos [+/- definido] o [+/- específico] no depende sólo de D sino que es necesario esperar a que se ensamble T para establecer la “saturación”, que a su vez es un proceso que realiza el módulo interpretativo.

⁴ Salvo, por supuesto, los del núcleo y su borde, si estos deben ser cotejados.

⁵ Sin embargo, no queda claro si los rasgos son transferidos a las interfaces, dado que posteriormente en Chomsky (2005) se considerará FL como prescindible.

⁶ Para una discusión detallada de la evidencia y argumentos en favor de esta postura, puede verse Citko (2014).

Las categorías y las semánticas

Las categorías en las que se agrupan los rasgos semánticos, fonéticos y formales de la sintaxis constituyen en sí unidades léxicas de información relevantes a la interpretación. Se trata por supuesto de las clases léxicas de palabras, como los sustantivos, verbos, adjetivos, y algunos adverbios y preposiciones,⁷ y las clases funcionales, como el tiempo, los complementantes, los auxiliares, los determinantes –incluyendo los pronombres– y algunas preposiciones. Un punto importante, que se hará evidente más adelante, es el hecho de que la relación entre los miembros de ambas clases es unívoca: Las expresiones funcionales pueden alterar la pertenencia categorial de una expresión léxica, pero su rigidez semántica no permite que la incidencia sea recíproca.

Pasando nuevamente a las concepciones relevantistas, Escandell Vidal y Leonetti (2004) proponen que para estudiar el proceso de interpretación de enunciados conviene, teórica y empíricamente, concebir que el aporte que hacen las unidades lingüísticas a la interpretación es doble: conceptual y procedimental. Se supone entonces la existencia de dos semánticas: una aporta representaciones conceptuales y la otra proporciona instrucciones de procesamiento, es decir, indica cómo combinar esas representaciones. Dada esa distinción, se consideran procedimentales los deícticos, los marcadores del discurso, los mecanismos sintácticos que determinan la estructura informativa (topicalización/focalización), “las marcas de modalidad, las partículas citativas y evidenciales, la entonación, los tiempos y modos verbales, los determinantes, y los adverbios deícticos y focalizadores” (Escandell Vidal y Leonetti, 2004, p. 1730).

⁷ Las preposiciones comparten características de ambos tipos de clases, comportándose como categorías léxicas y funcionales según distintos criterios.

Por lo tanto, las unidades procedimentales restringen las explicaturas, proposicionales y de nivel superior, y las implicaturas, dando instrucciones al módulo pragmático respecto de la asignación de referentes y las posibilidades ilocutivas del enunciado. La interpretación de unidades conceptuales, en cambio, requiere el acceso no sólo al conocimiento enciclopédico (lexicón), sino también al conocimiento del mundo para “asociar palabras con entidades, situaciones o hechos extralingüísticos” (Escandell Vidal y Leonetti, 2004, p. 1736).

La relación entre las unidades lingüísticas y el contexto va en direcciones opuestas para los elementos de una u otra semántica. Por un lado, los conceptos son susceptibles al contexto, que puede requerir que se interpreten de forma más específica o más abarcadora. El reajuste y la coacción son fenómenos comunes y sistemáticos en la comunicación porque el contenido conceptual es flexible y adaptable. Veamos algunos ejemplos:

(1)

a. ¿Cortamos la torta?

b. Lucía cortó con el novio

c. Salieron juntos pero Juan se cortó solo y se fue a otro bar

(2)

Entonces supo que le había mentido

En los ejemplos de (1), se da el fenómeno de reajuste conceptual; el verbo <cortar>, debido a que aparece en distintas configuraciones sintácticas reajusta su contenido conceptual.

Por otro lado, es posible interpretar (2) como *En ese momento se percató de que le había mentido*, atendiendo al proceso de coacción, por el cual se resuelven los conflictos entre el aspecto léxico

(*Aktionsart*) del verbo “saber” y el aspecto gramatical (perfectivo). En la próxima sección se detallan aspectos de este proceso.

El contenido procedimental, entonces, es rígido y, así como obliga a reajustar el contenido conceptual, también impone condiciones al contexto de manera que se requiera la inserción de supuestos para satisfacer las instrucciones de procesamiento, como puede verse en (3):

(3)

Cuidado con el perro

En este caso, el D definido exige la recuperación de un referente dado que no hay ninguno presente en el discurso previo, de modo que la semántica procedimental exige construir una nueva representación, en este caso una del tipo de \exists *un perro*.

Toda esta discusión en torno a los puntos de contacto entre PM y TR tiene la finalidad de introducir dos aspectos de la interpretación que hemos trabajado en el último año. Primero, retomamos la relación entre los “espacios de trabajo” sintácticos –fases– y los semántico pragmáticos –explicaturas e implicaturas– a partir de grupos de datos que ponen en evidencia el procesamiento diferenciado que se da en FACLE y en CI al momento de producir e interpretar enunciados. Luego, presentamos un pequeño corpus que ilustra el proceso de re-categorización por el que algunas categorías léxicas son reanalizadas como categorías funcionales, perdiendo su valor semántico y pasando a codificar instrucciones respecto de cómo debe manipularse la proposición comunicada.

El híbrido T-D

Asumimos que C y V son los únicos núcleos de fase y, por lo tanto, los dos estadios de la derivación en los que se aplica Trans-

ferencia. Dado que FL ya no es un nivel de representación, consideramos algunos casos en los que es posible hipotetizar que el sistema interpretativo debe tener acceso a la derivación sintáctica para legitimar rasgos de los constituyentes:

Consideremos ahora el aporte que realizan T y D a la interpretación de un enunciado. En la sintaxis, ambos elementos actúan como variables, ya sea anafórica o deícticamente. Los tiempos verbales determinan cómo debe concebirse el evento temporalmente, y los determinantes establecen la referencia de las entidades mencionadas en el enunciado. En ambos casos, la referencia puede requerir recuperar un evento o entidad del discurso previo, o bien recuperarlo del contexto de enunciación. En su condición de variables, deben estar ligadas a operador en el dominio inmediato, (anáforas), o en el contexto, (deícticos).

En (4) se trata de un PRN interrogativo que liga sus copias y se identifica como el tema/OD del verbo subordinado; en (5) el D [+definido] entra en conflicto con los requerimientos del verbo “querer”.

(4)

¿Quién quiere venir?

5.

Quiere una/*la mujer segura de lo que hace

En tanto núcleos, D y T interactúan de forma análoga con sus complementos, como puede verse a continuación en los datos tomados de Herrera (2016).

(5)

a. Supo ser arriero, pero después se olvidó

b. # Solía ser arriero, pero después se olvidó

- c. # Sabía ser arriero, pero después se olvidó
- d. Supo ser arriero, pero luego tuvo que volver a la ciudad

El efecto cómico de (5a) resulta de la restitución del significado “original” de saber mediante la introducción de un verbo semánticamente congruente (*saber* → *olvidarse*). La combinación de *saber* -un estado- con el aspecto perfectivo -*supo*- denota un hábito en el pasado, por lo que el verbo es interpretado imperfectivamente -*solía ser arriero*. Al restituirse el Aktionsart de *saber*, el estado de *ser arriero* se interpreta como “des-aprendido” y, dado nuestro conocimiento del mundo, esto es un absurdo. Como se ve abajo, la inaceptabilidad de 5b deriva de la imposibilidad de referir al componente de “conocimiento adquirido” de *saber* con un verbo modal como *soler*, que solo marca el aspecto imperfectivo del evento. Por otro lado, (5c) es inaceptable a pesar de la presencia del verbo. En este caso, el aspecto imperfectivo es incompatible con una lectura habitual ya que el verbo es interpretado en su significado más básico, como un estado.

El conflicto entre instrucciones de procesamiento y contenido conceptual, ilustrado por el fenómeno de coacción, es consecuente con la conclusión de que el módulo interpretativo (CI) siempre resuelve el conflicto en favor del requisito procedimental (Escandell Vidal y Leonetti, 2004).

De la misma forma, (8) es inaceptable porque se requiere que el complemento del verbo sea una cantidad [+específica], sin embargo, “cerveza” es un N sin determinante y [-plural], con lo cual remite a una cantidad inespecífica.

(6)

Se tomó la cerveza que había en la mesa (lectura no contable: “más de una botella”, “toda la que había”)

(7)

Se tomó una cerveza que había en la mesa (lectura contable: “una botella”)

(8)

* Se tomó cerveza que había en la mesa⁸

Vemos en qué medida la cuantificación y [+/- especificidad] de entidades depende de D como la cuantificación de eventos depende de T.

El ensamble de estas categorías en la sintaxis supone, entonces, no sólo la satisfacción de requisitos de localidad e interpretación de variables (Principio de Ligamiento) sino también la determinación de las variables con información contextual (saturación). Por lo tanto, y en tanto categorías procedimentales, T y D proporcionan instrucciones al módulo interpretativo para identificar las referencias de las entidades y estados o eventos del mundo.

Carston (2000) se refiere a este tipo de material lingüístico que requiere la “saturación” de variables a partir de requisitos sintácticos como un “híbrido” lingüístico/pragmático:

“Un nivel de supuestos comunicados que ni están enteramente controlados por la semántica (forma lógica) ni tampoco son simples implicaturas conversacionales”. Recanati y Travis coinciden con los relevantistas en la idea de que este híbrido lingüístico-pragmático es lo que conforma las condiciones veritativas del enunciado⁹ (traducción propia).

⁸ Por supuesto, se puede pensar en el aporte del “se” en estos ejemplos. Si se cambiara la versión 8 por *Tomó cerveza que estaba en la mesa*, la versión se vuelve aceptable pero la lectura es inespecífica, no contable.

⁹ “... A level of communicated assumptions that are neither entirely controlled by linguistic semantics (logical form) nor are merely conversational implicatures; Recanati and Travis share with relevance theorists the view that this linguistic/pragmatic hybrid is what constitutes the truth-conditional content of the utterance”.

Las instrucciones que activan T y D al ensamblarse en la sintaxis producen la “saturación” de las variables, entendida como el proceso por el cual se valúa una variable lingüística con información contextual para cumplir requisitos gramaticales.

Es decir que la conformación de explicaturas y simultánea obtención de implicaturas requiere que el módulo interpretativo acceda a la sintaxis en aquellos lugares que estén ‘indicados’, no sólo por núcleos de fase, sino por el ensamble de cualquier categoría funcional/procedimental. El acceso del módulo interpretativo, entonces, puede considerarse ‘irrestricto’: cada CP activará procesos inferenciales que saturarán variables y enriquecerán/aflojarán conceptos según sea relevante a la obtención de una hipótesis interpretativa.

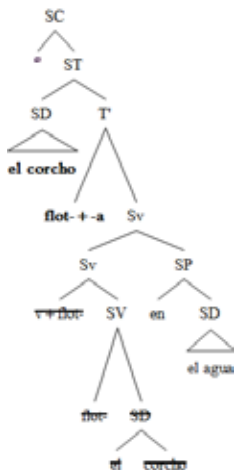
Teniendo presente el paralelismo entre T y D ilustrado arriba, consideramos casos como el de (9), y sus estructuras:

(9)

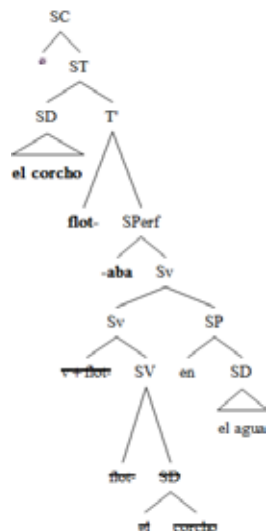
a. El corcho flota en el agua (lectura genérica)

b. El corcho flotaba en el agua (lectura individualizadora)

(9a)



(9b)



(10)

- a. Se aprueban leyes por mayoría simple (lectura genérica)
- b. Se aprobaron leyes por mayoría simple (lectura individualizadora)

(11)

- a. Todos los estudiantes aprueban los exámenes sin dificultades (lectura genérica)
- b. Todos los estudiantes aprobaron los exámenes sin dificultades (lectura individualizadora)

Como puede verse, es T el que determina si la lectura del argumento será genérica o individualizadora: el rasgo [+Pres] de T en (9a), (10a) y (11a) condiciona que el rasgo de D sea [-definido/específico]; de forma análoga, el rasgo [-Pres] en (9b), (10b) y (11b) determina un D con [+definido/específico].

Consideramos que casos como los expuestos en esta sección y los análisis de Leonetti (2004) y Romero (2008) muestran que la saturación de D no es independiente de la saturación de T. Todo lo contrario, el cotejo y valuado de los rasgos [+/- definido] o [+/- específico] no depende sólo de D sino que es necesario esperar a que se ensamble T para establecer la “saturación”, que a su vez es un proceso que realiza el módulo interpretativo. Es decir que la saturación del “híbrido T-D” permite al módulo interpretativo completar las explicaturas por medio de la valuación de las variables que se ensamblan en la sintaxis.

Con respecto a los ejemplos analizados, concluimos entonces que las etapas de la interpretación de enunciados no se corresponden con fases en la derivación sintáctica, es decir que el módulo interpretativo no opera derivacionalmente, sino que accede a la sintaxis en cada ensamble de CCPP/CCFF: C, T, v y D (además

de las CCFF de la periferia izquierda, como se muestra en Alabart Lago y Herrera (2013)). El acceso del módulo interpretativo a la sintaxis sería entonces “relativamente irrestricto”, dado que depende de la aparición de una CP en la sintaxis.

En particular, el ensamble de T y D motiva el proceso inferencial de saturación de las variables con información contextual. La saturación de D depende del ensamble de T, como vimos anteriormente; esto nos lleva a proponer que debemos considerar que ambas categorías constituyen un híbrido T-D que, al ensamblarse en la sintaxis “llama” al módulo interpretativo para que complete las referencias con información contextual.

Vimos también que en los casos en que ciertos aspectos léxicos entran en conflicto con requerimientos del contenido procedimental, el módulo interpretativo siempre resuelve este conflicto en favor del requisito procedimental (mediante coacción o reajuste conceptual).

En la siguiente sección presentamos un caso de recategorización en el que una categoría procedimental pierde sus rasgos formales (sintácticos), dejando así de intervenir en la sintaxis intraoracional pero operando a su vez a nivel extraoracional.

Referencias bibliográficas

- Alabart Lago, L. y Herrera, G. (2013). *La lengua en uso: un fenómeno de interfaz*. Trabajo presentado en II Jornadas de Jóvenes Lingüistas, UBA, Buenos Aires
- Carston, R. (2000). Explicature and semantics, *UCL Working Papers in Linguistics*, 12, 1-44.
- Chomsky, N., Halle, M. y Lakoff, F. (1956). On accent and juncture in English. En M. Halle (Ed.), *For Roman Jakobson*. La Haya: Mouton.

- Chomsky, N. (1966). *Topics in the theory of Generative Grammar*. La Haya: Mouton.
- Chomsky, N. (1986a [1981]). *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. (1986b). *Barriers*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1993). A Minimalist Program for Linguistic Theory. En K. Halle y S. Keyser (Eds.), *The View from Building 20*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Chomsky, N. (1998). Minimalist inquiries: The framework. *MIT Working Papers in Linguistics*, 15.
- Chomsky, N. (2000). Minimalist inquiries: The framework. En R. Martin, D. Michaels y J. Uriagereka (Eds.), *Step by step: Essays on minimalist syntax in honor of Howard Lasnik* (pp. 89-155). MIT.
- Chomsky, N. (2001). Derivation by phase. En M. Kenstowicz (Ed.), *Ken Hale: A life in language* (pp. 1-52).
- Chomsky, N. (2005) Three factors in language design. *Linguistic inquiry*, 31(1), 1-22.
- Chomsky, N. (2008). On phases. *Current Studies in Linguistics Series*, 45, 133-166.
- Citko, B. (2014). *Phase theory: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escandell Vidal, M.V. y Leonetti, M. (2004). Semántica conceptual/semántica procedimental. En *Actas del V Congreso de Lingüística General* (pp. 1727-1738). Madrid: Arco.
- Gallego, A. (2007). *Phase Theory and Parametric Variation* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Herrera, G. (2016). *La interpretación de enunciados y sus consecuencias de interfaz* (Tesis de grado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata

- Leonetti, M. (2004). Sobre tiempos y determinantes. En *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Madrid: Arco.
- May, R. (1985). *Logical Form*. Cambridge: MIT Press.
- Recanati, F. (2010). *Truth-Conditional Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Romero, D. (2008). *Fases en la derivación y categorías procedimentales*. Trabajo presentado en XI Congreso de la SAL, UNL.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Uriagereka, J. (1999). Multiple spell-out. En S. Epstein y N. Hornstein (Eds.), *Working minimalism* (pp. 251-282). Cambridge: MIT Press.

Recategorización: los relativos

Daniel Romero

Rosana Pascual

Las oraciones de relativo son una de las representaciones sintácticas más complejas de las lenguas humanas, presentan notorias variaciones en las distintas lenguas y parecen estar sometidas a importantes procesos de cambio.

El problema de su representación estructural ha sido objeto de diversos análisis gramaticales; en términos generales, se las ha caracterizado como oraciones subordinadas encabezadas por un *pronombre relativo* que se vincula con una expresión nominal denominada antecedente. En Gramática Generativa, el pronombre es considerado como un SQU (Sintagmas Qu) que, de modo similar a los interrogativos parciales y a los exclamativos, se desplazan a una posición inicial desde la cual actúan como operadores ligando una variable. La asignación de referencia del relativo se produciría mediante la concordancia de rasgos con su antecedente. Según esto, el procesamiento de estas estructuras supone entonces relacionar una expresión nominal (SN/SD), un SQU en ESP-C y una huella/copia en la posición del SQU en la oración matriz:

- (1) [_{SC} [_{SD} **La actriz** [_{SC} **a la cual** [_{ST} vimos **a-la-cual** anoche]]] protagonizó un filme de Tarantino].

No obstante, los estudios sobre adquisición ponen de manifiesto que, más allá de esta complejidad, en términos generales el uso de las relativas es productivo desde temprana edad. Las denominadas especificativas con “que”, incluso las libres, se registran en el habla de los niños desde los tres años (Hurtado, 1984). Los casos que presentan dificultad se relacionan con estructuras que son de uso muy escaso en la lengua oral, como las cadenas con presencia de una preposición en el C o con el relativo posesivo “cuyo”. Sin dudas, el hecho de que la ocurrencia de estas representaciones sea muy baja en el habla trae como correlato que su adquisición sea tardía, lo cual se pone de manifiesto en las producciones discursivas de adolescentes y adultos.

Mediante la observación de distintos discursos orales y escritos, es posible notar que, en diversas ocasiones, muchos hablantes no utilizan las subordinadas en las que el relativo requiere concordancia con el antecedente o es complemento de preposición y las sustituyen generalmente por oraciones coordinadas o yuxtapuestas; también se registra el empleo de ciertos relativos que no parecen expresar una relación de subordinación, sino que funcionarían de modo similar a un marcador de discurso con valores semánticos diversos y a veces ambiguos (Pascual y Romero, 2014b).

Interesan aquí en particular los casos de usos de relativas que abundan en las producciones de jóvenes y adultos hablantes del español rioplatense, y que constituyen uno de los principales problemas en la construcción de textos escritos o de textos orales que presentan cierto grado de formalidad. La hipótesis que intentaré fundamentar es que los *relativos* parecen estar atravesando un proceso de cambio en marcha, debido a que en diversas representaciones pierden su vinculación con el antecedente y se gramatilizan como marcadores discursivos estableciendo una relación

entre dos oraciones independientes, en algunos casos integrando una preposición que también pierde rasgos semánticos y deja de cumplir su función estructural.

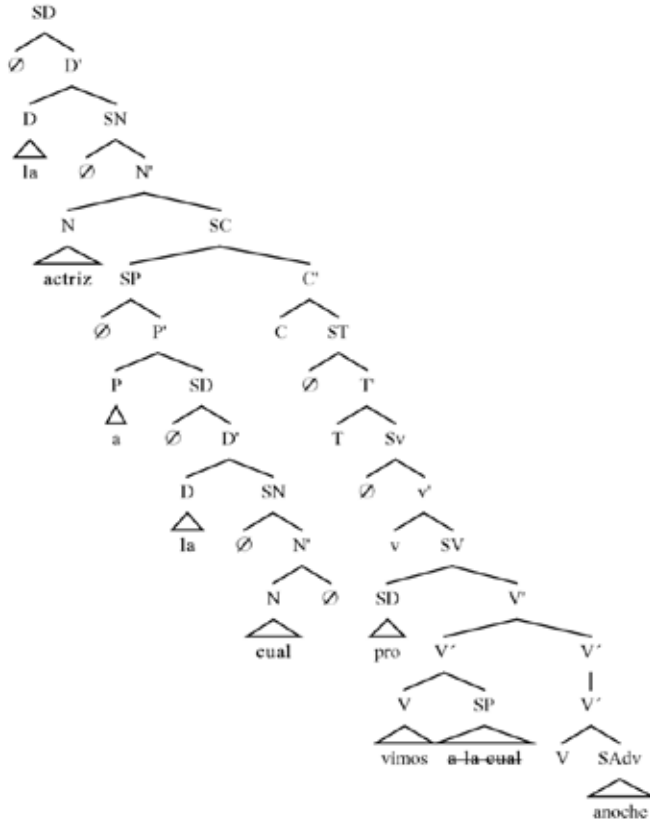
Sintaxis de las oraciones de relativo

En el marco de la GG es posible encontrar una revisión completa de los análisis más importantes en de Vries (2002), quien basa su análisis en la polémica que sostuvieron Borsley (1992, 1997) y Bianchi (1995, 1999, 2000a, 2000b), fundamentada en la Hipótesis de Antisimetría de Kayne (1994), con un completo panorama de análisis relacionados. No obstante, tal como se expone en Pascual y Romero (2014b), es de destacar que todos estos trabajos dejan pendientes algunos problemas.

El primer problema es el estatuto de la oración de relativo, esto es, si se trata de un complemento o un adjunto, lo cual trae aparejada la cuestión de determinar cuál es el núcleo selector (N o D) en el caso de que actúen como COMPLs. La idea más aceptada es que, asumiendo la Hipótesis de SD de Abney (1987), las relativas restrictivas o especificativas serían COMPLs, seleccionados por un N, dado que aportan información que restringe el significado intensional de la expresión referencial; mientras que las apositivas, explicativas o “incidentales”, por ser información accesorio, serían adjuntos no seleccionados, equivalentes a un SD en aposición.

Otro problema es la interpretación de la identidad referencial entre el relativo y su antecedente, en la que podemos destacar los análisis que utilizan un esquema “mixto”, porque se encuadran en el modelo PyP introduciendo algunos de los aportes previos a la formulación del PM de Chomsky (1995). Para establecer la correferencialidad se han propuesto distintos mecanismos de coindización, no contemplados por los Principios de Ligamiento, dado

que el antecedente y el relativo no se encuentran en el mismo dominio oracional. Esta solución contradice el Principio de Interpretación Completa de Chomsky (1995), debido a que los índices son elementos no legítimos en la interfaz con CI y la inserción de un índice en cualquier punto de la derivación está bloqueada por el Principio de Inclusión (Chomsky, 1995). En español, como en otras lenguas, algunos relativos requieren concordancia en género y número con su antecedente, tal como lo muestra el ejemplo (1), que se diagrama a continuación como (2):



(2)

En (2) se observa que la estructura que media entre el antecedente “la actriz” y el relativo “la cual” no permite aplicar los principios de ligamiento y dificulta la concordancia a distancia por encontrarse en dominios diferentes. Un caso particular de este problema es el del relativo *cuyo*,¹ que ya no se registra en la oralidad y se encuentra en alto retroceso en la lengua escrita. Según lo expuesto, en lo concerniente a la asignación de referencia asumiré en este trabajo la propuesta de Roich y Romero (2009), los relativos son Categorías Procedimentales y su referencia se asigna por un proceso inferencial pragmático.

En relación con las posibles clasificaciones de estas oraciones, los estudios sobre el inglés han marcado una tendencia a clasificarlas en restrictivas y no restrictivas, según una serie de criterios semántico-formales que se manifiestan claramente en esa lengua por la presencia del complementante *that* (que puede ser nulo) para las restrictivas, o por los pronombres relativos *wh* para las no restrictivas. Sin embargo, esta distinción no parece ser taxativa en todas las lenguas; las variantes que presentan han sido objeto de investigaciones recientes que ponen de manifiesto la necesidad de reconsiderar tanto las clasificaciones tradicionalmente adoptadas como el hecho de que se trate en todos los casos de oraciones subordinadas. Cinque (2007) establece una serie de diferencias entre las no restrictivas del italiano asumiendo que existen oraciones que denomina “integradas”, que se encontrarían en el dominio oracional de una matriz, y otras “no integradas”, que constituirían un fenómeno discursivo y que se asemejan a las no restrictivas del inglés. Sin embargo, a pesar de establecer una clasificación detallada basada en ciertos criterios formales, no deja de reconocer que

¹ Analizado por García, Pascual y Romero (1997).

estas distinciones no son posibles en todas las lenguas y que aún no existe un análisis satisfactorio al respecto. Un problema similar se plantea en Brucart (1999) con relación a las relativas del español, en cuya clasificación se solapan las propiedades de las explicativas con las denominadas “yuxtapuestas”, oraciones independientes que mantienen cierta relación discursiva con la secuencia que contiene al antecedente, que pueden considerarse similares a las relativas libres, y que, desde el punto de vista semántico, suelen ser explicativas que se ubican al final de uno o más enunciados. Por otra parte, cabe destacar que en muchos casos no es posible distinguir claramente en la oralidad si la oración de relativo es especificativa, explicativa o yuxtapuesta, dado que la duración de la pausa que determina la independencia sintáctica no es siempre precisa y que los matices de significado pueden ser ambiguos respecto de la restricción o no del significado intensional de la expresión referencial antecedente.

Las distinciones establecidas parecen no resultar siempre relevantes, se trataría de taxonomías descriptivas que intentan sistematizar los datos de lenguas particulares pero que, en el momento actual de las investigaciones, no tendrían suficiente alcance explicativo. Por tal motivo, y sólo respondiendo a una necesidad denominativa, acudiré a las distinciones establecidas por Brucart (1999) cuando la caracterización sea claramente perceptible y pertinente.

Los datos para el estudio de los relativos

Los relevamientos realizados, que serán objeto de análisis, corresponden a la oralidad informal (coloquialidad cotidiana), a la oralidad formal (entrevistas, intervenciones directas en público o mediatizadas por radio y televisión) y a la escritura.

En la oralidad coloquial (Grupo A), se ha observado un uso productivo de relativas que en su mayoría (más del 90%) se corresponden con las denominadas *especificativas*, los casos de *explicativas* son inferiores al 10%; ambas clases aparecen introducidas por “que” y, en menor medida, por “donde”. En tal sentido, no deja de ser llamativo el hecho de que los relativos que presentan un uso más productivo en el intercambio informal carezcan de rasgos de concordancia.

La oralidad formal o mediatizada (Grupo B) está representada por intervenciones en actos públicos (asambleas, reuniones laborales, actos escolares, discursos políticos) y entrevistas televisadas y radiales a distintos personajes públicos.

Finalmente, se ha recurrido a la escritura de estudiantes secundarios, de nivel superior y universitarios (Grupo C), a partir de considerar que se trata de un medio o soporte que suele demandar un registro formal.

De todas ellas se ha seleccionado un corpus ilustrativo que aportan enunciados con datos que resultan útiles a los efectos de la hipótesis propuesta.

Grupo A (Coloquialidad informal)

-Fragmentos de diálogos informales:

- (3) (...) sí # y se pintaron varias aulas # [**que** los padres vinieron durante el paro a pintar**las**] (Adulto)
- (4) (...) estamos contentos porque vemos más compromiso # más participación en la # en la # tarea educativa # **donde** todos somos parte y # y somos responsables (...) (Adulto)
- (5) Es una canción [**que** hace unos días estoy meta pensar en **ella**] (Adolescente)

- (6) (...) hay una primera batalla ganada [**que** esa paritaria **la** baja] (...) (Adulto)
- (7) Vive con una chica **que** le dicen “gachi” o algo así. (Adulto)
- (8) Ese es el lugar **que** compré los raviolos el otro día. (Adulto)
- (9) Es una película **que** trabaja la que actúa en “La momia”. (Adolescente)
- (10) No son muchas las veces a la semana **que** como afuera. (Adolescente)
- (11) Es un programa **que** hacen un concurso # algo así # no sé (...) (Niño, 11 años)
- (12) La chica **que** el padre trabaja en la panadería. (Adulto)
- (13) Una banda de rock **que** sus integrantes son todos estudiantes de acá. (Adulto)
- (14) Los alumnos **que** los padres no hayan firmado la autorización no podrán retirarse. (Adulto)
- (15) Es un cuento **que** el autor es también periodista. (Adolescente)
- (16) Estuvo yendo tres días seguidos a la convención para conseguir **que** lo dejaran correr, **lo cual** no pudo conocer mucho (1) NY. (Adulto)
- (17) Se dio la vuelta a la isla en bicicleta # **lo cual** podía ir parando donde quisiera. (Adulto)
- (18) Volvió a trazar una diagonal en el rectángulo # **la cual** volvió a quedarle dos triángulos otra vez. (Adulto)

Grupo B (Oralidad formal o mediatizada)

-Entrevista a Gastón Cogorno, expresidente de Racing Club en “90 minutos”, Fox Sports.

- (19) Fueron dos años...largos, bastante difíciles **[en el cual** uno tuvo que convivir con un montón de escenarios que no compartía...]
- (20) Yo tengo una vida...vida en la cancha muy larga, [que data de más de veinticinco años, casi treinta] # **[en el cual** me parece que... que hoy la verdad que...desde el primer partido...]

-Entrevistas a David Trezeguet, jugador de River.

En "Despertate", TC Sports

- (21) Yo en el 2006 tuve una experiencia muy negativa con Domenech **[en el cual** jugué muy poco # estuve muy poco tomado en consideración...]
- (22)...yo era en un período **[en el cual** jugaba en la Juventus, había salido campeón...]

En "La última palabra", Fox Sports. 1ra. parte

- (23) Es verdad que tuve la suerte de poder conocer campeonatos diferentes en Europa # no? # **[en el cual** ehhh el primero fue el campeonato francés...]
- (24)...y después tuve una larga experiencia # sobre todo en Italia, diez años en la Juventus # **[en el cual** aprendí muchísimo...]
- (25) Yo he tenido un excompañero mío # Alessandro del Piero **[en el cual** ha realizado entre tiros libres y penales más de ... prácticamente más de cien goles...]
- (26)...siempre he escuchado una frase muy cotidiana en Argentina **[en el cual** se dice que los penales no hay que practicarlos...]

- (27) Sí, es verdad que él en lo que es el aspecto ofensivo # yo después tuve la posibilidad de haber integrado planteles con gente que...bueno # **[en lo que** más ambiciona un jugador en lo personal es ganar el balón de oro # **[en el cual** Fabio Canavaro # Zidane # ...y eran jugadores que trabajan mucho...]]
- (28)...pero después fue al Milan y terminó siendo el entrenador...uno de los entrenadores más importantes # **[el cual** predominaba el fútbol técnico...]
- (29)...tuvimos pérdidas...y nuevas compras **[en el cual** vino Buffon, Durand...]

En “La última palabra”, Fox Sports. 2da. parte

- (30) Hoy en día nos encontramos en una situación **[en el cual** River atraviesa una situación difícil...]

En “FoxSports Radio”, Fox Sports.

- (31) ...la persona que me trajo a mí fue Matías Almeyda **[en el cual** tengo una relación muy...muy fuerte y muy importante...]
- (32) ...fui un personaje **[en el cual** mucho...no soy mucho de hablar...]

-Coordinador de una empresa turística:

- (33) Los chicos del Normal hicieron varios grupos **en el cual** hay distintas divisiones.
- (34) Soy un vendedor **en el cual** por supuesto les va a querer vender el viaje.
- (35) Pasamos por una zona **en el cual** no hay paradores.
- (36) (...) existe la famosa ruta del desierto **en el cual** noso-

tros la única manera que nos podemos comunicar con un taller o con un centro médico o mismo con los familiares de los chicos es por un sistema de telefonía y también por un rastreo satelital con GPS

- (37) (...) hoy en día vivimos en una sociedad con adolescentes y # yo particularmente que trabajo de esto y tengo que estar las 24hs. del día conectado en el cual # por ahí te podés olvidar el celular (...)
- (38) tenemos cuatro paradas estipuladas en la ruta # primer parada Chivilcoy **donde aquí** se juntan las 7 0 10 unidades que nosotros por día destinamos a la ciudad de San Carlos de Bariloche # **en el cual** se forma una caravana de colectivos # **en el cual** van uno atrás del otro ¿sí? (...) es una primera parada crítica para tener un contacto visual con los chicos **con los cuales** voy a estar una semana (...) y segunda parada en La Pampa **donde aquí** los chicos van a tener la cena (...) con su debido postre y su debida Coca-Cola **en el cual** los chicos van a tener entre 40 y 45 minutos # **en el cual** van a tener un contacto directo y un divertimento con los chicos **con los cuales** van a compartir la semana (...) tercera parada Cipolletti Neuquén **donde** más que nada **aquí** van a tener una parada técnica # **donde aquí** cada unidad va a cargar gasoil (...) y última parada en ¿? Neuquén **donde aquí** los chicos van a tener lo que es el desayuno
- (39) (...) contamos con una cadena hotelera de 9 hoteles ¿sí? **de los cuales** están **todos** ubicados en la zona céntrica
- (40) (...) se hace constantemente un trabajo psicológico con los chicos # **en el cual** se hace también una buena relación **en el cual** el coordinador pide información a los chicos.

-Intervenciones en una Asamblea docente-estudiantil:

- (41) (...) esa coordinación entre trabajadores # estudiantes y docentes # [que existe) y (**que la** tenemos que seguir poniendo en evidencia (...)]
- (42) (...) un montón de cuestiones [**que** también **las** abrió este conflicto]
- (43) (...) se votó no aceptar la propuesta [**que** tanto el gobierno nacional # este # y este # Baradel salieron a decir**la** como un gran triunfo de la docencia # después de 16 días de paro]
- (44) (...) hoy hay un plenario # de SUTEBA disidente # [**donde ahí** también se va a resolver la posición mañana # con respecto a la marcha de antorchas]

- Entrevista radial a Lautaro (Ze Pequeño) de la Joven Guerrillar.
AM 750

- (45) Acabamos de terminar un ensayo con los muchachos # **que** estamos preparando la fecha para el primero de diciembre # presentamos el disco
- (46) Una vez hicimos una historia # desmitificando a la virgen María # **que** decíamos que en verdad el niño Jesús no era producto de # del espíritu santo sino que se había ido la virgen María de farra con los reyes magos
- (47) Casi todas las semanas tuvimos un show diferente # y bueno # eso al mismo tiempo nos está dando un piso de funciones **que** # bueno estamos muy curtidos
- (48) Desmitificar ciertas cosas **que** nosotros es muy importante **hacerlo**

-Locutores radiales (FM 97.1 Radio Provincia):

- (49) El último disco # **que** los temas son bastante parecidos a los del anterior # bajó el nivel de ventas ... (10/4/14)
- (50) Lo que pasa es que es una mujer **la cual ella** siempre ha desfenestrado a todo el mundo ... (14/4/14)
- (51) En la Plata tenemos muchos jardines botánicos **los cuales** no sabemos a veces apreciar**los** ... (20/09/14)
- (52) Se reúnen todos los meses **en el cual** deciden qué hacer con la plata, qué actividades programar y cosas así para la escuela. (22/11/14)

Grupo C (Escritura)

-Estudiantes secundarios:

- (53) Todo comenzó con su primera experiencia sexual [**en donde** como producto **de esta** da vida a un nuevo ser, [**el cual** decide **darlo** en adopción]].
- (54) El tema central [**que** hace referencia Stevenson] a lo que se puede esconder en toda sociedad hipócrita. [**Los cuales** todos son falsos que casi nunca piensan en lo que dicen y hacen, si no es conveniente para ellos] (...)
- (55) (...) es ahí [**donde** hace referencia a las represiones [**que es** representado en la novela como Hyde]].
- (56) Los protagonistas empiezan a investigar un robo [**que** sin darse cuenta la solución termina en su propia escuela] y [**que** descubren al culpable].
- (57) Se jugaba el superclásico entre Boca y River en el año 2006 en el Torneo Clausura, River ganaba por un gol, [**en el cual** los hinchas de River festejaban] (...), los hinchas de Boca están muy nerviosos, cuando faltaban

15 minutos, Boca hace un cambio y entra a la cancha Guillermo, [**en el cual** el partido estaba casi acabado].

-Estudiantes universitarios:

- (58) Esto depende también de la noción de gramaticalidad, [**donde** el lingüista debe decidir si las expresiones cumplen con la regla lingüística];
- (59) (...) la aceptabilidad, [**que** se desarrolla con el momento en el que se le da uso a la lengua], [**donde** el hablante oyente debe decidir si lo expresado es gramatical y natural].
- (60) Lo que se une no es una cosa con un nombre sino un concepto con la imagen acústica, [**que** es la representación sensorial del objeto], [**que** tenemos en la mente], [**que** si la llamamos materia es sólo por oposición al concepto, [**que** es de carácter abstracto]].
- (61) Chomsky también formó parte de la Biolinguística. [**La cual** es una ciencia que le interesa estudiar algo muy real como el cerebro, sus características, funciones, etc.]
- (62) El principio de arbitrariedad [**que** es el vínculo [**que** hay entre el significado y el significante], [**por el cual** no hay ningún lazo natural que los una con la realidad] [**por el cual** es inmotivado].
- (63) Es una inferencia pragmática con conocimientos extralingüísticos. [**En el cual**, según Grice, se produce el problema en el enunciado].
- (64) Esta teoría tuvo una reformulación, hecha por Kerbrat-Orecchioni, de igual manera dicha reformulación se hizo con el sustento teórico de Jakobson, [**la cual** agregó elementos que se adecuan mejor]

- (65) Se asocia con la característica de valor asociada al signo lingüístico [**donde este** tiene valor en oposición a otros signos].
- (66) A esta situación Benveniste (1978) dirá que se caracteriza por ser un acto de apropiación de la lengua, es decir, instancia [**en el que** cada sujeto utiliza el aparato formal de la lengua] (...)
- (67) Otro espacio [**que** se presenta en este trabajo] será la costa de la capital federal. Por otros hechos producidos en esta época. [**El cual** fue una de las formas más espe-luznantes de ocultar las atrocidades (...)].
- (68) El cuento “Voz en el teléfono” de Silvina Ocampo, Fernando habla con una persona por teléfono. [**En el cual** le cuenta lo que había sido su amor por el fuego].
- (69) Como conclusión decimos que el texto de Silvina Ocampo, está conformado dentro de una comunicación artística, es decir un género discursivo secundario. [**El cual** para poder ser entendido (...)]
- (70) (...) el relato está representado en forma de un monólogo, constante con diálogos entre calados (citados por el mismo protagonista). [**En el cual** el narrador nos trae algunas de sus experiencias infantiles, algunas conversaciones, o respuestas de su personal doméstico].

-Estudiantes de Educación Superior:

- (71) El lector realiza un muestreo, predice e infiere sobre el texto, pero [**las cuales** pueden ser incorrectas].
- (72) Un lector debe aplicar diferentes estrategias de lectura para la construcción del sentido del texto, [**los cuales** se modifican]

- (73) La comunicación escrita tiene una percepción simultánea del texto en su totalidad, [**la cual** el lector puede programar un tiempo para realizar la lectura].
- (74) En ese momento la maestra percibió que era conjuntivitis, [**la cual** tuvo que retrasar la excursión].
- (75) El objeto no es mío [**lo cual** me causa intriga saber de quién es].
- (76) Es una actividad acordada con anterioridad, ya planificada, [**lo cual** puede volver a tocarse ciertos temas].

Análisis

Una rápida mirada al corpus seleccionado en el Grupo A permite corroborar el predominio de relativos que no presentan rasgos de concordancia así como el bajo uso de relativas yuxtapuestas -casos (3), (4), (16), (17) y (18), que serán considerados más adelante-. Además se puede observar una notoria tendencia a la desaparición de la P(reposición) en el C(omplementante) -casos (5) a (11)- o a la sustitución de *cuyo* por *que* -casos (12) a (15)-, que constituyen una de las estructuras tardías más frecuentes en la oralidad y, por tal motivo, en la escritura de jóvenes y adultos.

Resulta interesante en particular el Grupo B, en el que aparece un marcado uso de relativos que no son frecuentes en la coloquialidad informal y que parecen ser producto de un determinado grado de formalidad que el hablante pretende imprimir en su discurso. En estos enunciados encontramos una recurrencia de [(*en*) *Art* + *cual*] con antecedente explícito, por lo que podría ser considerado como un aparente relativo.² Una somera consideración de este corpus permite observar que:

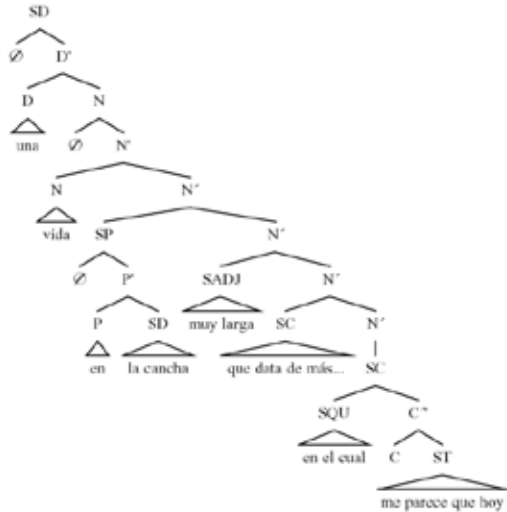
² Algunos de estos casos fueron ampliamente analizados en Pascual y Romero (2014a, 2014b).

i. En algunos enunciados aparece un antecedente muy complejo formado por sintagmas coordinados como en (29) pérdidas...y nuevas compras; o que contiene otra relativa como (20) tengo una vida...vida en la cancha muy larga, [que data de más de veinticinco años, casi treinta]; o con interposición de modificadores como (38) los chicos van a tener la cena (...) con su debido postre y su debida Coca-Cola; incluso aparecen antecedentes modificados por cláusulas de distintas clases, con y sin flexión, tal es el caso de (23) la suerte de [poder conocer campeonatos diferentes en Europa].

ii. En los enunciados en los que el antecedente es un SD sin modificadores, o no hay concordancia, como en (33) varios grupos [en el cual...], y (35) una zona [en el cual...], entre otros; o debería insertarse otra preposición, como en (31) Matías Almeyda [en el cual tengo una relación muy...muy fuerte y muy importante...]; o “en” no corresponde, como en (25) Alessandro del Piero [en el cual ha realizado entre tiros libres y penales más de ... prácticamente más de cien goles...] y (34) un vendedor [en el cual por supuesto les va a querer vender el viaje].

Sobre la base de ambas consideraciones, es factible sostener que a causa de la complejidad de estas construcciones la relación de concordancia entre antecedente y relativo se torna muy difícil de establecer. Tal vez los hablantes hayan adquirido una Lengua-i que no contiene operaciones que permitan relacionar los constituyentes para cotejar sus rasgos. Obsérvese la estructura (parcial) del SD del enunciado (20) que repetimos a continuación como (77):

[_{SD} una [_{SN} vida [_{SP} en la cancha [_{SP}] [_{SADJ} muy larga [_{SADJ}], [_{SC} que data de más de veinticinco años, casi treinta [_{SC}], [_{SC} **en el cual** me parece que... que hoy la verdad que...desde el primer partido... [_{SC}] [_{SN}] [_{SD}]



En la representación anterior, es posible asumir que el [_{SP} en la cancha] es COMPL, el [_{SADJ} muy larga] y la relativa [_{SC} que data de más de veinticinco años, casi treinta] son adjuntos; la relativa [**en el cual** me parece que... que hoy la verdad que...desde el primer partido...], se ensambla entonces como tercer adjunto en algún punto de la derivación dependiendo del núcleo del SN, [_N vida]. Todo ello significa que el cotejo de los rasgos del relativo **el cual** con su antecedente debería realizarse atravesando los dos adjuntos y el COMPL. Además el núcleo [_N vida] y el [_{ADJ} larga] cotejan género y número con el [_D una] y, si bien carece de rasgos, el [_{SQU} que] también podría decirse que coteja en la misma posición; por lo tanto, no habría operación disponible para que [_{SQU} el cual] pueda concordar con el núcleo del antecedente. Obviamos aquí el hecho de que algunos constituyentes son núcleos de fase, razón por la cual ya habrían sido transferidos a la interfaz y no estarían disponibles para un cotejo posterior.

Por otra parte, según el análisis de ii, **en el cual** parece comportarse como un marcador discursivo, en el sentido de Martín Zorraquino y Portolés (1999), en tanto son elementos lingüísticos que se caracterizan por: a) si tenían algún rasgo de flexión lo pierden; b) no tienen función gramatical; c) no tienen rasgos conceptuales, solo procedimentales.

Los relativos pueden presentar rasgos flexivos de género y número, que aparecen en el D, y algunos poseen rasgos conceptuales, **quien/-es** tiene [+persona/animado], y los adverbiales **donde, cuando** y **como**, [locación], [tiempo] y [modo] respectivamente. Además poseen rasgos procedimentales, las flexiones permiten recuperar su referencia con relación al antecedente, en forma similar a los pronombres anafóricos. Si los rasgos flexivos se pierden porque no es posible establecer la concordancia funcionan como elementos que sólo establecen una relación entre dos constituyentes. Esto es claramente observable cuando existe la posibilidad de sustituir en el enunciado el SQU por un marcador de discurso o eliminarlo sin que se perciban diferencias. A modo de ejemplo, parafraseamos los enunciados (31), parte de (38) y (52) que retomamos a continuación como (78)-(79), (80)-(82) y (83)-(84) respectivamente:

(78) la persona que me trajo a mí fue Matías Almeyda [**en el cual** tengo una relación muy...muy fuerte y muy importante...]

(79) la persona que me trajo a mí fue Matías Almeyda, **en consecuencia** tengo una relación muy...muy fuerte y muy importante...]

(80) (...) se forma una caravana de colectivos # [**en el cual** van uno atrás del otro ¿sí?]

- (81) (...) se forma una caravana de colectivos # **es decir** van uno atrás del otro ¿sí?
- (82) (...) se forma una caravana de colectivos # van uno atrás del otro ¿sí?
- (83) Se reúnen todos los meses **en el cual** deciden qué hacer con la plata, qué actividades programar y cosas así para la escuela.
- (84) Se reúnen todos los meses **y** deciden qué hacer con la plata, qué actividades programar y cosas así para la escuela.

En función de lo expuesto, es plausible suponer un cambio en la relación entre los constituyentes, ya que dicha relación no parece establecerse entre el SD antecedente y la cláusula, sino entre dos cláusulas yuxtapuestas e independientes.

Esto parece corroborarse en muchas de las producciones escritas de estudiantes pertenecientes a distintos niveles, de las que analizaremos sólo algunos ejemplos relevantes.

Se puede observar el predominio de cláusulas explicativas que se yuxtaponen a la estructura precedente, pierden su carácter de subordinadas y funcionan como oraciones independientes. Más allá del hecho de que esto se manifiesta en algunas oportunidades con marcas gráficas como el punto ejemplos (54), (61), (63), (67), (68), (69), (70), es necesario fundamentalmente notar que:

i. en muchos casos no es posible determinar un antecedente, factor decisivo a la hora de interpretar una relativa; esto obedece a razones como la falta de adyacencia del SQU, ejemplos (62), (64), (73), la existencia de distintos constituyentes que pueden ser postulados como antecedentes, ejemplos (59), (60), (65), (68), (69), o su ausencia absoluta, ejemplos (54), (67), (71);

ii. por otra parte, es frecuente la anomalía semántica en la relación entre el SQU y el posible antecedente, ejemplos (53), (57), (58), (59), (65) y la falta de concordancia, ejemplos (55), (63), (66), (72);

iii. en ciertos casos, el relativo puede ser conmutado por pronombres o D con valor pronominal (por ejemplo, en (61) “La cual” por “Ésta”; en (70) “En el cual” por “En él”), por conectores discursivos (por ejemplo, en (53) “en donde” por “y”; en (58) “donde” por “por lo que”; en (68) “en el cual” por “y”; en (75) “lo cual” por “y”; en (73), (74) y (76) “la cual/lo cual” por “por lo cual”) o simplemente eliminado (como puede ocurrir en (53) con “en donde” o en (56) con “que”);

iv. finalmente, hay algunas secuencias con acumulación enumerativa de cláusulas, ejemplos (60) y (62).

El funcionamiento independiente de las cláusulas obedecería a la pérdida en el SQU de los rasgos gramaticales de género y número, y de los conceptuales como persona y locación. Este hecho puede corroborarse independientemente en ciertos casos en los que aparecen elementos reasuntivos dentro de la cláusula, como ocurre en los ejemplos (53) (“de esta” y “lo”) y (65) (“este”). En el mismo sentido, es también llamativa las ocurrencias de “donde aquí” del ejemplo (38). En estos enunciados “aquí” es innecesario porque el relativo “donde” es suficiente para expresar el significado locativo, los antecedentes son nombres propios de localizaciones. Es posible suponer que para el hablante el significado de “donde” es ambiguo y en consecuencia intenta reforzarlo mediante el adverbio deíctico; esto contradice las expectativas de relevancia, dado que la interpretación del enunciado es más costosa. Además, este fenómeno suele ser bastante usual en las distintas formas de oralidad con distintos relativos, como se

puede apreciar en los casos de (3), (5), (6), (41), (42), (43), (48), (50), (51).

Por último, este proceso de pérdida de rasgos parece ir acompañado en varias oportunidades por una marcada información procedimental que funciona como una instrucción para establecer relaciones de causa-consecuencia.³ Además de la ya mencionada relación consecutiva que se puede establecer en los casos citados en (73), (74) y (76), consideraremos algunos ejemplos ilustrativos de esto, correspondientes tanto a la escritura como a diferentes formas de la oralidad.

Escritura:

(85) Este “doble” del verdadero actúa de tal manera que no se preocupa en reprimir nada y [**que** la sociedad **lo** ve como un ser con pura maldad [**el cual** todos desprecian]]. (ES)

Interpretación posible: “y **por lo tanto** la sociedad lo ve como un ser con pura maldad, **por eso** todos lo desprecian”

(86) Es una novela fantástica por la naturaleza de los hechos narrados [**que** es la formación de Hyde, [**que** no tiene explicación y no se puede probar]]. (ES)

Interpretación posible: “**porque** la formación de Hyde no tiene explicación y no se puede probar”

Entrevista a Lautaro (Ze Pequeño) de la Joven Guarrior (AM 750):

³ Esta idea ya está presente en Frege (1995), quien sostiene que, en ciertos contextos, es posible que en una oración con una relativa no sólo se esté informando un estado de cosas sino que también se puede estar dando a entender una relación causal.

- (87) Acabamos de terminar un ensayo con los muchachos #
[**que** estamos preparando la fecha # para el primero de
diciembre presentamos el disco]

Interpretación posible: “**porque** estamos preparando la fecha,
para el primero de diciembre presentamos un disco”

- (88) Casi todas las semanas tuvimos un show diferente # y
bueno # eso al mismo tiempo nos está dando un piso de
funciones [**que** # bueno estamos muy curtidos]

Interpretación posible: “**por lo que** estamos muy curtidos”

Intervenciones en una asamblea:

- (89) voy a dejar que # que hablen los docentes y los estu-
diantes [**que** # **que** está bueno que puedan contar sus
experiencias] (...)

Interpretación posible: “**porque** está bueno que puedan contar
sus experiencias”

- (90) (...) el paro se terminó # [**que** se levantó anti-democrá-
ticamente por # por ¿? de Baradel] (...)

Interpretación posible: “**porque** se levantó anti-democráti-
camente...”

Los ejemplos dados a continuación están tomados de textos
escritos por estudiantes de nivel medio y superior, a quienes he te-
nido la oportunidad de solicitarles reformulaciones de sus propios
escritos teniendo en cuenta los usos anómalos que se les marcaba.
Las paráfrasis propuestas en cada ejemplo, realizadas por los pro-
pios sujetos, incluyen opciones que explicitan relaciones de cau-
sa-consecuencia:

- (91) Se jugaba el superclásico entre Boca y River en el año 2006 en el Torneo Clausura, River ganaba por un gol, *en el cual* los hinchas de River festejaban (...), los hinchas de Boca están muy nerviosos, cuando faltaban 15 minutos, Boca hace un cambio y entra a la cancha Guillermo, *en el cual* el partido estaba casi acabado.

Paráfrasis: *Se jugaba el superclásico entre Boca y River en el año 2006 en el Torneo Clausura, River ganaba por un gol, por eso los hinchas de River festejaban (...), los hinchas de Boca estaban muy nerviosos, cuando faltaban 15 minutos, Boca hace un cambio y entra a la cancha Guillermo, entonces el partido estaba casi acabado.*

- (92) La obra teatral me pareció muy buena y emocionante, *en la cual* los actores supieron compenetrarse en sus respectivos personajes y transmitir sus emociones.

Paráfrasis: *La obra teatral me pareció muy buena y emocionante, porque los actores supieron compenetrarse en sus respectivos personajes y transmitir sus emociones.*

- (93) La vida extraterrestre está asociada a un conjunto de elementos químicos (O, H, C, P, S) y condiciones muy específicas, *en las cuales* puede ser totalmente diferente a la que conocemos en la Tierra.

Paráfrasis: *La vida extraterrestre está asociada a un conjunto de elementos químicos (O, H, C, P, S) y condiciones muy específicas, por eso puede ser totalmente diferente a la que conocemos en la Tierra.*

- (94) Gobernó prácticamente sin recurrir al congreso y puso en práctica una política generalizada de intervenciones *en el cual* se proponía debilitar a la oposición.

Paráfrasis: *Gobernó prácticamente sin recurrir al congreso y puso en práctica una política generalizada de intervenciones porque se proponía debilitar a la oposición.*

(95) Por otra parte, impuso un estilo de conducción muy personalista y directo, *en el cual* sus ministros aparecían con escasa intervención.

Paráfrasis: *Por otra parte, impuso un estilo de conducción muy personalista y directo, y por eso sus ministros aparecían con escasa intervención.*

Conclusiones

A partir del análisis propuesto, es posible afirmar que una gran parte de los relativos se encuentra atravesando un proceso de cambio que provisoriamente podría denominarse como *recategorización*. Este proceso es similar a la gramaticalización mencionada por muchos investigadores, proceso por el que unidades con significado conceptual se convierten en unidades procedimentales, como se registra en los marcadores de discurso (p. ej. *es decir, a pesar de, o sea*, etc.). En el caso de los relativos se trataría de unidades procedimentales que sufren la pérdida o modificación de rasgos formales de concordancia de género y número o de rasgos conceptuales, como ocurre con *donde* que muchas veces pierde su significado locativo.

En las relativas especificativas que abundan en la oralidad informal se observa un predominio del relativo *que*, posiblemente motivado por su carencia de rasgos flexivos, lo que evita la operación de concordancia. Se observa también en esta clase de relativas una tendencia a insertar *donde*, que tampoco tiene rasgos flexivos, con múltiples valores semánticos.

En particular, resulta llamativa la pérdida de rasgos formales de concordancia de *Art+cual*; estos rasgos son procedimentales en la medida en que permiten establecer la relación de correferencia con el antecedente; su ausencia deviene en que el relativo ya no cumpla la función de un pronombre anafórico, en consecuencia la relación que establece ya no es entre una expresión nominal que subordina a un modificador, la “oración de relativo” deja de ser una subordinada (complemento o adjunto) y se convierte en una oración más del discurso. Además, *el cual* incorpora recurrentemente la preposición *en* con significado aleatorio o sin él, dado que en muy pocos casos la relación entre el posible antecedente y el relativo es locativa o temporal. *En el cual* se comporta como un marcador de discurso, tal vez como un coordinante copulativo porque puede unir un número indeterminado de constituyentes, como se puede ver en (38).

Este cambio se produce fundamentalmente en las denominadas *yuxtapuestas*, que no expresan una relación estrictamente formal con la oración matriz y por lo tanto pueden interpretarse como incisos discursivos. Si a esto le sumamos las ya mencionadas dificultades para establecer concordancia podemos concluir que los hablantes las procesan como oraciones independientes y no establecen concordancia, con lo cual los relativos se gramaticalizan⁴ como marcadores de discurso.

Para terminar, podría suponerse que fenómenos similares en los que se evidencia un proceso de recategorización pueden ocurrir en otras variantes dialectales del español, con los mismos relativos o con otros. Sin entrar en detalles, y a modo de esbozo para una futura investigación, consideraremos un registro de habla de un guía turístico oriundo del sur de Bolivia que presenta un uso

⁴ En realidad debería decirse “desgramaticalizan” pero optamos por el término convencional.

de *cuando* con distintos valores, tal como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

- (96) Montaron encima de esa plaza el monumento a la pirámide trunca en honor a los arqueólogos # el error más grande de la historia *cuando* los arqueólogos en ningún momento habían dejado diciendo que le hagan un homenaje # aparte tengan en cuenta que el cemento no existía en el siglo XV tampoco en el siglo VIII (...)
- (97) Bueno prácticamente no está declarado al ciudadano argentino monumento nacional # tampoco al provinciano # *cuando* en el año 2010 los gobiernos dan la orden y esa obra arquitectónica va a ser sellada en la moneda nacional de 1 peso del Bicentenario # que dice la moneda de 1 peso del Bicentenario y ahí está la pirámide sellada como una clase del Pucará de Tilcara *cuando* esa pirámide nada que ver con el sitio arqueológico
- (98) (...) la placa dice la frase “De entre las cenizas milenarias de un pueblo muerto...” # para ellos mirando en el tiempo comprendían que la cultura estaba muerta # estaba enterrada # estaba en silencio *cuando* no se dieron cuenta que los pueblos seguían viviendo # los pueblos están vivos todavía.

Es posible observar que *cuando* pierde su rasgo formal SQ y su rasgo semántico temporal para convertirse en un marcador discursivo estableciendo una relación causal en (96): “(...) el error más grande de la historia **porque** los arqueólogos (...)”, adversativa en (97): “(...) **pero** en el año 2010 los gobiernos dan la orden (...)”, y aditiva en (98): “(...) estaba en silencio **y** no se dieron cuenta que los pueblos seguían viviendo (...)”.

Por último, y a partir de todo lo expuesto, concluimos que no debe perderse de vista la interacción que se da entre los módulos mentales que intervienen en la comunicación, tanto al momento del intercambio entre los hablantes, como diacrónicamente en la medida en que clases de palabras con contenido más o menos estable, como los relativos, se transforman, recategorizándose y pasando a cumplir nuevas funciones en la lengua. Vimos también que en los casos en que ciertos aspectos léxicos entran en conflicto con requerimientos del contenido procedimental, el módulo interpretativo siempre resuelve este conflicto en favor del requisito procedimental (mediante coacción o reajuste conceptual).

Con relación a la interacción entre los módulos sintáctico y el interpretativo, mostramos que el módulo interpretativo debe acceder a la sintaxis con cada ensamble de CCPP/CCFF: C, T, v y D – y con las de la periferia izquierda, como se muestra en Alabart Lago y Herrera (2013). El acceso del módulo interpretativo a la sintaxis sería entonces “relativamente irrestricto” ya que depende de la aparición de una CP en la sintaxis. En particular, presentamos instancias en las que se evidencia que el ensamble de T y D motiva el proceso inferencial de saturación de las variables con información contextual, y más aun, que la saturación de D depende del ensamble de T. Esto resultó en la propuesta de que, más que el híbrido T,⁵ debemos considerar que ambas categorías constituyen un híbrido T-D que, al ensamblarse en la sintaxis, constituye una instrucción para el módulo interpretativo ‘indicándole’ que complete las referencias con información contextual.

Globalmente, hemos visto que la necesidad constante de atender a los distintos requerimientos de operabilidad y economía que

⁵ Propuesto en Carston (2000).

imponen los sistemas externos a la FACLE hacen del estudio de las interfaces un tema central para cualquier teoría sobre el lenguaje. Los estudios que se enfocan en el funcionamiento de los dos tipos de semántica en la producción y comprensión de enunciados son fundamentales para lograr un mejor entendimiento de las posibles interacciones que pueden darse entre los sistemas cognitivos de actuación y competencia –y son la forma de acercarnos a una mayor adecuación descriptiva. A la vez, poder explicar por qué esto sucede de la forma que lo hace, invocando principios universales que rijan el funcionamiento de los módulos asociados al lenguaje, permitirá adecuar explicativamente las caracterizaciones de los fenómenos de interfaz.

Referencias bibliográficas

- Abney, S.P. (1987). *The English Noun Phrase and its Sentential Aspect*. Cambridge: MIT Press.
- Bianchi V. (1995). *Consequences of Antisymmetry for the Syntax of Headed Relative Clauses* (Tesis doctoral). Scuola Normale Superiore, Pisa.
- Bianchi V. (1999). *Consequences of Antisymmetry: Headed Relative Clauses*. Berlin: Motion de Gruyter.
- Bianchi V. (2000a). The Raising Analysis of Relative Clauses: A Reply to Borsley. *Ling. Inquiry*, 31, 123-140.
- Bianchi V. (2000b). Some issues in the syntax of relative determiners. En A. Alexiadou (Ed.), *The Syntax of Relative Clauses* (pp. 53-81). Amsterdam: J. Benjamins.
- Borsley, R. (1992). More on the Difference between English Restrictive and Non-Restrictive Relative Clauses. *Journal of Linguistics*, 28, 139-148.
- Borsley, R. (1997). Relative Clauses and the Theory of Phrase Structure. *Ling. Inquiry*, 28, 629-647.

- Brucart, J. (1999). La estructura del sintagma nominal: Las oraciones de relativo. En I. Bosque y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (vol. 1) (pp. 395-522). Madrid: Espasa.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge: MIT Press.
- Cinque, G. (2007). To appear. Two types of nonrestrictive relatives. En *Proceedings of the Colloque de Syntaxe et Sémantique de Paris*.
- de Vries, M. (2002). *The Syntax of Relativization* (Tesis doctoral). Universidad de Amsterdam, Amsterdam.
- Frege, G., (1995) [1892]. Sobre sentido y referencia. En L. Valdés Villanueva (Ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje* (pp. 24-45). Madrid: Tecnos.
- García, L., Pascual, R. y Romero, D. (1997). *Las oraciones de relativo en español. Algunas consideraciones sobre el cuyo*. San Martín de los Andes : Sociedad Argentina de Lingüística y Escuela Superior de Lenguas de la UNC.
- Hurtado, A. (1984). *Estructuras tardías en el lenguaje infantil*. México: SEP, OEA.
- Kayne, R. (1994). *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Martín Zorraquino, A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores de discurso (pp. 4051-4213). En I. Bosque y V. Demonte, *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (vol. 3). Madrid: Espasa.
- Pascual, R y Romero, D. (2014a). *Un caso de cambio categorial: los relativos como marcadores de discurso*. Ponencia presentada en XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística, Catamarca.
- Pascual, R y Romero, D. (2014b). *Relativos, un caso de cambio categorial*. Ponencia presentada en VI Congreso Internacional de Letras, CABA.

Roich, P. y Romero, D. (2009). *Relativos: categorías de interfaz*. Ponencia presentada en IV Congreso Internacional de Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario, CABA.

SECCIÓN 4
DIDÁCTICA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA

Didáctica de la Lengua y trabajo docente

Carolina Cuesta

La definición acerca de qué se entiende como *lengua* en distintas líneas didácticas, incluso dentro de aquellas que se proponen atender a la diversidad lingüística, sigue presentándose como un problema de indagación frente a la decisión de asumir las particularidades que la constituyen cuando es observada desde la perspectiva del trabajo docente. A manera de avances sobre este problema, se propone recuperar en el presente artículo distintos trabajos etnográficos puestos en relación con aportes del interaccionismo sociodiscursivo y estudios sociales y culturales en el intento de abordar a la enseñanza de la lengua siempre atravesada por las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente. Con ello, se habilitan hipótesis para comprender cómo el objeto de enseñanza llamado *lengua* en la historia de la disciplina escolar se define en el propio trabajo docente y, por lo tanto, amerita ser indagado en la especificidad de su cotidianidad. De esta forma, se pueden sustentar con un anclaje en las prácticas de enseñanza las producciones de saberes didácticos que ofrezcan orientaciones o reorientaciones al trabajo docente que ya se realiza en la enseñanza de la lengua

para franquear su aplastamiento o descalificación, ocultamiento o negación.¹

En este marco, se persigue recortar en el análisis especialmente a la enseñanza de la lengua respecto de las tensiones entre su carácter normativo y la atención de la diversidad lingüística. Así, desde el punto de vista del trabajo docente, en las clases donde se juega algún orden de la enseñanza de la lengua y en sus realizaciones escritas, se da como acción social la separación de la lengua de su contenido ideológico para abstraerla de sus contextos de producción. Es decir, que esa lengua que se enseña siempre se revela en el aula como “*mediatización* de las prácticas sociales de referencia” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, p. 114) y no como *mediación*² en pos de refractar un orden social “real”.

Si la lengua enseñada en las instituciones educativas también puede ser vista como uno de los discursos de institución –con su retórica característica, la interacción de los grupos sociales dada allí, y no en otro contexto aunque los reverbere, y aunque se le cuelen en su sentido cultural como manera de ver el mundo–, puede ser comprendida en sus características distintivas. No se trata, entonces, de una banalización de los docentes y su trabajo en el arco que va desde entenderlos como “mediadores” de una lengua transparente al modo de las “teorías que parten de la idea de la unicidad del sujeto hablante, al que consideran libre, voluntario, origen de los sentidos discursivos, en cuanto el hablar se constituye en una actividad libre y finalista” (Bixio, 2003, p. 28) y otra que los alerta sobre los riesgos de

¹ Los desarrollos que presento a continuación, recuperan otros trabajos (Cuesta, 2012, 2013, 2014, 2015) pero también suponen nuevos planteos por ejemplo en lo concerniente a la noción de *lengua enseñada*.

² Es decir que no se trata del concepto de *mediación* ampliamente difundido en el ámbito educativo, sino que *mediatización* refiere a transformación.

asentarse en rasgos superficiales del lenguaje, como puede ser el léxico o la pronunciación de un alumno, [ya que] constituye uno de los grandes peligros para el profesor, en tanto con ello realiza –sin desearlo y sin saberlo– la transmisión de estereotipos desde un poderoso espacio institucional como es la escuela (Iturrioz, 2006, p. 25).

Por el contrario, se trata de develar que como señala Beatriz Bixio (2003) retomando a M. A. K. Halliday (1982) y a Basil Bernstein (1993) las interacciones sociales están regladas y que aquellas interacciones lingüísticas que se dan en las aulas lo están también por las interacciones de enseñanza. En este caso de una *lengua de la institución*, una lengua que resulta “oficial”, “legítima” (Bourdieu, 2001, p. 69) que en sus reglas particularmente realizadas en sus versiones orales, pero sobre todo escritas, sí le dan importancia al léxico –además de la ortografía y la puntuación o la morfología y significado de las categorías léxicas– en tanto no solamente se dirimen en el dominio de las palabras, las oraciones y los textos, sino como lo han demostrado esos autores “las diferencias de código son de orden específicamente semántico: se trata de tipos y orientaciones de significados pasibles de ser actualizados en diferentes contextos por parte de diferentes grupos sociales; de modo de organizar la experiencia, de interactuar y de relacionarse con objetos, personas, etc.” (Bixio, 2003, p. 35).

Perspectiva etnográfica y trabajo docente

Cabe incluir en estas reflexiones a los docentes que han “crecido” en las reglas y en contextos institucionales extremadamente regulados que a la vez se significan en la disciplina escolar lengua y literatura y el sistema educativo, como variables insoslayables para un estudio situado de la enseñanza de la lengua. Desde la

mirada etnográfica que adoptamos, el objeto de estudio se define no como lo que *debería ser* la enseñanza de la lengua sino como “aquello con lo cual los actores referencian la construcción de su propia experiencia” (Merklen, 2006, p. 9); en este caso, la experiencia cotidiana de enseñar lengua en las instituciones educativas. Aún más: no se trata de utilizar esas referencias de la propia experiencia de enseñar y aprender lengua en registros de clases –para poner un caso– a modo de superación de las propuestas didácticas dominantes orientadas a la formación docente, porque, al posicionar la mirada investigadora desde un enfoque etnográfico en sentido estricto “se parte de nuevo de una visión que supone de antemano lo que habría que cambiar en la práctica docente sin considerar procesos ya en desarrollo en los particulares contextos en que aquella se realiza” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 76-77). Dicha visión, tampoco considera que el trabajo docente “se realiza dentro de un espacio social específico: la institución escolar” y que por ello “existe poca reflexión acerca de la relación entre la práctica del maestro y la escuela, que es su contexto cotidiano de trabajo” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 65). Por ello, en realidad, desde una perspectiva etnográfica interesa recuperar esa relación entre las prácticas de enseñanza y la escuela porque de esa manera se pueden “destacar los saberes de los que se apropian los maestros en el ejercicio diario de su trabajo”, ya que “la heterogeneidad de los saberes sociales que se expresan en la práctica docente real no es reducible a una clasificación dicotómica entre, por ejemplo, prácticas reproductoras-transformadoras, tradicionales-innovadoras o cualesquiera de las muchas tipologías disponibles”. Y porque, “en la práctica docente cotidiana pueden expresarse saberes y apropiaciones de signos progresivos y regresivos (esquemáticamente) aun en la

práctica de un mismo maestro: sin embargo todo ello constituye lo que la práctica es” (Rockwell y Mercado, 1988, p. 76).

Lengua enseñada y lengua de institución

La investigación en didáctica de la lengua, desde nuestra perspectiva se trata de una indagación acerca de un saber social sobre los usos institucionales educativos de la lengua que se prestigia en sus formas regulares y reguladas que le han conferido una conservación, además de su mutabilidad y cambio constantes. Esto no excluye de suyo la posibilidad del trabajo con otras lenguas y con otras realizaciones lingüísticas. No se puede suspender, como dice Riestra (2008), la tradición de la enseñanza centrada en la gramática en la Argentina a la vez que, como señala Bixio (2003), no se pueden suspender graciosamente las normas del mercado lingüístico en la escuela porque no solamente se desestabiliza el rito de institución –la delimitación de que la escuela va a enseñar “algo”, en este caso una lengua, que solamente se enseña allí– sino por las implicancias político, sociales y económicas que entran en la posibilidad de lograr posiciones de ventaja social según la posesión de esa lengua enseñada. Dicha lengua se vuelve aún más crítica en sus versiones escritas hechas públicas en las propias instituciones educativas que asumen un rol determinante respecto del otorgamiento de credenciales de ciudadanía a las personas (Sawaya, 2016).

Así, a partir de la *lengua enseñada* como reconceptualización de esa lengua definida en el propio trabajo docente, puede ser trabajada desde su carácter de artificio y no como entidad “real”, espejo de estructuras del pensamiento o construcciones de conocimientos, o abandonada en tanto responsable de violencias simbólicas.³ A su vez, concebirla como una “lengua de institución”,

³ Los usos de la noción de “violencia simbólica” en el campo educativo

siguiendo la teoría del mercado lingüístico de Bourdieu (2001), y es en ese sentido que nos parece más ajustado denominarla *lengua enseñada*; implica atender a los:

procesos de “aplanamiento” de los niveles de análisis que trastoca el estatus de las propuestas teóricas de referencia: lo que sólo era un modelo hipotético aplicado para dar cuenta de algunas regularidades observadas se transforma en ciertos pasajes de los documentos pedagógicos en sistema de reglas observable en ejemplos concretos y directamente aplicables en actividades de producción (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, p. 122).

Es decir, que se trata de plantear que el trabajo docente necesita develar que aquello que llama “gramática” como base de una lengua enseñada (de raigambre hoy por hoy oracional y textual) implicará explicaciones y consignas, esto es, orientaciones de significados que presentarán a esa lengua en un “modelo hipotético abstracto de realizaciones lingüísticas” que permite observar regularidades, y no como realización “real” de la lengua ni como “construcción de conocimientos” puericéntrica (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, p. 114).

De esta manera, a propósito de los problemas de arrastre no solamente de una concepción noiética de la lengua sino del saber en general, Bronckart y Plazaola Giger (2007) cuestionan las nociones de sistema didáctico y transposición didáctica y, en espe-

en general merecerían una revisión específica. Desgajada de la teoría de la acción social de Pierre Bourdieu ha asumido una negatividad que genera varios malentendidos y, cuestión más problemática aún, el despliegue de una mirada acusatoria sobre el trabajo docente. Nunca dejará de haber “violencia simbólica” porque es motor de la acción social que como ya es en sí regulación social. Cf. Gutiérrez (2005a, 2005b).

cial, de “saber sabio” para proponer una reutilización de la teoría de los campos sociales de Bourdieu. Así plantean pensar la escuela como campo de producción de saberes (al mismo modo que aquellos recortados en ciencias o profesiones) caracterizados como:

sistemas de posiciones y de agentes, estructurados por algunas relaciones solidarias y por otras conflictivas, y regidos por intereses e implicaciones sociales específicas. [...] Dentro de este marco teórico, cada una de las esferas de producción (ciencia, ingeniería, escuela, etc.) es creadora de bienes o de saberes cuyo valor es permanentemente sometido a evaluaciones sociodiscursivas (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, p. 115).

Luego señalarán que, en suma, la historicidad y cambio de los saberes producidos en la escuela, recortados en la enseñanza como puesta en valor simbólico designado muestran cómo “un saber puede entonces ser confirmado en su legitimidad, pero también puede ser desvalorizado y luego revalorizado” (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, p. 116). Este juego de posiciones en torno a un saber, en tanto bien simbólico por el que se dirimen constantes evaluaciones sociodiscursivas solidarias o en conflicto como modo de entender el trabajo docente -en el que se incluyen los alumnos-, resulta habilitante para postular que una metodología de la enseñanza de la lengua puede justificar las ventajas de desocultar el hecho de que la lengua enseñada comporta un carácter abstracto hipotético ya que señala regularidades que pueden expresarse o diferenciarse en otras lenguas. En suma, la escuela, como ya hemos dicho, es también uno de los contextos que hace al juego social -con el carácter particularísimo de producir saberes para revalidarlos en esa acción llamada “enseñanza”, poniendo al rudo modelos hipotéticos porque no puede replicar una “verdadera”

lógica de realización lingüística extra muros. Por lo tanto, sí se le impone pensar a su manera relaciones solidarias entre las diferencias de las lenguas que inexorablemente se le introducen.

Otro de los problemas que revisa Bronckart y Plazaola Giger (2007), es cómo en esta necesidad de redefinir la lengua en tanto *habla*,⁴ se debe también replantear la relación lenguaje-pensamiento. Se trata de replantear la noción de *logos* que inexorablemente atraviesa a la enseñanza de las disciplinas, en cuanto se les viene asignando desde siempre la responsabilidad de enseñar situando, de algún modo, la relación conocimientos-pensamiento (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, pp. 112-113). Si como señalan los autores el saber es colectivo y discursivo, no una representación que espejaría una realidad supuestamente esencial, y por tal motivo es expresión de un *logos* discursivo, no de un lenguaje entendido como *doxa* gramatical (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, pp. 116-118), se abren posibilidades para otros análisis y producciones de conocimientos sobre las lecturas y escrituras de los docentes y los estudiantes siempre compelidas a la exigencia de responder en los términos que la lengua enseñada los requiere y, por ello, siempre susceptibles de conflicto lingüístico.

Para recapitular, estas reconceptualizaciones de la lengua puesta en plural dado su carácter discursivo social –que, como se habrá apreciado, dista de la manera en que el discurso es entendido por el análisis del discurso (Bronckart y Plazaola Giger, 2007, pp. 87-89)– aporta a los docentes una mirada más ajustada a las realizaciones lingüísticas que revelan en las aulas las prácticas de

⁴ Esta redefinición implica en estos autores sus retornos al proyecto de Voloshinov, que recuperan para el programa del interaccionismo sociodiscursivo, es decir, la línea de trabajo en didáctica de la lengua que vienen desarrollando en la Universidad de Ginebra.

lectura y escritura de los estudiantes. También, permiten explicitar que hay una lengua que se enseña en las escuelas, cuestión que la noción de *lengua estándar* no consigue atender en cuanto se sigue presentando como una entidad borrosa, ya que omite su propia variabilidad en los mismos márgenes de la legitimidad lingüística. Además, esta lengua enseñada –ya no “adecuada” o “universalmente correcta”–, admite ser definida como un conjunto de regularidades y regulaciones que si bien no son “reales” organizan un modelo hipotético, siempre abstracto, de realizaciones lingüísticas asequibles desde las orientaciones de significados, o, dicho de otro modo, de discursividades sociales. Los estudiantes imprimen a sus lecturas y escrituras, a sus intervenciones orales, estas discursividades. De este modo, dicho modelo reconoce esta zona de variabilidad intrínseca a la lengua de institución.

Diversidad, normativa y escritura: problemas de indagación

La noción de lengua enseñada posibilita la enseñanza de los aspectos normativos de la lengua como saberes que los estudiantes tienen derecho a conocer y de los que no pueden ser excluidos como manera de desembarazarse de la diversidad lingüística.

Sobre este último concepto, debemos señalar su carácter problemático dentro de las situaciones de enseñanza: contrariamente a las posiciones que la celebran, la diversidad lingüística termina siendo simplificada y reducida a un relativismo paralizante para el trabajo docente. Dicha diversidad, al ser siempre tratada como aquella que los estudiantes extranjeros o hablantes de lenguas aborígenes ponen al ruedo en las aulas, oculta la diversidad que se corresponde con las distintas variedades del español propias de nuestro país y, hacia su interior, con la diversidad que estas mismas variedades presentan según la pertenencia a determinados

grupos sociales. Si existen docentes que más allá de estas definiciones creen que sus estudiantes son “brutos” porque no hablan o escriben según lo que ellos entienden como una lengua correcta, habrá que buscar las raíces ideológicas particulares de esta creencia pero de ningún modo puede ser generalizada a todos los colegas; más aún si esos docentes aferrados a conceptos representacionistas de la lengua sancionan y hasta castigan a los estudiantes en vez de enseñarles en todo caso qué es lo que estarían haciendo “mal”.

Asimismo, exceptuando los casos en que la lengua enseñada es negada a los alumnos, puede ser indagada en el trabajo docente en su mutabilidad, diversidad y capacidad de producir nuevos significados. Es importante explicar lo que entendemos por esta negación al alumno del modelo que supone la lengua enseñada; a saber: no ofrecerles los significados de las palabras que desconocen y remitirlos al diccionario –cuestión muy distinta a proponer un trabajo *con* el diccionario–; no explicar qué ruptura de las regulaciones morfosintácticas; oracionales o textuales, han realizado en tal o cual momento de un escrito; no explicarles un uso ortográfico en la espera de que lo deduzcan; no ofrecerles una explicación de la orientación de significados que se busca para el trabajo con un texto periodístico o literario en la convicción de que deberían hacerlo solos porque tienen que desarrollar la comprensión lectora, o porque tienen que construir su subjetividad, o porque no hay que obstaculizar el contacto directo con los libros y demás –que en realidad nos llevan a otros problemas.⁵ En cambio, ofrecer a los docentes un concepto de lengua enseñada particularmente atenta a

⁵ Es decir que nos vuelven a los modos ideológicos que cada docente expresa en sus concepciones de enseñanza y que se expresan en sus formas de ofrecer o retacear el saber a los alumnos. Cf. Rockwell, 1995.

la escritura,⁶ supone un avance y la posibilidad de un cambio en la enseñanza de la lengua también en cuanto al aspecto metodológico. Por otro lado, este concepto de lengua enseñada que comporta regularidades y regulaciones⁷ no necesariamente conducirá a los docentes a modalidades de trabajo propios del normalismo o de las gramáticas estructuralistas de los años sesenta, una suerte de “retroceso educativo” sospechado de autoritario y antidemocrático como se ha sostenido en ocasiones. Si la lengua enseñada puede ser definida como una lengua de las instituciones educativas que más bien se nutre y reproduce en sus formas estilizadas y retóricas –no en estructuras que se corresponderían con un pensamiento supuestamente racional y universal– y que esas formas siempre se presentan como modelos hipotéticos basados la mayoría de las veces en los mismos conocimientos estilísticos y retóricos de los docentes en cuanto a sus usos sociales, podrá ser concebida desde su carácter de posibilidad y no de realidad unívoca. Se trata de recuperar lo que Voloshinov (1976) plantea como los límites difusos entre gramática, retórica y estilística para reconocer que cuando los docentes le enseñamos a los estudiantes que por ejemplo no se escribe “Los textos hablan de que”, sino que “Los textos plantean, proponen, desarrollan, etc.”, estamos fundamentando este

⁶ Nos referimos en particular a la escritura ya que la oralidad abarca infinitud de situaciones que la mayoría de las veces van oficiando a modo de replanteos de lo dicho, y porque la escritura, en última instancia, es la que aparece en los comentarios de los docentes y demandas de los estudiantes como la más conflictiva respecto de la normativa lingüística,

⁷ Nos referimos a regularidades y regulaciones que van desde la relación grafema-fonema, pasando por las morfosintaxis de una oración hasta la sintaxis textual, o la organización de los enunciadores de un texto y sus distintos momentos descriptivos, narrativos o argumentativos (estamos listando someramente los saberes englobados en la gramática escolar y conservados en la disciplina escolar).

saber en un argumento estilístico de las selecciones léxicas y no en sintaxis universales. En otro ejemplo que ya utilizamos en otra publicación (Cuesta, 2012), cuando un estudiante escribe “El cuento tiene unos toques de terror”, cuestión que efectivamente es cierta, le enseñamos que en la institución se espera que escriba algo como “El cuento *Puzzle*, de Julio Cortázar, presenta rasgos del género gótico”; no se trata de no “saber escribir”, poseer un vocabulario escaso o no haber “comprendido” el texto literario en cuestión, sino que estamos moviéndonos también en esa zona retórica estilística de la escritura que comporta, en palabras de Sandra Sawaya (2008, 2010), el reconocimiento de los distintos *estilos lingüísticos* de los estudiantes y de la propias instituciones de enseñanza. Dice la autora:

Es en esa misma línea que argumenta también el lingüista brasileño L. C. Cagliari (ibídem, 1997). Para él, las diferencias existentes en el lenguaje de los niños de clases populares son diferencias en el uso del lenguaje empleado en la escuela y fuera de ella. Desconociendo las reglas del juego de las propuestas escolares, los niños no saben cuándo tienen que usar el lenguaje de manera metalingüística y cuándo deben simular un uso real del habla. La profesora enseña “Fra-Fre-Fri-Fro-Fru” y ejemplifica con “Fruta”. Después pide al alumno que dé otros ejemplos como “Fruta” y los alumnos dicen: banana, manzana etc. (Cagliari, 1997: 204) (...) Así, no solo la escuela establece relaciones inhibitoras entre profesor y alumnos, productoras de dificultad de comunicación –lo que lleva a los niños a no preguntar el significado de palabras que no comprendieron–, sino también, el desconocimiento de los diferentes estilos lingüísticos entre los diferentes grupos en la sociedad lleva a tomarlos como deficiencias (Sawaya, 2010, p. 33).

Las investigaciones etnográficas de Sandra Sawaya (2008, 2010) permiten realizar una serie de reconceptualizaciones sobre los marcos teóricos antes trabajados más acordes, o aún más ajustadas, a las realidades de la enseñanza de la lengua que se enseña en las instituciones educativas. Esto es que la noción de *estilos lingüísticos* aporta tanto al conocimiento de la singularidad de la lengua enseñada, siempre realizada por los docentes, y a aquellas que suelen presentárseles como casos de conflicto lingüístico, es decir los estilos lingüísticos de los sectores populares o de los niños y jóvenes de distintos sectores sociales, incluidas las capas medias y altas. Estamos efectuando un agrupamiento amplio según los comentarios de los mismos docentes que suelen manifestar estas extrañezas, como por ejemplo “Los chicos vienen del barrio tal, son de la comunidad tal, sus familias son inmigrantes y por ello hablan y escriben de determinada manera” o “los adolescentes hablan y escriben de tal otra”. Se trata de buscar conceptos más amplios que hagan a los fundamentos teóricos de las metodologías de la enseñanza de la lengua y que no los excedan con infinidad de clasificaciones y descripciones lingüísticas, de las cuales no se puede asegurar que siempre tengan correspondencia con las “relaciones inhibitorias entre profesor y alumnos, productoras de dificultad de comunicación” (Sawaya, 2010, p. 33). Compartimos la posición de las investigaciones lingüísticas que vienen señalando la necesidad de incluir en la formación docente inicial y continua, orientada a los distintos niveles educativos, espacios destinados al conocimiento de las lenguas indígenas de nuestro país (Martínez, 2009), las variedades del español regionales y según el emplazamiento de cada institución educativa. Mientras tanto, disponemos de la posibilidad, como decíamos anteriormente, de buscar conceptos solidarios con las realidades de diversidad lingüística que los docentes

necesitan comprender y explicar para sustentar sus propuestas metodológicas de enseñanza de la lengua enseñada.

La diversidad lingüística como problema didáctico también precisa detallar o especificar cómo se manifiestan en los escritos de los estudiantes –además de las marcas lingüísticas de sus lenguas de origen– variedades del español o expresiones vinculadas a factores etarios. Por ello, importa recuperar la noción de heteroglosia y de lenguas como discursos en sus dimensiones estilísticas y retóricas. Pero también fraseológicas como explica Marc Ange-not (2010) ya que habilitan la observación de “gramáticas de discursivización” propias de los discursos sociales, es decir frases hechas, cristalizadas que hacen a sus orientaciones de significados. En otras palabras, como señala Elsie Rockwell desde sus primeros trabajos etnográficos sobre los usos sociales de la lengua escrita realizados en el cotidiano escolar, se trata de:

comprender la escuela, y específicamente las condiciones materiales del trabajo docente, como un contexto en el que se dan usos particulares de la lengua escrita. Desde esta perspectiva, los efectos de sentidos de la escritura no pueden considerarse universales, no se pueden presuponer en abstracto, sino únicamente reconstruir a partir de prácticas específicas (Rockwell, 1992, p. 45).

Decíamos antes, estilos lingüísticos; agregamos ahora, usos particulares de la lengua escrita en las instituciones educativas que, además, suponen la lengua enseñada que dominan los docentes que “también tiende a ser formulaica, un atributo frecuentemente asignado a la oralidad; es decir, al escribir se recurre a estructuras o frases hechas, que se modifican mínimamente, en sucesivas producciones” y que suele estar relacionada con los usos

escritos burocráticos propios de cada nivel educativo en los que se trabaja (Rockwell, 1992, p. 51). Esto es que se pueden hallar en los mismos escritos de los docentes: desde tendencias a desarrollar un tema desde el estilo de los proyectos o secuencias didácticas (caso de los niveles primario y secundario, también) hasta el estilo de los *papers* (nivel universitario) en los que cada uno presenta su propio reservorio de frases hechas con las que se sabe (sabemos todos los docentes) se cumple con los requerimientos de legitimidad lingüística de cada ámbito educativo. Indudablemente, estos saberes lingüísticos aprendidos por los docentes en sus trayectorias profesionales y contextos específicos de trabajo conforman en gran medida sus parámetros de corrección lingüística sobre la lengua enseñada.⁸

Malena Botto (2012) ha indagado resoluciones de consignas de escritura por parte de diversidad de alumnos –pertenecientes a distintos grupos sociales y residentes de las regiones NOA y NEA, provincia y ciudad de Buenos Aires– en las que se solicita la redacción de una carta. A partir de la localización de recurrencias en esos escritos, y posicionándose desde Bajtin (1982), Botto coteja las marcas de los géneros discursivos que se van entrecruzando para responder, por ejemplo, a dos solicitudes distintas para la ela-

⁸ No agotamos aquí esta dimensión del análisis ya que amerita una investigación en particular. Sí, es relevante destacar las aproximaciones realizadas por Malena Botto (2012) sobre los distintos criterios de corrección lingüística aplicados por distintos docentes en escritos de estudiantes próximos a ingresar a los estudios superiores. Allí, la autora releva cómo en varios casos dicho criterio se vuelve una hipercorrección de los textos que los vuelve “incorrectos” para los parámetros de corrección lingüística de la universidad, aunque posibles de ser acreditados como escritura válida en el nivel secundario. También, resulta un aporte la investigación de Stella Maris Tapia (2015) en cuanto revisa y pone en discusión cómo los desarrollos de la didáctica de la lengua han negado, o eufemizado, a la corrección como parte de la tarea de enseñanza sin considerar las voces de sus actores y, en ese sentido, cómo la conciben y realizan concretamente en las aulas.

boración de una carta. Es decir, que pone en relación qué saberes sobre la carta buscaba direccionar cada consigna. De esta manera, la autora analiza cómo se van reiterando en los escritos de los estudiantes, tanto un cruce entre un discurso que orienta la significación hacia lo epistolar-confesional, como otro que condensa fórmulas de tratamiento propias de las cartas o notas de comunicaciones formales, solicitudes o reclamos. Lo que interesa señalar de esta investigación es la categoría de *léxico estilizado* que utiliza Botto (2012) como particularidad de los cruces discursivos antes mencionados. Esta categoría permite volver la mirada hacia la *heteroglosia* (Bajtin, 1986) y la *colisión estilística* (Bourdieu, 2001) como problema de abordaje en los escritos de los estudiantes que transitan por los distintos niveles educativos y las concepciones de lengua enseñada de los docentes. Se trata de las relaciones de significado/sentido que se construyen a nivel oracional y textual, a partir de modos de enlazar las predicaciones e indicar sus referencias como, por un lado, situación de heteroglosia y por otro, pero a la vez, situación de colisión estilística.

Por ello, hemos argumentado en otros trabajos (Cuesta, 2012, 2015) que muchas de las hipótesis de Botto (2012), en especial las basadas en ese léxico estilizado, se reafirman en distintos corpus de escritos de estudiantes de diferentes niveles educativos. Así, estas escrituras van mostrando cómo los alumnos apelan a formas ya estilizadas en los distintos discursos sociales en el intento de integrarlas para, con ello, volviendo a Sawaya (2008, 2010), responder al estilo lingüístico de la lengua enseñada como horizonte de una corrección lingüística posible. En otras palabras, los estudiantes negocian sus saberes sobre los usos sociales de la lengua escrita –y sus propios estilos lingüísticos– que en realidad se expresan en sus escrituras producidas en el marco de situaciones de enseñan-

za como saberes discursivos especialmente fraseológicos, más que gramaticales. Dichos saberes sobre los usos sociales de la lengua escrita son precisamente, gracias a su naturaleza discursiva social, retóricos y estilísticos. Estos saberes, al mismo tiempo que permiten orientar significados en las escrituras, cumplen con regulaciones de la lengua enseñada; a saber: con su orden fraseológico o formulaico para sortear las *evaluaciones sociodiscursivas* que se ponen en juego en el aula –volviendo a Bronckart y Plazaola Giger (2007)– que pueden resultar solidarias o entrar en conflicto con las efectuadas por el docente, quien como autoridad de institución representa el horizonte de corrección lingüística de la lengua enseñada que domine y crea válida.

Pongamos algunos ejemplos: a un grupo de alumnos de sexto grado de la escuela primaria se le solicita que redacte lo que sería la historia sobre la germinación fallida de una papa que se encuentra en el salón de clases; ellos deciden titularla *La papa devoradora* y en su escritura van enlazando frases cargadas de selecciones léxicas características del discurso escolar acerca de la botánica con distintas formas propias del relato maravilloso y el fantástico (Cuesta, 2012, pp. 302-314).

Otro caso se presenta con estudiantes de la escuela secundaria que responden a una consigna que les solicitaba escribir la carta de un ingeniero argentino que se encontraba trabajando en El Salvador. En esta consigna, el ingeniero envía la carta a su esposa para comentarle que iba a tener una reunión al pie de un volcán que estaba por entrar en erupción y no preocuparla. Con ese objetivo en mente, observamos cómo los estudiantes resolvieron la consigna apelando a frases propias del discurso telenovelesco, el cine catástrofe, empresarial y del trabajo por jornal o precarizado (Cuesta, 2012, pp. 338-355).

Un tercer caso: en escritos de estudiantes de cursos de ingreso a la educación superior, para responder a una consigna que les indicaba que refirieran la posición asumida por un intelectual en su análisis sociológico de la televisión –más específicamente del periodismo televisivo– aparece la voz del autor entremezclada con afirmaciones propias de la crítica más generalizada a este medio de comunicación, como ser que es malo porque “denigra” o “empobrece” la cultura (Cuesta, 2012, pp. 356-369). En estos enlaces de frases hechas recortadas de esos discursos sociales y que hacen a los estilos lingüísticos que los estudiantes ponen al ruedo en sus escrituras⁹ se pueden focalizar las colisiones estilísticas como unidades de análisis que habilitan explicar distintos órdenes de la gramática escolar que no se estarían cumpliendo, desde la construcción ortográfica y morfológica de una palabra, pasando por la morfosintaxis y sintaxis oracionales hasta la sintaxis textual y la enunciación. Dicha reconceptualización de los problemas que presentan los escritos de los estudiantes aporta a la justificación y elaboración de propuestas metodológicas para la enseñanza de la lengua y vuelve aún más asequible la posibilidad de un trabajo sobre la artificiosidad de la lengua enseñada, como ya hemos explicado a partir de Bronckart y Plazaola Giger (2007) y su propuesta acerca de un modelo hipotético de realizaciones lingüísticas. En este caso, la artificiosidad es puesta en juego por los alumnos en particular a partir de formas excesivamente estilizadas (Botto, 2012), propias de las representaciones de una lengua oficial, le-

⁹ Al respecto, insistimos, al despliegue de estos estilos nunca los consideramos como usos sociales “naturales” de la lengua sino como maneras de responder a un pedido institucional y, con ello, a un horizonte de corrección lingüística siempre opaco en cuanto encuentra su variabilidad según el estilo lingüístico de la lengua enseñada de cada docente.

gítima, prestigiosa (Bourdieu, 2001) y que relacionan con lo “que necesitan” para franquear la corrección lingüística expresada en constantes evaluaciones sociodiscursivas, formas solidarias o conflictivas respecto de los distintos estilos lingüísticos expresados en las aulas. Estos estilos hacen de la lengua enseñada una regulación lingüística propia de los usos sociales de la lengua escrita en las instituciones educativas. Básicamente, halla su sentido y valor por parte de los estudiantes como manera de aprobar los espacios curriculares de cada nivel educativo y, por parte de los docentes, como garantía de un trabajo bien hecho o bien cumplido.

La colisión estilística como organizadora de la enseñanza

Creemos que esta idea de colisión estilística resulta productiva para organizar las metodologías de la enseñanza de la lengua, siempre entendida como *enseñada* y a manera de la corrección lingüística propia de cada nivel educativo, en cada institución y cada curso, compelida a los estilos lingüísticos de los docentes solidarios o en conflicto con los de sus estudiantes. No se trata de eufemizar el error o de ocultarlo, sino de buscar categorías que permitan realizar el trabajo docente en la atención de aquello que los alumnos muestran en sus lecturas y escrituras como *empiria* que fundamenta las decisiones acerca de cómo continuar la progresión de temas y las relaciones de saberes, las selecciones de textos y la elaboración de materiales didácticos y consignas. Esta atención también permite algunos grados de generalización, además del reconocimiento de posibles variaciones, pero ello no significa realizar universalizaciones, ya que cada año los docentes nos encontramos con nuevos alumnos en las mismas instituciones o en otras por conocer.

Conceptualizar una lengua enseñada, efectivamente artificiosa –en tanto siempre tracciona hacia la ajenidad y porque, en sus realizaciones escolares y en la educación superior, es una suma de regulaciones de dudosa refracción de un mundo discursivo extraeducativo, más allá de que lo pueda reverberar– permite vincular distintos estatus de saberes lingüísticos en una metodología de la enseñanza que la observe. Es decir, y volviendo a la colisión estilística como ordenadora del trabajo docente, se puede trabajar en simultáneo o de manera alternada consignas de escritura –ya sean de invención o particularmente las que solicitan dar cuenta de otras voces en los llamados textos explicativos o argumentativos– con análisis focalizados en los saberes que cada docente entiende como necesarios para la enseñanza según una gramática escolar siempre vinculada a la dimensión normativa de la lengua enseñada y que suele ser el foco de conflicto entre los estilos lingüísticos puestos a rodar en el aula. De esta manera, se jerarquiza toda una dimensión creativa del trabajo docente respecto de las metodologías de la enseñanza de la lengua basada en la reedición de selecciones de textos, oraciones, palabras, entre otros, utilizados para las explicaciones de saberes y sus puestas en práctica; me refiero a la clásica idea de ejercicios tan propia de la historia de la enseñanza de la lengua y de su tradición anclada en la gramática escolar.

El cambio que ofrecen las reconceptualizaciones que venimos realizando permite ligar una escritura conceptualizada como práctica social y cuyos productos expresan el carácter discursivo social de las lenguas, sus variabilidades y particularmente en las instituciones educativas, con aquello que sus colisiones estilísticas pueden ayudar a recortar, focalizar como trabajo puntual con la gramática escolar. Así, si una colisión estilística se expresa en la organización de las relaciones coordinantes de las oraciones –

caso que se suele observar de manera repetida en las escrituras de estudiantes de la escuela primaria y también de los primeros años de la secundaria– a manera del uso insistente del coordinante “y”, de comas o la ausencia de estos a partir de señalamientos por la sintaxis textual que tiende a organizar el escrito (Cuesta, 2012: 317-325), justifica y amerita un trabajo puntual de enseñanza de los usos del coordinante en cuestión que da sentido y valor a la enseñanza de otros casos como las disyunciones, también de dominio nada natural en los usos sociales de la lengua escrita.

Por otro lado, en el caso de los últimos años de la escuela secundaria y los primeros de los estudios superiores las colisiones estilísticas suelen expresarse en selecciones léxicas que no cumplen, por ejemplo, con los regímenes verbales propios las fraseologías que se validan en esos ámbitos educativos; también, en usos excesivos de subordinaciones indicadas por pronombres relativos, reemplazados por comas o elisión (al igual que caso que comentábamos antes de la coordinación). Estas cuestiones permiten pensar consignas de trabajo focalizadas en estos artificios de la escritura de la lengua enseñada y que encuentran distintas formas de ser organizados en una metodología de la enseñanza a partir de la autoría y reedición de materiales didácticos por parte de los docentes guiados por la amplia gama de los que ya se encuentran a disposición pública.

Para finalizar, las reconceptualizaciones que estamos proponiendo frente a las de las perspectivas didácticas que actualmente dominan las políticas educativas y también los materiales didácticos varios parten de la aceptación de la lengua enseñada como un artificio, la cual en vez de verse constreñida a la búsqueda de un simulacro de lo real en términos de realizaciones lingüísticas puede orientarse a cumplir con otro orden de lo real: su valor político inexcusable,

ya que puede significar el acceso a lugares de ventaja social o la exclusión de ellos. El más inobjetable es la posibilidad de sostener la escolarización y la consecución de la acreditación de títulos, que es crítica para habilitar o negar esos lugares de ventaja social.

Referencias bibliográficas

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dovstoievski*. México: FCE.
- Bernstein, B. (1993 [1973]). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bixio, B. (2003). Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: Sociolingüística y educación, un campo tensionado. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 2(2), 24-35.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Botto, M. (2012). Los textos literarios de los alumnos. En *Prácticas de lectura y escritura de textos literarios y de las ciencias* (pp. 102-187). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Bronckart, J. P. y Plazaola Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 101-132). Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis doctoral).

- Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte641>
- Cuesta, C. (2013). La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad. ***Literatura: teoría, historia, crítica***, 15(2), 97-119.
- Cuesta, C. (2014). Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística. *Revista Pilquen*, 16(11), 1-9.
- Cuesta, C. (2015). Un posible abordaje de las prácticas de lectura y escritura desde problemas de la enseñanza de la Lengua. En C. Cuesta y M. M. Papalardo (Comps.), *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura* (pp. 119-143). Buenos Aires: Dunken.
- Gutiérrez, A. (2005a). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Gutiérrez, A. (2005b). El sentido práctico: la lógica de la práctica y el proceso de reflexividad en Pierre Bourdieu. *Revista Comlutense de Educación*, 16(2), 218-237.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: FCE.
- Iturrioz, P. (2006). *Lenguas propias-lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Martínez, A. (Coord.). (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La crujía.
- Merklen, D. (2006). Prefacio. En P. Semán, *Bajo continuo. Exploraciones descentradas sobre cultura popular y masiva* (pp. 3-12). Buenos Aires: Gorla.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- Rockwell, E. (1992). Los usos magisteriales de la lengua escrita. *Nueva Antropología*, 12(42), 43-55.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell (Comp.), *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). México: FCE.
- Sawaya, S. M. (2008). Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 4(4), 54-71.
- Sawaya, S. M. (2010). Procesos psicopedagógicos, lectura, escritura y las instituciones escolares. En G. Fioriti (Comp.), *Cuadernos del CEDE III. Debates sobre las relaciones entre las Didácticas Específicas y la producción de materiales curriculares* (pp. 29-43). Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Sawaya, S. M. (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. En S. M. Sawaya y C. Cuesta (Comps.), *Lectura y escritura como prácticas culturales. La investigación y sus contribuciones para la formación docente* (pp. 12-27). La Plata: Edulp.
- Tapia, S. M. (2015). ¿Corregir, revisar, comentar? Implicancias de renombrar una práctica docente. *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, 6(11), 78-92. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero11/pdf/MTapia.pdf>
- Voloshinov, V. N. (1976) [1930]. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Gramática en el aula: Discusiones y propuestas en torno a la metodología de enseñanza

Lucas Gagliardi

Dentro de las discusiones en torno a la configuración de la disciplina escolar Lengua y Literatura, la gramática es frecuentemente uno de los temas que despierta mayores polémicas: ¿Qué se hace con ella? ¿Hay que “enseñar gramática”? ¿Se trata de un cuerpo de saberes “obsoleto”? ¿Qué gramática se debe enseñar? Estas son sólo algunas de las preguntas que suelen formularse los estudiantes, docentes en ejercicio, pedagogos, lingüistas y otros actores del complejo entramado que une la formación con los espacios de ejercicio de la docencia; todas ellas ponen en evidencia que la discusión en torno a la injerencia del conocimiento gramatical y su rol dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje no está cerrada aún. Por el contrario, se trata de un debate que es parte constitutiva de la historia disciplinar y curricular, así también lo es para las investigaciones en lingüística aplicada en nuestro país.¹

¹ Si bien no recorreremos la historia de la lingüística aplicada a la enseñanza, destacamos dos hechos relevantes para nuestra exposición: por un lado, el preponderante rol que tuvo el paradigma estructuralista dentro de la formación docente y la *curricula* escolar. Por otro lado, algunos de los expo-

En este capítulo revisaremos el lugar de la gramática dentro del conjunto de conocimientos disciplinares escolares y, a partir de dicho análisis, realizaremos una propuesta metodológica para el trabajo en el aula que, desde una perspectiva “circunstanciada” (Cuesta, 2012), denominaremos *gramática escolar*.² Este objetivo implica superar (nunca anular) algunas discusiones sobre el estado de la cuestión y dar un paso en función de las necesidades del docente al momento de encarar el trabajo en el aula, así como brindar a los investigadores en la materia algunas consideraciones que permitan ampliar la mirada sobre la enseñanza de la lengua y las posibles relaciones entre el conocimiento disciplinar-científico y los contextos de enseñanza.

¿Por qué hablar de “gramática escolar”?

Nuestra intención es diseñar una propuesta que responda a las necesidades específicas del espacio escolar. Para ello resulta necesario tener en cuenta una multiplicidad y heterogeneidad de factores que, en ocasiones, desborda las posibilidades de la mirada del investigador que proviene desde las disciplinas científicas de referencia como la lingüística o los estudios literarios. Para tales

nentes del estructuralismo local –Ana María Barrenechea, Nicolás Bratosevich, Mabel Manacorda de Rosetti, Ofelia Kovacci, entre otros– dan cuenta de una formación profesional que aunaba la formación académica y la transferencia a los espacios escolares, por ejemplo, editando sus propios manuales (Bombini, 2001; Silva, 2008; Ciapuscio, 2010; Cuesta, 2012). Para una periodización de los derroteros de la lingüística estructuralista aplicada a la educación, véase Riestra y Tapia (2014).

² Este trabajo recoge algunas reflexiones y conclusiones elaboradas a partir del curso-taller “Propuestas y reflexiones en torno al lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua” que dictamos en conjunto con la Dra. Carolina Cuesta durante el segundo cuatrimestre de 2015 desde el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas. En este sentido quiero agradecer especialmente a los asistentes de dicho curso con quienes tuvimos intercambios sumamente interesantes que contribuyeron sustancialmente al diseño de esta propuesta.

finés, adoptamos la perspectiva de la línea de investigación en trabajo docente (Cuesta, 2012, p. 55; Riestra y Tapia, 2014), la cual nos permite partir de las coyunturas propias de la tarea del profesor y la escuela para configurar un diseño metodológico y revisar el rol de las disciplinas de referencia, en este caso, el de la lingüística, dentro de dicha tarea.

Comencemos por revisar lo que entendemos por gramática o, más bien, lo que se ha designado con ese término en diferentes momentos y a partir de diferentes discursos. A modo de ejemplo, reseñamos la visión que se desprende de los siguientes fragmentos de la *Gramática de la lengua castellana* (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans –una de las obras fundamentales para el estudio de la configuración de la gramática destinada a los espacios educativos– y reelaborados en la *Gramática castellana* (1911), de Monner Sans:

El estudio de la Gramática es uno de los más importantes, puesto que con él aprenden los hombres el mejor modo de expresar sus ideas para entenderse con claridad y precisión en todos los actos de la vida social (Dobranich y Monner Sans, 1893, p. 12; Monner Sans, 1911, p. 9).

Por *Gramática general* entendemos la ciencia razonada de los principios comunes a todas las lenguas. [...] La *Gramática particular* es el arte de expresar el pensamiento de una manera conforme á las leyes generales de la ciencia gramatical y a las particularidades de una lengua (Monner Sans, 1911, p. 421).

En estos fragmentos observamos no sólo una proyección de la gramática como conjunto de saberes que hacen posibles la intervención y regulación de la lengua (aspecto tradicionalmente

denominado “normativo” y “prescriptivo”) sino su vinculación al pensamiento; esto último forma parte de una concepción del lenguaje que encontramos en muchos discursos sobre la escuela, su rol y también ocasionalmente en algunas líneas de la Didáctica de la Lengua (Bronckart y Plazaola Giger, 2007; Bronckart, 2007).

Trabajos como los de los autores citados (e innumerables ejemplos más, por supuesto) se recortan sobre una coyuntura histórica (el cambio de siglo, el primer centenario) en el que se configuraron concepciones del lenguaje hegemónicas y su rol en diversas interacciones sociales: concretamente, se sitúan en relación con los debates en torno a la noción de idioma nacional.³ Esta reflexión histórica nos sirve para observar la fuerte imbricación entre las concepciones sobre los saberes gramaticales, sus roles en la configuración de propuestas educativas y el conjunto de expectativas sociales en un momento dado en torno a todo este conjunto. La revisión de este entramado –tanto en forma sincrónica como diacrónica– resulta fundamental para la investigación sobre enseñanza de la lengua en espacios escolares.

En otro extremo del *continuum* histórico podemos pensar los modos en que la discusión en torno al rol de la gramática persiste bajo algunas condiciones diferentes. Si tomamos en cuenta los testimonios de docentes e investigadores en diferentes trabajos constatamos que la Didáctica de la Lengua ha tenido un desarrollo menos pronunciado que el de la Didáctica de la Literatura (Cuesta,

³ Esta línea de investigación (historiografía lingüística, a grandes rasgos) se ha interesado por rastrear tanto en gramáticas como en manuales escolares, artículos periodísticos y otras fuentes documentales, la configuración de las políticas lingüísticas de dicho período y su relación con las discusiones en torno a la lengua nacional. Véase Di Tullio (2003), Degiovani y Toscano y García (2009), Lidget (2011), López García (2012), Martínez y Gagliardi (2014).

2012);⁴ junto con desplazamientos que analizaremos más adelante, esto ha contribuido a generar incertidumbre y la sensación de un vacío metodológico en la práctica docente. A su vez, la *lengua* y su estatuto como objeto didáctico permanece en discusión: en la escuela ¿se enseña el español o se enseña a “reflexionar sobre dicha lengua”? ¿Se enseña la gramática o se enseña a reflexionar sobre la gramática que el hablante ya utiliza? (Pérez y Rogeri, 2007, p. 109; Gaspar y Otañi, 2005, p. 71; Rodríguez Gonzalo, 2011, p. 61). Todos estos interrogantes, a nuestro parecer, no son sólo resultan de interés para quien ejerce la docencia en el nivel primario y secundario sino que resultan importantes también para interperlar la lingüística como disciplina y observar sus relaciones con las situaciones de enseñanza-aprendizaje.⁵

Dentro de este panorama, el estatuto de la gramática resulta problemático. Para empezar, existe una dificultad relacionada con la polisemia de dicho término. Sólo a título orientativo agrupamos las muchas definiciones que hemos encontrado:

- *Acepciones generales*: el *Diccionario de la Real Academia Española* en la versión online consultada (RAE, 2016) incluye la definición del término en referencia a un tratado o libro (“La gramática de Monner Sans”) y la ya clásica definición

⁴ Esto puede constatarse también en la existencia de iniciativas como los planes de lectura y la entrega de manuales escolares para el área disciplinar. Estos materiales, en conjunto con las propuestas disponibles en sitios web relacionados con el Ministerio de Educación muestran, a grandes rasgos, un mayor desarrollo e innovación en el trabajo con la literatura frente a las propuestas más “clásicas” para el trabajo con la lengua materna, además de escasas iniciativas para los contextos de plurilingüismo e interculturalidad.

⁵ Las relaciones entre teorías de referencia y práctica docente han sido vistas de forma variable a lo largo del tiempo –en términos de aplicación, de trasposición, etc–. Véase Bronckart (2007) y Cuesta e Iturrioz (2010).

“arte de hablar y escribir correctamente una lengua”, con la aclaración de que se trata de una definición “tradicional” (Di Tullio, 2010, p. 204). Esta salvedad en las últimas versiones se justifica dado que el diccionario también incorpora definiciones del término específicas del campo de la lingüística, las cuales nos llevan al siguiente conjunto.

- *Acepciones científicas*: desde el punto de vista de las ciencias del lenguaje, se puede entender, por un lado, que este término refiere a una porción de los conocimientos lingüísticos de los hablantes –especialmente los de índole morfosintáctica para algunas teorías (Gaspar y Otañi, 2005, p. 79; Di Tullio, 2010, p. 203)– y como un campo de estudios particular dentro de la lingüística.⁶ Otros enfoques y teorías han agregado algunas dimensiones también destacables; por ejemplo, la perspectiva de Paul Hopper y los desarrollos de la Lingüística Cognitiva así como la Et-nopragmática conciben a la gramática como “emergente”, es decir, como una configuración a partir de rutinas, necesidades y perspectivas de la comunidad de habla (Martínez, 2014, p. 102).
- *Acepciones didácticas*: como mencionamos con anterioridad, cuando intentamos situar la gramática dentro de

⁶ Este campo de investigación o discurso sobre el conocimiento gramatical está claramente atravesado por variables históricas. Saussure y el estructuralismo dieron forma a este estudio científico de la lengua, el cual permitió separar el abordaje de la gramática del aspecto normativo-prescriptivo con el que se la abordaba en épocas precedentes. No obstante, y como abordaremos más adelante, el surgimiento de la lingüística se superpone o convive con otras disciplinas que abordan el lenguaje e incluso con otras concepciones: un claro ejemplo es el sistema educativo, atravesado por diferentes voces en torno a este tema a lo largo de su historia.

situaciones de enseñanza formal, constatamos que las definiciones científicas no encuentran necesariamente una correspondencia exacta con el uso que se da a algunos de sus conceptos dentro la práctica educativa. Este hecho tiene que ver, en primer lugar, con el concepto de trasposición didáctica y sus diferentes revisiones (Bronckart y Plazaola Giger, 2007); por medio del mismo se ha postulado dicha falta de correspondencia. Investigaciones disímiles entre sí han planteado esta distancia en términos de *saberes pedagógicos* (los de la formación docente) y *saberes del docente* (Cuesta, 2012; Carrió, 2013; Bassano, 2014).

Nos interesa profundizar las acepciones dentro del tercer grupo, es decir, las que nos permiten enfocar la gramática desde la perspectiva del trabajo docente y la disciplina escolar Lengua y Literatura. Dicho término remite a un entramado complejo que excede las categorías de análisis lingüístico o la descripción de un conjunto de conocimientos; en cambio, remite a

- Un conjunto de saberes acerca de la lengua, ya sean conocimientos *implícitos* (los que hablantes los poseen por su mera condición de usuarios de un código y miembros de una comunidad de habla) o *explícitos* (los denominados *conocimientos declarativos*, es decir, el metalenguaje compuesto por categorías y definiciones). Estos últimos son los que se vinculan más claramente con la lingüística como disciplina de referencia y los que frecuentemente son examinados por la lingüística aplicada en detrimento de las otras dimensiones de las situaciones de enseñanza de la lengua.

- Una serie de prácticas en torno al conocimiento gramatical (análisis sintáctico, descomposición de palabras, clasificación, manipulación de piezas verbales, etc.) puestas en juego por alumnos y docentes en una coyuntura específica como es el aula. Este conjunto de prácticas constituye lo que algunas líneas de investigación sobre el tema relacionan con los *conocimientos procedimentales* que configuran el discurso escolar acerca de la gramática.
- Una serie de políticas lingüísticas y educativas que regulan contenidos, prácticas y construcciones de saberes. Estas políticas, a su vez, dialogan con los actores de la situación de enseñanza. En esta dimensión se situarían las preguntas sobre el estatuto didáctico de la gramática, las construcciones metodológicas de la enseñanza, el rol de los documentos curriculares en su constitución del “trabajo prescrito” (Riestra y Tapia, 2014)⁷ al docente.
- Un conjunto de expectativas sociales en torno a la gramática y su rol en la educación.

Este tejido sumamente urdido nos plantea dificultades que no sólo abrevan en el correcto dominio de una teoría lingüística que posean o no los docentes a partir de su trayecto formativo. A modo de ejemplo, podemos señalar la diferencia entre nuestra perspectiva y algunos trabajos más cercanos a la perspectiva de la lingüística aplicada como los de Carrió (2013)⁸ o

⁷ Dora Riestra y Stella Maris Tapia (2014) organizan el análisis del trabajo docente conforme a tres categorías: *trabajo prescrito* (el que las políticas educativas organizan para el docente), *trabajo representado* (el que el docente considera que lleva o debe llevar a cabo) y *trabajo real* (el que sucede efectivamente dentro de la clase).

⁸ Si bien Carrió desarrolla estos trabajos a partir del análisis de propues-

Bassano (2014),⁹ también enmarcados dentro de la formación docente en Didáctica de la Lengua. En los mismos, las discordancias entre las propuestas de los docentes en formación y las fuentes teóricas a las cuales remitirían se refieren en términos de “obstáculo”; estos “desajustes” o “banalizaciones” de categorías lingüísticas no necesariamente deben verse sólo como un problema desde la óptica de una perspectiva circunstanciada sino como una de las configuraciones de la disciplina escolar, atravesada por la trasposición didáctica y por las formas de resolución del trabajo docente.

Por todo lo expuesto, escogemos el término *gramática escolar* para designar a ese complejo entramado. Se podría objetar la superposición de nuestro término con el de *gramática pedagógica*, que suele vincularse al diseño de propuestas e investigaciones centradas en la enseñanza de la gramática provenientes sobre todo de los grupos de investigación españoles GREAL y GIEL (Camps y Zayas, 2003; Zayas 2003; Rodríguez Gonzalo, 2011, 2012). Nuestra propuesta, si bien recupera muchos de los aportes de las líneas

tas de alumnos en situación de práctica docente, su mirada sobre la Didáctica de la Lengua se acerca más, a nuestro parecer, a la mirada de la lingüística aplicada que a la que proponemos en esta sección. Algunas de las inconsistencias que observa la investigadora responden al cruce de definiciones de teorías como el generativismo con prácticas y actividades pensadas a partir de las lógicas escolares que el estructuralismo instaló en la escuela y en las trayectorias de alumnos y docentes. No obstante, queremos destacar que a pesar de que conceptualizamos de modo diferente lo que la autora considera “obstáculos”, sí constatamos que algunas de las propuestas analizadas por ella manifiestan inconsistencias conceptuales. Otras investigaciones diversas entre sí que hemos consultado también abordan esta escisión entre las disciplinas de referencia, prácticas y saberes pedagógicos (Marín, 2007; Ochoa Sierra, 2008; Rodríguez Gonzalo, 2012; Otañi y Gaspar, 2005; Gaiser, 2013)

⁹ Desde la perspectiva de la autora, quien se posiciona explícitamente desde la Lingüística, “son los paradigmas los que determinan la pedagogía a seguir” (Bassano, 2014, p. 210).

españolas, considera algunos elementos más: la mirada situada en la práctica como forma de interpretación; el rol de la interacción para interpretar y (re)diseñar propuestas de enseñanza; la dimensión de las políticas lingüísticas y educativas en el trabajo real.¹⁰ En este sentido podemos decir que la denominación *gramática escolar* que estamos proponiendo es consecuente con una metodología circunstanciada, como la define Carolina Cuesta, la cual

se localiza tanto en programas, proyectos, propuestas, materiales, consignas como en las reutilizaciones y reelaboraciones de aquellos que los docentes consideren apropiados para su trabajo. También en las maneras en que los docentes interpretan el trabajo de los alumnos, a saber, sus modos de decir, de mostrar y validar los saberes sobre la lengua y la literatura en los que son enseñados y los que ya poseen, han hecho para sí, en las instituciones y por fuera de ellas (Cuesta, 2012, p. 56).

Ya no se trata de una teoría aplicada en un método, sino de una metodología articulada en la construcción de un marco teórico que, a la vez, se señalan mutua y constantemente sus alcances y límites (Cuesta, 2012, p. 72).

Problemas específicos de la gramática escolar

El eclecticismo: ¿obstáculo o condición necesaria?

La compleja relación de la gramática escolar con las teorías lingüísticas se encuentra sujeta a fluctuaciones históricas como los cambios de denominación y orientación de las asignaturas (Castellano, Idioma nacional, Lengua y Literatura, Prácticas del lenguaje) o los contenidos prescriptos para las mismas. Así, dia-

¹⁰ Desarrollaremos estos puntos a lo largo de la siguiente sección.

crónicamente constatamos que se ha llegado a incluir dentro de los espacios curriculares aspectos disímiles como la ortografía, selecciones léxicas y la lectura en voz alta que han sido identificados como *gramática* (Lidget, 2011, p. 113; López García, 2012, 2015; Gaiser, 2013, p. 2).

Sabemos además que las formulaciones científicas no penetran al interior de las instituciones educativas reemplazando completamente las concepciones previas. Así, pueden verse en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) vigentes a nivel nacional una superposición de contenidos que remiten a tan diversos marcos teóricos como el estructuralismo, la pragmática, la lingüística textual, la semiótica, todas ellas teorías que pasan a coexistir con otras y, fundamentalmente, con usufructos de las mismas por parte de docentes e instrumentos como los manuales escolares.¹¹ Se observa también que las superposiciones e intentos de permutación de teorías unas por otras pueden redundar en el trabajo de los profesores (Cuesta, 2014, p. 5) generando inquietud sobre el objeto y el contrato didáctico.¹²

Dicha situación curricular sumada a los trayectos formativos diversos y nuestra mirada circunstanciada en el aula y la práctica educativa nos lleva a pensar que el abordaje de la gramática escolar es *necesariamente ecléctico*. Este eclecticismo puede ser visto como negativo desde los estudios del lenguaje pero desde

¹¹ Cecilia Gaiser (2013) analiza esta superposición en los lineamientos curriculares y su relación con las prácticas docentes.

¹² Es el caso que se constata con la reforma curricular de la década de 1990 que cristalizó en los Contenidos Básicos Comunes (CBC). La reforma implicó “capacitar” a los docentes que no habían recibido formación en enfoque comunicativo; un escenario similar se encuentra en la Provincia de Buenos Aires en torno al cambio del espacio curricular de Prácticas del Lenguaje y el planteo acerca de la diversidad lingüística.

una mirada didáctica se revela como propiedad inherente, hecho en el que coincidimos con algunos estudios (Millán, 2001, p. 23; Rodríguez Gonzalo, 2011, 2012).¹³ De este modo, la terminología o metalenguaje empleado en una clase de Lengua no siempre es equivalente al del lingüista ni tampoco resulta reemplazable por la aplicación de una teoría particular. Este es el caso de conceptos muy transitados como *conectores*, *sujeto* y *predicado*, *sinónimos*, y podríamos mencionar otros cuya validez ha sido revisada por la lingüística sin por ello redundar en su abandono dentro de las aulas. La didáctica de la lengua debate entonces con las diferentes teorías lingüísticas a las que se les puede reconocer aportes diversos pero no respuestas definitivas que agoten el objeto.

Desplazamientos histórico-curriculares

La dimensión curricular es otra arista fundamental. Esta perspectiva nos sirve para pensar cuáles son los objetivos de su enseñanza en nuestro diseño metodológico.

Sabemos que a partir del retorno de la democracia y con la posterior sanción de los Contenidos Básicos Comunes (1995)¹⁴ en el marco de la Ley Federal de Educación (1993) se suscitó un primer desplazamiento en cuanto a la unidad de trabajo para la disciplina escolar Lengua y Literatura que resultaba privilegiada hasta entonces: se pasó del ámbito oracional al textual. Esto dejó en un lugar secundario la gramática oracional (al menos a nivel de los

¹³ “La complejidad del objeto hace inviable la aplicación de teorías elaboradas externamente, y pone de relieve la necesidad de pensar maneras de observar –de investigar- que permiten articular la interrelación entre factores cognitivos, afectivos y sociales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua” (Millán, 2001, p. 23-24).

¹⁴ Para un estudio más detallado de estos desplazamientos y la coyuntura disciplinar e histórica de este período remito a (Batistuzzi, 2011; Cuesta, 2012; López García, 2015).

lineamientos curriculares) para dar cabida a otros contenidos impulsados desde el denominado “enfoque comunicativo” (Ciapuscio, 2010, p. 185). Posteriormente, a raíz de la reforma del año 2006 (Ley de Educación Nacional) se implementa en la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires el enfoque y espacio curricular “Prácticas del lenguaje”, el cual abrevia en los desarrollos de la psicogénesis y su impacto en la escuela primaria. En esta nueva propuesta se mantiene la vigencia del desplazamiento de unidades de trabajo presente ya en los CBC a la vez que identifica la gramática con la *lengua* del modo en que este concepto saussureano ha sido frecuentemente interpretado, como una abstracción (DGCyE, 2008, p. 24). En su lugar deberían enseñarse las *prácticas* en las cuales se pondrían en juego los diferentes componentes que constituyen al lenguaje, siendo su descomposición en unidades y categorías algo poco fomentado por los diseños vigentes. Esta concepción, si bien posee orígenes diferentes a los del enfoque comunicativo, es consecuente con la idea de “aprender haciendo”.¹⁵

Si revisamos la abundante bibliografía sobre los cambios glotopolíticos y su impacto en la educación (Di Tullio, 1990; Gaiser, 2011; Carrió, 2013) observamos frecuentemente que estos trabajos (realizados principalmente por especialistas en las ciencias del lenguaje) suelen realizar un diagnóstico acerca del estado de la cuestión teniendo en cuenta qué teorías lingüísticas se encuentran legitimadas o en boga dentro de los ámbitos escolares en un determinado momento y cuáles son los movimientos al interior de la *curricula*. Sin embargo, la dimensión propositiva de muchos

¹⁵ Los problemas epistemológicos del concepto de prácticas han sido analizados por Cuesta (2011). Riestra y Tapia (2014) comparan los diseños curriculares de tres provincias a partir de la última reforma educativa y constatan el desplazamiento hacia la idea de prácticas en todos esos documentos.

de estos trabajos en general queda reducida a pensar algunas líneas posibles pero no se manifiesta en propuestas específicas que sean analizadas de acuerdo con su factibilidad dentro de la escuela. Por ejemplo Di Tulio (1990, 2010) enfatiza la necesidad de no concentrar el trabajo en torno a la gramática en el tradicional análisis sintáctico (visto, a su vez, como fin y no como medio) para focalizar la atención en ambigüedades y problemas que contribuyan a mejorar la comprensión lectora. Se trata de una opción que nos parece válida, pero que también conlleva a preguntas: ¿Cómo suscitar esa reflexión? ¿Cuáles son esas ambigüedades que serían un objeto de reflexión valioso? ¿Son hechos de alta frecuencia dentro del uso de la lengua o casos periféricos? A su vez, esta propuesta puede entrar en conflicto con la distribución de tiempo y planificación didáctica, dimensiones consustanciales al trabajo docente. Algo similar ocurre con el diagnóstico sobre el estudio de las diferentes variedades regionales del español en Argentina: por un lado, se postula la necesidad de respetar las diferencias pero a la vez se produce un vacío metodológico para la intervención didáctica. Mientras tanto, cabría preguntarse cómo estas propuestas dialogan con algo indispensable a toda escena de enseñanza dentro del sistema formal: la sistematización de conocimientos abordados y la evaluación de los mismos, esa práctica ritual, caprichosa y a la vez específica de la escuela como la denomina Chevillard (2010). Los lineamientos curriculares tampoco exponen en profundidad las opciones metodológicas para realizar este acercamiento sino que plantean la necesidad de no sancionar las variedades –siempre identificadas como regionales, como observa acertadamente López García (2015)– y la tensión entre adecuación e inadecuación (DGCyE, 2008, p. 187).

Dimensión propositiva

Pasaremos ahora a realizar propuestas metodológicas a partir de la reflexión en torno a casos que hemos estudiado. Ofrecemos las siguientes orientaciones para organizar la enseñanza de la gramática.

Alternancia de mirada ascendente y descendente

Para el diseño de propuestas de enseñanza, consideramos conveniente sostener un abordaje que alterne diferentes posibilidades de enfoque para las formas lingüísticas que tomemos como unidades de trabajo: proponemos como primer principio metodológico una alternancia necesaria entre una mirada *ascendente* o *sintética* y *descendente* o *analítica*.¹⁶ La primera ha sido la más preponderante y aún tiene vigencia dentro del ámbito escolar; podemos detectarla en propuestas que parten de unidades del ámbito morfológico y oracional para llegar (ocasionalmente) a un nivel textual-discursivo. La segunda halla su fundamentación en los estudios de Jean Paul Bronckart (2007) y Marc Angenot (2010) e implicaría un movimiento inverso: partir desde la interacción (Bronckart) y la discursividad social (Angenot) para ir hacia la palabra; es necesario destacar que esta segunda mirada forma parte de la práctica de muchos docentes en su desempeño cotidiano y alterna con la primera aunque no se tenga plena conciencia de su uso. En este sentido, nuestra formulación no pretende erigirse como un producto original sino que, como parte de una propuesta circunstanciada, busca recoger y repotenciar las prácticas ya existentes en la interacción escolar.

¹⁶ Esta alternancia, por ejemplo, se encuentra presente, aunque no enunciada con los mismos términos, en las propuestas de las investigaciones españolas que hemos citado con anterioridad.

Entrada por el significado

En relación con el punto anterior, el rol del significado dentro de la reflexión gramatical también debe ser revisado.

Entre las críticas que recibiera la enseñanza identificada con las metodologías surgidas de la aplicación de formulaciones estructuralistas se ha señalado, precisamente, la falta de atención al significado semántico-pragmático junto con una excesiva concentración en el nivel oracional, la fuerte impronta descriptiva y la ausencia de correspondencia de las categorías descriptivas con los usos reales de la lengua (Ciapusio, 2010, p. 190).

En consecuencia surgen preguntas que giran en torno al lugar de la construcción de sentido en la reflexión gramatical: ¿Cómo lograr una retroalimentación entre la reflexión gramatical, la producción de sentidos y la escritura, por ejemplo? ¿Es posible conciliar en una propuesta el trabajo con macro y microunidades?

En este punto nos parece conveniente retomar las reorientaciones que proponen Liliana Pérez y Patricia Rogeri (2007) al proponer como ordenadores del trabajo didáctico las distinciones oración vs. enunciado y significado vs. sentido, así como aquella por la que opta Cuesta (2012): la palabra señalizada. Por otro lado, los aportes de Angenot nos permiten conceptualizar el rol del significado en la enseñanza de la gramática y su relación con las orientaciones propuestas.

En su libro *El discurso social* (2010), Angenot establece que su objetivo es estudiar esa enorme masa discursiva que no se limita solamente a lo verbal sino que incluye al total de las producciones culturales, a “todo lo decible e imprimible” en una época dada: el discurso social. Como se observa, *discurso* no es equivalente aquí a como lo define la lingüística y posee implicancias didácticas diferentes. Angenot postula que el entreve-

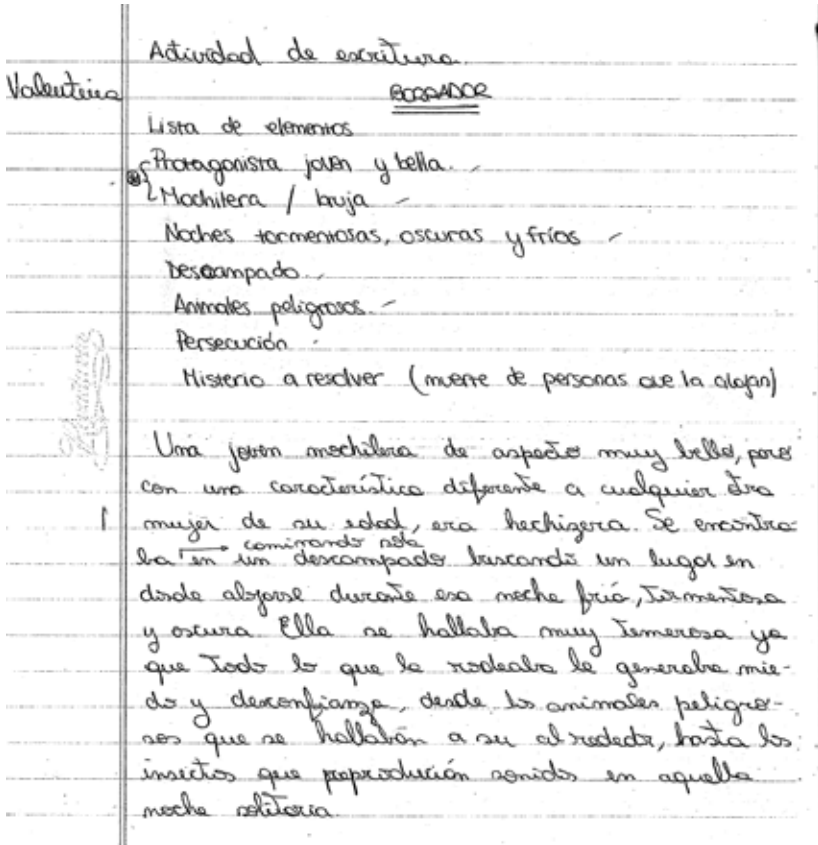
ro de la discursividad social es donde se producen los sentidos e interpretaciones y que dichos sentidos son co-inteligibles. Si bien el autor no reflexiona específicamente sobre el ámbito educativo o la lengua, podemos retomar una propuesta que esboza allí y nos resulta estimulante: los discursos sociales poseen sus propias gramáticas y “reglas de encadenamiento” que generan formas de interpretación y regímenes de sentido, co-inteligibilidades que, por ende pueden manifestarse en la lengua, entre otros sistemas posibles.¹⁷ Muchas de las expresiones que utilizamos parten de “repertorios tópicos”, formas más o menos estereotipadas y estables de vehicular sentidos. Allí es donde podemos localizar las unidades de la lengua para la gramática escolar vistas desde la mirada descendente: podemos considerar que los recortes que escojamos sobre el *continuum* de la lengua para construir propuestas educativas funcionarán como parte de un repertorio de opciones posibles. Ese repertorio tensiona los usos más prototípicos y preestablecidos con la explotaciones específicas de cada hablante y situación.

Analicemos algunos casos para comprender el alcance de los aportes de Angenot a nuestra propuesta metodológica. Lo que veremos a continuación son los resultados de una consigna de escritura realizada por estudiantes de tercer año de la escuela secundaria. En este primer ejemplo, tenemos un borrador de un relato de

¹⁷ Angenot habla de “bloques discursivos”, un término que puede designar ideas que se presentan como unidades compactas (lugares comunes, por ejemplo); en términos de unidades verbales, podemos llevar ese término a las expresiones lexicalizadas o fijas estudiadas por la fraseología, a una colocación o encadenamiento de formas verbales más o menos predefinida por la expresión de ese discurso social. En estos encadenamientos es donde se pueden hallar, para la perspectiva de este estudioso, las formas de producción de sentido que imbuyen la lengua y los usos de los hablantes.

terror que fue realizado en el marco de una secuencia de trabajo con literatura de terror por Valentina (15 años).¹⁸

Imagen 1. Borrador de cuento de terror



¹⁸ Este trabajo proviene de una experiencia llevada a cabo con los estudiantes de 3° año del Colegio Secundario Nuestra Señora del Valle (La Plata) durante el año 2012, en el marco del espacio curricular Prácticas del Lenguaje.

Imagen 2. Borrador de cuento de terror

Durante todo el camino en busca de un alojamiento ella se sentía muy perseguida, observada y vigilada por alguien a quien ella no podía ver. Igualmente, a pesar de todos los trabajos y complicaciones que se le presentaban, ella seguía en su búsqueda de algún lugar en el cual pudiera pasar su primera noche de meditación en la Patagonia Argentina.

Finalmente halla una casilla de madera a lo lejos entre los patosales, allí se encuentra Ester, una anciana muy deteriorada que se encontraba solo viviendo en ese gran descompo. Ello le ofrece alojamiento durante algunos días para tener compañía. Pero una mañana la joven al despertarse observa a Ester tirada en el piso con varios manchas de sangre.

En la desesperación no sabrá cómo reaccionar y decide irse rápidamente y seguir su camino recorriendo toda la Patagonia.

Imagen 3. Borrador de cuento de terror

Valentina Juego de muchas horas de encontrarse vacada y sin compañía. Logra encontrar a una pareja de compañeros que le ofrecen su casa recostada para habitar las noches que fueran necesarias. A la semana siguiente ella muy agradecida decide ir a la casa para brindarles una vez compaña al favor que le habrán hecho. Al entrar a la casa ve al hombre tirado en la lavadora abogot y a la compañera en su habitación con el cuello atado a la cama. Al ver esta situación muy aterrada decide optar por matarse, y sacrificarse su vida ya que sabía que por su culpa los personas que habrán sido bondadosos con ella abogando la en sus hogares, habían fallecido.

9⁵⁰ (nueve minutos)

Tomemos en consideración la alternancia de formas verbales de presente y pretéritos dentro de la narración de los hechos, un caso de variación lingüística. Si nos posicionamos desde una mirada normativa sobre la escritura de la secuencia narración y la concatenación de tiempos verbales se diría que esa alternancia resta coherencia y homogeneidad al desarrollo del texto; para esta mirada, la heterogeneidad en las elecciones morfosintácticas en el texto de Valentina no construiría con precisión el hilo temporal del relato. Ahora bien, siguiendo a Angenot, podemos pensar la narración literaria de terror como parte de la discursividad social y desde allí los ecos de sentido que vehiculan las elecciones gramaticales señaladas.

Los narraciones de este género que muchas veces toman como referencia los estudiantes provienen no sólo de fuentes literarias sino también y sobre todo de películas, *creepy pastas*, cómics, se-

ries, videojuegos. Todas coinciden en su propensión a la dilatación narrativa como procedimiento esencial en los momentos en que se busca el sobresalto o agitar las emociones del receptor. Esos puntos de inflexión, a modo de constante genérica, pueden ser los que se intenta enfocar por medio del cambio brusco del pretérito perfecto al presente: este último tiempo estaría siendo desplazado de su uso más prototípico o canónico con el objetivo de generar sensación de mayor tensión y proximidad de lo narrado para con el lector, es decir, enfocar hechos puntuales y recortarlos sobre el resto del relato generando sentidos. No se trata de un ejemplo del llamado *presente histórico* sino de una variación en el uso de tiempos verbales que busca *enfocar* ciertos eventos narrados y generar efectos de sentido, pues el significado del presente y del pretérito son manipulados dentro de las posibilidades tópicas de su uso para lograr algo similar a lo que la cámara de cine y la banda sonora logran en el momento de suspenso y posterior susto (o *jump-scare* en la jerga cinematográfica anglosajona). Observamos, además, que no se trata de un uso único sino frecuente en relatos de terror, como por ejemplo en la transcripción del siguiente texto de Mauro (15 años) titulado “Casa embrujada”:¹⁹

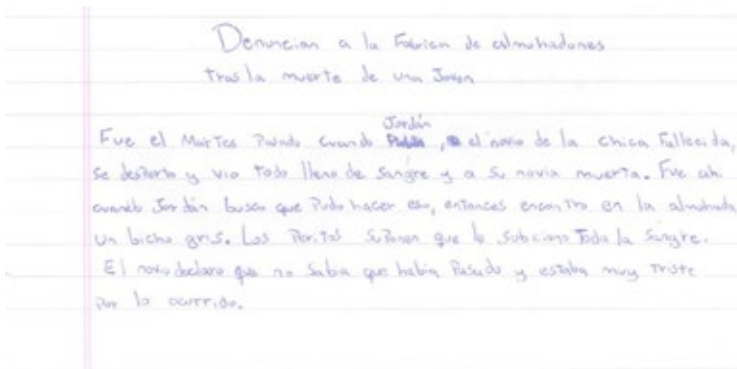
A la hora de la cena *estaban* sentados y comiendo tranquilos. De pronto se escuchan pasos que bajan de la escalera; entonces, Cario *pregunta* “¿Quién está ahí?” y nadie *contesta*. – ¡No es divertido. ¿Quién está bajando la escalera? – grita. Nadie *contesta* y *siguen* los pasos una y otra vez, cada vez más ruidosos hasta que de pronto *paran*. Los hermanos van a ver

¹⁹ Este texto parte de una consigna similar a la anterior pero implementada en el curso 3º 1º de la EES N° 46 (La Plata) durante el ciclo 2015. Tanto este relato como otros textos producidos por el curso fueron reunidos en una recopilación, *Tercero pisa fuerte. Antología*, que puede consultarse en línea.

quién *estaba* ahí molestándolos. No *hay* nadie pero *aparece* escrita la pared diciendo que si no se *iban* ya mismo de la casa, morirían. Aunque se *sintieron* un poco angustiados, al final no le *dieron* bola a lo que *decía* la pared.

Pasemos a un segundo grupo de casos: se trata de resoluciones de una consigna de escritura de invención (Alvarado, 2003) que implicaba la re-narración de cuentos de Horacio Quiroga y Guy de Maupassant por medio de un cruce con el género noticia periodística.²⁰

Imagen 4. Noticia policial



²⁰ Esta actividad fue llevada a cabo durante el mes de mayo con el curso 3° 1° que tuve a cargo en 2015 en la EES N° 46 de la ciudad de La Plata. Los relatos que habíamos leído previamente con el grupo habían sido propuestos con el eje “literatura y hechos reales o posibles”. Los cuentos seleccionados fueron “El almohadón de plumas” y “La gallina degollada”, de Horacio Quiroga y “El collar”, de Guy de Maupassant. Por otro lado, no brindamos rasgos textuales específicos de la noticia sino que trabajamos a partir de los conocimientos de referencia que los estudiantes poseían. Los títulos de los textos (un total de siete) fueron armados a partir de propuestas de los estudiantes y anotados en el pizarrón para ser utilizados como disparadores de la sesión de escritura.

Imagen 5. Noticia policial

Resumen

° Muere Un Joven Por Almohada Vampiro °

El día de hoy se dio un allanamiento en la avenida Alberti en la casa de Carlos José Luis González.

Revisa el cuento, se dice el nombre del personaje. Cambialo

Cuyo cuerpo fue encontrado allí en la residencia, sin vida. Los peritos son confusos ya que la causa de su muerte no era nada común ni frecuente o alguna anterior.

° Nunca vimos nada parecido a esto ° dijo el oficial de peritos. Hasta ahora el único detenido es el marido quien fue encontrado en la cama del crimen, con las manos ensangrentadas y sin tener un resaca de almohada manchada de sangre. ⊕

El caso por lo siguiente sigue sin ser resuelto pero sigue abierto.

Si no se resuelve, sigue

Imagen 6. Noticia policial

Denuncia a Fábricas de Almohadas por la muerte de un joven

El marido de la joven denuncia a estas fábricas tras la trágica muerte de su esposa. Que al ver que unos de los almohadones de estas fábricas tenía una costura muy extraña que tenía como colmillos de vampiro... El marido pide que cierren la fábrica.

Podemos observar recurrentes usos tópicos que los estudiantes, en su interpretación de la consigna, identifican con el género periodístico y hacen surgir dentro de sus escrituras, a saber:

- Variaciones sintácticas como la anteposición de adjetivos (“trágica muerte”, “sangriento crimen” en algunas otras muestras del corpus) y la de ciertos elementos que se consideran más relevantes que el sujeto sintáctico que pasan a la posición inicial.
- Ocultamiento del referente mediante la elisión del sujeto. Esta elipsis, en lugar de generar una pérdida de la referencia, puede ser interpretada como un recurso para generar intriga y anticipación en el lector.
- Construcciones pasivas que buscan la despersonalización u ocultamiento de los agentes.
- Selecciones léxicas propias del ámbito judicial y policíaco.
- Compuestos como “almohada vampiro” que, desde el punto de vista connotativo, generan impacto.

Se puede pensar que algunas de estas recurrencias están orientadas por la búsqueda de impacto, tremendismo y la necesidad de generar anticipación en el lector dosificando la información. De este modo, dichas elecciones gramaticales hacen participar a los textos de una línea sensacionalista, mostrando así no solo una evaluación social de la noticia como género periodístico de referencia sino, a la vez, el artificio que siempre atraviesa al trabajo con la lengua en el aula. Una mirada que busque el sentido de las elecciones gramaticales en el discurso social permite recobrar el mismo y su relación con la forma. A su vez, esta mirada nos permite reintroducir la escritura y su revisión no sólo para “corregir” a partir de categorías gramaticales –la gramática como caja de herra-

mientas de revisión normativa, lugar que algunos autores discuten (Pérez y Rogeri, 2007, p. 110; Riestra y Tapia, 2014, p. 183)–; por el contrario, permite el ingreso por el significado, no sólo semántico sino discursivo, una interpretación que el propio escribiente puede ejercer en la situación áulica sobre su propia producción.

Objetivación de unidades verbales

Lo que hicimos en el apartado anterior, a partir de las producciones de estudiantes fue una *objetivación*, es decir, un recorte y selección a partir del *continuum* de escritura y lengua. Nuestro tercer principio metodológico se relaciona con dicho recorte y agrupamiento de unidades de trabajo, sea a partir de producciones de los estudiantes o de textos producidos por otros.

En los casos referidos, los usos que hemos objetivado no necesariamente constituyen elecciones conscientes. Una metodología circunstanciada supone que estas regularidades observadas en el corpus son susceptibles de ser convertidas en unidades de trabajo: es posible señalarlas, someterlas a discusión y sistematizar estas variantes y sus posibilidades como productoras de efectos de sentido. De este modo, la objetivación funcionaría construyendo conocimiento gramatical explícito y permitiendo continuar la intervención didáctica alternando las dos miradas que hemos mencionado. Incluso, a partir de la construcción de conocimientos declarativos con el grupo de alumnos se podría pensar una nueva intervención sobre esos textos que busque reforzar, por ejemplo, la alternancia de tiempos verbales en función de señalar los fragmentos que se quieran realzar para generar un efecto pertinente para los relatos de terror.

Los recortes que hemos analizado hasta aquí, como se observa, no son meramente “errores” sobre los que haya que intervenir por

medio de la reflexión gramatical sino recursos que pueden sistematizarse y que forman parte de tópicos en los que la discursividad social se manifiesta. Ahora bien, también es posible, mediante las dos miradas propuestas como parte de nuestra metodología, localizar unidades en las que sí encontremos dificultades que propicien situaciones de corrección lingüística (Cuesta, 2012). Por ejemplo, en el texto de la imagen 2 se observa una subordinada relativa (“cuyo...”)²¹ que no posee antecedente explícito y un marcador discursivo (“pero”) que no corresponde a las relaciones que su texto parece querer generar. A partir de la observación de este caso –y eventualmente de otros problemas recurrentes en otras producciones sobre la misma situación didáctica– se podría trabajar los modos de conexión de ideas dentro del texto, agrupando unidades como los marcadores discursivos pero también marcas como la puntuación.

Esta última situación nos lleva a pensar en las formas de agrupar las unidades verbales recortadas sobre el *continuum* de la lengua, las cuales pueden pertenecer a niveles de análisis y categorías diversas para el lingüista pero que, desde la intervención didáctica, pueden ser reagrupadas de modos productivos para el trabajo en el aula. Por ejemplo, la temporalidad en la construcción de un texto narrativo se manifiesta por un lado en el uso de los morfemas temporales del verbo pero también en marcadores y adverbios que, aunque no posean el tiempo como flexión, sí participan de la ila-

²¹ Es interesante señalar la aparición de “cuyo”, palabra poco utilizada en la lengua actual y en especial por las generaciones más jóvenes. Lo que este uso –incorrecto en términos cohesivos– muestra es cierta representación en los alumnos sobre la existencia de ciertas expresiones que resultan “más propias” de la escritura, expresiones quizá más estilizadas y que no son utilizadas en su oralidad. Esto explicaría la inclusión de ese subordinante así como algunos otros ejemplos que veremos en las siguientes muestras.

ción temporal. Una propuesta didáctica que busque la “entrada por el significado” debería plantearse este (re)agrupamiento.

En este punto, destacamos los aportes de los grupos de investigación GREAL y GIEL. Desde esta perspectiva, se postula la necesidad de realizar una exploración lingüística a través de diferentes materiales como instancia fundamental de las secuencias didácticas. Las secuencias en sí pueden orientarse a resolver problemas en la escritura, a comparar lenguas o a establecer diferencias entre oralidad y escritura. Dentro de esta propuesta, la producción textual puede pensarse como un disparador para motorizar el uso de la lengua o también como el punto de llegada en el marco de un proyecto que haga surgir la pregunta ¿Qué conocimientos gramaticales emergen en la construcción de este texto?

Resulta clave para este enfoque pensar que los contenidos gramaticales pueden trabajarse a partir de la inducción para luego sistematizarse a través de las reflexiones con los estudiantes, la observación de regularidades y excepciones. Veamos unos ejemplos:²²

Cómo perder tiempo en clase

Paso 1: *guardas* lo que *tienes* en el escritorio

Paso 2: con ese lugar que te *hiciste*, te *pones* a dormir

Paso 3: *Asegurate* de que alguno de tus compañeros te despierte si el profe se acerca (es recomendable hacer esta actividad en el fondo del salón)

Paso 4: *tenes* que evitar los ronquidos

Paso 5: despertar de la siesta y descubrir que el profesor te

²² Algunos de estos casos fueron estudiados en Gagliardi (2014) y corresponden a consignas de escrituras producidas por alumnos de diversos cursos. Transcribimos respetando la ortografía y puntuación de las muestras y destacando en cursiva algunos elementos.

puso 25 amonestaciones por perder el tiempo. *Buscas* la forma de evitar que tus padres se enteren de las amonestaciones.

Instrucciones para hacer un twitter

Para realizar esta actividad *debes* seguir estos pasos:

Paso 1: completar el formulario principal de twitter para poder registrarse

Paso 2: una vez completado todo con tus datos, *acepta* las condiciones y bases

Paso 3: luego de aceptar las condiciones *haz* click en aceptar

Paso 4: una vez obtenida tu cuenta, *rellena* los datos de tu perfil: biografía (cuenta los datos que *quieras* sobre *ti*), tu nombre, tu apellido, una web, el lugar donde *vives* y *vuelve* a repetir tu usuario

Paso 5: *pon* una foto que te identifique

[...] (Milena, 15 años, 3º B, ISB)

Cómo llegar tarde a un evento

Primero, *tenes* que elegir una fiesta o lugar para llegar tarde.

En segundo lugar, *fijarse* a qué hora es la fiesta. Luego *llegue* a su casa para prepararse y *tarde* todo lo que pueda. *Llama* a algún amigo que este en la fiesta para avisarle que estás en camino [...]

En estos textos aparecen diferentes formas verbales que manifiestan función instructiva: formas no conjugadas (infinitivo), formas de segunda persona de imperativo (tanto en la variedad rioplatense como en otras), y perífrasis con verbos modales; este ramillete de posibilidades pone en suspenso la frecuente identificación de la expresión de instrucciones solo con el modo imperativo (Cuesta, 2012, p. 181).

A partir de la observación de estas producciones notamos que la gramática de la receta o del manual de instrucciones pone en juego una tensión entre la cortesía verbal como estrategia pragmática y las variedades del español. ¿Cómo se explica, por ejemplo, la alternancia *tienes* vs. *tenés* en algunos de estos textos? Para empezar, los estudiantes no siempre “escriben como hablan” (axioma hartamente repetido) sino que su escritura incurre a veces en usos sumamente diferentes a los que utilizan regularmente en la oralidad. ¿Cómo se explica el uso de “quieras” en un alumno cuya lengua materna es el español rioplatense y que lleva años utilizando?

Retomemos la idea de que existe un *modelo hipotético de realizaciones lingüísticas* (Bronckart, 2007) que Cuesta denomina *lengua enseñada*, un modelo propio del ámbito escolar; esto nos permite advertir la presencia de usos al parecer inesperados. A su vez, la escritura siempre supone una suerte de extrañamiento y dado que constituye una de las tecnologías preponderantes del trabajo escolar en ella emergen las evaluaciones de los hablantes sobre lo que es adecuado o no escribir por oposición a lo que se puede hablar dentro del ámbito escolar. En segundo lugar, debemos pensar nuevamente con Angenot, que en el estado actual del discurso social, las instrucciones se producen no sólo por medio de textos sino también del lenguaje audiovisual: no solamente tenemos recetas escritas y manuales impresos en un supuesto español estandarizado sino recetas presentadas en televisión, tutoriales en videos (frecuentemente hablados en otras variedades del español) que funcionan como objetos de referencia para muchos estudiantes. La evaluación de los alumnos como hablantes del español identifica este tipo de textualidad con unas variedades y formas verbales determinadas que no necesariamente son las que ellos utilizan en sus interacciones cotidianas por fuera de la escuela (Gagliardi,

2014). Esto también pone en crisis la idea de lengua estándar para, en todo caso, evidenciar la necesidad de hablar de diferentes estándares regionales o situacionales (López García, 2015) o, mejor aún, de una lengua legitimada (Bourdieu, 1997) por las políticas lingüísticas y educativas.

Toda esta reflexión nos sirve para concluir que en el caso de estas producciones es posible pensar una objetivación sobre determinadas formas verbales que no necesariamente son trabajadas en forma conjunta desde la lógica descriptiva consolidada por el estructuralismo escolar; constatamos la misma, por ejemplo, en instrumentos organizadores del trabajo docente como los manuales, cuyos contenidos sistematizan los aspectos morfológicos y sintácticos en cuanto a una lógica progresiva (“de menor a mayor complejidad”) y por categorías basada en rasgos formales (clases de palabras, por ejemplo). Esta lógica lleva a “enseñar el infinitivo” cuando se trabajan las formas no conjugadas (la categoría en que el infinitivo comparte rasgos formales con el gerundio y el participio) y no en usos específicos como los que los estudiantes pusieron en práctica en estas producciones. Además, la fuerza ilocutiva del texto (directiva, en sus diferentes grados) no descansa sólo en los verbos sino que puede rastrearse en otros elementos como construcciones lexicalizadas y hasta frases hechas (“no haga...”, “por favor”, “Procure hacer...”, “Si gusta, puede...”, “tenga en cuenta...”) que pueden ser utilizadas también. Esto último nos permite realizar recortes transversales de unidades y convertirlas en contenidos, cruzando las rígidas fronteras entre las categorías formales. La objetivación o aislamiento de unidades para la enseñanza debe partir de criterios puestos en función del rol que queramos dar a la reflexión gramatical. En el caso del trabajo que podría realizarse a partir de las instrucciones escritas por

los alumnos, se puede reflexionar sobre las diferencias que implica el uso de imperativos vs. infinitivos (cuál es más impersonal, cual busca implicar directamente al otro) en relación con el tipo de instrucción, cómo se busca configurar al interlocutor y con qué otras expresiones del texto hay coherencia o discordancias en ese intento de dirigirse al otro.

De este modo, no se busca reemplazar el nivel de análisis morfosintáctico y oracional por el del texto. Los fenómenos gramaticales que hemos señalado deberían ser recuperados y sistematizados, sea por medio de explicaciones del docente o con otras actividades que permitan *enfocar* dichas unidades.

La interacción áulica y las tipologías de actividades

A partir de la identificación de unidades para la enseñanza de la gramática escolar, debemos reflexionar también sobre las prácticas que pueden realizarse en torno a las mismas.

Una propuesta coherente con la alternancia de miradas, el tipo de recorte propuesto y las consideraciones sobre el trabajo docente no puede determinar que toda clase sobre gramática deba partir de la producción escrita o la revisión de textos producidos por otros. No debemos olvidar que la programación de la enseñanza resulta otro vector del trabajo docente. Si bien el empleo de propuestas con instancias inductivas resulta beneficioso para la reflexión metalingüística, las mismas no deben entenderse como un sustituto absoluto de algunas actividades deductivas a lo largo del desarrollo de una secuencia didáctica. Es por este motivo que creemos en la necesidad de observar las prácticas en su concatenación y no postular que un tipo de actividad u organización de la clase siempre dará por resultado una construcción de saber específica. Lejos estaríamos de aproximarnos al fenómeno escolar si sostuviésemos tal cosa.

Observemos un ejemplo con el cual se podría construir una secuencia de trabajo sobre los textos que hemos analizado:

Era abril, ya nos habíamos despertado y (estar) lloviendo la mañana en que Ralph Laverty, el hijo de unos vecinos, (venir) a traernos un telegrama del padre de Clarisa. No bien el chico (irse), el papel pegajoso (empezar) a embebernos de silencio como una planta hipnótica. A los dos, digo, pero el silencio de Clarisa (ser) turbio, y cuando a eso de las diez (poder) romperlo fue para anunciar que de una vez por todas iba a hacerse agujeros en las orejas.

Marcelo Cohen. *El oído absoluto*

Este ejercicio de llenado de blancos es generalmente considerado una actividad de resolución cerrada (una única respuesta que confirma un modelo preexistente a partir del cual se deducen las aplicaciones). En este sentido, los criterios de evaluación quedarían reducidos a dos resoluciones posibles (correcta o incorrecta) y su carácter sería plenamente resultativo. Ahora bien, este mismo ejercicio podría tomarse como disparador para reflexionar sobre las diferentes respuestas que se susciten o también para localizar la unidad de trabajo y luego expandir la reflexión a través de otras actividades. Lo que habilita dicha posibilidad es el rol que el docente decida conferir a ese tipo de actividad y el lugar que se le confiera a las intervenciones de los estudiantes.

En el ejercicio en cuestión (llamado *cloze*, de amplia presencia en manuales escolares y propuestas que circulan en la web) la resolución sobre la concatenación de formas temporales probablemente no arribe a resultados unánimes. Es probable que se registren variaciones lingüísticas que, en tanto usos alternantes

y estratégicos (Martínez, Speranza y Fernández, 2009), produzcan efectos de sentido diversos y atendibles por sus aportes a la construcción del texto. En lugar de suponer un obstáculo, la estructura cerrada del ejercicio y la emergencia de la variación podría reorientarse y funcionar como disparador para sistematizar diferentes efectos de las formas gramaticales en cuestión. Las actividades propuestas no son inmutables sino que dependen de la interacción que ocurra dentro del aula y las negociaciones que tanto el docente como el alumno ejerzan en torno a las mismas. De este modo, no resulta necesario considerar una tipología de ejercicios como la “más adecuada” o la “incorrecta” sino que la alternancia y el modo en que las actividades se afectan unas a otras constituyen una dimensión fundamental para analizar la construcción didáctica.²³

Sólo a título orientativo repasamos una posible tipología de actividades en torno a la lengua:

Tabla 1. Tipología de actividades de enseñanza de la lengua

TIPO DE ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN GENERAL
Actividades de descripción	Describir piezas lingüísticas conforme a categorías (por ejemplo, la clasificación de palabras, la identificación y etiquetado de funciones sintácticas, el reconocimiento de conectores y referentes dentro de la oración).
Actividades de manipulación verbal	Orientadas a que el alumno explore modificaciones posibles sobre diferentes piezas verbales, como por ejemplo la creación de neologismos, completar blancos en un texto, la conjugación de verbos, etc.

²³ En un carril similar, se pueden pensar actividades que sean variaciones de prácticas conocidas porque introduzcan nuevas dimensiones a la construcción didáctica. Por ejemplo, Funes y Poggio (2015) y Poggio (2016) analizan una serie de clases y actividades en las que se propone, a partir de algunos conceptos aplicados desde la lingüística cognitiva, una clasificación razonada de sustantivos en un *continuum* en lugar de recurrir a categorías estancas.

Actividades de producción textual	Tienen como fin vehicular el uso de la lengua por medio de la escritura.
Actividades de revisión	Su meta es la revisión de diversos aspectos de la escritura a partir de algún saber declarativo (por ejemplo, la concordancia, las normas de tildación, el empleo de los marcadores discursivos)

Cada actividad cuenta a su vez con diversas posibilidades de resolución en cuanto al margen de intervención que permiten a los estudiantes: desde una resolución abierta (por ejemplo, una consigna de escritura libre) a una cerrada. Debemos mencionar también que, teniendo en cuenta la perspectiva centrada en el trabajo docente, existen contingencias que vuelven necesarias las instancias de trabajo con actividades de resolución cerrada y, en ocasiones, la alternancia con metodologías deductivas: por ejemplo, la necesidad de planificar y programar contenidos que todo profesor atraviesa. Esto conlleva a reconocer, nuevamente, la necesidad de alternancia metodológica. A su vez, algunas de estas actividades funcionan como forma de localización de un eje de trabajo y no impiden luego el uso de otro tipo de actividades que puedan llevar a trabajar otros saberes. También debemos desestimar el uso constante de la escritura de invención (Alvarado, 2003) como intento de salvar las dificultades que presenta el trabajo con la lengua a partir de la constante producción escrita que no necesariamente produce en sí mismo aprendizajes si no se vuelve objeto de nuevas reflexiones para localizar y objetivar contenidos.

Cabe destacar otra dimensión inherente al trabajo educativo: toda actividad conlleva implícita una evaluación, pero esta puede enriquecerse al estar abierta a la interacción entre las diversas actividades y su efectiva realización dentro del aula. Las interaccio-

nes son fundamentales para un enfoque circunstanciado en tanto las circunstancias de clase son parte de la construcción de conocimiento, como podemos ver desde los aportes de la etnografía educativa. A su vez, retomando la propuesta de Camps y Zayas (2003), el trabajo a partir de la inducción puede también a construir conocimientos más localizables y atentos a los usos dentro del aula en lugar de recurrir a generalizaciones o abstracciones más acordes con el abordaje científico del lenguaje.

Esto nos lleva a abrir la mirada para atender problemáticas propias de una mirada que ve el aula como un espacio micropolítico que configura sus propios usos en interacción. Como se constata en los últimos años, existe una presencia de lenguas como resultado de procesos migratorios es cada vez mayor. Estas lenguas también se vuelven parte de la interacción en el aula, sea por ser utilizadas, por influir en el uso del español o por ser ocultadas por los propios hablantes a raíz de cuestiones de prestigio. Esta configuración lingüística nos incita a encarar el trabajo con la lengua atendiendo fuertemente a los usos observables dentro del aula antes que a partir de la normativa o, al menos, la necesidad de poner ambos cuerpos de saber en diálogo; para ello, es necesario pensar a partir de un repertorio de actividades posibles cuáles pueden generar situaciones de discusión y aprendizaje que pongan en juego estos aspectos.

A modo de conclusión

Como hemos mencionado a lo largo de este capítulo, los cambios dentro de la escuela no son el producto de intervenciones y virajes bruscos o revoluciones copernicanas que ingresan a ella unidireccionalmente. Por el contrario, las prácticas educativas adoptan mejor una re-conceptualización y variación de lo cono-

cido en tanto se atiende a dimensiones específicas de la situación de enseñanza. Nuestra propuesta no implica un “borrón y cuenta nueva” sobre el discutido rol de la gramática dentro de la enseñanza de la lengua sino una redefinición acerca de sus alcances, dificultades y posibilidades para el desarrollo de nuevas propuestas. Los objetivos de esta propuesta se dirigen principalmente a la tarea del docente en el aula, pero también pueden resultar de interés para profundizar en líneas de investigación que indaguen en el trabajo con el lenguaje dentro de la coyuntura específica del espacio escolar.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2003). La resolución de problemas. *Revista Propuesta Educativa*, 26, 1-6.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bassano, M. (2014). Cómo pensar el saber pedagógico en la formación docente universitaria en lingüística. *Saga. Revista de Letras*, 1(1), 207-226. Recuperado de <https://goo.gl/JyX5pX>
- Batistuzi, L. (2011). Políticas educativas como políticas democráticas y de Estado: otras variables de investigación para el abordaje de los CBC. *El toldo de Astier*, 2(3), 74-86. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/m-battistuzzi-nro-3.pdf>
- Bombini, G. (2001). Entrevista a Ana María Barrenechea. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 1(1), 37-43.
- Bourdieu, P. (1997). Entrevista sobre la educación. En P. Bourdieu, *Capital cultural, escuela y espacio social* (pp. 145-176). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Bronckart, J. P y Plazaola Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En J. P. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 101-132). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Camps, A. y Zayas, F. (Coords.). (2003). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- Carrió, C. (2013). Ni trabalenguas ni trabas en Lengua: son de los que no son... Ana, aunque crezca, no será anón. *El toldo de Astier*, 4(6), 82-91. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero6/MCarrio.pdf>
- Chevallard, Y. (2010). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. Conferencia inaugural del II Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires. Recuperado de <https://goo.gl/NuZKtC>
- Ciapuscio, G. (2010). Revisión crítica y propuesta para la enseñanza de la gramática en la escuela primaria. En S. Melgar y E. Botte (Eds.), *La formación docente en Alfabetización Inicial 2009-2010* (pp. 183-200). Buenos Aires: Ministerio de educación.
- Cuesta, C. (2012). *Lengua y literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte641>
- Cuesta, C. (2014). Políticas educativas, enseñanza de la lengua y diversidad lingüística. *Revista Pilquen*, 14(11), 1-9. Recuperado de <https://goo.gl/LdsWBJ>
- Cuesta, C. e Iturrioz, P. (2010). Tengo una concepción de la didáctica de las lenguas que otorga gran importancia al objeto y a la

- lengua en tanto realidades sociales e históricas. Entrevista a Jean-Paul Bronckart. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 5(5), 56-63.
- Degiovani F. y Toscano y García, G. (2009). Las alarmas del doctor Américo Castro: institucionalización filológica y autoridad disciplinar. *Variaciones Borges*, 30, 4-41.
- DGCyE (2008). *Diseño curricular para la educación secundaria, 3° ES*. La Plata: DGCyE.
- Di Tullio, Á. (1990). Lineamientos para una nueva gramática pedagógica. *Revista de lengua y literatura*, 8, 3-14.
- Di Tullio, Á. (2003). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Di Tullio, Á. (2010). En S. Melgar y E. Botte (Eds.), *La formación docente en Alfabetización Inicial 2009-2010* (pp. 201-214). Buenos Aires: Ministerio de educación.
- Dobranich, B. y Monner Sans, R. (1893). *Gramática de la lengua castellana: primero y segundo año*. Buenos Aires: La Argentina.
- Funes, S. y Poggio, A. (2015). Enseñar Gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo-Prototípico. *Lenguas en contexto*, 12, 100-115.
- Gagliardi, L. (2014) Variación y “escrituras” en la escuela. Algunas reflexiones desde la etnopragmática. *Plurentes*, 3(4), 1-18.
- Gaiser, M. C. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 87-114. Recuperado de <https://goo.gl/KoWTjv>
- Gaiser, M. C. (2013). La enseñanza de la gramática: un debate pendiente en el contexto de la educación argentina. *Entrehojas: Revista de Estudios Hispánicos*, 3(1), 1-21. Recuperado de <https://goo.gl/jWz4C5>

- Gaspar, M. P. y Otañi, L. (2005). La gramática. En M. Alvarado (Coord.). *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71-99). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lidget, E. (2011). Gramática escolar y políticas lingüísticas en la Argentina: un análisis de la Gramática de la lengua castellana (1893) de Baldmar Dobranich y Ricardo Monner Sans. *Revista argentina de historiografía lingüística*, 3(2), 109-132. Recuperado de <https://goo.gl/FdqTuK>
- López García, M. (2012). La enseñanza de la lengua escolar como proyecto de identidad nacional: el contexto socio educativo. *Revista argentina de historiografía lingüística*, 4(2), 109-132. Recuperado de <https://goo.gl/sVYHMC>
- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos: La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Marín, M. (2007). ¿Enseñar lengua o practicar el lenguaje? *Educ. ar.* recuperado de <https://goo.gl/ca95Hq>
- Martínez, A. (2014). La ruta de la Etnopragmática. En A. Martínez y L. Gagliardi, *Rutas de la lingüística en la Argentina* (pp. 101-115). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/25>
- Martínez, A. y Gagliardi, L. (2014). *Rutas de la lingüística en la Argentina*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/25>
- Martínez, A., Speranza, A. y Fernández, G. (2009). *El entramado de los lenguajes*. Buenos Aires: La crujía.

- Millán, M. (2001). Interacción de contexto en la investigación sobre composición escrita. En A. Camps, *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 9-35). Barcelona: Graó.
- Monner Sans, R. (1911). *Gramática castellana*. Buenos Aires: Ángel Estrada.
- Ochoa Sierra, L. (2008). La gramática y su relación con la lectura y la escritura. *Educación y ciudad*, 15, 9-20.
- Pérez, L. y Rogeri, P. (2007). La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza. *Anales de la Educación Común*, 3(6) 108-113.
- Poggio, A. (2016). Los artículos definidos e indefinidos y la distribución de la información. *El toldo de Astier*, 7(12), 80-93. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-12/pdf/MPoggio.pdf>
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática del español*. Madrid: Epasa-Calpe.
- Real Academia Española. (2016). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Riestra, D. y Tapia, S. M. (2014). El momento de la reflexión sobre la lengua en el aula: ¿Explicación gramatical azarosa o sistematización de contenidos específicos? *Saga. Revista de Letras*, 1(2), 178-206. Recuperado de <https://goo.gl/Q9uyG1>
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 18(58), 60-73.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 87-118. Recuperado de <http://rieoei.org/rie59a04.pdf>

- Silva, A. E. (2008). Nos guiaba la moda y la convicción de la moda. Entrevista a Nicolás Bratosevich. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 4(4), 46-52.
- Zayas, F. (2003). Hacia una gramática pedagógica. En A. Camps y F. Zayas (Coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática* (pp. 17-30). Barcelona: Graó.

Prácticas de escritura: Vínculos posibles entre lengua, literatura y su enseñanza

Mariana Provenzano

En este capítulo intentaremos reflexionar acerca de las prácticas de escritura escolares, en relación con determinados saberes disciplinares sobre la lengua y su enseñanza, tales como las nociones de género, género discursivo y discurso, que resultan de interés para nuestro trabajo. En las narrativas de alumnos de la escuela secundaria que aquí presentaremos, podremos vislumbrar orientaciones de significados posibles que estos establecen para seguir leyendo y que nos permitirán repensar estrategias productivas para vincular la Enseñanza de la Lengua y la Literatura. En consecuencia, nos proponemos repensar las consignas de escritura para la enseñanza de la literatura a partir de la lectura de textos literarios, como un problema de indagación a atender en las investigaciones didácticas. Nos interesa observar los usos de diversos aspectos discursivos por parte de los alumnos cuando ponen en narraciones ciertos conocimientos que, en principio, no son considerados por los programas oficiales de Lengua y Literatura. En tal sentido, nos centraremos en la categoría de *repertorios tópicos* planteada por Marc Angenot (2010) y, con ello, indagaremos en la pertinencia de la puesta en relación de las nociones de género,

discurso social y repertorios tópicos investigadas desde la socio-crítica, en procura de repensar algunos procesos de construcción narrativa que caracterizan las escrituras de estudiantes de la escuela secundaria.

Cuando por ejemplo se prepararan los programas de clase, los proyectos áulicos, las actividades a desarrollar con los alumnos, los lazos entre las disciplinas lengua y literatura se muestran más permeables en la práctica docente. Entonces la pregunta por la vinculación de los saberes que conforman a estos dos objetos se vuelve por momentos un obstáculo forzoso. Este inconveniente es resuelto por los docentes de diversas maneras e interpelando a distintas estrategias sobre la forma de articular la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la literatura (es hasta probable que el espacio destinado a la asignatura se divida en dos).

En tal sentido, es importante reconocer que la disciplina escolar que llamamos Lengua y Literatura resulta de un complejo entramado de tradiciones, paradigmas en convivencia, que no necesariamente entran en franca contradicción, y saberes que prevalecen sobre otros, más allá de las eventuales actualizaciones que los distintos documentos oficiales procuran. En tal reconocimiento es que nos proponemos pensar estos abordajes dentro del marco del sistema educativo y la “cultura escolar”, fundantes de una mirada sobre la escuela que proviene de la Etnografía de la Educación, y que a continuación desarrollaremos brevemente (Viñao, 2002; Rockwell, 1995, 2009).

La perspectiva etnográfica

Distintos autores han estudiado que las prácticas de lectura y escritura se han constituido históricamente (como Pierre Bourdieu, Roger Chartier o Snadra Sawaya); y, en especial, han estudia-

do la forma en que la escuela establece ciertas prácticas de lectura y escritura como naturales y legítimas. Así, la escuela como una institución que busca inculcar los saberes escritos y formalizados y lo hace por medio de estrategias y prácticas definidas por las relaciones de poder, impone unas prácticas sobre otras: los sentidos “correctos” de un texto, las formas de leer consideradas genuinas, las producciones textuales que se imponen a costa de otras “menospreciadas”, refuerzan, a pesar de reconocer la historicidad de estas prácticas, modelos que no son “los únicos”.

En consideración con esta propuesta de estudio, una de las líneas que retomaremos dentro de las investigaciones educativas es la de la perspectiva etnográfica, que nos permite indagar en estas prácticas escolares concretas, situadas en coordenadas socioculturales particulares. Si seguimos los planteos de Elsie Rockwell (2009),¹ diremos que la etnografía es un enfoque o perspectiva que articula teoría y práctica, en procura de una producción de conocimientos situados, localizados en las realidades investigadas y desde la perspectiva de sus actores. Se presenta como un modo singular de investigar, en el cual se atiende principalmente a las creencias o las formas en la que estos actores asignan sentidos a las realidades que vivencian. Los problemas que conmueven la escuela son difíciles de comprender desde la conceptualización que comúnmente se usa para analizar la escuela, prosigue Rockwell.

En otro artículo titulado *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*, las autoras Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983) avanzan en una noción de *construcción social de la escuela*:

¹ Elsie Rockwell posee una vasta producción desde inicios de los años ochenta, si bien sus trabajos no han sido difundidos en su totalidad dentro del ámbito académico. En principio porque la perspectiva etnográfica no atañe al campo pedagógico en especial; y porque como enfoque busca entender los procesos educativos en su dimensión histórica y social, no prescriptiva.

¿Cómo se vive en la escuela? ¿Qué sucede allí dentro? ¿Cómo se constituye permanentemente? ¿Cómo sucede la enseñanza? Históricamente, la escuela ha sido mirada “desde arriba”, denotando una mirada desde el poder. Parcialidad de una totalidad que nos interesa conocer, así ha sido descrita y estudiada como un objeto único, inobjetable y monolítico. Interpretada incluso desde las teorías heredadas (es decir, tanto en las versiones positivistas como críticas que provienen del discurso pedagógico) la escuela ha sido vista como dadora de derechos universales o como reproductora de los medios de producción capitalistas. Incluso las pedagogías críticas no logran incorporar lo político en sus análisis dentro de la escuela. Esta historia a partir de lo documentado,² da cuenta de una parcialidad y produce un efecto ocultador.

Como tal, el enfoque etnográfico puede explicar la coexistencia con una historia “no documentada”. Por lo tanto, entendemos junto con Ezpeleta y Rockwell (1983), que comenzar a pensar la escuela como una construcción social en que cada una es una versión local y particular de un movimiento social más amplio, proviene de una necesidad práctica que busca interpelar las coyunturas históricas y políticas propias. Estas autoras elaboran un proyecto de investigación teórico-metodológico para abordar la construcción de la escuela como proceso y producto que se encuentran inextricablemente unidos. Sus avances se desarrollan en la preocupación por encontrar la forma de construir categorías teóricas que ligen la historicidad de lo cotidiano a los movimientos sociales. Dicen al respecto las autoras “es la historia de los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se

² Lo documentado lo conforma no solamente el análisis histórico pedagógico de la institución escolar en su carácter prescriptivo, sino también la estructura legal y burocrática que la sustenta.

apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela” (1983, p. 2).

Con tal afinidad abordaremos relatos de clases en las que se trabajó con la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Son registros realizados por el docente que buscan reflexionar sobre la propia práctica para volver sobre lo no evidente al principio y que conforman el material de nuestro análisis. También nos referiremos a escrituras de los alumnos y docentes mismos para recuperar las voces de los sujetos que vivencian estas prácticas como parte fundamental para poder acceder a lo no documentado. Describir lo “oculto, lo familiar, el cotidiano escolar”, es la tarea que emprenderá quien decida mantener su foco en la etnografía. Precisamente, la mirada del etnógrafo (en nuestro caso, de quien asuma dicha perspectiva) se dirigirá a intentar documentar lo no documentado, en un contrapunto constante entre la descripción de esa realidad estudiada, con un trabajo teórico tendiente a producir hipótesis que puedan alcanzar un estatuto interpretativo-explicativo.

Las consignas de escritura

Distintos trabajos que podemos enmarcar dentro de las perspectivas que hacen a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, reflexionan acerca de las lecturas realizadas por alumnos de escuela secundaria abordando en sus análisis ciertos aspectos de la teoría de Angenot y la noción de *discurso social*. En tal sentido, puede apreciarse la congruencia de dicho concepto, como respuesta a ciertos intercambios realizados en las clases en las que se enseña literatura o se trabaja con la lectura de literatura (Di Benedetto, 2012; Gagliardi, 2012). Es decir, la presencia de discursos sociales que los textos literarios ponen en circulación, o propician que aparezcan, además de las relaciones que establece la literatura con

otros objetos culturales. En estos artículos que citamos, se revisan las lecturas “históricas” de algunas obras consideradas obligatorias, para reflexionar sobre la idea de “experiencia” de la literatura, en relación con aquello que solemos llamar subjetividad a la hora de leer; o se trata de atender y dar lugar a conocimientos que parecen circular “por fuera” de los saberes típicos escolares, que discuten y amplían la noción de género (literario) en repetidas renegociaciones de significados junto con los alumnos.

En otro trabajo, Carolina Cuesta (2014) avanza en el diseño de una construcción metodológica que pueda dar cuenta y abonar a las redefiniciones de lo literario para pensar la enseñanza de la literatura. En la constante reflexión de esta propuesta, también se vale de la tesis de Angenot (2003; 2010) respecto de que

es posible visibilizar una hegemonía de lo pensable, unas gramáticas de discursivización y una serie de repertorios tópicos que organizan lo narrable y lo argumentable en una sociedad dada, que resulta pertinente para repensar los vínculos de un posible corpus que despliegue formas de pensar lo literario (Robin, 2002). Esto es, un corpus que no solamente esté conformado por textos literarios (Cuesta, 2014, p. 93).

Hechas estas consideraciones, queremos detenernos en la exploración de clases de Lengua y Literatura en la escuela secundaria en las cuales se trabaja con la escritura a partir de textos literarios. En el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, se reconoce la influencia de una importante tradición en talleres de escritura (Alvarado, 2001; Frugoni, 2006; Pampillo, 2010) que abarca desde los primeros intentos por sistematizar los procesos de escritura desde cátedras universitarias a la implementación en la

institución escolar de dichos talleres como punto de partida para comenzar a profundizar desde allí la relación entre escritura y literatura (Pampillo, 2010). Según estos lineamientos, la modalidad de talleres literarios ha renovado el espacio áulico al contemplar la creación literaria como un proceso que apuesta a “construir esta relación epistemológica con la lengua y la literatura a partir de la práctica de escribir ficciones” (Frugoni, 2006, p. 78). Dicha formulación se encadena con un método de enseñanza que incorpora el uso de consignas que promueven la escritura “facilitándola”, conformando con esta una relación activa y productiva. En otras palabras, estamos hablando de ubicar al alumno en una posición que reconfigure las restricciones retóricas propias de cualquier situación de escritura: género, adecuación comunicativa, imaginar un posible destinatario, entre otras posibilidades. En torno a estas perspectivas se han intentado una serie de clasificaciones para caracterizar a los estudiantes escritores tales como “escritores maduros e inmaduros”, “expertos e inexpertos” (Pampillo, 2010, p. 17), que procuran recrear las etapas que atraviesan los alumnos en los procesos escriturarios.

Por otro lado, en las continuidades del abordaje escolar de las narrativas literarias, desde los aportes del interaccionismo discursivo (Bronckart, 2007, 2008), se puede observar cómo muchas de estas escrituras pueden integrarse a un todo complejo que supera los límites de lo que convencionalmente denominaríamos *textos de invención* (que en las particulares realizaciones de las clases generalmente suele asociarse al taller como el momento en el que “no se estaría enseñando” debido a su carácter lúdico). Algunas de estas narraciones reformulan debates que giran alrededor de la distinción entre ficción y biografía o permiten resignificaciones acerca de lo que es o sería la literatura. Los discursos que en-

traman el cotidiano escolar también se extienden en los escritos producidos en este espacio (Rockwell, 2009), generando tensiones entre los modos de escribir legítimos en la institución escolar, las propias maneras de presentarse a sí mismos como jóvenes, y de qué sujeto hablamos cuando decimos que la subjetividad es una construcción narrativa (Provenzano, 2015).

Análisis de caso

Con el propósito de ilustrar y oportunamente explicar algunas de estas cuestiones anteriormente mencionadas, nos referiremos al relato de una clase que fue escrito a partir de las observaciones³ realizadas por Walda Giordano, estudiante avanzada del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Estas observaciones, que intentan vincular los contenidos teóricos con el trabajo de campo, fueron hechas en un segundo año de una escuela media de la ciudad de La Plata, en el espacio curricular de Prácticas del Lenguaje. La docente del curso observado se encontraba enseñando las formas del gótico reformuladas en la creación de un ambiente particular, un escenario familiar que “vuelve extrañas las cosas”, según la caracterización del *fantasy* que tomamos de Rosemary Jackson (1986). Previamente, en el marco de las clases, los alumnos habían leído los cuentos de Edgar Allan Poe *El corazón delator* y *El gato negro*; por momentos la docente se refería a la novela *El extraño caso de Dr Jekyll y Mr Hyde* de Stevenson, para la cual se indicaba su lectura en clases posteriores. También habían visto recientemente la película *Los otros*, de Alejandro Amenábar; este film nos remite además a otras obras

³ Estas observaciones de campo son un requisito para la acreditación de la materia Didáctica de la Lengua y la Literatura I.

literarias como *Otra vuelta de tuerca*, de Henry James y el cuento *Ellos*, de Rudyard Kipling.⁴

Vamos a detenernos en el momento del registro en el cual la docente se decide a dar paso a la consigna de escritura:⁵

La docente decidió pasar a la parte práctica y les dictó una consigna, aunque una parte también la copió en el pizarrón:
Trabajo práctico: El encuentro con la casa Usher.

“La caída de la casa de Usher” es un cuento de E. A. Poe que relata las circunstancias de la llegada de un hombre a una casa misteriosa. El momento del encuentro con la casa y las observaciones que hace el narrador son particulares: “Durante un día entero de otoño, oscuro, sombrío y silencioso, en que las nubes pesaban opresoras y bajas en los cielos,

⁴ El film comienza mostrándonos una vieja casona victoriana sumergida en la niebla, y nos precisa una fecha que nos ubica en la posguerra, apenas acabada la Segunda Guerra Mundial. Allí nos encontramos con una madre dedicada a impartir una educación estrictamente religiosa a sus hijos, de los cuales vamos descubriendo que sufren algún mal que les impide estar en contacto con la luz solar. Estos elementos, más la llegada sospechosamente oportuna de nuevos empleados domésticos, van dotando a la película de matices de suspenso. Los ruidos inesperados, las visiones y la presencia de unos otros, van llevando hacia el final de la historia que recupera varios de los tópicos de la novela gótica: la figura del niño gótico, la presencia amenazante en el ambiente familiar, la ausencia de figura masculina positiva, etc. Al igual que sucede con *Otra vuelta de tuerca*, de Henry James, la película da un giro inesperado hacia el final, revirtiendo la apreciación que teníamos del comienzo. En las clases comentadas, los alumnos destacaban la figura de la madre –que es la más polémica en la historia–, comparando algunos de sus comportamientos con el periodo histórico en que se ubica la historia de la película: “La madre es re nazi”, solían resaltar algunos alumnos.

⁵ Por el momento dejaremos fuera de nuestro análisis los elementos que hacen a la caracterización del curso y la clase en sí, que igualmente consideramos importantes pues dan cuenta de las condiciones de producción de estos escritos, ya que se producen dentro de la llamada “cultura escolar” (Rockwell, 2009).

había atravesado solo y a caballo una extensión particularmente lúgubre del país, y finalmente, cuando las sombras de la noche se acercaban me encontré con la melancólica casa de Usher [...]

La simple casa, en el sencillo paisaje, los muros helados, las ventanas que semejaban ojos vacíos [...]"

Lo anterior es el comienzo del cuento mencionado. Imaginá el comienzo de una narración que tenga los elementos de un lugar tenebroso como acabamos de observar. Detenete en la descripción de ese lugar que puede ser una casa abandonada, un castillo en ruinas o lo que consideres tenebroso. Incorporá palabras que indiquen estas ideas: sombrío, oscuro, maligno, misterioso, etc.

[...] Una vez copiada toda la consigna, hablaron sobre el género gótico y recordaron el ambiente que se recreaba en Los Otros y en El extraño caso del doctor Jekyll y el señor Hyde. También las chicas comentaron que hay un cantante que se llama Usher.

Solo tres chicos trabajaron en silencio. El resto charlaba mientras escribía. Me acerqué a los chicos, charlé un poco sobre la consigna y leí algunos trabajos. En general, todos trabajaban, respetaban la consigna y recreaban buenos ambientes: uno escribió sobre un bosque, otro sobre un mito urbano del Parque Saavedra que había escuchado, pero la mayoría hablaba de una casa abandonada en un barrio tenebroso.

En principio, la consigna anterior se presenta como un caso típico de enseñanza de escritura de invención en la que se parte de un texto modelo, un "trampolín" para saltar el dilema de la página en blanco y vincular la enseñanza de la literatura con la idea de

que se sabe acerca de esta también *escribiendo* literatura. Sin embargo, como se anuncia en el registro de la clase, se produce una diversidad de narraciones tal que sería conveniente dilucidar qué es lo que las une al mostrársenos tan dispares --aparentemente anárquicas--: un mito urbano situado en Parque Saavedra,⁶ el encuentro con una casa abandonada, un viaje en tren hacia algún pueblo ubicado en Roma, una leyenda en un bosque en Normandía. Volver sobre estas escrituras permitiría iniciar un recorrido para la elaboración de nuevas hipótesis que buscaran comprender y explicar la complejidad de los usos de la lengua por parte de los alumnos de la escuela secundaria. Primeramente, podríamos observar que en todas se repite lo que Angenot denomina una “tópica” (2010, p. 43), es decir, todos los presupuestos colectivos de los discursos argumentativos y narrativos de las formas narrativas del gótico. Por ejemplo:⁷

Había una vez en un barrio muy oscuro, en donde había una casa muy solitaria y abandonada y sin habitar. Todos en el barrio se preguntaban., -¿Quién sería capaz de vivir en esa casa?

Los vecinos se hacían esa pregunta porque sabían que en ese lugar ocurrían cosas extrañas y tenebrosas;

En el bosque de Normandía hay una leyenda que los vecinos

⁶ El Parque Saavedra se encuentra dentro del casco urbano de La Plata y es uno de los parques más grandes de la ciudad. Una parte de su perímetro se encuentra cercado (aunque con varios accesos) y la otra se encuentra completamente abierta a los transeúntes.

⁷ Son transcripciones de los originales, y se ha decidido respetar los “errores” de ortografía, precisamente para dejar en claro que en este caso ni la normativa ni la ortografía inciden en el conocimiento sobre el género, los tópicos y la forma tradicional de encarar una historia. En este sentido, resultan escritos perfectamente legibles.

ciembre comentan a cada turista que para en ese sitio. Se dice que en el vosque habitan seres inexplicables de describir, son muy raros y te quitan la vida. Por esos motivos el vosque esta cercado y con carteles de advertencia. Se rumora que un niño hace muchos años fue a buscar leña para la estufa hogar y nunca mas fue visto, dicen que se volvio un ser extraño y algunos dijeron que lo vieron por las noches oscuras todo transformado era una vestia repugnante.;

Durante una noche de invierno, decidí visitar a una señora amiga de mi abuela que enfermó de un virus terminal. Caminamos largas horas mi abuela y yo, luego nos tomamos un micro y finalmente un tren que nos dejaba en la estación a kilómetros de la casa.

El viaje en el tren iba bien, pero al llegar a la quinta estación todo cambió y fue cada vez peor... Atravesamos campo, en donde los únicos ruidos que escuchamos eran lobos que no dejaban de pelarse entre ellos como bestias salvajes.

Estos repertorios tópicos son también reconocibles en otros objetos culturales –en el caso que venimos describiendo, la película *Los otros*–. Podemos encontrarlos, por ejemplo, dentro de relatos orales como mitos y leyendas urbanas; en prácticas relacionadas al ocultismo, como la *ouija* o el juego de la copa; también en narraciones de circulación web como las famosas *creepypasta*, que sabemos que son de amplio conocimiento por parte de los jóvenes lectores, asiduos consumidores de las redes sociales. Si volvemos sobre estas escrituras, diremos que muestran en sus distintas versiones unos escenarios góticos posibles, desde el tradicional castillo en ruinas, un pueblo romano con reminiscencias rurales, al típico camino al colegio, en donde el cotidiano puede volver-

se extrañan con un solo elemento disruptivo. En todas las narraciones expuestas encontramos una presencia ominosa desde el comienzo, que oscilará entre una definición de corte realista o fantástico. En definitiva, formas de contar la historia que suponen un efecto sorpresa. Siguiendo a Angenot, la retórica del discurso social sostiene que

Todos esos discursos están provistos, en un momento dado, de aceptabilidad y de atractivo: poseen una eficacia social y cautivan al público cuyo hábito dóxico comporta una permeabilidad particular con respecto a esas influencias discursivas, una capacidad de gustarlas y de renovar su necesidad (2003, p. 2).

La literatura así entendida como uno más de los discursos que integran el discurso social, une ideas y formas de hablar. Conforma una fraseología que, al decir de Angenot, “ya está allí”. Incluso para vincular la literatura con la propia experiencia, como sucede en otro de los intercambios registrados por la estudiante:

Hacia el final de la clase, se habló de lo gótico, y se les preguntó si la película pertenecía a este género. Una chica comentó que le daban mucho miedo las películas de terror, que cada vez que las miraba tenía que dormir a la noche con su mamá o con su hermanita, y que con esta película le había pasado eso. También la profesora les dijo que lo terrorífico estaba en que lo extraño sucedía en la propia casa, o sea, en el lugar en donde uno se siente más seguro. La misma chica volvió a comentar que su casa no era segura, porque el barrio era terrible, que sin ir más lejos, la vez pasada se había peleado con “la peruana de al lado” porque la bardeó, así que ella le tiró una piedra y “la peruana boluda se corrió...y bueno, le rompió el vidrio.

Transcripciones como la anterior nos resultan interesantes porque nos permiten ver cómo esta alumna se apropia del sentido de lo extraño del gótico que veníamos enunciando. Lo resignifica para recolocarlo en acontecimientos de su propia vida⁸ cuando siente la presencia “amenazante de su vecina”, por eso su casa no sería segura. Y en estos comentarios que pueden sonarnos “terribles”, también se reconocen tópicos, modos de conocer que son propios de una sociedad dada; tal sería el caso de la doxa.

Nociones como la de discurso social y repertorios tópicos, que Angenot formula en su programa de estudios para pensar “la totalidad de la producción social de sentido” (2010), supondrían un cambio en el paradigma de la enseñanza de la escritura en la escuela que está atravesada por distintas teorías en las que prevalecen aquellas que proponen exhaustivas clasificaciones de los textos. No se trata en este caso de escribir y describir cuál sería el tipo textual que corresponde a la leyenda, o al mito, o mito urbano, sino de plantear *interdiscursividades* (en tanto también se supera la noción de intertexto); una *hegemonía discursiva* que integra las prácticas significantes como un todo orgánico, sin desconocer que en la diversificación de lo decible (escribible, narrable, argumentable) operan distintas tendencias hegemónicas, como grados de legitimidad de unos discursos frente a otros. Opción que vuelve relevante la pregunta por los saberes que ponen en circulación los alumnos frente a determinados temas, como este caso que presentamos de las formas del gótico. En tal sentido, el concepto de género se orienta a una concepción que se relocaliza en lo social.

⁸ Debido a que no es nuestra intención ahondar en el concepto de *experiencia* en este trabajo, solo quisiéramos resaltar que nos posicionamos desde un sentido antropológico del concepto como aquello que se vive y se interpreta desde significados individuales, pero también compartidos socialmente.

En particular, si revisamos la noción de género discursivo bajtiniana⁹ (que Angenot retoma para complejizarla), discutiremos la noción de género en sí mismo. No serían géneros más o menos estables, en los que identificamos un estilo particular (esta podría ser una definición sencilla de género gótico), sino enunciados que se encuentran codificados, asociados a unas formas, rasgos, que trascienden la idea de género literario (en los términos en los que se presenta como conocimiento escolar).

Reconocemos que, siguiendo a Bronckart:

La diferencia de estatuto entre textos (que dependen de un género) y tipos de discurso puede explicarse porque mientras los primeros son unidades comunicativas globales, articuladas a un actuar lingüístico (por ejemplo, una novela, un sermón, una entrevista, etc.), los segundos son unidades lingüísticas infraordenadas, segmentos que no constituyen en sí mismos textos, sino que entran en su composición según modalidades variables (un segmento de relato, de discurso indirecto, de comentario teórico, etc.) (2008, p. 10).

⁹ Cabe la siguiente aclaración: si se revisan algunos documentos oficiales tales como diseños curriculares (por ejemplo de Provincia de Buenos Aires, antes los NAP) las orientaciones didácticas sobre la enseñanza de la escritura en la escuela secundaria, en particular en los tres primeros años en los que se divide el trayecto escolar, aparece ligada a la enseñanza de la lengua como *prácticas del lenguaje*. En términos generales, se plantea un desplazamiento de la enseñanza de la lengua homologada a *sistema*, esto es, la antigua gramática, a la enseñanza de la lengua como “usos sociales” (DGCyE, 2008); decisión que se justifica epistemológicamente en fragmentos de trabajos de Mijaíl Bajtín (1985). Las prácticas del lenguaje se presentan de este modo como recortes artificiales que tratan de “ordenar” las situaciones de uso sociales de la lengua en función de su enseñanza, generar ambientes apropiados a la manera de “estímulos” que propiciarían en los alumnos estas comprensiones cabales de la lengua.

Abonando a la construcción de propuestas didácticas, en estas zonas de desborde es que también podemos plantear una reconciliación entre la enseñanza de la lengua y la literatura. En la clase siguiente a la mencionada, se retoman algunas de las narraciones realizadas por los alumnos y se usan para enseñar lengua, esta vez gramática: la clase se establece en la distinción semántica de los verbos en pretérito del modo indicativo:

Una vez que se terminó el repaso, la profesora copió en el pizarrón algunos fragmentos de las redacciones que habían hecho algunos chicos la clase anterior:

Salimos esa fría mañana y oscura mañana rumbo a la escuela, cuando en el camino alzamos a la vista y vimos una tenebrosa casa donde se escuchaban ruidos extraños [...] El lugar era muy sombrío y misterioso.

Tenía velas derretidas rodeando un gato muerto, en el suelo subiendo las escaleras. Entramos a una habitación y dentro de ella había una chica colgada...

Vieron los errores. Cuando se les preguntó qué veían de raro, uno dijo que era una “mierda” y la profesora lo retó por eso. En general, trataban de averiguar a quién pertenecía la cita. Notaron que repetía mucho *mañana* (algunos creían que *mañana* era una acción). Rastrearón los referentes. Clasificaron las acciones: estaban las de los narradores, en Pretérito Perfecto Simple, que eran *salimos*, *alzamos*, *vimos*; y las de la casa, en Pretérito Imperfecto, que eran *se escuchaban*, *era*, *había*. Incluso, reescribieron entre todos la parte más dudosa: “Cuando subimos la escalera vimos un gato muerto en el suelo rodeado de velas derretidas”.

Vieron otro ejemplo:

Había una vez en un barrio muy oscuro, donde había una casa muy solitaria y abandonada y sin habitar. Todos en el barrio se preguntaban quién sería capaz de vivir en esa casa.

Los vecinos se hacían esa pregunta porque sabían que en ese lugar ocurrían cosas extrañas y tenebrosas [...] Pero tiempo después empezaron a ocurrir cosas extrañas.

Los chicos notaron problemas del orden lógico, como por ejemplo, que si la casa estaba sin habitar era raro que en el barrio se preguntaran por quién podía ser capaz de vivir ahí, o por haber dicho en un principio que ocurrían cosas extrañas y después afirmar que empezaron a ocurrir cosas extrañas. La profesora les pidió que de todos modos se centraran en lo verbal. Se dieron cuenta que en la primer oración había una reiteración de las “y” y las reemplazaron por comas. Marcaron el verbo *empezaron*.

Avanzar en este tipo de propuestas permite vincular la escritura a la enseñanza de una retórica en la que la enseñanza de la lengua no estaría sujeta a la forma, sino que permitiría la “entrada por el significado” (Bronckart, 2007, 2008). Pensamos la enseñanza de los verbos desde el análisis de las propias narrativas de los alumnos, para observar cómo se orienta a una red de significados en determinados repertorios tópicos (como es este caso del gótico, o de la creación de un ambiente gótico), que puede incluso postular nuevas relaciones entre los objetos: imaginemos el abordaje de ciertos relatos como una noticia policial, pero desde su retórica, no su estructura. En el caso que venimos analizando, la compleja distinción entre los dos pretéritos, el perfecto simple y el imperfecto, acompaña la reflexión sobre los narradores y los puntos de vista. Distingue entre una mirada focalizada en quien narra, y una

mirada que se centra en los objetos, casi como un golpe de vista inmediato, efecto de las ediciones propias de las películas de terror. Los matices temporales también son requerimientos típicos del relato tenebroso, en especial aquellos que nos ofrecen indicios de que la transformación (de lo lindo a lo feo, lo nuevo a lo viejo) se produjo casi sin que nos diéramos cuenta (*de repente; poco tiempo después; hasta que sucedió*).

Conclusiones

La Didáctica de la Lengua y la Literatura, más específicamente los problemas vinculados con la enseñanza de la lengua, vienen siendo revisados desde los aportes del interaccionismo sociodiscursivo, enfoque propio de este campo. Es de importancia señalar que ofrece reconceptualizaciones sobre la noción de lengua en términos de habla y con ello de discurso, como señala Bronckart (2007, 2008) recuperando el programa de Voloshinov (1976). Es decir, que se trata de una perspectiva que también admite pertinencia epistemológica con los desarrollos teóricos sobre las prácticas de escritura ya mencionados, en tanto propone superar el dominio de la concepción noética sobre la lengua en las formas de enseñanza escolares para avanzar sobre la productividad explicativa que brinda el concepto de lengua como semiosis.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En M. Alvarado (Coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 13-51). Buenos Aires: Ediciones Manantial-FLACSO.
- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Angenot, M. (2003) [1988]. La retórica del discurso social. *Langue Française*, 79, pp. 24-36.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 29(2), 7-18.
- Cuesta, C. (2014). Norma y la papa devoradora: pensamiento narrativo, repertorios tópicos y formas de pensar lo literario en la enseñanza de la literatura. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 5(8), 89-101. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero8/MCuesta.pdf>
- DGCyE. (2008). *Diseño curricular para la educación secundaria*. La Plata: DGCyE.
- Di Benedetto, M. (2012). Entre las “históricas” de Flores y Gironde, el Mio Cid y el “Pata” Medina: un atajo hacia la experiencia literaria como propuesta didáctica. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 3(5), 19-29. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LGD.Di%20Benedetto-%20nro%205.pdf>
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Frugoni, S. (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Gagliardi, L. (2012). Del género como jaula al género y sus posibilidades: negociaciones del conocimiento dentro del

- aula. *El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 3(5), 94-107. Recuperado de <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/M.Gagliardi-%20nro%205.pdf>
- Jackson, R. (1986). Relatos y novelas góticas. *Fantasy. Literatura y subversión* (pp. 97-126). Buenos Aires: Catálogos.
- Pampillo, G. (2010). *Escribir: antes yo no sabía que sabía*. Buenos Aires: Prometeo.
- Provenzano, M. (2015). Aproximaciones a escritos ficcionales en clases de literatura. En C. Cuesta y M. Papalardo (Comps.), *Ingresos a las carreras de Geografía y Letras de la Universidad Nacional de La Plata. Investigaciones sobre prácticas de lectura y escritura* (pp. 161-170). Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell (Comp.), *La escuela cotidiana* (pp. 198-222). México: FCE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Ediciones Morata.
- Voloshinov, V. (1976) [1930]. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

SECCIÓN 5
LINGÜÍSTICA COGNITIVA
Y DISCURSO JURÍDICO

Introducción a Lingüística cognitiva y lenguaje jurídico

Mariana Cucatto
Laura Pérez de Stefano
Edgardo Gustavo Rojas

La jornada de intercambio académico entre los equipos de investigación integrados en el CEIL-FaHCE-UNLP llevada a cabo durante el año 2015 ha significado una valiosa oportunidad para socializar y discutir entre colegas nuestras experiencias investigativas. Como resultado de dicho intercambio, seleccionamos y profundizamos en esta presentación algunos aspectos de nuestros proyectos de investigación y desarrollo “La escritura en las Sentencias Penales de Primera Instancia: una aproximación lingüístico-cognitiva para el estudio del lenguaje jurídico y la comunicación profesional” y “Lenguaje jurídico, cognición y comunicabilidad: la escritura de sentencias judiciales desde una perspectiva lingüístico-cognitiva”, dirigidos por la Dra. Mariana Cucatto y codirigidos por el Dr. Ernesto Domenech. Ambos proyectos han contado con el aporte de insumos conceptuales y metodológicos que nos brindan distintas corrientes y teorías enmarcadas en el paradigma cognitivista de los estudios lingüísticos, como así también con las contribuciones individuales que los miembros del equipo

de investigación, en virtud de sus proyectos académicos en las instancias de grado y posgrado, han sumado al desarrollo de tópicos específicos en el abordaje del lenguaje jurídico y la comunicación profesional en la práctica judicial.

Nos enfocaremos, particularmente, en tres dimensiones de la lingüística cognitiva aplicada al tratamiento del lenguaje jurídico, sin dejar de enfatizar que nuestro ámbito de estudio e intervención profesional es el sistema judicial en la jurisdicción bonaerense. En primer lugar, identificamos y sintetizamos algunos precedentes internacionales en la clarificación, adecuación o modernización del lenguaje jurídico, con vistas a destacar que nuestro trabajo en este campo obedece a una necesidad acuciante de la práctica jurídica de alcance prácticamente global. En segunda instancia, nos interesa tratar los fenómenos lingüístico- cognitivos implicados en lo que tradicionalmente conocemos como “reflexión metalingüística”; se trata de una categoría algo “difusa” en el campo de la lingüística cognitiva y acapara nuestra atención ya que, entre los diversos estudios sobre la comunicación jurídica que se desarrollan actualmente, continúa siendo un tema desestimado. Finalmente, proponemos algunas directrices teóricas y metodológicas que, a la luz de los avances en el estudio cognitivista del lenguaje, constituyen una contribución efectiva de la lingüística aplicada a la optimización de la comunicación en las prácticas jurisdiccionales.

Asumimos como punto de partida la necesidad de enmarcar interdisciplinariamente nuestra labor investigativa, nos posicionamos desde una perspectiva funcionalista ante nuestro objeto de estudio e intervención profesional (el lenguaje jurídico en sus manifestaciones concretas) y derivamos nuestra atención, especialmente, hacia los aspectos cognitivos que involucra la apropiación y el uso efectivo del lenguaje jurídico entre quienes desarrollan su

actividad profesional en la administración de justicia. En tal sentido, vale la pena señalar que en el desarrollo de nuestras investigaciones hemos transitado un recorrido que, progresivamente, nos ha involucrado académica, profesional e institucionalmente con el uso “real” del lenguaje jurídico: mientras que la academia, históricamente, ha observado de forma crítica esta lengua especializada desde la distancia que suele imponer en pos de la “objetividad” des-implicada ante el objeto, hemos dado con un marco institucional –el del Poder Judicial de la Provincia de Buenos Aires, el sistema institucional más amplio y diverso del territorio nacional– sumamente permeable a nuestra curiosidad, a nuestros hallazgos y a nuestras propuestas. Dicho en otras palabras, lo que comenzó siendo un proyecto de investigación “básica” resulta, actualmente, un proyecto interdisciplinario que concilia la construcción de conocimientos teóricos con la aplicación empírica, en tiempo real, de los resultados obtenidos.

Consideramos oportuno abocarnos a los focos de interés que, durante la jornada de intercambio académico mencionada, ha propuesto el auditorio de colegas a partir de la presentación de nuestras ponencias. En el siguiente apartado, comentaremos la experiencia internacional en políticas jurídico-lingüísticas orientadas a la modernización o “clarificación” del lenguaje jurídico, situando en este marco nuestros proyectos de investigación-acción. A continuación, presentaremos el marco de referencias teóricas que hacen al estudio de la reflexión metalingüística aplicada, particularmente, a la lengua escrita, práctica del lenguaje que abarca en mayor medida el uso del lenguaje jurídico por parte de sus hablantes-expertos. Por último, nos ocuparemos de sintetizar las potencialidades de la lingüística cognitiva –en algunas de sus principales corrientes teóricas– para favorecer el diálogo interdisciplinario

entre los profesionales que, desde sus (nuestras) prácticas y ópticas de observación, consideran/mos el lenguaje jurídico como un aspecto clave de la vida democrática en las sociedades modernas.

Sobre la “claridad” y la eficiencia del lenguaje jurídico: Antecedentes, experiencias y aprendizajes

Aunque responden a tradiciones jurídicas y sistemas legales diversos, los textos producidos por los operadores judiciales comparten algunas características comunes más allá del contexto puntual donde estos se desempeñan (Gutiérrez Álvarez, 2012); se trata, por lo tanto, de un uso profesional del lenguaje que ostenta matices lingüísticos y discursivos interidiomáticos. Entre otras particularidades, podemos mencionar la sujeción a pautas de estilo y géneros discursivos específicos, el uso de vocabulario técnico singular, arcaísmos, fórmulas estereotipadas, estructuras morfosintácticas extensas y complejas (Alcaraz Varó, Hughes y Gómez, 2014). Y si bien los expertos en el uso de este lenguaje profesional pueden conjugar dichos hábitos de modos diversos, más o menos racionalmente, los productos textuales del campo jurídico tienden a ser poco claros y amigables para el lector no experto o “lego” en materia jurídica.

Las lenguas profesionales o especializadas son las variedades que emplean los colectivos profesionales para profundizar y comunicar el conocimiento científico inherente a su campo de estudios; el lenguaje jurídico, de acuerdo con sus características léxicas, morfosintácticas y textuales-discursivas cumple puntualmente con esta extendida definición (Rojas, 2013). Sin embargo, el lenguaje jurídico se diferencia de otras lenguas de especialidad dado que, entre sus objetivos y características distintivas, incluye de forma expresa la consideración de usuarios no expertos o legos en esta lengua profesional. Así, la múltiple destinación o do-

ble audiencia (Gibbons, 2004a y 2004b), que incluye hablantes de la variedad estándar sin formación jurídica, supone, idealmente, un plus estratégico de planificación y redacción textual con vistas a volver accesibles los contenidos comunicados hacia afuera del colectivo profesional formado por juristas, expertos en derecho, operadores jurídicos internos y externos del servicio de justicia (Cucatto, 2011a).

Como ejemplares de una lengua profesional, los textos jurídicos presentan una terminología específica y un nivel de complejidad nocional que varía de acuerdo con el género que representan y el propósito perseguido por sus redactores. A ello se añade una gran diversidad de contenidos, voces, estilos y secuencias textuales, espectro que abarca tanto la impronta coloquial de las declaraciones espontáneas como la voz calificada de expertos en prácticas periciales. Sin embargo, el estudio del español jurídico ha demostrado que no son estos factores los que más atentan contra la claridad de los textos, sino la configuración formal de las construcciones gramaticales preferidas por los operadores jurídicos. En tal sentido, los aspectos morfosintácticos que parecen incidir mayormente en dicha falta de claridad son la excesiva extensión de frases y párrafos, como así también la concatenación recursiva de estructuras subordinadas (Montolío y López Samaniego, 2008; Montolío, 2012, Sánchez Hernández, 2012).

Es importante señalar que la falta de claridad en el uso de esta lengua con fines específicos no solo afecta la comunicación entre los juristas y el ciudadano corriente, sino también entre los operadores pertenecientes al mismo colectivo profesional del derecho (Pardo, 1992; Duarte y Martínez, 1995; Montolío, 2012). En efecto, los obstáculos que oponen a la comprensión algunas tendencias recurrentes en la comunicación jurídica mediante textos escritos,

tales como la subordinación concatenada y la notable extensión de las unidades textuales (el caso de las oraciones-párrafo), ponen también en riesgo la coherencia y la eficacia de los textos judiciales (Montolío, 2012). Asimismo, el desconocimiento de la ley y sus aplicaciones jurisdiccionales no libera al ciudadano de la responsabilidad legal que le cabe por no atenerse a ellas, de forma tal que las buenas prácticas comunicativas en la administración de justicia no significan una simple cuestión de buenas intenciones, sino un imperativo estratégico de sus fines específicos.

A diferencia de lo que podría suponerse, la escritura jurídica no es la única modalidad verbal afectada por las “patologías” o “fallos comunicativos” (Cucatto, 2011a; Montolío, 2012) de los operadores judiciales. De hecho, el relevamiento y la investigación de las situaciones comunicativas cara a cara que enfrentan al ciudadano común con el sistema judicial demuestran que la oralidad jurídica reproduce las mismas problemáticas (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2012). Vale decir que hasta los funcionarios cuya tarea cotidiana implica la interacción constante con sujetos ajenos al campo jurídico incurren en prácticas comunicativas claramente disociadas de la variedad estándar. De las razones aducidas en el estudio para explicar parcialmente este fenómeno, cabe destacar la falta de capacitación específica y la prioridad asignada al lucimiento personal por encima de la eficacia comunicativa (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2012).

Lo anterior ha motivado distintas iniciativas académicas y políticas para adecuar o modernizar el lenguaje jurídico, esto es, volverlo más accesible para el común de la gente sin perder rigor técnico por ello (Sánchez Hernández, 2012). Las primeras experiencias de este tipo tomaron cuerpo en la década del sesenta, se orientaron hacia la defensa de los consumidores y tuvieron lugar,

principalmente, en los sistemas jurídicos de origen anglófono y francófono. La articulación de esfuerzos intelectuales y gubernamentales para favorecer la comunicabilidad de las decisiones judiciales impulsó de este modo la emergencia de un movimiento internacional denominado Plain Language Movement que pronto abarcó la mayoría de los países europeos, asiáticos y norteamericanos (Mattila, 2006; Montolío y López Samaniego, 2008).

Entre los países hispanohablantes, merece la pena destacar el caso de España donde el “derecho ciudadano a comprender” las decisiones judiciales tiene un sustento legal efectivo (Sánchez Hernández, 2012). En atención a su relevancia jurídica y política, el reconocimiento de este derecho tomó cuerpo en el año 2009 mediante la creación de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico, experiencia que congregó una amplia red de universidades y equipos de especialistas. A partir de un diagnóstico exhaustivo del servicio de justicia español, esta comisión de expertos no solo formuló un conjunto de recomendaciones sobre las prácticas comunicativas en concreto, sino que, además, gestionó cambios estructurales en los organismos judiciales para responder a las nuevas demandas ciudadanas.

En la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires, la iniciativa académica e institucional que ha encarnado una iniciativa análoga al caso español, cobró forma a partir del año 2011, mediante la implementación de trayectos formativos específicamente orientados a la capacitación profesional en comunicación y redacción jurídica. Desde entonces, nuestro equipo de investigación ha encontrado en esta actividad de transferencia un ámbito prolífico para construir, proponer y llevar a la práctica distintos instrumentos metodológicos tendientes a la optimización de la comunicación jurídica. En la actualidad, ambos cursos, cuyas características se

detallan en otro capítulo del presente volumen, se dictan de forma anual a través del Campus Virtual que administra la Escuela Judicial dependiente del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires (Cucatto, Pérez de Stefano y Rojas, 2014; Cristini, Pérez de Stefano y Rojas, 2015).

Dotar de mayor claridad al lenguaje jurídico, es decir, tornarlo progresivamente más comprensible para la ciudadanía –y también para los operadores de los sistemas jurídicos– se ha vuelto una obligación de “los poderes públicos, de la Administración de Justicia y de cada ciudadano” en las sociedades democráticas (Sánchez Hernández, 2012, p. 96), considerando que el ejercicio del Derecho comporta una dimensión lingüística insoslayable que puede transformar la realidad jurídica de los ciudadanos (Gibbons, 2004a, 2004b; Cucatto, 2011a, 2011b). Como demuestra la experiencia internacional, las iniciativas en pos de modernizar el lenguaje jurídico resultan más efectivas cuando son encaradas de forma interdisciplinaria, articulando, por lo menos, estrategias provistas por los estudios lingüísticos y las ciencias jurídicas (Strandvik, 2012). En nuestro caso, conformamos un equipo integrado por profesionales provenientes del Derecho, la Lingüística, la Traductología y el Trabajo Social, y enfocamos nuestra mirada interdisciplinaria en los aportes de la Lingüística Cognitiva que permiten describir, analizar e interpretar la complejidad que entraña la escritura de sentencias –género discursivo fundamental de la Administración de Justicia– en tanto la forma en que se instancian verbalmente dan cuenta de una “mentalidad” o “cultura jurídica” (Cucatto, 2011a, 2011b).

Ahora bien, una presentación exhaustiva de la labor de investigación realizada por los integrantes del equipo excedería los límites de esta introducción.

De forma sucinta, destacamos que un centro de interés fundamental en el avance de nuestras investigaciones estuvo dado por el tratamiento de la conexión en los textos jurídicos desde una concepción cognitivista, lo que nos permitió poner en relación un conjunto de dispositivos lingüístico-enunciativos con los modos particulares de conceptualizar la experiencia e instanciar –en la escritura de sentencias– el producto de estos mecanismos cognitivos en la práctica jurídica (Cucatto, 2009, 2010). De este modo, hemos explorado las formas de conexión específica que establecen algunas locuciones conectivas de uso habitual en la escritura jurídica, qué funciones desempeñan en la dinámica argumentativa de las sentencias y cómo impactan en la organización de la información empleada para fundamentar las decisiones jurisdiccionales (Cucatto, 2012; Cucatto, Pérez de Stefano y Rojas, 2014). En la medida que nuestras actividades de transferencia nos han llevado a hacer dialogar estos y otros hallazgos con la capacitación profesional en comunicación y redacción jurídica, profundizamos, seguidamente, sobre la literatura precedente acerca de la reflexión metalingüística en la apropiación y el uso de la lengua escrita.

Una dupla conceptual con historia propia: prácticas de escritura y reflexión metalingüística

Los aportes funcionalistas al estudio del lenguaje y la comunicación encuentran un punto de inflexión en la obra de Roman Jakobson; amén de haber recuperado y ampliado el enfoque funcional del lenguaje propuesto tres décadas antes por Karl Bühler, Jakobson ha brindado a los científicos sociales una concepción sobre la comunicación específicamente lingüística –a diferencia de los modelos tradicionales sobre la comunicación como macro-fenómeno general– y ha postulado las funciones básicas del lenguaje que nuestro campo de estudios continúa discutiendo hasta la ac-

tualidad. La postulación de una función metalingüística (Jakobson y Halle, 1956), en particular, y como es sabido, abrió la posibilidad de que la diferenciación entre un “metalenguaje” y un “lenguaje objeto” no quedara recluida en los ámbitos de la lógica y la filosofía, haciéndonos notar que también “juega un papel importante en el lenguaje que utilizamos cada día” cada vez que “el habla fija la atención en el CÓDIGO” (Jakobson, 1975, p. 37). En la medida que la intención del autor en la célebre conferencia que nos ha legado estas nociones fue profundizar sobre los alcances de la función poética, no se ha ocupado en detalle del factor metalingüístico durante aquella comunicación. Sin embargo, la irrupción de su novedosa propuesta sobre el tema que nos ocupa no ha pasado desapercibida ante la comunidad académica y continúa resonando en nuestras reflexiones.

Principalmente, la función metalingüística del lenguaje ha constituido un objeto de indagación privilegiado para el estudio de la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de segundas lenguas. Así, el punto de vista funcional impulsado por Jakobson y otros autores ha contribuido al desarrollo de teorías sobre el desarrollo lingüístico del niño (véase, por caso, Halliday, 1998), lo cual ha significado una transferencia de categorías entre campos de estudio diferentes. Mientras que la propuesta analítica de “Lingüística y poética” (Jakobson, 1975) refiere las funciones básicas del lenguaje en términos amplios y generales, los estudios sobre la adquisición de lenguas suponen un marco teórico que involucra aspectos cognitivos originalmente no considerados por el autor moscovita. De hecho, el paradigma funcionalista en los estudios lingüísticos no ha fijado como una de sus prioridades en la agenda de investigación el caso particular del niño en proceso de adquisición; por el contrario, este ha sido un tema de interés, desde sus

estudios fundacionales, para el formalismo encarnado en el enfoque del generativismo.

Bajo la diferenciación dicotómica entre competencia y actuación, la psicolingüística chomskyana se ha encargado de enfatizar que los estudios lingüísticos deben atender por separado el conocimiento y el uso del lenguaje, centrando sus desarrollos teóricos en la primera de estas nociones. Esto pareciera aproximarnos un poco más a los mecanismos implicados en la reflexión metalingüística de los sujetos; sin embargo, el generativismo no solo postula en su núcleo duro de hipótesis la consideración de un hablante-oyente ideal sino que, además, propone una distinción entre la “gramática del lingüista” y la “gramática del hablante”, concibiendo a esta última como un conocimiento inconsciente (Chomsky, 1983). Una mínima aproximación al tratamiento del tema en la producción teórica del generativismo, en efecto, demuestra que el alcance empírico del conocimiento lingüístico no va más allá de los juicios sobre la gramaticalidad de las oraciones ponderadas virtualmente por dicho hablante ideal. En otras palabras, el conocimiento de la lengua entendido como “competencia”, que podría operar como punto de partida para el desarrollo de habilidades metalingüísticas, gravita en el campo nocional del generativismo como un recurso heurístico para validar sus hipótesis nodales. Es más, los enunciados concretos de contenido metalingüístico producidos por los hablantes quedan relegados para el generativismo al ámbito de actuación y, por consiguiente, carecen de relevancia teórica para este paradigma.

Aun cuando la reflexión metalingüística de los sujetos y su manifestación a través de enunciados concretos no ocupe lugar en el campo atencional del generativismo, constituye, de todas formas, un fenómeno psicolingüístico. Nuestra exploración de la bibliogra-

fía disponible actualmente sobre el tema indica que, preferencialmente, convoca el interés de la lingüística aplicada al estudio del aprendizaje y el desarrollo lingüístico, en general, y del aprendizaje de segundas lenguas, en particular. Autores que se han ocupado de congeniar ambas perspectivas teórico-metodológicas, por caso, han sugerido que el enfoque generativista puede ser matizado con aportes del constructivismo, aunque las versiones más ortodoxas de la gramática generativa han manifestado su clara oposición al respecto (Chomsky, 1983). De este modo, Karmiloff-Smith propuso que entre innatismo y constructivismo subyacen puentes de diálogo que son tratados y resueltos, en su producción teórica, en torno al concepto de “redescripción representacional” (Karmiloff-Smith, 1987, 1994; Vila, 1991). En breves términos, busca llegar a un esquema conceptual que integre los aportes de ambas perspectivas, estableciendo un diálogo entre la psicolingüística formalista y la teoría constructivista del desarrollo que más ha influido en la psicología evolutiva vinculada con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Dado que el generativismo, en el caso del desarrollo individual u ontogenético, ha focalizado su interés en la adquisición del lenguaje durante los primeros años del período crítico para el desarrollo de la competencia lingüística en la resolución del llamado “Problema de Platón” (Chomsky, 1983; Vila, 1991), sus principales líneas de investigación se han desentendido de otras modalidades lingüísticas que difieran de la lengua oral. Por el contrario, los enfoques alternativos al paradigma generativista, en cuanto al estudio de la reflexión metalingüística, han situado la mirada investigativa sobre etapas posteriores del desarrollo ontogenético y, en particular, sobre la adquisición de la lecto-escritura. Entre los problemas que este nuevo objeto de estudio supone, se ha discuti-

do sobre la direccionalidad y reversibilidad de los procesos implicados, es decir, si el conocimiento de la lengua oral condiciona el aprendizaje de la lecto-escritura, si entre lectura y escritura existen conexiones relevantes y, en tal caso, si estas son uni o bidireccionales (Parodi, 2001; Flórez Romero, Torrado-Pacheco y Magnolia Mesa, 2006; Portilla Ramírez, 2009). Asimismo, se ha discutido sobre el alcance de las operaciones cognitivas intervinientes, esto es, si la reflexión metalingüística pone en juego habilidades cognitivas de alcance general o, por el contrario, está condicionada por el conocimiento lingüístico de modo específico.

Más allá de las limitaciones que las críticas al paradigma generativista han relevado en cuanto al tratamiento de los procesos cognitivos implicados en la reflexión sobre la lengua, obran contribuciones teóricas que, sin desestimar de plano los postulados básicos del generativismo, proponen modelos alternativos que permiten adoptar nuevos puntos de vista sobre el tema (Parodi, 2001). Dichas propuestas teóricas han sido formuladas inicialmente, en el contexto norteamericano, por el movimiento denominado “whole language”, enfoque holístico que sugiere la necesidad de adaptar las hipótesis generativistas al aprendizaje de la lengua escrita (Goodman, 1967). El énfasis en la integración de distintas perspectivas lingüísticas para profundizar en la adquisición de la escritura que propugna esta corriente lingüístico-pedagógica se manifiesta, sobre todo, en la progresiva incorporación de marcos teóricos disímiles tales como la psicología del desarrollo inspirada en Vygotsky y la sociolingüística (Goodman y Goodman, 1993; Goodman, 1994). Cabe acotar que la extensión y aceptación de este enfoque se ha manifestado, principalmente, en el campo pedagógico.

La filiación generativista del enfoque integrador que propone el movimiento precitado obedece, sobre todo, a la hipótesis de un

proceso “universal” en la adquisición de la lengua escrita, análogo a la adquisición de la lengua oral, propuesta que ha sido cuestionada desde la perspectiva de la neurociencia cognitiva. En particular, Shaywitz ha remarcado la asimetría entre ambos procesos de adquisición apuntando al “problema de Platón”, es decir, el argumento basado en la “pobreza del estímulo”: el aprendizaje de la lengua escrita requiere de instrucción específicamente orientada y, por lo tanto, no puede equipararse al caso de la lengua oral durante el período de adquisición. A partir de un amplio programa de investigación sobre la dislexia, Shaywitz y su equipo de investigación aportan sólidas evidencias empíricas que cuestionan las hipótesis fundamentales del movimiento “whole language” (Shaywitz, 2003, pp. 260-263). En definitiva, la perspectiva universalista sobre la adquisición de la lengua escrita, al igual que las políticas lingüísticas basadas en la perspectiva del “whole language”, han sido seriamente cuestionadas por los aportes de las neurociencias cognitivas.

Nuevos enfoques en el estudio de la reflexión metalingüística: relativismo, ciencias cognitivas y conciencia lingüística

En las últimas décadas, la reflexión metalingüística que subyace a la adquisición de la lengua escrita ha sido abordada desde una perspectiva relativista, en torno a la noción de “conciencia lingüística” o “language awareness” (Flórez-Romero, Torrado-Pacheco y Magnolia Mesa, 2006; Portilla Ramírez, 2009). Por tal motivo, esta corriente se ha mostrado más sensible a las variedades dialectales e integra de una forma más coherente conceptos clave del funcionalismo lingüístico, tales como las actitudes ante la variación y las lenguas en contacto, temas tratados, principalmente, por la tradición sociolingüística. De hecho, esta corriente cuenta

con publicaciones específicas de sus propuestas y ha dado pie al desarrollo de una variante que enfatiza la importancia de relevar y revelar, desde un posicionamiento crítico, aspectos de la planificación lingüística vinculados con la ideología, el poder y la hegemonía (Fairclough, 1999) que impactan en la didáctica de la escritura. Sus únicos puntos de contacto con el “whole language” se limitan a las aplicaciones en el estudio de la pedagogía de la lengua escrita y, en cuanto a sus aplicaciones más frecuentes, al aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, es de hacer notar que la versión “Critical Language Awareness” enfatiza que el enfoque europeo en este campo de estudios no se restringe a los contextos formales de la enseñanza sistemática (Fairclough, 2013); por el contrario, abarca la conciencia lingüística en un sentido general, y no solamente su realización escolarizada.

Ambos movimientos o corrientes lingüísticas y pedagógicas, esto es, “whole language” y “linguistic awareness”, en ambos lados del Atlántico, se han desarrollado y aplicado, durante las últimas décadas del siglo XX, en forma concomitante con el nuevo paradigma de la lingüística cognitiva. Como es sabido, este paradigma teórico y metodológico se ha conformado inicialmente a partir de un reacio posicionamiento ante las restricciones impuestas por el generativismo (Langacker, 2000; Evans y Green, 2004) imperante a mediados de los ochenta y se ha caracterizado, entre otros motivos, por su afinidad con el relativismo lingüístico (Cuenca y Hilferty, 1999; Pütz y Verspoor, 2000; Croft y Cruse, 2004; Deutsch, Henthorn, Marvin y Xu, 2006), de forma tal que, entre ambas alternativas teóricas, la lingüística cognitiva se ha emparentado férreamente con la vertiente europea de estudios en torno a la conciencia lingüística o, en su versión original, “(meta) linguistic awareness” (Zhou, 2000). En tal sentido, los estudios enfocados

específicamente en la lecto-escritura desde la perspectiva “language awareness” coinciden en afirmar que la lectura es un proceso multidimensional que involucra, principalmente, tres sistemas o redes conectivas que interactúan en paralelo: el sistema perceptual, el sistema lingüístico y el sistema de habilidades cognitivas generales (Singer, 1984).

Dejando de lado por un momento las diferencias epistemológicas y metodológicas, los distintos paradigmas lingüísticos coinciden en la complejidad del lenguaje, debido a la diversidad y heterogeneidad de planos, fenómenos y dimensiones que abarca. Mientras el estructuralismo despejó dicha complejidad postulando la lengua como objeto de estudio, el generativismo adoptó el “estilo de Galileo” (Chomsky, 1983) como premisa metodológica para construir modelos formales sobre la facultad del lenguaje. A diferencia de las propuestas formalistas, el funcionalismo lingüístico ha asumido dicha complejidad y heterogeneidad de factores intervinientes dando lugar a una mayor diversidad de enfoques, teorías, teorías y disciplinas. La lingüística cognitiva, en particular, desde sus inicios, forma parte de una empresa multi-disciplinaria que involucra campos tan diversos como la filosofía, la inteligencia artificial, la antropología y la neurología, entre otras, por considerar que la complejidad del objeto así lo requiere.

Superado el período entrópico de los años iniciales, actualmente la lingüística cognitiva propende a la convergencia tanto teórica como metodológica (Evans y Green, 2004; Langacker, 2008). En oposición al generativismo, descrece de las teorías modularistas de la mente y considera que el procesamiento mental del lenguaje involucra habilidades generales que se aplican a la cognición humana en general, en interacción con la memoria, la percepción y, particularmente, la imaginación. De este modo, no

diferencia un “pensamiento abstracto” (conceptual y exclusivamente simbólico) de otras manifestaciones “menores” de la cognición, tales como las emociones o las percepciones sensoriales. De hecho, una de sus hipótesis fundamentales atañe a la corporeidad de la significación, es decir, al anclaje experiencial del significado. Una de sus propuestas fundacionales más prolíficas, esto es, la teoría de la metáfora conceptual (Lakoff y Johnson, 1980; Croft y Cruse, 2004; Evans y Green, 2004), se basa, precisamente, en esta posibilidad de conceptualizar lo abstracto y complejo a partir de dominios nocionales concretos, especialmente, la experiencia sensorial del espacio.

La perspectiva relativista del “language awareness”, en contraposición al universalismo subyacente en el movimiento “whole language”, está directamente emparentada con la diversidad lingüística y cultural que presenta la comunidad europea. La llamada “Eurozona” es una construcción política y, por lo tanto, no es de extrañar que la diversidad de posicionamientos teóricos e ideológicos al respecto incluyera perspectivas críticas en cuanto a las políticas lingüísticas que acompañan la integración de los países europeos en las últimas décadas (Fairclough, 1999). De igual modo, tampoco es de extrañar que el diálogo entre las culturas y tradiciones jurídicas que este proceso de integración ha significado históricamente impulsara un creciente interés académico en el estudio del lenguaje jurídico (Mattila, 2006). En tal sentido, la integración político-jurídica de la Eurozona supone la necesidad de articular los sistemas jurídicos del derecho anglosajón o “Common Law”, cuya fuente principal es la jurisprudencia, con las tradiciones jurídicas influidas por el derecho romano, denominado “Civil Law” o sistema continental, cuya fuente principal es la legislación o cuerpo normativo, es decir, “La Ley”.

El paradigma de la lingüística cognitiva o “cognitivismo de segunda generación” –así denominado por contraste con el cognitivismo generativista (Johnson, 2002)– no solo coincide con la iniciativa “language awareness” por su impronta relativista y la coincidencia temporal de sus principales desarrollos teóricos, sino también por su estrategia metodológica, basada en la interdisciplinariedad y la convergencia epistemológica (Evans y Green, 2004; Langacker, 2008). En efecto, la heterogeneidad o entropía, tanto teórica y disciplinar, que caracterizó la emergencia de ambas iniciativas fue derivando, progresivamente, en un marco coherente de hipótesis consensuadas gracias al seguimiento de objetivos comunes. En el caso de los estudios cognitivistas del lenguaje, dicha convergencia progresiva obedece al “compromiso cognitivo” (Langacker, 2000, 2008; Croft y Cruse, 2004; Evans y Green, 2004; Dirven y Ruiz de Mendoza Ibáñez, 2010; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012) asumido por sus principales referentes teóricos, es decir, la integración del lenguaje al marco de operaciones cognitivas generales tales como la atención, la memoria y la categorización. La iniciativa europea de “language awareness”, por su parte, ha progresado hacia un programa de investigación convergente debido al “compromiso con el lenguaje” (Svalberg, 2009), esto es, la concepción de una perspectiva dinámica sobre la conciencia lingüística en desmedro de alternativas rígidas basadas en premisas y predisposiciones contrapuestas.

A modo de conclusión: Proyecciones de la lingüística cognitiva aplicada al estudio del lenguaje jurídico

Desde el punto de vista lingüístico-cognitivo, el procesamiento mental del lenguaje no es ajeno a las facultades y operaciones generales de la cognición y, por lo tanto, hace intervenir habilidades de amplio alcance, tales como la memoria, la percepción,

la imaginación, la conciencia espacial y, en términos generales, los mecanismos cognitivos que nos permiten dar sentido a nuestra experiencia en el mundo –o la “realidad”–, el entorno social y cultural donde nos encontramos. Estas premisas o puntos de partida no resultan asépticas, neutrales o anodinas cuando se trata de profundizar sobre la práctica jurídica, ya que el derecho es “la más lingüística” de las instituciones sociales (Gibbons, 2004a) y dialoga inevitablemente con las culturas donde se manifiesta. En tal sentido, los textos jurídicos son también productos de la cultura y, sobre todo, son productos de la mente o la cognición humana; en cuanto a esta forma de ver las cosas, “la Ley” en sí misma, o las leyes, al igual que sus aplicaciones a cualquier asunto controversial, son producciones lingüísticas y, al mismo tiempo, cognitivas.

Con la misma naturalidad que asumimos las metáforas conceptuales acerca de nociones abstractas y complejas como “el tiempo” o “la vida”, los textos jurídicos instancian expresiones metafóricas que pueden resultar igualmente “objetivas” a simple vista (Piechocki y Rojas, 2012). Sin embargo, la consideración de algunos aspectos puntuales de tales metáforas sugiere la posibilidad de profundizar sobre cuestiones en modo alguno triviales acerca del “realismo”, “positivismo” u “objetivismo jurídicos”: si el proceso es un camino para llegar a la verdad, la exploración de los marcos conceptuales evocados por este tipo de expresiones puede arrojar luz sobre concepciones acerca del proceso y otras más abstractas –como “la verdad”– en la cultura jurídica. De la misma forma, la propuesta de metáforas conceptuales alternativas puede favorecer el debate acerca de tales concepciones; así, es posible proponer una concepción alternativa acerca del proceso judicial partiendo de nuevas metáforas. En anteriores publicaciones, miembros de nuestro equipo de investigación ha avanzado en tal sentido con-

ceptualizando el proceso como un diálogo polémico, plurigestionado, moderado por los magistrados, que avanza a través de acciones discursivas hacia una última intervención discursiva a cargo del juez, cuyo contenido es una síntesis del intercambio (Sosa y Rojas, 2014).

El lenguaje jurídico, incluidas las nociones más elementales acerca de los sistemas judiciales, no es ajeno a la “espacialización” metafórica; sobran ejemplos al respecto, tales como “elevar a juicio” o “tribunal de alzada”, entre muchas otras que cabría estudiar con detenimiento desde el punto de vista cognitivo. Si bien el análisis de las expresiones metafóricas que diariamente utilizamos para conceptualizar nuestra experiencia vital así lo demuestran, ha resultado particularmente productivo el estudio de lenguas y culturas que difieren diametralmente de aquello que nos resulta familiar. De igual modo, estudios “clásicos” en lingüística cognitiva se han valido de dicha estrategia para construir una teoría cognitivista y relativista del modo en que las culturas y grupos humanos categorizamos “la realidad”, aunque, por supuesto, la misma teoría descrea de la existencia de una “realidad objetiva” como tal.

Los trabajos pioneros en la teoría de la categorización y la teoría de nivel básico han analizado, por ejemplo, cómo el espectro cromático, a pesar de su origen en fenómenos de naturaleza física –esto es, la gradación de frecuencias que resultan perceptibles para nuestro sistema visual– es categorizado de forma diferente por distintos grupos humanos: objetivamente, los “colores” no son entidades “objetivas”. Tales estudios no se limitan a mostrar cómo distintas lenguas se correlacionan con “cortes” particulares aplicados sobre el espectro cromático; por el contrario, demuestran que las categorías lingüísticas correlacionadas con los colores, aparentemente “naturales” y “objetivas”, condicionan operacio-

nes cognitivas generales tales como la percepción y la memoria (Cuenca y Hilferty, 1999; Evans y Green, 2004). La categorización conceptual es inherente no solo a la cognición humana en general; es, además, un paso “obligado” en la constitución de las ciencias, los oficios técnicos y las disciplinas en general. Las ciencias jurídicas no son la excepción ya que, en este caso, el fenómeno de la categorización se manifiesta en expresiones tan recurrentes y relevantes como “encuadre legal”, “tipo penal” y, en el caso de esta última, sus múltiples variantes.

El “objetivismo” o “positivismo” jurídico propende a la codificación –es decir, a la categorización– de los hechos, tanto empíricos como jurídicos, como si se tratara de categorías con límites precisos, cuya identificación y comprobación se basta de procedimientos lógicos y formales universalmente válidos. Sin embargo, no se han definido métodos infalibles para llevar a cabo la práctica jurisdiccional de este modo; por el contrario, el mismo sistema jurídico prevé mecanismos específicos para actuar ante disparidades en la interpretación tanto de las leyes como de los “casos judiciales” (Winter, 2001; Johnson, 2002). La “interpretación” jurídica es también un producto de la cognición, al igual que la legislación y los mecanismos del “razonamiento legal” que instancian los textos jurídicos; como tales, ofrecen la posibilidad de ampliar el conocimiento preexistente acerca del modo en que esta lengua con fines específicos resuelve esta tensión, entre muchas otras.

La concepción relativista de la categorización lingüístico-cognitiva, además, favorece la posibilidad de sumar una nueva mirada sobre aspectos cruciales del lenguaje jurídico que, como tales, han merecido la atención de académicos y profesionales, tanto en el ámbito de las ciencias jurídicas como en los estudios lingüísticos sobre esta lengua de especialidad. La relación entre los servicios

de justicia y la ciudadanía, en particular, ha interpelado la sensibilidad y agudeza –no solo conceptual, sino también política, institucional y colectiva– de importantes referentes teóricos en ambas disciplinas. En pos de sumar nuestro aporte a dicho campo de estudios, consideramos que la diversidad lingüística y cultural no es un fenómeno apreciable únicamente cuando se consideran lenguas y culturas “alejadas” en el tiempo y el espacio, o el modo en que estas culturas categorizan y hacen dialogar –a través de metáforas, por ejemplo– sistemas nocionales sumamente relevantes para su desarrollo vital. El estudio del lenguaje jurídico desde el punto de vista lingüístico-cognitivo, de acuerdo con nuestra apuesta investigativa, asume que la comunicación entre usuarios expertos de esta variedad y el “común de la gente” es una variante particular del diálogo multicultural propio de los modernos estados democráticos. Como tal, merece la pena ser tratado a la luz de las potentes herramientas conceptuales que aporta la lingüística cognitiva, en tanto variante científica e interdisciplinaria del relativismo lingüístico.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Varó, E., Hughes, B. y Gómez, A. (2014). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2012). El discurso judicial oral a partir de un análisis de corpus. En E. Montolío (Ed.), *Hacia la modernización del discurso jurídico* (pp. 39-64). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Chomsky, N. (1983). El lenguaje y el conocimiento inconsciente. En *Reglas y representaciones* (pp.229-263). México: FCE.
- Cristini, C., Pérez De Stefano, L. y Rojas, G. (2015). Una Propuesta para Optimizar la Eficacia Comunicativa en el Servicio

- de Justicia de la Provincia de Buenos Aires. Acerca de las Experiencias de Capacitación a Través del Campus Virtual del Consejo de la Magistratura. En *III Jornadas de TIC e Innovación en el Aula: Enlaces entre educación, conocimiento libre y tecnologías digitales* (pp. 524-531). La Plata: Dirección de Educación a Distancia-UNLP.
- Croft, W. y Cruse, D. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press.
- Cucatto, M. (2009). La conexión en las sentencias penales de primera instancia. Del análisis de textos a la práctica de escritura de sentencias. RLD, *Revista Llengua et Dret*, 51, 135-160.
- Cucatto, M. (2010). Las sentencias penales de primera instancia: escritura profesional, documentos públicos y lectura mediada. En S. Nothstein, M. C. Pereira y E. Valente, *Actas en formato digital del Congreso Regional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura: Cultura Escrita y Políticas Pedagógicas en las Sociedades Latinoamericanas Actuales*, Universidad Nacional de General Sarmiento. Biblioteca Nacional. Recuperado de <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2011/11/Libro-de-Actas1.pdf>
- Cucatto, M. (2011a). Algunas reflexiones sobre el lenguaje jurídico como lenguaje de especialidad: más expresión que verdadera comunicación. *Revista Intercambios*, 15.
- Cucatto, M. (2011b). Discurso Jurídico y conexión. El caso de las sentencias penales. En *Actas del V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y II Jornadas Internacionales de Discurso y Disciplina*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Cucatto, M., Pérez de Stefano, L. y Rojas, G. (2014). Lenguaje jurídico y comunicación: TIC y lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas profesionales. En *Actas del II Coloquio franco-español*

de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines específicos. Lenguas, comunicación y tecnologías digitales (pp. 35-46). Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.

Cuenca, M. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Deutsch, D., Henthorn, T., Marvin, E., y Xu, H. (2006). Absolute pitch among American and Chinese conservatory students: Prevalence differences, and evidence for a speech-related critical period. *Journal of the Acoustical Society of America*, 119, 719-722.

Dirven, R. y Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. (2010). Looking back at thirty years of Cognitive Linguistics. En E. Tabakowska, M. Choinski y L. Wraszka (Eds.), *Cognitive linguistics in action: from theory to application and back* (pp. 11-70). Berlin: Mouton de Gruyter.

Duarte, C. y Martínez, A. (1995). *El lenguaje jurídico*. Buenos Aires: AZ Editora.

Evans, V. y Green, M. (2004). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Fairclough, N. (1999). Global capitalism and critical awareness of language. *Language Awareness*, 8(2), 71-83.

Fairclough, N. (2013). *Critical Language Awareness*. Nueva York: Routledge.

Flórez-Romero, R., Torrado-Pacheco, M. y Magnolia Mesa, C. (2006). Emergencia de las capacidades metalingüísticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(3), 457-475.

Gibbons, J. (2004a). Taking Legal Language Seriously. En J. Gibbons (Eds.), *Language in the Law* (pp. 1-16). Nueva Delhi: Orient Longman.

- Gibbons, J. (2004b). Language and the Law. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 285-303). Oxford: Blackwell Publishing.
- Goodman, J. y Goodman, K. (1993). Vygotsky desde la perspectiva del lenguaje total (whole-language). En L. Moll (Comp.), *Vygotsky y la educación* (pp. 263-292). Buenos Aires: Aique.
- Goodman, K. (1967). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126-135.
- Goodman, K. (1994). Reading, writing and writing texts: a transactional sociopsycholinguistic view. En R. Ruddell, M. Rudell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of Reading* (pp. 1093-1130). Newark, Delaware: IRA.
- Gutiérrez Álvarez, J. (2012). El español jurídico: Discursos profesional y académico. En A. Vam Hoof (Coord.), *El español de las profesiones: IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)* (pp. 150-166). Amsterdam: Labor Grafimedia.
- Halliday, M. (1998) [1978]. El lenguaje y el hombre social. En *El lenguaje como semiótica social* (pp. 17-51). Bogotá: FCE.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). Lingüística Cognitiva: origen, principios y tendencias. En I. Ibarretxe y J. Valenzuela (Eds), *Lingüística Cognitiva* (pp. 13-38). Barcelona: Anthropos.
- Jakobson, R. (1975) [1963]. Lingüística y poética. En *Ensayos de lingüística general* (pp.125-137). Barcelona: Seix Barral.
- Jakobson, R. y Halle, M. (1956). *Fundamentals of language*. La Haya: Mouton & Co.
- Johnson, M. (2002). Law Incarnate. *Brooklyn Law Review*, 67(4), 949-962.
- Karmiloff-Smith, A. (1987). Function and process in comparing

- language and cognition. En M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional Approaches to Language and Thought* (pp. 195-202). Orlando: Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza.
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4(2), 195-208.
- Langacker, R. (2000). Estructura de la cláusula en la gramática cognoscitiva. *Revista española de lingüística aplicada*, 1, 19-65.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Mattila, H. (2006). *Comparative Legal Linguistics*. Wiltshire: Ashgate.
- Montolío, E. (2012). La situación del discurso jurídico escrito español. Estado de la cuestión y algunas propuestas de mejora. En E. Montolío (Ed.), *Hacia la modernización del discurso jurídico* (pp. 65-94). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Montolío, E., y López Samaniego, A. (2008). La escritura en el quehacer judicial. Estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España. *Revista Signos*, 41(66).
- Pardo, M. (1992). *Derecho y lingüística. Cómo se juzga con palabras*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Parodi, G. (2001). Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito. *Versión. Estudios de comunicación y política*, 11, 59-97.
- Piechocki, G. y Rojas, G. (2012). Los estudios lingüísticos en el marco de las ciencias cognitivas. El caso de la aproximación cognitiva al estudio de la metáfora conceptual en el discurso

- jurídico. En *Actas de las Jornadas de Iniciación en la Investigación Interdisciplinaria en Ciencias Sociales*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Portilla Ramírez, C. (2009). Las dimensiones *meta* en lo lingüístico y en lo cognitivo: reflexiones sobre el aprendizaje de la escritura en el niño preescolar. *Infancias Imágenes*, 8(1), 18-24.
- Pütz, M. y Verspoor, M. (2000). Towards a ‘full pedigree’ of the ‘Sapir-Whorf hypothesis’: From Locke to Lucy. En M. Pütz y M. Verspoor (Eds.), *Explorations in linguistic relativity* (pp. vii-ix). Amsterdam: John Benjamins.
- Rojas, G. (2013). Archivo y lenguaje judicial: reflexiones en torno al uso de la forma “enervar” en el sistema judicial argentino. En *Actas de las VI Jornadas Internacionales de Investigación en Filología y Lingüística y I Jornadas Internacionales de Investigación en Crítica Genética*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas-1/actas-2013/Rojas.pdf>
- Sánchez Hernández, A. (2012). Razones y objetivos que motivaron la creación de la Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico por acuerdo del Consejo de Ministros del 30 de diciembre de 2009. En E. Montolío (Ed.), *Hacia la modernización del discurso jurídico* (pp. 25-38). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*. New York: Knopf/Vintage Books.
- Singer, H. (1984). Learning to Read and Skilled Read Multiple Systems Interacting Within and Between the Reader and the Text. En J. Downing y R. Valtin (Eds.), *Language Awareness and Learning to Read* (pp. 193-206). Nueva York: Springer-Verlag.

- Sosa, T. y Rojas, G. (2014). *La lógica del diálogo en el proceso judicial: su descripción e interpretación pragmática*. Ponencia presentada en el XIV Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística: Palabra, pensamiento y mundo. De la lengua a la transculturalidad, Universidad Nacional de Catamarca: San Fernando del Valle de Catamarca.
- Strandvik, I. (2012). La modernización del lenguaje jurídico en Suecia: ¿enseñanzas aplicables a otras tradiciones?. En E. Montolío (Ed.), *Hacia la modernización del discurso jurídico* (pp. 131-150). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Svalberg, A. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, 18(3-4), 242-258.
- Vila, I. (1991). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Anales de psicología*, 7(2), 111-122.
- Winter, (2001). *A Clearing in the Forest. Law, Life and Mind*. Londres: The University of Chicago Press.
- Zhou, M. (2000). Metalinguistic awareness in linguistic relativity. En M. Pütz y M. Verspoor (Eds.), *Explorations in linguistic relativity* (pp. 345-364). Amsterdam: John Benjamins.

Actividades de transferencia en el estudio del lenguaje jurídico

Lucía Bernardi

Cintia Cristini

Mariana Cucatto

Edgardo Gustavo Rojas

Introducción

El Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires es un organismo integrado por representaciones de los Poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial, abogados de la matrícula provincial y referentes académicos del campo jurídico que fue creado en el contexto de la Reforma Constitucional –provincial– del año 1994. Entre sus funciones el Consejo –de acuerdo con la Ley 13553– tiene a su cargo “organizar y dirigir la Escuela Judicial, la que establecerá métodos teóricos, prácticos e interdisciplinarios de preparación, motivación y perfeccionamiento para el acceso y el ejercicio de las funciones judiciales”.

Desde el punto de vista operativo, la Escuela Judicial inició sus actividades en el año 2011 mediante el dictado de tres cursos: “Ética Judicial”, “Planificación Estratégica” y “Lenguaje Jurídico y Comunicación”. Este último es coordinado desde entonces por la Dra. Mariana Cucatto (IdIHCS), quien es acompañada en la elabo-

ración de contenidos y tutorías por integrantes del equipo de investigación a cargo de su dirección y la codirección del Dr. Ernesto Domenech. En el año 2012, el Consejo de la Magistratura amplió su oferta académica, incorporando los cursos “Gestión y Organización”, “Mediación y Justicia” y “Redacción Jurídica: cuestiones gramaticales”. Cabe destacar que este último, a cargo del mismo equipo docente, fue diseñado como un trayecto de formación profesional correlativo del anteriormente mencionado, y que ambos continúan dictándose anualmente hasta la actualidad.

Durante el año 2014, la dinámica y la función de la Escuela Judicial cobraron un impulso diferente a partir de dos resoluciones del Consejo de la Magistratura. En primer lugar, la Resolución N° 1941, que extendió la convocatoria –inicialmente prevista por la reglamentación vigente para los operadores del sistema judicial– hacia toda la matrícula provincial de abogados, independientemente de su desempeño efectivo en el Poder Judicial. En segundo lugar, la Resolución 1964, mediante la cual se estableció que “el carácter de egresado de la Escuela Judicial del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires será considerado un antecedente relevante en los concursos para la designación de magistrados del Poder Judicial y del Ministerio Público de la Provincia de Buenos Aires”.

El actual diseño curricular de la Escuela Judicial se divide en cuatro ciclos cuatrimestrales de tres cursos virtuales cada uno; los dos cursos que resultan de nuestro interés, corresponden a los dos primeros ciclos y, como se ha indicado, “Redacción Jurídica: cuestiones gramaticales” es correlativo del denominado “Lenguaje Jurídico y Comunicación”. Su inclusión en la currícula de la Escuela Judicial desde sus comienzos obedece, por un lado, a la ausencia de ofertas formativas en comunicación y redacción jurídicas en la

formación de grado de la mayoría de las Carreras de Derecho en la jurisdicción provincial y, por otro, al reconocimiento académico de la Universidad Nacional de La Plata como una institución de prestigio en la formación de recursos humanos apropiados para colaborar con las relevantes funciones del Consejo.

En relación con el último punto señalado en el párrafo anterior, es de hacer notar que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación es sede de proyectos de investigación específicamente orientados al estudio del lenguaje jurídico, articulados con otras unidades académicas y otras casas de estudio dentro y fuera del país. En particular, las actividades de transferencia que desarrollaremos a continuación dialogan con dos Proyectos de Investigación financiados por el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores, dirigidos por la Dra. Mariana Cucatto y codirigidos por el Dr. Ernesto Domenech desde el año 2012, presentados en otro capítulo del presente volumen: “La escritura en las Sentencias Penales de Primera Instancia: una aproximación lingüístico-cognitiva para el estudio del lenguaje jurídico y la comunicación profesional”; y “Lenguaje jurídico, cognición y comunicabilidad: la escritura de sentencias judiciales desde una perspectiva lingüístico-cognitiva”.

Antes de abocarnos específicamente a las actividades formativas llevadas a cabo por el equipo de investigación en la Escuela Judicial, consideramos oportuno sintetizar las principales directrices conceptuales que fundamentan la propuesta, y a ello nos dedicaremos en el próximo apartado. Seguidamente, presentaremos la propuesta pedagógica del primer curso diseñado y dictado por el equipo de investigación, es decir, “Lenguaje Jurídico y Comunicación”, incluido en la currícula de la Escuela Judicial desde el año 2011. Finalmente, nos detendremos en el curso “Redacción Jurídica: cuestiones gramaticales”.

Fundamentación teórica

Las lenguas académico-profesionales, también denominadas lenguas –o lenguajes– con fines específicos, son aquellas variedades lingüísticas que, en el marco de un campo disciplinar determinado, favorecen la construcción, el desarrollo y la comunicación de conocimientos entre sus miembros (Alcaraz Varó y Hughes, 2002; Mattila, 2006). De este modo, se reconocen variedades tales como el lenguaje de la enología, el lenguaje de las agencias de turismo, el lenguaje de la economía política y el lenguaje jurídico; este reconocimiento obedece a las particularidades que estos lenguajes con fines específicos ostentan en cada uno de los niveles de organización y representación lingüística. Además, de acuerdo con su nivel de especificidad y sus diferencias con la variedad estándar de la lengua, los lenguajes de especialidad suelen tratarse como una variedad de esta última y/o, en los casos de mayor especialización y divergencia como el lenguaje jurídico, casi como una “segunda lengua” que sus usuarios aprenden a utilizar en el desempeño de su rol técnico, profesional y/o institucional (Gibbons, 2004a; Mattila, 2006).

A diferencia de otros lenguajes profesionales, y por definición, el lenguaje jurídico está necesariamente orientado no solo a una comunidad de expertos, sino también a toda la ciudadanía sujeta al marco de determinada legislación, su interpretación y aplicación por parte de las autoridades jurisdiccionales, de forma tal que posee un conjunto diversificado de destinatarios o “doble audiencia” (Gibbons, 2004b). Dado que el control de las acciones gubernamentales y la comprensión de sus comunicaciones constituyen aspectos ineludibles de la vida democrática en las sociedades modernas, en modo alguno el lenguaje jurídico debería constituir un lenguaje hermético o con fines crípticos (Cucatto, 2011a), ya

que ello atentaría contra su propia naturaleza y razón de ser. Sin embargo, numerosos estudios demuestran que la claridad e inteligibilidad de los textos jurídicos, ya sean orales, escritos, o multimodales, es, en muchos casos, cuanto menos, una tarea pendiente (Mattila, 2006; Cucatto, Pérez de Stefano y Rojas, 2014).

Tradicionalmente, se distinguen cuatro subtipos o subvariedades del lenguaje y del discurso jurídicos: la subvariedad legislativa, propia de las leyes y documentos afines (por caso, los decretos presidenciales, las resoluciones y disposiciones ministeriales, etc.); la subvariedad jurisdiccional, que se despliega en los textos jurídicos producidos por los magistrados; la subvariedad administrativa, identificable en documentos de la administración pública en general (por ejemplo, en memorandos, ciertas invitaciones formales y órdenes ministeriales); y la subvariedad notarial, es decir, la que emplean notarios y/o escribanos (Alcaraz Varó y Hughes, 2002). Independientemente del subtipo considerado, el lenguaje jurídico suele caracterizarse por poner en juego un tipo de vocabulario, un estilo propio y un conjunto de géneros y estructuras verbales particulares que externalizan una “cultura o mentalidad jurídica” (Cucatto, 2011a y 2011b) que, más allá de las diferencias entre las tradiciones y regiones o jurisdicciones específicas, parecieran tener un alcance universal e interidiomático (Gutiérrez Álvarez, 2012).

En definitiva, el estudio y tratamiento del lenguaje jurídico no conforman una iniciativa de índole meramente académico, toda vez que en la comunicación de las decisiones judiciales se juega, en gran medida, la dinámica de toda una comunidad político-jurídica, en todas sus instancias y en todos sus niveles de gobierno; desde el punto de vista sociolingüístico y político-lingüístico, por consiguiente, el lenguaje jurídico es una variedad profesional de

la lengua que permite la construcción, organización y dirección de actividades sociales de suma relevancia para la vida social, e interpela tanto a los lingüistas como a los escritores expertos en su empleo (Montolío, 2006, 2008). En esta colaboración entre la comunidad académica y los operadores del sistema judicial, asimismo, subyace una alianza estratégica para mitigar el “fracaso comunicativo” que la administración de justicia ha puesto de manifiesto en numerosos casos, y que se trata de modificar a través de planes gubernamentales locales, nacionales y regionales (Gibbons, 2004a, 2004b; Montolío, 2008; Gutiérrez Álvarez, 2012); en efecto, las actividades de transferencia que ocupan aquí nuestra atención son el resultado de una iniciativa gubernamental y académica en tal sentido.

Los estudios de índole descriptiva, generalmente, atribuyen al lenguaje jurídico distintas particularidades que tienden a dificultar su claridad y comprensión por parte de los lectores no expertos; entre ellas, podemos mencionar la preferencia por formas y estructuras altisonantes y arcaizantes, la recurrencia y frecuencia de fórmulas estereotipadas, cierta tendencia a la creación de nuevos términos, una evidente redundancia expresiva y recursividad de estructuras particulares, como así también su inclinación a la nominalización y la relexicación (Alcaraz Varó y Hughes, 2002). Como se aprecia, estos fenómenos atañen a diferentes niveles de organización del lenguaje –el léxico, la morfología, la sintaxis y el discurso–, aunque no se trata de fenómenos aislados sino íntimamente interrelacionados y que, por lo tanto, deben ser analizados y tratados en forma conjunta (Gutiérrez Álvarez, 2012). De hecho, estas características del lenguaje jurídico suelen atribuirse en la literatura especializada a los mismos fenómenos, más allá del nivel analítico considerado; por caso, el origen germánico y

latino de las principales tradiciones jurídicas, el carácter oral de ambas tradiciones, el nivel de institucionalización y ritualización que manifiestan y las asimetrías sociales y de poder que codifican y vehiculizan (Gibbons, 2004b; Mattila, 2006).

Otros autores, puntualmente en atención al nivel léxico, agregan la profusión de términos técnicos sin correlato en la lengua estándar, la preferencia por los latinismos y la resignificación singular de expresiones que devienen de la variedad estándar y conforman una suerte de “vocabulario subtécnico” característico (Montolío, 2008; Cucatto, 2011a). Entre las áreas de interés que en estas dimensiones han desarrollado los estudios del lenguaje jurídico, se encuentra el tratamiento de su potencialidad para dar cuenta de las nuevas realidades sociales, sin necesidad de recurrir a la creación de nuevos términos (Gutiérrez Álvarez, 2012); las consecuencias jurídicas de las nuevas TIC representan un ejemplo evidente de ello. En cuanto a sus aspectos gramaticales, el lenguaje legal se caracteriza por el predominio de las estructuras impersonales y pasivas, la construcción de oraciones excesivamente extensas (muchas de ellas, ejemplares de las llamadas oraciones-párrafo o frases-párrafo), la abundancia de oraciones subordinadas y la ruptura de sus equivalentes habituales en la vida cotidiana o “casos marcados”; la importancia de dar cuenta de estos fenómenos radica en que los aspectos gramaticales, a diferencia del vocabulario técnico, constituyen un ámbito de fácil acceso para realizar sugerencias teóricas e imprimir modificaciones (Montolío, 2008).

En síntesis, el estudio del discurso jurídico interpela a los investigadores en estudios del lenguaje y la comunicación por distintas razones: 1) porque tanto sus cualidades como variedad del español (el español jurídico, en términos generales) como sus variantes dialectales (el español jurídico peninsular y rioplatense,

por caso) presentan áreas de vacancia en lo que compete al estudio académico del lenguaje; 2) porque representa un ejemplo altamente especializado de lenguaje profesional y/o con fines específicos, circunstancia que abre un campo de aportes posibles, tangibles y concretos a este amplio campo de estudios; 3) porque convoca al estudio interdisciplinario de la lengua y de sus variedades, integrando saberes de diferentes ámbitos, campos y filiaciones teóricas, impulsando nuevas áreas de intercambio académico en el estudio del lenguaje; y 4) porque significa una oportunidad para articular el saber lingüístico con aplicaciones reales (institucionales, de hecho) de sus potentes herramientas conceptuales en vistas de la necesidad de hacer más “comunicables” y efectivos los textos jurídicos. Estas razones motivan la inserción de nuestro equipo de investigación en la formación de los operadores jurídicos en la jurisdicción provincial, mediante la implementación de los trayectos formativos que presentamos en los siguientes apartados del trabajo.

La comunicación jurídica en sus distintas variedades lingüísticas, modalidades, manifestaciones y situaciones concretas, es un campo abierto a la investigación que, por los motivos antedichos, ha suscitado un productivo campo de investigaciones que, a pesar de sus avances en otras comunidades lingüístico-políticas, variedades y tradiciones jurídicas, continúa siendo incipiente en nuestro contexto más inmediato. Entre las evidencias que aportan los estudios precedentes, cabe destacar la centralidad que ocupa el nivel gramatical (más específicamente, la configuración sintáctica de los textos jurídicos) en lo que hace a la claridad y comprensión de sus realizaciones textuales específicas; es por este motivo que, antes de presentar las decisiones pedagógicas relacionadas con el curso virtual “Redacción jurídica: cuestiones gramaticales”,

consideramos oportuno señalar los aspectos nodales del curso “Lenguaje jurídico y comunicación” que, en el diseño curricular de la Escuela Judicial dependiente del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires, representa un requisito necesario para participar de aquella experiencia formativa. A ello, precisamente, nos abocamos a continuación; nos detendremos, por unos momentos, a describir y fundamentar las características de esta propuesta curricular.

Acerca del curso de capacitación “Lenguaje jurídico y comunicación”

El curso “Lenguaje jurídico y comunicación” fue diseñado e implementado como una respuesta a las demandas de capacitación por parte de los profesionales del derecho de la Provincia de Buenos Aires, en general, y los operadores jurídicos que, efectivamente y en particular, forman parte del Poder Judicial correspondiente a la jurisdicción provincial. En efecto, tanto la falta de espacios formativos en la carrera de grado sobre comunicación jurídica como las carencias que, en esta dimensión del servicio de justicia, han sido relevadas en distintos estudios exploratorios, motivaron la ejecución de esta propuesta y su continuidad hasta la fecha. Es de hacer notar, al respecto, que este curso formó parte de la Escuela Judicial desde sus inicios, y que la iniciativa se replica anualmente hasta el momento de la presente comunicación.

El curso al cual nos referimos, por un lado, se dirige a propiciar una reflexión sobre las distintas competencias y subcompetencias que involucra la competencia comunicativa, tanto en la comunicación oral como escrita, con énfasis en la comunicación institucional en vistas de quienes resultan ser los destinatarios de la propuesta. Por otro lado, pretende brindar herramientas teóricas y metodológicas orientadas a que los alumnos modifiquen

sus prácticas comunicativas para lograr un diálogo más eficaz con sus colegas, con otros niveles e instancias de la administración de justicia y, principalmente, con los ciudadanos que recurren a este servicio para resolver sus conflictos. De igual modo, se da por supuesto que, tratándose de un poder constitutivo del estado republicano, está sujeto al principio de publicidad y control ciudadano, por lo cual se espera que el curso favorezca la comunicación de las decisiones jurídicas de mayor interés e impacto social.

Con las actividades previstas para los alumnos que participan del curso, se busca que los operadores del servicio de justicia apliquen las herramientas precitadas en el análisis de textos reales, correspondientes a distintos géneros del lenguaje jurídico y, como expectativa de máxima, en sus propias producciones textuales. A través de un posicionamiento crítico sobre las patologías comunicativas principalmente relevadas en estudios precedentes, se propende a viabilizar, tanto en la instancia de producción como en la de destinación, una comunicación oral y escrita más fluida, clara y accesible, sin desestimar las posibilidades de comprensión por parte de quienes resultan ser los destinatarios últimos de la administración de justicia, es decir, los ciudadanos.

El curso se dicta enteramente de manera no presencial, a través del Campus Virtual de la Escuela Judicial dependiente del Consejo de la Magistratura provincial; si bien la coordinación y la tutoría del espacio son llevadas a cabo por lingüistas, estos cuentan con el soporte y apoyo de los referentes técnicos, informáticos y pedagógicos de la plataforma. En consecuencia, se habilitan durante todo el trayecto formativo distintos canales de intercambio abiertos a consultas, comentarios y sugerencias de los alumnos que son canalizadas por los profesionales pertenecientes a cada una de estas áreas. Es de hacer notar, al respecto, que estos referentes técnicos,

informáticos y pedagógicos intervinieron también en el diseño general del curso junto con la coordinadora, los contenidistas y tutores. La evaluación ex post de cada edición del curso es también encarada en forma interdisciplinaria, y de igual modo se realizan los ajustes previos a la edición siguiente, de acuerdo con lo concluido en cada evaluación anual.

Inicialmente, los alumnos acceden a una instancia de exploración con el fin de lograr una mayor familiaridad con la plataforma y los recursos dispuestos en los servidores que operan como soporte del campus. Los alumnos son invitados, en esta fase exploratoria, a acceder a distintos audiovisuales planificados y editados a los efectos del curso, con una presentación general de las temáticas a tratar y exposiciones de importantes referentes del campo jurídico, tanto de la Magistratura como del Ministerio Público Fiscal. Asimismo, cuentan con sugerencias bibliográficas para profundizar sobre los contenidos abordados, el programa en línea para consulta y descarga, espacios destinados a socializar los requisitos de promoción y aprobación, como así también instructivos para operar en el campus, recursos de interés, sobre todo, para quienes no cuentan con experiencias previas en educación a distancia asistida por recursos informáticos.

Los contenidos del curso se desarrollan en cuatro módulos, cada uno de los cuales es presentado a los alumnos y tratado a lo largo de una semana; concluido el tratamiento de los módulos, inicia el período de evaluación y acreditación, el cual se extiende a dos semanas. En cada uno de los casos, además de acceder al material teórico correspondiente, los alumnos disponen de material complementario en formato digital, tanto textual como audiovisual. También en forma semanal, se habilitan foros de discusión que, a partir de preguntas disparadoras propuestas por los tutores,

permiten profundizar sobre los contenidos tratados bajo la coordinación de los responsables del curso.

Los contenidos específicos han sido seleccionados de acuerdo con sus aportes potenciales y concretos a una mejor comprensión del lenguaje jurídico y a la implementación de buenas prácticas comunicativas en la administración de justicia. La ejercitación de los ejes desarrollados en el material teórico se lleva a cabo a través de un trabajo práctico por módulo que se resuelve también en forma virtual durante la semana correspondiente. Se procura que la dinámica del aula virtual permita a los alumnos realizar una articulación teórico-práctica entre el material bibliográfico, los foros de discusión y los trabajos prácticos en función de las posibilidades que ofrece el soporte Moodle.

Puntualmente, el primer módulo abarca las siguientes temáticas: el lenguaje jurídico y la competencia comunicativa; la competencia lingüística y la eficacia comunicativa; las divergencias y las convergencias entre el lenguaje jurídico y otros lenguajes profesionales; la comunicación profesional y los lenguajes de especialidad. El segundo módulo incluye los siguientes ejes temáticos: las características de la comunicación escrita y de la comunicación oral; los géneros orales y escritos del lenguaje jurídico; la importancia del lenguaje escrito en los textos jurídicos y sus tensiones con el lenguaje oral; el estudio de la “sentencia” como exponente del lenguaje jurídico escrito y la “audiencia de flagrancia” como exponente del lenguaje jurídico oral. El tercer módulo involucra los siguientes temas: texto, institución jurídica y comunicación; el lenguaje jurídico como práctica social e institucionalidad; texto, contexto, paratexto e intertexto en la práctica judicial; aspectos materiales, estructurales y funcionales que los caracterizan; la “sentencia” y el “recurso” como textos jurídicos. Finalmente, el

cuarto módulo se centra en las siguientes temáticas: el lenguaje jurídico y la coherencia textual; coherencia y referencia, selección, gestión, relación y disposición de la información en los textos jurídicos; la coherencia y la orientación comunicativa; claves para optimizar la producción y la comprensión de textos jurídicos.

La metodología consensuada por el equipo interdisciplinario a cargo del curso ha sido la modalidad de autoaprendizaje supervisado, razón por la cual, en lugar de puntuar el desempeño efectivo de los alumnos en la plataforma, se propicia la apropiación, construcción y crítica colectiva del conocimiento en torno a las temáticas precitadas. En tal sentido, es importante señalar que la plataforma ha sido diseñada, en el caso particular de este curso, para motivar la autonomía de los participantes, el desarrollo de estrategias para monitorear las propias prácticas, el intercambio entre alumnos y tutores, como así también la autoevaluación de los aprendizajes. Por caso, cada uno de los trabajos prácticos es propuesto a los alumnos como instancia de cotejo, refuerzo y apropiación progresiva de los conceptos y saberes abordados en cada módulo teórico. Sin perjuicio de ello, y en la medida que se trata de una alternativa formal e institucional de capacitación, los plazos, criterios y modalidades de evaluación se socializan con los destinatarios desde el inicio del trayecto, y se clarifican, cuando ello resulta necesario, a través de los canales de consulta habilitados hasta la conclusión del curso.

En cuanto a la dinámica de la evaluación integradora final, proponemos a los alumnos diez consignas sobre los contenidos tratados en cada módulo, las que llevan a enfrentarlos con textos reales y problemas concretos de la comunicación jurídica. Están habilitados para participar en esta instancia de evaluación aquellos alumnos que hayan participado activamente en los foros semanales de

discusión y que hayan completado las actividades propuestas a lo largo del curso, con independencia del resultado obtenido ya que, como hemos indicado, no se califican del modo tradicional sino, antes bien, siguiendo la lógica del autoaprendizaje. Asimismo, los alumnos disponen de una instancia recuperatoria para promover el curso y poder acceder a la propuesta correlativa, cuyas características se reseñan en el siguiente apartado.

Acerca del curso de capacitación “Redacción jurídica: cuestiones gramaticales”

Este curso tiene el objetivo de profundizar conceptos y nociones vinculadas específicamente con la lengua y sus mecanismos de estructuración. Si bien no se omiten algunas consideraciones relacionadas con una gramática de sesgo más normativo, por ejemplo, usos correctos e incorrectos de locuciones adverbiales, se ahonda en una mirada reflexiva de los elementos gramaticales. De esta manera, se parte del presupuesto de que la gramática constituye un aspecto prioritario y fundamental de la organización textual, ya que su conocimiento otorga habilidades metalingüísticas que permiten el control sobre el lenguaje que impacta en su adecuada producción y supervisión de la comprensión (Di Tullio, 2005). Por lo tanto, se piensa la gramática no como un estudio que se limita al nivel oracional, si no en una perspectiva textual.

La selección y secuencia de los contenidos privilegia una perspectiva sintáctico-discursiva, que parte desde lo más aprehensible, los signos de puntuación primarios y secundarios, aunque no menos complejo, hasta lo más abstracto, el sistema de subordinación del español. En el primer caso, la percepción juega un rol importante, dado que los signos de puntuación se realizan como trazos, marcas visibles en la textura de la página. En cambio, las oraciones subordinadas requieren una identificación a partir de

un conocimiento previo de qué elementos de la lengua funcionan como encabezadores y nexos con la construcción principal.

El curso consta de cuatro módulos:

Módulo 1: El sistema de puntuación: los signos primarios. Consideraciones generales sobre los signos de puntuación. Puntuación y conexión. Los signos de puntuación primarios. Acerca de la coma. Acerca del punto y coma. Acerca del punto. Acerca del punto (y) seguido. Acerca del punto (y) aparte. Algunos usos incorrectos de los signos de puntuación primarios. Sugerencias para optimizar su empleo en los textos jurídicos.

Módulo 2: El sistema de puntuación: los signos auxiliares o secundarios. Los Paréntesis. El corchete. Las comillas. La raya. Los dos puntos. Los puntos suspensivos. Los signos auxiliares ortográficos. La barra. El guion. El asterisco. Usos combinados de los signos primarios y secundarios. Algunos usos incorrectos de los signos secundarios y recomendaciones sobre su empleo.

Módulo 3: ¿Por qué clasificamos las palabras? El sustantivo. Clasificación. Los sustantivos comunes. Sustantivos contables/ no contables. Sustantivos abstractos. Sustantivos colectivos. Los sustantivos deverbales: nominalizaciones. Los sustantivos propios. El grupo nominal: ¿cómo se combinan los sustantivos con otras unidades de la lengua? Referencia específica y no específica. Genericidad. El verbo. Clasificación. Verbos transitivos e intransitivos. Verbos preposicionales. Verbos impersonales. Verbos copulativos. El tiempo. El modo. El aspecto. Los verbos no finitos o no conjugados: infinitivo, gerundio y participio. La voz pasiva. El adverbio. La preposición.

Módulo 4: La estructura de la oración: disposición y jerarquización de ideas. Distinciones conceptuales preliminares. La oración simple: concordancia, concordancia ‘ad sensum’. Usos correctos e

incorrectos. Relaciones paratácticas e hipotácticas. La coordinación: coordinación copulativa, disyuntiva, adversativa y causal. La subordinación. Oraciones subordinadas sustantivas. Queísmo y Dequeísmo. Oraciones subordinadas adjetivas o relativas. Oraciones subordinadas adverbiales propias e impropias.

Los apartados de cada uno de los módulos contienen una explicación teórica que se complementa con el análisis del fenómeno verbal tratado de manera práctica. Los ejemplos provienen de textos reales cuyas fuentes son Sentencias Penales de Primera Instancia, Fallos de la Excelentísima Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina, escritos sobre Teoría del Derecho (Rawls, 2006; Atienza, 2005; Zaffaroni, 2011) entre otros. Así, la variedad discursiva posibilita reflexionar sobre los diferentes modos de escritura que circulan en el ámbito judicial. Cabe destacar que no se toman muestras de la oralidad, dado que uno de los fines del curso es perfeccionar la competencia escrituraria. Asimismo, cada módulo posee anexos en formato PowerPoint que incluyen consideraciones normativas de los temas desarrollados.

Los participantes del curso realizan la lectura de un módulo por semana. Al término de esta deben resolver un trabajo práctico en modalidad multiple choice. Además, durante el estudio del material participan de un foro en el que exponen su opinión a partir de un tópico disparador proveído por los docentes. Por ejemplo, si consideran que el lenguaje jurídico es demasiado intrincado, ambiguo, confuso. Este espacio es muy enriquecedor, puesto que los alumnos manifiestan diferentes posiciones e incluso ofrecen casos concretos para la discusión. También, la plataforma virtual contempla un foro de consulta docente y otro de resolución de problemas técnicos. Finalizado el curso, los participantes tienen que efectuar una evaluación que consiste en identificar cinco errores

en un texto jurídico, presentar argumentos extraídos de los contenidos facilitados en los módulos que expliquen el error y proponer una enmienda posible. Este tipo de ejercicio les proporciona a los alumnos una visión integral de las nociones, ya que, aunque los conceptos están dispuestos de una manera secuencial, su lectura no es necesariamente lineal. En efecto, “en la base de un uso eficiente de la puntuación está el dominio de la sintaxis” (Figueras, 2001, p. 9). Por caso, se puede presentar una coma mal colocada entre el sujeto y el predicado. Para dar cuenta de este error se debe recurrir al Módulo 1 y al Módulo 4. Así, los contenidos dialogan en múltiples sentidos. Por último, se les solicita a los participantes que completen una encuesta sobre el curso realizado. Esta se emplea como un insumo de retroalimentación de los docentes, que facilita la realización de los ajustes pertinentes para optimizar los contenidos y su implementación.

Observaciones finales

Las nuevas demandas en la administración de justicia, motivadas por la complejidad creciente de las sociedades democráticas modernas, involucran la necesidad de optimizar los canales y formas de comunicar las decisiones judiciales a la ciudadanía. Asimismo, la optimización de las prácticas comunicativas favorece el servicio de justicia toda vez que este se desarrolla, principalmente, sobre la base de la interacción verbal, oral y escrita, de los operadores jurídicos. Si bien estas premisas y evidencias han sustanciado una preocupación progresiva por la claridad del lenguaje jurídico a nivel internacional, las políticas públicas implementadas en sintonía con estas nuevas demandas ciudadanas son incipientes en nuestro contexto más inmediato. En el caso particular de la jurisdicción provincial bonaerense, se ha optado por incluir

ofertas formativas en comunicación y redacción jurídica dentro de la currícula correspondiente a la Escuela Judicial del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires. De acuerdo con las evaluaciones anuales de ambos cursos, y en consonancia con la apreciación volcada por sus destinatarios en encuestas administradas al finalizar cada edición, estas actividades de extensión cubren una necesidad acuciante del servicio de justicia. En lo que atañe a la mirada profesional y académica de quienes han diseñado e implementado ambos cursos, la experiencia viene a avalar la pertinencia del abordaje interdisciplinario de la comunicación jurídica, como así también la importancia de articular acciones entre las instituciones académicas y los colectivos profesionales para optimizar su realización efectiva en la práctica judicial.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Varó, E. y Hughes, B. (2002). *El español jurídico*. Barcelona: Ariel.
- Atienza, M. (2005). *Las razones del derecho. Teorías de la argumentación jurídica*. México D.F: UNAM.
- Cucatto, M. (2011a). Algunas reflexiones sobre el lenguaje jurídico como lenguaje de especialidad: más expresión que verdadera comunicación. *Revista Intercambios*, 15.
- Cucatto, M. (2011b). Discurso Jurídico y conexión. El caso de las sentencias penales. En *Actas del V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y II Jornadas Internacionales de Discurso y Disciplina*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María.
- Cucatto, M., Pérez de Stefano, L. y Rojas, G. (2014). Lenguaje jurídico y comunicación: TIC y lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas profesionales. En *Actas del II Coloquio franco-español de análisis del discurso y enseñanza de lenguas para fines*

- específicos. Lenguas, comunicación y tecnologías digitales* (pp. 35-46). Valencia: Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Di Tullio, A. (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la luna.
- Figueras, C. (2001). *Pragmática de la puntuación*. Barcelona: Octaedro.
- Gibbons, J. (2004a). Taking Legal Language Seriously. En J. Gibbons (Ed.), *Language in the Law* (pp. 1-16). New Delhi: Orient Longman Private Limited.
- Gibbons, J. (2004b). Language and the Law. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 285-303). Oxford: Blackwell Publishing.
- Gutiérrez Álvarez, J. (2012). El español jurídico: Discursos profesional y académico. En A. Vam Hooft (Coord.), *El español de las profesiones: IV Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)* (pp. 150-166). Amsterdam: Labor Grafimedia.
- Mattila, H. (2006). *Comparative Legal Linguistics*. Wiltshire: Ashgate.
- Montolío, E. (2006). "Lingüística, retórica y procesos argumentativos en las corporaciones". En *Actas del III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 17-34). Utrecht: Embajada de España.
- Montolío, E. (2008). La escritura en el quehacer judicial. Estado de la cuestión y presentación de la propuesta aplicada en la Escuela Judicial de España. *Signos*, 41(66), 33-64.
- Rawls, J. (2006) [1971]. *Teoría de la Justicia*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Zaffaroni, E. (2005). *En torno de la cuestión penal*. Montevideo: B de F Ltda.

Manifestaciones y funciones de los enunciados contrafácticos en el discurso jurídico

Edgardo Gustavo Rojas

Introducción

Los enunciados contrafácticos conforman un subgrupo dentro de los enunciados condicionales que se caracterizan por cancelar el valor hipotético de aquello que comunican, dando como resultado una estructura bimembre que señala una relación de causalidad, implicación o premisa-conclusión, entre estados de cosas y eventos que no han tenido lugar en la realidad fáctica; por esta razón, han sido también denominados condicionales irreales o cerrados (Alarcos Llorach, 1994; Montolío, 1999; RAE, 2009). El contraste entre los condicionales reales e irreales o contrafácticos puede apreciarse a través de unos simples ejemplos:

- (1) Si tuviese teléfono celular, te llamaría.
- (2) Si hubiese tenido teléfono celular, te habría llamado.

Mientras que (1) expresa una relación entre dos situaciones o eventos hipotéticos, cuyo valor de verdad o correlación con la realidad fáctica podría llegar a determinarse -por ejemplo, en el futuro, si se suscitara la situación referida y el hablante tuviese un

teléfono celular consigo-, (2) representa una relación análoga cuyo valor veritativo resulta problemático, principalmente, porque se predica respecto de un pasado inexistente. De hecho, en el discurso de la vida cotidiana, distintos hablantes suelen atribuir un estatuto de “verdad” diferente a un mismo enunciado contrafáctico (Hawthorn, 1991; Sweetser y Dancygier, 2000; Serrano, 2006; Rosique Rodríguez, 2008, entre otros). Ello no obstaculiza que en los usos naturales de la lengua los hablantes recurran frecuentemente a este tipo de expresiones verbales, dado que su carácter “irreal” o “imaginario” no suele ser consciente (Ducrot, 1982; Fauconnier, 1996).

Uno de los primeros llamados de atención sobre el empleo de estos enunciados en contextos formales fue el que realizó Goodman en el ámbito de la epistemología de las ciencias, cuando observó que el método falsacionista implicaba –sin problematizarlo– la recurrencia al condicional contrafáctico: si falsar una hipótesis se explica mediante determinado fenómeno, es necesario también demostrar que en ausencia de dicho fenómeno los datos empíricos habrían arrojado un resultado diferente (Fauconnier, 1996). Desde el punto de vista de la lógica formal, todo enunciado condicional del tipo “si A, entonces B” resulta falso sí y solo sí A es verdadero y B es falso; las restantes combinaciones posibles dan como resultado que el enunciado es verdadero. El problema con los enunciados contrafácticos reside en que, de acuerdo a lo anterior, serían siempre verdaderos, o trivialmente verdaderos (Palau, 1980, 2004, 2007).

Si bien mediante la formulación de “otras lógicas” –la más extendida y estudiada es la teoría de los mundos posibles– se ha tratado de resolver este problema, su transferencia a los estudios del lenguaje y del discurso no ha suscitado resultados relevantes. En

forma recurrente, se señala que el carácter infructuoso de dichos intentos obedece a que en la producción e interpretación de los enunciados condicionales en general intervienen aspectos retóricos, pragmáticos, discursivos y cognitivos que van más allá de lo que la lógica veritativo funcional y los estudios formales del lenguaje llegan a explicar (Hawthorn, 1991; Montolío, 1999; Sweetser y Dancygier, 2000).

En virtud de lo anterior, resulta evidente que en los usos especializados del lenguaje que pretenden dar cuenta de algunas dimensiones del mundo empírico –como propuso Goodman para el caso de las ciencias– de forma “objetiva”, verosímil, válida o aceptable, el empleo de los enunciados contrafácticos debería ser restringido. Tal restricción debería ser más categórica aun cuando dichos usos del lenguaje se orientan a la fundamentación de decisiones que tienen efectos considerables sobre la vida de los individuos, como es el caso del discurso jurídico. Y más aun cuando impactan sobre la vida de importantes colectivos poblacionales y son “la última palabra” en el tratamiento de determinados asuntos de alta sensibilidad social, como sucede, en el caso de nuestro país, con los fallos producidos por la Corte Suprema de Justicia.

Sin embargo, una somera exploración de estos textos, en distintas áreas del derecho y en asuntos de gran relevancia jurídica, deja entrever que los integrantes de la corte recurren frecuentemente a razonamientos contrafácticos en sus argumentaciones. A modo de ejemplo, adjuntamos como anexo de esta presentación doce fragmentos extraídos del fallo mediante el cual se declaró por mayoría, en junio de 2005, la inconstitucionalidad de las leyes de “Obediencia debida” y “Punto Final”, ratificando la constitucionalidad de la ley aprobada por el congreso que declaró previamente la nulidad absoluta e insanable de las llamadas

“leyes del perdón”. La frecuencia de aparición de los enunciados contrafactuales en resoluciones de semejante magnitud redactadas por este órgano legal no es una excepción sino, como pudimos apreciar desde las primeras aproximaciones a los textos, un fenómeno recurrente.

Numerosas investigaciones teóricas y aplicadas sobre el lenguaje jurídico han dado cuenta de la necesidad de propiciar una producción escrita al interior de este campo discursivo que ostente un mayor grado de “comunicabilidad” y legitimidad –argumentativa– en función de la ciudadanía sobre la cual recaen las decisiones judiciales (Cucatto, 2011a, 2011b). Asimismo, en el marco de las relaciones internacionales, se trata de propiciar el diálogo entre los sistemas de justicia nacionales y regionales, circunstancia que pone en juego diversas concepciones acerca del derecho, diversas tradiciones y hasta cosmovisiones (Mattila, 2006). Entendemos, por lo tanto, que el conocimiento académico sobre la dimensión contrafáctica del discurso jurídico, que es nuestro tema de investigación, puede favorecer tales iniciativas.

Si bien es cierto que en el campo académico se ha indagado sobre la importancia y recurrencia de los enunciados condicionales en los textos jurídicos de diversas culturas y en diversos períodos históricos (Montolío, 2000, 2010), no se han encauzado estudios similares sobre el subgrupo de los contrafácticos. De hecho, se ha llegado a proponer, desde la antropología jurídica, que todo sistema legal busca adaptar los hechos a la estructura gramatical y discursiva del enunciado condicional (Geertz, 1983), pero también en este campo las emisiones contrafácticas no han despertado el interés de los investigadores: solamente hallamos algunas someras referencias al fenómeno, de un orden especulativo y general antes que empírico y específico.

Consideramos que esta ausencia de estudios sistemáticos focalizados en los enunciados contrafácticos que aparecen en los textos producidos por el sistema judicial resulta francamente llamativa, toda vez que su presencia en el lenguaje legal es un hecho reconocido por los estudiosos de la argumentación jurídica (Atienza, 2005; Cruceta, 2007). Al mismo tiempo, son los mismos referentes teóricos en dicho campo de estudios quienes proponen caracterizar al lenguaje jurídico a través de nociones –tales como validez, facticidad, verosimilitud, aceptabilidad y objetividad (Atienza, 2005; Montolío, 2000, 2010), entre otras– que colisionan directamente con la irrupción de enunciados que corresponden a una dimensión “imaginaria” del discurso, tales como los que nos interesa y proponemos estudiar en este proyecto.

Planteo del problema

En función de lo expresado precedentemente, nos preguntamos 1) cómo –o a través de qué estructuras gramaticales– se construye la dimensión contrafáctica del discurso judicial; 2) qué función cumplen los enunciados a través de los cuales se manifiesta dicha dimensión del discurso; y 3) qué tipos de significados se construyen y comunican mediante dichos enunciados. Para dar cuenta de estos interrogantes, proponemos llevar a cabo un estudio exploratorio sobre las manifestaciones (textuales) concretas y las funciones pragmático-discursivas de los enunciados contrafácticos que sustentan la argumentación de los fallos producidos por la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina desde la Reforma Constitucional de 1994.

En lo que respecta a la indagación sobre las manifestaciones concretas de los enunciados contrafácticos –que serán nuestras unidades de análisis– adoptamos el dispositivo descriptivo de la

lingüística cognitiva, por considerar que constituye la corriente teórica que ha presentado un mayor desarrollo en el estudio de estas emisiones (Croft y Cruse, 2004; Evans y Green, 2004; Fauconnier y Turner, 2008). Asimismo, y en la medida que esta perspectiva teórica permite dar cuenta de los contenidos conceptuales que “moldean” las expresiones lingüísticas, entendemos que nos permitirá avanzar en la dirección marcada por el interrogante sobre los significados que estas comunican. Finalmente, en lo que se refiere a la articulación de estos enunciados con la trama argumentativa, tendremos en cuenta los aportes del campo teórico construido en torno a la argumentación jurídica.

Dado que no existen estudios previos sobre estas construcciones verbales, en este tipo específico de textos, en la variedad “argentina” de la lengua española y en el marco de nuestro sistema de justicia, se trata de una investigación de tipo exploratoria. Con el fin de abarcar una mayor posibilidad de fenómenos, seleccionaremos fallos judiciales –que serán nuestras unidades de observación– correspondientes a distintas ramas del derecho y en distintos períodos históricos desde la reforma constitucional aludida, lo que también supone distintas conformaciones de la corte. Ello no significa que nuestra intención sea seleccionar textos para dar cuenta de estas distintas variables en forma independiente, sino que trataremos de balancear las distintas alternativas de forma transversal en la conformación general de la muestra.

Cabe destacar que la selección del corpus no solo obedece a la relevancia que, desde el punto de vista jurídico, político y social, tienen los fallos de la corte, sino también al proceso de “control” que subyace a la redacción de estas resoluciones judiciales. Entendemos, al respecto, que la expectativa ciudadana sobre las decisiones que se fundamentan en estos fallos opera como mecanismo

que limita severamente la irrupción del azar, el descuido u otros factores que pudieran incidir en la elaboración de los argumentos que llevan a cabo los miembros de la corte. Si a ello sumamos que todos sus integrantes, en los distintos períodos históricos considerados, en las distintas áreas del derecho y en los distintos asuntos tratados, incurren en el razonamiento contrafáctico, resulta evidente que estas operaciones forman parte de una práctica recurrente en la planificación y procesamiento de los textos que conformarán la muestra.

Objetivo general

Realizar una contribución teórica y metodológica a la lingüística cognitiva y a los estudios del discurso, particularmente aquellos enfocados en el análisis del discurso jurídico, mediante la construcción de un sistema conceptual sobre el discurso contrafáctico en los textos de especialidad propios del derecho.

Objetivos particulares

1- Analizar (en sus aspectos gramaticales y cognitivos) las manifestaciones concretas del razonamiento contrafáctico en fallos emitidos por la CSJN en distintas áreas del derecho a partir de la reforma constitucional producida en 1994.

2- Identificar y analizar las funciones discursivas (argumentativas, estilísticas y otras emergentes del estudio) que desempeñan los enunciados contrafácticos en los fallos judiciales que conforman el corpus.

3 - Ponderar la relevancia que adquiere la discursividad contrafactual en la fundamentación de las decisiones judiciales de la CSJN en el período indicado (desgranamiento del Objetivo 2).

4 - Explorar los significados (contenido conceptual) que construyen los actores del sistema judicial a través del discurso con-

trafáctico en sus distintas manifestaciones, integrando sus aspectos formales y funcionales (previo cumplimiento de los Objetivos 1 a 3).

5 - Evaluar la pertinencia de los postulados de la lingüística cognitiva y los estudios sobre el discurso para describir y/o explicar las dimensiones estructurales y funcionales de los enunciados contrafácticos hallados en el corpus.

6 - Construir un sistema de conceptos y principios que complementen el conocimiento preexistente en la teoría y la metodología del análisis del discurso sobre este tipo de expresiones (previo cumplimiento de los Objetivos 1 a 5).

Preguntas de investigación

¿Qué regularidades pueden establecerse en las manifestaciones (textuales) concretas del discurso contrafáctico halladas en el corpus?

¿Cuáles son los principios funcionales que rigen las elecciones lingüísticas vehiculizadas a través de estos enunciados en los textos jurídicos?

¿Qué rol desempeñan en la trama argumentativa de los fallos los enunciados contrafácticos?

¿Cuál es la pertinencia y cuál es el alcance de las formulaciones teóricas preexistentes para dar cuenta de estos fenómenos?

Algunos supuestos que encauzan la investigación

1 - Compartimos los supuestos de las propuestas teóricas y metodológicas del análisis del discurso que ven en la lógica formal (y en el formalismo lingüístico) un paradigma limitado para dar cuenta de los usos concretos de la lengua.

2 - En lo que respecta a la argumentación jurídica, en particular, adoptamos los supuestos de las teorías que la describen como una serie de “juegos del lenguaje” específicos, privativos de este campo discursivo.

3 - Entre los estudios del lenguaje en el marco general de las ciencias sociales, nos hallamos más próximos a aquellos que enfatizan la importancia de considerar la dimensión imaginaria del discurso.

4 - Desde el punto de vista disciplinar de la lingüística, adherimos a los supuestos de las corrientes que conciben el lenguaje como una serie de rutinas cognitivas que se establecen por procesos de sedimentación progresiva.

5 - Amén de lo expresado previamente (puntos 1 a 5), consideramos que la teoría preexistente no termina de describir ni explicar pertinente ni suficientemente el funcionamiento del discurso contrafáctico en el ámbito legal.

6 - En función de lo indicado en 5, consideramos que las categorías analíticas aportadas por la teoría preexistente operarán en el estudio como un dispositivo descriptivo inicial, que será enriquecido y resignificado durante el proceso.

7 - Consideramos que los enunciados contrafácticos son estructuras verbales sumamente económicas, polifuncionales y “maleables”, en el sentido de que se adecuan a distintos fines discursivos.

8 - Suponemos que los enunciados contrafácticos cumplen funciones discursivas específicas dentro del lenguaje jurídico que no han sido consideradas ni estudiadas hasta la actualidad.

Referencias bibliográficas

Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Atienza, M. (2005). *Las razones del derecho. Teorías de la argumentación jurídica*. México: UNAM.

Croft, W. y Cruse, D. A. (2004). *Lingüística cognitiva*. Madrid: Ediciones Akal.

- Cruceta, J. (2007). *Argumentación jurídica*. Santo Domingo: Escuela Nacional de la Judicatura.
- Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir*. Barcelona: Anagrama.
- Evans, V. y Green, M. (2004). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh University Press.
- Fauconnier, G. (1996). Analogical Counterfactuals. En G. Fauconnier y E. Sweetser (Eds.), *Spaces, Worlds and Grammar* (pp. 57-90). Chicago: Chicago University Press.
- Fauconnier, G. y Turner, M. (2008). Rethinking metaphor. En R. Gibbs (Ed.), *Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 53-66). Cambridge: Cambridge University Press.
- Geertz, C. (1983). Conocimiento local: hecho y ley en la perspectiva comparativa. En *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* (pp. 195-262). Barcelona: Paidós Básica.
- Hawthorn, G. (1991). *Mundos plausibles, mundos alternativos*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mattila, H. (2006). *Comparative Legal Linguistics*. Wiltshire: Ashgate.
- Montolío, E. (1999). Las construcciones condicionales. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (Tomo III) (pp. 3643-3730). Madrid: Espasa Calpe.
- Montolío, E. (2000). Les estructures condicionals [si P, Q] i la seva relevancia en les formulacions legislatives, administratives y jurídiques. En *Revista de llengua y dret* (34), 67-91.
- Montolío, E. (2010). Discourse, Grammar and Professional Discourse Analysis: The Function of Conditional Structures in Legal Writing. En D. Giannoni y C. Frade (Eds.), *Researching Language and the Law* (pp. 19-48). Bern: Peter Lang.
- Palau, G. (1980). Condicionales Contrafácticos: condiciones de verdad y semántica de mundos posibles. Acerca de las teorías de R. Stalnaker y D. Lewis. *Crítica*, XII(34), pp. 5-39.

- Palau, G. (2004). *Lógicas condicionales y razonamiento de sentido común*. Barcelona: Gedisa.
- Palau, G. (2007). Necesidad lógica y lógica condicional. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 38, 121-137.
- Real Academia Española. (2009). Construcciones condicionales y concesivas. En *Nueva gramática de la lengua española* (pp. 897-922). Madrid: Editorial Espasa Calpe.
- Rosique Rodríguez, S. (2008). *Pragmática y gramática. Condicionales concesivas en español*. Frankfurt: Peter Lang.
- Serrano, M. J. (2006). *Gramática del discurso*. Madrid: Ediciones Akal.
- Sweetser, E. y Dancygier, B. (2000). Constructions with if, since, and because: Causality, epistemic stance and clause order. En E. Couper-Kuhlen y Kortmann (Eds.), *Cause. Condition. Concession. Contrast. Cognitive and Discourse Perspectives* (pp. 111-142). Berlin: Mouton de Gruyter.

Anexo

Fragmentos extraídos de la causa “SIMÓN, JULIO HÉCTOR Y OTROS”, Corte Suprema de Justicia de la Nación, 14/06/2005.

Voto del Dr. Zaffaroni

1) ...hubiese sido absurdo que los jueces tuviesen en cuenta una tentativa de delito de encubrimiento con mera forma de acto legislativo “de facto”, para obstaculizar el avance de la acción penal. Con ello no hubiesen hecho más que agotar el resultado de una conducta típica de encubrimiento.

2) Si la ley 25.779 no se hubiese sancionado, sin duda que serían los jueces de la Nación y esta Corte Suprema quienes hubiesen debido cancelar todos los efectos de las leyes 23.492 y 23.521.

3) ...si los jueces, en la etapa inicial en que se encuentra el proceso, hubiesen calificado los hechos como crímenes contra la humanidad y acto seguido declarado extinguida la acción por prescripción o amnistía, hubiesen incurrido en una contradicción manifiesta con las propias bases de su pronunciamiento y, consiguientemente, en una palmaria violación del derecho penal internacional.

4) Si la coacción de las circunstancias habilitara la posibilidad de que el propio Congreso Nacional anulara sus leyes, no habría razón por la cual no se podrían anular también por otros vicios que acarreen ese efecto en numerosos actos jurídicos, como el error o la ignorancia de las circunstancias, lo que eliminaría toda previsibilidad, condición indispensable para la coexistencia pacífica de toda sociedad.

5) ...no puede desconocerse que la función que necesariamente debe cumplir una Constitución, sin la cual faltaría su esencia, o sea no habría directamente una Constitución, es una distribución del poder (o si se prefiere una atribución de poder) para el ejercicio del gobierno que presupone la soberanía.

6) ...no se trataba de una obediencia “ciega”, lo que hubiera resultado insostenible a la luz de la naturaleza de los sujetos participantes en la relación de subordinación, que por ser seres humanos disponen de un margen irreductible de libertad.

Voto de la Dra. Argibay

7) ...la Convención se encontraba aprobada por la Asamblea de la ONU desde 1968 y en cualquier momento que hubiese sido ratificada por Argentina, antes o después de la comisión de los hechos de esta causa, el efecto hubiera sido, como se verá en el considerando siguiente, el mismo, a saber: el de implantar la im-

prescriptibilidad retroactiva y prospectiva para los delitos de lesa humanidad cometidos en territorio argentino.

Voto del Dr. Fayt

8) ...si no hubiera norma válida, el acto del órgano que declara la nulidad no habría tenido objeto.

9) Si no hubiera control judicial de constitucionalidad no se reconocerían, entonces, derechos, ya que no habría límite alguno a las decisiones de la mayoría expresadas a través de órganos políticos como el [Congreso].

10) ...si por vía de hipótesis estos indultos no hubieran tenido lugar, es claro que no podría afirmarse tan fácilmente que las leyes impugnadas convertían a los hechos investigados en impunes, y por tanto violatorios de la Convención. ¿Pueden entonces esas leyes devenir inconstitucionales por el dictado de otra norma? Como pauta hermenéutica cabe plantearse que bien pudo el legislador que votó por las leyes de “punto final” y “obediencia debida”, considerar que con su sanción no se producía la situación de impunidad que condenan los tratados internacionales adoptados.

11) ...si su jerarquía hubiera sido sólo legal, el legislador no habría podido -sin allanar los fueros parlamentarios-, calificar penalmente la prohibición que contiene este precepto, cuya incorporación constitucional es el único fundamento jurídico de su validez represiva...

12) Allí se prevé la misma sanción que la del art. 29 para quienes realicen actos de fuerza contra el orden institucional y el sistema democrático, pero de ningún modo identifica las dos situaciones. En ese caso no hubiera sido necesaria la incorporación.

SECCIÓN 6
ETNOPRAGMÁTICA, ESTUDIOS
DE VARIACIÓN Y VARIEDADES
LINGÜÍSTICAS

Introducción a Enfoque etnopragmático

Dolores Álvarez Garriga

Los trabajos de esta sección centran su interés en la variación lingüística desde el enfoque etnopragmático. Éste tiene sus comienzos en los trabajos pioneros de García (1985, 1988, 1995); Martínez (1995, 2009); Mauder (2000); y Speranza (2005, 2007); y se apoya sobre las bases teóricas de la Escuela Lingüística de Columbia, especialmente en los trabajos de su fundador, William Diver (2012a, 2012b).

Uno de sus supuestos fundamentales es que la variación es motivada, es decir, que la selección entre dos o más formas oponentes refleja distintas maneras en que un hablante puede representar una escena. Esto remite a la noción de “equivalencia referencial” que reformula la mirada de la Sociolingüística que pensaba a la alternancia como formas diferentes de decir lo mismo y ponía el foco de su análisis en la incidencia de la estratificación social y estilística (Labov, 1983).

Los usos variables, desde la Etnopragmática, responden a la perspectiva que adopta el hablante en la comunicación. Tales perspectivas se vinculan con procesos cognitivos implícitos en el lenguaje, los cuales podrían impulsar a una comunidad de habla determinada a desarrollar su capacidad creativa en directa rela-

ción con las potencialidades de la propia lengua (Martínez y Speranza, 2009).

Entendida así, la variación lingüística supone:

- Que las formas lingüísticas tienen un significado único e invariable y que su aporte a la comunicación es constante.
- Que los significados constituyen las pistas para la construcción de mensajes particulares y que su aporte es más preciso que el mensaje que se intenta transmitir. En este sentido, la totalidad del mensaje excede ampliamente la suma de los significados que lo conforman.
- Que la inteligencia humana es un factor determinante en la producción de una infinita cantidad de mensajes a partir de un número limitado de significados.
- Que la función comunicativa constituye la base de la cual derivar y motivar las unidades del análisis lingüístico (Diver, 2012a).

La afirmación de que “las formas lingüísticas ocurren donde lo hacen porque son señales significativas usadas por seres inteligentes con el fin de transmitir mensajes coherentes” (Martínez 1995) se opone a la concepción de una sintaxis autónoma, cuyos principios formales pueden establecerse con independencia del uso del lenguaje. Sobre este punto, García afirma de manera categórica que:

La combinación y colocación de formas está sujeta sólo a las exigencias de la relevancia y la coherencia comunicativas, y en este libre juego combinatorio nunca están dadas, definitivamente, las fronteras del idioma (García, 1995, p. 52).

Y postula que:

La sintaxis constituye, como lo sugiere el término *emergent grammar* adoptado por Hopper (1988), una cristalización del uso. En ese uso se “juntan”, se yuxtaponen, se co-locan formas lingüís-

ticas apropiadas al mensaje que desea transmitir el hablante, de tal modo que no resulte demasiado difícil su inferencia por parte del interlocutor (García, 1995, p. 53).

Esta definición, lejos de sostener la idea de una sintaxis aleatoria en la que “todo vale”, afirma, por el contrario, que:

La regularidad del resultado es innegable pero lo regular de las estructuras sintácticas no garantiza que los hablantes estén siguiendo reglas: por mucho que se trate de *regular behaviour* éste responde esencialmente a principios cognitivos que apenas comenzamos a vislumbrar (García, 1995, p. 53).

En nuestra Facultad, se desarrollan desde el año 2006 numerosas investigaciones bajo la dirección de las Profesoras Angelita Martínez y Adriana Speranza (desde la Cátedra de Filología Hispánica, y más tarde desde la de Lingüística I, como también desde la Maestría en Lingüística) que contribuyen a profundizar y sostener la validez de estas afirmaciones. Los trabajos que se presentan en esta sección persiguen estos mismos objetivos a partir del estudio de diversos fenómenos lingüísticos de variación intra e inter-hablante y la utilización de procedimientos que integran metodología cualitativa y cuantitativa a la vez.

Referencias bibliográficas

- Diver, W. (2012a [1975]). The Nature of Linguistic Meaning. En A. Huffmann y J. Davis (Eds.), *Lenguaje: communication and human behavior* (pp. 47-63). Leiden: Brill.
- Diver, W. (2012b [1995]). Theory. En A. Huffmann y J. Davis (Eds.), *Lenguaje: communication and human behavior*. Leiden: Brill.
- García, E. (1985). Shifting variation. *Lingua*, 67, 189-224.
- García, E. (1988). Lingüística Cartesiana o el Método del Discurso. *Lenguaje en Contexto*, 1, 5-36.

- García, É. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmática. En K. Zimmermann, *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp. 51– 72). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Hopper, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate. En Deborah (Ed.), *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding* (pp. 117-134). Norwood: Ablex.
- Labov, W. (1983). *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Martínez, A. (1995). *Variación lingüística y Etnopragmática: dos caminos paralelos*. Ponencia presentada en Segunda Jornadas de Lingüística Aborigen, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Martínez, A. (2009). Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 259–286). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Martínez, A. y Speranza, A. (2009). Variaciones lingüísticas: usos alternantes. En E. Arnoux (Ed.), *Pasajes* (pp. 179-203). Buenos Aires: Biblos.
- Mauder, E. (2000). Variación lingüística y etnopragmática. Factores socioculturales en la variación ser y estar. *Signo y Seña*, 11, 223-241.
- Speranza, A. (2005). *La lengua escrita como práctica cultural: la variación lingüística en el uso correlativo de tiempos verbales en producciones narrativas. El caso del contacto quechua-castellano* (Tesis de maestría). IES Dr. J. V. González, Buenos Aires.
- Speranza, A. (2007). El uso variable de tiempos del modo subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la educación intercultural. *Signo y Seña*, 18, 209-227.

La alternancia de las formas “Dios” y “Jehová” en revistas y trípticos de los testigos de Jehová

Elina Alejandra Giménez

Introducción

Los estudios sobre léxico no han privilegiado en general la perspectiva de la variación. Este vacío se manifiesta, incluso, dentro de la visión funcionalista más radical en donde se hace evidente el predominio del análisis de variación morfosintáctica.

Como un aporte a esta ausencia, este trabajo incursiona en el tema de la variación léxica a partir del estudio de la alternancia entre las formas “Dios” y “Jehová” en el discurso escrito que los testigos de Jehová promueven en torno a Dios.¹ Específicamente, nos interesó indagar en la contradicción entre lo que el enunciadore afirma respecto del uso de la forma “Jehová” para nombrar a Dios y lo que en verdad enuncia.

En ese camino, nuestra búsqueda excede el análisis de la variación lingüística en tanto se conjuga con la perspectiva del aná-

¹ El presente trabajo forma parte de mi tesis de maestría en Análisis del discurso (UBA). Para este capítulo, he tomado solo dos de los cuadros comparativos y una de las cinco tablas de doble entrada que muestran el predominio de la forma Dios.

lisis del discurso que, desde una mirada cualitativa, nos permite estudiar en detalle cada uno de los contextos de enunciación en que aparecen alternadas las formas “Dios” y “Jehová”, e indagar con mayor precisión en los procesos discursivos que se convertirán en variables independientes. En efecto, desde la perspectiva Etnopragmática (García, 1995; Martínez, 1995, 2000; Martínez y Speranza, 2011) y con las herramientas de interpretación que nos ofrece el análisis del discurso, nos hemos propuesto describir y explicar la contradicción antes señalada y entender el por qué de la persistencia de la forma “Dios” en la palabra escrita de los testigos de Jehová.

Nuestra hipótesis de trabajo sobre la alternancia en el uso de las formas “Dios” y “Jehová” y el predominio de la primera forma por sobre la segunda que hemos relevado en los títulos, subtítulos y artículos de las revistas *La Atalaya* y ¡Despertad! y de los trípticos, se basa en la predicción de que ese uso alternante no es casual sino que responde a las necesidades comunicativas específicas del discurso que promueven los testigos de Jehová en relación con Dios.

Es por esto que decidimos trabajar a partir de los postulados de la variación lingüística centrándonos en el enfoque etnopragmático, puesto que nos permite llevar a cabo el estudio del uso variable de las formas lingüísticas a la luz del contexto. Desde allí, podemos establecer qué contextos son los que favorecen una referencia o la otra y, de este modo, interpretar la resistencia al uso de la forma “Jehová”.

El análisis del discurso como práctica interpretativa e interdisciplinaria

Concebimos el análisis del discurso como una práctica interpretativa e interdisciplinaria que nos posibilita articularlo con distintas perspectivas lingüísticas y no lingüísticas y, en particular,

con el enfoque etnopragmático que constituye, como anticipamos, nuestra principal elección teórica para llevar adelante este trabajo.

Al respecto, vale recordar que el carácter interdisciplinario del análisis del discurso deriva de que éste puede convocar, de diferentes maneras e integrándolas si es necesario, disciplinas lingüísticas variadas. Esas nuevas disciplinas, si bien a veces parecen ser solo generadas por necesidades académicas, exponen diferencias importantes acerca de lo que es el lenguaje, de qué es lo que merece ser estudiado y cuáles son los procedimientos para hacerlo (Narvaja de Arnoux, 2009).

Las revistas y los trípticos

Para llevar a cabo este trabajo hemos elegido doce revistas y doce trípticos, publicados entre noviembre de 2011 y abril de 2012. Se trata de las revistas *La Atalaya*, *¡Despertad!* y los trípticos o “tratados” que constituyen la principal herramienta de comunicación que los testigos de Jehová utilizan para llevar adelante su obra de predicación mundial en la vía pública.

El discurso de los testigos de Jehová en torno a Dios

La Congregación Cristiana de los Testigos de Jehová señala que el nombre verdadero de Dios es Jehová y que a Dios lo complace que lo llamen por ese nombre. En diciembre de 2012, la revista *La Atalaya. Anunciando el Reino de Jehová*² publicó un artículo titulado “El nombre divino y el legado de Alfonso de Zamora” (pp. 17-21) en el que se afirma que Alfonso de Zamora, estudioso de origen hebreo, fue quien tradujo al latín la versión hebrea del libro del Génesis y transliteró la forma “Jehová” como nombre verdadero de Dios. Asimismo, en la contratapa de *La Atalaya* del mes de enero,

² A partir de ahora, por razones prácticas, la llamaremos sólo *La Atalaya*.

se proponen dos lecturas que expresan la idea de que Dios tiene un nombre, Jehová, y que hay que llamarlo mediante ese nombre.

La primera lectura llamada “¿Cuál es el nombre de Dios?”, expresa lo siguiente:

Todos nuestros familiares tienen un nombre. Hasta las mascotas tienen el suyo. ¿No sería razonable que Dios tuviera nombre?

En la Biblia se utilizan varios títulos para referirse a Dios, entre ellos Todopoderoso, Señor, soberano y Creador. Pero Él también tiene un nombre propio (Lea Isaías 42:8).

En muchas traducciones de la Biblia, el nombre propio de Dios aparece en el Salmo 83:18. Por ejemplo, en la Traducción del Nuevo mundo de las Santas Escrituras³ se vierte este versículo como sigue: “Tú, cuyo nombre es Jehová, tú solo eres el Altísimo sobre toda la tierra.”

En la segunda lectura llamada “¿Por qué debemos usar el nombre de Dios?” se manifiesta el deseo de Dios de que lo llamen Jehová:

Dios desea que usemos su nombre. Cuando hablamos con nuestros amigos íntimos, nos dirigimos a ellos por su nombre. ¿No deberíamos hacer lo mismo al dirigirnos a Dios? Además, Jesucristo nos animó a usar el nombre de Dios (Lea Mateo 6:9; Juan 17:26).

Ahora bien, para ser amigos de Dios hace falta más que solo saber su nombre. ¿Cómo es Dios? ¿Es posible acercarse a él? La respuesta la encontrará en la Biblia.

³ Nombre de la versión de la Biblia reescrita por los testigos de Jehová sobre la que se asienta toda su doctrina y el contenido de los artículos de las revistas y los trípticos que componen nuestro corpus.

Ahora bien, en la sección “El punto de vista bíblico”, que pertenece a la revista ¡Despertad! del mes de diciembre, el enunciador afirma:

En la Biblia se expone una verdad fundamental acerca de Dios, cuyo nombre es Jehová: que él es el Creador y, por lo tanto, tiene poder y autoridad para controlar a las fuerzas naturales de la Tierra (Revelación 4:11).

En relación con esto, constatamos que la Sociedad Watch Tower Bible and Tract Society⁴ confirma, como no podía ser de otro modo, la postura de las revistas y los trípticos y postula en su página oficial⁵ que el nombre “Jehová” aparece en la Biblia como el nombre verdadero de Dios, (Éxodo 3:14,15; Salmo 83:18; 100:3, Juan 17:23.), y que la palabra “Dios” es sólo un título equivalente a rey, creador o emperador y que “Jehová” es un nombre propio como Juan o Pedro.

El nombrar a Dios mediante un nombre propio, Jehová, como si se tratara de otro hombre, es lo que más diferencia y distancia al discurso de los testigos de Jehová de las otras religiones cristianas ya que esa decisión se contrapone claramente a lo que se narra en el episodio de la zarza ardiente. Vale recordar aquí las palabras de Ricoeur:

La tradición judeo-cristiana nombró a ese episodio como “revelación del nombre divino”. Sin embargo, ese nombre es precisamente innombrable en la medida en que conocer el nombre de Dios era tener poder sobre Él. El nombre confiado a Moisés es precisamente el del ser que el hombre no puede

⁴ Organismo jurídico que representa a la Congregación Cristiana de los Testigos de Jehová y es responsable legal de todas las publicaciones.

⁵ <https://www.jw.org/es/>

realmente nombrar, es decir tener a merced de su lenguaje” (Ricoeur, 2008, p. 99).

Pero a pesar de la insistencia en llamar a Dios por el nombre propio Jehová, observamos que el enunciador privilegia, en las revistas y en los trípticos,⁶ el uso de la primera forma, “Dios”. Pues bien, explicar el por qué de esa preferencia es el objetivo de nuestro trabajo.

El uso del nombre propio Jehová

Para mostrar con precisión la frecuencia de uso de ambas formas en la que relevamos –mediante el fichaje permanente del corpus– un importante predominio de la forma “Dios” por sobre la forma “Jehová”, hemos decidido confeccionar un cuadro en el que se puede apreciar claramente el empleo de las dos formas lingüísticas respecto de los medios de transmisión que componen nuestro corpus. Esperamos, obviamente, que la forma “Dios” resulte fuertemente beneficiada en cada uno de esos medios.

Cuadro 1. Análisis de la alternancia de las formas lingüísticas “Dios”/”Jehová” en cada uno de los medios de transmisión que componen el corpus

	Dios	Je Jehová	T Totales
L La Atalaya	3 378 (71%)	1 156 (29%)	534
¡ ¡ Despertad!	1 146 (78%)	3 40 (21%)	186
Tr Trípticos	1 143 (82%)	39 (21%)	182
T TOTALES	6 667	1 235	902

⁶ Nos referimos estrictamente a las revistas y los trípticos que componen nuestro corpus.

El nombrar a Dios mediante el uso de un nombre propio crea la ilusión de que Dios se halla muy cerca del hombre y, en consecuencia, mantener una relación de amistad con Él, se tornaría posible. De ahí, la insistencia del enunciador respecto del uso de la forma “Jehová”. Sin embargo, los números muestran lo que anticipamos: la forma “Dios” registra una frecuencia de uso claramente mayor respecto de la forma “Jehová” en cada uno de los medios de transmisión. Esto significa que para el enunciador es más redituable comunicativamente usar la forma “Dios”. Esto se debe a que lo que prevalece es la intuición comunicativa del hablante y no la conciencia lingüística.

Los atributos divinos

En su propósito de persuadir, convencer y convertir al otro en testigo de Jehová, el enunciador le atribuye a “Dios”/”Jehová” una serie de posesiones y cualidades (atributos divinos) entre las que se destaca todo lo inherente al poder institucional ligado con la promesa de resurrección y vida eterna: el Reino, el Gobierno y el Nuevo Mundo –y todos sus conexos– que intentan promover ese poder de Dios/Jehová y su autoridad en la Tierra: “Todos los valores derivan del valor Dios, considerado por la fe cristiana, como el supremo valor concreto” (Perelman, 1997, p. 115).

Puesto que esas atribuciones, posesiones y cualidades se reiteran a lo largo de todo el corpus enunciadas mediante una amplia serie de construcciones sustantivas, hemos decidido elaborar un nuevo cuadro comparativo que nos permita observar el comportamiento de ambas formas en cada uno de esos contextos que configuran los aspectos más divinos y menos divinos y más mundanos, de Dios/Jehová.

Cuadro 2. Análisis de las atribuciones, posesiones y cualidades -más divinas y menos humanas y más humanas y menos divinas- asignadas a cada una de las formas lingüísticas “Dios”/”Jehová”

	Dios	Jehová
El Reino de	31	0
La Palabra de	28	0
El Hijo de	14	0
El Nuevo Mundo	8	0
Las Enseñanzas	4	0
El Pueblo de	4	0
La Fe en	3	0
La Ley de	2	0
La Normas de	2	0
La Justicia de	1	0
El Don de	3	0
El Libro del P.	4	0
El Mandato de	2	0
El Propósito de	31	1
El Gobierno de	9	1
La Obra de	4	1
El Cordero de	2	1
Las Criaturas de	1	1
La Creación de	1	1
La Autoridad	1	1
El Poder de	1	1
La Compasión de	1	1
La Ayuda de	2	2
Los Regalos de	2	2

Los Representantes	2	2
La Bondad de	2	2
La soberanía de	0	2
Los Ojos de	1	2
Los Deseos de	2	2
La vVoluntad de	16	3
Las Promesas	6	3
La sabiduría	3	0
El Libro del R.	3	3
Los Siervos	3	3
El Amor de	2	3
El Odio de	2	3
La Personalidad de	1	3
Totales	202	44

Los números nos confirman lo que esperábamos. La forma “Dios” es nuevamente la más beneficiada en cuanto a los atributos, posesiones y cualidades divinas. Esto significa que “Dios” resulta ser la forma más adecuada para los contextos que configuran la dimensión institucional propia del ejercicio del poder, en este caso puntual, se trata de la dimensión institucional propia del ejercicio del poder divino. La forma “Jehová”, en cambio, resulta más adecuada para los contextos inherentes a las cuestiones humanas.

Ahora bien, los atributos que configuran lo institucional del poder divino son la Palabra, el Libro del Pueblo, el Gobierno celestial, las Promesas, el Nuevo mundo, la Obra, las Enseñanzas de la Palabra, el Pueblo, el Libro del Recuerdo, la Ley, la Bendición, las Normas morales, la Creación, la Justicia, el Don, la Autoridad, el Poder, y el Mandato, etcétera que el enunciador atribuye a Dios.

Para verificar con números cuán beneficiadas resultan ser ambas formas en estos contextos, decidimos confeccionar una tabla de doble entrada en relación con el liderazgo institucional divino. Nuestra hipótesis es que, de acuerdo con los resultados obtenidos en cuadro anterior, el enunciador le atribuirá, de manera ostensible, a la forma “Dios” el liderazgo divino. Por el contrario, a la forma “Jehová” le asignará aquellos contextos en los que se manifiesta un liderazgo más alejado del orden divino y más próximo a lo humano.

Tabla 1. Frecuencia relativa de uso de las formas “Dios” vs. “Jehová” en relación con el liderazgo institucional

	Dios	Jehová	Totales
(+) l (+) liderazgo divino	180 (91%)	18 (10%)	198
(-) li (-) liderazgo divino	7 (19%)	2 29 (80%)	36
Tot Totales	187	4 47	234

o.r = 41,4 X² = 101 p < .001

Nuevamente se confirma nuestra hipótesis. Los resultados de la tabla confirman los datos proporcionados por los Cuadros 1 y 2: “Dios” continúa siendo la forma más beneficiada por el enunciador. En efecto, estos números constatan claramente que el liderazgo en torno al ejercicio institucional del poder divino lo ejerce Dios. Es Dios, no Jehová, quien tiene los atributos institucionales para el ejercicio de lo divino. Un ejemplo concreto de liderazgo divino es la capacidad de otorgar dones, capacidad que Jehová no posee.

La forma “Dios” configura el poder supremo, la creación y la resurrección de Jesús y el liderazgo divino para concretar la promesa de resurrección y vida eterna para toda la humanidad.

La forma “Jehová”, en cambio, se configura como la forma más alejada de ese poder divino y más accesible al contacto humano, más próximo a lo terrenal. En efecto, el enunciador le atribuye la facultad de ayudar, de regalar; le concede representantes, la bondad, los ojos, la personalidad, los deseos, el amor, el odio, el Libro del Recuerdo, la compasión, la autoridad, las criaturas el cordero, etc.

A modo de conclusión

Los resultados que arrojan los dos cuadros comparativos y la tabla de doble entrada que hemos elegido para el presente capítulo, nos muestran que la forma “Dios” es la forma más beneficiada por el enunciador en el contexto más relevante: el liderazgo institucional del poder divino.

La forma “Jehová”, en cambio, aparece con menos atribuciones en torno al poder divino y más cercana a las cuestiones relacionadas con lo humano, con lo terrenal. En este sentido, es importante recordar que se da nombre propio a seres frecuentemente evocados, relativamente estables en el espacio y en el tiempo que tienen una importancia social o afectiva (Mainguneau, 2009: 219).

De acuerdo con lo dicho, a *Dios* no se le puede asignar entonces un nombre propio puesto que no podemos afirmar que *Dios* sea un ser pero, si lo fuera, no se trataría de un ser relativamente estable en el espacio y en el tiempo.

Al usar un nombre propio, Jehová, para nombrar a Dios, el enunciador está diciendo, sin ser consciente de ello, que Jehová es “un ser frecuentemente evocado y relativamente estable en el espacio y en el tiempo”. Por lo tanto, la palabra “Jehová” no puede considerarse un sinónimo de la palabra “Dios”.

Todos estos datos nos permiten suponer que la contradicción entre lo que el enunciador plantea en torno a la importancia de

usar el nombre propio “Jehová” para nombrar a *Dios* no es sino la consecuencia directa de dos pretensiones: la de romper con la tradición judeo- cristiana que postula la imposibilidad de nombrar a Dios mediante un nombre propio, por un lado, y la ilusión de manipular el lenguaje para lograr el efecto deseado, por el otro. Al respecto, entendemos que existe una intuición comunicativa por parte del enunciador pero que éste no posee “conciencia lingüística” (Reid, 1995).

Por último, consideramos importante destacar que este trabajo constituye un aporte más a las teorías que ponen en discusión el concepto de sinonimia.

Referencias bibliográficas

- García, E. (1995). Frecuencia (relativa de uso) como síntoma de estrategias etnopragmáticas. En K. Zimmermann (Ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp. 51-72). Madrid: Vervuert Iberoamericana.
- Martínez, A. (1995). Variación lingüística y Etnopragmática: dos caminos paralelos. En *Actas de las segundas Jornadas de Lingüística aborigen* (pp. 427-437). Buenos Aires: UBA.
- Martínez, A. (2000). *Lenguaje y Cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes* (Tesis de doctorado). Universidad de Leiden, Holanda.
- Martínez, A. y Speranza, A. (2011). *Evidencialidad en español. Su análisis en variedades del español en contacto con las lenguas quechua y guaraní en el Gran Buenos Aires y la Ciudad de Buenos Aires* (Tesis de doctorado). Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Maingueneau, D. (2009). Tipos de designaciones. En *Análisis de los textos de comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Narvaja de Arnoux, E. (2009). El Análisis del Discurso como campo interdisciplinario. En *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago de Arcos.
- Perelman, Ch. (1997). La argumentación por el ejemplo, la ilustración y el modelo. En *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Buenos Aires: Norma.
- Reid, W. (1995). Quantitative anlysis in Columbisa School theory. En E. Contini-Morava y B. S. Golberg (Eds.), *Meanings as Explication: Advances in Linguistic Sign Theory* (pp. 115-152). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ricoeur, P. (2008). Nombrar a Dios. En *Fe y Filosofía. Problemas del lenguaje religioso*. Buenos Aires: Docencia y Almagesto.

El género discursivo como variable independiente: “yo” vs. “uno” en entrevistas y discursos presidenciales de Cristina Fernández de Kirchner

Lucía Zanfardini

Presentación

En este trabajo nos proponemos abordar la injerencia que tiene el “género discursivo” como variable independiente para analizar las formas en variación “yo” vs. “uno” en el discurso de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner. Los géneros discursivos observados serán dos: la “entrevista de personaje”, siguiendo la denominación del género que realiza Halperín (2008) –y el discurso político– específicamente, el de asunción de mando presidencial.

Las formas en variación que estudiamos (“uno”/“yo”) son formas que llamaremos de “autorreferencia” dado que remiten/refieren al hablante en el discurso. Existen otras formas de autorreferencia: formas de tercera persona definidas (“esta”/“una Presidenta”, “la Presidenta de la Nación”), la primera persona plural (“nosotros”), formas de tercera persona plural (“los argentinos”) que también constituyen mi objeto de estudio de tesis doctoral tanto en el discurso de Cristina Fernández de Kirchner como en el

de Hugo Chávez Frías. Asimismo, en mi tesis de maestría, estudio la variación “yo” vs “Evo” en los discursos del presidente boliviano Evo Morales.

El hecho de variación lingüística que observamos puede identificarse con claridad en ejemplos como los siguientes extraídos de las entrevistas:

Bueno, en realidad, el funcionamiento es así: *uno* plantea –y *yo* lo planteé en mi intervención– que el 0,45 por ciento de los acreedores de la Argentina que habían comprado bonos a 40 millones de dólares, hoy pretendían cobrar 1.300 o 1.700 millones de dólares, lo que significaba un rendimiento en dólares del 1.318 por ciento (EHB2013).

Pero creo que fundamentalmente son etapas de la historia, son etapas de la historia en las cuales *uno* es instrumento de la historia, *yo* no siento que pueda manejar la historia, siento que la historia me maneja a mí, de acuerdo a mis convicciones y de acuerdo a lo que *yo* siento que son mis responsabilidades. Y creo que Néstor también sintió lo mismo, él siempre lo dijo que era como un instrumento de la historia (EHB2013).

Y sí, porque realmente *uno*... ya cuando se llega... ya cuando trasponen los límites y entonces vas del absurdo a decir: una escala secreta, qué fueron a hacer. Y resulta que está publicado en el Boletín Oficial y demás, *yo* ya dije...buen... Ya me parece que...Si tenés que salir a aclarar todo todos los días y vivís aclarando, tampoco podés vivir aclarando el absurdo todos los días... Es como si hubiera salido a aclarar *yo* lo de las calzas (EJR 2013).

[El kirchnerismo] Recuperó esa raíz. Obviamente, no puede ser el peronismo de los años 50, primero, porque es otro el

mundo, porque es otro el país, porque ni Kirchner es Perón ni *yo* soy Evita, ni los argentinos son de esa época como... El mundo cambia y *uno* cambia con el mundo (EJR 2013).

Los siguientes ejemplos fueron extraídos de los discursos de asunción de mando:

Y me acuerdo también, ya sentada de este lado y como opositora, y los que se sentaban de este lado se sentaban del otro lado, vino la Ley de Flexibilización Laboral que terminó con el escándalo de los sobornos y de las Banelco y voté de la misma e igual manera que había votado cuando era oficialista. No pasó lo mismo en la Cámara y, finalmente, todo terminó en un gran escándalo y, bueno, y en lo que *yo* creo que fue el principio del fin para un gobierno que tantos argentinos habían votado con tanta ilusión. Por eso siempre digo que lo que es importante es hacer honor a lo que *uno* cree y por lo que a *uno* lo votan (DAM 2011).

Y entonces cuando *uno* muchas veces escucha algunas declaraciones en cuanto a que esto no es posible, comprende muchas veces la desazón que envuelve a los ciudadanos y a las ciudadanas de a pie, como a mí me gusta llamarles. Y en esta tarea de reconstruir institucionalidad, sistema democrático constitucional, creo que también ambos poderes del Estado, el Poder Ejecutivo, el Poder Legislativo y también la Corte Suprema de Justicia, los tres poderes del Estado, hemos finalmente derribado el muro de la impunidad y decretada la anulación de las leyes de Obediencia Debida, Punto Final e Indultos, hemos aportado a la construcción del sistema democrático. *Yo* espero que en estos cuatro años de mi mandato, estos juicios que han demorado más

de treinta años en ser iniciados, puedan ser terminados (DAM 2007).

Ante esta evidencia, surgen las siguientes preguntas que motivan nuestra indagación. ¿Por qué la expresidenta Cristina Fernández de Kirchner elige diferentes formas de referirse a sí misma cuando habla? ¿Qué significado viabiliza cada una de esas formas que las hacen necesarias y preferibles frente a otras? ¿Por qué recurrir a una forma de tercera persona (“uno”) cuando se dispone del pronombre de primera persona del singular (“yo”)? ¿Qué sustancia semántica se reparte entre esas diferentes formas? ¿Qué injerencia tiene el género discursivo como contexto? ¿Cómo afecta este parámetro a la distribución?

La hipótesis que establecemos respecto de la injerencia del género es que en la “entrevista de personaje” hay una mayor frecuencia de uso de “yo” debido a un énfasis (+) en el “autofoco” (ligada a la aparición de temáticas tales como la historia personal, la política con experiencia militante, entre otras) por sobre el menor énfasis (-) en el “autofoco” (ligada a aspectos del discurso que recurren a lo pedagógico, lo profesional, la exaltación de la propia experticia). Por contrapartida, en el discurso político esperamos el favorecimiento de las formas de tercera persona (menor autofocalización) debido a que la protagonista del discurso ya no es la *persona* sino el *rol institucional* que ocupa.

Perspectiva teórica y estado de la cuestión

Desde la perspectiva variacionista en la que nos ubicamos (Diver, 2011b; García, 1995, 2009; Martínez 1995, 2000; Martínez y Mailhes, 2012; Mauder, 2000) nos apoyamos en tres supuestos teóricos de fundamental relevancia: el significado lingüístico, la variación lingüística y el contexto.

El significado lingüístico de las formas en variación de la autorreferencia

La preocupación por identificar el significado se fundamenta en la consideración de que la lengua es fundamentalmente una herramienta que los seres humanos usamos para comunicarnos y, por lo tanto, su estructura está basada en la comunicación. Por esta razón, consideramos, de acuerdo con Diver (2011a), que los componentes estructurales fundamentales de la lengua son las señales y los significados. La Escuela Lingüística de Columbia (Diver, 2011b; García, 1995; Reid, 1991; Martínez, 1995, 2000, 2006), y su teoría de la variación, nos ofrece el marco teórico y, fundamentalmente, el procedimiento metodológico para abordar este problema. Según dicha perspectiva, los significados son un número relativamente pequeño de unidades comunicativas provistas por una lengua individual (entre las que identificamos, en el español, a “yo”, “uno/a”, las formas de tercera persona definidas o la persona verbal) que son indicadas por señales específicas de esa lengua. Los significados funcionan en buena medida como meras “pistas” de las cuales los mensajes completos son extrapolados y poseen el mayor grado de versatilidad posible. Estas características del significado se encuentran íntimamente relacionadas con lo que Diver denomina como el “factor humano” que, junto como el ya mencionado “factor comunicativo”, determinan estructuralmente al lenguaje. Se considera que estos significados hacen un aporte constante e invariable al contexto. Es ese aporte de las formas el que pretendemos dilucidar en esta investigación.

El problema de la variación lingüística

La variación lingüística fue redefinida por la Escuela Lingüística de Columbia (García, 1985) ya que concibió a la variación a partir de la noción de “equivalencia referencial” de las distintas varian-

tes, alejándose así de la concepción sociolingüística. Las formas no son en modo alguno “sinónimas” sino que el hablante selecciona, entre dos o más unidades en variación, la más apropiada para cada contexto comunicativo. Cada forma manifiesta un perfilamiento cognitivo diferente de la misma escena. Esta concepción resulta de considerar que la gramática de una lengua está semántica y pragmáticamente motivada, como dijimos, por el factor humano y por su función comunicativa.

Consideraciones en torno al contexto

Considerar que la lengua es fundamentalmente una herramienta de comunicación es asumir que el contexto delimita las producciones lingüísticas. Es por eso que esta investigación se concibe únicamente en el marco del análisis de la lengua en uso y de la consideración de la frecuencia relativa de las formas en variación. Siguiendo a García (1988) creemos que el contexto no determina, solo delimita, probabilísticamente, los confines de un mensaje más o menos congruente y coincidimos en que debemos apelar a la coherencia (con)textual, suponiendo que en un contexto dado un mensaje determinado es el único posible o, por lo menos, el más probable. Asimismo, es necesario clarificar el controlador independiente del mensaje particular en el contexto que lo define interpretando el aporte significativo invariable de las formas que lo configuran.

Confluencia de perspectivas

El análisis y la descripción del uso de los pronombres se abordó desde diversas perspectivas lingüísticas como la gramática tradicional, la pragmática y el análisis del discurso (Ridruejo 1981; Bentivoglio, 1987; Silva Corvalán, 1994; Bosque y Demonte, 1999; Bidot Martínez, 2002; RAE, 2010; Guirado, 2011), estudios que

forman parte de nuestro bagaje bibliográfico. Sin embargo, con respecto a la variación específica que estudiamos no se hallaron trabajos preexistentes publicados que se enmarquen en los estudios variacionistas de la Escuela Lingüística de Columbia o desde el enfoque etnopragmático.

La teoría de la variación lingüística en sus últimas versiones (García, 1995; Diver, 2011b; Davis, 2004; Huffman, 2006) ha debatido con la lingüística formal, con la sociolingüística tradicional y últimamente con la lingüística cognitiva (Kirsner, 2003). No obstante, respecto del análisis del discurso, solo contamos con alguna mención (Diver, 2011b; Kabatek, 2008). Los estudios realizados en colaboración entre Narvaja de Arnoux y Martínez (2000, 2001, 2008) donde se aúnan ambas perspectivas constituyen un antecedente en el terreno y nos han motivado para seguir explorando los puntos de contacto y de divergencia entre el variacionismo y el análisis del discurso. Asimismo, el trabajo de Martínez y Mailhes (2012) y el de Álvarez Garriga (2012) acerca de la relación entre discurso y variación lingüística remiten a la misma cuestión teórica.

En los últimos años, hemos abordado el tema de la variación en las formas de autorreferencia en el marco del corpus conformado por discursos políticos de Cristina Fernández de Kirchner y de Hugo Chávez Frías, así como también de otros corpórea como entrevistas realizadas a la ex primera mandataria argentina y los discursos del presidente boliviano Evo Morales que fueron abordados en mi tesis de maestría (Zanfardini 2012, 2014, 2015; Álvarez Garriga y Zanfardini, 2014). Estos trabajos constituyen los antecedentes directos del presente trabajo.

Metodología

La metodología implementada para la recolección y el análisis de los datos es la propuesta por la Escuela Lingüística de Columbia

y el enfoque etnopragmático (García, 1995; Martínez, 1995, 2000, 2009; Martínez y Speranza, 2009; Mauder, 2000). El tipo de análisis que se realiza es cualitativo y cuantitativo. En el análisis cualitativo se procede realizando una indagación ejemplo por ejemplo –ficha por ficha– con el fin de identificar cómo ocurre la constante contribución de los significados, es decir, de las hipótesis en consideración para desentrañar la orientación (Diver, 2011b), proceso cognitivo relacionado con la coherencia entre el aporte significativo de la forma y las características del contexto que la anida. El objetivo es determinar si puede reconocerse una conexión entre el significado básico y el mensaje que se infiere del contexto. En esta etapa del análisis expondremos una relación más estrecha con las categorías del Análisis del Discurso entendido como herramienta interpretativa (Narvja de Arnoux, 2006, 2008, 2012) en la búsqueda de parámetros lingüísticos y extralingüísticos de orden pragmático y discursivo para explicar la selección, así como también en el abordaje de los contextos que no pueden ser explicados a la luz de las variables independientes postuladas (los llamados “contraejemplos”).

En el análisis cuantitativo se busca establecer correlaciones cuantitativas entre el significado asignado a la señal y otras características semánticas del texto. Para esto, se procederá a medir la frecuencia relativa de uso de las formas en los diferentes contextos y a realizar el conteo de los ejemplos en función de los factores/parámetros propuestos.

El género discursivo como variable independiente

Como ya dijimos, los géneros discursivos observados fueron dos: la “entrevista de personaje”, siguiendo la denominación del género que realiza Halperín (2008)– y el discurso político –específicamente, el de asunción de mando presidencial.

El discurso de asunción de mando es el discurso en el que, al tomar posesión de su cargo, el/la presidente/a y vicepresidente/a prestan juramento, en manos del presidente/a del Senado y ante el Congreso reunido en Asamblea. Este juramento es precedido por las palabras del/de la presidente/a que, en general, versan sobre un balance de la situación política actual nacional e internacional y una presentación de las líneas de trabajo que se llevarán adelante durante los cuatro años de mandato. La asunción del mandato presidencial en Argentina es un acto de suma relevancia a nivel político. Se trata de un evento que ocurre una vez cada cuatro años cuya repercusión mediática puede alcanzar al menos a toda la región latinoamericana, incluso a otros países del mundo. Se trata además de un evento al que asisten generalmente personalidades del espectáculo, del deporte, del ámbito académico, referentes políticos y sociales, entre otras personalidades reconocidas del país, así como también presidentes, vicepresidentes o representaciones diplomáticas de diversos países de la región y del mundo.

Por su parte, la entrevista de personaje fue definida por Halperín (2008, p. 23) como "la más pública de las conversaciones privadas." Funciona con las reglas del diálogo privado (proximidad, intercambio, exposición discursiva con interrupciones, un tono marcado por la espontaneidad, presencia de lo personal y atmósfera de intimidad), pero está construida para el ámbito de lo público. El sujeto entrevistado sabe que se expone a la opinión de la gente. La entrevista periodística es un intercambio, nos dice el autor, entre dos personas físicas y unas cuantas instituciones que condicionan subjetivamente la conversación. El entrevistado habla para el periodista, pero también está pensando en su ambiente, en sus colegas, en el modo como juzgarán sus declaraciones la gente que influye en su actividad y en su vida, y el público en general.

Corpus para el análisis

El corpus de esta observación lo constituyen, por un lado, los dos discursos de asunción presidencial de Cristina Fernández de Kirchner (a partir de ahora, CFK): uno emitido en el año 2007 y el otro en 2011. Por otro lado, se abordan las entrevistas periodísticas realizadas por Hernán Brienza y Jorge Rial a la presidenta. Se trata de las dos únicas entrevistas que se realizaron en el marco del ciclo llamado “Desde otro lugar” emitido por la TV Pública y el canal América, cuya edición y armado estuvieron a cargo del área de Comunicación Pública de Presidencia. En el formato elegido, el entrevistador es el invitado para dialogar con la Presidenta.

Las formas en variación. Hacia una hipótesis sobre el significado básico de “yo” y “uno”

Respecto de las formas en variación estudiadas, recurrimos a la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2010) para recuperar cuál es la definición que allí se ofrece de las mismas.

En torno al pronombre personal de primera persona singular en caso nominativo “yo”, nos dice:

Los pronombres personales designan a los participantes en el discurso y que es la forma “yo” la que refiere al hablante. Considera que esta propiedad reduce considerablemente su contenido léxico y lo convierte en una categoría deíctica y que es un elemento definido que designa de modo unívoco a su referente, al igual que los nombres propios y los artículos determinados (RAE, 2010, p. 299).

Por otro lado, respecto del pronombre indefinido de tercera persona “uno”, postula:

El pronombre indefinido uno/una presenta empleos genéricos que aluden en principio a cualquier individuo. Esta for-

ma aparece con predicados que expresan *vivencias, ideas o sentimientos del hablante que se suponen extrapolables a los demás*” (...) Como es lógico, no se obtiene la interpretación genérica en los usos pronominales de uno y una referidos exclusivamente al hablante (RAE, 2010, pp. 290-291).¹

Esta es la única referencia que se hace en dicha obra en alusión al problema que aquí abordamos (variación intrahablante entre yo y uno).

En la ponencia *Porque yo era uno que preguntaba*: el uso variable de *yo* vs. *uno* en el discurso de Hugo Chávez Frías (Zanfardini, 2015) se proponen los siguientes rasgos que encontramos asociados a las formas en variación:

YO	UNO
Uno en particular (+singular)	Uno en otros (- singular)
<i>vivencias, ideas o sentimientos del hablante cuyo protagonismo pretende reforzar</i> (RAE)	<i>vivencias, ideas o sentimientos del hablante que se suponen extrapolables a los demás</i> (RAE)
+ definido – genérico	– definido +genérico
+ persona – número	– persona + número
-distancia de sí	+distancia de sí
+sujeto –objeto	-sujeto +objeto

La hipótesis en torno al significado de las formas en variación es que la alternancia entre las formas de autorreferencia singular establece un continuum –al que llamaremos “autofoco”– que da cuenta de estrategias distintas de autorreferencialidad del hablan-

¹ El destacado es nuestro.

te en el discurso. Consideramos que el continuum del “autofoco” se expresa de la siguiente manera en el paradigma:

+		+/-		-
1° persona “yo”	→	3° persona INDEFINIDA “uno”	→	3° persona DEFINIDA “esta Presidenta”

En un extremo el pronombre de primera persona singular “yo” asignando el mayor valor de autofoco, pasando por el pronombre de tercera persona indefinido “uno” con un valor intermedio y, en el otro extremo, la tercera persona definida con el menor valor de autofoco (casos como el de “esta Presidenta”). Como es sabido, esta hipótesis debe ser (des)confirmada a través de la búsqueda, orientación y medición de parámetros contextuales (lingüísticos y extralingüísticos, gramaticales y discursivos), y es por este motivo que abordamos en el presente trabajo la injerencia del género discursivo.

Los datos

La indagación ejemplo por ejemplo (de un total de 333) arroja los siguientes resultados en cuanto a la distribución de las formas “yo” y “uno” en el corpus seleccionado en función de la variable independiente estudiada, esto es, la injerencia del género discursivo en el que aparecen.

Tabla 1: Frecuencia relativa de las formas del paradigma de autorreferencia: “yo” vs “uno” según el género discursivo

	Yo	Uno	Total
Entrevista	254/93%	18/7%	272/100%
Discurso político	49/80%	12/20%	61/100%
Total	303	30	333

o.r.: 3,45 X2: 12,79 p<0,001

Los resultados confirman que la variable independiente postulada tiene incidencia a la hora de establecer una conexión entre el significado básico y el mensaje que se infiere del contexto. Efectivamente en las formas que aparecen en las entrevistas de personaje hay una mayor frecuencia de uso de “yo” que en los discursos de asunción de mando. En el discurso político se observa un aumento de la frecuencia relativa de uso de “uno” respecto de la misma variante en las entrevistas (del 7% al 20%).

El nivel de desvío observado en los datos (expresado mediante el *odd ratio*), esto es, el peso del factor independiente que estamos poniendo a prueba, demuestra que el género discursivo influye en la selección de las formas (su resultado es mayor que 1). Asimismo, el cálculo del test estadístico de significación *chi-square* nos asegura que la asociación entre las variables es significativa.

Consideramos que, para continuar el análisis en torno a nuevas variables independientes, es necesario recurrir a parámetros que analicen el contexto más cercano (el llamado *cotexto*) atendiendo a la advertencia que realiza García (1988) cuando plantea que, en la mayoría de los casos, el contexto relevante es, por lo general, pequeño e inmediato: lo que puede entrar en la memoria a corto plazo y determinar la primera inferencia inmediata (contexto como “memoria”).

Asimismo, consideramos que, la formulación misma de la hipótesis pierde de vista el carácter fuertemente presidencialista de las democracias recientes en América Latina, razón que puede explicar la elevada frecuencia de uso del pronombre de primera persona singular “yo” que se observa en el análisis cuantitativo. Este resultado amerita la profundización de este parámetro, de carácter temático, mediante una pesquisa y diferenciación pormenorizada de los temas que se van abordado en cada caso (que son múltiples y diversos en ambos géneros discursivos).

Por último, consideramos que es necesario continuar la presente indagación con un estudio pormenorizado de los llamados “contraejemplos” para comprenderlos y evaluar una nueva variable independiente que nos permita continuar el análisis.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Garriga, D. (2012). Estudio sobre la variación perfecto simple y perfecto compuesto en los discursos presidenciales de Evo Morales: marcas del contacto lingüístico. *Etnopragmática. Cuadernos de la ALFAL*, 4, 30-44.
- Álvarez Garriga, D. y Zanfardini, L. (2014). *El legado de Diver y el camino hacia la comprensión del lenguaje en su dinamismo cultural*. Trabajo presentado en V Jornadas Internas del Español como Lengua Segunda y Extranjera, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas/actas-2014/alvarezzanfardini.pdf>
- Bentivoglio, P. (1987). *Los sujetos pronominales de primera persona en el habla de Caracas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Bidot Martínez, I. (2001). Manifestaciones gramaticales del valor indefinido en muestras de habla culta de Santiago de Cuba. Desde las tierras de José Martí. *Estudios lingüísticos y literarios*, 42(29).
- Bosque, I. y Demonte, V. (1999) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española, Tomo 1. Sintaxis básica de las clases de palabras*. Madrid: Espasa.
- Davis, J. (2004). The linguistics of William Diver and the linguistics of Ferdinand de Saussure. En G. Hassler y G. Volkmann (Eds.), *History of Linguistics in Texts and Concepts* (Vol. I). Münster: Nodus.

- Diver, W. (2011a) [1975]. The Nature of Linguistic Meaning. En A. Huffmann y J. Davis (Eds.), *Lenguaje: communication and human behavior*. Leiden: Brill.
- Diver, W. (2011b) [1995]. Theory. En A. Huffmann y J. Davis (Eds.), *Lenguaje: communication and human behavior*. Leiden: Brill.
- García, É. (1985). Shifting variation. *Lingua*, 67, 189-224.
- García, É. (1988). Lingüística cartesiana o el método del discurso. *Lenguaje en Contexto*, 1, 5-36.
- García, É. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmática. En K. Zimmermann (Ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp. 51-72). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- García, É. (2009). *The Motivated Syntax of Arbitrary Signs. Cognitive constraints on Spanish clitic clustering*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Guirado, K. (2011). La alternancia tú~uno impersonal en el habla de Caracas. *Lingüística*, 26, 26-54.
- Halperín, J. (2008). *La entrevista periodística: intimidaciones de la conversación pública*. Buenos Aires: Aguilar.
- Huffman, A. (2006). Diver's theory. En J. Davis, R. Gorup y N. Stern (Eds.), *Advances in functional linguistics. Columbia School beyond its origins*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kabatek, J. (Ed.). (2008). *Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico: Nuevas perspectivas desde las Tradiciones Discursivas*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Kirsner, R. (2003). Linguistics as politics: On the role of alternative approaches within Dutch linguistics. En R. Howell y J. Vanderwal Taylor (Eds.), *History in Dutch studies* (pp. 125-139). Lanham / New York / London: University Press of America.
- Martínez, A. (1995). *Variación lingüística y Etnopragmática: dos*

- camino paralelos*. Trabajo presentado en Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen, Buenos Aires.
- Martínez, A. (2000). *Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes* (tesis doctoral). Universidad de Leiden, Leiden.
- Martínez, A. (2006). Lenguas y variedades en contacto: gramaticalización y frecuencia de uso. En *Libro de Actas. Encuentro de lenguas indígenas americanas*. Santa Rosa, Argentina: Universidad de La Pampa.
- Martínez, A. (2009). Metodología de la investigación lingüística: el enfoque etnopragmático. En E. Narvaja de Arnoux (Dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado* (pp. 259-286). Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Martínez, A. y Mailhes, V. (2012). *Volver al futuro. Revisitando significados*. Trabajo presentado en 11° conferencia bianual de la Escuela Lingüística de Columbia, Columbia.
- Martínez, A y Speranza, A. (2009). ¿Cómo analizar los fenómenos de contacto lingüístico?: Una propuesta para ver el árbol sin perder de vista el bosque. *Revista Lingüística*, 21(1), 87-107.
- Mauder, E. (2000). Variación lingüística y etnopragmática. Factores socioculturales en la variación ser y estar. *Signo y Seña*, 11, 223-241.
- Narvaja de Arnoux, E. (2006). *Análisis del Discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Narvaja de Arnoux, E. (2008). *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Naarvaja de Arnoux, E. (2012). *Unasur y sus discursos. Interacción regional, amenaza externa. Malvinas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

- Narvaja de Arnoux, E. y Martínez, A. (2000). Las huellas del contacto lingüístico. Su importancia para una didáctica de la escritura. En M. C. Rébola y M. C. Stroppa (Comps.), *Temas Actuales en Didáctica de la Lengua* (pp. 175-197). Rosario: Universidad de Rosario.
- Narvaja de Arnoux, E. y Martínez, A. (2001). Del oído al ojo: la variación en la producción escrita. *Estudios de lingüística del español*, 13.
- Narvaja de Arnoux, E. y Martínez, A. (2008). La enseñanza de la escritura: perspectiva discursiva y nivel oracional. *Signo y Seña*, 18, 194-208.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática del español*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Reid, W. (1991). *Verb and noun Lumber in english: a functional explanation*. London/New York: Longman.
- Ridruejo, E. (1981). Uno en construcciones genéricas. *Revista de Filología Española*, 61(1/4), 65-83.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. New York: Oxford University Press.
- Zanfardini, L. (2012). *Significado y contexto: el uso variable de "yo" vs. "esta presidenta" en los discursos de Cristina Fernández de Kirchner*. Trabajo presentado en V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas/Zanfardini.pdf>
- Zanfardini, L. (2014). *El estudio de la variación en la auto-referencia en el discurso político latinoamericano. Los casos de Cristina Fernández de Kirchner y Hugo Chávez*. Trabajo presentado en las V Jornadas de Graduados e Investigadores en Formación

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

Zanfardini, L. (2015). *Porque yo era uno que preguntaba: el uso variable de yo vs. uno en el discurso de Hugo Chávez Frías*. Trabajo presentado en el II Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y VII Jornadas Internacionales de Investigación en Filología y lingüística, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Corpus

EHB2013

Desde otro lugar. Entrevista de Hernán Brienza a Cristina Fernández de Kirchner (1 de 2). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=v7Z1A7WhZ5Y>

Desde otro lugar. Entrevista de Hernán Brienza a Cristina Fernández de Kirchner (2 de 2). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=HA0Sd9M0hDE>

EJR 2013

Desde otro lugar. Entrevista de Jorge Rial a Cristina Fernández de Kirchner (1 de 2). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Ox_q-tddupI

Desde otro lugar. Entrevista de Jorge Rial a Cristina Fernández de Kirchner (2 de 2). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=zrC7DoT4zh8>

DAM 2007

Fernández de Kirchner, C. (2007). *Discurso de asunción de mando presidencial*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=GT1knDd-9II>

DAM 2011

El género discursivo como variable independiente: "yo" vs. "uno" en...

Fernández de Kirchner, C. (2011). *Discurso de asunción de mando presidencial 2011*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yeL8n7ujF10&t=6108s>

Estudios de variación en comunidades migrantes: El habla de bolivianos en Buenos Aires

Dolores Álvarez Garriga

Introducción

En los últimos años, ha surgido el interés por proponer un marco teórico que aborde los procesos lingüísticos del mundo migrante. Se afirma, por ejemplo, que la migración es un evento en la historia de un individuo o grupo que puede causar contactos lingüísticos, sean estos entre lenguas en el sentido convencional o entre dialectos o variedades de otro tipo. Se plantea, por esto, la legitimidad de postular y delinear una sub-disciplina o disciplina propia e independiente: una lingüística de la migración (Zimmermann y Morgenthaler García, 2007, p. 8). Creemos, al respecto, que la perspectiva de la Etnopragmática (García, 1995, 2009; Martínez, 1995, 2000, 2012; Mauder, 2000; Speranza, 2007; Speranza, Fernández y Pagliaro, 2012) cubre las expectativas de una lingüística de la migración en tanto no deja de ser un estudio de variación y variedades.

En efecto, los numerosos estudios etnopragmáticos demuestran que, frente a una misma situación comunicativa, las comunidades de habla pueden seleccionar de distintas maneras las

formas lingüísticas, en respuesta a una conceptualización, una mirada singular sobre el mundo. El supuesto teórico fundamental que subyace es que existe una relación motivada entre el aporte significativo de las formas y su selección para contextos particulares, y que dicha relación revela la perspectiva que adoptan los hablantes en la comunicación. En este sentido, los estudios de variación intentan ofrecer un camino fértil para la comprensión y visibilización de distintas variedades de una misma lengua, como es el caso del español de nuestro país en el que coexisten distintas variedades, entre las que se incluyen las variedades migrantes.

En el presente trabajo ofrecemos una muestra de este tipo de investigación a partir del estudio de la variación de las formas Perfecto Simple (PS) y Perfecto Compuesto (PC) en el habla de migrantes de Cochabamba, Bolivia, que residen actualmente en la Provincia de Buenos Aires. Se trata de doce entrevistas de una duración aproximada de entre veinte y treinta minutos. Se tomaron, a su vez, diez entrevistas a hablantes rioplatenses y un corpus control más acotado de hablantes que residen en Cochabamba para establecer relaciones de comparación y contraste,

La metodología de análisis es cualitativa y cuantitativa: cualitativa, en tanto se observa y se busca interpretar la selección de una forma para un contexto particular; y cuantitativa, en tanto se busca comprobar la recurrencia de dicha forma para tal contexto específico, esto es, se busca explicar, a través del análisis de las frecuencias (relativas) de uso (García 1995), las regularidades que despliega un fenómeno de variación en el sistema de una variedad lingüística.

Presentación del tema

A través del relato de nuestros consultados bolivianos, hemos comprendido más profundamente el hecho de que migrar hacia

nuevas tierras es un acontecimiento que produce cambios definitivos en la vida de las personas. Se ingresa a un mundo con costumbres, tradiciones y formas de habla diferentes, que reestructuran las del lugar de origen.

En lo que respecta a las formas de habla, Speranza y de Albuquerque Chacon (2013) muestran que, más allá del prestigio social de la variedad receptora, es el espacio de confluencia (con todo aquello que lo configura, como las formas de vestir, las formas de comercialización, las formas de trato y habla, entre otras) el que impone las “reglas de juego” en la comunicación. En términos de las autoras se explica que:

El prestigio estará dado, (por sobre todas las cosas), por los lazos de identidad que se construyen a través de una lengua o una variedad de lengua y que exponen la elaboración de una identidad común manifiesta a través del uso de dicha lengua o variedad como exponente de la representación lingüística del grupo (Abric, 1994). De aquí surge, entonces, la necesidad de adecuación por parte de los migrantes a la lengua/variedad del lugar de migración independientemente del prestigio que ésta posea e independientemente también, del prestigio de la lengua o variedad de la que aquellos son portadores (Speranza y de Albuquerque Chacon, 2013, p. 217).

Los migrantes bolivianos cuentan que, en sus primeros contactos, se encuentran con muchas diferencias, principalmente léxicas, que les impiden entenderse con los hablantes nativos. Por ejemplo, ir al supermercado y no lograr que se entienda el pedido de “tajar en lonjas”, en lugar de “cortar en fetas”, es una típica anécdota sobre los impedimentos que enfrentan diariamente para

manejarse en el nuevo contexto social. Coinciden, además, en que les “choca” el tono de voz y el uso de palabras fuertes como “che” o “boludo” que al principio no pueden interpretar como signo de complicidad y empatía sino como un insulto. Así lo muestra el fragmento que sigue:

Pero para gente que recién llega de otro lugar, allá no somos de hablar así, gritar, o hablar palabras fuertes, así como boluda, o algo, no (risas) pero acá sí, se habla, es una cosa como cualquier ¿no? Pero al principio es muy difícil es adaptarse a la gente (MCBBA2).

Reconocen, sin embargo, que luego de un tiempo empiezan a acostumbrarse a las “reglas” locales. Esto se evidencia en las características que adopta su habla, por ejemplo, en la presencia del yeísmo típicamente rioplatense (que se registra en variación con los sonidos de su lugar de origen); la adaptación léxica (usan términos propios del lugar como “dale”, “viste”, “mi vieja”, “re”). También en el uso de los tiempos PS y PC se puede constatar un fuerte proceso de adaptación. Los porcentajes del siguiente cuadro comparativo nos hablan de eso:

Cuadro 1. Frecuencias de uso de PS y PC en el corpus rioplatense (RP), en el corpus de migrantes cochabambinos de Buenos Aires (MCBBA) (resaltado en negrita) y en el de cochabambinos que viven en Cochabamba (CBBA)

	PS	PC	Totales
RP	691 (97%)	23 (3%)	714
MCBBA	683 (92%)	57 (8%)	740
CBBA	68 (26%)	196 (74%)	264

Podemos ver que los valores de PS y PC en los migrantes se acercan a los que se registran en el corpus RP y se apartan notablemente de los de CBBA: tanto en el corpus rioplatense como en el de migrantes se registran porcentajes muy altos para el PS (97% RP; 92% MCBBA) y muy bajos para el PC (3% RP; 8% MCBBA), mientras que en CBBA se registran unos valores opuestos: 26% para el PS; 74% para el PC.

Nos interesa, no obstante, detenernos en el análisis de ciertos usos de PC que indicarían que no se trata simplemente de un fenómeno de trasvase sino de un proceso mucho más complejo en el que siguen en juego significados y contextos. En particular, describiremos un uso reiterado de PC que no hemos hallado en la variedad rioplatense y que “resiste” a los procesos de acomodación.

A modo de presentación, mostramos algunos ejemplos de uso de PS y PC recogidos en las entrevistas a migrantes bolivianos:

(1)

pero es peligroso el río pero cuando, cuando llueve mucho viene agua como de un lago te podría decir agua viste un montón (-) puede llevar muchas casas te podría decir pero nunca *ha llegado* a pasar (--)
pero ese río es: eh es para ir a un turismo es hermoso (MCBBA11).

(2)

-¿Y hace cuánto se vino más o menos?
Entrevistada- ¿Acá? (.) el 2008 *he entrado*
(MCCBA 10).

(3)

-Había ruido, chillaba en esa noche, yo me levantaba a las tres de la mañana, dos de la mañana, chillaban che así como,

como chivitos *han chillado* así, pero no los vi

- Los escuchaste

- Los *escuché* y tenía miedo ps, claro (MCBBA7).

(4)

llegué acá a la plata

a un cuarto alquiler : do (.) y después (.) *compré* un terreno a cuotas (.) por una inmobiliaria y ahí (.) *edifiqué* mi casa (-) y hoy vivo ahí (5MCBBA).

El uso del compuesto en (1) como los PS en (4) se acercan a los usos típicos de la variedad rioplatense, sin embargo, no podemos decir lo mismo de los casos de PC en (2) y (3), ambos inesperados para el habla rioplatense. Nos ocuparemos de profundizar estas observaciones en los apartados que siguen.

Objetivos

Se intenta mostrar 1) que la migración puede promover fuertes procesos de adaptación y acomodación al habla local, sin embargo, 2) que ciertos usos observados de PC son muestra de resistencia a estos procesos de acomodación, en respuesta a necesidades comunicativas propias de la comunidad de habla de origen.

En términos generales, se busca contribuir a mostrar cómo concibe la Etnopragmática el fenómeno de la variación y en qué medida este tipo de investigación es apta para describir distintas variedades de una misma lengua.

Los significados básicos de PS y PC

Lo que opone fundamentalmente a las formas PS y PC es el morfema auxiliar del PC: mientras la estructura del PS está delimitada por su morfema único perfectivo, la del PC es una estructura más compleja en la que se encuentran en tensión un morfema

perfectivo (el del participio) y uno imperfectivo (el del auxiliar). Es por esto que, mientras el PS establece unos límites claros entre el evento referido y el momento del habla, lo que define su significado de clausura, el PC quiebra esa delimitación, esa clausura, por efecto del auxiliar, y se abre a la influencia del momento del habla (Álvarez Garriga, 2012).

En nuestro análisis subyace la afirmación de que en todos los usos observados, tanto en la variedad rioplatense como en la boliviana, se mantiene la congruencia entre el aporte significativo de las formas, delimitado en términos de “abierto” (PC), “cerrado” (PS) a la influencia del momento del habla, y los diversos mensajes pretendidos.

PS y PC en el habla rioplatens y en el habla de migrantes

Como decíamos, a pesar de que las frecuencias de PS y PC se acercan notablemente entre el corpus rioplatense y el de migrantes de CBBA, los parámetros testeados para el primero no parecen funcionar de la misma manera que para el segundo.

En la variedad rioplatense, las formas PS y PC varían de manera muy significativa en relación al parámetro “Secuencia Dinámica” (SD) / “Secuencia de Estado” (SE). Las primeras se caracterizan por promover progresión y cambio, como ocurre en la reconstrucción de un evento de pasado en el que un hecho se sucede detrás de otro. Se observa que este tipo de secuencias favorecen el uso de PS, como en (5) el relato de una mujer platense que cuenta lo sucedido el 2 de abril de 2013, día en que ocurrió una gran inundación en la ciudad de La Plata:

(5)

Estaba en la casa de una amiga, y me *fui* yo, me *fui* porque mi casa donde yo vivo, bueno ahora no, donde yo vivía con mi

mamá en ese momento, es casilla, y siempre se inunda, y yo *dije* y estaba re preocupada, y me *fui* y cuando *quise* darme cuenta ya estaba con el agua en la moto, yo tengo una moto, bueno me la *tapó* (RP7).

Las segundas representan intervalos del discurso en los que no hay progresión, es decir, no tienen por finalidad la enumeración y avance de un evento puntual sino que aquí el hablante recorre un lapso de tiempo, evalúa y saca conclusiones. En estos contextos aparecen tanto formas de PC como de PS, como en (6), cuando otra consultada platense responde sobre cómo cree que actuó el gobierno con los damnificados de la mencionada inundación:

(6)

Mirá mucho yo no sé pero *he escuchado* a personas de que lo han ayudado en ese, o sea, *han sacado* lo que era, no sé bien qué era, un préstamo, no sé cómo es. Yo gracias a dios todavía no vivía, pero hay vecinos que me preguntan, que se juntan porque el gobierno todavía no *hizo* nada, o sea llueve y sube el agua, y todavía no, pero muy bien no sé, porque no lo *viví* yo (RP6).

En términos cuantitativos, el corpus rioplatense registra el 100% de los casos de Secuencias Dinámicas en PS y ningún caso en PC; mientras que en las Secuencias de Estado las formas se encuentran en variación (71% de PS y 29% de PC).

En el habla de MCBBA, abundan casos típicos de PS en Secuencias Dinámicas como sucede por el ejemplo en (4) con el relato de un migrante sobre cómo se fue estableciendo en La Plata: “llegué acá a La Plata, a un cuarto alquilado”, “compré un terreno a cuotas”, “edifiqué mi casa”. También (1) es un ejemplo típico de PC

para la variedad rioplatense, corresponde a un contexto evaluativo, en el que la consultada describe el lugar donde vivía y reflexiona sobre los peligros que traería la crecida del río: “puede llevar muchas casas te podría decir pero nunca ha llegado a pasar”. Sin embargo, llaman la atención casos como (2) y (3) en los que aparecen usos inesperados de PC para introducir eventos puntuales. Repetimos los ejemplos ahora como (7) y (8):

(7)

-¿Y hace cuánto se vino más o menos?

Entrevistada- ¿Acá? (.) el 2008 *he entrado* (MCCBA 10).

(8)

-Había ruido, chillaba en esa noche, yo me levantaba a las tres de la mañana, dos de la mañana, chillaban che así como, como chivitos *han chillado* así, pero no los vi

- Los escuchaste

-Los *escuché* y tenía miedo ps, claro (MCBBA7).

En efecto, estos usos no representan a la variedad receptora que, como dijimos, no registra ningún caso de PC en Secuencias Dinámicas. En la variedad MCBBA, por el contrario, del total de 57 casos de PC, 25 corresponderían a SD. En (7), por ejemplo, se da información sobre un dato puntual, el año de llegada a la Argentina: “2008 he entrado”, en (8) el hombre cuenta haber oído la presencia de seres misteriosos en el lugar donde vivía y afirma: “como chivitos han chillado”.

Creemos que casos como estos son una muestra de que los migrantes siguen poniendo en juego estrategias lingüísticas de su variedad de origen. Algunos ejemplos del corpus de hablantes oriundos de CBBA, que presentamos a continuación, nos permiten pensar en posibles correlaciones.

PS y PC en la variedad de origen

Como vimos en el cuadro inicial, el PC en hablantes de CBBA representa el 74% del total de los casos, lo cual indica que esta forma abarca una gran cantidad de contextos de uso, a diferencia de lo que sucede en el corpus de hablantes RP y en el de MCBBA. Podemos observar por ejemplo lo que ocurre en (9) cuando una mujer relata que adquirió como lengua materna el quechua, y luego el castellano en la escuela, y en (10) cuando dos hermanos le cuentan a su mamá lo hicieron ese día en la escuela:¹

(10)

O sea, cuando yo empezaba a hablar era quechua, mi mamá como era quechua ¿no? soy raíz quechua por eso. Ahora, cuando *he ido* a la escuela, recién me *han enseñado* mi segunda lengua que es castellano.

(11)

Niña: Con el profesor de música me *ha tocado* primero a mí.
Niño: Ah, ése es el malo. Es que mucho se enoja, y no sabemos cómo decirle Y también yo le *he dicho* ‘¿puedo ir a hacer pis?’ ‘No, porque’... y estaba llorando (...)

La selección del PC habilita, por su estructura, a abrir los eventos a la influencia del ámbito del habla, a estrechar los vínculos entre lo que se cuenta y el sujeto hablante sin importar que se trate de un hecho puntual, sea éste cercano, como en (11), o lejano de pasado, como en (10).

En (10), por ejemplo, es llamativo sobre todo el primer caso de PC “he ido a la escuela”, introducido por “cuando” que refuerza la

¹ Agradezco estas referencias al Prof. Robin Oldenzeel de la Universidad de Friburgo, Alemania.

idea de un evento puntual. Sin embargo, observamos que la adquisición del castellano tiene una fuerte relación con su historia personal. Luego de una pausa, el relato continúa explicando que:

(12)

nuestro idioma nativo tenía que ser el quechua, pero como *vinieron* dice los españoles o sea, nomás, se *han inclinado* sí o sí, es una larga historia, nos *han obligado* los españoles a hablar, a pronunciar el castellano... eso es, sí.

La única ocurrencia de PS en el relato, “como vinieron dice los españoles”, podría contribuir a indicar, por otro lado, que el hecho no corresponde a la experiencia personal o, que lo que se narra pertenece a otra esfera que no se vincula con la del momento del habla.² Lo mismo ocurre en ejemplos como (12), donde se observa la preferencia de la forma PS. Se trata de la sección de una revista bilingüe de Cochabamba en la que se publican historias que envían los niños con su versión en quechua:³

² Hemos arribado a conclusiones similares en los estudios sobre los discursos inaugurales a la presidencia de Evo Morales Ayma (Álvarez Garriga, 2012): la presencia de la forma PC funciona como una marca de vivencia directa. Su uso contribuye a mostrar que los hechos históricos de violencia y marginación de Bolivia sobre los pueblos indígenas son cercanos a la vivencia personal del orador. Define así el lugar desde donde su figura se ubica y va a luchar, su figura de “primer presidente de los pueblos originarios”. De esta misma manera el orador busca conseguir la confianza y acompañamiento de estos sectores durante su mandato.

³ Agradezco esta referencia al Dr. Mario Soto de la Universidad de Friburgo.

(12)

CABRITAMANTAWAN ATUQMANTAWAN

*Uk mungitapi, uk Atug Antuña puka tunasta
mikhurisasa, chaymantatag Cabritataga
riqhurisqa. Antuñaataga Cabritataga nisqa:
- Kay tunasta qan l'ipiy. Atug Antuñaqa mana
l'ipiyta munasqachu. Chaymantaga Atug
Antuñaqa tunastaga l'ipisqa.
Chaymantaga iskeyninku tunastaga
mikhusqanku. Chaymata Atug Antuñaqa
qhipnykuchikusqa, wadurpasqa.*

Willkawsachki Elizabeth Lopez - Casa 5° B - Unidad Educativa: Hilario
Gregorio - Proc. Apurimaco



(12) es un típico ejemplo de las historias infantiles de “Había una vez”. En ellas se prefiere el PS justamente porque indica que los hechos que ocurren allí pertenecen a otro mundo, un mundo diferente del mundo del hablante.

Existe una estrecha relación entre nuestras observaciones y el sistema evidencial gramaticalizado, obligatorio, del quechua (Cerrón Palomino, 1987; Willet, 1988), lengua de contacto de la variedad de todos los bolivianos consultados, tanto los de CBBA como los MCBBA. Excede los propósitos de este trabajo profundizar esta cuestión, sin embargo, es posible pensar que el PC, “abierto al ámbito del habla”, puede alcanzar explotaciones más elaboradas, ligadas a la vivencia personal, y que derivan en evidencia personal, mientras que el PS, “cerrado al ámbito del habla”, puede alcanzar un sentido de evidencia no personal, desvinculada de la influencia del hablante.

Lo interesante es constatar que los casos no esperados de PC de los migrantes, asociados a contextos de enumeración de hechos puntuales, encuentran correlato en los usos de PC de la variedad de origen.

Observamos, a su vez, que este uso evidencial del PC no es exclusivo de la variedad de contacto de CBBA, sino que podría vincularse también con algunos casos minoritarios de la variedad RP. En el caso (6) expuesto más arriba, por ejemplo, frente a la evaluación de cómo respondió el Estado ante los daños ocasionados por la inundación, la consultada responde con las formas de PC “he escuchado”, “han sacado” que acompaña con frases como “mucho yo no sé”; “muy bien no sé”. La forma de PC contribuye a indicar que lo que cuenta sólo se basa en su vivencia parcial de los hechos y con ello matiza la veracidad de lo que afirma. La diferencia fundamental radica en que, mientras que en la variedad RP este uso aparece en secuencias evaluativas muy específicas, en la variedad de CBBA abarca una gran cantidad de contextos discursivos.

Reflexiones finales

Hemos intentado mostrar que, a pesar de que las frecuencias de PS y PC de migrantes de CBBA muestran una fuerte acomodación al habla local, no se trata simplemente de un fenómeno de trasvase, sino de un proceso más complejo en el que siguen en juego las necesidades comunicativas de los hablantes.

En particular, hemos descrito un uso de PC que resiste a los efectos de acomodación ya que aparece en contextos de enumeración de eventos puntuales de pasado, no hallado en la variedad RP (que, como hemos visto, recurre el 100% de los casos a la forma PS) y que responden a la necesidad de mostrar ciertos eventos como muy cercanos a la vivencia personal, sin importar que se tra-

te de un relato puntual o una instancia evaluativa. En el análisis de ejemplos tomados de la variedad de CBBA, hemos intentado mostrar que estos usos inesperados de PC encuentran explicación en su variedad de origen.

Las diferencias y desplazamientos observados muestran la singularidad del habla de los migrantes respecto a su manera de asociar las formas PS y PC a contextos, y se revela que:

las fronteras entre los espacios categoriales –es decir, hasta dónde llega el significado de una forma lingüística y dónde comienza el significado de la otra– son ilusorias y responden a la decisión /concertación de los hablantes. Esta es, a mi criterio, la clave de la conformación de las distintas variedades de una lengua, que, en general, se diferencian por el espacio que ocupan las instancias categoriales dentro de sus paradigmas (Martínez , 2012, p. 35).

En efecto, en el análisis aquí presentado, todo indica que se trata siempre de los mismos significados básicos: PS, clausura respecto del ámbito del habla, y PC, apertura al ámbito del habla, y que las diferencias se hallan, justamente, en el espacio que ocupan estas formas dentro del paradigma que consolida cada variedad lingüística.

Creemos, finalmente, que este trabajo contribuye a profundizar nuestro conocimiento sobre la realidad del habla de las comunidades migrantes, en tanto no deja de ser un estudio de variación y variedades. Es decir, creemos que la Etnopragmática ofrece una perspectiva y una metodología sólidas para comprender y visibilizar distintas variedades de español que coexisten en nuestro país, entre las que se incluyen las variedades migrantes, sin tener que recurrir a la postulación de una disciplina independiente sobre las lenguas migrantes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Garriga, D. (2012). Estudio sobre la variación perfecto simple y perfecto compuesto en los discursos presidenciales de Evo Morales: marcas del contacto lingüístico. *Etnopragmática. Cuadernos de la ALFAL*, 4, 30-44.
- Cerrón Palomino, R. (1987). *Lingüística quechua*. Cuzco: Centro de Estudios Rurales Andinos Bartolomé de las Casas.
- García, É. (1995). Frecuencia (relativa) de uso como síntoma de estrategias etnopragmática. En K. Zimmermann (Ed.), *Lenguas en contacto en Hispanoamérica* (pp. 51-72). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- García, É. (2009). *The Motivated Syntax of Arbitrary Signs: Cognitive constraints on Spanish clitic clustering*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martínez, A. (1995). *Variación lingüística y Etnopragmática: dos caminos paralelos*. Trabajo presentado en Segundas Jornadas de Lingüística Aborigen, Buenos Aires.
- Martínez, A. (2000). *Lenguaje y cultura. Estrategias etnopragmáticas en el uso de los pronombres clíticos lo, la y le en la Argentina en zonas de contacto con lenguas aborígenes* (tesis doctoral). Universidad de Leiden, Leiden.
- Martínez, A. (2012). El “juego” en los sistemas gramaticales y la coexistencia de variedades de una lengua. *Etnopragmática. Revista Cuadernos de la ALFAL*, 4, 112-122.
- Mauder, E. (2000). Variación lingüística y etnopragmática. Factores socioculturales en la variación ser y estar. *Signo y Seña*, 11, 223-241.
- Speranza, A. (2007). El uso variable de tiempos del modo subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la educación intercultural. *Signo y Seña*, 18, 209-227.

- Speranza, A. (coord.), Fernández, G. y Pagliaro, M. (2012). *Identidades lingüísticas y culturales en contexto educativos*. Buenos Aires: Imprex Ediciones.
- Speranza, A. y de Albuquerque Chacon, K. (2013). Poder y habla: una aproximación a las evaluaciones sociales sobre las lenguas. *Revista Prolingua*, 8(1), 49-62.
- Willett, T. (1988). A Cross-linguistic Survey of the Grammaticalization of Evidentiality. *Studies in Language*, 12, 51-97.
- Zimmermann, K. y Morgenthaler García, L. (2007). Lengua y migración en el mundo hispanohablante. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 5(2).

El español en contacto: Actividades de investigación, vinculación y extensión de los alumnos extranjeros en el Programa de Cooperación Internacional FaHCE-UNLP

Roxana Risco

Kerstin Gaida

Danielle Romina Knuth

Ronja Mieciunski

Nicole Stotko

Introducción

Uno de los rasgos salientes de la educación superior en el siglo XXI es su creciente internacionalización, que se manifiesta –entre otros aspectos– en una mayor presencia de estudiantes extranjeros en las universidades. En línea con este contexto mundial, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación incentiva a las instituciones del sistema universitario argentino a fortalecer su inserción en el exterior, ya que poseen los capitales humanos y los conocimientos necesarios para afianzar el posicionamiento internacional del país.

En ese sentido, y como manifiesta en su página web, uno de los principales aspectos adoptados por la Universidad Nacional de La

Plata –en línea con el fortalecimiento y extensión de sus actividades académicas– es la búsqueda de relaciones internacionales, apoyadas en programas vinculados a las estrategias de inserción ya mencionadas. De modo que la cooperación internacional en el ámbito universitario se resignifique hoy como una actividad asociativa para alcanzar objetivos compartidos y beneficios mutuos.

El Proyecto

En sintonía con la promoción de actividades de cooperación internacional en la Universidad Nacional de La Plata, nos propusimos facilitar un espacio de diálogo, formación e intercambio de experiencias académicas, para los estudiantes extranjeros del Programa de Cooperación Internacional, inscriptos como alumnos de intercambio en la Cátedra Lingüística I del Departamento de Letras.

De esta manera, iniciamos las acciones de un proyecto en marcha, que se vincula con la Cátedra de Lingüística¹ y sigue las líneas de investigación sobre la variación y el contacto lingüístico, que se hallan en desarrollo en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL). En efecto, se trata de un proyecto que se encuentra en etapa inicial, y titula: “El español en contacto: actividades de investigación, vinculación y extensión de los alumnos extranjeros en el Programa de Cooperación Internacional FaHCE-UNLP”.

Las tareas de este proyecto están orientadas y coordinadas por los profesores de la cátedra, y a partir del año en curso, contarán con la asistencia de alumnos avanzados de las carreras de Letras y Lenguas Modernas (FaHCE), que ya hayan cursado la materia,

¹ Cf. El equipo de Cátedra, dirigido por la Dra. Martínez: <https://linguisticaunlp.wordpress.com/equipodecatedra/>

quienes acompañarán la puesta en marcha de los trabajos de investigación. Asimismo se anticipan intercambios con el posgrado, en el marco de la Maestría en Lingüística, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

El proyecto nació del interés manifestado por los propios alumnos del Programa de Cooperación Internacional, y la necesidad de llevar a cabo tareas de investigación y trabajos de campo, en sintonía con los proyectos vinculados al CEIL, que tratan de problemáticas específicas a la variación y el contacto lingüístico entre el español rioplatense y otras lenguas. La finalidad del proyecto es que los hallazgos iniciales, desarrollados en la Universidad Nacional de La Plata, sirvan para posteriores investigaciones en sus países de origen, afianzando así las redes de comunicación y cooperación entre estudiantes y profesores de nuestras universidades.

Y, en ese sentido, nos encontramos con dos realidades estudiantiles diferenciadas: por un lado, la presencia de alumnos extranjeros de grado y, por el otro, los de posgrado, que cursan la materia Lingüística I. De tal manera que, en el caso de los alumnos de grado, su estancia en nuestra universidad constituye -muchas veces- una iniciación en la investigación lingüística y la recolección de un *corpus* de habla, y para los segundos, una oportunidad de generar posibles temas de investigación para sus tesis de maestría, doctorado o bien, el afianzamiento en la conformación de una muestra (*corpus lingüístico*) como insumo para sus investigaciones.

Objetivos del Proyecto

Al tratarse de un espacio dinámico, de interrelación, de intercambio de experiencias entre los miembros de distintas comunidades universitarias, se establecieron los siguientes objetivos generales de colaboración:

- hacer un aporte al proceso de internacionalización de la UNLP.
- promover investigaciones conjuntas entre los agentes participantes de la FaHCE y los alumnos extranjeros del Programa de Cooperación Internacional.
- visibilizar problemáticas lingüísticas existentes en la región, que puedan demandar estudios conjuntos.
- propiciar el intercambio de conocimientos analíticos, técnicos y metodológicos en el análisis de prácticas relativas al contacto de lenguas.
- formar recursos humanos en el nivel de grado y contribuir a la consolidación de temas de futuras investigaciones en los alumnos de postgrado.

Áreas temáticas propuestas para el desarrollo del Proyecto

Las áreas de interés sobre las que se organizarán las acciones del proyecto comprenden:

- Etnopragmática
- Sociolingüística
- Variación lingüística
- Teoría del contacto de lenguas
- Cambio lingüístico
- Etnografía y métodos para el trabajo de campo
- Variedades lingüísticas del español americano

Así, de manera presencial, durante el segundo cuatrimestre del año 2015, y luego desde sus países de origen entre enero y marzo del año 2016, se desarrollaron los siguientes temas de investigación, en línea con las áreas arriba propuestas. En las siguientes

secciones procederemos a reseñar, brevemente, algunos resultados iniciales de las investigaciones en curso, abocadas al interés general por el análisis de la variación.

Los estudiantes de grado (Universidad de Rostock y Universidad Martin Luther Halle-Wittenberg, Alemania)

Este trabajo se concentró en la variación en los grados de alofonía de /s/, en hablantes rioplatenses en contacto con el alemán. El objetivo del mismo, llevado a cabo por las estudiantes de intercambio Ronja Mieciunski (Universidad de Rostock) y Danielle Knuth (Universidad M. L. Halle-Wittenberg), fue contrastar la producción fónica de dos grupos diferenciados de hablantes plateneses, estudiantes avanzados del alemán, en cuanto a la producción de variación entre la sibilancia y aspiración de /s/ en posición intervocálica, pre y pos consonántica.

Al respecto, y antes de describir a los grupos bajo estudio, es interesante resaltar que la producción de dicha consonante es, por un lado, de particular interés para el alemán, porque permite distinguir significado y, por el otro, porque su pronunciación constituye un aspecto característico de la fonética rioplatense, donde se pronuncia con menos tensión que en el alemán. En efecto, se ha observado que en la Argentina existe un debilitamiento de la /-s/ implosiva (García Jurado y Risco, 2016; Vaquero de Ramírez, 2003), con tendencia a la aspiración, asimilaciones y hasta pérdidas. Y como bien apunta Mieciunski en su trabajo, este hecho proporciona una “oportunidad de analizar un fenómeno que no se encuentra en todos los países hispanohablantes”.

Así las cosas, el primer grupo bajo estudio comprendía hablantes de español rioplatense, aprendices de la lengua alemana, que aún no habían tenido la posibilidad de practicar dicha lengua con

hablantes nativos del alemán. El segundo grupo también estaba conformado por hablantes de español rioplatense, estudiantes del alemán, pero que ya habían realizado una estancia de intercambio estudiantil (de seis meses o más) en Alemania, es decir, que ya habían entrado en contacto con hablantes nativos en diversos contextos discursivos y situaciones lingüísticas.

La propuesta de esta investigación inicial era indagar y problematizar la tan arraigada idea de que una exposición –aun breve– a una comunidad nativo hablante (en este caso, del alemán) redundaría en una pronunciación más cercana a la lengua en contacto con el español.

De esta manera, y mediante la desgrabación del material de habla en el formato PRAAT² las alumnas del Programa de Intercambio contrastaron la producción fónica de dos grupos de hablantes nativos del español en la ciudad de La Plata, todos aprendices del alemán como lengua extranjera. Procedieron a la recolección de un corpus de habla, mediante la grabación de entrevistas semi-dirigidas de aproximadamente treinta minutos de duración cada una. Para esto, previamente, confeccionaron una guía de preguntas que indagaban sobre las impresiones personales de sus consultados acerca de Alemania y Argentina. Para el primer grupo, los temas se centraron en su estancia temporaria en Alemania y, para el otro grupo, en aspectos que imaginaban o conocían sobre dicho país. La consigna fue que los consultados realizaran la mitad de la entrevista en lengua alemana y la otra mitad, en español. Esta estrategia se pensó para constatar cómo era la producción de /s/ en su lengua materna.

² PRAAT deriva del vocablo holandés “hablar”. Es un software de uso gratuito, usado para el análisis científico del habla. Los lingüistas interesados en el análisis de la pronunciación y otros aspectos suprasegmentales del habla, como la entonación, la intensidad etc., hallan esta herramienta de gran utilidad.

En primera instancia, se procedió a la evaluación de la producción de /s/ en tres contextos: V_V (entre vocales), y entre vocales y consonantes: V_C y C_V. Los resultados evidenciaron una diferencia importante entre ambos grupos. Para el primero, es decir, para el grupo que no había interactuado con hablantes nativos del alemán, la inseguridad en la producción de sibilancia se hizo evidente en posición intervocálica (V_V) y anteconsonántica (V_C). En cambio, en el segundo grupo, los hablantes evidenciaron una eliminación de la aspiración rioplatense /h/, hecho que nos lleva a pensar que la exposición a la producción de nativo hablantes resulta productiva en la adquisición de la diferenciación fonético-fonológica para la /s/ en dichos contextos. Al parecer, los hablantes nativos de español rioplatense, que tienden a la aspiración, adaptan –rápidamente– dicha producción hacia una articulación más cercana a la sibilante tensa /s/, cuando hablan en alemán.

Con todo, otro hallazgo interesante del trabajo de Mieciunski vale destacarse: aún en el grupo de hablantes que ha vivido en Alemania y produce perfecta sibilancia en palabras alemanas aisladas, dicha sibilancia tensa del alemán se rompe y no puede sostenerse, en casos donde dos o más palabras contiguas requieren una tensión articulatoria prolongada, por ejemplo, en frases como “bisschen besser”.³

Finalmente, otro hallazgo de Mieciunski y Knuth (en proceso de elaboración) apunta a la observación de una confusión entre los hablantes de ambos grupos bajo estudio en cuanto a la producción de la fricativa sonora /ʒ/ (con vibración de las cuerdas vocales) por una sibilante /s/, por ejemplo, en palabras como “lesen” (esp. leer). Sin embargo, han descubierto que esa confusión no es constan-

³ “bisschen” (esp.: “un poco”) y “besser” (esp.: “mejor”).

te en un mismo individuo. En otras palabras, que la problemática se produce en cada individuo, en variación alternante. Y esta observación inicial nos lleva, entonces, a pensar en los procesos de adquisición como procesos de experimentación dinámica con los nuevos sonidos. De tal manera que, frente a puntos articulatorios novedosos, el hablante “juega” con el impacto acústico que produce en el receptor, en la comunicación de sus mensajes.

Los estudiantes de posgrado (Universidad de Wuppertal, Alemania)

La primera investigación que vamos a desarrollar en este caso se tituló “El español de los estudiantes alemanes del Programa de Cooperación Internacional en contacto con hablantes de español rioplatense: variación fonética y desarrollo de habilidades comunicativas después de una estancia en la Argentina”.

El objetivo de esta indagación, propuesta por la alumna Nicole Stotko (Universidad de Wuppertal), estudiante alemana del Programa de Cooperación, fue observar qué procesos de convergencia se producían en el español de sus compatriotas alemanes, estudiantes del Programa de intercambio, antes y después de su estancia en la Universidad Nacional de La Plata, ya que se trataba de hablantes nativos del alemán, que habían aprendido el español peninsular como lengua segunda y se encontraban, por primera vez, frente al español rioplatense.⁴

Con este objetivo en mente, Stotko entrevistó a dos compatriotas: una joven de Bavaria, estudiante de Indogermánico (Universidad de Erlangen), y un estudiante de la carrera de Arte (Universidad de Colonia). Es decir, ambos entrevistados con un grado

⁴ Vale aclarar que uno de los entrevistados ya había estado en la Argentina anteriormente, en una visita con su escuela.

de escolaridad alto. Cada uno de los consultados fue entrevistado en español, tanto al inicio de su estancia en La Plata, como al cabo de tres meses de residencia en dicha ciudad. De tal manera que el corpus de análisis se conformó por cuatro entrevistas, con una duración aproximada de 18 minutos por toma. El objetivo fue observar algunas dinámicas lingüísticas que resultaban de la interacción entre escolarizados hablantes nativos del alemán, en contacto con hablantes nativos del español americano. La temática de las entrevistas se centró en las actividades que estos realizaban en la UNLP, y sus opiniones acerca de las similitudes y diferencias entre el español peninsular y el español rioplatense con el que entraban en contacto.

Los resultados de la primera toma, es decir, las entrevistas relevadas al inicio de la estancia en La Plata, evidencian la rapidez en la adopción de las fricativas y las sibilantes rioplatenses, sonidos que empiezan a alternar, en variación intrahablante, al poco tiempo de haber llegado a la ciudad. A continuación, resumimos algunos hallazgos al respecto:

Como ya hemos adelantado, se observa la aparición temprana del “seseo” americano, con casi total omisión de la consonante fricativa interdental sorda ([θ] cine, zapato), pronunciación característica del español peninsular, variedad del español que los consultados alemanes habían aprendido como segunda lengua. Al respecto, Stotko aventura una hipótesis inicial, aún en desarrollo: la ausencia, en el alemán, de la consonante fricativa interdental sorda, y la cercanía entre el alemán y el español rioplatense para la pronunciación de la fricativa alveolar /s/, llevaría a esta temprana aparición, que se proyecta, casi totalmente, en el léxico de sus compatriotas, a pocos meses de haber llegado a la Argentina.

Asimismo, en el nivel fonético-fonológico, el interés se centró en observar la producción alternante de fricativas. Es decir, se que-

ría indagar si, al finalizar la estancia en la ciudad de La Plata, los estudiantes alemanes habían adoptado la pronunciación de las fricativas sordas, sonoras y/o rehiladas del español rioplatense, con ciertas variaciones y si se proyectaba una selección sonora sobre el léxico, por la que alternaran (en variación intra-hablante) el uso de /ʒ/, /ʒ/, /ʒ/ o /ʃ/.

Al respecto, se halló –así como lo observado anteriormente para las fricativas alveolares– una rápida adopción de fonemas, como la fricativa sorda /ʃ/ en palabras frecuentes del léxico americano, como “allá”, pero en alternancia con la fricativa lateral palatal del español peninsular /ʎ/, en palabras como “llamo”, aprendidas en su primer aprendizaje del español.

Por otro lado, el interés de la alumna Kerstin Gaida (Universidad de Wuppertal) derivó en la propuesta “Variación en el español americano: la variedad argentina y la variedad colombiana en contacto”. El objetivo fue investigar la variación de formas lingüísticas –en el nivel morfosintáctico y el nivel discursivo– de dos variedades de español americano que entran en contacto, por procesos migratorios, en la ciudad de La Plata: la variedad argentina y la variedad colombiana. Y en este punto, cabe destacar que La Plata constituye un observatorio lingüístico privilegiado para los estudios de la variación, porque aquí confluyen estudiantes de todo el país y de distintas comunidades latinoamericanas. Y este hecho proporciona un campo fértil para los estudios comparativos de las variedades del español, que apenas se empieza a documentar lingüísticamente.

Para realizar un trabajo de aproximación inicial a la problemática de la variación, Gaida entrevistó a un estudiante platense y a un estudiante colombiano (de Medellín) con residencia en La Plata desde hacía ocho años.

La hipótesis inicial de Gaida partió de la siguiente observación: los hablantes colombianos se perciben a sí mismos como hablantes de una variedad más cercana al español peninsular que los hablantes rioplatenses, y tienden a ser conservadores de los rasgos sintácticos de origen.

Por ejemplo, uno de los hallazgos iniciales –en el nivel sintáctico– mostró que, en el caso de los pretéritos, la variedad rioplatense presenta una preferente frecuencia de uso del pretérito simple, hecho que va en línea con lo ya observado al respecto por Álvarez Garriga (2012, p. 31) y Vaquero de Ramírez (2003, p. 29). Por el contrario, en el hablante colombiano, se observó una alternancia entre el pretérito simple y el pretérito compuesto (por ejemplo, “he recorrido casi todo América Latina”), es decir, el pretérito compuesto no se abandona totalmente (incluso luego de haber vivido en la Argentina por ocho años), a pesar de que su uso es muy escaso en La Plata. De acuerdo con Gaida, los usos del pretérito compuesto en la variedad colombiana analizada en su muestra indicarían que su empleo se privilegia para destacar la cercanía del hablante con “un pasado que trae al presente”.

Asimismo, arrima una observación final para el nivel discursivo: el empleo reiterado de la frase “como que” (en el hablante colombiano), no utilizada para comparar, sino para anteceder un enunciado de opinión (por ejemplo, “como que la formación de...”). Finalmente, se observa el empleo rioplatense de la forma “¿viste?” y el uso colombiano de “¿vio?” como marcadores discursivos, ya que el significado de “percibir con los ojos” es débil y toma otros significados que contribuyen a la fluidez de las cadenas ilativas. Ambas formas se presentan con entonación de pregunta, pero –para el caso colombiano–, conjugada en la segunda persona singular de cortesía Usted (por ejemplo, “Los contextos colombia-

nos son muy fuertes, ¿vio?”). Así, de acuerdo con Gaida, las construcciones: “como que” y “¿vio?”, para el hablante colombiano, señalarían una necesidad comunicativa diferenciada: atenuar lo afirmado. En cambio, para el hablante rioplatense, creemos que el empleo de “¿viste?” intenta manifestar un grado de certeza sobre el hecho que se comunica.

Comentarios finales

Como pudimos apreciar en esta presentación de algunas problemáticas de la variación en el habla, como el polimorfismo de las consonantes en el español hispanoamericano, los procesos de convergencia fonética de fricativas o la presencia de algunos marcadores discursivos, las actividades de investigación enmarcadas en nuestro proyecto tienen como hilo conductor la curiosidad, elemento necesario para iniciar cualquier investigación.

Si bien aún queda mucho por aprender sobre el español en contacto con otras lenguas, las experiencias académicas, resumidas en este texto, albergan esta idea de alentar la curiosidad hasta transformarla en conocimiento; un conocimiento que es también herramienta de unificación y cooperación para los recursos humanos que confluyen en nuestra institución. En otras palabras, creemos que promover la colaboración internacional mediante estrategias de fortalecimiento local alienta la transferencia de saberes y desarrolla el interés por la investigación de nuestros estudiantes y profesores.

Referencias bibliográficas

Álvarez Garriga, D. (2012). Estudio sobre la variación perfecto simple y perfecto compuesto en los discursos presidenciales de Evo Morales: marcas del contacto lingüístico. *Cuadernos de la ALFAL*, 4, 30-44.

- García Jurado, M. A. y Risco, R. (2016). Fonética en juego e interculturalidad. En Luciani, M. de las M. (Comp.), *Estudios en Lingüística Cognitiva*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Vaquero de Ramírez, M. (2003). *El español de América I y II. Pronunciación y Morfosintaxis y Léxico. Cuadernos de Lengua Española*. Madrid: Arco Libros.

Acerca de las y los autores

Laura Andreau

Se graduó como Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En 2009 obtuvo el título de Magíster en Lingüística en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Se ha desempeñado como docente de la cátedra de Fonética y Fonología Inglesa 1 y en la actualidad es Profesora Titular de dicha cátedra. Ha participado en tres proyectos de investigación radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS/UNLP-CONICET) como investigadora en formación y ha participado como expositora en numerosos eventos nacionales e internacionales.

Adriana Caldiz

Es Magíster en Análisis de discurso de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Traductor Público y Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente, se desempeña como profesora de Dicción y de Fonética y Fonología Inglesas y coordina el Grupo de Estudios Fonológicos (GrEFo) perteneciente al Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL-IdIHCS/UNLP-CONICET). Como investigadora de la UBA, lleva a cabo estudios sobre la relación entre prosodia, argumentación y polifonía enunciativa. Ha participado en eventos

académicos nacionales e internacionales y publicado sus trabajos en libros y revistas internacionales. También ha colaborado como asesora lingüística en diversas publicaciones científicas.

María Virginia Gnecco

Es Profesora en Lengua y Literatura Francesa por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) donde se desempeña como Profesora Adjunta Ordinaria en las cátedras de Fonética y Fonología Francesa 1 y 2. Asimismo ha desarrollado su carrera docente a nivel secundario y terciario en numerosas instituciones nacionales y provinciales. Actualmente, realiza su Maestría en Lingüística discursiva de la UNLP y forma parte del Área de Investigación en Traductología (AIT) dependiente del IdIHCS (UNLP-CONICET). Ha dictado cursos de extensión universitaria, publicado artículos y capítulos de libro y presentado trabajos en numerosos eventos nacionales e internacionales.

Sara Moyano

Es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). En 2007 obtuvo el título de Magíster en Lingüística en la misma casa de estudios. Se ha desempeñado desde 1982 como docente de Fonética y Fonología Inglesa 1 y, en la actualidad, es profesora adjunta de dicha cátedra. Ha participado en dos proyectos de investigación radicados en Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS/UNLP-CONICET) como investigadora en formación. En la actualidad, participa en el Proyecto “Interacción entre Pragmática y Gramática en la conversación coloquial” dirigido por la Dra. Grano. Ha dictado cursos de extensión universitaria, a la vez que ha participado como expositora en numerosos congresos nacionales e internacionales. Desde 2014, es miembro del Grupo de Estudios

Fonológicos (GrEFo) del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas dependiente del IdIHCS.

Mariana Palmieri

Se graduó como Profesora en Lengua y Literatura Inglesas en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ha desarrollado su carrera como docente en el ámbito privado y público de la educación. Actualmente dicta clases de inglés en la Escuela Graduada “Joaquín V. Gonzalez” y el Colegio Nacional “Rafael Hernandez” dependientes de la UNLP. A su vez, se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra de Fonética y Fonología Inglesa 1 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Ha participado en el dictado de cursos de extensión universitaria y presentado numerosos trabajos en congresos y jornadas nacionales.

Libertad Ruiz Arcodia

Es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Desarrolla su práctica docente en el ámbito de la educación pública e instituciones privadas. Es profesora en la cátedra de Fonética y Fonología Inglesa 1 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Ha participado en el dictado de cursos de extensión universitaria y presentado ponencias en congresos y jornadas nacionales.

Luisa Granato

Es Doctora en Lingüística por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y ha sido designada profesora consulta de la misma Universidad. Es directora de los proyectos de investigación “Cohesión y coherencia en la conversación coloquial” e “Interacción entre pragmática y gramática en la conversación coloquial”. Es

investigadora categoría I en el Programa de Incentivos a la Investigación. Sus trabajos se han difundido a partir de la co-edición de un libro, la publicación de numerosos artículos y capítulos de libros, de las innumerables presentaciones a congresos y el dictado de cursos y seminarios sobre su especialidad (la interacción oral) como profesora invitada. Todas estas actividades se llevaron a cabo en distintas universidades del país y del extranjero. Actualmente realiza docencia de posgrado en carreras de especialización, maestrías y doctorados.

María Carolina Ferrari

Se graduó en el año 2003 como Profesora en Lengua y Literatura Inglesa por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y en 2008 obtuvo el título de Magíster en Lingüística por la misma casa de estudios. Se ha desempeñado desde 2003 como docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Ha participado en cuatro proyectos de investigación como investigador en formación y en numerosos congresos, enfocando sus estudios en el uso y función de las metáforas gramaticales en la conversación coloquial.

Guillermina Piatti

Es Magíster en Enseñanza de Español a extranjeros, Magíster en Lingüística y se encuentra en la etapa final del Doctorado en Letras en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde se desempeña como profesora en el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Asimismo, es coordinadora académica del Área de Enseñanza de Español para Extranjeros en dicha Facultad. Ha participado en varios proyectos de investigación, dirigidos por la Dra. Luisa Granato, sobre el estudio de la conversación. Ha presentado

los resultados de sus investigaciones en varios congresos del área y ha publicado una serie de artículos sobre las estrategias conversacionales, el discurso polémico y la gramática de la oralidad.

María Leticia Móccero

Es Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como Profesora Titular ordinaria de Fonética y Fonología Inglesa 2 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la misma Universidad, donde también es directora de la Especialización en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Es investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS/UNLP-CONICET). Participa en proyectos acreditados en el Programa de Incentivos desde 1994. Sus temas de investigación se relacionan con la interacción verbal coloquial. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: “Afirmaciones y negaciones como marcadores de posicionamiento” (2010), “Las preguntas confirmatorias como indicadoras de posicionamiento intersubjetivo” (2010), “The co-construction of coherence at episode boundaries in co-operative dialogues” (2012) y “Cláusulas de proyección y prosodia en la conversación coloquial” (2013).

Marina Grasso

Es profesora en Lengua y Literatura Inglesas, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) en donde se desempeña como docente de grado en las carreras de Profesorado y Traductorado de Inglés. Es Magíster en la Enseñanza del Inglés y Lingüística Aplicada, título otorgado por el King’s College, Universidad de Londres, Inglaterra. Miembro del grupo ECar (El español coloquial de Argentina), dirigido por la Dra. Luisa Granato, participa en pre-

sentaciones a congresos desde el 2003 y en proyectos de investigación desde 2006, pertenecientes al Programa de Incentivos para la Investigación, todos ellos acerca de la interacción verbal coloquial.

Karina Ibáñez

Es Traductora y Profesora en Lengua y Literatura Francesa y Magíster en Lingüística por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Integra desde el año 2006 el grupo de investigación ECAR (El español coloquial de Argentina) dirigido por la Dra. Luisa Granato. Desde el año 2009, se desempeña como adjunta a cargo de la cátedra de Dicción francesa 1 y 2 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), cargo obtenido por concurso en 2014. Desde 2013, es adjunta a cargo de Lengua Francesa 1. Se aboca al estudio de la lengua oral tanto en francés como en español con una perspectiva socio-pragmática y ha participado en cinco encuentros científicos en el ámbito de la UNLP, nueve congresos nacionales y doce internacionales. Cuenta con varias publicaciones arbitradas, entre ellas, tres capítulos de libros (dos, en co-autoría). Desde 2010, es docente-investigadora de la UNLP.

Marcela Morales

Es Magíster en Lingüística y Profesora en Lengua y Literatura Inglesas por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se desempeña como Profesora Titular en el área de Lengua en las carreras de Profesorado y Traductorado de Inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Es miembro del equipo de investigación de la Dra. Luisa Granato desde 2009 y hasta el momento ha participado en dos proyectos. En el ámbito privado, es docente de inglés como lengua extranjera y Coordinadora General del Departamento de Cursos Superiores en Instituto Cultural Argentino de La Plata (ICAB).

Lucía Alabart Lago

Es Profesora en Letras y estudiante de la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actualmente se desempeña como Ayudante Diplomado en la cátedra Introducción a los Estudios del Lenguaje y la Comunicación para las carreras de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). En 2012 fue becaria del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en el programa Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas. Durante 2013-2014 realizó una estancia de intercambio en la Universidad de Érfurt, Alemania y en 2014-2015 asistió a un curso de idioma y cultura alemana, también en calidad de becada, en la Universidad de Freiburg, Alemania. En 2016-2017 realizó una estancia de estudios sobre Lingüística en el marco del programa ERASMUS + en la Universidad alemana de Wuppertal. Es integrante del Proyecto de Investigación “Fronteras teóricas II: el contexto. Compatibilidades e incompatibilidades desde dos perspectivas teóricas: lingüística funcional y lingüística formal”, dirigido por Angelita Martínez y desarrollado en el Centro de Estudios Lingüísticos (CEIL).

Guadalupe Herrera

Es Licenciada en Inglés (con orientación en Lingüística) por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Comenzó sus estudios en 2004 en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, habiendo hecho gran parte de la carrera de Traductorado en Inglés. En 2011, luego de decidir abocarse a la lingüística formal, comenzó sus estudios en la UNLP y desde entonces ha asistido a numerosos congresos de lingüística y ha expuesto sus trabajos en

eventos como las II Jornadas de Jóvenes Lingüistas, el VII Encuentro de Gramática Generativa y las II Jornadas Patagónicas de Lingüística Formal. Así también, ha formado parte de la organización de las I Jornadas de Jóvenes Lingüistas y de la I Escuela de Lingüística de Buenos Aires.

Rosana Pascual

Es Profesora en Letras egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se ha especializado en el área de Lingüística y actualmente se encuentra realizando la carrera de Doctorado. Ha participado y participa como integrante de proyectos de investigación en el área. Se ha desempeñado como docente en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) desde el año 1992. En la actualidad es profesora Adjunta de la cátedra Lengua 1 (Letras) y de Introducción a los Estudios del Lenguaje y la Comunicación (Lenguas Modernas). Ha dictado cursos, seminarios y talleres de grado de la especialidad en distintas instituciones académicas. Ha organizado seminarios y talleres de capacitación y actualización para docentes de distintos niveles de la enseñanza. Ha realizado trabajos de transferencia a nivel nacional y provincial, y co-participado en la formación de recursos humanos en el ámbito de la FaHCE. Ha participado en numerosos congresos y jornadas nacionales e internacionales y formado parte de la organización de eventos científicos. Es autora de artículos y capítulos de libros y ha editado junto a Daniel Romero el libro “Lenguaje y comunicación: Introducción a los principales problemas y perspectivas teóricas” en el año 2013.

Daniel Romero

Es Profesor Titular regular en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata

(FaHCE-UNLP) a cargo de Lengua 1, Introducción a los Estudios de la Lengua y la Comunicación y Lingüística 2, y Profesor Asociado regular en el CBC (UBA) a cargo de Semiología en Sede 05 – Drago. Es además Investigador categoría III con lugar de trabajo en el CEIL y en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ha dictado cursos y seminarios de grado y de posgrado en distintas instituciones académicas. Ha participado y formado parte de la organización de numerosos eventos científicos. Es formador de recursos humanos, director y co-director de tesis en la UNLP y la UBA. Es autor y editor de numerosas publicaciones en el área, entre las que se destacan últimamente los libros “Problemas de lenguaje y comunicación” y, en colaboración con Rosana Pascual, “Lenguaje y comunicación. Introducción a los principales problemas y perspectivas teóricas”, así como el artículo “Asignación de referencia y categorías procedimentales”, en colaboración con I. G. Pérez.

Carolina Cuesta

Es Profesora, Licenciada y Doctora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). En la misma institución es Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura I e investigadora del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS/UNLP-CONICET), donde actualmente dirige doctorandos, becarios y proyectos de investigación en el convenio entre la FaHCE y la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo (FE-USP) sobre temas vinculados a las prácticas de lectura y escritura, enseñanza de la lengua y la literatura y alfabetización. Dirige la revista de divulgación *El toldo de Astier* en la misma casa de estudios. Entre los años 2002 y 2012 fue docente y coordinadora académica de la Licenciatura en Ense-

ñanza de la Lengua y la Literatura de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (EHU-UNSAM) e integró el Centro de Estudios de Didácticas Específicas (CEDE-EHU-UNSAM). Desde el año 2013, dirige la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE). Dicta cursos de posgrado y grado en distintas universidades nacionales. Ha participado y participa en diversos eventos académicos nacionales e internacionales como docente-investigadora invitada y ha publicado libros y artículos científicos sobre su especialidad.

Lucas Gagliardi

Es Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se encuentra realizando la Especialización en Edición dentro de la misma casa de estudios. Ha participado como expositor en congresos y ha publicado artículos sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura y genética textual. Se desempeña como docente desde el año 2011 en escuelas secundarias de La Plata y en el dictado de talleres en la Biblioteca Ambulante del Hospital de Niños de la misma ciudad. Desde 2014 trabaja en formación de futuros docentes para la escuela primaria y secundaria desde la Universidad Pedagógica, el ISFDyT N° 8 y el ISFDyT N° 9 de La Plata. Ha dictado cursos y talleres sobre enseñanza de la lengua y la literatura.

Mariana Provenzano

Es Profesora en Letras egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias y Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), con experiencia docente en distintos niveles educativos, tanto del sistema formal como no formal. Dentro de la misma unidad académica se desempeña como profesora de tra-

bajos prácticos de la cátedra Didáctica de la Lengua y la Literatura 1 de la carrera del Profesorado en Letras. Participó en proyectos de investigación relacionados con temáticas sobre la enseñanza de la lengua, la literatura, la escritura y lectura en el ámbito universitario, en particular dentro de los ingresos a las carreras de Letras y Geografía. Actualmente se encuentra profundizando su formación en Didáctica de la Lengua y la Literatura, en las líneas y perspectivas que abordan a la narración como objeto de estudio, las prácticas de lectura y escritura y los estudios sobre infancias.

Mariana Cucatto

Ha obtenido sus títulos de Profesora, Licenciada y Doctora en Letras en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), institución en la que actualmente se desempeña como Profesora Titular de las cátedras Introducción a la Lengua y la Comunicación y Lengua 2, y como investigadora del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, dependiente del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales. Es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET); dirige Proyectos de Investigación y Tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado en distintos temas vinculados con el Análisis del Discurso y la Lingüística Textual. Su producción científica y académica, que ha presentado en congresos de la especialidad y en publicaciones nacionales e internacionales, se destaca por un gran interés en el estudio de los Lenguajes de Especialidad y en lograr su transferencia a la práctica docente y profesional, con una temática fuertemente orientada hacia la producción y comprensión de textos, en particular, de textos jurídicos. Posee una amplia experiencia en el ámbito de la formación de recursos humanos. Ha dictado nume-

rosos cursos y seminarios destinados a profesionales de diversas áreas (lingüística, derecho, comunicación, economía, psicología), en distintas instituciones universitarias y órganos estatales.

Laura Pérez de Stefano

Es Profesora en Letras, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), institución en la que actualmente se desempeña como Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra Lengua 2. Asimismo, se ha desempeñado como Jefa de Trabajos Prácticos Ordinaria de la cátedra Planificación Comunicacional de Campañas Políticas de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP y como Ayudante Diplomada Ordinaria de la cátedra Lingüística para Letras y Lenguas Modernas de la FaHCE. Ha sido docente en el Área de Lenguaje y Comunicación en el Curso de Ingreso a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP, durante el período 2006-2007. Desde el año 2011, integra el equipo docente del curso “Lenguaje Jurídico y Comunicación” y del curso “Redacción Jurídica: cuestiones gramaticales”, dirigidos por Mariana Cucatto. Es investigadora en formación del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL), perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS/UNLP-CONICET). Ha sido expositora en numerosos congresos nacionales e internacionales relacionados con el lenguaje y la comunicación. Cuenta, asimismo, con publicaciones de la especificidad disciplinar en distintos soportes y formatos (artículos de revistas científicas, actas de eventos académicos y capítulos de libros). Actualmente se encuentra trabajando en su proyecto de tesis doctoral “La construcción textual/discursiva de la figura femenina en el discurso jurídico: un abordaje desde la Lingüística Cognitiva a los

modos de designación y denominación de la mujer en los fallos de la Suprema Corte de la Pcia. de Buenos Aires, relacionados con el despido laboral, desde el año 1991”, bajo la dirección de la Dra. Mariana Cucatto.

Edgardo Gustavo Rojas

Es Profesor y Licenciado en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Asistente Social y Licenciado en Trabajo Social (UNLA), Especialista en TIC aplicadas a la Educación Superior (INFOD) y Doctorando en Letras (UNLP). Accedió en tres oportunidades al Programa Nacional de Becas Universitarias (Ministerio de Educación de la Nación Argentina), a una Mención Honorífica por mejor promedio en formación de grado (UNLA), a una Beca de Posgrado (UNLP) entre 2014 y 2016 y a una estancia de estudios en la Universidad de Barcelona durante 2014. Su trayectoria profesional se ha enmarcado en la formación docente, el trabajo social y la educación en contextos de encierro, la docencia universitaria, la formación profesional, la investigación y transferencia de conocimientos en lingüística aplicada. Es autor del libro “Neutralidad y cortesía verbal en la moderación del debate televisivo” (Berlín, 2012) y de numerosas publicaciones académicas disponibles para consulta en su sitio web www.textosenlinea.com.ar. Actualmente, es Jefe de Trabajos Prácticos en Introducción a la Lengua y la Comunicación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), miembro del equipo de investigación que dirige la Dra. Mariana Cucatto (FaHCE), tutor y contenidista en el Campus Virtual de la Escuela Judicial, Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires. Su proyecto de tesis doctoral en Letras se titula “Una dimensión imaginaria del discurso jurídico” (sobre condicionales contrafácticos en fallos de la Corte Suprema

de Justicia de la Nación) está dirigido por la Dra. Mariana Cucatto y codirigido por la Dra. Estrella Montolío Durán (Universidad de Barcelona).

Lucía Bernardi

Es profesora en Letras egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), donde, actualmente, se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de las cátedras Introducción a la Lengua y la Comunicación y Lengua I. Desde el año 2008, en la misma casa de estudios, dicta el Taller sobre prácticas del lenguaje: reflexiones gramaticales, dirigido a alumnos de primer año de la carrera de Letras. Además, durante los años 2006-2007, ha sido docente en el Área de Lenguaje y Comunicación, en el Curso de Ingreso a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Entre 2011 y 2012, ha elaborado material teórico y participado como tutora académica en los cursos de capacitación profesional “Lenguaje Jurídico y Comunicación” y “Redacción jurídica: cuestiones gramaticales”, Escuela Judicial, Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires. Actualmente, está finalizando su tesis doctoral sobre la interjección desde un enfoque cognitivo. Es miembro de la comisión directiva de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALICO).

Cintia Cristini

Es Profesora en Letras, egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Ha cursado, asimismo, la Capacitación de español para extranjeros en la Universidad de Buenos Aires. Ha sido adscripta a la cátedra de Lingüística y se desempeña, actualmente, como Ayudante Diplomado Ordinario de Introducción

a la Lengua y la Comunicación, materia de las carreras de Letras de la (FAHCE). Además de su ejercicio docente en el campo de la Educación Superior Universitaria y no Universitaria, participa en proyectos de extensión y capacitación profesional. Es investigadora en formación del Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL), perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS /UNLP-CONICET). En este marco, ha sido integrante de distintos proyectos de investigación dirigidos por la Dra. Mariana Cucatto y radicados en el mencionado instituto. Participa activamente en eventos académicos relacionados con el lenguaje y la comunicación y publica por los medios habituales de intercambio académico artículos vinculados con sus intereses profesionales de forma individual y en coautoría con otros miembros del equipo de investigación que conforma. Se desempeña como tutora y contenidista en cursos de capacitación profesional sobre comunicación y redacción jurídica que se dictan a través del Campus Virtual de la Escuela Judicial dependiente del Consejo de la Magistratura de la Provincia de Buenos Aires.

Dolores Álvarez Garriga

Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Obtuvo beca de CONICET (2009-2014) para realizar sus estudios doctorales vinculados con la variación lingüística en distintas comunidades de habla de la Argentina. Formó parte de la cátedra de Filología Hispánica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) desde 2006 hasta 2011 como Adscripta y como Ayudante Diplomada. Desde 2011 es Profesora en la cátedra de Lingüística 1 para las carreras de Letras y Lenguas Modernas de la misma facultad. Formó parte de diversos proyectos de investigación radicados en el Centro de Estudios e Investigacio-

nes Lingüísticas (CEIL) y también en proyectos internacionales. Se desempeñó como secretaria del CEIL durante los años 2011 y 2013.

Elina Alejandra Giménez

Es Magíster en Análisis del Discurso por la Universidad de Buenos Aires. Desde el año 1999, se desempeña como docente en la enseñanza secundaria y superior. Es investigadora en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL), y Colaboradora Externa de la Cátedra de Lingüística I. Participa como miembro activo del comité editorial de la serie de libros “Discutir el lenguaje” y de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). Entre los años 2010 y 2015, se desempeñó como docente de la cátedra de Análisis del Discurso en la carrera de Periodismo de Investigación en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo y, paralelamente, fue Secretaria de Extensión Universitaria en la misma universidad.

Lucía Zanfardini

Es Profesora en Letras y Magíster en Lingüística egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Obtuvo una beca de posgrado de la UNLP (2014-2017); actualmente es becaria de Finalización de Doctorado CONICET (2018-2019) y realiza sus estudios de investigación en el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad (Sede Atlántica - Universidad Nacional de Río Negro). Durante los años 2011-2016, fue miembro de la cátedra de Lingüística I de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) como Adscripta y luego como Ayudante Diplomada. Es estudiante del Doctorado en Letras (FaHCE-UNLP). Sus trabajos de investigación se orientan a los estudios de variación lingüística en el discurso político latinoamericano bajo la dirección de la Dra. Angelita Martínez.

Roxana Risco

Es Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Actualmente desarrolla su labor docente e investigadora en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y la UBA. Ha recibido la Beca Fulbright (2017) y la Beca PROFITE del Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2013). Su ámbito de investigación fundamental es la variación morfosintáctica, particularmente, la variación lingüística de comunidades andinas migrantes, en Buenos Aires. Sobre tales temas ha publicado numerosos estudios en revistas y libros nacionales e internacionales. Dirige el proyecto de investigación “Migrantes andinos en Buenos Aires: variación lingüística y problemática del contacto en el entorno escolar”, en el Instituto de Lingüística de la UBA. Ha participado en diversos proyectos de investigación financiados por universidades argentinas y europeas. Asimismo, es miembro del equipo de investigación dirigido por Angelita Martínez en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS/UNLP-CONICET).

Kerstin Gaida

Es Magister en Educación por la Universidad de Wuppertal, Alemania, y Profesora de español y francés como lenguas extranjeras. En el año 2015, cuando era aún magistranda, cursó medio año de sus estudios en el marco del “Programa de Cooperación Internacional” de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Como estudiante de Lingüística I en la FaHCE, participó en el proyecto “Iniciación a la investigación lingüística: el contacto del español con otras lenguas”, con el fin de indagar acerca de la variación de formas lingüísticas en hablantes de dos variedades de español americano en contacto, en la ciudad de La Plata (variedad riopla-

tense y colombiana). A su regreso a Alemania, dedicó su tesis de Maestría a los fenómenos pragma y sociolingüísticos del español rioplatense actual.

Danielle Romina Knuth

Es estudiante alemana de raíces argentinas que cursa la Licenciatura en Filología Española y Ciencias Políticas en la Universidad Martin Luther (Halle, Alemania). Durante los años 2015 y 2016 participó como alumna de intercambio a través del Programa de Cooperación Internacional en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata (FaHCE-UNLP). Durante su estadía cursó la asignatura Lingüística I y participó activamente en investigaciones sobre las características del español rioplatense y su contacto con otras lenguas. Este año terminará su formación de grado con una tesis sobre el fenómeno lingüístico del lunfardo.

Ronja Mieciunski

Es Licenciada en Lengua, Literatura y Cultura Españolas (Bachelor of Arts) y en Ciencias de la Comunicación, por la Universidad de Rostock, Alemania. Actualmente cursa la Maestría en Administración Internacional de la Información-Lingüística y Comunicación Intercultural, en la Universidad de Hildesheim (Alemania). Mediante el Programa de Cooperación Internacional de la Universidad Nacional de La Plata, fue estudiante de intercambio en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) durante medio año (2015). Allí cursó y formó parte del proyecto de la Cátedra de Lingüística I “Iniciación a la investigación lingüística: el contacto del español con otras lenguas”, y se dedicó a estudiar la pronunciación del /s/ en hablantes de español rioplatense que adquirirían el alemán como segunda lengua. Escribió su

tesis de Licenciatura sobre el español de Buenos Aires, con énfasis en su historia, función y difusión.

Nicole Stotko

Es Magíster en Lenguas Romances y Literatura por la Universidad de Wuppertal (Alemania). En el año 2015, durante sus estudios de Maestría, recibió una beca del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y la Universidad de Wuppertal para cursar un semestre en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (FaHCE-UNLP). Allí estudió Lingüística I con las Dras. Angelita Martínez, Adriana Speranza y Roxana Risco y participó en el proyecto “Iniciación a la investigación lingüística: el contacto del español con otras lenguas”. Con los insumos recolectados en su estadía académica regresó a Alemania para presentar su tesis en el año 2016. Actualmente se encuentra en el tramo de formación profesional como Profesora de Lenguas Extranjeras en Alemania.

Este volumen de la colección "Discutir el lenguaje" recoge los trabajos que los diferentes equipos de investigación nucleados en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (IdIHCS-UNLP-CONICET) presentaron durante la I Jornada del CEIL, realizada en octubre de 2015. Las líneas de investigación expuestas fueron: gramática de las variedades del español en contacto con otras lenguas; aspectos gramaticales desde el punto de vista de los estudios generativistas; investigaciones en lenguaje de especialidad (lenguaje jurídico); estudios sobre didáctica de la lengua y la literatura; investigaciones sobre fonética y fonología; estudios acerca de las interacciones conversacionales. En este sentido, las seis secciones de este libro reflejan las perspectivas de trabajo, los avances realizados y los resultados obtenidos por cada equipo.