

ISSN 0325-3597

Anales de Lingüística

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras
Instituto de Lingüística
Centro de estudios lingüísticos

Mendoza, Argentina
TOMOS XXX y XXXI
2008-2009

En la tapa: Foto de Joan Corominas (Barcelona, 1905-1997), filólogo catalán, autor del *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana* (1954-1957). Fundador del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

ANALES DE LINGÜÍSTICA

Tomos XXX-XXXI 2008-2009

"[...] como habría dicho él mismo [Corominas]: "[...] lo difícil es contar con el método, la preparación y la intuición para afrontar los problemas difíciles".

(Entrevista a José Antonio Pascual, miembro de la Real Academia Española y colaborador de Corominas. Realizada por Javier Fresán para *Clarín*.

Disponible en: <http://jfredan.files.wordpress.com/2010/01/el-paraiso-perdido-de-jose-antonio-pascual.pdf>

Editora

Gisela Elina Müller

Coordinación editorial

Ana María Vega

Asistencia editorial

Carolina Ana Sacerdote

Consejo editorial de referato

Luis Abraham (Universidad Nacional de Cuyo)

Claudia Borzi (Universidad Nacional de Buenos Aires)

Liliana Cubo de Severino (Universidad Nacional de Cuyo)

Ofelia Dúo de Brottier (Universidad Nacional de Cuyo)

Martha Mendoza (Florida Atlantic University)

Karolin Moser (Eberhard-Karls-Universität Tübingen)

Eva Stoll (Ludwig-Maximilians Universität München)

Ana María Vega (Universidad Nacional de Cuyo)

ANALES DE LINGÜÍSTICA

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA
CENTRO DE ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS
ISSN 0325-3597**

Anales de Lingüística fue fundada en el año 1940 por el filólogo catalán Joan Corominas, fundador también del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y autor del célebre *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, entre otros grandes diccionarios y obras adicionales. Aparte de constituir un órgano difusor de las actividades del Instituto de Lingüística, ya desde su origen la revista tuvo alcance internacional, pues en ella publican lingüistas de la talla del propio Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon, Antonio Tovar, Theodor Elwert y Salvador Canals Frau.

Si bien en sus inicios la revista puso un énfasis especial en los estudios etimológicos, poco a poco fue ampliando su horizonte temático hasta incluir en la actualidad trabajos de diversas disciplinas lingüísticas, como Sociolingüística, Lingüística Antropológica, Psicolingüística (en especial, los procesos de comprensión y producción de textos), Filología Hispánica, Gramática, Análisis del Discurso (en particular, del académico-científico), Lingüística Aplicada y Filosofía del Lenguaje, entre otras.

Los artículos de investigación presentados son evaluados por un comité científico integrado por evaluadores nacionales y extranjeros de reconocido prestigio.

Anales de Lingüística was founded in 1940 by the philologist of Cataluña, Joan Corominas, also founder of the Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, and the author of the famous *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, among other great dictionaries and additional works. Apart from being the official organ of the regular activities of the Instituto de Lingüística, this journal had an international character from its origin. Indeed, there we can find articles of well-known linguists like Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon, Antonio Tovar, Theodor Elwert y Salvador Canals Frau.

Although at the very beginning, it put emphasis in etymological studies, nowadays the journal includes papers from several linguistic areas like Sociolinguistics, Anthropological Linguistics, Psycholinguistics (in particular, the processes of comprehension and text production), Hispanic Philology, Grammar, Discourse Analysis (in particular, in academic and research settings), Applied Linguistics, and Philosophy of Language, among others.

Research articles are submitted to members of the Scientific Editorial Board or to members of the national and international community of specialists.

ÍNDICE

Pág.

DISCURSOS Y CONFERENCIAS

Conferencia: Joan Corominas, Mendoza y el Instituto de Lingüística de la Universidad Nacional de Cuyo, 1939-1946. *Philip D. Rasico*..... 13

Discurso con motivo de la imposición de una placa con el nombre de Joan Corominas en el Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. *María del Rosario Ramallo de Perotti*..... 29

Conferencia: La didáctica de la lengua, entre la investigación y las prácticas. Conferencia de apertura de las Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Práctica en la Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. *Dora Riestra*..... 37

Conferencia de Ingreso a la Academia Argentina de Letras como Miembro Correspondiente por Mendoza: El vino en el lenguaje y la mente de los Mendocinos. *Liliana Cubo de Severino*..... 53

ARTÍCULOS

La expresión de la causa en la prensa escrita de Buenos Aires: el uso de *ya que*. Cause expression in the written press of Buenos Aires: the use of *ya que*. *Claudia Borzi*..... 71

Verbos modales: grados de gramaticalización
Modal verbs: grades of grammaticalization. *Laura Daniela Ferrari*..... 103

La defensa de tesis: un género discursivo en la comunidad de posgrado. The Thesis Defence: a discursive genre in the postgraduate Community. *Karina Savio*..... 123

La tesis como clase textual prototípica de los procesos de producción de textos académico-científicos. Estrategias de asistencia a su Escritura. The Thesis as a prototypical textual class of production processes of academic and scientific texts. *Liliana Cubo de Severino et al*..... 147

RESEÑAS

Silvia Betti. *El spanglish. ¿Medio eficaz de comunicación?*, por *Liliana Cubo de Severino* 159

DETALLES TÉCNICOS Y NUEVAS NORMAS DE PUBLICACIÓN..... 163

DISCURSOS Y CONFERENCIAS

JOAN COROMINAS, MENDOZA Y EL INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO, 1939-1946

(Conferencia Pronunciada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, 23 de Octubre, 2007)

Prof. Dr. Philip D. Rasico
Vanderbilt University
Nashville, Tennessee EEUU
philip.d.rasico.@vanderbilt.edu

Quisiera expresar mis gracias a la Facultad de Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, y especialmente a la Vicedecana de la Facultad, Prof. Mariana Genoud de Fourcade; a la directora del Departamento de Lingüística, Prof. María del Rosario Ramallo de Perotti; y, también, a sus colegas Prof. Marcela Aranda y Prof. Florencia Ferreira de Cassone, por su amable invitación a dirigirles a ustedes estas palabras durante mi visita a la ciudad de Mendoza donde me siento no sólo muy a gusto sino también en casa.

1. INTRODUCCIÓN

El profesor Joan Corominas (Barcelona 1905-1997), autor del bien conocido *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana* (4 volúmenes, 1954-1957), del *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* (1961), del *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico* (6 vols., 1980-1991), y, asimismo, del diccionario catalán correspondiente *Diccionari Etimològic i*

Complementari de la Llengua Catalana (10 vols., 1980-2001) y del diccionario toponomástico *Onomasticon Cataloniae* (8 vols., 1989-1997), entre muchísimas obras adicionales, figura, sin duda alguna, entre los mejores romanistas de su época y hoy se le reconoce en general como el lingüista más distinguido y más prolífico de las Letras Hispánicas del siglo XX, habiendo superado así a sus contemporáneos y colegas, como por ejemplo a Rafael Lapesa o a Amado Alonso, y hasta a su propio maestro, Ramón Menéndez Pidal.

El tema escogido para la presente conferencia corresponde a dos motivos principales: el primero, el hecho de que Joan Corominas pasó los años 1939 a 1946 en Mendoza como profesor de lingüística y filología en la Universidad Nacional de Cuyo, donde fundó y dirigió el Instituto de Lingüística y la revista *Anales del Instituto de Lingüística*; y el segundo, el gran privilegio y honor que tuve yo mismo de colaborar directamente con el profesor Corominas, entre los años 1990-1997 y por invitación suya, en la preparación y la publicación de su última gran obra, el *Onomasticon Cataloniae*, un estudio etimológico completo de los nombres de lugar del dominio lingüístico catalán, el cual, en realidad, ya había sido proyectado a los veinte años como su primera obra científica.

2. LOS AÑOS FORMATIVOS (1905-1939)

Joan Corominas, cuyo apellido catalán también se escribe *Coromines* (< *Conomines* < CONDOMINAS 'campos situados en torno a un caserío') de acuerdo con la evolución fonética de la lengua catalana, y así aparece firmado en la mayoría de los escritos del lingüista a partir de los años 1960s, nació el 21 de marzo, 1905, en el seno de una familia barcelonesa de la alta burguesía catalana. Sus padres, Pere (Pedro) Coromines Montanya, abogado, político y escritor; y su madre, Celestina Vigneaux Cibils, pedagoga, amiga de la educadora italiana Maria Montessori e introductora del método de ésta en España, le criaron a Joan, el segundo de sus nueve hijos, en un ambiente intelectual y catalanista.

A los cinco años Joan Corominas comenzó formalmente su escolaridad en las escuelas del Distrito Sexto de Barcelona; y en 1915 empezó los estudios de bachillerato en el Instituto General y Técnico de la capital catalana donde recibió en 1922 la nota de

matrícula de honor. El mismo año inició las carreras de Derecho y de Filosofía y Letras en la Universidad de Barcelona habiéndose propuesto ya, tras haber leído la *Crónica o Libre dels feyts* del rey Jaime I de Aragón y otras obras medievales, el proyecto de redactar un diccionario etimológico de la lengua catalana. Entre 1922 y 1927, año éste en que Corominas se licenció en Derecho y también en Letras por la misma Universidad de Barcelona con la calificación de excelente y premio extraordinario, realizó estudios complementarios de filología románica y de lingüística general en las Oficinas Lexicográficas del *Institut d'Estudis Catalans* (la academia oficial de la lengua catalana, la cual se había fundado en Barcelona en 1907), y, también, en la Universidad de Montpellier donde cursó asignaturas dictadas por los profesores Georges Millardet y Maurice Grammont. Durante esta época (1924) Corominas inició un estudio sobre el dialecto gascón hablado en el Valle de Arán, donde desde pequeño había veraneado con su familia, y, además, comenzó la recolección de materiales toponímicos y antroponímicos catalanes, fruto directo de su gran afición al excursionismo a pie. Su primer artículo, "Etimologies araneses," publicado en 1925 en el número XIII del *Butlletí de Dialectologia Catalana*, le serviría más tarde como punto de partida de su tesis doctoral, *Vocabulario aranés*, preparada bajo la dirección de Ramón Menéndez Pidal y presentada en la Universidad de Madrid el 7 de noviembre de 1928. Se le otorgaron la calificación de Excelente y el Premio Extraordinario de Grado de Doctor.

Una vez finalizados sus estudios en Madrid, y con la ayuda de una beca concedida por la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas del Ministerio de Instrucción Pública a fin de que ampliara sus estudios de lingüística románica y de antiguos dialectos germánicos, Corominas se desplazó primero a Zúric (1928) donde asistió a clases dictadas por Louis Gauchat, Arnald Steiger y Jakob Jud, entre otros; y luego (1929) realizó una estancia en París donde estudió lingüística románica, ruso, griego, rumano, gótico e indoeuropeo con Oscar Bloch, Clovis Brunel, Mario Roques, Joseph Vendryes y Antoine Meillet, entre otros maestros de la Escuela de las Lenguas Orientales Vivas, del Colegio de Francia y de la Universidad de la Sorbona. En París se entrevistó además con el distinguido romanista suizo, Wilhelm Meyer-Lübke, autor de la *Grammatik der*

romanischen Sprachen (4 vols., 1890-1902), del *Romanisches Etymologisches Wörterbuch* (1911-1920), y del libro *Das Katalanische* (1925), entre otras obras de índole semejante.

Al regresar a Barcelona a principios de la primavera del año 1930, Corominas se incorpora a las Oficinas Lexicográficas del Institut d'Estudis Catalans a través de su presidente, Pompeu Fabra, a fin de ordenar los materiales dialectales allí reunidos para la redacción de un diccionario de la lengua catalana. Y por las mismas fechas aproximadamente ingresa como socio del Centro Excursionista de Cataluña (*Centre Excursionista de Catalunya*). El año siguiente (1931) Corominas se dedica al estudio de la lengua vasca; forma parte de varios comités del Institut d'Estudis Catalans encargados de la preparación de un nomenclátor oficial de los municipios de Cataluña, y, también, de la redacción de la revista *Butlletí de Dialectologia Catalana*; inicia los trabajos preliminares del *Onomasticon Cataloniae* con los materiales que había ido recogiendo desde 1925; y trabaja además como profesor auxiliar de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, adscrito a la enseñanza de literatura y lengua españolas y otras disciplinas románicas. Desde entonces y hasta el estallido de la Guerra Civil en julio de 1936, Corominas pronuncia una serie de conferencias sobre temas relacionados con la toponimia catalana y continúa sus encuestas a fin de recoger materiales toponomásticos correspondientes a todos los municipios del territorio lingüístico catalán. En agosto de 1935 hace la observación siguiente respecto al estado de este proyecto: [Traducción mía del original catalán] " 252 ayuntamientos, de los cuales 112 encuestas han sido realizadas por mí. Quedan por hacer 818 ayuntamientos del Principado [de Cataluña] y 759 del resto del dominio lingüístico catalán" (Pujadas i Marquès 1999:233). A finales del año 1936 Corominas se casó en Barcelona con Bárbara de Haro Rodríguez; y un mes después se incorporó como voluntario en el Regimiento Pirenaico número 1 de las milicias alpinas del Ejército Republicano.

3. EL EXILIO Y LAS AMÉRICAS (1939-1967)

El 7 de febrero, 1939 marcó un cambio dramático en la vida de Joan Corominas y en la de toda su familia. A consecuencia de la victoria en España de las tropas fascistas comandadas por el general Francisco Franco y el inminente colapso de la Segunda República española, Corominas se vio obligado a abandonar su país y vivir exiliado en el extranjero. Aquel día atravesó la frontera y estuvo internado durante dos semanas en un campo de refugiados españoles (sobre todo catalanes) cerca del pueblo rosellonés de Saint-Cyprien (Sant Cebrià). Una vez había sido puesto en libertad hacia finales del mismo mes, viajó a París donde pudo reunirse con varios familiares suyos que ya se habían establecido en las afueras de la ciudad. Por las mismas fechas Ramón Menéndez Pidal, Amado Alonso y Ricardo Rojas hacían gestiones urgentes para conseguirle a Corominas una cátedra en la Universidad Nacional de Cuyo situada en Mendoza, Argentina, la cual se inauguraba el próximo mes de julio. A pesar de la intervención de tan ilustres maestros y colegas, los trámites realizados en este sentido no les resultaron tan fáciles; entre otras garantías exigidas Menéndez Pidal tuvo que asegurarle con firmeza al gobierno argentino que Joan Corominas “[N]o profesaba ideas extremas y no tuvo ninguna actividad política” (Pujadas i Marquès 1999:234). Por fin los esfuerzos hechos tuvieron éxito; y el 28 de julio el rector de la Universidad Nacional de Cuyo, Edmundo Correas, le comunicó a Corominas que el gobierno argentino le había concedido una plaza de profesor de lengua y literatura castellanas y de filología, con un sueldo mensual de 600 dólares, y que las clases comenzarían el 16 de agosto.

Habiendo resuelto los primeros pasos de su traslado a la Argentina, ahora se les presentaba a Corominas y a su familia el problema de efectuar su salida de Francia y realizar el viaje a su nuevo país de residencia. Les fracasaron varios intentos de marcharse de Francia hasta que por fin recibieron la noticia, a través del Servicio de Evacuación de Republicanos Españoles, que se les habían concedido pasajes para viajar a la Argentina. El 17 de octubre, 1939, Corominas y su familia acudieron al puerto de La Rochelle donde lograron embarcarse en el barco *Massilia* con un visado firmado por Pablo Neruda, el cual era entonces el cónsul de Chile

para la emigración española en Francia. Llegaron a Buenos Aires el 4 de noviembre donde se estableció la mayoría de miembros de la familia Corominas. Seis días más tarde Joan Corominas y su esposa Bárbara se dirigieron a la ciudad de Mendoza donde el lingüista se incorporó inicialmente a la Universidad Nacional de Cuyo como profesor de gramática superior castellana y de latín en la Escuela de Lenguas Vivas. Sin embargo, pocos días después de haberse instalado en Mendoza Corominas recibió la triste noticia que el primero de diciembre había fallecido en Buenos Aires su querido padre, Pedro Corominas, a quien el lingüista se referiría más adelante como el "[P]are del cos i de l'esperit" ('Padre del cuerpo y del espíritu') (DCECH I, vii) y en otra ocasión como el "Creador de l'home, de la consciència i del saber" ('Creador del hombre, de la consciencia y del saber') (DECat IX, 7). La capilla ardiente se estableció en el *Casal Catalá* de la capital argentina donde en la ceremonia del entierro Joan Corominas leyó varios poemas.

A raíz de la desaparición de su padre Corominas se entregó aún con más fervor a sus proyectos científicos inmediatos, ya que le quedaban fuera del alcance, por las circunstancias geopolíticas de aquel entonces, los dos que más le apasionaban, que él venía preparando desde el año 1925, y que le parecían tan imprescindibles como urgentes: un diccionario toponomástico catalán (el *Onomasticon Cataloniae*) y otro etimológico de la misma lengua.

En enero de 1940 Joan Corominas fundó el Instituto de Lingüística de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, la dirección del cual le fue encargada oficialmente por dicha universidad el 16 de abril del mismo año. Al mismo tiempo Corominas fundó la revista *Anales del Instituto de Lingüística*, cuyos tres primeros volúmenes dirigiría personalmente, y fue nombrado catedrático de Gramática Castellana Superior en la Facultad de Filosofía y Letras, y de Castellano y Literatura en la Escuela de Lenguas Vivas. Así, pues, en un período de pocos meses Corominas había logrado establecerse en un puesto muy favorable para el desarrollo de sus inquietudes profesionales, y especialmente en vista de su condición de refugiado e inmigrante. A pesar de eso se le notaba cierta preocupación respecto a sus circunstancias y especialmente en cuanto a su programa de investigación. El 10 de enero de 1940 le escribió una carta a otro gran maestro suyo, Américo Castro,

entonces profesor en la Universidad Princeton, en la que le comunicó lo siguiente:

"[L]a única ventaja que me proporciona mi contrato aquí es la de poder seguir viviendo de la enseñanza, pues va a serme muy difícil en este aislamiento continuar estudiando lingüística o completar mi formación [...]. Ésta es una pequeña ciudad, próspera materialmente, en el gran centro vitícola de la Argentina [...]. Todo esto me ha hecho pensar varias veces que acaso podría hallar algo mejor en Norteamérica y aprovecho la ocasión de esta carta con noticias mías que le debo desde hace tanto tiempo para mandarle adjunto un curriculum vitae por si en su Universidad o en otra con la que Ud. esté en relación hubiera algún puesto disponible." (Pujadas i Marquès 1997: 76)

Pero a pesar de esta intranquilidad, el 28 de enero, 1940, Corominas rechazó la oferta de una cátedra de Filología en el Instituto Superior de Pedagogía y Letras de Quito, Ecuador. Tantas ganas de marcharse de Mendoza no las debía tener; pues el próximo 3 de octubre pronunció una conferencia titulada "Rasgos semánticos nacionales" en el Salón de Grados de la Universidad Nacional de Cuyo, la cual se publicaría en el primer volumen de los *Anales de Lingüística* (I, 1941:1-29), y, con algunas adiciones y junto con otros estudios lingüísticos suyos realizados durante su estancia en Mendoza, unos treinta años más tarde en el primer de los dos volúmenes del libro de Corominas titulado *Tópica Hespérica* (2 vols., Madrid: Gredos, 1972). En el mismo mes de octubre, 1940, Corominas le propuso al rector de la Universidad Nacional de Cuyo, Edmundo Correas, que lo nombrara director de la Biblioteca Central de la Universidad durante un período de dos meses a fin de que pudiera ordenar y catalogar sus colecciones, la cual propuesta fue aceptada por el rector. Además, apareció aquel año en Mendoza el que sería la primera publicación cuyana de Corominas: el artículo "Lengua y gramática," aparecido en *De 'Spíritus': Revista de los Alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad*

Nacional de Cuyo (agosto-septiembre, 1940), 57-63. El 9 de julio del mismo año inició una colaboración con el diario mendocino *Los Andes*, en el cual publicaría una serie de artículos, finalizada en octubre del año siguiente, en la sección semanal "Consultas de lenguaje". Los artículos aparecidos en aquel rotativo fueron "Debemos enriquecer nuestro vocabulario matizándolo" (9 julio, 1940); "Historia y métodos de la etimología" (5 septiembre, 1940); y "El patrimonio léxico argentino" (5 octubre, 1941). Y para culminar el año, el 30 de diciembre Corominas, junto con varios compañeros, intentaron un primer ascenso al Cerro El Plata (6.310 metros), el éxito del cual resultó impedido por el mal tiempo.

A principios de 1941, mientras Corominas y su esposa veraneaban en Miramar, en la costa argentina, el lingüista inició en la Biblioteca Central de Buenos Aires la recolección de materiales para el *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, obra a la que había decidido dedicarse mientras no le fuera posible llevar adelante sus proyectos de lingüística catalana y que, además, le podría servir como ensayo metodológico para éstos. Según José Antonio Pascual, colaborador de Corominas en el *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico* y miembro actual de la Real Academia Española:

"Sorprende que cuando el exilio le colocó ante la realidad lingüística de la Argentina y se vio obligado a desviarse por unos años de su atención preferente al catalán, afrontara una aventura filológica de tal calibre como lo era la confección de un diccionario etimológico castellano. Se trataba, sin duda, de un atrevimiento: por las dificultades inherentes a la confección de una obra referente a una lengua que estaba tan alejada de sus intereses, desde luego; pero también por las condiciones materiales de que partía [...]. No era la Universidad de Cuyo el mejor lugar para embeberse de la bibliografía relacionada con la historia del español, pues aquella institución recién creada carecía de los textos básicos de nuestra literatura y de los trabajos fundamentales relativos a la etimología e historia del léxico románico. Si no faltaba el diccionario de la

Academia Española, ello se debía a que lo había conseguido el propio filólogo.” (25-26, 31-32)

El 19 de marzo del mismo año Corominas dimitió como director de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Cuyo. El rector de la Universidad le mandó una carta en la que le agradeció su trabajo como director provisional de la Biblioteca Central. En palabras de Edmundo Correas:

“La importante labor llevada a cabo por Ud. en dicho organismo constituye uno de los más facundos y perdurables aportes que ha recibido nuestra Casa en su legítimo afán de crecimiento y progreso [...]. Todo esto obliga la gratitud de este Rectorado, pues además de constituir un vivo y fructífero esfuerzo en pro de la obra común, representa un edificante ejemplo de trabajo y concienzuda dedicación.” (Pujadas i Marquès 1997: 77)

Entre el 2 y el 20 de enero, 1942, Corominas ofreció un curso de verano en la Universidad de Santiago, Chile, donde en la Biblioteca Central aprovechó la estancia para recoger datos para el *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*. Y en el siguiente mes de julio apareció el primer volumen de la revista *Anales del Instituto de Lingüística*, correspondiente al año 1941, en el que se incluyeron nada menos de cinco artículos del mismo Corominas: “Rasgos semánticos nacionales” (págs. 1-29), “Ensayos de etimología hispánica” (págs. 119-153), “Aportaciones americanas a cuestiones pendientes” (págs. 154-165), “Problemas por resolver” (págs. 166-181), e “Informe acerca de los trabajos realizados por el Instituto de Lingüística durante el curso 1941” (págs. 190-194).

Cabe notar asimismo que al lado de sus intensas actividades investigadoras y docentes correspondientes a esta época, Corominas no dejaba de participar en otra de sus grandes pasiones: el excursionismo y el alpinismo. El 6 de noviembre de 1942 fue designado miembro de la Comisión de Divulgación Científica del Club Andinista de Mendoza. Y el año siguiente, tras haber pronunciado la conferencia “Toponimia andina” el primero de julio en el mencionado

Club Andinista, organizó y dirigió, el 2 de noviembre, 1943, el primer ascenso exitoso a la cumbre del Cerro Blanco Olonquimíni (5.100 metros) en la zona El Salto de los Andes argentinos. Lo acompañaron entonces Pablo Giannaccari, Guillermo Scoones, Pedro Ugalde y Segundo Mendoza. A finales de diciembre de 1944 Corominas, junto con otros compañeros del Club Andinista de Mendoza, alcanzaría la cima del Loma Amarilla (5.200 metros) en la zona de Vallecitos; y el 3 de noviembre del año siguiente llegaría a la cumbre del Cerro El Plata (6.310 metros) como representante del Centro Excursionista de Cataluña, del Club Andinista de Mendoza y del Club Cóndor de Andinismo, acompañado por Juan Ramón Gómez Castro y Ricardo López Suso.

Durante la mayor parte del año 1943 Corominas se entregó a la investigación lingüística y a la preparación del *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*. Del primero de febrero al 11 de marzo recopiló datos en la Biblioteca Central de Santiago, Chile; y desde el 17 de diciembre hasta el 20 del siguiente mes de marzo, 1944, estuvo en Buenos Aires trabajando en la misma obra. Y, entre estos dos viajes y estancias fuera de Mendoza preparó y publicó el artículo "Toponomástica cuyana: Orientaciones," en la revista *Anales del Instituto de Etnografía Americana* (V, 1944:95-124) de la Universidad Nacional de Cuyo.

A principios de 1944 Corominas publicó en la *Revista de Filología Hispánica* (VI, núm. 1:1-35), dirigida desde Buenos Aires por Amado Alonso, el artículo "Estudios de lexicología hispanoamericana," el cual representó una primera aportación de su trabajo "Indianorománica" editado en tres partes. Los demás componentes del mismo estudio, ambos titulados "Occidentalismos americanos," aparecieron en la misma revista a lo largo de aquel año (RFH VI, núm. 2:139-175; VI núm. 3:209-254). Cabe notar además que también en 1944 apareció el segundo volumen de los *Anales del Instituto de Lingüística* de la Universidad Nacional de Cuyo, correspondiente al año 1942 y dirigido por Corominas, en el que se incluyeron tres artículos suyos: "Espiguelo del latín vulgar" (págs. 128-154); "Adiciones y enmiendas al primer tomo de los *Anales*" (págs. 177-184); y "Extracto del informe acerca de los trabajos realizados por el Instituto de Lingüística" (págs. 185-188). El tercer y último volumen de los *Anales* que Corominas editó, del año 1943

aunque publicado en 1945, les brindaría a los lectores el importante artículo sobre el catalán medieval "Las *Vidas de Santos* rosellonesas del manuscrito 44 de París" (págs. 126-211) más la nota "Adiciones y enmiendas" (pág. 212).

A pesar de la tan activa y la tan copiosa producción científica de Corominas correspondiente al año 1944, el lingüista no debía sentirse satisfecho ni con los preparativos del *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana* ni con sus circunstancias particulares. Así, pues, hacia mediados de aquel año tomó la decisión de marcharse de la Argentina y volver a Europa, o, si esto todavía no le resultaba posible, pues entonces intentar establecerse en los Estados Unidos. Con este propósito les escribió a varios maestros y amigos, entre ellos Ramón Menéndez Pidal de la Universidad de Madrid; Américo Castro de la Universidad de Princeton; Amado Alonso del Instituto de Filología en Buenos Aires; y Leo Spitzer de la Universidad Johns Hopkins en Baltimore, a fin de que le ayudaran a encontrar un puesto académico. En la carta mandada a Américo Castro Corominas le comunicó lo siguiente:

"La fase de recolección de materiales [para el Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana] se está acercando al fin [...]. [N]o se trata ni de una obra fácil de recopilación superficial [...] ni de un vago propósito de realización incierta y remota [...]. [U]ltimamente la escasez de material me ha conducido ya a extraer algunas fuentes, útiles sí pero no de primera necesidad. Como nadie puede saber los límites de la vida humana, las circunstancias en las que me encuentro pudieran resultar causa, por lo tanto, de que la obra quedara sin terminar, o de que no pudiera emprender otras para las que me veo con fuerzas. Y sin embargo fuentes esenciales han permanecido fuera de mi alcance y seguirán estándolo mientras no me traslade a los Estados Unidos o a Europa. Me veo, pues, obligado a ello y he decidido hacerlo en cuanto termine el curso, en noviembre, o a más tardar en marzo próximo." (Pujadas i Marquès 1997: 86-87)

Pero en este sentido hay que notar que a principios de septiembre del año anterior Amado Alonso le había informado a Corominas que "Hoy por hoy don Ramón [Menéndez Pidal] no puede nada en Madrid y nadie puede adivinar quiénes serán los que manden después de la guerra" (Pujadas i Marquès 1997: 80-81).

No obstante, si bien Menéndez Pidal no podía ofrecerle entonces la garantía de ningún puesto (ni mucho menos la de una cátedra) en España o en otro país europeo, en cambio sí podía recomendarlo para una beca de investigación de la Fundación John Simon Guggenheim de Nueva York a fin de que pudiera trasladarse a los Estados Unidos y aprovechar allá los ricos fondos bibliotecarios para acabar la recolección de datos para el *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*. Al mismo tiempo otro amigo de Corominas, el gran fonetista aragonés Tomás Navarro Tomás, profesor de la Universidad de Columbia en Nueva York y director del *Hispanic Institute* de esta ciudad (y "todo un caballero" según mi añorado maestro y amigo, Josep Roca-Pons), lo recomendaba para una cátedra de filología románica en la Universidad de Chicago.

A finales de marzo, 1945, Corominas le escribió a Américo Castro para pedirle que hiciera gestiones para que se le otorgara la beca que había solicitado a la Fundación Guggenheim, y, además, le comentó:

"Si tengo tanto interés en obtener esta beca durante el año en curso no es para mi utilidad personal, pues sé que deberé vivir mucho más modestamente en los EEUU que aquí, sino por el Diccionario. Voy a cumplir 40 años pasado mañana; he decidido que si este junio no obtengo la entrada en los EEUU, empezaré en julio la redacción de mi libro. Sentiré infinitamente que fuentes muy importantes queden fuera de mi alcance, pero no será culpa mía. Si el único diccionario etimológico español de carácter científico que ha de existir durante muchos años presenta huecos esenciales, los únicos causantes serán los que me hayan privado de llenarlos. Por muy incompleta que sea mi documentación, la obra será, así y todo, incomparablemente superior a todos los diccionarios

etimológicos existentes. Pero será lamentable para que los que lo consulten el que no puedan sacar de ella toda la información que yo les hubiera querido dar." (Pujadas i Marquès 1997: 87-88)

El 19 de junio, 1945, Corominas recibió la muy grata noticia que la Fundación Guggenheim le había concedido una beca dotada de 2.500 dólares, de un año de duración, para la preparación del *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*. A mediados de noviembre los profesores de la Universidad Nacional de Cuyo le ofrecieron una cena de homenaje y despedida con motivo de su traslado a los Estados Unidos; y el 27 del mismo mes Corominas y su esposa se embarcaron para Nueva York. Pocos días después, y concretamente el 5 de diciembre, se le comunicó oficialmente una oferta de incorporarse como profesor en la Universidad de Chicago, una de las más importantes de los Estados Unidos. Después de una breve visita a la Habana, ya rumbo a Nueva York, el matrimonio Corominas llegó a su destino el 23 de diciembre a fin de que el profesor pudiera aprovechar la beca Guggenheim. Pasadas las fiestas de Navidad y Año Nuevo, el 30 de enero, 1946, Corominas, que oficialmente todavía era catedrático de la Universidad Nacional de Cuyo, le solicitó a ésta una licencia hasta junio de 1947 para poder finalizar los preparativos del *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*. No obstante, parece que tal arreglo no se pudo acordar, y el 15 de junio, 1946, Corominas aceptó la oferta que se le había hecho a finales del año anterior y fue nombrado profesor de filología románica en la Universidad de Chicago, donde se encargó de clases de filología románica, francesa y castellana, y, al cabo de pocos meses, también de una asignatura de lengua catalana. Cabe mencionar además que aquel mismo año Amado Alonso, que había dirigido el Instituto de Filología en Buenos Aires, y asimismo la *Revista de Filología Hispánica* desde 1927, aceptó una cátedra de filología castellana en la Universidad de Harvard (Cambridge, Massachusetts, EEUU) donde permaneció hasta que le sorprendió la muerte en 1952.

Habiéndose establecido en Chicago, el día 11 de enero, 1947, Corominas inició la redacción del *Diccionario Crítico Etimológico de la*

Lengua Castellana, la cual acabaría casi cinco años más tarde, en noviembre de 1951, gracias en gran parte a una nueva beca recibida de la Fundación Guggenheim. Una vez terminada, esta obra sería publicada entre 1954 y 1957, simultáneamente en cuatro volúmenes, por las editoriales Francke en Berna (Suiza) y Gredos en Madrid.

Si bien hasta el año 1951 Corominas había ejercido la docencia en la Universidad de Chicago como profesor asociado y con nombramiento perpetuo, a partir de entonces lo haría como *Full Professor* o catedrático y gozaría de unas condiciones especiales que le permitirían dedicar más tiempo a sus proyectos científicos. Desde entonces sólo tendría que estar en Chicago y ocuparse de actividades docentes durante medio año. Así, pues, a principios de abril, 1952, Corominas emprendió el primer viaje de regreso a España, después de haber pasado trece años de exilio en las Américas, llegando a Barcelona el 5 de mayo. Y a los pocos días de su llegada reanudó sus investigaciones y especialmente las encuestas orales para dos de sus obras más importantes, las cuales se había visto obligado a dejar en sus fases iniciales el año 1936: el *Onomasticon Cataloniae* y el *Diccionari Etimològic i Complementari de la Llengua Catalana*. A partir de entonces, y hasta el mes de octubre, 1967, fecha de su jubilación como profesor de la Universidad de Chicago, y, asimismo, de su vuelta definitiva a Europa, Corominas pasaría cada año un mínimo de seis meses en Cataluña y en otras regiones del territorio lingüístico catalán a fin de preparar, entre otras, las dos obras mencionadas.

4. EL REGRESO DEFINITIVO A CATALUÑA (1967-1997)

El retiro de Joan Corominas de la Universidad de Chicago representó en realidad el inicio de una nueva fase de su vida caracterizada sobre todo por una intensa actividad y una abundante producción científicas. Desde su piso en Barcelona, y más tarde su casa en la villa de Pineda de Mar situada en la costa y al norte de la capital catalana, Corominas no sólo realizó la mayoría de las más de 2.000 encuestas para el *Onomasticon Cataloniae* y el *Diccionari Etimològic i Complementari de la Llengua Catalana*, sino que también vació todo tipo de documentación escrita, tanto antigua como moderna, en relación con la preparación de ambas obras. Con la

ayuda de José Antonio Pascual, profesor entonces de las Universidades de Sevilla y Salamanca, preparó entre 1971 y 1979, y luego publicó entre 1980 y 1991, el *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico* (6 vols.), el cual representó una ampliación de su *Diccionario* inicial. Al mismo tiempo Corominas se dedicó a la preparación y la edición del *Diccionari Etimològic i Complementari de la Llengua Catalana*, cuyos diez volúmenes aparecieron entre 1980 y 2001, el último cuatro años después de la muerte de su autor, el 2 de enero, 1997, a los 91 años de edad.

El *Onomasticon Cataloniae*, un estudio etimológico completo de la toponimia y la onomástica catalanas que Corominas había iniciado en 1925, se publicaría en ocho volúmenes entre 1989 y 1997. Debido a la magnitud de esta obra y especialmente a la avanzada edad de su autor, se realizaría con la colaboración de varios lingüistas, escogidos e invitados personalmente por el Maestro, entre ellos quien ha tenido hoy el placer de dirigirles estas palabras.

BIBLIOGRAFÍA

Badia i Margarit, Antoni M., ed. (2006). *Homenatge de l'IEC a Joan Coromines en el centenari de la seva naixença*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Corominas, Joan. (1954-1957). *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, 4 vols. Madrid: Ed. Gredos / Berna: Ed. Francke.

Corominas, Joan. *Tópica hespérica*, 2 vols. Madrid: Ed. Gredos, 1972.

Corominas, Joan y Pascual, José A. (1980-1991). *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, 6 vols. Madrid: Ed. Gredos.

Ferrer, Josep y Pujadas, Joan, eds. (1997). *Àlbum Joan Coromines*. Pineda de Mar: Ajuntament de Pineda de Mar / Barcelona: Curial Edicions Catalanes.

Pascual, José Antonio. (2006). "La responsabilidad de un científico: el *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana* de Joan Coromines." Badia i Margarit, Antoni M., ed., *Homenatge de l'IEC a Joan Coromines en el centenari de la seva naixença*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Pujadas i Marquès, Joan. (1997). "Notes biogràfiques." Ferrer, Josep y Joan Pujadas, eds., *Àlbum Joan Coromines*. Pineda de Mar: Ajuntament de Pineda de Mar / Barcelona: Curial Edicions Catalanes, 53-176.

Pujadas i Marquès, Joan (1997). "Notes biogràfiques de Joan Coromines." Solà, Joan, ed., *L'obra de Joan Coromines*, 231-248.

Solà, Joan, ed. (1999). *L'obra de Joan Coromines*. Sabadell: Fundació Caixa de Sabadell.

**DISCURSO CON MOTIVO DE LA IMPOSICIÓN DE UNA PLACA
CON EL NOMBRE DE JOAN COROMINAS EN EL INSTITUTO DE
LINGÜÍSTICA DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO**

*(Conferencia Pronunciada en la Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, 17 de Abril, 2008)*

Prof. Esp. María del Rosario Ramallo de Perotti
Directora del Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Cuyo
nene_ramallo@yahoo.com.ar

Si algo suele caracterizar a los argentinos, es la falta de memoria para las figuras señeras de la historia, ya sea la nacional, ya sea la institucional. En efecto, en el caso del Instituto de Lingüística de nuestra Facultad, fue preciso que llegara a Mendoza, en octubre de 2007, y gracias a la mediación de la Profesora Florencia Cassone, el Dr. Philip Rasico de la Universidad de Nashville, con una conferencia acerca de Joan Corominas, de quien fuera estrecho colaborador, para que cobráramos conciencia de la relevancia de su figura. Relevancia que se inscribe no solo en el aporte invaluable de su obra escrita sino en haber sido el fundador de nuestro querido Instituto y de su revista, los Anales. Corominas fue el primer director y la impronta que le dio al Instituto fue tan segura que a partir de allí no hubo vacilaciones, sino crecimiento sostenido. Tras él, muchos otros vinieron, continuadores e impulsores de la tarea iniciada. Pero hoy, el agradecimiento y la memoria son para él.

Recordemos, pues, las instancias que lo trajeron a nuestra Universidad, a partir de fragmentos obtenidos de la biografía que nos hizo conocer el Dr. Rasico:

El profesor Joan Corominas (Barcelona 1905-1997), autor del bien conocido *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana* (4 volúmenes, 1954-1957), del *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* (1961), del *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico* (6 vols., 1980-1991), y, asimismo, del diccionario catalán correspondiente *Diccionari Etimològic i Complementari de la Llengua Catalana* (10 vols., 1980-2001) y del diccionario toponomástico *Onomasticon Cataloniae* (8 vols., 1989-1997), entre muchísimas obras adicionales, figura, sin duda alguna, entre los mejores romanistas de su época y hoy se le reconoce en general como el lingüista más distinguido y más prolífico de las Letras Hispánicas del siglo XX, habiendo superado así a sus contemporáneos y colegas, como por ejemplo a Rafael Lapesa o a Amado Alonso, y hasta a su propio maestro, Ramón Menéndez Pidal. Joan Corominas pasó los años 1939 a 1946 en Mendoza como profesor de lingüística y filología en la Universidad Nacional de Cuyo, donde fundó y dirigió el Instituto de Lingüística y la revista *Anales del Instituto de Lingüística*.

Joan Corominas -cuyo apellido catalán también se escribe *Coromines* (< *Conomines* < CONDOMINAS 'campos situados en torno a un caserío') de acuerdo con la evolución fonética de la lengua catalana, y así aparece firmado en la mayoría de los escritos del lingüista a partir de los años 1960s-, nació el 21 de marzo, 1905, en el seno de una familia barcelonesa de la alta burguesía catalana.

El 7 de febrero, 1939 marcó un cambio dramático en la vida de Joan Corominas y en la de toda su familia. A consecuencia de la victoria en España de las tropas fascistas comandadas por el general Francisco Franco y el inminente colapso de la Segunda República española, Corominas se vio obligado a abandonar su país y vivir exiliado en el extranjero. Aquel día atravesó la frontera y estuvo internado durante dos semanas en un campo de refugiados españoles (sobre todo catalanes) cerca del pueblo rosellonés de Saint-Cyprien (Sant Cebríà). Una vez puesto en libertad hacia finales del mismo mes; viajó a París donde pudo reunirse con varios familiares suyos que ya se habían establecido en las afueras de la ciudad. Por las mismas fechas Ramón Menéndez Pidal, Amado

Alonso y Ricardo Rojas hacían gestiones urgentes para conseguirle a Corominas una cátedra en la Universidad Nacional de Cuyo situada en Mendoza, Argentina, la cual se inauguraba el próximo mes de julio. A pesar de la intervención de tan ilustres maestros y colegas, los trámites realizados en este sentido no les resultaron tan fáciles; entre otras garantías exigidas Menéndez Pidal tuvo que asegurarle con firmeza al gobierno argentino que Joan Corominas “no profesaba ideas extremas y no tuvo ninguna actividad política” (Pujadas i Marquès 1999:234). Por fin los esfuerzos hechos tuvieron éxito, y el 28 de julio el rector de la Universidad Nacional de Cuyo, Edmundo Correas, le comunicó a Corominas que el gobierno argentino le había concedido una plaza de profesor de lengua y literatura castellanas y de filología, con un sueldo mensual de 600 dólares, y que las clases comenzarían el 16 de agosto.

Joan Corominas y su esposa Bárbara se dirigieron a la ciudad de Mendoza donde el lingüista se incorporó inicialmente a la Universidad Nacional de Cuyo como profesor de gramática superior castellana y de latín en la Escuela de Lenguas Vivas. Pocos días después de haberse instalado en Mendoza Corominas recibió la triste noticia que el primero de diciembre había fallecido en Buenos Aires su querido padre, Pedro Corominas

A raíz de la desaparición de su padre, Corominas se entregó aún con más fervor a sus proyectos científicos inmediatos, ya que le quedaban fuera del alcance, por las circunstancias geopolíticas de aquel entonces, los dos que más le apasionaban, que él venía preparando desde el año 1925, y que le parecían tan imprescindibles como urgentes: un diccionario toponomástico catalán (el *Onomasticon Cataloniae*) y otro etimológico de la misma lengua.

En enero de 1940 Joan Corominas fundó el Instituto de Lingüística de la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, la dirección del cual le fue encargada oficialmente por dicha universidad el 16 de abril del mismo año. Al mismo tiempo Corominas fundó la revista *Anales del Instituto de Lingüística*, cuyos tres primeros volúmenes dirigiría personalmente, y fue nombrado catedrático de Gramática Castellana Superior en la Facultad de Filosofía y Letras, y de Castellano y Literatura en la Escuela de Lenguas Vivas. Así, pues, en un período de pocos meses Corominas había logrado

establecerse en un puesto muy favorable para el desarrollo de sus inquietudes profesionales, y especialmente en vista de su condición de refugiado e inmigrante

Por ese entonces, el 28 de enero, 1940, Corominas rechazó la oferta de una cátedra de Filología en el Instituto Superior de Pedagogía y Letras de Quito, Ecuador. Tantas ganas de marcharse de Mendoza no las debía tener; pues el próximo 3 de octubre pronunció una conferencia titulada "Rasgos semánticos nacionales" en el Salón de Grados de la Universidad Nacional de Cuyo, la cual se publicaría en el primer volumen de los *Anales de Lingüística* (I, 1941:1-29), y, con algunas adiciones y junto con otros estudios lingüísticos suyos realizados durante su estancia en Mendoza, unos treinta años más tarde en el primer de los dos volúmenes del libro de Corominas titulado *Tópica Hespérica* (2 vols., Madrid: Gredos, 1972). En el mismo mes de octubre, 1940, Corominas le propuso al rector de la Universidad Nacional de Cuyo, Edmundo Correas, que lo nombrara director de la Biblioteca Central de la Universidad durante un período de dos meses a fin de que pudiera ordenar y catalogar sus colecciones, la cual propuesta fue aceptada por el rector. Además, apareció aquel año en Mendoza el que sería la primera publicación cuyana de Corominas: el artículo "Lengua y gramática," aparecido en '*Spiritus*', *Revista de los Alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo* (agosto-septiembre, 1940), 57-63. El 9 de julio del mismo año inició una colaboración con el diario mendocino *Los Andes*, en el cual publicaría una serie de artículos, finalizada en octubre del año siguiente, en la sección semanal "Consultas de lenguaje". Los artículos aparecidos en aquel rotativo fueron "Debemos enriquecer nuestro vocabulario matizándolo" (9 julio, 1940); "Historia y métodos de la etimología" (5 septiembre, 1940); y "El patrimonio léxico argentino" (5 octubre, 1941). Y para culminar el año, el 30 de diciembre Corominas, junto con varios compañeros, intentaron un primer ascenso al Cerro El Plata (6.310 metros), el éxito del cual resultó impedido por el mal tiempo.

A principios de 1941, mientras Corominas y su esposa veraneaban en Miramar, en la costa argentina, el lingüista inició en la Biblioteca Central de Buenos Aires la recolección de materiales para el *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, obra a la

que había decidido dedicarse mientras no le fuera posible llevar adelante sus proyectos de lingüística catalana y que, además, le podría servir como ensayo metodológico para éstos. Según José Antonio Pascual, colaborador de Corominas en el *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico* y miembro actual de la Real Academia Española:

“Sorprende que cuando el exilio le colocó ante la realidad lingüística de la Argentina y se vio obligado a desviarse por unos años de su atención preferente al catalán, afrontara una aventura filológica de tal calibre como lo era la confección de un diccionario etimológico castellano. Se trataba, sin duda, de un atrevimiento: por las dificultades inherentes a la confección de una obra referente a una lengua que estaba tan alejada de sus intereses, desde luego; pero también por las condiciones materiales de que partía [...]. No era la Universidad de Cuyo el mejor lugar para embeberse de la bibliografía relacionada con la historia del español, pues aquella institución recién creada carecía de los textos básicos de nuestra literatura y de los trabajos fundamentales relativos a la etimología e historia del léxico románico”.

Cabe notar, asimismo, que al lado de sus intensas actividades investigadoras y docentes correspondientes a esta época, Corominas no dejaba de participar en otra de sus grandes pasiones: el excursionismo y el alpinismo. El 6 de noviembre de 1942 fue designado miembro de la Comisión de Divulgación Científica del Club Andinista de Mendoza. Y el año siguiente, tras haber pronunciado la conferencia “Toponimia andina” el primero de julio en el mencionado Club Andinista, organizó y dirigió, el 2 de noviembre, 1943, el primer ascenso exitoso a la cumbre del Cerro Blanco Olonquimíni (5.100 metros) en la zona El Salto de los Andes argentinos. A finales de diciembre de 1944 Corominas, junto con otros compañeros del Club Andinista de Mendoza, alcanzaría la cima del Loma Amarilla (5.200 metros) en la zona de Vallecitos; y el 3 de noviembre del año siguiente llegaría a la cumbre del Cerro El Plata (6.310 metros).

En 1944 apareció el segundo volumen de los *Anales del Instituto de Lingüística* de la Universidad Nacional de Cuyo, correspondiente al año 1942 y dirigido por Corominas, en el que se incluyeron tres artículos suyos: "Espiguelo del latín vulgar" (págs. 128-154); "Adiciones y enmiendas al primer tomo de los *Anales*" (págs. 177-184); y "Extracto del informe acerca de los trabajos realizados por el Instituto de Lingüística" (págs. 185-188). El tercer y último volumen de los *Anales* que Corominas editó, del año 1943 aunque publicado en 1945, les brindaría a los lectores el importante artículo sobre el catalán medieval "Las *Vidas de Santos* roselloneses del manuscrito 44 de París" (págs. 126-211) más la nota "Adiciones y enmiendas" (pág. 212).

A pesar de la tan activa y la tan copiosa producción científica de Corominas correspondiente al año 1944, el lingüista no debía sentirse satisfecho ni con los preparativos del *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana* ni con sus circunstancias particulares. Hacia mediados de aquel año tomó la decisión de marcharse de la Argentina y volver a Europa, o, si esto todavía no le resultaba posible, pues entonces intentar establecerse en los Estados Unidos. Con este propósito les escribió a varios maestros y amigos, entre ellos Ramón Menéndez Pidal de la Universidad de Madrid; Américo Castro de la Universidad de Princeton; Amado Alonso del Instituto de Filología en Buenos Aires; y Leo Spitzer de la Universidad Johns Hopkins en Baltimore, a fin de que le ayudaran a encontrar un puesto académico.

En la carta mandada a Américo Castro Corominas le comunicó lo siguiente:

"La fase de recolección de materiales [para el *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*] se está acercando al fin [...]. No se trata ni de una obra fácil de recopilación superficial [...] ni de un vago propósito de realización incierta y remota [...]. Últimamente la escasez de material me ha conducido ya a extraer algunas fuentes, útiles sí pero no de primera necesidad. Como nadie puede saber los

límites de la vida humana, las circunstancias en las que me encuentro pudieran resultar causa, por lo tanto, de que la obra quedara sin terminar, o de que no pudiera emprender otras para las que me veo con fuerzas. Y sin embargo fuentes esenciales han permanecido fuera de mi alcance y seguirán estándolo mientras no me traslade a los Estados Unidos o a Europa”.

El 19 de junio, 1945, Corominas recibió la muy grata noticia que la Fundación Guggenheim le había concedido una beca dotada de 2.500 dólares, de un año de duración, para la preparación del *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*. A mediados de noviembre los profesores de la Universidad Nacional de Cuyo le ofrecieron una cena de homenaje y despedida con motivo de su traslado a los Estados Unidos; y el 27 del mismo mes Corominas y su esposa se embarcaron para Nueva York.

Y esa fue, en apretada síntesis, la historia fecunda de la estancia de Corominas en Mendoza. Sabemos nosotros que tras las palabras se esconden evocaciones; así, tras el apellido Corominas hay una historia: Nombres, palabras y patria. un filólogo de primera magnitud, un gran científico, un trabajador incansable cuyo esfuerzo no conoció descanso y cuya voluntad le llevó a crear una obra gigantesca.

Hoy, a 68 años de la fundación del Instituto, nos queda en pie su obra, su inmenso trabajo con la PALABRA. Él parece haber cumplido el designio tan bien expresado por Blas de Otero:

Si he perdido la vida, el tiempo [...] me queda la palabra.
Si abrí los labios para ver el rostro/ puro y terrible de mi patria/
si abrí los labios hasta desgarrármelos/, me queda la palabra.

LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA, ENTRE LA INVESTIGACIÓN Y LAS PRÁCTICAS

(Conferencia de apertura de las Primeras Jornadas Internacionales de Investigación y Práctica en la Didáctica de las Lenguas y las Literaturas, octubre de 2008, San Carlos de Bariloche, Argentina)

Prof. Dra. Dora Riestra
Universidad Nacional del Comahue
Universidad Nacional de Río Negro
riestra@bariloche.com.ar

1. INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS COMO DOS EJES CONCEPTUALES QUE CONFORMAN EL CAMPO DE TRABAJO DE LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

En primer lugar voy a hacer una breve explicación acerca de los ejes de la convocatoria de las Primeras Jornadas Internacionales de investigación y prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. No son arbitrarios ni casuales: *entre la investigación y las prácticas* definen toda una problemática del campo de la didáctica de las lenguas que quisimos instalar. Las referencias a las prácticas y la investigación como dos aspectos que, necesariamente, conforman este campo que nos resulta de interés a quienes estamos aquí.

Desde la intervención política de la acción formativa que inauguró hace unos siglos Comenio, la referencia a las prácticas conforma la Didáctica como saber hacer en los distintos niveles escolares. A la vez, la investigación opera desde la referencia teórica en los análisis de las intervenciones; por lo tanto ambas dimensiones se articulan complementándose para conformar el campo epistemológico.

El enfoque del objeto de estudio a partir de Vygotski se centró en el desarrollo humano, para lo que la Didáctica de las lenguas toma en préstamo nociones y construcciones teóricas de otros campos disciplinares, como la lingüística y la psicología, entre otros.

1.1. Por qué lenguas y literaturas. La determinación lingüística de la comunicación humana y el diseño cultural en las literaturas

Al proponer el abordaje de las lenguas en plural, pretendemos situarnos en un marco más amplio y abarcativo del campo de la Didáctica, no sólo de la lengua primera o materna, sino también de las lenguas segundas, respecto del contexto de las prácticas educativas escolares en la actualidad, por una parte. Pero, por otra parte, estamos en presencia de un debate teórico respecto del papel de las diversas lenguas históricas en relación con el lenguaje, es decir, con la comunicación humana.

En este sentido, para el debate, creemos que es auspicioso y eficaz recuperar formulaciones iniciadas por Saussure (2004) hace casi un siglo y continuadas por Coseriu (1987) hasta comienzos de este siglo. Se trata de las formulaciones para situar la relación entre el *mecanismo de lenguaje y las lenguas*, entre el lenguaje como instrumento adquirido en la comunicación humana y las lenguas como instrumentos construidos históricamente en el lenguaje.

Respecto de las literaturas, además de tomar de la práctica la referencia del área curricular escolar Lengua y Literatura, está planteado el debate de las literaturas en relación con los diversos mundos sociales y culturales en los que éstas se producen. Las literaturas son, de este modo parte de los **diseños culturales** (en términos de Del Río y Álvarez, 2002) en los que estamos formando, consciente o inconscientemente a la generación siguiente.

Dicho de otro modo, sostenemos también con Bronckart (2007) que los individuos humanos se « fabrican » en la interacción con los *pre-constructos de la sociohistoria* humana (y podemos remitirnos a los *tres mundos* definidos por Habermas), particularmente como les son presentados estos preconstructor (entre ellos las literaturas) en el marco de los proyectos formativos, sobre todo escolarizados, que son los que constituyen los nutrientes (y no

decimos insumos, sino alimentos) de la formación y el desarrollo de las personas.

2. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN ARGENTINA. PROBLEMAS ACTUALES. LA ENSEÑANZA DE LAS CAPACIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA EN DEBATE

En un plano de mayor concreción, la enseñanza de la lengua en Argentina es hoy una problemática pedagógica crítica, debido a que las dificultades en las actividades de lectura y escritura de los jóvenes que ingresan a la formación superior constituyen un obstáculo socio-cultural. No obstante, la investigación del problema se concentra en lo que sucede en las aulas universitarias y cómo aprenden los estudiantes, pero se investiga poco cómo se enseña en los primeros años de la formación escolar.

En nuestro caso, particularmente, desde hace diez años venimos trabajando e investigando en la perspectiva teórica del *interaccionismo socio-discursivo* y, desde esta posición hemos revisado algunos aspectos de las prácticas de enseñanza de la lengua primera, en particular el castellano/español en Argentina. Hacer una evaluación, observar por dónde hemos circulado, dónde estamos y hacia dónde queremos continuar puede ayudar para definir el efecto formativo que buscamos realizar de una generación a otra (lo que Pablo Del Río denomina *diseño cultural consciente*).

Desde la intervención didáctica en el primer año de la universidad en una asignatura específica, denominada Usos y Formas de la Lengua Escrita y, además, por haber incursionado desde hace cinco años en la formación de maestros de nivel primario, observo que las dificultades en la lectura y la escritura de los jóvenes que ingresan a los profesorados terciarios y a las carreras universitarias se han originado en los primeros años de la formación escolar, por lo que, sostengo, deben enfocarse estas dificultades y estudiarse como unas de las consecuencias formativas.

3. EVALUACIÓN Y CRÍTICA DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA. ¿HACIA DÓNDE VAMOS?

Si hace alrededor de dos décadas, la propuesta de la interacción comunicativa en la enseñanza de la lengua primera se presentaba como una superación del marco de la lógica gramatical y, a la vez, como una opción didáctica integradora de las actividades de lectura y escritura, la pregunta es por qué no produjeron el efecto esperado.

3.1. El cambio de paradigma, la relación entre efectos buscados y efectos producidos

Los nuevos contenidos o reformulaciones de contenidos, tuvieron referencias disciplinares difusas y en muchos casos, transposiciones realizadas a partir de las divulgaciones científicas hegemónicas, como algunos enfoques psicolingüísticos inspirados en Piaget, el análisis del discurso, la psicología cognitiva y la descripción de tipologías textuales, sin profundizar respecto de los préstamos teóricos de base.

En la década del 80 en las Facultades de Ciencias de la Educación la formación para el nivel primario se formuló como *constructivismo*, oponiéndose a las llamadas posiciones conductistas (que en realidad nunca existieron en Argentina, según sostenía un estudioso de la temática, como lo fue Guillermo Blank). El enfoque psicogenético piagetiano de enseñanza de la lengua primera se combinó posteriormente con los enfoques cognitivistas en la formulación del problema didáctico en función de la formación de la "mente", manifiestos en las propuestas comparativas de "expertos y aprendices" de los estudios anglosajones. Ambas posturas epistemológicas coincidieron en poner el acento en el conocimiento de la individualidad del sujeto que aprende.

Asimismo en la formación docente del nivel secundario, en Facultades de Letras e Institutos de Profesorado en los últimos veinte años la perspectiva de "comunicación y expresión", basándose en los postulados chomskyanos del lenguaje, en particular, la gramática universal y la noción de estructura profunda, ocupó el lugar de

preeminencia que antes tuviera en la tradición escolar de la enseñanza de la lengua materna el razonamiento abstracto, (a través de los análisis lógico-gramaticales). Pese a no estar explícito en los documentos oficiales, en el nivel secundario la formación tuvo influencia de la concepción de la enseñanza de la lengua por inmersión y se postuló durante unos años la antinomia “expresión versus razón” que quedó ideológicamente instalada en los ámbitos de formación docente junto a la llamada literatura infanto-juvenil. A modo de ilustración, puede verse en los índices de los manuales escolares, en un espacio marginal, la “reflexión sobre el lenguaje”, la “reflexión metalingüística” o el “metalenguaje”, como objetos de enseñanza apenas esbozados a la manera de categorías descriptivas, sin que alcanzaran desarrollos didácticos específicos. (Riestra, 2004).

En este contexto, los órdenes de la oralidad y de la escritura prácticamente se fueron confundiendo en un continuum, cuyo estatus de contenido de enseñanza, pese a estar mencionado en los diseños curriculares, no llegó a didactizarse aún. Tampoco se definió epistemológicamente el objetivo de enseñanza de la lengua materna, formulado en los términos de “competencia comunicativa” en los diferentes niveles de formación. Se trató hasta la actualidad como una noción difusa, derivada de la noción de Hymes, basada en Chomsky, que hoy retorna al debate en los manuales escolares por efecto de las discusiones europeas.

De este modo, los objetos de enseñanza estipulados curricularmente como nuevos, fueron desdibujando en la representación colectiva los objetos anteriores y, en consecuencia, dejaron de enseñarse, como contenidos lingüísticos específicos de la asignatura Lengua, las sistematizaciones de los procedimientos morfológico-sintácticos del español como nociones escolarizadas. Se llegó a un total desconocimiento de las funciones y categorías gramaticales, así como las normas ortográficas del castellano entre los jóvenes que hoy tienen alrededor de 25 años.

Si bien la lectura y la escritura se transformaron en prácticas escolarizadas relativamente espontáneas, con procedimientos de pre

y pos lectura, de reescrituras y trabajos con borradores, no se logró el efecto de desarrollo autónomo de las capacidades discursivo-textuales que, inevitablemente, requieren de conocimientos lingüísticos.

La generalización implícita del concepto de inmersión es evidente y muestra que la enseñanza está desdibujada como práctica con metodología. Es el ambiente el que educa con escasas acciones didácticas planificadas. Si aceptamos que la lengua oral de uso cotidiano tiene un desarrollo ambiental que parece "natural", la lengua escrita nos demuestra lo contrario, se desarrolla con metodologías de trabajo consciente, como en cualquier actividad humana compleja. Aquí radica la crítica mayor: se perdió la perspectiva de complejidad del lenguaje humano como actividad que se desarrolla.

En las explicaciones didactizadas de las propuestas, los niños debían descubrir el funcionamiento del lenguaje en la lengua y el sistema de escritura en las actividades de leer y escribir, pero el descubrimiento como método de apropiación instrumental no lleva a sistematizar, por lo que podríamos señalar en este caso un reduccionismo de algunos desarrollos teóricos piagetianos.

En este panorama, la conjunción de prácticas docentes espontaneístas en consonancia con simplificaciones de modelos cognitivos se transformaron en propuestas didácticas nuevas y son las que operan actualmente como representaciones sociales. Las encontramos y las hemos estudiado en clases y entrevistas a docentes de nivel primario y secundario de enseñanza pública y privada.

La circulación de nociones implícitas acerca de procesos cognitivos, como estrategias de aprendizaje y estructuras cognitivas con connotaciones idiosincrásicas se generalizó para referirse a lo desconocido, en este caso las mentes humanas de los diversos alumnos en las clases numerosas.

Estas nociones de la psicología cognitiva, fuera de la teoría de referencia se transforman en un malentendido que funciona al interior de las propuestas didácticas, por lo que debería explicitarse en la formación docente el sentido atribuido en el marco teórico del que ha sido extraída la noción en préstamo, pero esto no sucede y los términos proceso y estrategia conllevan significados múltiples e idiosincrásicos.

Como lo hemos señalado en algunos trabajos, a partir de investigaciones realizadas, las concepciones psicológicas de *constructivismo* y *cognitivismo* circulan entre los docentes de profesorado en Letras como implícitos, así como las nociones lingüísticas aparecen reducidas entre quienes tienen formación en Ciencias de la Educación.

Por lo tanto, es tarea de didactas explicitar el carácter de los préstamos de las nociones disciplinares y redimensionarlas en las propuestas con un sentido que, de ninguna manera puede ser equívoco conceptualmente.

Los marcos filosóficos de las teorías, tanto lingüísticas como psicológicas, fundamentales para la didáctica de las lenguas, aun cuando permanezcan implícitos, determinarán las construcciones didácticas y las propuestas y, derivadas de éstas, las tomas de posiciones y las decisiones conscientes o inconscientes en la formación de las personas. Podemos decir que la escuela en general ha perdido la directividad como función psicológica a ser internalizada, los docentes, en su mayoría, describen estados (cómo se aprende, cómo debe ser un texto, cómo se debe pensar), pero pocos se animan a dirigir procesos (guiar la escritura, corregir un texto y enseñar nociones instrumentales para que los alumnos lo haga por sí mismos), la confusión se ha instalado entre directividad y autoritarismo.

3.2. Los enfoques pragmáticos, posibles malentendidos epistemológicos

El concepto de uso de los textos que se instaló en nuestro país a principio de los años 80, en coincidencia con el retorno a la democracia y, como sucede con las nuevas perspectivas, produjo optimismo en el ámbito docente acerca de los efectos inmediatos que produciría en la enseñanza-aprendizaje. Hoy podemos ver que, de una manera demasiado optimista, se esperaron efectos imposibles respecto de la complejidad lingüística. Si bien las teorías pragmáticas

tuvieron influencia en la enseñanza y resituaron el lenguaje en su carácter de acción, la finalidad de la enseñanza quedó ubicada en el llamado "uso comunicativo", cuya consecuencia inmediata fue el espontaneísmo como rasgo ideológico subyacente. Por esto, puede decirse que, desde los llamados "enfoques comunicativos en la enseñanza de la lengua" ha ido cambiándose el foco del objeto a ser enseñado: en unos casos, los contenidos discursivo-textuales se escindieron de los contenidos gramaticales en las propuestas didácticas, en otros, la mayoría, se diluyeron en unas propuestas sin contenidos lingüísticos explícitos, que se reducen a las prácticas de lectura y escritura de textos, con la referencia taxonómica y esquemática de los tipos textuales. La gramática, cuando aparece en las clases, se reduce a la descripción semántica de las categorías gramaticales, es decir, se elude la enseñanza de la morfosintaxis. (Riestra, 2005)

Además de lo señalado, tenemos que reconocer que la investigación en Didáctica de las lenguas es escasa, en gran medida es un territorio de aplicación de propuestas derivadas de investigaciones lingüísticas o psicológicas, cuyos modelos ideales postulados necesitan marcos de aplicación. Esto sucede porque los programas de investigaciones sobre la formación son incipientes. Aunque están empezando a producirse políticas orientadas en esta dirección, la aplicación de innumerables proyectos individuales de enseñanza de la lengua materna se afianzó en los últimos veinte años en los ámbitos académicos.

Antes de los enfoques pragmáticos y de la llamada competencia comunicativa, el objeto de enseñanza era, inconfundiblemente, la (una) lengua. La necesidad de enfocar *la acción* hizo perder de vista el objeto de enseñanza de **las lenguas como técnicas adquiridas en el uso, pero técnicas semióticas hechas con signos articulados diversa y sistemáticamente**. La mediación de cada lengua en el uso presenta, necesariamente objetos de enseñanza diversos y específicos de ese instrumento social y artificialmente adquirido en el lugar y espacio geopolíticamente delimitado en que cada persona nace.

Sin la ejercitación metalingüística de los *tópicos* (en realidad objetos de enseñanza), no sería posible aprender a realizar

actividades humanas, como en este caso el lenguaje en una o varias lenguas.

Es necesario diferenciar, en términos didácticos, los dominios de los objetos de enseñanza: *el dominio del hacer en el lenguaje*, cuyas actividades escolares consisten básicamente en las actividades de *leer y escribir* y el dominio de la lengua primera y las segundas, en las que debemos preguntarnos por el alcance de la llamada *reflexión metalingüística*, diferenciándola de la *reflexión sobre el lenguaje*.

Por lo tanto, estudiar la acción de lenguaje en esta dirección nos conduciría a considerar *como objeto de enseñanza en cada lengua mediadora* al mecanismo de la morfosintaxis y, por supuesto, las relaciones léxicas.

Sobre este *mecanismo del lenguaje universal* para dominar instrumentalmente una lengua podemos enseñar a razonar dentro de la actividad de lenguaje.

En definitiva, se trata de poner en juego el enfoque pragmático que, necesariamente, nos obliga a enfocar el objeto lengua como conocimiento técnico a dominar.

3.3. Los textos, sus múltiples conceptos y clasificaciones tipológicas, otro espacio de confusión didáctica.

La entrada al aula de la lingüística textual a través de la noción de tipología operó como un modelo de reducción descriptiva y abstracta de los textos, al apuntar al reconocimiento del formato de la *textualización*, situando en un segundo término la noción de contexto de producción que habían introducido las teorías pragmáticas.

Es decir, la nomenclatura lingüística se introdujo directamente en la escuela, por los manuales escolares, con los consiguientes malentendidos teóricos en los criterios descriptivos al didactizarlos.

Las tipologías lingüísticas manipuladas en las aulas de primario y secundario como *texto expositivo*, *texto narrativo*, *texto argumentativo* y *texto instruccional* mezclaron criterios de diversa índole, por ejemplo, la morfología con la finalidad comunicativa de los

textos, como si se tratara de un mismo nivel de análisis y clasificación. El efecto producido tanto entre los docentes como entre los alumnos ha sido el de inseguridad y confusión frente a la propuesta de descripción de los textos, puesto que la complejidad de la tarea es prácticamente inabordable con las herramientas culturales de que disponen los alumnos.

Con las propuestas descriptivas de los textos no se pueden desarrollar habilidades de orden práctico, debido a que no están directamente relacionadas con el conocimiento de estas clasificaciones típicas. La descripción organiza el espacio, no prefigura acciones, sino estados.

Los "tipos de texto" desde una concepción taxonómica, fueron presentados en una descripción de aspectos comunicativos y de partes estructurales, casi a nivel de una metodología sistemática propia de las taxonomías de las Ciencias biológicas, alejando a los alumnos de la posibilidad de dominar la actividad de lectura y, en gran medida, obturando la capacidad de escritura.

Este énfasis descriptivo se combinó con una noción didáctica de texto concebido como acción mental, mientras el texto objeto empírico realizado en el aula fue perdiendo entidad como producto de la acción de lenguaje, concreto y evaluable. La *dimensión praxeológica del lenguaje*, lo que Maturana (1993, 1995) denomina con precisión el **lenguajear** (acción), según Bronckart (1997, el **textualizar** (acción) se pierde en estas propuestas que, aun basándose en nociones de la lingüística textual, dejan de lado la enseñanza de la dimensión empírica como un hacer regulado, debido a que subyace implícitamente la confianza en un cognitivismo que auspicia **desarrollos autónomos de los sujetos** (no explicados) y se combina, por lo tanto con el énfasis en la espontaneidad de un hacer (tampoco explicado).

Sigue pendiente como tarea didáctica organizar las dimensiones diversas de la **acción de textualizar**, articulando el sentido del texto desde su uso comunicativo y su forma lingüística.

La descripción de un proceso no es el recorrido del proceso, por lo que el reconocimiento de un objeto como tal no supone el conocimiento del objeto como instrumento.

La noción de **género textual** desarrollada por Bronckart y Schneuwly (1991), a partir de Bajtin y posteriormente Voloshinov y la

noción didáctica de género como *mega-instrumento* o *megaherramienta* (Schneuwly, 1994) viene a llenar el vacío didáctico al resituar la noción de género escolar que, hasta los años 80 se abordara empíricamente en el contacto con los modelos empíricos de los géneros literarios.

Cómo articular estas dimensiones es el punto neurálgico de las propuestas didácticas en la actualidad.

Frente a las propuestas del Consejo de Europa (2001) que analiza la competencia comunicativa en 3 componentes: *sociolingüístico* (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), *lingüístico* (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y *pragmático* (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación); cada uno de los cuales consta de tres elementos: unos conocimientos declarativos ("Conceptos": un Saber), unas habilidades y destrezas ("Procedimientos": un Saber Hacer) y una competencia existencial ("Actitudes": un Saber Ser).

4. CUESTIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS PARA EL DEBATE: COMPETENCIAS VERSUS CAPACIDADES, CONCEPCIONES EN JUEGO

La expresión competencia comunicativa que fuera introducida por Hymes, refiriéndose a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no fueran sólo lingüísticamente correctos, sino también, socialmente apropiados s un concepto que retoma el Consejo de Europa al analizar la competencia comunicativa en tres componentes: *sociolingüístico* (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), *lingüístico* (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y *pragmático* (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación), este

carácter taxonómico de la competencia comunicativa es opuesto a la concepción del desarrollo de capacidades en la actividad de lenguaje que en la escuela concretamente se produce en actividades de lectura y escritura.

Se ponen de este modo en juego cuestiones epistemológicas que definirán el carácter no sólo de las investigaciones, sino del objeto a ser investigado.

Asimismo la transposición didáctica de nociones de la lingüística sin aportes de la psicología produjo un sesgo en el objeto de enseñanza (la noción de lengua, sin discriminarla de la noción de lenguaje).

La necesidad de esbozar un **programa de investigaciones básicas** en Didáctica de la lengua se nos presenta como imperativo para avanzar en acuerdos frente a las intervenciones formativas.

Este encuentro podría dar lugar a algún tipo de acuerdo académico programático sobre temáticas prioritarias según los problemas que se señalen, así como establecer comunicación entre los grupos o posibilidades de investigaciones conjuntas

Las preguntas del debate son las siguientes:

1ª. ¿Cuál es la incidencia de la lingüística en el actual panorama de la enseñanza de lenguas? ¿Se subestima su importancia poniendo el énfasis en los procesos de enseñanza/aprendizaje? ¿Qué peso tienen las corrientes formales en el ámbito escolar y cuál las centradas en el uso comunicativo?

2ª. ¿Es posible una "gramática pedagógica" que dé cuenta también de los aspectos discursivos?

3ª. Teniendo en cuenta los planteamientos actuales de la enseñanza de la lengua primera, ¿qué relaciones convendría señalar entre la didáctica de la lengua y las ciencias del lenguaje?

4ª. ¿Hay un canon literario en la escuela secundaria actual? ¿Qué problemas se registran en la enseñanza de la literatura en el secundario?

5ª. ¿Qué evaluación puede hacerse sobre el proceso de la Literatura infanto-juvenil en relación con la formación literaria de niños y jóvenes en la Argentina?

6ª. Si la literatura es un producto socio-histórico cultural de transmisión de valores y mundos de una generación para la otra,

¿qué estamos haciendo hoy con la literatura en la escuela? Enfoques y perspectivas de la situación.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, M./Voloshinov, V. (1998) *¿Qué es el lenguaje?* Blanck, G. Buenos Aires: Almagesto.

Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique, *Langages*, 153, 98-108.

Bronckart, J.-P. y Schneuwly, B. (1991/1996). La didáctica de la lengua materna, el nacimiento de una utopía indispensable, *Textos*, Número 9.

Bronckart, J.-P. (2002/2007). Entrevista (Riestra, D.) *Propuestas*. CELA. UNR, 7:7-18/ 12:7-16.

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2007). L'articulation des déterminismes du social, de la langue et des opérations psychologiques dans l'architecture textuelle. *Hommage à François Rastier* (II Encontro internacional do ISD, UNL, Lisboa, en prensa).

Bronckart, J.-P. (2008). *Las competencias en la lingüística y en la didáctica de las lenguas* (dossier). Problemas de la didáctica de las lenguas. Diálogo con Jean-Paul Bronckart. *Revista Novedades Educativas* 211, Julio, Buenos Aires.

Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Departamento de política lingüística. Estrasburgo.

Coseriu, E. (1987). *Gramática, semántica, universales*. Madrid: Gredos.

Del Río, P. & Álvarez, A. (2002). *Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural*. (Texto para el Curso de Postgrado *El enfoque histórico-cultural como perspectiva teórica y metodológica de investigación*, CRUB, UNComahue, Bariloche, Argentina, 8-12/10/2002).

Maturana, H. (1995) *La realidad: ¿objetiva o construida?*. Barcelona: Anthropos.

Maturana, H. (1993). *De la biología a la psicología*. Santiago: Dolmen
Leontiev, A. (1983) *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.

Riestra, D. (2006). La enseñanza de la lengua en debate: las decisiones políticas en la transposición didáctica o ¿dónde se decide la política de los contenidos de enseñanza? en *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Ediciones Universidad Nacional del Litoral.

Riestra, D. (2005). Acerca de las dificultades de la práctica: Cómo enseñar nociones gramaticales. Un enfoque histórico-cultural. *Propuestas* 10, 7-19. CELA. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.

Riestra, D. (2004). Thèse de Doctorat. FPE 328. *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Genève: Université de Genève. (Copyright Riestra, Dora et Université de Genève). Disponible en :
<http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.

Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona: Gedisa.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considerations psy-chologiques et ontogénétiques, en: Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel. Bern: Peter Lang.

Vygotski, L. 1934/1995. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, México, Buenos Aires: Paidós. (trad. Pedro Tosaus Abadía).

Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

EL VINO EN EL LENGUAJE Y LA MENTE DE LOS MENDOCINOS

(Conferencia Pronunciada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, con motivo del Ingreso de la Dra. Liliana Cubo de Severino a la Academia Argentina de Letras como Miembro Correspondiente. Mendoza, Argentina, 2 de Noviembre, 2009)

Prof. Dra. Liliana Cubo de Severino
Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional de Cuyo
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
lilucubo@speedy.com.ar

Como agradecimiento es la primera palabra que viene a mi mente desde la emoción, quisiera comenzar agradeciendo el nombramiento a la Academia Argentina de Letras, a su presidente Dr. Pedro Luis Barcia y muy especialmente a la académica que me propuso, Profesora Emilia Puceiro de Zuleta a quien le mando un muy cariñoso saludo. Agradezco sus palabras a mi presentadora, la Dra. Elena Rojas, maestra y amiga que me ha acompañado a lo largo de toda mi carrera de investigación y también a los colegas, compañeros de estudios, familiares, amigos y alumnos que comparten conmigo este momento tan significativo de mi carrera profesional, que nunca imaginé que iba a vivir.

Y no solo agradecer en mi nombre, ya que creo que este nombramiento es un reconocimiento al grupo de investigación con el que trabajo desde hace más de quince años, al Instituto de Lingüística, a la Facultad de Filosofía y Letras, que tan generosamente nos ha recibido hoy, a la Universidad Nacional de Cuyo y al Conicet, lugares en los que cumplo mis tareas de investigación y docencia tanto en el campo de la Psicolingüística como de la Sociolingüística. Y justamente este cruce entre lo psicológico y lo social al estudiar el lenguaje es lo que me gustaría compartir hoy con ustedes.

Estudiar el lenguaje hoy, es una tarea inter y transdisciplinaria en la que la mirada del investigador se ha enriquecido al relacionar la lingüística con la filosofía, la semiótica, la psicología, la sociología, la neurología y la biología entre otras ciencias. Este estudio actual de las ciencias del lenguaje apunta a descubrir qué es el lenguaje humano, cómo se adquiere y se pierde, cómo se produce y se comprende; cómo se estructura sistemáticamente en el léxico y la gramática en distintas lenguas, cómo estas varían en las distintas comunidades de habla, cómo se utiliza en la interacción social y la comunicación, cómo se refleja en el discurso cotidiano y en los textos con propósitos específicos. Estudiar el lenguaje, por lo tanto, es estudiar al hombre en su esencia de ser humano, estudiar sus pensamientos, sentimientos, su ser social, biológico y cultural y su capacidad para transmitir significados en distintos contextos. Dada la complejidad del objeto de estudio, los lingüistas eligen una línea de investigación y la abordan desde una o más teorías, pero sin desconocer otros abordajes que se realizan hoy y que han realizado investigadores del lenguaje a lo largo de la historia.

La línea de investigación que yo he seguido, es un acercamiento a la facultad del lenguaje y a los procesos lingüísticos que usan las personas que hablan, comprenden, escriben y leen y, dado mi doble rol de investigadora y docente, junto al equipo de investigación, he intentado ayudar a comprender estos fenómenos a mis alumnos, para que desarrollen en toda su potencialidad, la maravillosa capacidad humana del lenguaje que nos permite decir con precisión y libertad lo que pensamos y sentimos .

En esta oportunidad, me gustaría acercarme al lenguaje como ventana a la mente y detenerme en la red de relaciones que existe entre la conceptualización (pensamientos, sentimientos, creencias) y el léxico, desde el enfoque de la lingüística sociocognitiva , según el cual, como dice Lamb (1998:14) las palabras no están disponibles en la mente- cerebro como latas en una máquina expendedora, listas para ser activadas , sino que se construyen en el uso , estableciendo conexiones y asociaciones entre conocimientos adquiridos en la experiencia cotidiana.

Y como cada palabra establece una red de relaciones en el mundo, yo, por estar en Mendoza, elijo como ventana a la mente, la

palabra *vino*, que para los mendocinos está unida a emociones y experiencias de vida.

Quiero invitarlos a que iniciemos juntos un recorrido por el mundo del lenguaje del vino y compartamos algunas reflexiones que surgieron al intentar entender y explicar la relación entre la tarea lexicográfica, que realizamos al escribir el “Léxico del vino” y una tarea metalexicográfica (Rey, 1995: 113)¹, vista desde otras disciplinas o teorías, que en nuestro caso apunta a reflejar el lexicón mental, es decir, cómo las palabras se asocian en la mente del “usuario del vino”. En este enfoque, sociocognitivo, tal como mencioné antes, relaciono los lexemas y los significados, con los conceptos que están en la mente del que habla y que no siempre se corresponden uno a uno, es decir un concepto/ una palabra. Tal como afirma Langacker (2000: 361) “[...]las representaciones conceptuales no son necesariamente entidades estáticas y aisladas sino que se acomodan a la dinámica del discurso que surge de la interacción social[...]”, es decir, que la conceptualización se construye en el discurso, en la interacción entre sujetos ya sea en una relación cara a cara, como sucede en el discurso oral o en una relación a distancia, como en el discurso escrito.

Por eso, entrar en el lenguaje del vino y en la relación entre los conceptos y las palabras en este dominio, supone acercarse a los que hablan y escriben sobre el vino. Y allí, en los textos reales, comenzó el recorrido que realizamos con Ofelia Dúo de Brottier con la intención de escribir *El léxico del vino*, que forma parte de la Colección *La academia y la lengua del pueblo*, dirigida por el Dr. Pedro Barcia y que, según sus palabras(2007:5), constituyen “[...] un puente allegador entre la disciplina académica y la espontaneidad popular, entre la biblioteca erudita y la calle populosa [...]”.

Para que me puedan seguir en el recorrido propuesto, me gustaría contarles cómo realizamos el trabajo de recolección del

¹ La metalexicografía estudia aspectos tales como la historia de los diccionarios, su estructura, su tipología, su finalidad, su relación con otras disciplinas (lexicología, sociolingüística, semántica, estadística e informática), la metodología de su elaboración y la crítica de diccionarios (Rey, 1995: 113)

léxico del vino en Mendoza y paralelamente plantear la investigación sociocognitiva que surgió como reflexión de esa tarea lexicográfica.

Con Ofelia comprobamos que recoger el vocabulario de la vid y el vino, una actividad que acompañó a los cuyanos durante toda su historia, que recorre su geografía, que está unida a encuentros, a lugares, a experiencias personales y que se ha incorporado en la cultura y la lengua común de muchos estratos de la población, es una tarea muy compleja. Comenzamos formando un corpus, un grupo representativo de textos, o una colección de voces relacionadas con este campo semántico, extraído tanto de fuentes escritas como orales.

Las fuentes escritas que nos sirvieron de punto de partida fueron estudios descriptivos recogidos en Cuyo en otras épocas y estudios actuales sobre léxicos de la vid y el vino correspondientes a Mendoza, a la Argentina y a otros países. Incorporamos, además, en un primer momento, publicaciones de divulgación sobre el tema.

Las fuentes orales correspondieron a entrevistas y encuestas semiestructuradas a personas relacionadas con la actividad: productores, cosechadores, contratistas de viña, peones de bodega, elaboradores de vino casero, consumidores entendidos, degustadores y también expertos que nos confirmaban algunos usos: enólogos, ingenieros agrónomos. Las primeras entrevistas, en las que colaboraron dos alumnos, Laura Morales y Horacio Seno Díaz, fueron abiertas y semidirigidas y en ellas los informantes nos hablaron del cultivo de la vid, de la elaboración y degustación de vinos y las experiencias vividas en cada caso. Estas entrevistas se realizaron en distintas zonas rurales vitivinícolas de Mendoza y en zonas urbanas del Gran Mendoza.

Con todo el material consultado comenzamos la tarea de *encuesta de uso* de las palabras recogidas, de manera que el listado final reflejara la lengua en uso en Mendoza, en los albores del siglo XXI, en los hablantes no expertos en el lenguaje del vino que abarca un continuum que va desde el lego al entendido no experto (es decir, no profesional del dominio).

Al acercarnos a los datos, a los usos reales de los hablantes mendocinos, surgieron los primeros fenómenos interesantes. Entre los estudios descriptivos registramos, entre otros, los trabajos de María Elena Zappacosta (1957:375) que recoge el léxico que se

usaba a mediados del siglo XX en Mendoza. En su artículo "Designaciones argentinas de la embriaguez", se registran distintas expresiones que se usaban para nombrar el acto de emborracharse, al borracho y a la borrachera, recogidas en Mendoza y San Juan en 1950 y 1951. Algunas de las expresiones que consigna, cuyo uso sigue vigente y que aparecen como sinónimos son, alfabéticamente: *achispase, achumarse, agarrarse un pedo, alegrarse, andar haciendo eses, beber, curarse, chupar, darse a la bebida, dormir la mona, echar un trago, embriagarse, empinar el codo, entonarse, estar borracho, estar beodo, mamarse, macharse, pillar una mona, subirse el vino a la cabeza*. Al momento de definir estas palabras advertimos, como ustedes también lo habrán hecho, que no son, en realidad, sinónimos: no es lo mismo decir que alguien está *achispado* o *alegre* que decir que está *embriagado* o *borracho*. Las definiciones, por lo tanto, no podían ser en todos los lemas o entradas léxicas, *acto de beber vino en demasía* sino que debíamos graduar la cantidad: persona que bebe demasiado, mucho, algo, poco vino. Esto muestra que en el léxico mental de los mendocinos las palabras citadas no reflejan, todas, el mismo concepto sino un continuum de asociaciones, una red conceptual que si bien comparte un rasgo semántico, su relación con la embriaguez, éste está graduado en cantidad y formalidad; según la situación usaremos *beodo* o *borracho*, por ejemplo. Las palabras aparecen, entonces, como un grupo con "semejanza de familia" como dice Wittgenstein (1988:25). Esta red conceptual, por otra parte, no incluye solo unidades simples, sino también unidades complejas o poliléxicas, formadas por más de una palabra, como algunas de las citadas: *subirse el vino a la cabeza* o algunas comparaciones populares como *más fácil que robarle el poncho a un mamaro*. Estos fenómenos confirman lo que afirmábamos al comienzo, los conceptos y las palabras no se corresponden uno a uno, existe un continuum de conceptos y palabras en la red, casos de polisemia y de homonimia, unidades simbólicas complejas en las que se unen más de un polo semántico y un polo fonológico, es decir, de una palabra y un significado.

Por otra parte, al realizar la *encuesta de uso* que mencioné antes, surgió otro fenómeno interesante. En las secciones referidas a la cata o la degustación o el análisis sensorial de vinos comprobamos

algo que intuíamos: ¡¡¡Cuánto sabe el mendocino común de vinos!!! Este fenómeno, que señala un cambio en el modelo cultural, en *la cultura del vino*, ya había sido observado en referencia al argentino común, como lo atestigua el texto de Daniel della Costa (2008) “Del tinto con soda a la fineza del tres cuarto” del que cito un fragmento:

[...] hasta no hace más que 30 o 40 años, en los conventillos de La Boca, en las fondas de la cortada Carabelas o en el hogar de una clase media exitosa, se encontraban pocas diferencias a la hora de beber. Sobre la mesa se ponía la botella de litro, Toro, Tomba o Arizu y el sifón de vidrio verde, y con la consiguiente mezcla se acompañaban con idéntica intemperancia, los fettucini al pesto, el puchero de pecho o la carbonada con duraznitos de las islas[...] y algunos domingos, para acompañar los ñoquis con pulpetines y el flan con dulce de leche, el jefe de la familia ponía sobre el mantel un Cuesta del Parral [...] Hoy humildes proletarios, cuyos abuelos adquirían vino suelto Battaglia o mandaban a la nena con la botella al boliche de la esquina, para que, a cambio de 10 guitas, se la llenaran con un supuesto carlón o un semillón no menos sospechoso, han entrado de lleno a la cultura del vino[...]. Así es como se los ve prestando oídos al momento en que el vino es descorchado, para pasar luego a examinar con detenimiento el mismo trozo de alcornoque [...] ; a renglón seguido no dejarán que nadie manotee la botella ni se apresure a servir su contenido, advirtiéndole al impaciente que las reglas prescriben que debe permanecer cierto tiempo destapada [...]. Cumplido lo cual pasarán a servirlo con extremo cuidado [...] examinándolo con la dedicación de un taxidermista [...]. A renglón seguido levantarán la copa para apreciar al trasluz el color del vino, elogiando el rubí intenso o el leve amarronado que dan los años; lo agitarán bajo sus narices, para despertar sus aromas y luego beberán el primer sorbo, pero ojo, no para tragarlo como haría un sediento cargador del puerto, sino para retenerlo, hacer unos buches breves y metódicos para desplegar el

abanico de sabores en su paladar y luego sí, servirlo en las copas de los demás y en la propia, haciendo comentarios como este: "Tiene la madera justa, sabe a higos frescos, fresas y canela de la India; transmite la astringencia propia de un vino joven, pero hecho, y a la vez la suavidad de un osito de peluche; campanillea en la punta de la lengua para inundar luego la garganta con su espíritu cálido y su impronta duradera". No importa que después, cuando el vino ha sido liberado a las fieras, éstas lo beban a borbotones como si se tratara de un vulgar vino patero y que no se detengan a examinar si la mortadela, los pickles y el provolone que están ingiriendo, se corresponde con las propiedades del exquisito líquido con que los riegan" .

Este cambio en el modelo cultural, que seguramente habrán experimentado ustedes, en mayor o menor grado, muestra el dinamismo del lenguaje que acompaña, en este caso un Modelo Cognitivo Idealizado (Lakoff 1990:71), una representación mental de un fragmento de mundo, que asocia hombre culto /conocedor de vinos, pone en valor las sensaciones de los sentidos y crea un vocabulario para expresar esas percepciones, es decir, crea la lengua emergente en el uso. Este fenómeno muestra cómo, cuando un conjunto de rutinas cognitivas que recorren la red conceptual se constituye y mantiene, modifica el uso lingüístico (Langacker 1987:57) que transparenta la relación lenguaje, cultura y pensamiento.

En efecto, llama realmente la atención la creación y el uso de términos de la degustación que los usuarios incorporan en su conversación con naturalidad al referirse al color, el aroma y el sabor del vino, que les permite distinguir y evaluar la calidad de los vinos y expresar sus sensaciones y emociones.

Sin dudas, esta riqueza de vocabulario debía figurar en nuestro léxico. Sin embargo, al momento de organizarlo, vimos que, en la denominación lingüística de las percepciones del vino, los lexemas no corresponden, en todos los casos, al dominio del vino sino que surgen de analogías, comparaciones, metáforas, metonimias en las que intervienen, además del dominio del vino, otros dominios de la experiencia. Por ejemplo, si para nombrar el

aroma del vino decimos que tiene *madera* o *cuero* o para nombrar el color decimos *rubí intenso* ¿esas palabras corresponden al léxico del vino? ¿debíamos colocar un lema *madera*?

En la entrada de *aroma*, por ejemplo, registramos 17 lexemas, que corresponden a analogías con frutos, flores, alimentos, materiales, que se habían utilizado en los textos para caracterizar el aroma del vino, que citados alfabéticamente son:

ACEITUNA, ALMENDRA, CASTAÑA, CUERO, FRAMBUESA,
GERANIO, HIGO, INCIENSO, MADRESELVA, MANDARINA,
MANTECA, MELÓN, MEMBRILLO, MENTA, MORA,
TABACO, VAINILLA

Desde el punto de vista del léxico escrito, frente al problema planteado en este y otros casos similares, adoptamos la solución ya establecida en lexicografía e incorporamos en la entrada *aroma*, luego de la definición, un agregado "Observaciones" que incluía los términos que acabo de mencionar. Seguimos, al igual que en otros tomos de la colección, indicaciones del Dr. Barcia (2007: 6), quien define acertadamente este agregado como "[...] un resquicio por donde entra la vida [...]", ya que el significado de la palabra no se agota en la definición.

Ese agregado, que incluimos en más del 35% de las palabras, refleja otro fenómeno interesante desde el punto de vista sociocognitivo y es que el significado, en la mente del hablante, es un continuum que va de lo lingüístico a lo enciclopédico (Langacker 2000:132). Cada término activa múltiples dominios cognitivos, asocia diferentes esferas de conocimiento y esquemas de imágenes que son representaciones mentales de cómo los individuos estructuran el mundo. Por eso, el léxico ha sido definido como el destilado de la experiencia humana (Langacker 2000:1). Esto nos lleva a afirmar con Haiman (1980:530) que no existe una clara línea divisoria entre el conocimiento lingüístico y el conocimiento del mundo.

Pero entonces nos preguntamos: ¿Cómo se organiza el léxico del vino en la mente de los hablantes? ¿Cómo se seleccionan las palabras en la interacción de todos los días? Sin dudas, el léxico de sabores y olores disponible en español, y también en otras lenguas, no es lo suficientemente rico como para expresar el concepto

complejo que está en la mente de los sujetos al beber vino y tratar de describirlo. Esto es lo que ha producido lo que Langacker (2000:362) llama *una conceptualización dinámica* que, según explican los lingüistas cognitivos en sus modelos de redes semánticas, son conceptualizaciones que llevan al sujeto a establecer cadenas de comparaciones, buscando un aroma o un sabor similar en la memoria, escaneando distintos dominios de experiencia previa y reutilizando el lenguaje ya incorporado en el léxico mental con otros usos.

El dinamismo explica la formación de concepciones nuevas, expresiones sensoriales como las que mencionamos y también emotivas y de aprehensión del contexto físico, lingüístico, social y cultural. En ese proceso, la comparación está presente en todas las facetas y todos los niveles del procesamiento cognitivo, porque es una de nuestras habilidades cognitivas básicas.

Pero, si esto es así, surge un nuevo problema, ahora ya no cognitivo sino social. ¿Cada sujeto asocia el sabor o el olor de cada vino a sus propias experiencias subjetivas? Si fuera así, se produciría un caos lingüístico y sería imposible la comunicación. Encontraríamos expresiones como *olor a la sopa de mi abuela*, que no tendría un correlato en la mente de ningún otro bebedor de vino, salvo que fuera pariente.

Un rastreo por el corpus oral y escrito nos mostró que, efectivamente, esto no es así. Existen convenciones establecidas y motivadas por olores y sabores que están en la memoria, que especialistas y no especialistas aceptan para categorizar y nombrar las distintas percepciones que permiten definir las características del vino. Estas convenciones están, por ejemplo, en las contraetiquetas de las botellas de vino y su lectura sirve de estímulo para "aprender" el léxico que la comunidad acepta. Cada nueva conexión entre los términos surgidos de la comparación marca el camino neurológico en la red conceptual y la rutinización hace que la relación del signifiante con el nuevo significado se refuerce y esté disponible en el siguiente acto de habla.

Si nos acercamos a las contraetiquetas de los vinos veremos cómo se construye nuestro mundo conceptual sobre imágenes y metáforas en el discurso.

Al caracterizar un vino como *alegre, de carácter, elegante, joven, sensual o generoso* advertimos una personificación, una metáfora ontológica (Lakoff and Johnson 1984:25) en la que EL VINO ES UN SER VIVO, UNA PERSONA, de allí que se hable del *alma del vino*, que como decía Baudelaire, *cantaba en las botellas* o invirtiendo la metáfora, se habla de *envejecer como un buen vino*. Los adjetivos utilizados para caracterizar el vino, según observamos, forman parte de un modelo cultural de los valores del ser humano que se consideran valiosos en nuestra comunidad.

Y de esta metáfora EL VINO ES UNA PERSONA, por extensión, se pasa a EL VINO ES EL DEGUSTADOR. En efecto, como dijo Borges, el sabor de la manzana no está en la manzana misma, sino en la boca que la muerde². Por eso cuando se habla en las contraetiquetas de la nariz o la boca del vino, se hace referencia al que lo bebe.

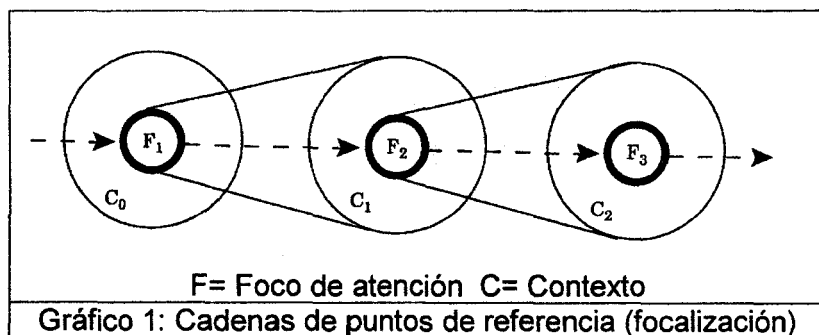
Con Viviana Bosio (Bosio y Cubo 2009) iniciamos un trabajo de análisis de las contraetiquetas a fin de ver si más allá del aparente caos de dominios de experiencia que se usan en el plano del discurso de la degustación, existe un principio de ordenamiento cognitivo, una convención motivada que involucre patrones de orden o direccionalidad de los descriptores a nivel experiencial. Y observamos un tipo de serialidad, que la sociocognitiva reconoce como *camino naturales* (Langacker 12: 363) que mostraban los textos, es decir, un ordenamiento experiencial, corporizado, un ordenamiento cognitivamente natural de los elementos, que en el caso de la degustación de vinos aparece en los textos como una cadena de acción en la que el orden temporal del proceso de cata se corresponde con el orden temporal de las palabras. En efecto, el discurso sobre degustación sigue el mismo orden que sigue la acción de catar o degustar, en una especie de ritual que compromete todos los sentidos.

² "El sabor de la manzana (declara Berkekey) está en el contacto de la fruta con el paladar, no en la fruta misma" (Borges, 1967)

Encontramos dos caminos naturales: 1) un camino natural de acuerdo con el arquetipo conceptual "cara humana" y 2) un camino natural de acuerdo con la secuencia temporal del evento vinificación.

1) El camino natural de acuerdo con el arquetipo conceptual "cara humana", de fuerte base experiencial³ en el que se sigue una disposición vertical y se hace mención, en el 100% de los casos, primero a lo visual, luego a nariz y finalmente a boca del vino, en un uso metonímico de nariz por aroma y boca por sabor. Sin olvidar que la boca o la nariz del vino son en realidad la boca o la nariz del degustador.




Cada una de las categorías perceptivas sirve de *punto de referencia* a la siguiente, en un proceso dinámico que incluye un cambio en el foco, tal como muestra Langacker (2000:365) en el gráfico que aparece a continuación:




El color anticipa al degustador lo que va a encontrar en nariz y el aroma lo que hallará en boca, por eso en el lenguaje, de *ojo* como foco se pasa a *nariz* como foco y a *boca* como foco. Cada entidad es accedida mentalmente a través de otra, tal como se observa en la contraetiqueta que figura a continuación en la que las palabras están apoyadas icónicamente por dibujos:

³ : "... the notions I refer to as *conceptual archetypes* clearly have a strong experiential basis. Examples of such concepts are the human face..." (Langacker, 2000:171)

SANTA ANA
Argentina






100 % Cabernet Sauvignon.
 Dark red with purple hints.
 Aromas of blackberries with a subtle spicy touch.
 Very well structured with long aftertaste.
 Ideal with red meats, foie, pastas with red sauce and cheeses.




WINE OF ARGENTINA
 PRODUCED AND BOTTLED BY
 EST. A. TEBEREDONIA S.A. A. BROS.
 MARIPOSA, MENDOZA, ARGENTINA.
 CONTAINS SULPHITES

Alc. ___ % Vol.
 75 cl e



7 790762 001287
Nº LOTE

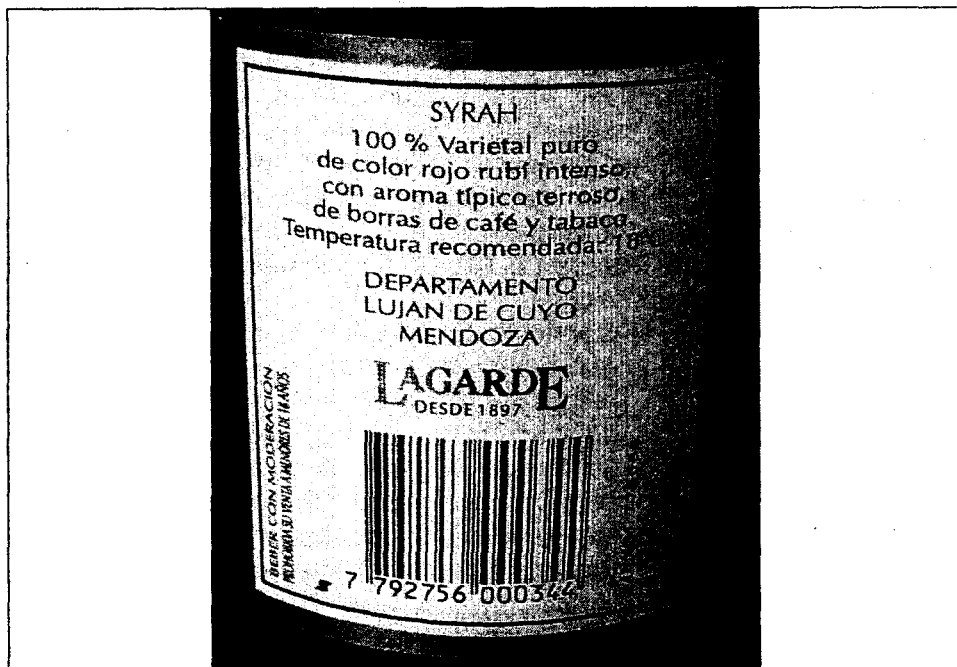


Arquetipo "cara humana"

2) Por otra parte, en cada una de estas categoría mencionadas (vista, aroma y gusto), observamos, a su vez, un nuevo camino- ahora horizontal- camino natural de acuerdo con la secuencia temporal del evento (Langacker 2000, 363) VINIFICACIÓN, ya que de manera prototípica los descriptores de aromas se ordenan en las contraetiquetas de acuerdo con las fases del proceso de vinificación. Primero se perciben y se mencionan los aromas *primarios*, que provienen de la uva (por ejemplo aromas a tierra, cítricos, frutales o florales), luego aromas *secundarios*, que provienen de la elaboración o fermentación (por ejemplo aroma a levadura seca, trigo, café, pan tostado) y, finalmente, aromas *terciarios* que provienen del período de envejecimiento o maduración de los vinos y dan origen al bouquet, cuando el vino lo tiene (por ejemplo aroma a vainilla, nueces, tabaco, chocolate). En esta clasificación, puede observarse cómo el uso de

los adjetivos ordinales responde a un ordenamiento cognitivo basado en una secuencia temporal de origen experiencial de acuerdo con el evento "vinificación": se parte de la uva, que luego se elabora y su producto, el vino, finalmente se añeja.

En la contraetiqueta que aparece a continuación, el punto de partida del camino natural para la descripción del vino es la denominación de la cepa: "Syrah". El cepaje opera como punto de referencia en la cadena de focalización que a su vez remite a la descripción sensorial del vino, con aroma primario típico terroso, (característico de la variedad Syrah), aroma secundario a borras de café y aroma terciario a tabaco.



Camino natural de acuerdo con la secuencia temporal del evento "vinificación"

Este recorrido que acabamos de realizar muestra cómo el material pragmático, los datos, los discursos efectivamente pronunciados por los hablantes, son una ventana a la mente del usuario y a los caminos que este sigue a la hora de buscar y determinar las calidades de los vinos.

A través de esta ventana hemos podido observar cómo el lenguaje se une al conocimiento de mundo en una red de asociaciones de conceptos y palabras que recorren un continuum, cómo un cambio en los valores culturales se refleja en el lenguaje emergente, cómo se rutinizan y se convencionalizan los usos, cómo se construye progresivamente una conceptualización más y más elaborada a través de comparaciones con distintas experiencias de mundo, que se instalan como patrones o caminos naturales en la mente de los usuarios.

Vemos, finalmente, que en el vocabulario del vino, las metáforas que sorprenden y emocionan son, al igual que el vino, creación humana por excelencia, que surgen en el discurso de las personas comunes en su discurso de todos los días. Pero, también surgen en el lenguaje de los poetas, que son los hablantes más creativos. Por eso, para terminar, qué mejor que citar las metáforas de Armando Tejada Gómez (1926), un poeta mendocino que en su poema "Carta de vinos" dice:

*Con la sombra del año, con el tiempo
que envejece al otoño en la madera
madura al rojo el corazón del vino
fraguado en candelarios de paciencia.
La ciencia milenaria de su alquimia
no admite sino el cálculo del clima
cuando el mosto recobra el movimiento
y en su fermentación hierve la vida.*

*El hombre sabe a vino. El vino a hombre.
Es un secreto a voces el misterio.
Desde lo más remoto vienen juntos
rompiendo las ventanas del silencio.*

Y como tomar un vino en Mendoza es tomar un vino de amigos, los invito a que compartamos una copa de vino o de jugo para los abstemios. Muchas gracias.

BIBLIOGRAFÍA

Barcia, Pedro Luis. (2007). Presentación de la colección. En Cubo de Severino, L. y O. Dúo de Brottier. *Léxico del vino*. Academia Argentina de Letras. Buenos Aires: Dunken

Baudelaire, Ch. (1976) *Poemas de Charles Baudelaire*. El alma del vino. En: "Las flores del mal" Versiones de Antonio Martínez Carrión. Barcelona: La Gaya Ciencia S.A. Disponible en: www.amediavoz.com/ baudelaire.

Borges, J.L. (1967) *Primera conferencia en Harvard: El enigma de la poesía*. Disponible en <http://www.enfocarte.com/2.15/opinion.html>

Bosio, V. y Cubo, L. (2009) Conceptualización dinámica en el evento cognitivo del Análisis Sensorial De Vinos. Ponencia presentada en el Primer Simposio de Lingüística Cognitiva, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Cubo de Severino, L. y O. Dúo de Brottier. (2007). *Léxico del vino*. Academia Argentina de Letras. Buenos Aires: Dunken.

Della Costa, D. Del tinto con soda a la fineza del tres cuartos [citado 07/01/2008]. Disponible en:

<[http:// www.selectedwines.com.ar/anecdotas](http://www.selectedwines.com.ar/anecdotas)>

Haiman, J. (1980). The iconicity of grammar: isomorphism and motivation. *Language* 56 (3), 515–540.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1984). *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lamb, Sydney. (1998). *Pathways of the brain. The Neurocognitive Basis of Language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Langacker, R. (2000). *Grammar and Conceptualization*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter.

Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. (2 vs. 1987-1991). Stanford: Stanford University Press.

Rey, A. (1995). *Essays on Terminology*. Amsterdam: John Benjamins.

Tejada Gómez, A. (1926). *Canto popular de las comidas*. Casa de las Américas. Disponible en:
www.tejadagomez.com.ar/obra/libros/09.html

Wittgenstein, Ludwig. (1988). *Investigaciones filosóficas*. México: UNAM,

Zappacosta, M. E. (1957). Designaciones argentinas de la embriaguez. En *Anales del Instituto de Lingüística*, VI, pp. 375-409, Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

ARTÍCULOS

LA EXPRESIÓN DE LA CAUSA EN LA PRENSA ESCRITA DE BUENOS AIRES: EL USO DE YA QUE

Claudia Borzi
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires
cborzi@filo.uba.ar

Wolf-Dieter Stempel zum 80. Geburtstag

RESUMEN

De la revisión del estado de la cuestión se concluye que no hay acuerdo entre los autores en el tipo de causa que introduciría *ya que* (ciertos autores asocian el conector con causa real, otros, con causa lógica) lo que (de manera implícita o explícita) trae aparejado a su vez una falta de acuerdo: en el grado de coherencia que se puede asignar a las cláusulas, en la relación sintáctica que reconocen, en la clase de palabra del conector y en los factores pertinentes para la descripción. El presente trabajo (en el marco de un Enfoque cognitivo), bajo el presupuesto de la motivación externa del signo y de la existencia de una gradación en la coherencia dentro del período, evalúa factores de mayor o menor distensión entre las cláusulas (aceptación de causa invertida, posición pospuesta -que rompe la correlación icónica del orden de las cláusulas con el orden de los hechos- y presencia/ausencia de juntura previa al conector). Se aporta así evidencia a las propuestas que enmarcan el análisis de *parce que* de Stempel 2004. Se analizan además la información de la cláusula con conector, la persona del sujeto y el tiempo y modo verbal. En respuesta al Enfoque seleccionado, se desarrolla un análisis cuali-cuantitativo sobre un cuerpo de datos de artículos periodísticos de diarios en circulación en Buenos Aires. Los resultados obtenidos permiten identificar, en comparación con resultados previos de Borzi 2008, dos contextos de uso de *ya que*

bien diferenciados que actualizan, cada uno, distintos valores semánticos del conector.

Palabras clave: español, conectores, causa, *ya que*.

CAUSE EXPRESSION IN THE WRITTEN PRESS OF BUENOS AIRES: THE USE OF *YA QUE*

ABSTRACT

After analyzing the state of the art, this paper concludes that there is no agreement among authors about the kind of cause that *ya que* introduces, since some authors relate this connector to real cause while others do so to logical cause. This results, implicitly or explicitly, in a lack of agreement regarding the degree of coherence that can be assigned to the clauses, the syntactic relationships which they recognize, the word class the connector belongs to and the relevant factors for its description. This study, within a cognitive approach framework and with the assumption of the sign's external motivation and the existence of the gradation of coherence in the period evaluates factors of greater or lesser strain between the clauses (acceptance of inverted cause, postposition - which disrupts the iconic correlation of clause order with the order of the events- and the presence/absence of juncture preceding the connector). Thus, we provide evidence to the proposals put forward in Stempel's analysis of *porque* (2004). Also analyzed are the information of the clause with the connector, person in the subject and verb tense and mood. In answer to the chosen approach, a corpus of newspaper articles from Buenos Aires is analyzed qualitatively and quantitatively. The results obtained show, when compared to Borzi's (2008) results, two clearly distinct contexts of use of *ya que*, each one, instancing different semantic values of the connector.

Key words: spanish, connectors, cause, *ya que*

1. INTRODUCCIÓN

En el español de Buenos Aires se registran usos semejantes a los casos que se ejemplifican en (1) y (2) pertenecientes, respectivamente, a la lengua oral y a la lengua escrita:

(1) *Inf. B. -Ellos— hablan alemán, y si usted quiere hablar con ellos y usted va a su tierra, "Bueno, **ya que** usted quiere venir a mi tierra, nadie le dijo que venga— aprenda el idioma". [O1/HCXXIV6]*

(2) *El papel del Banco Nacional de Desarrollo no debe subestimarse, **ya que** ni en México ni en Argentina existen mecanismos similares. [E1/70]*

Se observa que, en contextos de causalidad, el hablante elige el conector *ya que* y ubica su cláusula en distintas posiciones, a saber, antecediendo a la otra cláusula del período (como ocurre en (1)) o en posición pospuesta final (como en (2)).¹ Teniendo en cuenta los estudios que prueban la pertinencia de la sintaxis posicional de las cláusulas para la descripción de los conectores (en la línea de Ramsay, 1987), y los resultados sobre períodos causales que muestran la pertinencia del análisis de la posición en el caso del uso de *porque* de Borzi (2000), es lícito, entonces, preguntarse si en el caso del uso de *ya que* esta diferencia posicional responde a alguna diferencia en el significado o si es, como algunos gramáticos sostienen, indistinta. En el presente trabajo se analizan cualitativa- y cuantitativamente usos pospuestos con el objetivo de mostrar el

¹ En el cuerpo de datos de textos periodísticos sobre el que se realizó el presente trabajo se encuentran casos semejantes al siguiente: (3) *La generosa distribución de algunos autorretratos autografiados logró mitigar, **ya que** no abolir, la desconfianza de los empleados del expreso. [E1/19]*, donde la cláusula con *ya que* ocupa una posición posterior al verbo de la otra cláusula del período, pero no final. No se analiza esta otra posición en esta oportunidad.

fuerte contraste existente entre estos y los antepuestos que fueron analizados en Borzi (2008).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el análisis del tratamiento que la bibliografía ha dado al conector en estudio, se atiende especialmente a los siguientes fenómenos: si adscriben *ya que* específicamente a la causa real o a la causa lógica; si tratan la posición de la cláusula que encabeza el conector en relación con la otra cláusula del período; en qué clase de palabra lo subsumen y qué relación sintáctica asignan. A su vez, metodológicamente se rastrea si respetan o no el principio: una forma/un significado, si operan sobre cuerpos de datos auténticos o no y, en el caso positivo, si sostienen sus afirmaciones con cuantificación.

Dado que no todos los autores se refieren explícitamente a *ya que*, de los autores consultados se alude sólo a quienes sí lo hacen.

Bello, aunque admite la división entre causales del decir y de lo dicho, no adscribe *ya que* a ninguno de los dos tipos de causa y lo agrupa con *luego que* y *supuesto que* (1980: Nota 1288).² No especifica la clase de palabra en la que quedaría subsumido ni la relación sintáctica. La *Gramática* de la Real Academia Española (1931: §398c) menciona *ya que* entre las conjunciones que introducen causales reales³ donde hay subordinación, *ya que* resulta entonces un subordinante. No se ocupa de la posición.

En una postura distinta, Gili Gaya no diferencia subtipos en las causales considerando todas como subordinadas. *Ya que* es así una conjunción de subordinación que se usa para toda causa que provenga de una expresión temporal (1961:§225). No se ocupa de la posición. El *Esbozo* sigue a Gili Gaya, implícitamente advierte las

² Nos da un ejemplo de Cervantes: *Ésta, ya que no es Lucinda, no es persona humana sino divina* donde la cláusula con *ya que* ocupa una posición interna, aunque antecediendo al verbo principal. En el cuerpo de datos escritos bajo análisis no se registran casos semejantes a este.

³ Lapesa critica ya esta inclusión de *ya que* como introductor de casos con causa real, diciendo que hay "errores en la clasificación de los ejemplos" (1978:178).

diferencias posicionales, pero no extrae conclusiones de esto. Reconoce un solo tipo de causa (niega la división real/lógica), de manera que *ya que* será un nexos conjuntivo subordinante (1973: 549/50).

En su interesante trabajo, Lapesa admite los dos tipos de causales, la real en relación de subordinación y la lógica de co-subordinación. Del texto puede pensarse que ubica las causales con *ya que* entre éstas últimas (1978:185). Señala que la proposición introducida por el subordinante *ya que* puede darse en cualquier posición y nos ofrece contextos en los que no se podría usar este conector, aunque no da una justificación de estas incompatibilidades ni extrae conclusiones a partir de las diferentes posiciones.⁴

Por su parte, Kovacci vuelve a Bello para diferenciar subordinadas causales circunstanciales y modificadoras de modalidad. *Ya que* queda entre los subordinantes de las circunstanciales (1990: §17.5.2.1), no lo menciona al ocuparse de las de modalidad (1992: §11.2.2). No alude a la posición.

Sobre un cuerpo de datos concretos, *La Fazienda de Ultra Mar*, García Santos analiza la expresión de la causa y describe *ya que* como una partícula que expresa causa “concomitante” del enunciado (o lógica). Esta causa marcaría una “ocasión o circunstancia que favorece o posibilita la realización de algo” (1992: 317). El autor no explica más detenidamente esta intuición.⁵ Los ejemplos que presenta su cuerpo de datos (solamente dos) están antepuestos.⁶ No trata la relación sintáctica.

⁴ Plantea, por ejemplo que no podría decirse **Ya que tiene 80 años, mi abuela nació en 1896* (1978:184/5). Quizás la diferenciación entre causales prepuestas y pospuestas que propone el presente trabajo sugiera una causa para explicar la inaceptabilidad del ejemplo citado. Por las características de la cláusula con *ya que* sería más aceptable: *Mi abuela nació (debe haber nacido) en 1896, ya que tiene 80 años.*

⁵ Borzi (2008) desarrolla la intuición de García Santos y ofrece una explicación basada en el hecho de que resulta imposible decir **Ya que te quedaste dormido, perdiste el tren* o **Ya que estás enfermo, te vas a morir*, mientras que sí decimos *Ya que estás enfermo, (aprovechá y) descansá.*

⁶ Los ejemplos aludidos son los siguientes: *la que viestes a los Egiptos, non los veredes de oy adelant* y *Dixo Balaac: Ya que no los maldices, por que los bendices.* (Cf. p.324) y el ejemplo construido que presenta también muestra

Alarcos (1994: §436) solamente se refiere al origen temporal de *ya que* y a su posición, la que, desde su punto de vista, no está marcada en tanto la cláusula que encabeza puede anteponerse o posponerse. A diferencia de este autor, López García (1994: §13), en la ejemplificación⁷ (no en la explicación), asocia las causales deónticas⁸ al uso del conector *ya que*, sin justificar si este conector se da también en contextos con otro tipo de causa.

Como se verá, según nuestros datos, *ya que* ocupa contextos deónticos, pero no es ese ni el único contexto que ocupa ni necesariamente el que permite su diferenciación de otros conectores causales. Además, aunque López García defiende un análisis discursivo, su ejemplificación no está contextualizada ni proviene de usos auténticos.⁹ Tiene en cuenta la posición y, siguiendo la interpretación tradicional y correlaciona anteposición con información conocida y posposición con información desconocida y realzada. No analiza datos auténticos. Asigna relación sintáctica de interordinación.

Serafina García (1996:45-46) menciona *ya que* entre otros transpositores de cláusulas en función incidental.¹⁰ Trata la posición, pero considera que la libertad de posición es consecuencia del carácter incidental (no circunstancial) de estos modificadores, en

anteposición: *Ya que no tienes otra cosa que hacer, ordena por lo menos un poco tu cuarto.*

⁷ Ofrece los siguientes ejemplos: *ya que tenemos el día libre, vámonos de campo* y *ya que me están esperando, me voy* (p. 379).

⁸ Para el autor, las cláusulas causales deónticas son un subgrupo de las causales de la enunciación (o lógicas) que modalizan discursivamente el causado.

⁹ Autores como Portolés (1998); Martín Zorraquino (1998); Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999) no se ocupan del tratamiento de la causa ni de este conector en particular. Para ellos las relaciones que se dan en el límite de la oración son diferentes de las que atañen al discurso y también lo son los conectores. En consonancia con el Enfoque Cognitivo, que defiende una Gramática Emergente del discurso como resultado de rutinas exitosas, cabe decir que no se justificaría sostener dichas diferencias entre conectores oracionales y discursivos.

¹⁰ Ofrece, sin embargo, un ejemplo con 'ya que' entre las causales integradas de función circunstancial: *No llevo paraguas, ya que quizás no lo necesite* (1996: 37).

tanto las cláusulas circunstanciales serían las que normalmente irían puestas. En lo que respecta a *ya que*, la autora sostiene que su cláusula presenta libertad de posición y agrupa este conector con otros con los que sería intercambiable en contexto de función incidental: *puesto que* y alternativamente *pues*.¹¹ Al finalizar el tratamiento de los transpositores incidentales la autora señala como “característica notable” (1996:54) que incluso en posición prepuesta *ya que* (entre otros) exprese causalidad de la enunciación y ejemplifica con *Ya que me arreglé el pelo, iré a la fiesta*. Las características de información conocida evidente que presentan los casos propuestos aislados en Borzi 2008, ofrecen una posible respuesta a esta inquietud.

María Moliner no se dedica detenidamente a la causa y dentro del ítem *ya* analiza *ya que* como expresión conjuntiva de significado causal o consecutivo. Su ejemplo es de cláusula prepuesta y no se refiere al fenómeno de la posición.

Para Galán Rodríguez, *ya que* está relacionado con la causa lógica e introduce, en cualquiera de las dos posiciones, información conocida. Sostiene que este conector, junto con nexos como *puesto que*, *supuesto que* y *dado que*, introduce una causa que da lugar a una acción que tiene lugar en la otra cláusula del período (1999: 3619). Se verá luego que los casos propuestos del corpus bajo análisis no presentan preferentemente información conocida. El otro rasgo semántico que la autora asigna a la cláusula con *ya que*, coherente con la interpretación de información conocida, es el de participar en circunstancias habituales. En lo sintáctico, asocia *ya que* a las cláusulas explicativas periféricas propias, de tipo B que dentro de la subordinación mostrarían una independencia “quizás mayor” (1999: 3612).¹² Las cláusulas propias del tipo A estarían

¹¹ Todos los ejemplos de la autora (excepto en un caso) responden estrictamente a las características de aquellos que, como se verá en los corpora consultados, se registran preferentemente propuestos y en contexto de informalidad y confianza: *Ya que estamos aquí, hablemos de ello*, ejemplo construido que la autora ofrece también propuesto, con juntura previa al conector: *Hablemos de ello, ya que estamos aquí*.

¹² En un grupo diferente, e introducidas solo por *porque* presenta las cláusulas explicativas periféricas hipotéticas donde se da la causa invertida (*María no se ha marchado, porque tiene las llaves en la mesa*). Se señala

especialmente introducidas por *porque* y *pues*. La ejemplificación no es auténtica (*Ya que acababa de cobrar decidí invitarle yo*).

Veiga y Mosteiro, en un trabajo descriptivo y cuantitativo (2006: §II.3.8.), analizan, sobre un cuerpo de datos escritos, el modo verbal de la cláusula introducida por *ya que*. Encuentran 35 usos de este conector siempre en posición pospuesta y casi siempre precedidos de algún signo de puntuación, con el 94.29% de los casos en Indicativo objetivo¹³ no irreal¹⁴ no incierto.¹⁵ Los autores sostienen que *ya que* es un nexo utilizado "sobre todo" para las causales no lógicas (2006: 237).

En el presente trabajo se miden el modo y el tiempo verbal de las dos cláusulas conectadas. En lo que respecta a la cláusula con conector, los resultados abonan los datos de Veiga y Mosteiro. Por el contrario, a diferencia de lo que sostienen estos autores, nuestro análisis muestra a *ya que* siempre en contextos de causa lógica o de causales de la enunciación, tanto en los casos antepuestos como en los casos pospuestos de naturaleza indudablemente argumentativa. Téngase presente que los casos con *ya que*, tal como sugieren Serafina García y Galán Rodríguez para otros conectores de causa

esto porque en el cuerpo de datos periodístico escrito bajo análisis se presentan varios casos de causa invertida con *ya que* en posición pospuesta, algo no registrado por Galán Rodríguez.

¹³ Por "objetivo" entiende hechos "que se ofrecen como suficientemente conocidos o como carga informativa", concepto que se opone a "subjetivo". Lo subjetivo revela alejamiento de la simple presentación de los hechos como realidades, siendo visible a veces una determinada actitud del hablante (2006: § I.3.2.). En los casos como *Aunque Pedro esté ahora en casa...* asocian subjuntivo con ignorancia de los hechos y conocimiento no-concreto y en *Aunque seas mi hijo, no te perdono lo que has hecho* nos dicen los autores que hay "interiorización" de la información en subjuntivo que es ya bien conocida por todos los interlocutores y "no necesitada de ser presentada como carga informativa" (2006: 29). Hubiera sido de desear una articulación más explícita entre lo que se entiende por "conocido" y por "carga informativa".

¹⁴ La oposición 'irreal/no irreal' intenta dar cuenta de las diferencias que manifiestan *cantaría* o *cantara* en tanto alejamiento de la realidad, alejamiento que no manifestarían *canta* o *cante*.

¹⁵ El valor "incierto" alude a los matices de significado del futuro en *l-ra/* y de las formas en *l-ría/*.

lógica, no admiten realce con la estrategia *Es... que (Vendrá por ahora, ya que no lo necesitan en su trabajo > *Es ya que no lo necesitan en su trabajo (ya) que vendrá por ahora)*, realce que generalmente es utilizado como prueba para identificar los modificadores del verbo. Esta imposibilidad de realce puede entenderse también como prueba de la participación de *ya que* en contextos de causa lógica.

La reconsideración de si se puede adscribir *ya que* a un tipo de causa en particular, apunta a la descripción del grado de coherencia entre las cláusulas del período. Stempel 2004, a propósito del análisis de *parce que*, perfila las relaciones de subordinación y coordinación dentro de un continuum. Dentro de este continuum, ciertos períodos con la cláusula con *parce que* pospuesta, que entrañan una justificación enunciativa, mostrarían dependencia menos estrecha que otros períodos también causales. Los ejemplos a los que alude el autor¹⁶ se corresponden con los casos que la tradición española ha identificado dentro de la causa lógica, las causales de la enunciación o que fueron descriptos como proposiciones modificadoras de la modalidad. Un indicio de la mayor distensión entre las cláusulas de estos períodos sería la puntuación fuerte previa al conector.¹⁷ En el marco de esta interpretación de las relaciones sintácticas, como se verá, el presente trabajo permite ubicar los casos con *ya que* pospuesto en la zona del continuum que se corresponde con períodos de baja coherencia entre las cláusulas (en especial porque muestran ruptura de la correlación icónica del orden de las cláusulas con el orden de los hechos y presencia de juntura previa al conector).

¹⁶ Stempel cita, entre otros, los siguientes ejemplos: (15') *Il est parti, parce que vous l'avez vu*; (16) *Il est malade, parce qu'il a de la fièvre*; (17) *c'est une ville que + d- dont j'ai gardé un très bon souvenir parce que + c'est une ville qui donne sur la mer n'est-ce pas +*.

¹⁷ Stempel trata la información de la cláusula encabezada por el conector, sin embargo, no corresponde extenderse al respecto porque se refiere a *parce que* y *car*, conectores que no se asocian directamente al funcionamiento de *ya que*.

3. EL PROBLEMA Y LA PROPUESTA TEÓRICA

En resumen, los autores que seguidamente se enuncian no asocian *ya que* a ningún tipo de causa en particular, aunque por caminos diferentes. Aunque Bello diferencia causa real de lógica, no se expide respecto de 'ya que' en ese aspecto. Por su lado, como Gili Gaya, el *Esbozo* y Alarcos no diferencian causa real de lógica es un criterio que no tratan al ocuparse de los conectores. Entre quienes sí reconocen la diferenciación, la Gramática de la Academia de 1931, Kovacci y Veiga y Mosteiro asocian *ya que* con causa real. Por el contrario, asocian *ya que* con causa lógica Lapesa, García Santos, López García, S. García y Galán Rodríguez. En lo metodológico, en general los autores no buscan fenómenos contextuales que podrían servir de argumentos para sostener una u otra postura, en este aspecto, el presente trabajo puede resultar un aporte.

Para los autores, *ya que* es un nexos (conjunción para otros) subordinante. Los dos autores que sugieren otra relación sintáctica entre las cláusulas conectadas por *ya que* (a saber, Lapesa, que asigna co-subordinación y López García, que asigna interordinación) no especifican la clase de palabra que le correspondería al conector en el período.

De entre quienes mencionan el criterio posicional, no extraen consecuencias del fenómeno Bello, Lapesa, García Santos, Alarcos ni Veiga y Mosteiro. Serafina García asocia la libertad posicional de *ya que* con el carácter incidental de la cláusula. López García asigna, según la posición, información conocida o nueva, pero Galán Rodríguez asigna siempre información conocida y habitualidad, siendo estos dos últimos rasgos los únicos que caracterizarían positivamente a *ya que*. El presente trabajo, sobre cuerpos de datos auténticos, obtiene resultados diferentes de los de Galán Rodríguez en lo referente a la información, que se acercan a la propuesta de López García. Sin embargo, a diferencia de este autor se encuentra que en posición pospuesta prevalece la información nueva y para los casos con información conocida, se analiza dicha información conforme a dos subtipos que permitirían individualizar dos contextos de uso contrastantes de *ya que* correlativos de la posición. Si bien

García Santos y Veiga y Mosteiro analizan cuerpos de datos auténticos, no se interesan por estos aspectos con detenimiento.

En cuanto al tipo de causa con el que sería compatible el conector *ya que*, no hay coincidencia entre los autores. Quienes asocian *ya que* a períodos con causa lógica o de la enunciación, reconocen que ésta manifiesta una relación más laxa entre las cláusulas. También así interpreta Stempel, sobre el francés, las causales de la enunciación con *parce que* y *car*, quien además presenta estos casos como prueba de la existencia de un continuum entre las relaciones sintácticas de subordinación y coordinación. El presente trabajo se inscribe en esta interpretación.

Como se ha reseñado en otras oportunidades, el Enfoque Cognitivo prototípico (siguiendo la línea de Lakoff, 1987), a diferencia de lo que sostienen enfoques teóricos como el estructuralismo o el generativismo, parte de un signo que está externamente motivado (Contini-Morava, 1995), es decir, motivado por factores externos al lenguaje en sí. Entre estos factores cabe mencionar el objetivo comunicativo que persigue el hablante al construir el mensaje. La prosecución de un objetivo comunicativo y el deseo de lograrlo se correlacionan con la búsqueda de transparencia en el mensaje que hace esperar en el interlocutor que cada diferencia en la forma sea significativa y que exista iconicidad entre el mensaje y la realidad designada.

El presente trabajo, al describir el uso de la forma *ya que* en contextos reales, busca aportar evidencia a estas propuestas teóricas. La descripción de una forma debe darse en comparación con otra(s) forma(s) con las que varía en un contexto dado y en comparación consigo misma, es decir comparando contextos semejantes entre sí, aunque no idénticos, donde el hablante elija la misma forma en cuestión. Como se dijo, ya se ha llevado a cabo la comparación *como* versus *ya que* en contexto prepuesto donde varían, el presente trabajo se ocupa del análisis de *ya que* versus *ya que* en distinta posición y resta el análisis de *ya que* versus *porque* en posición pospuesta donde varían. De esta manera se busca finalmente mostrar que *ya que* significa y funciona de manera diferente de la manera en que funcionan otros conectores causales, porque tiene contextos de uso propios que no comparte con otros conectores causales (se sostiene así el principio de transparencia: un

significado/un signo) y destacar (al hacer hincapié en la importancia de la posición como síntoma de una diferencia de significado) que todo cambio en la forma responde a una diferencia de significado por lo que a distinto contexto se espera que *ya que* cumpla distinta función.

En este marco y con estas expectativas, se analizan la posición de las cláusulas, el criterio de causa invertida y la presencia/ausencia de pausa previa al conector, problemas que dependen directamente de la iconicidad esperada, por el hablante entre el orden de las cláusulas y el orden de los hechos y del grado de coherencia entre las cláusulas dentro de un continuum. En los hechos, la causa precede (temporalmente) al resultado o consecuencia, de manera tal que en virtud del principio de iconicidad, vamos a considerar que el interlocutor espera que el orden de las cláusulas respete dicho orden, es decir que el hablante esperaría que la primera cláusula del período expresara la causa y la segunda cláusula del período expresara el resultado o consecuencia. Aquellos períodos que respetan este ordenamiento temporal de los fenómenos ubicando la causa en la cláusula antepuesta y el resultado o consecuencia en la cláusula pospuesta muestran más coherencia dentro de un continuum que aquellos que no lo respetan. Es decir que en *como se quedó en su casa, encendió la luz* (donde la causa precede al resultado) es un período que presenta mayor coherencia relativa que *se quedó en su casa, porque encendió la luz* (donde la causa está enunciada después de que fue enunciada la consecuencia), es un ejemplo que podemos llamar de "causa invertida", es de naturaleza más lógica y muestra un grado de coherencia menor entre las cláusulas. Estos casos de causa invertida hacen esperar una señal de dicha inversión: una pausa previa al conector (señal que, como dijimos, ya menciona Stempel al analizar los conectores del francés).

Como se dijo, el presupuesto de que el signo está externamente motivado impone restricciones metodológicas: el análisis cualitativo y cuantitativo de ejemplos contextualizados provenientes de cuerpos de datos auténticos. A tal efecto en esta oportunidad, como se desarrolla seguidamente, se trabaja sobre ejemplos de la prensa escrita de Buenos Aires.

4. METODOLOGÍA

Según se dijo, al construir el mensaje, el hablante elige cada forma/construcción conforme el objetivo comunicativo que quiere lograr. Se espera así que la descripción de la forma o construcción justifique dicha elección. De acuerdo con esto, para completar la descripción de una forma se deberá contrastar esa forma con la(s) forma(s) con las que varía en un contexto dado y se deberán, además, contrastar entre sí los distintos contextos de uso de la misma forma.

Coherentemente con la estrategia de descripción enunciada, en Borzi 2008 se analizaron todos los casos de cláusulas causales con *ya que* de *El habla culta de la ciudad de Buenos Aires*¹⁸ (O1) en comparación con las causales con *como* registradas en las mismas entrevistas (de esta manera se comparó *ya que* con otra forma con la que varía en un contexto dado). Se identificó un uso particular de *ya que* antepuesto. En el presente trabajo se analiza el uso de *ya que* sobre un cuerpo de datos periodístico proveniente de diarios en circulación en la Ciudad de Buenos Aires (es decir que se contrastan distintos usos de *ya que* entre sí).¹⁹ Como se verá seguidamente, los casos pospuestos muestran características diferentes de las encontradas en el uso antepuesto identificado en el corpus oral.

De acuerdo con los presupuestos teóricos mencionados, se espera que la diferencia en la posición sea síntoma de una diferencia de significado y que existan indicios de esa diferencia en fenómenos de otro orden (léxico, morfosintáctico, o prosódico).

Se tienen en cuenta, además de O1, otros tres cuerpos de datos: uno oral de registro culto (constituido por los materiales de *Habla Culta de la Ciudad de Salta*,²⁰ datos registrados en el período

¹⁸ *El habla culta de la ciudad de Buenos Aires. Materiales para su estudio* (1987). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

¹⁹ Se revisaron ejemplares de los diarios *La Nación*, *Clarín* y *Página 12*.

²⁰ *Habla Culta de la Ciudad de Salta. Materiales para su estudio (desgrabaciones)* (2000). Salta: Instituto Salteño de Investigaciones Dialectológicas, "Berta Elena Vidal de Battini", Universidad Católica de Salta.

1990-1995²¹ y por entrevistas con fines periodísticos a hablantes de la provincia de Buenos Aires, 2.30 horas de grabación del período 2002-2003) –en adelante O2- y dos corpora escritos (textos periodísticos de 2007 de la Ciudad de Buenos Aires –en adelante E1- y ensayos de autores argentinos –en adelante E2-). Se estudian cualitativa y cuantitativamente los datos de E1 y se los compara con los resultados obtenidos de O1, tomando O2 y E2 como cuerpos de datos de control.

Los ensayistas consultados fueron, *Política británica en el Río de la Plata* publicado por primera vez en 1936,²² de Raúl Scalabrini Ortiz; *Los profetas del odio* y *La Yapa*,²³ publicado por primera vez en 1957, y *La falsificación como política de la historia*,²⁴ de Arturo Jauretche; *Martínez Estrada. Una rebelión inútil* (publicado por primera vez en 1960)²⁵ y *Fútbol y Masas* (1981)²⁶ de Juan José Sebrelli. En cada uno de los cuerpos de datos se rastreó y analizó también el conector *porque*, que, como *ya que*, tiende fuertemente a ocupar la posición pospuesta. Si bien no es tema del presente trabajo referirse a dicha comparación, atento a la metodología enunciada como respuesta al enfoque teórico elegido, corresponde dejar sentado que se hizo el estudio de esta variación.

²¹ Si bien estos materiales fueron recolectados según las estrictas normas del PILEI, marco en el que se recolectaron también los materiales de Buenos Aires que constituyen en este trabajo el O1, han sido incluidos en el O2 por la diferencia en las fechas de recolección (casi 30 años entre una y otra recolección). Se ha tomado esta decisión por el avance en el uso de *ya que* en la lengua oral, algo que se percibe claramente si se comparan, en el cuadro que sigue, los totales de casos pospuestos de O1 y de O2.

²² De aproximadamente 128.700 palabras.

²³ De aproximadamente 122.980 y 8232 palabras.

²⁴ De aproximadamente 10.780 palabras.

²⁵ De aproximadamente 36.720 palabras.

²⁶ De aproximadamente 59.334 palabras.

5. HIPÓTESIS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5.1. La posición de la cláusula con conector

Como se adelantó, en Borzi, 2008 se analizó la variación *ya que/como* en cláusulas prepuestas mostrando que los contextos de intención argumentativa, de información evidente o directamente decodificable en la situación y de valoración positiva favorecían fuertemente el uso de *ya que*, como tematizador de la razón de una consecuencia, que es una acción del hablante o de un hablante distinto de él.

Metodológicamente, para completar la descripción del uso de este conector corresponde ver si mantiene, en la otra posición en que aparece, la pospuesta, las mismas características que en la posición prepuesta o si éstas varían y en qué medida.

En el cuerpo de datos O1 (que corresponde a la década de 1960), sobre un total de 9 casos, 2 (22,22 %) están pospuestos y 7 (77,78 %) antepuestos. Estos 7 casos se encuentran en contextos que responden a un registro donde los interlocutores en conversaciones cara a cara, muestran cercanía en la relación interpersonal y formalidad baja.

A su vez, en el cuerpo de datos O2 (actual), en las entrevistas periódicas donde durante conversaciones cara a cara las relaciones interpersonales eran de formalidad media y alta, el uso de *ya que* se restringe a 2 casos que ocupan la posición pospuesta, usados por la periodista y con características bastante diferentes de las que mostraban los casos de O1. En las entrevistas del *Habla Culta* de Salta, de formalidad baja, media y alta se registraron 12 casos pospuestos y solamente 1 caso prepuesto que, sin embargo, responde claramente a las características de los casos prepuestos de O1.²⁷

Esto llevó a revisar E1, el primer cuerpo de datos escritos, contemporáneo de O2, que además como parte de O2 es

²⁷ El ejemplo aludido es el siguiente: *Claro, lo estaba tratando a este tema para el programa que tengo luego a las doce, pero ya que estamos acá con Cacho y también para la audiencia de Nelson estábamos viendo con Cachito Tórriz que en los últimos cinco mundiales que se jugaron Alemania fue finalista en cuatro.* [O2/HCS: p.231].

periodístico. En E1, sobre un total de 179 ejemplos se encontraron 5 antepuestos (2,79%), frente a 174 pospuestos (97,21%). Para corroborar esta tendencia, se revisó el corpus E2 y se registraron: en Scalabrini Ortiz ningún uso de *ya que*, en Jauretche 18 usos, todos pospuestos y en Sebrelí 23 usos, de los que 1 está antepuesto²⁸ y los 22 restantes, pospuestos. De lo previamente expuesto se deduce claramente que el registro escrito favorece fuertemente el uso de *ya que* pospuesto y el registro oral de formalidad baja, el uso antepuesto. En la Tabla 1 se resume lo previamente dicho para mayor claridad.

Tabla 1: Posición de la cláusula con *ya que* en los corpora mencionados

	O1 Oral/Conversación cotidiana formalidad baja y media 1960 (HCBuenos Aires)	O2 Oral/Periodístico formalidad media y alta 2002-2003 y Oral conversación cotidiana formalidad baja, media y alta (HCSalta)	E1 Escrito/Periodístico/ formalidad media y alta/ 2007	E2 Escrito/Ensayos/ 1936 a 1981
<i>Ya que</i> antepuesto	7	1	5	1
<i>Ya que</i> pospuesto	2	14	174	40
Totales	9	15	179	41

5.2. La hipótesis

En principio, y coherentemente con el enfoque que sirve de marco a este trabajo, se sostiene que tanto la sintaxis posicional como la prosodia están motivadas por el objetivo comunicativo del hablante. La hipótesis particular a la que se intenta aportar evidencia es que frente a los casos antepuestos, tanto la posición pospuesta como la presencia de juntura responden a la intención comunicativa

²⁸ Se trata de una frase que Sebrelí traduce del francés.

del hablante, quien en un marco claramente argumentativo justifica una evaluación presente en la primera cláusula con la información nueva (o conocida) de la cláusula con *ya que*.

5.3. Los atributos

Para sostener esta hipótesis se analizaron, en los casos propuestos de E1, los atributos que se enuncian a continuación. Luego se correlacionaron estos resultados con la descripción previa de los casos antepuestos de O1. Los criterios analizados fueron: información de la cláusula con conector; persona del verbo de la cláusula con conector; modo y tiempo verbal de las cláusulas conectadas; aceptación/rechazo de causa invertida, presencia/ausencia de juntura previa al conector y presencia/ausencia de evaluación en la cláusula sin conector.

5.3.1. Información, persona y tiempo del verbo de la cláusula con 'ya que'

Las mediciones a las que se alude en este apartado están en relación con el tipo de información. Se mide en primer lugar la oposición información vieja/nueva en la cláusula encabezada por el conector *ya que*.

Luego se mide la persona del sujeto de dicha cláusula. El objetivo de esta medición es considerar que en lo referido a la información se puede establecer una diferencia entre la 1ª y 2ª persona y la 3ª persona. La idea que orienta esta división es la siguiente: de todas las personas que pueden ser sujeto, la primera persona (y especialmente la primera persona singular) y la segunda persona, como señalan al hablante y al oyente respectivamente, son información obvia o evidente, inmediatamente decodificable por el interlocutor, y por esto compartida (conocida). La 3ª persona no muestra el mismo grado de inmediatez en la identificación, la no-persona, y podemos decir que, en consecuencia, resulta relativamente menos conocida o menos identificable o menos evidente que la 1ª y la 2ª.

La medición del tiempo verbal de la cláusula con *ya que* responde básicamente al mismo razonamiento. El presente actual del modo indicativo, es aquel que manifiesta que la acción que el verbo significa coexiste total o parcialmente con el momento en el que se

habla.²⁹ Ver si en la cláusula con *ya que* se dan tiempos diferentes del presente actual, permite identificar en dicha cláusula el grado de obviedad de la información para hablante y oyente. Si no prevalece el presente actual, entre otras causas y consecuencias asociadas con esta forma, la información de la cláusula será poco o nada obvia o evidente, aunque pueda ser información conocida.

Entonces, la medición de los criterios previamente expuestos responde a la consideración de una segunda subdivisión dentro de la información conocida: la oposición información obvia o evidente versus no-obvia o no-evidente para los interlocutores.

Por lo dicho, lo conocido, pero no obvio o no-evidente, estaría constituido por la información mencionada en el discurso previo de manera literal, sinonímica, con lazos hiperonímicos o hiponímicos,³⁰ así como también por la información enciclopédica de conocimiento común³¹ o que puede deducirse³² de elementos previos.

Sabemos que, siguiendo la correlación cero entre información y posición, la posición uno tiende a estar asociada con información conocida y la posición final (o tres) con información nueva y acento primario oracional. De la comparación de los usos de *ya que* con los usos de *como* causal se concluyó que en los casos de *ya que* antepuesto, esa cláusula llevaba no solamente información conocida sino también obvia o evidente, de manera que un 77,78% de los casos presentaba el verbo en 1ª o en 2ª persona (singular o plural) y en presente actual (del indicativo). Aunque no se incluyan los antepuestos en las tablas siguientes, se agrega un ejemplo del

²⁹ Siguiendo al *Esbozo* de la Academia, por presente actual se entiende "Cuando el momento en que hablamos coexiste total o parcialmente con la acción que el verbo significa" (1973:§3.14.1.b).

³⁰ A modo de ejemplo veamos el siguiente caso donde los lexemas muestran algunas de estas relaciones: [la perfumería] *Era mucho más artesanal: hoy es más científica, una gran cosa, ya que gracias a la química la perfumería se transformó en un arte* [E1/119]

³¹ La información destacada es de conocimiento común: *Los aumentos de salarios destruirían los acuerdos de precios del Presidente, ya que son válidos mientras los costos de las empresas no aumenten.* [E1/56]

³² En el siguiente caso la información de la cláusula con *ya que* se deduce del término *rústicas* y de las descripciones previas: *Estas alfombras [...] son rústicas, ya que su lana es la menos procesada* [E1/112].

corpus antepuesto de O1 con información evidente para destacar la diferencia entre una y otra posición.

(4) *Inf. – [...] ya que estoy en Europa me traigo todos los libros de los argentinos editados aquí, [...]. [O1/HCEXXXIII10]*

Los casos (5) y (6), provenientes de E1, ejemplifican los casos medidos en la Tabla 2 con información conocida y nueva respectivamente:

(5) *[...] los esclavos [...] se hallan escrupulosamente documentados en todos los inventarios en casos de transmisión de propiedades, ya que se encuentran detallados con sus características físicas, precios, etcétera, [...]. [E1/48]*

(6) *El equipo Berta es más que Ferrari ya que en el automovilismo argentino siempre está un paso adelante del resto [E1/23]*

Al medir la información de la cláusula con *ya que* de los casos propuestos se encontró lo siguiente:

Tabla 2: Tipo de información de la cláusula con 'ya que'

	1 Inf. nueva	2 Inf. vieja	Totales
A	75.29%	24.71%	100%
Ya que pospuesto	131	43	174

Los resultados que se presentan en la Tabla 2 son interesantes, porque establecen un fuerte contraste con los resultados que surgieron de los casos antepuestos. Un 75.29% de los casos propuestos de *ya que* presentan información nueva. Hay, sin embargo un conjunto de casos (24.71%) que presentan información vieja (como los antepuestos). Se abre así un primer interrogante: en los casos de información conocida ¿se trata de información obvia o

evidente (como en los antepuestos)? Para responderlo se midió (coherentemente con lo que se había hecho con los casos antepuestos) la persona del verbo, viendo si era 1ª o 2ª (que aseguraban identificación inmediata) o 3ª y se midió si prevalecían el presente (de indicativo) actual (otra marca de inmediata interpretación), otro(s) presente(s) u otros tiempos.

Primero se analizaron persona y tiempo del verbo de la cláusula con conector en los casos pospuestos de información vieja. Los resultados permitieron diferenciar los pospuestos de información conocida de los antepuestos que también acarrear información conocida. Los casos (7) y (8) ejemplifican el atributo medido en la Tabla 3, con 3ª y 1ª/2ª persona respectivamente.

(7) Dos menores que habrían agredido a Matías Bragagnolo, están "internados" no detenidos, la jueza no tiene plazos para liberarlos mientras crea que puedan estar en peligro material o moral [...] Vemos, así, cómo el Régimen Penal de Minoridad [...] viola la garantía de juicio previo [...]. Ya que se los interna sin imputación alguna [E1/87]

(8) Me puse tan colorado como el chaleco de color borravino que había querido lucir, ya que nos despedíamos [E1/13]

Tabla 3: Persona del verbo de la cláusula con conector de información conocida

	1 Persona 3ª	2 Persona 1ª /2ª	Totales
A Ya que pospuesto	90.70% 39	9.30% 4	100% 43

(9) Pero lo cierto es que la ley protege el sueldo del trabajador, ya que éste tiene carácter alimentario [E1/22]

(10) *El Luna Park liberó su participación ya que sólo alquiló el estadio e hizo firmar a los protagonistas el deslinde de las responsabilidades*
[E1/94]

Tabla 4: Tiempo del verbo de la cláusula con conector de información conocida

	1Presente no-actual	2 Otros	Totales
A <i>Ya que</i> pospuesto	72.10% 31	27.90% 12	100% 43

Téngase en cuenta que los casos reunidos en 'Otros' (Celda A2) no muestran en ningún momento presente actual.

Las tablas indican claramente que de los casos con información conocida el mayor porcentaje pertenece a contextos donde la persona que prevalece es la 3ª y en cuanto al tiempo, si bien prevalece el presente, no es actual. Estos resultados diferencian fuertemente los casos pospuestos de los antepuestos. A su vez, la consideración de estos atributos lleva a pensar que los contextos argumentativos escritos son aptos para favorecer la 3ª persona y los tiempos presentes durativo y de verdades universales, lo que conecta directamente estos resultados con los que se desarrollan en adelante.

Concluir que en las cláusulas pospuestas la información conocida no era información obvia ni evidente y que además había información nueva en la mayor parte de los casos permite, no solamente diferenciar los casos pospuestos de los antepuestos sino que también permite esgrimir una razón valedera para la presencia de juntura previa al conector, que, como se verá, muestra un alto porcentaje de aparición.

5.3.2. Persona y tiempo de ambas cláusulas

Las categorías de persona y tiempo de los verbos también se midieron en ambas cláusulas y sobre el total de casos (con información vieja y nueva). Las emisiones muestran una fuerte tendencia a la 3ª persona (Tabla 5, 84.48%, Celda A1) y si bien no prevalece el tiempo presente (no-actual) en ambas cláusulas, cabe

decir que el porcentaje es realmente alto (Tabla 6, 39.08%, Celda A1). Se ejemplifican los casos con 3ª persona y presente no-actual en ambas cláusulas por ser los más típicos del género discursivo bajo consideración.

(11) *Pero con la excesiva seriedad también se corren riesgos, ya que ésta puede incomodar y alejar al personal y a los clientes [E1/50]*

Tabla 5: Persona del verbo de ambas cláusulas sobre el total de casos

	1 Persona 3ª	2 Persona 1ª /2ª	Totales
A <i>Ya que</i> pospuesto	84.48% 147	15.52% 27	100% 174

Tabla 6: Tiempo del verbo de ambas cláusulas sobre el total de casos

	1 Presente no-actual	2 Otros	Totales
A <i>Ya que</i> pospuesto	39.08% 68	60.92% 106	100% 174

5.3.3. Aceptación/rechazo de causa invertida y presencia/ausencia de pausa previa al conector

También en relación con el género discursivo que favorece la elección de *ya que* en cláusula pospuesta, corresponde tener en cuenta la presencia de causa invertida entre los casos pospuestos, porque es un juego de causa-consecuencia que no se puede dar entre los antepuestos. De hecho sería inaceptable pensar (teniendo en mente el ejemplo (4)) una formulación con causa invertida semejante a la siguiente: **ya que me llevo todos los libros de argentinos editados aquí, estoy en Europa.*

En los contextos de causa invertida, sabemos que no hay doble implicación, sino que la única implicación presente es el contenido de la cláusula encabezada por el conector. Es así que, siguiendo a

Kovacci podemos decir que a partir de *No hay nadie en la casa porque la luz está apagada* se implica solamente "la luz está apagada"³³ de manera que el hablante está presentando la información de la cláusula con *porque* como la información que espera compartida con el interlocutor. Estos ejemplos de causa invertida quedaron contabilizados entre los casos de información conocida y son 9 en total. Tengamos presente también que el mero hecho de que los períodos con cláusulas pospuestas con *ya que* admitan causa invertida es una característica que los acerca a los casos de causa lógica (no a los de causa real). En (12), "tener suerte" (o "ser un buen bailarín") puede ser la causa de que alguien logre seguir en una competencia de baile (y no a la inversa, como lo presenta el ejemplo).

(12) *El conductor tuvo suerte anteanoche, [lo afirmo] ya que como participante de "Bailando por un sueño" logró seguir en competencia, a diferencia de Dalma Maradona y su compañero de pista, que quedaron afuera. [E1/103]*

Otro criterio que se tuvo en cuenta, en estos casos pospuestos, fue la presencia o no de juntura antes del conector. De los 174 casos pospuestos del cuerpo de datos E1 bajo análisis, 140 (80.46%) tienen pausa previa al conector mientras que solamente 34 (19,54%) no muestran juntura previa.

5.3.4. Presencia/ausencia de evaluadores en la cláusula sin conector

Las características fuertemente argumentativas de los contextos de *ya que* pospuesto, coherentes con la preeminencia de 3ª persona y de presente de indicativo (no-actual) y en la aceptación de causa invertida, características todas incompatibles con la anteposición de la cláusula, nos invitan a buscar otros indicios de este género.

³³ En los casos de causa no-invertida tenemos doble implicación dado que a partir de *La luz está apagada porque no hay nadie en la casa* implicamos "la luz está apagada" y "no hay nadie en la casa".

El atributo contextual que se trata seguidamente es delicado en tanto lo que se intenta medir es el grado de intervención del hablante en el mensaje. Se considera seguidamente que la presencia explícita de lexemas que manifiesten una cuantificación o una evaluación cualitativa es una prueba fehaciente de que en ese mensaje el hablante está interviniendo fuertemente y emitiendo una opinión (y no fundamentalmente reflejando hechos); opinión que se espera sea sostenida por el contenido de la cláusula con *ya que*. Se consideraron "evaluadores", además de la negación, los casos siguientes (se citan lexemas presentes en los ejemplos bajo análisis):

cuantificadores: *todos, menos, tan*

adverbios de cantidad y de modo como: *jamás, irresistiblemente, escrupulosamente, dramáticamente*

adjetivos evaluativos: *especial, ideal, grande, limitada, importante, conveniente, deseable, rústico*

expresiones evaluativas: *la cereza del postre, oro puro*³⁴

Los ejemplos (13), (14) y (15) presentan evaluadores (Cf. Tabla 7, Celda A1), (16) ejemplifica la Celda A2, sin evaluadores, de la Tabla 7. Además, (15) representa los casos más limítrofes, donde se ha considerado a los fines del análisis que *repartido* está funcionando como un evaluador.

(13) *Pero la cereza del postre es la oportunidad que se le abre a cada una de las empresas que llegaron a participar de esta movida, ya que los productos mejor vendidos podrán pasar a integrar la lista de proveedores de la tienda más emblemática de Londres. [E1/71b]*

(14) *En las localidades norteñas, el trigo participa en una superficie menor al 20% del planteo, mientras el maíz juega un papel importante, ya*

³⁴ Esta expresión aparece en el siguiente ejemplo: [...] esta versión de la "Carmen" de Bizet es oro puro, **ya que** a los talentos de Berganza, Domingo y Abbado se les unen otros muchos, como el de los respetadísimos... [E1/110]

que se orienta a la alimentación de pollos y bovinos. [E1/84]

(15) *El arranque tuvo equilibrio en el marcador. Porque mientras Rasheed Wallace era la principal pieza ofensiva de Detroit (11 puntos y 4 rebotes), el visitante lograba un ataque **repartido, ya que** tanto Bogut como Ford y Smith aportaban 4 puntos cada uno, y Maggioro se anotaba con 5. [E1/95]*

(16) *Además de Gaudio, el tenis argentino sigue teniendo representación en dobles, **ya que** José Acasuso y Sebastián Prieto vencieron al sueco Simon Aspelin y al australiano Todd Perry para llegar a semifinales. [E1/25]*

Tabla 7: [+/- evaluadores] en la cláusula sin conector

	1 +evaluadores	2 - evaluadores	Totales
A Ya que pospuesto	72.99% 127	27.01% 47	100% 174

La lectura de la Tabla 7 permite ver que la mayor parte de los usos de *ya que* pospuesto presentan evaluadores explícitos en la primera cláusula, sostenidos por el contenido de la cláusula con *ya que* (algo que no ocurría en los casos antepuestos)³⁵. Este fenómeno muestra entonces que el período en el que participa la cláusula con *ya que* está constituido preferentemente por una evaluación que luego es justificada.

³⁵ El ejemplo siguiente es el único antepuesto (del corpus O1) que mostraba un evaluador: *Inf.: - [...] y otro detalle más, usaba calzones— que— fue una gran esté... preocupación en su época porque **ya que** usaba— polleras más cortas y que hacía saltos bastante elevados ¡bueno, caramba! ¿estaba cubierta o no estaba cubierta esta mujer? Incluso se hicieron grandes polémicas, sobre esto se le fue a [...] [O1/HCCExVIII3].*

6. CONCLUSIONES GENERALES

El objetivo del presente trabajo fue avanzar en la descripción de *ya que* en sus contextos auténticos. De los usos identificados, se aíslan dos contextos bien diferenciados, cuando la cláusula está antepuesta (a la otra cláusula) y cuando está pospuesta, contextos en los que el conector opera de manera diferente actualizando distintos aspectos de su significado. Se pone también en evidencia que las diferencias posicionales son correlativas a su vez de objetivos comunicativos diferentes enmarcados en registros diferentes: en registro oral de formalidad baja se encuentran usos antepuestos cuyo contenido favorece la realización de una acción del mismo o de otro hablante expresada en la otra cláusula del período; la posición pospuesta se presenta en registro escrito de formalidad media o alta y responde a una justificación de una evaluación u opinión. En esta oportunidad se analizaron 174 ejemplos pospuestos de diarios actualmente en circulación en Buenos Aires, buscando indicios de orden léxico, sintáctico posicional, morfosintácticos y prosódicos de la relación de las cláusulas del período con *ya que*. Esos resultados se compararon con los resultados obtenidos del estudio de los casos antepuestos.

Dados entonces los casos (17) y (18) se pone en evidencia la pertinencia del estudio de la posición de las cláusulas con conector interpretada como síntoma de diferencias de significado y de función.

(17) *Dos Santos confiesa que el premio en efectivo era "el mejor premio que podía ganar", ya que la película –que fue filmada mezclando video digital con escenas rodadas en Súper 8– todavía necesita ampliación a 35 mm. [E1/79]*

(18) *Inf. D. –Donde está trabajando Hugo*
Inf. B. –Queda lindo, ¿no?
Inf. C. –Eso es lo que denomina vivienda colectiva.

Inf. D. –Mm.

Inf. A. –Pero— para ser censados ahí tiene
que ser— ése su lugar... esté... es decir, la
maestra que está ocasionalmente ahí no...

Inf. C. –Pero vos sabes que... que... que... que
conviven ahí.

Inf. D. –Bueno, YA QUE están ustedes...

Inf. B. – ¿Gusta un sanguchito?

Una voz. –Gracias, ya comimos.

[O1/HCEXXV8]

Tal como muestra el ejemplo (17), se concluye del análisis que los casos pospuestos prevalecen en lengua escrita de formalidad media y alta y ocupan contextos de intención argumentativa (cláusulas con distinta función retórica, aceptan causa invertida, con lexemas evaluativos en la 1ª cláusula), de información preferentemente nueva (o conocida, pero no-obvia o no-evidente, dado que prevalecen la 3ª persona y el presente no-actual). Es así que el hablante pospone la cláusula con *ya que* cuando busca justificar una evaluación u opinión (seguimos, así en relación con el tipo de causa a la que se podría adscribir *ya que*, la interpretación propuesta por Lapesa, García Santos, López García, S. García y Galán Rodríguez). La distinta función retórica de las cláusulas y la aceptación de causa invertida son indicios de que la relación entre las cláusulas del período con *ya que* es laxa. La prosecución del objetivo comunicativo descripto, justificar una evaluación y la relación más distendida entre las cláusulas, motivan la sintaxis posicional y la aparición de una juntura interna previa al conector *ya que*. Por encabezar información nueva, podemos decir además que *ya que* en cláusula pospuesta funciona a la manera de un subordinante retórico focalizador (Cf. Borzi, 2001 y 2002).

A diferencia de lo previamente dicho, (18) pone en evidencia que los casos antepuestos prevalecen en lengua oral de formalidad baja y ocupan contextos también de intención argumentativa (cláusulas con distinta función retórica), llevan información conocida obvia o evidente (presentan 1ª o 2ª persona del presente actual de indicativo), en los que el contenido de la cláusula con conector es valorado positivamente en relación con el surgimiento de la acción

que se enuncia en la segunda cláusula (como se resumió en la nota 5). En (18) la cláusula con *ya que* antecede a una acción no lingüística: aceptar un sándwich. El conector funciona en estos casos como un subordinante retórico tematizador (Cf. Borzi, 2001 y 2002). Corresponde decir que si bien el número de casos antepuestos es reducido, hay que considerar que todos los casos antepuestos de formalidad baja presentan las características más prototípicas, a saber: orientación positiva e información obvia o evidente, lo que permite ver con claridad las diferencias con los casos pospuestos. Se han diferenciado así características particulares para cada una de las posiciones de las cláusulas, esto abona la propuesta general de que toda diferencia en la forma es significativa.

Tanto lo casos antepuestos como los pospuestos introducen causas lógicas, aunque los pospuestos, por presentar siempre la causa después de la consecuencia, es decir, por la ruptura de la iconicidad del orden de las cláusulas con el orden de los hechos, muestran una relación más laxa que se correlaciona con una pausa previa al conector, aportando así evidencia a la propuesta que hace Stempel (2004) para el francés.

Del análisis de los distintos cuerpos de datos se puede proponer también que el grado de formalidad incide en la posición y en la prosodia de los usos.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bello, A. (1980, primea edición 1847). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF.
- Borzi, C. (1999). La relación sintáctica de las causales con *porque*. En: C. Estofán, G. Gatti y S. Perrero eds. *El Hispanismo al final del milenio - Actas del V Congreso Nacional de la AAH* (vol. 3, pp. 1547-1559). Córdoba: Comunicarte Editorial.
- Borzi, C. (2000). Las construcciones causales y la construcción del discurso. *Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 1-24.

Borzi, C. (2001). Coordinación y subordinación: zonas de una ojiva. En: E. N. de Arnoux y A. Di Tullio, eds. *Volumen Homenaje a Ofelia Kovacci* (pp. 91-112). Buenos Aires: EUDEBA.

Borzi, C. (2002). Conectores y Progresión Temática en la Reseña de Divulgación Científica. En *Actas de las IV Jornadas de la Lengua Española* (pp. 47-53). Buenos Aires, Universidad del Salvador - Septiembre 2000. Buenos Aires: USAL.

Borzi, C. (2008). El uso de 'ya que' y 'como' en "El habla culta de la ciudad de Buenos Aires". *Oralia* 11, 279-305.

Contini-Morava, E. (1995). Introduction: On linguistic sign theory. En: E. Contini-Morava y B. S. Goldberg, eds. *Meaning as Explanation: Advances in Linguistic Sign Theory* (pp.1-39). Berlin: Walter de Gruyter.

Galán Rodríguez, C. (1999). La subordinación causal y final. En: I. Bosque y V. Demonte, coords. *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 3597-3642) Madrid: Espasa.

García, S. (1996). *Las expresiones causales y finales*. Madrid: Arco/Libros.

García Santos, J. F. (1992). Sintaxis histórica: La expresión de la causa en 'La Hacienda de Ultra Mar'. En: *Estudios filológicos en homenaje a Emilio de Bustos Tovar* (pp. 313-326). Salamanca: Universidad de Salamanca.

Gili Gaya, S. (1961). *Curso Superior de Sintaxis Española*. Barcelona: Bibliograf.

Jaureche, A. (1997). *Los profetas del odio y La Yapa (La colonización pedagógica)*. Buenos Aires: Corregidor.

- Jauretche, A. (1968). La falsificación como política de la historia. En: R. A. Borello, selec. *El ensayo actual. Selección*. Colección Capítulo (vol. 54, pp. 57-78), Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Kovacci, O. (1983). Cuatro clases de modificadores causales con 'porque'. *Letras*, 6-7, 107-116.
- Kovacci, O. (1990/92). *El comentario gramatical* (vols. I y II). Madrid: Arco/Libros.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: University Press.
- Lapesa, R. (1978). Sobre dos tipos de subordinación causal. En *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach* (vol. 3, pp. 173-205). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- López García, A. (1994). *Gramática del español. La oración compuesta* (vol. I). Madrid: Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. (1998). Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. En: M. A. Martín Zorraquino y E. Montolío Durán. *Marcadores del discurso. Teoría y análisis* (pp. 19-53). Madrid: Arco/Libros.
- Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés Lázaro (1999). Los marcadores del discurso. En: I. Bosque y V. Demonte, coords. *Gramática descriptiva de la lengua española* (vol. 3, pp. 4051-4213). Madrid: Espasa.
- Moliner, M. (1996). *Diccionario de uso del Español*. Madrid: Gredos.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Ramsay, V. (1987). The functional distribution of preposed and postposed 'if' and 'when' clauses in written discourse. En: R. Tomlin, ed. *Coherence and Grounding in Discourse* (pp. 383-408). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Real Academia Española (1931). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia Española (1973). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Scalabrini Ortiz, R. (2001). *Política británica en el Río de la Plata*. Buenos Aires: Plus Ultra.

Sebreli, J. J. (2007). *Martínez Estrada. Una rebelión inútil*. Buenos Aires: Sudamericana.

Sebreli, J. J. (1981). *Fútbol y Masas*. Buenos Aires: Galerna.

Stempel, W-D. (2004). Grenzfälle der Satzhyptaxe. Zum Fall 'parce que' im gesprochenen Französisch. *Romanistisches Jahrbuch* (55, 68-82).

Veiga, A. y M. Mosteiro Louzao (2006). *El modo verbal en cláusulas condicionales, causales, consecutivas, concesivas, finales y adverbiales de lugar, tiempo y modo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

VERBOS MODALES: GRADOS DE GRAMATICALIZACIÓN¹

Laura Daniela Ferrari
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de General Sarmiento
lauradferrari@fibertel.com.ar; lferrari@filo.uba.ar

RESUMEN

En este trabajo se analiza el funcionamiento de una de las variantes del verbo *poder* (de posibilidad dinámica) y del verbo *permitir*, desde la perspectiva de la gramaticalización (Lehmann 1985, Bybee, Pagliuca y Perkins 1991). Parto del supuesto de que la teoría de la gramaticalización se muestra como una perspectiva útil y productiva para explicar los sistemas modales en las diferentes lenguas (Palmer 2001).

El corpus está constituido por la sección Discusión / Conclusiones de 70 artículos de investigación de Paleontología y 70 de Medicina. He seleccionado esta parte textual, porque es aquí donde los autores formulan los resultados de su investigación.

Intento demostrar que estos verbos poseen distintos grados de gramaticalización y se ordenan en una escala. Esta investigación posee una orientación empírica, puesto que postulo que existe una relación entre la frecuencia de aparición de cada uno de estos verbos y la disciplina a la que pertenecen los textos.

¹ Una versión preliminar de este trabajo fue leída en el IV Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso, organizado por la Regional Argentina de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED) y Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, 16, 17, y 18 de abril del 2009, Córdoba, Argentina.

Palabras clave: modalidad, gramaticalización, verbos modales, variación disciplinar, comunicación especializada, artículo de investigación.

MODAL VERBS: GRADES OF GRAMMATICALIZATION

ABSTRACT

In this paper, the functioning of one of the variants of *poder* verb (of dynamic possibility) and of *permitir* verb, has been analyzed from the perspective of grammaticalization (Lehmann, 1985; Bybee, Pagliuca y Perkins, 1991). I assume that the grammaticalization theory shows itself as a productive and useful perspective for explaining the modal systems in different languages (Palmer, 2001).

The corpus is made up of the Discussion / Conclusions Section of 70 research articles of Paleontology and 70 of Medicine. I selected this textual part because it is here where the authors formulate the results of their research.

I intend to demonstrate that these verbs have different grades of grammaticalization and can be ordered on a scale. This research has an empirical orientation. For this reason, I claim that there is a relationship between the frequency of appearance of each verb and the discipline they belong to.

Key words: modality, grammaticalization, modal verbs, variation of disciplines, specialized communication, research article.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que estudia la modalidad epistémica y de posibilidad dinámica en un género de la comunicación especializada: el artículo de investigación. En este caso en particular, esta investigación tiene por objetivo analizar el funcionamiento de una de las variantes del verbo *poder* (- epistémico, es decir, de posibilidad dinámica) y del verbo *permitir*, desde la perspectiva de la gramaticalización (Lehmann 1985, Bybee,

Pagliuca y Perkins 1991). En este trabajo parto del supuesto de que la modalidad se expresa por medio de recursos gramaticales, léxicos y léxico-gramaticales que colaboran en una suerte de "armonía modal", y que la teoría de la gramaticalización se muestra como una perspectiva útil y productiva para explicar los sistemas modales en las diferentes lenguas (Palmer 2001).

El objetivo es demostrar que estos verbos, en tanto recursos que expresan la modalidad dinámica, poseen distintos grados de gramaticalización y pueden ordenarse en una escala. Esta investigación posee además una orientación empírica, puesto que postulo que existe una relación entre la frecuencia de aparición de cada uno de estos verbos y la disciplina a la que pertenecen los textos analizados.

La estructura del artículo es la siguiente: en la primera sección presento las principales orientaciones teóricas que sustentan esta investigación; en la segunda, se plantean las hipótesis a demostrar y el análisis de los ejemplos en contexto, conjuntamente con el análisis cuantitativo de los datos, y por último se discuten los resultados y se formulan algunas consideraciones finales.

2. CORPUS Y METODOLOGÍA²

El corpus para este trabajo está constituido por la sección Discusión / Conclusiones de 70 artículos de investigación de Paleontología y de 70 textos de Medicina. He seleccionado esta parte textual, dado que es aquí donde los autores formulan los resultados de su investigación.

Métodos de análisis cuantitativo

Debido a la heterogeneidad en la extensión de los textos, para poder comparar el nivel de apariciones de los términos en cada uno de aquellos, fue necesario expresarlos en una medida relativa para lo que se utilizó la proporción de ocurrencia de cada verbo estudiado

² El asesoramiento estadístico fue realizado por el Licenciado en Sociología y Magister en Gestión y Análisis en Información Estadística Dan Adaszko del Instituto Gino Germani.

sobre el total de palabras de cada texto. El hecho de que dichas proporciones fueran significativamente bajas y el número reducido de textos tenían como consecuencia que existiera una amplia dispersión de cada una de las cuatro variables y que la distribución probabilística se alejara de la normal. Tras comprobar que una transformación log-normal³ no solucionaba esta característica de los datos, se descartó un Análisis de Varianza convencional y se optó por aplicar técnicas no paramétricas.⁴ Finalmente, y para hacer más inteligible la interpretación de los resultados, las proporciones fueron expresadas en tasas de ocurrencia cada 1000 palabras.⁵

³ Con cierta frecuencia, en lugar de utilizar los datos originales se trabaja con los logaritmos naturales de estos, lo que transforma a los datos de modo tal que puedan ser tratados posteriormente con algunas técnicas estadísticas que presuponen normalidad. En nuestro caso, a cada proporción igual a 0 se le sumó un valor equivalente al 10% menor del menor de los valores de la variable correspondiente (porque la función logarítmica sólo está definida para números positivos). No obstante esto, la transformación log-normal no fue suficiente.

⁴ Las pruebas no paramétricas son más flexibles que las paramétricas ya que no son tan restrictivas y/o no presuponen distribuciones de probabilidad de las variables a analizar. Fueron desarrolladas, justamente, para estudiar aquellos fenómenos en los que no se cumplían algunos supuestos matemáticos indispensables para poder aplicar ciertas pruebas estadísticas clásicas.

⁵ Para evaluar la diferencia entre las tasas promedio se utilizó la prueba no paramétrica para k muestras relacionadas de Friedman, la que es flexible a las violaciones de supuestos acerca de la forma de la distribución de probabilidad de las variables. Con esta prueba se indagó si existían diferencias estadísticamente significativas entre las tasas promedio de ocurrencia de los cuatro verbos al interior del conjunto de los textos – Paleontología y Medicina– y dentro de cada grupo de textos por separado. Posteriormente, se avanzó en el examen de las diferencias de aparición de cada uno de los verbos entre los grupos de textos de las dos disciplinas, para lo que se desarrollaron dos abordajes simultáneos. En primer lugar, se aplicaron las pruebas no paramétricas para dos muestras independientes U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon y Z de Kolmogorov-Smirnov, las primeras dos para comparar promedios y la tercera para comparar distribuciones. En todos los casos donde se aplican pruebas de hipótesis estadística, se utiliza como valor de significación 0,05, valor debajo del cual se rechazó la hipótesis nula.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Modalidad orientada hacia la proposición y modalidad orientada hacia el evento

En el ámbito de los estudios sobre la modalidad me interesa destacar las distinciones realizadas por Bybee (1985), Bybee, Perkins y Pagliuca (1994) entre *modalidad orientada hacia el agente* y *modalidad orientada hacia el hablante*. La primera incluye aquellos elementos que pueden ser usados para referir situaciones en las cuales la modalidad tiene relevancia. Predica ciertas condiciones del agente en relación con sí mismo o con el evento que se describe en el resto del predicado. Por otra parte, la *modalidad orientada hacia el hablante* pone en foco toda la proposición y señala la intencionalidad del emisor.

Los autores mencionados sostienen que las modalidades orientadas hacia el agente, desde el punto de vista diacrónico, preceden a las otras. Su semántica se acerca a la semántica léxica y su contenido contribuye al contenido semántico de toda la proposición más que operar sobre toda ella. Suelen tener más restricciones de ocurrencia, ya que requieren frecuentemente un agente animado y un verbo de acción.

A su vez, Palmer (2001) reformula estas distinciones y distingue entre la *modalidad orientada hacia la proposición* y la *modalidad orientada hacia el evento*. La *modalidad orientada hacia la proposición* expresa el juicio del hablante hacia el estatus factual de la proposición. La *modalidad orientada hacia el evento* se refiere a procesos o estados que no han sido actualizados, que no han tenido lugar o que son meramente potenciales. Comprende la modalidad deóntica y la dinámica. En este trabajo, nos detendremos en dos construcciones verbales, el verbo *poder* y el verbo *permitir*, que expresan las circunstancias externas o generales que hacen posible o imposible la concreción de un evento determinado, o que en ciertos casos lo legitiman; expresan un tipo de modalidad que llamaremos de *posibilidad dinámica* (Palmer 2001: 70).

3.2. Modalidad y gramaticalización

Uno de los problemas planteados por la bibliografía al analizar la modalidad es determinar si se trata de una categoría gramatical o semántica. A su vez, el estudio de los recursos modales pone de manifiesto el distinto grado de gramaticalización que pueden tener ciertos elementos lingüísticos. Palmer (2001) al estudiar la modalidad en un número importante de lenguas sostiene que es una categoría gramatical similar al tiempo, aspecto, género, número, etc. Pero agrega que la caracterización de la función semántica de la modalidad es compleja.

Una de las propuestas es estudiar este tema en términos de *gramaticalización*⁶. Es decir, los rasgos semánticos comunes a varias lenguas pueden señalarse mediante diversas formas o sistemas gramaticales en las lenguas particulares. En primera instancia, la tarea es identificar áreas relevantes de significado. En el caso de la modalidad no es una tarea fácil. Las nociones que se han asociado con la modalidad son tales como: actitudes y opiniones, subjetividad, no factualidad, falta de aserción, actos de habla, posibilidad y necesidad.

Aunque Palmer insiste en considerar la modalidad como una categoría gramatical, no deja de mencionar que los ítemes léxicos no pueden ser ignorados. En primer lugar porque muchos están relacionados con formas gramaticales modales y alternan con ellos en el análisis comparativo de diferentes lenguas o incluso en la misma lengua. En esta investigación partimos del supuesto de que la modalidad se expresa por medio de recursos gramaticales, léxicos y léxico-gramaticales.

3.2.1 Criterios de gramaticalización

El término *gramaticalización* se define según Meillet (1912) como "Atribución de un carácter gramatical a una palabra anteriormente autónoma". En el aspecto diacrónico es un proceso

⁶ Bybee y otros (1994) sostienen que la teoría de la gramaticalización comienza con la observación de que los morfemas gramaticales se desarrollan gradualmente a partir de morfemas léxicos o de combinación de morfemas léxicos con morfemas gramaticales o léxicos.

que convierte lexemas en formantes gramaticales y a los formantes gramaticales en aún más gramaticales. Desde un punto de vista sincrónico, la gramaticalización provee un principio de acuerdo que permite ordenar las subclases de una categoría gramatical dada.

Lehman (1985) propone una serie de criterios para determinar grados de gramaticalización de las unidades, que se relacionan con el grado de autonomía del signo lingüístico. La gramaticalización de un signo disminuye su autonomía. Por lo tanto para medir su grado de gramaticalización es necesario determinar su autonomía.

Uno de los criterios es el *peso*, una propiedad que lo vuelve distintivo entre los miembros de su clase y le otorga prominencia en el sintagma. El segundo y el tercer criterio se relacionan con la autonomía, esta desciende cuando un signo contrae sistemáticamente relaciones con otros signos; y un signo es más autónomo cuanto mayor sea su movilidad; esto puede aludir a una movilidad momentánea o a la posibilidad de desplazamiento con respecto a otros signos.

A su vez, me interesar destacar también los aportes teóricos de Traugott (1995) en relación con la noción de *subjektivización*, que define como el proceso semántico-pragmático por el cual los significados se basan cada vez más en la actitud del hablante hacia la proposición. Presenta la relación "*subjektivización en gramaticalización*", como el fenómeno gradual por el cual formas y construcciones que expresan significados concretos, léxicos y objetivos, paulatinamente van adquiriendo a partir de su uso reiterado en determinados contextos sintácticos, en forma creciente, funciones abstractas, pragmáticas, interpersonales y centradas en el hablante. Si bien esta autora plantea esta relación en términos diacrónicos, creemos que es posible pensarla en términos sincrónicos, cuando comparamos unidades lingüísticas que comparten áreas de significado, como en este caso los verbos *poder* y *permitir*.

4. Análisis de los textos

En primera instancia presentaremos distintos ejemplos de *poder* en los textos de Medicina y Paleontología, y luego ejemplos de *permitir* en ambos grupos de textos. A partir del análisis de los textos intentaremos demostrar que estos recursos propios de la modalidad

dinámica tienen contextos específicos de aparición y presentan distintos grados de gramaticalización. A su vez, el análisis cuantitativo nos permitirá demostrar que la variante disciplinar se correlaciona con los recursos analizados. En segundo lugar, siguiendo los aportes teóricos de Traugott, postulo que un mayor grado de gramaticalización implica un acercamiento más importante a la perspectiva del hablante, aunque no se trate específicamente de recursos propios de la modalidad epistémica.

El verbo *poder*

Los verbos modales han sido uno de los procedimientos más estudiados dentro de los trabajos sobre modalidad, sobre todo en lengua inglesa. En un análisis de las interpretaciones contextuales de los verbos *poder* y *deber* en español, Silva Corvalán (1995) propone que estos verbos tienen significados invariables o sistemáticos que, al interactuar con otros elementos del contexto lingüístico y extralingüístico, producen múltiples significados oracionales o discursivos compatibles con la semántica de los verbos modales (1995: 72-73). Para esta autora, el significado invariable de *poder* es similar al que se asigna al verbo modal inglés *can*: *C no impide X*, es decir las circunstancias C no impiden X. En un interesante trabajo en el que analiza el uso de los verbos modales en la escritura académica en inglés, Butler (1990) distingue ciertos significados específicos de *may* y *can* y retoma la distinción entre significado epistémico y radical (Bybee 1985, Coates 1995). El epistémico está relacionado con la evaluación del hablante o escritor acerca de la posibilidad de que la proposición expresada en la cláusula sea verdadera. El radical, por otra parte, se relaciona con las restricciones en la ocurrencia de un evento.

Nuyts (2001), a su vez, en un interesante trabajo sobre la modalidad epistémica y la conceptualización, agrega que la elección de un significado particular puede depender de factores contextuales, entre los que se destacan los rasgos temporales, aspectuales, la naturaleza del sujeto y la clase aspectual del predicado. Sostiene que en la modalidad epistémica no hay una relación con algún argumento o participante de la oración. En cambio la modalidad dinámica caracteriza la capacidad o posibilidad del sujeto o de un participante

para hacer lo que expresa el predicado de la cláusula. Sin embargo, este autor sostiene que los verbos modales se caracterizan por su ambigüedad semántica y su carácter indeterminado.

El significado de posibilidad dinámica del verbo *poder*

Hay acuerdo entre los gramáticos (Di Tullio 2005, Gómez Torrego 1999) en que el verbo *poder* con valor de capacitación, que hemos llamado de “posibilidad dinámica”, no puede ir seguido por la forma de perfecto de infinitivo (perfectivo), por *estar* + gerundio (progresivo) o por la negación. Tampoco se puede construir con verbos impersonales.

Textos de Medicina

Es frecuente la combinación del verbo *poder* con el infinitivo *atribuir*, generalmente en la forma pasiva, con *se* o perifrástica, como en el ejemplo siguiente:

- 1) Nuestra diferencia con respecto al mencionado autor se *podría atribuir* a la baja prevalencia de LLC-PL en nuestra casuística, a que nuestra población incluyó todos los estadios y finalmente, a que en el estudio de Oscier, las progresiones comienzan a verse claramente a partir del tercer año de seguimiento.

En 1, el autor intenta explicar las causas de las diferencias con la tesis sostenida por la comunidad científica. Los contextos que favorecen la aparición del verbo *poder* con el significado de posibilidad dinámica son aquellos en los que el evento tiene un mayor grado de dinamicidad, con sujetos agentivos o temáticos en el caso de que se trate de sujetos inanimados, como por ejemplo en:

- 2) Todos estos datos ponen en duda la utilidad del entrenamiento específico y aislado del diafragma en pacientes con hiperinflación severa. Los estudios de biología molecular *pueden ayudar a dilucidar* estos aspectos.

En 2, el verbo *poder* se combina con *ayudar*, que funciona como un mitigador, que se construye, a su vez, con un complemento

régimen. El infinitivo que posee mayor carga léxica es *dilucidar*. El sujeto, *los estudios de biología molecular*, es temático.

En algunos fragmentos el verbo *poder* con valor de posibilidad dinámica posee un sujeto que expresa la causa del evento, con verbos que señalan procesos o actividades, como por ejemplo en:

- 3) La cocaína *puede producir* arritmias potencialmente mortales probablemente vinculadas a prolongación de la repolarización, por depresión de la corriente de potasio, generando ondas de postdespolarización. La cocaína *puede* también *provocar* miocarditis y miocardiopatía, con agrandamiento de cavidades y reducción de la función sistólica, que *pueden ser* total o parcialmente reversibles con su supresión.

En 3, tenemos tres ocurrencias de *poder*, dos de posibilidad dinámica y uno epistémico. En los dos primeros casos se combina con verbos como *producir* y *provocar* que señalan procesos cuya causa es el sujeto oracional. El verbo *poder* epistémico se construye con el verbo *ser*.

Son menos frecuentes los casos de *poder* con un sujeto agentivo como en:

- 4) En Argentina *podemos describir* 3 perfiles de incidencia de casos y de prevalencia serológica: 1) la región surandina con escasa infección asintomática u oligosintomática (<1%) y clara expresión clínica, ii) la región central con baja o moderada presencia de infección asintomática u oligosintomática y expresiones clínicas (5, 14) y iii) la región del noroeste con elevada presencia de infección asintomática u oligosintomática como lo demostramos en este trabajo, y presencia de expresión clínica (6), y algunas regiones con aparente ausencia de expresión clínica en comunidades de aborígenes con intensa actividad migratoria (19).

El uso de “legitimación” de *poder*

Butler, en su análisis de los verbos modales en la comunicación académica, identifica un uso de *may* que retoma de

Huddleston (1971) y que denomina uso de "legitimación", que puede parafrasearse con la expresión "es legítimo o válido para X". En este caso, las circunstancias o las leyes naturales, en lugar de un agente humano, legitiman el evento. Este significado de *poder* ha sido relacionado con el de "habilidad" o "capacidad" y, por lo tanto, con la modalidad radical o dinámica. Veamos algunos ejemplos:

- 5) No observamos esta complicación en nuestra serie y *puede especularse* que la interrupción precoz del embarazo *pudo influir* al evitar un mayor número de desprendimientos placentarios.

En este texto la primera ocurrencia de *poder* tiene valor de legitimación, la evidencia empírica legitima la formulación. Se trata de una forma pasiva con "se", en la que se oculta el agente humano. La paráfrasis sería: "Es legítimo especular que...", este valor de *poder* se relaciona con el de posibilidad dinámica, generalmente se combina con verbos que indican procesos cognitivos como *especular, considerar, interpretar, inferir, hipotetizar* o verbos de comunicación como *explicar, hacer afirmaciones, concluir, hacer generalizaciones*. No admite la negación del infinitivo ni el infinitivo perfecto contrariamente a *poder* epistémico. Otro ejemplo similar es el siguiente:

- 6) Teniendo en cuenta que en un estudio previo in vivo, con la misma metodología en vesícula biliar humana¹⁶, que sólo expresa COX-1, el CL no redujo los niveles basales de PGE2, PGI2 y PGF2a y que en un experimento in vivo en rata hemos evidenciado el efecto inhibitorio selectivo del CL sobre la síntesis de PGs inducida por LPS¹⁸, puede inferirse que la reducción en los niveles de PGs en el colon debería atribuirse a una acción inhibitoria del CL sobre la COX-2.

En 6, la construcción subrayada constituye una proposición modificadora de modalidad, que explicita la evidencia que permite realizar la inferencia. El verbo *poder* constituye un claro ejemplo de legitimación, se trata de una construcción pasiva, sin agente.

Textos de Paleontología

Las ocurrencias de *poder* de posibilidad dinámica que hemos identificado se dan en contextos similares a las ocurrencias en los textos de Medicina. Uno de los contextos en los que aparece es en construcciones pasivas pronominales, como por ejemplo en:

- 7) De acuerdo a las 4 secciones altitudinales que da Pisano (1974) para el Desierto Andino: Subandino, Andina Intermedia, Andina Desértica y Andina Antártica *se puede atribuir* la estepa herbáceo-arbustiva encontrada en el comienzo del perfil a la zona Andino Intermedia (que corresponde a la faja de vegetación actual) y la estepa más arbustiva a la faja subandina (actualmente presente en una faja altitudinal más baja).

El contexto pasivo pronominal oculta el participante agentivo al que apunta el marcador de posibilidad dinámica, señalando la evaluación modal orientada hacia el evento; en este caso las evidencias encontradas constituyen las circunstancias que posibilitan la atribución que realizan los científicos.

El uso de “legitimación” de *poder*

Como hemos visto, este significado de *poder* no es epistémico y se relaciona con la modalidad radical. En los textos de paleontología hemos registrado ocurrencias como las siguientes:

- 8) Considerando el material analizado y las dos teorías postuladas acerca de los agrupamientos de conuláridos *se puede decir* en relación con los agrupamientos IV-V, que al no hallarse preservadas las áreas adapicales es más difícil inferir si al menos algunos de los ejemplares en cada agrupamiento *podieron tener* ápices convergentes, por lo tanto en este caso se deben considerar como agrupamientos simples o agregados de conuláridos.

En 8, la primera ocurrencia de *poder* se combina con un verbo de comunicación y se legitima la conclusión que se formula en el final del fragmento.

El verbo *permitir*

El verbo *permitir* constituye el otro marcador de modalidad dinámica, es decir orientada hacia el evento, que nos interesa comparar con *poder* en su variante no epistémica. En el corpus posee contextos específicos: se construye con sujetos inanimados y se combina con infinitivos o nominalizaciones deverbales. Forma parte de los verbos de "influencia".

Textos de Medicina

Un ejemplo es el siguiente:

- 9) El presente estudio *ha permitido arribar* a las siguientes conclusiones: estas evidencias deberían conducir a la implementación de medidas tendientes a evitar o reducir la emisión de polvo derivado de soja al medioambiente, disminuyendo de esta forma la posibilidad de sensibilizar o de producir síntomas, no solo en los trabajadores rurales y de industrias anexas, sino en la población general.

En (9), el sujeto de *permitir* es inanimado, y este marcador de modalidad dinámica introduce las conclusiones a las que llegan los investigadores y la evidencia que las sustenta. En realidad, son los autores del estudio los que están habilitados a formular las conclusiones. Otro caso es:

- 10) Esta estimulación de las células linfoides les *permitirían acumular* múltiples cambios y situarse en la primera etapa de una transformación maligna.

En (10), se trata de otro entorno, el sujeto es una nominalización, que señala un evento que posibilita el proceso que se verifica en las células mencionadas, que constituyen el referente del sujeto del infinitivo.

Textos de Paleontología

- 11) La existencia de diferencias morfométricas en el esqueleto apendicular de *P. bonaerense* y *P. typicum* da la posibilidad

de incluir nuevos caracteres para la determinación de ambas especies. Las notorias diferencias que existen en el número de *P. bonaerense* y *P. typicum* *permiten considerarlo* como un material confiable para la identificación específica, siendo DEH la variable morfométrica más significativa para diferenciar ambas especies.

El sujeto inanimado de *permitir* en 11, refiere a la evidencia que sustenta la conclusión que los científicos realizan, que es introducida por el verbo epistémico *considerar*. Otra ocurrencia es:

- 12) La identificación de estas asociaciones *permitió la correlación* entre las secciones estudiadas.

En (12), *permitir* se combina con una nominalización de verbal, el sujeto es también una nominalización. Los agentes implícitos en los eventos referidos son los investigadores.

4. 1 Grados de gramaticalización de *poder* y *permitir*

Como señalan los autores mencionados, la gramaticalización es una cuestión de grado. Si bien la modalidad dinámica tiene un grado menor de gramaticalización que la epistémica, nuestra tesis es que ambos verbos tienen distintos grados de gramaticalización: *poder* (+ posibilidad dinámica) está más gramaticalizado que *permitir* (+ posibilidad dinámica). Si tomamos en cuenta los parámetros propuestos por Lehman, vemos que:

- En cuanto al *peso* el verbo *permitir*, como verbo de influencia posee una carga semántica específica. En estos contextos particulares, el verbo señala, en el sujeto (temático), las circunstancias que posibilitan el evento que denota la proposición que acompaña el verbo. Por otra parte, *poder*, si bien tiene el significado de posibilidad dinámica, es menos específico, incluye el valor de legitimación. Su sujeto puede ser agentivo o temático y puede aparecer en construcciones de pasiva con *se*.

- En relación con la capacidad de estos verbos de contraer relaciones con otros signos, si bien consideramos que *poder* es un verbo de control, solo se construye con

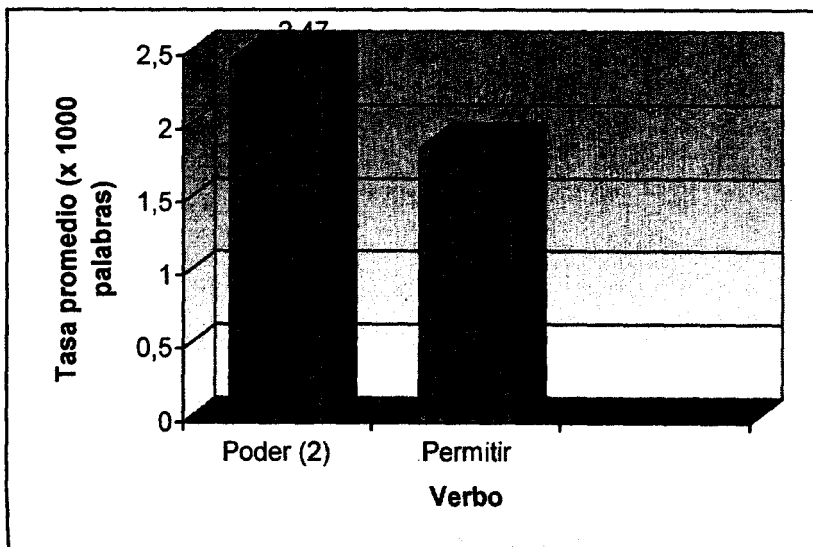
infinitivo, tiene un grado menor de autonomía que *permitir*, que como verbo de influencia admite no solo el infinitivo, sino también una nominalización deverbal o una proposición sustantiva.

- Como consecuencia del parámetro anterior *permitir* tiene un grado mayor de variabilidad, es más autónomo y tiene un mayor grado de movilidad en la construcción que *poder*, que al construirse solo con infinitivo, es más limitado en su autonomía.

4.2 Frecuencia de *poder* y *permitir* en ambas disciplinas

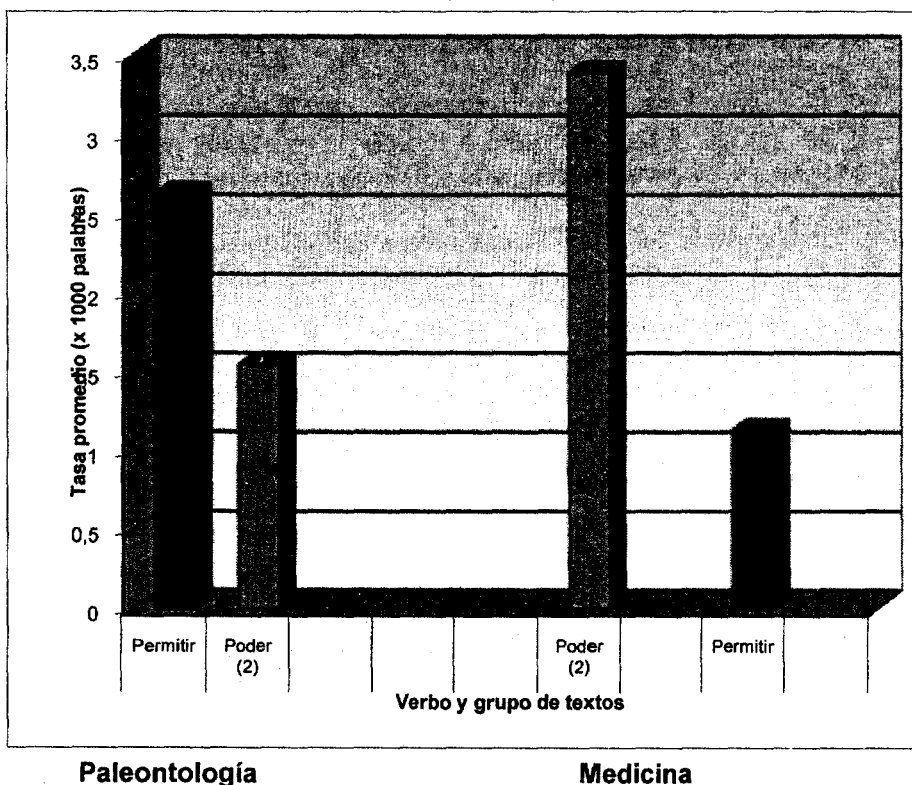
Me interesa a continuación comparar la frecuencia de aparición de ambos verbos en las dos disciplinas, con el objetivo de evaluar su incidencia en el uso de los recursos modales analizados.

Gráfico 1. Textos de Paleontología y de Medicina. Tasa promedio de aparición de cada verbo (x 1000 palabras)



En el conjunto total de los artículos (gráfico 1), es más frecuente el verbo *poder*, pero si analizamos ambos verbos en ambas disciplinas (gráfico 2), se observa que en los textos de paleontología son mayores las ocurrencias de *permitir*, la forma menos gramaticalizada; en cambio en Medicina es notablemente mayor la presencia de la forma más gramaticalizada.

Gráfico 2. Tasa promedio de aparición de cada verbo según grupo de texto (x 1000 palabras)



Como puede apreciarse el verbo *permitir* es mucho más frecuente en textos de Paleontología (2,63 por cada 1000 palabras) que en los de Medicina (1,13 por cada 1000 palabras), y lo inverso sucede con el término *poder* que aparece mucho más mencionado

en los textos de Medicina (3,39 veces por cada 1000 palabras) que en los de Paleontología (1,54 por cada 1000 palabras).

4. CONCLUSIONES

El análisis de los textos nos permite arribar a algunas conclusiones, en relación con la expresión de la modalidad dinámica en esta parte textual del artículo de investigación de estas disciplinas. En primer lugar, podemos afirmar que este tipo de modalidad es frecuente en estos textos. Los investigadores manifiestan la legitimidad de sus conclusiones a través de este tipo de marcadores, que les posibilitan establecer el vínculo entre los resultados empíricos y la formulación de sus hipótesis.

En segunda instancia, el marcador que presenta un mayor grado de gramaticalización, el verbo *poder* es más frecuente en los textos de Medicina; en cambio, el verbo *permitir*, que tiene un mayor peso semántico y más autonomía sintáctica es mucho más utilizado en los textos de Paleontología. ¿Cómo se relaciona esto último con nuestra hipótesis acerca de la subjetivización y la gramaticalización de los ítemes analizados? Los contextos de aparición del verbo *poder*, como por ejemplo los usos de legitimación y las formas pasivas que encubren sujetos agentivos que en muchos casos refieren a los autores de los textos, tienen un contenido mayor de subjetividad y están más cercanos a la perspectiva del hablante que los contextos de *permitir* que remiten esencialmente a sujetos temáticos, no animados, que señalan la evidencia empírica que sustenta las conclusiones formuladas. Esto confirma una de las hipótesis de Traugott de que a mayor gramaticalización, mayor subjetivización. Desde esta perspectiva, el mayor uso de *poder* en las conclusiones en Medicina indicaría, al menos en relación con estos recursos modales, un mayor grado de subjetivización que en los textos de Paleontología. Esto deberá ser indagado, en trabajos posteriores, en relación con los recursos que expresan la modalidad epistémica.

BIBLIOGRAFÍA

Butler, Christopher (1990). Qualifications in Science: Modal Meanings in Scientific Texts. En: W. Nash, ed. *The Writing Scholar. Studies in Academic Discourse*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications.

Bybee, Joan (1985). *Morphology: a study of the relation between meaning and form*. Amsterdam: John Benjamin.

Bybee, Joan; Perkins, Revere & Pagliuca, William (1994). *The Evolution of Grammar. Tense, Aspect and Modality in the languages of the world*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Coates, Joan (1995). The Expression of Root and Epistemic Possibility in English. En: J. Bybee y S. Fleischman, eds. *Modality in Grammar and Discourse*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Di Tullio, Ángela (2005). *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Ediciones La Luna.

Gómez Torrego, Leonardo (1999). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. En: I. Bosque y V. Demonte, coords. *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Cap. 51. Madrid: Espasa-Calpe, pp.3323-3389.

Lehman, Christian (1985). Grammaticalization: Synchronic Variation and Diachronic Change. *Lingua e Stile*. Anno XX, n° 3, 303-318.

Meillet, A. (1912). L'évolution des formes grammaticales. En: Meillet, A. (1921). *Linguistic historique e linguistique générale*, tome 1, (pp. 130-148). Paris: Klincksieck.

Nuyts, Jan (2001). *Epistemic Modality. Language and Conceptualization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Palmer, F. R. (2001). *Mood and Modality*, 2nd.edition. Cambridge: Cambridge University Press.

Silva Corvalán, Carmen (1995). Contextual Conditions for the Interpretation of *poder* and *deber* in Spanish. En: Joan Bybee & Susan Fleishman, eds. *Modality in Grammar and Discourse*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Traugott, E. (1995). Subjectification in grammaticalization. En: Stein, D. y Wright, S., eds. *Subjectivity and subjectification* (pp.31-54). Cambridge: Cambridge University Press.

LA DEFENSA DE TESIS: UN GÉNERO DISCURSIVO EN LA COMUNIDAD DE POSGRADO

Karina Savio
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad de Buenos Aires
karinasavio@fibertel.com.ar

RESUMEN

En este artículo describimos una práctica poco estudiada en los estudios sobre discurso académico: *la defensa de tesis*. Nos proponemos, entonces, presentar una mirada acerca de la defensa de tesis desde una perspectiva genérica, considerando los desarrollos teóricos provenientes del análisis del discurso, en particular Maingueneau (1999, 2002, 2004), Beacco (2004) y Charaudeau (2004). Reflexionaremos brevemente acerca de la noción de género, con el objetivo de emplear aquellas concepciones que faciliten la tarea de describir la defensa desde una visión discursiva como social. Expondremos, luego, una caracterización de la defensa incorporando diversas variables que nos permitirán comprender esta instancia con mayor profundidad. Por último, abordaremos el *texto de la defensa*, es decir, la exposición que el tesista prepara para 'defender' su investigación. Pensar esta práctica como género discursivo nos permite ahondar tanto en sus rasgos singulares como también en su vinculación con la comunidad académica de la que nace.

Palabras clave: defensa de tesis, género académico de posgrado, análisis del discurso

THE THESIS DEFENCE: A DISCURSIVE GENRE IN THE POSTGRADUATE COMMUNITY

ABSTRACT

In this article we describe a practice not sufficiently considered in the academic discourse studies: *the thesis defence*. We intend to approach to the thesis defence from a generic perspective, taking into account the theoretical framework of discourse analysis, in particular Maingueneau (1999, 2002, 2004), Beacco (2004), Charaudeau (2004). First, we concisely explore the notion of genre, in order to employ those conceptions that may facilitate the task of describing the defence from a discursive and social viewpoint. Then, we characterize the thesis defence including different aspects that will lead us to understand profoundly this instance. Finally, we study the *defence text*, the presentation that the candidate prepares to 'defend' the investigation. Considering this practice as a discursive genre involves analysing not only its singular features but also its relation to the academic discourse where it is born.

Key words: thesis defence, postgraduate academic genre, discourse analysis

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la escena universitaria, es la comunidad académica la que regula la entrada de los "inmigrantes", a quienes se les exige no solo una serie de requisitos institucionales sino también la posesión de una competencia técnica y discursiva para su ingreso. Es la institución la que legitima, entonces, el reconocimiento de aquellos que aspiran a formar parte de su dinámica mediante la producción de determinados géneros orales y escritos que sirven a este propósito institucional. En efecto, en las maestrías y en los doctorados se les solicita a los candidatos la elaboración de monografías, proyectos, informes de lectura, planes de tesis —entre otros— y, a su término, la tesis y su defensa. La institución es, pues, la que sanciona la validez

del contenido científico de los trabajos presentados por los alumnos mediante una red de normas tácitas propias a parámetros institucionales determinados, entre las que se incluyen aquellas vinculadas con el empleo de formas y expresiones específicas consideradas adecuadas por el ámbito académico. Se produce así una compleja negociación entre aquello que desde la academia se espera y las producciones individuales de los maestrandos o doctorandos, en donde se pone en juego la construcción de una identidad acorde a la situación comunicativa en juego (Hyland, 2009).

A lo largo de estos últimos años numerosos estudios lingüísticos han centrado su interés en el discurso académico-científico, al que se ha abordado desde diversos enfoques teórico-metodológicos. Esta tendencia se vio reflejada, en efecto, en el crecimiento de los estudios sobre los distintos géneros académico-científicos (artículos de investigación, conferencias, artículos de divulgación, tesis) en los que se requiere de conocimientos discursivos específicos para su elaboración. De este modo, se intenta desentrañar un discurso propio de una comunidad en particular –la comunidad científico-académica– con el propósito último de comprender sus singularidades.

Por otra parte, en nuestro país, estos últimos años han sido testigos de una preocupación cada vez mayor sobre la escritura de la tesis, debido, muy probablemente, a las dificultades que se han observado para finalizar las carreras de posgrado. Esta situación ha despertado el interés por detectar los obstáculos que encuentran los alumnos en este recorrido y proponer nuevas estrategias para facilitar así la tarea. Encontramos, entonces, trabajos e investigaciones que intentan reconocer las trabas halladas por los tesisistas y otros trabajos que articulan estas dificultades con propuestas para talleres de escritura de tesis¹.

¹ Debemos destacar que la Dra. Narvaja de Arnoux dirigió el proyecto “Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado” (ANPCyT), que persiguió, entre otros objetivos, la construcción de herramientas específicas con el propósito de intervenir en las prácticas de escritura que se desarrollan en los posgrados universitarios. Fruto de esta investigación se ha publicado recientemente un volumen que lleva el mismo nombre (Arnoux, 2009).

A pesar del auge actual en estas líneas de investigación, la defensa de tesis ha quedado relegada dentro de estos estudios, debido quizás a la dificultad en la recolección del *corpus*. Podemos citar de la bibliografía el trabajo *Un genre universitaire: Le rapport de soutenance de thèse*, que han realizado Dardy, Maingueneau y Ducard (2002) en Francia. Los trabajos de estos autores abordan un género cercano a la defensa de tesis –su acta– y, aunque la defensa es considerada dentro de este panorama, la reflexión que allí se realiza sobre la misma es tangencial y complementaria. Por su parte, Swales (2004) aborda, en un texto reciente, la estructura de este género académico tomando en cuenta defensas de tesis desarrolladas en Estados Unidos. En tanto estos estudios abarcan defensas que se inscriben en contextos socio-culturales distintos del nuestro, reflejan tradiciones propias del mundo académico ajenas a nuestra realidad institucional.

Nos proponemos, entonces, en este artículo contribuir a los estudios sobre el discurso académico, presentando una mirada acerca de la defensa de tesis desde una perspectiva genérica. Pensar esta práctica como género discursivo nos permitirá ahondar tanto en sus rasgos singulares como también en su vinculación con la comunidad académica de la que nace, diferenciándola así de otros géneros de posgrado. De allí que, en primer lugar, reflexionaremos brevemente acerca de la noción de género, con el objetivo de emplear aquellas concepciones que nos faciliten la tarea de describir la defensa de tesis desde una visión que abarque tanto la dimensión discursiva como la dimensión social. En segundo lugar, expondremos una caracterización de la defensa tomando en cuenta diversas variables que nos permitirán comprender esta instancia con mayor profundidad. Por último, abordaremos lo que denominamos *texto de la defensa*, es decir, la exposición que el tesista prepara para 'defender' su trabajo de investigación.

2. EN TORNO A LA PROBLEMÁTICA DEL GÉNERO DISCURSIVO

El célebre trabajo de M. Bajtín (2005) sobre el concepto de género discursivo es considerado uno de los escritos fundamentales para una teoría del género. Si bien esta noción puede remontarse a la

antigüedad, a los tratados de retórica antigua, es Bajtín quien propone una teoría del género revolucionaria para los estudios lingüísticos de los años '30; teoría que cobrará vigor e ímpetu en Francia muchos años después. El género discursivo, concepto central de la teoría del lenguaje bajtiniana junto con el de la naturaleza dialógica del enunciado, es definido por este autor como un tipo relativamente estable de enunciado vinculado a las distintas esferas de la praxis humana. El género, entonces, está ligado al uso de la lengua. De hecho, Bajtín señala que cada esfera de la comunicación presentará múltiples géneros discursivos orales y escritos que se diferenciarán a medida que se desarrolla la esfera misma. Cada género comprenderá un estilo, un contenido temático y una estructura interrelacionados dentro de su totalidad.

Ahora bien, la complejidad del concepto de género discursivo y los distintos intereses teóricos que éste ha despertado dentro de los estudios del lenguaje contribuyeron a delinear múltiples enfoques que se proponen abordar el campo de problemas que esta noción introduce. Los términos género de discurso o género discursivo, tipo textual y clase textual² han funcionado como ejes de discusión en los que se han centrado numerosos desarrollos teóricos desde los años '70, a los que podemos ordenar conceptualmente a partir de los criterios que se han privilegiado para el análisis. De una manera simplificada –y, por ello, inexacta– estos estudios pueden ser distinguidos según los criterios lingüísticos, funcionales, situacionales, discursivos y/o sociológicos por ellos empleados³.

Los análisis que siguen criterios lingüísticos permiten categorizar los textos desde las características formales, la organización textual, las marcas enunciativas⁴. Los criterios funcionales basan su clasificación, por su parte, a partir de las funciones comunicativas del lenguaje⁵. Los criterios situacionales privilegian la naturaleza comunicacional del intercambio verbal. En

² Para una distinción entre *tipo textual* y *clase textual* véase Ciapuscio (1994).

³ Seguimos aquí a Maingueneau (2004) y Charaudeau (2004).

⁴ Dentro de esta serie, encontramos el trabajo de J.-M. Adam (1999).

⁵ Este es el caso, por ejemplo, de los estudios que emplean para su clasificación las funciones comunicativas desarrolladas por Jakobson (1985).

estos trabajos, se reflexiona sobre los actores implicados, la circunstancia de la comunicación, el medio utilizado⁶. A su vez, los estudios que focalizan en el criterio discursivo combinan las características lingüísticas, funcionales y situacionales⁷. Por último, desde una perspectiva sociológica se ubica el énfasis en los lugares sociales desde donde se enuncia⁸.

No es nuestro interés aquí abarcar exhaustivamente una problemática tan extensa y compleja como la de los géneros de discurso; pretendemos, por el contrario, presentar muy brevemente algunos planteos teóricos acerca de dicha noción que nos permitirán pensar y reflexionar sobre la defensa de tesis desde una perspectiva múltiple.

3. LA DEFENSA DE TESIS: UN GÉNERO ACADÉMICO DE POSGRADO

Desde la lingüística aplicada, Swales (1993), uno de los autores más citados dentro de los estudios sobre el discurso académico, caracteriza el género discursivo a partir de una serie de rasgos. En efecto, según este lingüista, un género está compuesto por una clase de eventos comunicativos que comparten un sistema de propósitos también comunicativos, que se reconocen por los miembros expertos de la comunidad discursiva que lo originó y que son su razón de existir. Esta razón de existir determina la estructura esquemática del discurso e influye y limita la selección del contenido y del estilo. Como añadidura al propósito, los modelos de un mismo género exhiben varios patrones de similitud en términos de estructura, estilo y contenido. Según Swales, toda comunidad discursiva utiliza uno o más géneros para alcanzar sus objetivos.

Esta definición, a la que Swales (1993: 45) reconoce como apropiada particularmente para la finalidad de su trabajo, coloca su atención, entonces, sobre el o los propósitos comunicativos del género. Da el ejemplo del género *receta*, que, de acuerdo a esta descripción, se caracteriza por ser un texto instruccional diseñado

⁶ Estos trabajos se inscriben dentro de la tradición bajtiniana.

⁷ Dentro de este grupo, podemos incluir a Maingueneau (1999, 2002, 2004).

⁸ Véase, por ejemplo, Bourdieu (2001).

para asegurar que, si se sigue una serie de actividades prescriptas, se alcanza un determinado éxito gastronómico.

Pensar la defensa de tesis desde esta perspectiva teórica nos plantea, en principio, dos grandes dificultades: por un lado, el o los propósitos de la defensa de tesis varían según cada uno de los actores involucrados; por el otro, en esta instancia se entrecruzan tanto propósitos explícitos así como también propósitos implícitos que convergen en su desarrollo⁹. Podemos mencionar algunos de ellos:

- *Desde el tesista.* Tomando en cuenta la mirada del tesista, podemos señalar que el propósito manifiesto de la defensa es defender un trabajo de investigación realizado como trabajo final de una maestría o de un doctorado, lo que implica, en muchos casos, anticiparse a posibles objeciones del jurado. Pero, también, si consideramos la dimensión implícita, en esta instancia –entre otros propósitos– el tesista participa de un acto de investidura académica, es reconocido y legitimado como investigador, aspira, en algunos casos, a incorporarse a la comunidad de doctores, adquiere una nueva nominación, avanza dentro de su carrera académica.

- *Desde la Universidad.* Para la Universidad, la defensa de tesis forma parte de uno de los requisitos institucionales para el otorgamiento del título. En tal sentido, está mencionado en el reglamento de cada carrera de posgrado. No obstante, a través de esta práctica la Universidad se hace “visible”. Esta puesta en escena forma parte de uno de los mecanismos de reproducción y mantenimiento de la institución.

- *Desde el jurado.* Desde el punto de vista del comité evaluador, el propósito manifiesto del jurado es el de completar la evaluación del trabajo de investigación efectuado por el maestrando o doctorando, a partir de una exposición oral donde el candidato muestra su competencia en lides académicas. Sin embargo, la participación en tal evento reafirma a sus miembros en su pertenencia al mundo académico y refuerza su prestigio, su autoridad y notoriedad en el campo.

⁹ Es el mismo Swales (1993: 47) quien señala “There remain, of course, some genres for which purpose is unsuited as a primary criterion” [“Existen, por supuesto, algunos géneros para los cuales el criterio del propósito resulta inadecuado como criterio principal”]

Por otra parte, definir la defensa de tesis solamente desde esta única variable limita nuestro alcance, ya que se omite y se ignora una serie de factores relevantes para una comprensión global y abarcadora del género. Por ello, para este trabajo hemos preferido tomar en cuenta los desarrollos provenientes del análisis del discurso a propósito de esta noción, en particular hemos empleado los trabajos de Maingueneau (1999, 2002, 2004), Beacco (2004) y Charaudeau (2004).

Maingueneau (1999, 2002, 2004) afirma que los géneros discursivos o géneros de discurso no son simples vehículos para la transmisión de contenidos, sino que son dispositivos de la comunicación delimitados socio-históricamente, que anudan, a la vez, tanto una dimensión social como textual. De allí que el género sea un concepto clave, según el lingüista, para el análisis del discurso, disciplina que se interesa por aprehender el discurso en el punto que articula texto y lugares sociales. Un género en tanto dispositivo de comunicación implica la existencia de roles y de contratos tácitos entre los participantes, de medios específicos, de una localización en el tiempo y en el espacio, de una organización textual prototípica, etc.

En 1999, Maingueneau distingue tres modalidades diferentes de los géneros de discurso: los géneros de autor, los géneros rutinarios y los géneros conversacionales. Entre los primeros, ubica a aquellos géneros que son nombrados así por los mismos autores o, eventualmente, por un editor. Se señalan, en general, a través de una indicación paratextual. Los géneros rutinarios son aquellos que resultan más interesantes para el analista del discurso ya que adquieren su estabilidad de las prácticas sociales. En efecto, estos géneros se corresponden con actividades verbales estructuradas por un propósito y se asignan roles específicos, contratos de habla, macroestructuras textuales. La tercera modalidad es, por su parte, mucho menos rígida. Las relaciones interpersonales anulan la fijeza de los roles, su finalidad no es siempre estable o clara y la organización textual puede ser, muchas veces, confusa. Esta clasificación tripartita es modificada, sin embargo, por Maingueneau (2002, 2004) unos años después por considerarla imprecisa¹⁰.

¹⁰ Uno de los motivos principales para la modificación de esta clasificación se basa en que los géneros conversacionales, según Maingueneau, también

Propone, en su lugar, un nuevo ordenamiento de los géneros, a los que separa en género conversacionales y géneros instituidos. Mientras que los géneros conversacionales se corresponden con los géneros que llevan la misma denominación en la clasificación anterior, los géneros instituidos agrupan bajo esta categoría a los géneros de autor y a los géneros rutinarios. Para Maingueneau, los géneros de autor pueden ser considerados, en realidad, un tipo de género rutinario.

Jean-Claude Beacco (2004), por su parte, distingue tres orientaciones lingüísticas desde las que se ha reflexionado sobre el género discursivo: la perspectiva sociolingüística, que lo considera como una forma de representación metalingüística de la comunicación, perteneciente al saber común de los hablantes; las descripciones lingüísticas, que estudian a los géneros discursivos como tipos de textos; y, por último, la visión del análisis del discurso, que define el género discursivo en su vinculación con las prácticas sociales. Para esta última perspectiva, el género discursivo es una forma que estructura la comunicación social, constitutiva de lugares sociales, cuya configuración depende de la coyuntura socio-histórica, en la que se anclan las formaciones discursivas y se aprehende el sentido social. Estas tres aproximaciones lingüísticas son necesarias, según Beacco, para una descripción exhaustiva de los géneros.

En tercer lugar, Charaudeau (2004) propone articular, al igual que Beacco, los diferentes enfoques sobre la noción de género y presenta un modelo de análisis compuesto por tres niveles: el nivel situacional, el nivel de la organización discursiva, determinada por las instrucciones situacionales, y el nivel de las marcas formales, más o menos recurrentes, necesarias para configurar lingüísticamente la organización discursiva. De acuerdo a este modelo, la situación de comunicación es el lugar donde se instituyen las restricciones que se ponen en juego en el intercambio social y es allí donde se estructura el ámbito de la práctica en el ámbito de la comunicación. Las restricciones del nivel situacional son restricciones que podrían ser consideradas externas al acto ya que provienen de la identidad de los participantes y del lugar que ocupan, de la finalidad que los une, del

pueden estar ligados, en algunos casos, a una rutina y, por ende, las categorías empleadas se prestan a confusión.

propósito que puede ser invocado y de las circunstancias materiales en las cuales se realiza. Los objetivos son los que en primer lugar deben tomarse en cuenta para el análisis. Estos datos externos, influyen, por su parte, sobre la construcción discursiva, ya que determinan lo que debe ser el marco del procesamiento lingüístico en el cual van a ordenarse. Por último, la puesta en discurso es el lugar donde se instituyen las restricciones formales vinculadas a las diferentes “maneras de decir” más o menos codificadas. Es en este nivel donde se construye el texto. Charaudeau señala, además, dentro de su propuesta la importancia del contrato de comunicación que existe en todo ámbito de comunicación, que define las reglas del juego del intercambio comunicativo entre los interlocutores y cuyo reconocimiento permite la comprensión mutua.

Pues bien, basándonos, entonces, en estos aportes podemos definir la defensa de tesis como un género académico de posgrado, perteneciente al discurso científico académico, ligado a una situación de comunicación determinada, regido por un contrato comunicacional e institucional previo, moldeado socio-históricamente y constitutivo de la comunidad académica a la que pertenece. Creemos, a su vez, que la construcción discursiva y formal de la defensa estará configurada no solamente por la situación de comunicación sino también por la tradición discursiva de la disciplina en la que la defensa se inscribe. Ampliaremos esta definición en los apartados siguientes y especificaremos el alcance de sus constituyentes.

3.1. La situación de comunicación

Remitirse a la situación de comunicación es, al decir de Maingueneau (2003), abordar, desde una mirada sociológica, la situación de discurso a la que el texto está indisolublemente ligada. Siguiendo la clasificación propuesta por este lingüista, la defensa de tesis puede incluirse dentro de lo que denomina *género oral instituido*; género en el que los participantes deben adecuarse a un marco formal preestablecido que no es pasible de ser modificado en su totalidad. En efecto, la defensa de tesis nace en el seno de la institución académica que le da origen y legitimidad. En tal sentido, podemos pensar que está atravesada principalmente por un contrato tácito que regula su dinámica: el *contrato institucional*. Este contrato es un contrato comunicacional, previo al desarrollo de este acto

académico y destinado a estructurar el intercambio social. De esta manera, las pautas que enmarcan el intercambio entre los actantes que participan de esta práctica forman parte de este contrato y regulan el curso de la defensa. Cada participante debe, por lo tanto, reconocer y aceptar no solo las normas en juego desde el rol que tiene asignado sino también el lugar que tiene el otro y su función.

El tesista y el jurado son los participantes que juegan un papel clave y central en la defensa de tesis. Ambos actúan aquí desde roles asimétricos: el tesista o candidato cumple el rol de evaluado, mientras que el tribunal es, en contrapartida, el evaluador –poseedor de ciertos saberes–, cuyo lugar se encuentra legitimado por la institución. Aunque cada participante tiene diferentes propósitos, podemos señalar que el propósito general es el de defender una tesis, con el objetivo último de obtener un título de posgrado. Este propósito determina el comportamiento de los participantes, que debe estar acorde, por lo tanto, con dicha finalidad.

A estos participantes, se les puede sumar, aunque no necesariamente se encuentran en todas las defensas, el público (compuesto por amigos, familiares, colegas), el director y/o co-director de tesis, un representante académico, un evaluador externo, etc. El público está conformado por oyentes que constituyen, por otra parte, los destinatarios indirectos del discurso. Estos destinatarios participan de alguna manera del curso de la defensa: los tesistas son conscientes de su presencia y se comportan de acuerdo a ella. En efecto, según Amossy (2002: 164), estos destinatarios, a pesar de no estar integrados directamente en la relación de alocución propiamente dicha, funcionan como “testigos” del intercambio verbal e influyen a veces en él de manera decisiva.

Tomando en cuenta el intercambio verbal entre los participantes, Maingueneau (Dardy, Ducard y Maingueneau, 2002) plantea que la defensa de tesis es un fenómeno de triple enunciación debido a la complejidad de la relación entre los participantes y sus distintas interacciones. Por un lado, se encuentra la doble enunciación teatral, manifestada en el vínculo Jurado ↔ Candidato y (Jurado ↔ Candidato) ↔ Público. Pero, por el otro, aparece una tercera interacción menos perceptible que es la interacción entre los miembros del jurado.

Los participantes, por otra parte, coinciden en el espacio y en el tiempo, variables ambas reguladas por la institución. La defensa de tesis se realiza dentro del espacio académico, en las aulas o en el auditorio de la Facultad correspondiente, y su fecha se acuerda y se anuncia con anticipación. No solamente el lugar y la fecha del evento están determinados institucionalmente, sino también la duración del mismo acto y, en muchos casos, la duración de los turnos de habla están pautadas por la academia. En general, en nuestro país las defensas de tesis tienden a extenderse, sin tomar en cuenta la espera de la lectura del acta, entre la hora, y hora y media (incluyendo el intercambio del candidato con el jurado).

La periodicidad de este género debe ser considerada desde diversos puntos de vista. En primer lugar, la periodicidad institucional de las defensas es variable ya que dependerá de la cantidad de tesis entregadas a lo largo del año académico. Desde el punto de vista del tesista, la defensa de tesis es un evento singular ya que dentro de una misma disciplina el sujeto defiende una o, en algunos casos, dos¹¹ veces una tesis a lo largo de su carrera. Para los miembros del jurado¹², por el contrario, es una experiencia que, por lo general, se reitera a lo largo de sus trayectorias académicas en tanto son convocados como evaluadores de tesis y de defensas en múltiples oportunidades y en distintas instituciones, ocupando alternativamente el rol de jurado o de director de tesis.

La defensa, por otro lado, remite a un tiempo anterior, en tanto se discute sobre un trabajo de investigación ya finalizado y concluido, que el jurado debe de haber leído previamente. En este sentido, forma parte del cierre de un proceso temporal prolongado y su huella queda en el acta labrada por el jurado a su término. Exceptuando que haya un registro de la situación, al igual que toda comunicación oral, la materialidad de la defensa de tesis está destinada a perderse.

Con respecto a la organización del evento, podemos señalar que es una interacción "ritualizada" constituida básicamente por tres momentos diferenciados: el texto de la defensa, el intercambio candidato-jurado y la devolución del jurado. El texto de la defensa

¹¹ Nos referimos al caso en que se defiende una tesis de maestría y, con posterioridad, una tesis de doctorado.

¹² Recordemos que ellos mismos han tenido que defender sus propias tesis.

consiste en la exposición que realiza el tesista, que, por otra parte, ha sido previamente elaborada. La misma puede o no estar precedida por una breve presentación. En el intercambio candidato-jurado, los integrantes del tribunal interrogan al orador sobre algún punto de la exposición o de la tesis. En algunos pocos casos, no apreciados por un académico, solamente se emite algún comentario o se felicita el trabajo del tesista. Por último, luego de la deliberación y de la elaboración de un acta, el tribunal realiza una devolución final¹³.

3.2. Variantes académicas

Al ser un producto histórico e institucional, la defensa de tesis presenta considerables variaciones no solo entre diferentes países, con distintas tradiciones académicas, sino también entre las universidades o facultades de un mismo país o, inclusive, de una misma región. Hyland (2009) afirma que esta práctica posee mayores diferencias, según los contextos geográficos, que la tesis misma. Los diversos procedimientos ceremoniales, el número de participantes del evento, la duración del encuentro, el nivel de formalidad, son algunos de los aspectos que varían entre las defensas. Veamos, entonces, algunos ejemplos.

En España, Recski (2005) relata que las defensas de tesis se llevan a cabo en una sala de tamaño mediano, a la que concurren entre diez y veinte personas, incluyendo los conocidos del tesista. Las tesis deben quedar un mes en depósito para que puedan ser leídas por cualquier miembro de la comunidad académica. La defensa dura aproximadamente dos horas (el candidato dispone de 30 a 40 minutos para su presentación, mientras que el jurado posee entre 10 a 15 minutos para el interrogatorio). Una particularidad de estas defensas es que las preguntas o los comentarios realizados al candidato deben seguir un orden estricto según la edad de los expertos (del mayor al más joven), a excepción del presidente de la ceremonia, quien debe hablar a su término.

¹³ Este tercer momento puede realizarse a puertas cerradas. Este es el caso, por ejemplo, de las defensas de tesis de la Maestría en Ciencias Físicas y de la Maestría en Física Médica del Instituto Balseiro en las que los tesisistas no reciben públicamente la calificación de sus trabajos sino que, por el contrario, la reciben de manera privada.

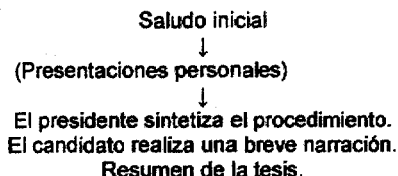
Este mismo autor comenta que en las universidades sudafricanas las tesis de doctorado no se defienden, ya que estas instituciones no cuentan con los medios financieros para traer expertos del exterior.

Maingueneau (2002) indica que en Francia la defensa de tesis dura entre tres y cuatro horas y se realiza enfrente de un auditorio compuesto por amigos, colegas y familiares del candidato. En aquel país, el jurado está conformado por entre tres y cinco examinadores. El encuentro se inicia con la presentación que realiza el candidato, seguida, luego, por la interacción entre el candidato y cada integrante del jurado, y, a veces, entre los miembros del jurado. El auditorio está excluido de este intercambio.

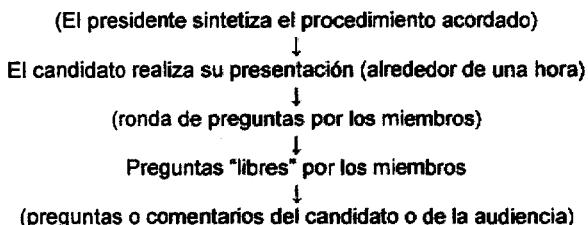
Por otra parte, Swales (2004) señala que en la Península Escandinava las defensas son realizadas en un amplio salón, con más de 50 personas presentes. El evento es presidido por un decano y todos los concurrentes se encuentran elegantemente vestidos. El ingreso y el egreso del presidente, el tesista y el jurado al salón presenta un orden fijo, y parte de la ceremonia se realiza en latín. En Noruega, estas defensas son conocidas con el término de "disputas" y el candidato debe dar dos conferencias formales el día que antecede a la defensa; una con un tema elegido por el comité evaluador, la otra sobre un asunto escogido por el tesista. En estos casos, la ceremonia se prolonga a lo largo de todo el día. Por la mañana, el candidato debe exponer un breve resumen de su tesis, para ser luego interrogado por un miembro del comité. Por la tarde, un segundo miembro del tribunal le realiza preguntas más específicas. A fin del día se asiste a una comida para dar por concluido el evento.

En este mismo texto, Swales (2004: 160) nos presenta la estructura de cuatro defensas de tesis de Estados Unidos. Aquí mostramos su esquema traducido:

Parte A: Preliminares



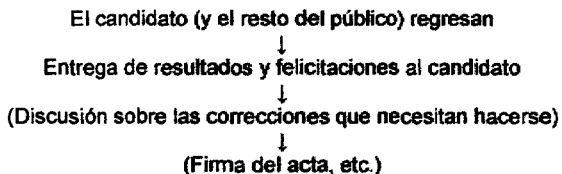
Parte B: La defensa propiamente dicha



Parte C: En sesión

El candidato y el resto del público abandonan la sala
mientras el comité delibera, evaluando la tesis y su defensa oral

Parte D: Cierre



Del análisis de Swales, se desprende que la informalidad es el rasgo singular que atraviesa estas defensas. Como evidencia de tal informalidad, el lingüista comenta sobre la manera lacónica en la que el presidente de la ceremonia indica los principales pasos administrativos, tales como abrir o cerrar la sesión, dar inicio al diálogo entre el jurado y el candidato o anunciar el receso, y, por otro lado, destaca el papel del humor a lo largo del desarrollo del acto. Por lo tanto, sostiene que estas defensas no se asemejan a la disputa

formal que se encuentra en algunas tradiciones europeas. De acuerdo a Hyland (2009), las dudas, las repeticiones, los mitigadores que aparecen en este mismo corpus sugieren que los participantes consideran el evento no tanto como un examen sino como una conversación académica.

3.3. La comunidad académica de posgrado

Swales (1993) concibe la *comunidad discursiva*, al igual que el género discursivo, a partir de un conjunto de propiedades, a saber: toda comunidad discursiva presenta un conjunto de objetivos de público conocimiento, goza de mecanismos de intercomunicación entre sus miembros, estos mecanismos de participación son empujados principalmente para proveer de información y para retroalimentarse, la comunidad discursiva posee uno o más géneros, ha adquirido, asimismo, un léxico específico y está conformada por miembros con un adecuado manejo discursivo.

Esta concepción de Swales, basada fundamentalmente en los objetivos de las comunidades discursivas, no incluye el papel constitutivo de los géneros discursivos en la conformación y mantenimiento de dichas comunidades. Por tal motivo, preferimos emplear la noción de comunidad discursiva elaborada por Maingueneau para reflexionar sobre su relación con el género defensa de tesis.

Los textos, al decir de Maingueneau (1992), no expresan ni representan actividades mudas alojadas por fuera de él. Por el contrario, devienen una parte central de las prácticas sociales ya que constituyen, al mismo tiempo, una dimensión del funcionamiento de los distintos grupos sociales y sus cimientos. Dentro de este horizonte teórico, el concepto de comunidad discursiva debe ser, entonces, articulado con la noción de género. La comunidad discursiva (Maingueneau, 1999, 2002; Dardy, Ducard y Maingueneau, 2002) se encuentra organizada, entonces, alrededor de la producción de determinados textos específicos que la constituyen. De esta manera, los textos producidos por estas comunidades no solamente permiten su permanencia y cohesión sino también son posibilitadores de su existencia.

Pero, por otra parte, los géneros, además de organizar la dinámica comunicativa de estas comunidades, participan en la

estructuración de los diferentes lugares socio-comunicativos de los grupos que ellas albergan (Beacco, 2004). Partiendo de un análisis del funcionamiento textual, se puede, por lo tanto, arrojar luz sobre los roles discursivos e institucionales que la comunidad legitima.

La defensa de tesis puede ser pensada, entonces, en su relación con la comunidad discursiva de la que ella emana, esta es, la *comunidad académica de posgrado*. Es, en efecto, un género discursivo que, junto a otros –monografía, tesis, memoria profesional, plan de tesis, etc.– estructura su funcionamiento, siendo un fenómeno constitutivo de su identidad. Instituye, por otra parte, la organización del vínculo entre los actores que en ella participan desde lugares institucionales determinados; organización que supone la negociación y el desarrollo de las identidades sociodiscursivas que se materializan en esta práctica y que adquieren un papel primordial en el engranaje discursivo de este dispositivo. De allí que estudiar el género defensa de tesis nos permita acercarnos a una descripción del funcionamiento de la comunidad académica en la que participa.

3.4. La tradición discursiva

Las disciplinas, afirma Becher (1993), presentan dos caras estrechamente correlacionadas: una cara *epistemológica*, ligada al campo de conocimiento del que se ocupan, y una cara *sociológica*, relacionada fundamentalmente con la cultura a la que éstas se encuentran asociadas. En este sentido, cada disciplina tiene una identidad reconocible y atributos culturales particulares: “pertenecer a la comunidad de una disciplina implica un sentimiento de identidad y de compromiso personal, una ‘forma de estar en el mundo’, adoptar ‘un marco cultural que define gran parte de la propia vida’” (Becher, 2001: 44). En este panorama teórico, se postula que *El hombre académico no existe*; por el contrario, el mundo académico está conformado por numerosas tribus académicas agrupadas en torno a los distintos sentimientos de pertenencia que ellas despiertan. De esta manera, estas comunidades compartirán tradiciones, costumbres, prácticas, normas de conducta, conocimientos, que las diferenciarán de las demás, y emplearán distintos mecanismos orientados a excluir a aquellos académicos que no manifiesten una adecuada lealtad al grupo de referencia.

El empleo de un lenguaje propio cumple un rol imprescindible en la construcción de la identidad de una disciplina. Es en el terreno lingüístico en donde se evidencian las mayores diferencias entre los distintos campos del conocimiento.

“La lengua y la literatura profesional de una disciplina desempeñan un papel clave en el proceso de establecer su identidad cultural. Esto se observa claramente cuando utilizan una simbología específica propia [...] o una importante cantidad de términos especializados.”
(Becher, 2001: 43)

Ciapuscio (2003) señala, siguiendo este mismo sentido, que los textos que integran el discurso especializado a la vez que remiten a una temática propia de un dominio de especialidad y que, por lo tanto, son productos de registros comunicativos determinados responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas. Según la autora, tanto la sintaxis como el léxico empleados en dichos discursos se relacionan con los registros específicos, que se definen por los usuarios, el tema y la finalidad. De allí que podamos pensar que cada disciplina ha configurado históricamente una tradición discursiva propia que la singulariza y que le otorga cierta unidad e identidad. Es esta tradición discursiva la que determina que los géneros sean sensibles, en palabras de Bathia (2005: 32), a las variaciones entre las disciplinas.

A partir de lo expuesto, consideramos que las defensas de tesis son susceptibles a las tradiciones discursivas de las disciplinas dentro de las que se inscriben y a las que hacen referencia. En efecto, la tradición discursiva de la disciplina en la que esta práctica se incluye no es ajena a la exposición elaborada por el tesista. Si aceptamos que el sujeto es un sujeto hablado (por el Lenguaje, el Otro, lo Social), podemos suponer, entonces, que el sujeto se encuentra hablado, es decir, atravesado por la disciplina en la que se desenvuelve y, por lo tanto, la defensa de tesis reflejará y será permeable a los procedimientos discursivos singulares del propio campo disciplinar e incluso de las prácticas profesionales asociadas con ellas.

4. EL TEXTO DE LA DEFENSA DE TESIS

Llamamos *texto de la defensa* a la exposición que prepara y realiza el tesista para este evento. Esta exposición es un discurso secundario, una forma derivada, que remite a un texto fuente: la tesis. La modalidad de presentación depende del criterio del tesista. En algunos casos, se lee un texto escrito; en otros, las transparencias o el PowerPoint funcionan como disparadores del discurso; y en otros, se expone sin ningún tipo de soporte o siguiendo algunas notas apuntadas para facilitar la organización expositiva.

El vacío reglamentario¹⁴, cuyo silencio sobre el modo en que se defiende una tesis abre un abanico de posibilidades discursivas, determina que la defensa del tesista sea construida en base a observaciones previas de otras defensas o a las recomendaciones del director de la tesis. El interés académico por la elaboración de la tesis, que se traduce en la diversidad de manuales publicados con el propósito de facilitar su redacción a partir de una descripción formal del género, se opone a la exigua preocupación sobre la defensa, que queda relegada a algunas pocas páginas de ciertos manuales y, principalmente, a las páginas virtuales de universidades o de profesores que brindan consejos a sus alumnos para atravesar exitosamente esta instancia.

En tanto se defiende la tesis, la presentación girará en torno a la investigación desarrollada y a los aspectos que valoran el trabajo o que deben ser "defendidos". El tema de la defensa dependerá, pues, de cada una de las tesis y se encontrará organizado en función de las necesidades y del criterio de los tesisistas "defensores". En efecto, cada tesista decide qué incluir y cómo incluirlo en tanto recorta y, por ende, selecciona aquellos aspectos de la tesis que le interesa presentar en su exposición.

¹⁴ Nos referimos aquí a la reglamentación de las universidades de nuestro país. En algunos reglamentos de otras universidades se especifica con mayor detalle en qué consiste la defensa de tesis. Por ejemplo, el reglamento de la Universidad de La Rioja en España señala que "el acto de defensa consistirá en la exposición por el doctorando de la labor realizada, la metodología, el contenido y las conclusiones, con una especial mención a sus aportaciones originales".

Por otra parte, a lo largo de esta exposición el tesista no solamente expone los conocimientos adquiridos y producidos en su trabajo de investigación y defiende el saber que allí se despliega, sino que también, para lograr el reconocimiento simbólico de la comunidad académica, construye una imagen de investigador, demostrando que puede trabajar de acuerdo a las normas de la comunidad.

Ahora bien, todo enunciado se construye en vista de su respuesta, afirma Bajtín (2005: 285). El otro —entiéndase *lector, oyente, interlocutor, auditorio, destinatario*— se erige, entonces, en una alteridad constitutiva del proceso comunicativo, siendo, junto al sujeto hablante, protagonista del acontecimiento. El lugar de este otro, en el caso de la defensa de tesis, es esencial para la elaboración de la exposición del tesista. En este sentido, podemos señalar que uno de los rasgos esenciales de la exposición es la presencia de una orientación argumentativa fuerte, dado que el discurso del tesista se encuentra orientado a lograr, como diría Perelman y Olbrechts-Tyteca (2000), la adhesión del tribunal evaluador a la tesis presentada por él con el objetivo de aprobar el trabajo de investigación desarrollado a lo largo de su carrera de posgrado y, de esta manera, obtener el reconocimiento simbólico de la comunidad académica que aparece representada en esta instancia por el jurado.

La defensa de tesis constituye, entonces, una situación argumentativa que se realiza en un lugar argumentativo institucionalizado —el ámbito académico— y en la que el maestrando o doctorando elabora una estrategia discursiva que no se reduce en principio a un resumen del trabajo o a una mera repetición de las premisas centrales de la investigación y de sus correspondientes argumentaciones. Tomando en cuenta que los términos “defensa”, “tribunal”, “dictamen”, “jurado”, corresponden al discurso jurídico, se desprende que de lo que se trata en este acto es de juzgar un saber y que los encargados de juzgarlo son aquellos que lo poseen o que ocupan este lugar. Por lo tanto, la argumentación adquiere un lugar fundamental en la defensa de la tesis y, por este motivo, el discurso requiere del empleo de elementos retóricos y de estrategias argumentativas que están destinados a producir un resultado: la aprobación de los miembros del jurado sobre lo que se expone.

Inclusive, en muchos casos, el tesista intenta en esta exposición anticiparse a las posibles objeciones del jurado.

5. PALABRAS FINALES

Abstraer el lenguaje, el texto, de su dimensión social ignora el valor de acontecimiento que conlleva todo acto de palabra, desconoce, en términos de Bajtín (2005), el vínculo entre el lenguaje y la vida. Una descripción de un género y, en particular, una descripción de un género que se desarrolla en un ámbito en el que el saber y el poder se encuentran estrechamente relacionados, que traduce modos de relación, lugares simbólicos, estructuras de poder, propios del espacio en el que se inserta, reclama incorporar a su estudio la matriz social a la que pertenece. Espacio lingüístico y espacio social se funden así en la materialidad del discurso en un movimiento que no acalla su naturaleza dialógica.

Hemos intentado en este trabajo acercarnos a una descripción de la defensa de tesis. Nos hemos valido en este camino de algunas herramientas elaboradas por el análisis del discurso, las que nos han permitido caracterizar, a partir de una serie de rasgos, la defensa de tesis como un género académico de posgrado atravesado por la comunidad académica en la que se desenvuelve. Es esta comunidad la que legitima su desarrollo, la eficacia simbólica, al decir de Bourdieu (2001), de la palabra que allí circula, la que inviste de autoridad aquello que en ella se pronuncia. Legitimidad institucional que, sin embargo, es legitimada en su existencia a partir de los mismos discursos que de ella emanan. De esta manera, los géneros, como la defensa de tesis, no solamente son autorizados desde la institución sino que, a su vez, ellos mismos participan en su constitución. Pensar la defensa de tesis desde esta perspectiva implica articularla con el espacio institucional dentro del que se inscribe e interrogar acerca de la identidad discursiva que allí se despliega; identidad que estará determinada por los diferentes lugares socio-comunicativos de sus participantes.

BIBLIOGRAFIA

Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle: Des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.

Arnoux, E., dir. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

AMOSSY, R. (2002). Nouvelle rhétorique et linguistique du discours. En Koren, R., Amossy, R., comp. *Après Perelman: Quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques?* France : L'Harmattan.

Bajtín, M. (2005, primera edición 1979). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Beacco, J-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages*, 153, 109-119.

Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento universitario*, N°1, 56-77.

Becher, T. (2001, primera edición 1989). *Tribus y territorios académicos – La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. España: Gedisa editorial.

Bhatia, V. (2005, primera edición 2004). *Worlds of Written Discourse*. Great Britain: Continuum.

Bourdieu, P. (2001, primera edición 1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.

Charaudeau, P. (2004). La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. *Signos*, n° 56, 23 – 39.

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Instituto de Lingüística: Oficina de Publicaciones Ciclo Básico Común.

Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Sèrie monografies.

Dardy, C., et al. (2002). *Un Genre Universitaire: Le rapport de soutenance de thèse*. Paris: Ed. Septentrion.

Hyland, K. (2009). *Academic Discourse*. London: Continuum.

Jakobson, R. (1985). *Ensayos de lingüística general*. España: Planeta-Agostini.

Maingueneau, D. (1992). Le tour ethnolinguistique de l'analyse du discours. *Langages*, vol. 226 (105), 114-125.

Maingueneau, D. (1999). Analysing Self-Constituting Discourses. *Discourse Studies*, 1, 175-199.

Maingueneau, D. (2002). Analysis of an academic genre. *Discourse Studies*, 4, 319-341.

Maingueneau, D. (2003). ¿'Situación de enunciación' o 'situación de comunicación'? *Revista Discurso.org*. Año 3, Nº 5. Disponible en: http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm

Maingueneau, D. (2004). Retour sur une catégorie: le genre. En Adam, J.-M., Grize, J.-B. y Bouacha, M., comp. *Texte et discours*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon.

Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca. (2000, primera edición 1970). *Tratado de la argumentación*. España: editorial Gredos.

Recski, L. (2005). Interpersonal engagement in academic spoken discourse: a functional account of dissertation defenses. *English for Specific Purposes*, 24, 5-23.

Swales, J. (1993, primera edición 1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

LA TESIS COMO CLASE TEXTUAL PROTOTÍPICA DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICO-CIENTÍFICOS. ESTRATEGIAS DE ASISTENCIA A SU ESCRITURA¹

**Liliana Cubo, Ann Borsinger, Ester Castro, Luis Aguirre, Iris V. Bosio,
Martina Carbonari, Guillermo Cuadrado, Estela Di Lorenzo, Delia
Ejarque, Andrea Gazali, Elsa Girotti, Nelsi Lacón, Raúl Milone, Gisela
Müller, Clara Prestinoni, Hilda Puiatti, Carolina Sacerdote, Dante
Salatino, Diana R. Tamola, Ana María Vega, Adriana Zani**

Universidad Nacional de Cuyo
lilucubo@speedy.com.ar

RESUMEN

Dada la dificultad observada en relación con la escritura de trabajos de tesis, que exigen competencias lingüísticas que no siempre han sido desarrolladas en el grado y que representan un proceso de aprendizaje creciente, nuestra investigación pretende optimizar el desarrollo de estrategias de producción necesarias para su escritura. Partimos de la hipótesis de que un entrenamiento sistemático permite optimizar los procesos de escritura y, a fin de demostrarla, nos planteamos los siguientes objetivos: 1) desarrollar un modelo de comprensión - producción de discursos académico - científicos (COPRODAC); 2) elaborar una herramienta que permita la

¹ Este trabajo fue expuesto por la Mag. Diana R. Tamola en representación del equipo de investigación dirigido por la Dra. Liliana Cubo de Severino en las XXI Jornadas de Investigación, III de Posgrado, organizadas por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo.

recolección y análisis de datos de los procesos mencionados; 3) optimizar el diseño de la estructura conceptual y navegacional e implementar el diseño funcional del programa hipertextual de educación a distancia (PHED) "Escribir una tesis". La metodología es observacional, descriptiva y cuasi-experimental. Los resultados obtenidos son: a) Primera versión del Modelo COPRODAC, b) elaboración de la herramienta "Evaluación - Revisión" y c) diseño provisorio de la estructura conceptual y navegacional del PHED "Escribir una tesis" (módulos e hipertextos en proceso de reformulación).

Palabras clave: estrategias de escritura, discurso académico-científico, tesis, programa a distancia

THE THESIS AS A PROTOTYPICAL TEXTUAL CLASS OF PRODUCTION PROCESSES OF ACADEMIC AND SCIENTIFIC TEXTS

ABSTRACT

Given the difficulty regarding the writing up of research results in academic and scientific discourses (ASD), manifested especially when writing a thesis, our study proposes the construction of a model that relates production and comprehension ASD processes, explains some types of variations in the processes, and gives a theoretical foundation for the development of strategies of optimization of these processes. This project follows research that has been developed since 1999 concerning academic and scientific discourse comprehension and production processes and strategies. We started from theories that state that reading and writing processes are intimately related. We want to show how this relation is intensified when interacting with hypertexts, as these imply more active readers that not only select the course of their reading, but also read as writers. Our work hypothesis is that systematic training, either face to face or at a distance, which takes as its starting point a global theoretical model of both processes allows the optimization of the relation between texts and hypertext reading processes and thesis

writing, thus achieving that users redefine and adapt their sociocognitive, metalinguistic and discursive processing strategies in order to communicate more effectively. The objectives are 1) to develop a comprehension and production model for academic and scientific discourses; 2) to set up tools for data collection and analysis of the mentioned processes, 3) to optimize the design of a conceptual and net surfing structure and implement the functional design of the hypertext distance program "Writing a thesis". The program follows the logic of an object-oriented model that puts into relation its different levels of structure. The methodology is observational and experimental, with pre-test and post-test techniques in experimental and control groups; assessment via quantitative and qualitative discourse analysis techniques; reformulation of texts into hypertexts and use of education and communication technology (ECT), distance education (DE) and problem solving. The final product will be a systematic assisted training program, with face to face and distance modes, to help train researchers and optimize the development of discursive and linguistic competence and strategies. The results will be published in papers and presented in specialized conferences, and will also be implemented via a consultancy service for thesis writing.

Key words: strategies of writing, scientific discourse, thesis, distance learning program.

Este trabajo de investigación se orienta a la resolución de la **dificultad** observada en el medio en relación con la **escritura de tesis de maestría y de doctorado**. La enseñanza de estrategias, especialmente lingüísticas, orientadas a la actividad de comunicar contenidos científicos mediante la composición de una tesis requiere, por parte del alumno, un proceso de aprendizaje gradual y creciente. Generalmente, sucede que esas **estrategias no han sido desarrolladas** durante la formación académica de grado.

Asimismo, somos conscientes de ser partícipes de una auténtica **revolución tecnológica** que incide en todas las áreas - individual, familiar, social, política, económica, urbana, rural - y, sin lugar a dudas, en educación. En nuestra sociedad donde las nuevas tecnologías juegan cada día un papel más importante, resulta

imprescindible incorporarlas en la educación de posgrado. Nuestro grupo de investigación comprende que se necesita renovar el paradigma actual y crear nuevos medios de difusión del conocimiento generado en la universidad.

En orden al problema detectado, nuestra investigación se propone **optimizar el desarrollo** de las estrategias de producción necesarias para asegurar la textualización apropiada de una tesis de posgrado a través de **dos vías: la tradicional de talleres de escritura** de tesis presenciales **y la innovadora** mediante **aulas virtuales**. La herramienta electrónica de gestión de conocimiento resulta un camino necesario para crear estrategias de enseñanza que deben formar parte del contexto docente universitario.

Partimos de la **hipótesis** de que un entrenamiento sistemático, presencial y / o virtual, producto de un modelo teórico global de los procesos de comprensión y producción de textos académico-científicos, permite optimizar la relación procesual entre la lectura de textos e hipertextos y el proceso de escritura de una tesis.

Nuestro estudio se organiza en orden a la consecución de los siguientes objetivos inmediatos:

1. Investigar los procesos y estrategias de producción de tesis en el marco de un modelo global de comprensión y producción de textos e hipertextos académico-científicos.
2. Elaborar una herramienta que permita la recolección y análisis de datos de los procesos mencionados.
3. Diseñar un programa de desarrollo de estrategias de escritura de tesis que relacione los procesos de producción y comprensión, con un eje general hipertextual que abarque los fenómenos de registro que caracterizan este tipo de discurso y una serie de secuencias didácticas que desarrollen las estrategias de manera gradual y sistemática.
4. Diseñar la estructura conceptual y navegacional del programa de educación a distancia "Escribir una tesis".

5. Implementar el diseño funcional del programa hipertextual de educación a distancia (PHED) "Escribir una tesis" en versión semipresencial y virtual a distancia.

Estos objetivos apuntan a objetivos mediatos como el de optimizar la producción lingüístico-discursiva de la clase textual tesis, desarrollar un modelo global que relacione los procesos de producción y comprensión de Discursos Académico-Científicos (DAC) y diseñar un programa de desarrollo de estrategias sociocognitivas, metacognitivas y discursivas de comprensión y producción de las principales clases textuales de discurso académico científico.

La metodología utilizada es observacional, descriptiva y cuasi-experimental.

En cuanto a los resultados obtenidos, en primer lugar y relacionado con el **primer objetivo**, "investigar los procesos y estrategias de producción de tesis en el marco de un modelo global de comprensión y producción de textos e hipertextos académico-científicos", se han delimitado, a partir de modelos de procesamiento psicolingüístico, estrategias cognitivas que, con diferencias de proceso, tanto el lector como el productor deben implementar para realizar la representación mental de tres modelos: *Modelo Textual*, *Modelo de Situación Comunicativa* y *Modelo de Evento*. Se ha diseñado una propuesta de clasificación de las estrategias básicas utilizadas por los lectores y escritores de discurso académico científico (DAC) que intenta reflejar los procesos y subprocesos sociocognitivos realizados durante la producción y comprensión de discurso académico científico, difundida mediante publicaciones de miembros del equipo y ya presentada en eventos científicos anteriores. Aplicando la metodología de análisis del discurso y técnicas psicolingüísticas, se ha diseñado el Modelo COPRODAC (comprensión-producción de discursos académico-científicos). El mencionado modelo se encuentra en proceso de verificación de algunas hipótesis referidas a distintas estrategias de producción y su relación con el modelo global de procesamiento.

Referido al **segundo objetivo**, "elaborar una herramienta que permita la recolección y análisis de datos de los procesos mencionados", se ha diseñado un módulo de *Evaluación-Revisión*

que aborda globalmente el problema y establece los parámetros de análisis. Si bien falta verificar algunos indicadores, con la finalidad de recoger datos empíricos que mostraran la evolución en el proceso de escritura de la tesis y elaborar la herramienta de recolección, se implementó un *Taller de tesis* en el que participaron los miembros del equipo que están elaborando sus tesis: tres de maestría y cinco de doctorado. Cada tesista hizo un informe de avance con presentación oral y escrita y un equipo de dos integrantes evaluó cada trabajo en forma oral y mediante informes evaluativos escritos. Se están analizando los datos y el módulo *Evaluación-Revisión*.

En orden al **tercer objetivo**, “diseñar un programa de desarrollo de estrategias de escritura de tesis”, el diseño conceptual del programa parte de una descripción de la clase textual tesis. Se distinguen dos estructuras: a. la *estructura lingüístico discursiva* que incluye los niveles situacional, funcional, semántico y formal-gramatical, y b. la *estructura cognitiva* que implica la representación de tres modelos de representación mental: Modelo Textual, Modelo de Situación Comunicativa y Modelo de Evento. El diseño del programa sigue la metodología del Diseño Orientado a Objetos (DOO), que es una nueva forma de pensar problemas empleando modelos que se organizan tomando como base conceptos del mundo real. La construcción fundamental es el **OBJETO** que combina las estructuras de datos con los comportamientos de estos en una entidad única. Los objetos tienen las siguientes características:

a. identidad: los datos están cuantificados en entidades discretas y distinguibles llamadas *objetos*, que pueden ser concretos como un texto o conceptuales como por ejemplo una estrategia discursiva;

b. clasificabilidad: los *objetos* con la misma estructura de datos –*atributos*- y comportamiento –*operaciones*- se aglutinan para formar una *clase*, concepto que es una abstracción que describe propiedades importantes para una aplicación y que ignora el resto;

c. polimorfismo: una misma operación puede comportarse de modos distintos en distintas clases y

d. herencia: posibilidad de compartir atributos y operaciones entre clases tomando como base la relación jerárquica.

En nuestro caso particular, el tipo textual académico-científico, TESIS, es un objeto y todo el soporte cognitivo y lingüístico-discursivo necesario para su correcta realización, es su entorno. Este diseño permitió organizar un eje general hipertextual representado por las características de registro del discurso académico científico (DAC) específicas del género tesis y los módulos estratégicos por categoría superestructural de la clase textual: Introducción, Marco Teórico, Metodología, Resultados, Conclusión y Paratextos. Se ha logrado diseñar la estructura conceptual y navegacional del Programa de Hipermedia de Educación a Distancia, al que hemos denominado "Escribir una tesis", organizado en ocho módulos y, hasta ahora, 21 hipertextos que profundizan contenidos conceptuales presentados en los distintos módulos.

Los módulos son Escribir una tesis, Escribir la Introducción de la tesis, Escribir el Marco Teórico de la tesis, Escribir la Metodología de la tesis, Escribir los Resultados de la tesis, Escribir la Conclusión de la tesis, Escribir los paratextos de la tesis: agradecimientos, bibliografía, apéndices, etc. y Evaluación / Revisión. Los hipertextos desarrollados son hipermedia, modelo de producción de discursos académico científicos, texto informativo, explicativo y descriptivo, texto argumentativo, superestructura de la tesis, macroestructura de la tesis, microestructura de la tesis, cohesión, recursos de cohesión, referencias exofóricas y endofóricas, distribución de la información en párrafos, avance y distribución de la información, desagentivación, cadenas léxicas, modalidades, actos de habla, presentación de cuadros, tablas, volcado de datos, explicación, discurso referido, marcadores discursivos, régimen de algunas preposiciones, concordancia.

En lo concerniente al **cuarto y al quinto objetivos**, "diseñar la estructura conceptual y navegacional del programa de educación a distancia "Escribir una tesis" e "implementar el diseño funcional del programa hipertextual de educación a distancia (PHED) "Escribir una tesis" en versión semipresencial y virtual a distancia", cabe destacar que se han implementado cursos presenciales con formato taller, para la enseñanza de la composición de tesis y la validación de la propuesta ofrecida de entrenamiento sistemático asistido. En esos cursos se ha podido comprobar que las prácticas realizadas son útiles

y dan buenos resultados. Asimismo, se está cargando en la web el *Curso hipertextual a distancia: Escribir una tesis*. El sistema de gestión de conocimiento realizado se basa en la plataforma de software libre *Moodle* que es una herramienta CMS (*Course Management System*) ampliamente utilizada por universidades y entidades educativas, que permite gestionar cursos a través de la web. El motivo de elección de *Moodle* como sistema responde a su adecuación, ya que permite el desarrollo de actividades pedagógicas y se adecua a las necesidades del docente, que no necesariamente es experimentado en TIC.

Simultáneamente, se ha iniciado la implementación de validación del producto en el *Curso piloto hipertextual a distancia: Escribir una tesis*, curso virtual a distancia de posgrado, a partir del 1 de octubre, que ofrece los contenidos conceptuales y procedimentales para trabajar en actividades de entrenamiento sistemático. Se parte de una evaluación de diagnóstico con evaluación automática por Moodle, se sigue con un proceso de enseñanza virtual asistido por tutores y se concluye con una evaluación final a distancia por Moodle. Se presentan, asimismo, actividades de autoevaluación. El curso tiene una duración de dos meses y los alumnos que han aceptado participar de la prueba piloto pertenecen a un grupo previamente inscripto para realizar un taller de tesis presencial. Se trata de tesis que viven fuera del Gran Mendoza y que en caso de fracasar el intento, se les ha ofrecido un taller presencial de redacción de tesis en forma gratuita. En el curso virtual, hay actividades de autoevaluación del proceso, una evaluación parcial de cada módulo y una evaluación final para acceder a la acreditación del curso. Se está elaborando una encuesta para evaluar la opinión de los alumnos respecto de las necesidades y recomendaciones por seguir en la implementación del curso virtual. Se tendrán en cuenta las demandas observadas para mejorar las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula virtual *Moodle*. Dado que el programa está destinado a tesis inscriptos en diversas carreras de posgrado correspondientes a distintas disciplinas, la mayor dificultad que se ha planteado hasta ahora es la adecuación de los contenidos a la diversidad de posibles usuarios. Esto exigirá un ejercicio de reformulación de los textos e hipertextos a

fin de graduar el nivel de complejidad y brindar insumos acordes a los distintos intereses y necesidades.

Con esta investigación aplicada, esperamos colaborar en la consecución de la meta de muchos doctorandos: poder escribir y defender de la mejor forma una tesis, "el último ejercicio escolar con el cual tenemos que ganar nuestro ingreso en la comunidad académica" (Graciela Reyes (1998: 226). En efecto, escribir como miembro de una comunidad científica significa conocer y respetar sus reglas de juego. El texto científico necesariamente se ajusta a determinadas reglas, universalmente aceptadas, que aseguran su validez, confiabilidad y reproductibilidad; pero al mismo tiempo debe ser un texto convincente, claro, de lectura agradable, que se ajuste a las exigencias del género al cual pertenece para representar las conclusiones de un proceso de investigación de un determinado aspecto de la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

Banks, D. (2008). *The development of scientific writing. Linguistic features and historical context*. London: Equinox.

Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarte en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó: Barcelona.

Cubo de Severino, L. et al. (2005). *Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunicarte.

Emiliozzy, I. comp (2003). *La aventura textual. De la lengua a los nuevos mensajes*. Buenos Aires, Stella.

Reyes, G. (1999). *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*. Madrid, Arco Libros.

RESEÑAS

Silvia Betti

El spanglish. ¿Medio eficaz de comunicación?

Bologna, Pitagora Editrice Bologna, 2008. 133 pp.

ISBN 88-371-1730-2

Liliana Cubo de Severino

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Universidad Nacional de Cuyo

El libro que Silvia Betti ha titulado "El Spanglish. ¿Medio eficaz de comunicación?", escrito en español por su autora, *ricercatrice universitaria confermata* de la Università di Modena e Reggio Emilia, de nacionalidad italiana pero fluida hablante de español, es una obra que muestra su capacidad para abordar el estudio del interesante fenómeno sociolingüístico del spanglish en distintos campos: el mundo del trabajo, de los medios de comunicación, de la publicidad y de la literatura.

El libro reúne los resultados de algunas publicaciones previas escritas a partir de 2003. Se destacan, entre sus numerosos trabajos sobre el tema, los publicados en *Cuadernos Cervantes de la lengua española* "Spanglish on-line: Lengua y opinión en un foro de debate en Internet" publicado en 2003, "Spanglish escrito en USA. Un ejemplo, la revista *Latina*", en 2004 y "La alternancia de códigos en *Como el cristal al romperse* de Luz Selenia Vásquez", en 2005. También en *Cuadernos del Lazarillo* aparecen publicaciones como "Algunas notas sobre el fenómeno llamado *spanglish*", en 2004 y "La beepería o el spanglish en la publicidad", en 2007.

La obra se inicia con la *Presentación* de la Dra. Dolores Soler-Espiauba, destacada colaboradora de la UNED, el Instituto Cervantes y varias universidades, quien pone de manifiesto el valioso aporte de la misma para los estudiosos del tema; continúa con un *Prefacio*, en el que la autora explica que su propósito al escribir la obra "no es presentar una historia del spanglish o de los hispanos en los Estados Unidos ni una descripción minuciosa del fenómeno del cambio de

código o del bilingüismo, sino que trata de ilustrar esta modalidad comunicacional en algunos medios, dejando al lector la respuesta a la pregunta que da título a esta pequeña colección de estudios: El Spanglish ¿medio eficaz de comunicación?”

Luego de los *Agradecimientos*, la autora divide el libro en cinco capítulos. En el primer capítulo “Spanglish: lengua, cultura e identidad” introduce una breve historia de la presencia del español en los Estados Unidos de América desde el siglo XVI hasta la actualidad, que explican cómo a lo largo de cinco siglos de historia el español se ha complejizado y enriquecido reflejando la identidad de un pueblo orgulloso de su cultura. A continuación define el fenómeno Spanglish y presenta las diferentes posturas de sociolingüistas que han estudiado el fenómeno atendiendo a su naturaleza lingüística, cultural y étnica. Este recorrido permite comprender este especial contacto de lenguas en que L1 y L2 se conmutan o alternan en un mismo discurso y aun en un mismo acto de habla. Como apéndice a este primer capítulo, cita un divertido fragmento del cuento “Don Quijote en Manhattan” de Gerardo Piña- Rosales (2006) que ilustra su opinión acerca del dinamismo de la lengua y el uso del spanglish como una enriquecedora estrategia expresiva.

En el segundo capítulo “El spanglish en los medios de comunicación. Un ejemplo: la revista estadounidense *Latina*” la autora analiza el ejemplo concreto de una de las primeras revistas pensada para la mujer hispana y hecha por hispanos, que tiene en cuenta las diferencias culturales que se reflejan en los hábitos, costumbres, creencias religiosas, historias, folklore y especialmente en su lengua. Entre las numerosas citas de la revista, son interesantes las palabras de Dolores Prida que muestran el cambio de código en una misma oración : “Tongues- twisting: *spanglish, slanglish, ingléñol-* whatever you call it, we talk the talk y somos lo que hablamos. It’s fun y, además, very creativo”. Presenta la opinión de periodistas de la revista y de lectoras y analiza datos estadísticos que se refieren a los rasgos de la lectora habitual de *Latina*, datos que completa en el Apéndice a este segundo capítulo.

El tercer capítulo “Spanglish on-line: lengua y opinión en el foro de debate de *La Vanguardia Digital*” presenta los resultados de sus investigaciones en la Red, en un foro abierto realizado sobre este fenómeno lingüístico en 2002. Analiza la actitud y el comportamiento

lingüístico de los internautas que participan del foro y se comunican a través de correos electrónicos. El estudio es un aporte al conocimiento de esta forma de comunicación que parece unir lo oral y lo escrito y a la metodología de análisis a partir de datos reales disponibles en el espacio virtual. El análisis de los correos electrónicos refleja las diferencias de actitud ante el spanglish: por una parte la posición de defensa de los que consideran que expresa una necesidad comunicativa y es una muestra de creatividad y dinamismo lingüístico y por otra parte el rechazo al uso del spanglish porque lo consideran un índice de ignorancia, analfabetismo, bajo nivel cultural, un obstáculo para alcanzar el éxito en el mundo laboral, con efecto lesivo para ambas lenguas.

En el cuarto capítulo “‘La beepería’ o el spanglish en la publicidad”, Betti centra su estudio en la relación que se establece entre publicistas y consumidores y las estrategias discursivas que utilizan los primeros para conquistar la población hispana, que en los Estados Unidos representa el 15% del total de habitantes y es un grupo heterogéneo en cuanto a nivel adquisitivo y nivel de aculturación. Recoge la opinión de distintos estudiosos que abordan el tema, entre otros, el *Markedness Model* y el concepto de *language schemas* que se refiere al conjunto de características o asociaciones que se relacionan con un idioma particular, que según Francois Grosjean asocia la lengua de la mayoría a significados positivos y la lengua de minoría a significados negativos, esquema que sin embargo puede activarse o desactivarse según las situaciones. La autora analiza algunas campañas publicitarias y la presencia en las mismas de palabras en otra lengua como marcadas.

En el quinto y último capítulo “Consideraciones finales. El spanglish en la literatura: la alternancia de códigos en *Como el cristal al romperse* de Luz Selenia Vásquez” la autora afirma “Es en la literatura, en efecto, donde el spanglish adquiere su sello de legitimidad, dando a ese lenguaje autoridad y verosimilitud...”. La selección de la obra de Vásquez responde, según Betti, no solo al cambio de código que usa la autora sino su capacidad para poner de relieve las diferencias culturales profundas que existen en el mundo latino y el anglonorteamericano, las dificultades que enfrentan los latinos para integrarse en Estados Unidos y la dramática experiencia de envejecer en una cultura distinta. Finaliza el capítulo y el libro con

consideraciones finales en las que presenta la alternancia de códigos del spanglish como la lengua del exilio de muchos latinos, una variante del español que se manifiesta en una expresión bilingüe, bicultural y bisensible según Tino Villanueva, una estrategia discursiva que enriquece y hace más eficaz la comunicación, con lo que responde y nos lleva a lectores a responder afirmativamente a la pregunta planteada en el título.

El libro incorpora en cada capítulo una importante cantidad de notas bibliográficas y una abundante bibliografía que seguramente serán un aporte a futuras investigaciones sobre el spanglish. Pero, además de la información transmitida y la fineza del análisis, el legado de Silvia Betti en su libro se centra en la mirada comprensiva con que contempla las necesidades de expresión de grupos que viven y mueren entre dos mundos y defienden su derecho a ser libres para expresarse.

DETALLES TÉCNICOS Y NUEVAS NORMAS DE PUBLICACIÓN

Los artículos deberán respetar las siguientes pautas:

PRESENTACIÓN Y PUBLICACIÓN DE TRABAJOS

1. **Publicación de los trabajos:** Estos deben ser inéditos, no haber pasado por otro arbitraje ni proceso de publicación. Los artículos serán sometidos a un consejo editorial de referato, que tendrá en cuenta el enfoque temático y los requisitos formales.
2. **Dirección de envío:** Los trabajos deberán enviarse a: anales.linguistica.uncuyo@gmail.com.
3. **Fecha de recepción:** Los artículos se recibirán desde el 15 de febrero hasta el 30 de noviembre de cada año.
4. **Presentación:** Los trabajos estarán acompañados de una hoja de presentación en que se consignent: el título del trabajo, el programa de Word utilizado, el nombre y apellido del o de los autores, su dirección institucional, número de teléfono, fax y correo electrónico.
5. **Características generales del manuscrito:**
 - a. El formato del artículo será en hoja A4 (Iram), en letra Arial, tamaño 11, interlineado sencillo (un espacio).
 - b. La extensión de los artículos no podrá exceder las 25 páginas, incluidos el resumen, las referencias bibliográficas y las notas. Las reseñas tendrán dos páginas como máximo.
 - c. Los artículos deberán llevar título en español e inglés e ir precedidos por un resumen en ambos idiomas que contenga entre 100 y 250 palabras. Al final de cada resumen, deberá consignarse una lista de tres a cinco palabras clave o descriptores.

PARTICULARIDADES DEL FORMATO

1. **Título del artículo:** El título debe ir centrado, en mayúsculas y negrita. Si incluye el título de una obra, este debe ir en cursiva. Sin punto al finalizar.
2. **Nombre del (de los) autor(es):** Dos líneas más abajo del título, letra Arial cuerpo 10, en negrita, alineado(s) a la derecha; ej.: José Luis Cifuentes.
3. **Afiliación institucional:** La afiliación de los autores debe ir alineada a la derecha, una línea más abajo del nombre del (de los) autor(es), letra negrita Arial 10.
4. **Dirección electrónica del autor:** Se coloca debajo de los datos institucionales, alineada a la derecha, letra Arial 10, sin negrita.
5. **Resumen:** Dos líneas más abajo de los datos del autor. Debe cubrir en lo posible los siguientes aspectos: propósito, enfoque teórico, metodología, resultados y conclusiones. Tipografía: Arial 11, interlineado sencillo. El título (**Resumen**) debe ir alineado a la izquierda, en minúsculas (salvo la inicial), y en negrita.
6. **Palabras clave:** Son sustantivos o construcciones nominales. Deben ubicarse debajo del resumen, separadas de este por un espacio, en letra Arial 11, como el resto del artículo. Colocar el título de **Palabras clave** alineado a la izquierda, en minúsculas (solo va con mayúscula la inicial de la primera palabra), en negrita y seguido de dos puntos (también en negrita). A continuación consignar las palabras clave en minúsculas. Ejemplo:
Palabras clave: lingüística cognitiva, emoción, metáfora.
7. Luego de las palabras clave se dejan dos líneas en blanco antes de consignar el resumen en inglés (**Abstract**), seguido de las palabras clave (**Key words**). Rigen las mismas pautas dadas para el resumen y palabras clave en español.
8. A continuación y separado por dos líneas en blanco, se ubicará el cuerpo del trabajo.
9. **Subtítulos:** Las secciones **Introducción**, **Conclusiones**, **Referencias bibliográficas** y **Notas**, alineadas a la izquierda, en minúscula y negritas, no van numeradas. El resto del

artículo podrá estar organizado en secciones y subsecciones que no superen los tres grados de profundidad (1.1.1.). Los títulos de estos apartados van en minúscula y negritas, y alineados a la izquierda. Debajo de cada título o subtítulo se deja un espacio.

10. **Paginación:** Número exterior, superior y correlativo, tamaño 10.
11. **Márgenes:** superior: 3,7 cm; inferior: 8,8 cm; izquierdo: 3,6 cm; derecho 5,3 cm. (Tamaño de caja tipográfica de 12 por 17 cm).
12. **Sangrías:** La sangría de párrafo constará de cinco caracteres. La sangría de cita, de diez espacios o caracteres. En el caso de que la cita esté formada por más de un párrafo, el segundo párrafo y los subsiguientes deben comenzar por una sangría de otros cuatro caracteres más.
13. **Citas:** Las **citas extensas** se reproducen sin comillas, con interlineado sencillo (un espacio), a dos *enter* antes de la cita. A continuación de la cita, se dejan nuevamente dos espacios antes de proseguir con el cuerpo del trabajo. Se indica su procedencia consignando al final de la misma, el apellido del autor, el año de publicación y la página; ej.: (Kovacci 1992:12). Las **citas breves** (de uno o dos renglones) van en el interior del texto, entre comillas. Para señalar su procedencia, se dan las mismas indicaciones que para las citas largas. Si el nombre del autor integra la oración, entre paréntesis solo se colocarán el año y las páginas. La omisión del texto de una cita se indicará mediante tres puntos entre corchetes, ej.: [...].
14. **Notas:** Se colocan al final del documento, a continuación de las **Referencias bibliográficas**, numeradas correlativamente, interlineado sencillo, letra Arial cuerpo 10. Las notas no deben emplearse para referencias bibliográficas.
15. **Palabras extranjeras, tecnicismos y palabras que se deseen destacar:** En cursiva.
16. **Organizadores gráficos:** Deben numerarse en orden correlativo, ir encabezados por un breve título explicativo en letra negrita Arial 10, y estar citados en el texto en negrita, por ej.: La **tabla 1** muestra [...]. Debe dejarse un espacio entre el título de presentación y el organizador gráfico.

17. **Reseñas:** Se colocan los datos completos de la obra en negrita, incluyendo números de páginas e ISBN. El título de la obra reseñada va en cursiva. Debajo de estos datos, separados por un espacio y a la derecha, en letra Arial 10, va el nombre del autor de la reseña en negrita y debajo, los datos de la Institución a la que pertenece, también en negrita. Ej:

Liliana Cubo de Severino (coordinadora)

Los textos de la ciencia. Principales clases del discurso académico-científico.

Córdoba, Comunicarte Editorial, 2005. 388 pp.

ISBN: 987-1151-54-3.

Martina López Casanova

Universidad Nacional de General Sarmiento

18. **Referencias bibliográficas:** Se consignará solamente la bibliografía citada en el trabajo, en una sección separada con el título de **Referencias bibliográficas**, en orden alfabético y con sangría francesa. Debe tratarse, en lo posible, de suministrar el nombre completo del (de los) autor(es). Se solicita respetar los siguientes modelos de referencias bibliográficas, que siguen el Manual de la American Psychological Association (5ª edición, Washington DC, 2001), como se indica en la **tabla 1**:

Tabla 1. Formas de citación de acuerdo con el tipo de publicación

Tipo de publicación	Estructura de la referencia y ejemplos
Publicaciones no periódicas	Apellido, Nombre del autor (año). Título. Lugar: Editorial.
Referencia básica de libro u obra completa	Taylor, John R. (1996). <i>Possessives in English: An Exploration in Cognitive Grammar</i> . Oxford: Oxford University Press / Clarendon.
Libro con más de tres autores	Cubo de Severino, Liliana, et al. (1999). <i>Leo, pero no comprendo: Estrategias de comprensión lectora</i> . Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.
Libro con editor o compilador	Delbecque, Nicole, ed. (2002). <i>Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage</i> . Préface de René Dirven et Marjolijn Vespoor. Bruxelles: Éditions Duculot.
Autor corporativo (institución)	Sociedad Argentina de Escritores (1996). <i>Poesía - prosa: 1995-1996</i> . Mendoza: Ediciones S.A.D.E. - Seccional Mendoza.
Sin autor (por título)	<i>Pequeño diccionario parvus duplex francés-castellano y castellano-francés</i> . (1967). 8ª ed. Buenos Aires: Sopena Argentina.
Con traductor	Eco, Umberto (1987). <i>La estrategia de la ilusión</i> . Trad. Edgardo Oviedo. Buenos Aires: Lumen-Ediciones de la Flor.
Actas de congresos	<i>La periodización de la literatura argentina: Problemas, criterios, autores, textos; Actas del IV Congreso Nacional de Literatura</i>

	<i>Argentina, Mendoza, 23-27 de noviembre de 1987. 3 vols. (1989). Mendoza: U. N. de Cuyo.</i>
Sección o capítulo en un libro	Ejarque, Delia (2005). La monografía. En: Cubo de Severino, Liliana, coord. <i>Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico</i> (pp. 221-234). Córdoba: Comunic-arte Editorial.
Publicaciones periódicas	Apellido y nombres del autor/es. (año) Título. Título de la publicación, volumen o sección, páginas.
Artículo de revista	Escudero, Inmaculada & León, José (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. <i>Revista Signos. Estudios de Lingüística</i> , 40(64), 311-336.
Publicaciones electrónicas	La fecha debe indicar ya sea la fecha de su publicación o la de su más reciente actualización; si ninguna de estas puede ser determinada, entonces se debe indicar la fecha de búsqueda. La dirección URL debe proveer suficiente información para recuperar el documento.
Documento electrónico	Fawcett, Robin P. (2005). <i>Invitation to Systemic Functional Linguistics. The Cardiff Grammar as an extension and simplification of Halliday's Systemic Functional Grammar</i> . 2da. ed. Centre for Language and Communication Research, Cardiff University. Versión utilizada con permiso del autor. Disponible en: http://

	//www.cf.ac.uk/encap/fontaine/cardiff/grammar/revise-invitation/ .
CD Rom	McConnell, William H. Constitutional History. <i>The Canadian Encyclopedia</i> [CD-ROM]. Versión Macintosh 1.1. Toronto: McClelland & Stewart, c. 1993. ISBN 0-7710-1932-7.

RECOMENDACIONES¹

Las instituciones y las estructuras sociales dan forma al evento discursivo, pero también el evento les da forma a ellas; hay entre ambos una relación dialéctica. La comunidad científica es una comunidad socio-retórica, es decir, una comunidad de discursos y estos, por su pertenencia al ámbito académico, están altamente convencionalizados. Por ello, en cuanto a su producción, conviene tener en cuenta, en la medida que sea posible, ciertas recomendaciones para su escritura, ya que si los trabajos mantienen una estructura constante, facilitan la lectura y dan una cierta homogeneidad al volumen. Estas recomendaciones se relacionan con las partes o categorías que debe tener cada tipo textual. No son ociosas, ya que responden al análisis exhaustivo de un corpus considerable de textos científicos y a la bibliografía adecuada.

ARTÍCULO CIENTÍFICO²

Hay que recordar que es un discurso de experto a experto. Se acompaña con su respectivo resumen y se incluyen, como máximo, de tres a seis palabras clave.

Se debe tener en cuenta que este tipo de discurso comprende, además de la conclusión, que es optativa, cuatro partes o categorías obligatorias:

1- Introducción: constituye la parte o categoría inicial de la superestructura del mismo, contiene gran cantidad de información, la que se distribuye en tres bloques o subcategorías estructurales, que, a su vez, presentan pasos de ocurrencia obligatoria:

1.1-establecimiento del campo o territorio científico de la investigación:

paso 1: demanda o solicitud del reconocimiento de la significación y pertinencia de la investigación;

paso 2: generalizaciones sobre el tema;

paso 3: revista a investigaciones previas;

1.2-establecimiento del espacio vacío o tema no investigado todavía

paso 1 a: presentación de afirmaciones contrarias u opuestas;

paso 1 b: indicación del espacio sin investigar, anuncio del tema,

paso 1 c: hipótesis, planteo del problema,

paso 1 d: presentación del tema como novedad o ubicación en una línea de investigación tradicional;

1.3-ocupación del espacio vacío, establecimiento del tema de investigación

paso 1 a: objetivos de la investigación;

paso 1 b: anuncio del tema de la investigación;

paso 2: anuncio de los principales descubrimientos;

paso 3: indicaciones acerca de la estructura textual;

2- Materiales y método: en esta categoría se registran y describen los materiales, métodos y procedimientos con los que se ha trabajado en la investigación. Los pasos o movimientos son los siguientes:

2.1-registro de materiales, métodos o procedimientos;

2.2-descripción de materiales, métodos o procedimientos;

2.3-registro y descripción de ensayos y/o procedimientos;

2.4-descripción de procesos;

2.5-registro y/o descripción de instrumentos, aparatos, muestras, elementos;

2.6-registro y/o descripción de variables de evaluación;

3- Resultados: se exponen y/o enumeran los hallazgos y descubrimientos específicos de la investigación, tiene pasos optativos:

3.1-presentación de los resultados;

3.2-inclusión de información desarrollada en la introducción;

3.3-aportes de la investigación;

3.4-presentación de los resultados mediante categorías paratextuales (como cuadros estadísticos);

- 3.5-recapitulaciones sobre métodos;
- 3.6-recapitulaciones sobre el marco teórico;
- 3.7-referencias a la línea de investigación;

4- Discusión: a veces no se distingue de los resultados, porque en esta categoría se describen nuevamente los resultados previstos, para relacionarlos positivamente o contraponerlos con otras investigaciones. Los movimientos más frecuentes son:

- 4.1-informe sobre los antecedentes;
- 4.2-exposición de los resultados;
- 4.3-resultados inesperados;
- 4.4-referencia a investigaciones previas;
- 4.5-explicación o aclaración de los resultados;
- 4.6-ejemplificación;
- 4.7-hipótesis, problemas, generalizaciones;
- 4.8-recomendaciones;

5- Conclusiones: es una categoría optativa, en ella se analizan y evalúan los resultados de la investigación, en vista de las posibles implicaciones, repercusiones y proyecciones, los movimientos que suelen aparecer en esta categoría optativa son:

- 5.1-inclusión de información desarrollada en la introducción;
- 5.2-evaluación de los resultados y de la propia investigación;
- 5.3-repercusiones del trabajo;
- 5.4-reubicación de la investigación en las generalizaciones;
- 5.5-posibles extensiones;
- 5.6-apertura a nuevas líneas de trabajo,
- 5.7-aplicaciones;
- 5.8-observaciones;
- 5.9-consecuencias de los resultados de la investigación;
- 5.10-recomendaciones.

RESUMEN O ABSTRACT³

Tiene las siguientes categorías:

- 1- Encuadre:** con la generalización (ubicación del trabajo en un determinado campo de estudio) y las referencias a investigaciones previas;

2- Justificación: identificación de un problema o limitación en el cuerpo del conocimiento existente;

3- Presentación: con los objetivos, la hipótesis, la indicación de la estructura del artículo, los métodos y los resultados;

4- Conclusión: enunciación de las conclusiones, y recomendaciones con la apertura a nuevos desarrollos.

RESEÑA⁴

Todo el texto de la reseña será evaluativo y expresará la toma de posición del autor frente a la obra reseñada. Deberá especificarse también a quién va dirigida la obra o quiénes son los potenciales lectores.

En el caso de la **reseña**, la estructura textual es la siguiente:

1- Referencias bibliográficas: con el título de la obra y la presentación, en la que se completa la información sobre la obra del autor;

2- Comento: se señalan el contenido del libro, las fuentes y, opcionalmente, los antecedentes del autor, los propósitos, la organización de la obra (capítulos y partes) y la metodología;

3- Evaluación: con sus dos categorías opcionales, la crítica negativa y la crítica positiva;

4- Identidad del reseñador: nombre y apellido del responsable de lo expresado.

¹ Para dar estas recomendaciones se ha considerado la siguiente bibliografía:

Cubo de Severino, Liliana, coord. (2005) *Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico*. Córdoba: Comunic-arte : Editorial.

Swales, John M. (1990). Research articles in English. En: Swales, John. *Genre Analysis. English in academic and research settings* (pp. 110-176). Cambridge: Cambridge University Press.

² Puiatti de Gómez, Hilda (2005). El artículo de investigación científica. En: Cubo de Severino, Liliana, coord. *Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp. 23-91). Córdoba: Comunic-arte Editorial.

³ Prestinoni de Bellora, Clara y Girotti, Elsa (2005). El resumen o abstract. En: Cubo de Severino, Liliana, coord. *Los textos de la Ciencia*.

Principales clases del discurso académico-científico (pp.95-111). Córdoba: Comunic-arte Editorial.

- ⁴ Castro de Castillo, Ester (2005). La reseña. En: Cubo de Severino, Liliana, coord. *Los textos de la Ciencia. Principales clases del discurso académico-científico* (pp.167-188). Córdoba: Comunic-arte Editorial.



**Se terminó de imprimir en los talleres gráficos
de la Facultad de Filosofía y Letras
de la Universidad Nacional de Cuyo.
Centro Universitario
Parque General San Martín
CP 5500**

**Mendoza, Argentina.
2011**