signo & seña

Revista del Instituto de Lingüística

Lingüística del texto: abordajes, desarrollos y extensiones

Facultad de
Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Número 10 Diciembre de 1998

signo&seña

signo&seña

Revista del Instituto de Lingüística

Lingüística del texto: abordajes, desarrollos y extensiones

Facultad de
Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Número 10 Diciembre de 1998

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

Puan 480 Buenos Aires República Argentina

ISSN: 0327 - 8956
Serie Revistas Especializadas

signo&seña

Correspondencia
Revista **Signo & Seña**
Instituto de Lingüística
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
25 de Mayo 221
(1002) Buenos Aires (Argentina)
Fax: (54-1) 343 - 2733
postmast@iiling.filo.uba.ar

Consejo Asesor

Indice

Introducción

Lingüística del texto: abordajes, desarrollos y extensiones

El propósito de este volumen es presentar trabajos de investigación enmarcados en direcciones teóricas cuyo objeto de reflexión y estudio son los textos y/o discursos y cuyo interés central lo constituye el aspecto lingüístico de los mismos. No realizamos aquí una distinción terminológica entre *texto* y discurso, sino que los empleamos como equivalentes.[1]

I. El estudio científico de los textos (de su formulación y estructuras) y de su función en la interacción comunicativa es el objeto de la lingüística del texto, a la que todos los autores coinciden en calificar como "joven disciplina" (Bernárdez 1987; Heinemann y Viehweger 1991; Lewandowski 1990). En efecto, la preocupación y tematización del fenómeno *texto* tuvo lugar hacia fines de la década del 60 y principios del 70, cuando por causas intrínsecas y extrínsecas a la lingüística[2] los análisis comenzaron a trascender el estricto marco oracional y a abordar problemas de orden sintáctico-léxico, primero, y luego, enunciativo-pragmático de los textos. La lingüística del texto se convirtió en una especie de "boom" a lo largo de la década del 70, especialmente en la entonces República Federal de Alemania,[3] en donde se constituyeron los principales centros de investigación (por ejemplo, Konstanz, Bielefeld). Con la influencia de la pragmática y de disciplinas vecinas se pasó de modelos es-

1. Esto no es válido para las colaboraciones de este volumen; algunos autores distinguen entre ambos términos.

2. Cfr. Bernárdez 1982.

3. También hubo importantes desarrollos en la República Democrática de Alemania y la Unión Soviética.

trictamente abstractos y sistemáticos a modelos orientados en la acción y el contexto (ver por ejemplo Schmidt 1973). Los textos escritos y monológicos dejaron de ser el material privilegiado y dieron paso prontamente a la consideración de textos orales y dialógicos. Otro desplazamiento del interés se produjo cuando se comenzaron a delimitar con precisión los aspectos procesuales –o dinámicos– (producción y comprensión discursiva) del carácter de "producto" textual –punto de vista estático– (ver Ballmer, 1985).

De allí que las sucesivas definiciones del objeto *texto* sufrieran importantes reformulaciones; compárese las siguientes definiciones, elegidas con el propósito de ilustrar de modo ejemplar los desplazamientos dentro de la disciplina:

"[el texto es] una sucesión de unidades lingüísticas constituida por una cadena pronominal ininterrumpida" (Harweg 1968);

"sucesión coherente de signos lingüísticos (...) que no está incluida en otra unidad lingüística mayor" (Brinker, 1979);

"la unidad, el carácter cerrado y de totalidad de un texto no es posible de comprender desde un punto de vista [estrictamente] lingüístico. Aquello que caracteriza un texto es por sobre todo de carácter semántico, pragmático y en última instancia interdisciplinario" (Van Dijk, 1980);

"[el texto] es un documento de decisiones, de procesos de elección y combinación" (de Beaugrande/Dressler, 1981);

"el texto es de hecho el resultado de una variedad de operaciones psíquicas interrelacionadas" (Heinemann y Viehweger, 1991).

La enumeración, por cierto ejemplar, de algunas definiciones de *texto* tiene por propósito poner de manifiesto las muy disímiles concepciones acerca del objeto de estudio, y dar una explicación provisoria de los distintos enfoques y desarrollos dentro de la disciplina.

II. La década de lo que hemos llamado "boom" de la Lingüística Textual dio como resultado la elaboración de nociones teóricas especí-

ficas de la unidad *texto* y de un "instrumentarium" de análisis que puede considerarse el conjunto de los métodos clásicos de la disciplina: la distinción de niveles en los textos (micro- y macroanálisis), las nociones de coherencia y cohesión[4], macro y superestructura, el concepto de *tipo textual*, el problema de la construcción de una tipología, la *función* de los textos en la interacción.

Los abordajes teórico-metodológicos a estos problemas acompañaron el desarrollo de la lingüística, y dentro de éste, siguieron en líneas generales las directrices de cada etapa histórica. Heinemann y Viehweger (1991) reseñan en su interesante *Textlinguistik: eine Einführung* los distintos modelos de descripción textual que pueden sintetizarse del siguiente modo: concepciones de texto en tanto totalidades transfrásticas (acento en lo sintáctico-semántico), enfoques orientados semánticamente, modelos comunicativos, modelos procedurales (textos como resultados de procesos cognitivos) y modelos interactivos (análisis de la conversación).

Aunque desde distintos enfoques teóricos y conservando este conjunto nuclear de nociones y métodos, la lingüística del texto se ha desarrollado de manera impresionante en los 25 años de su existencia, a tal punto, que muchos de sus críticos le endilgan pretender ser una "superciencia". En efecto, el fenómeno *texto* es un objeto de investigación común a distintas disciplinas, como la sociología, la psicología, la ciencia de la comunicación, etc. Sin embargo, es una opinión compartida entre los autores actuales que los textos, en sí mismos deben ser el punto de partida y de llegada de la investigación lingüístico-textual, sin por ello pasar por alto la imprescindible consideración interdisciplinaria para el logro de un enfoque promisorio. Según Heinemann y Viehweger (1991:17) "la lingüística del texto debe limitarse a la investigación de las estructuras y formulaciones de textos, en cada caso en su inclusión en contextos comunicativos, sociales y psicológicos." (traducción nuestra)

Además de la variedad de enfoques dentro de la lingüística del texto y del carácter multifacético del objeto de estudio, es pertinente subrayar que los resultados y avances de la lingüística del texto han sido recibidos, aprovechados e incluso "reformulados" por direcciones de investigación diversas.

4. Términos que, como es sabido, reciben distintas definiciones según los enfoques teóricos.

Dada la imprescindible consideración interdisciplinaria por una parte, y la productividad tanto teórica como aplicada de la lingüística textual, por otra parte, todo panorama sobre la disciplina es necesariamente heterogéneo. Así se observa en diversas introducciones a la materia como Bernárdez 1982, 1987; Vater 1992; Heinemann y Viehweger 1991, etc. Esa heterogeneidad propia de la disciplina se refleja también en las contribuciones de este volumen.

III. En las últimas décadas se observa tanto en la Lingüística en general como en la Lingüística del Texto en particular la tendencia a una explicación acentuadamente psicológica de los procesos lingüísticos, un fenómeno que suele caracterizarse como el *vuelco cognitivo* de la lingüística. En esta perspectiva se incluyen las definiciones de *texto* dadas por Heinemann y Viehweger (1991) y De Beaugrande y Dressler (1981), (ver supra).

La colaboración de Lita Lundquist en este volumen "La orientación cognitiva de la lingüística textual - ¿Es todavía posible una lingüística del texto?" se dedica a un fenómeno transfrástico privilegiado por los tempranos estudios textuales: la anáfora. La autora plantea de modo claro las distintas perspectivas que intentan explicar cómo un intérprete establece la relación entre un antecedente y la expresión anafórica (sea ésta pronominal o léxica); se detiene en posiciones de índole pragmática y cognitiva, que evidentemente dan cuenta de esta relación sobre la base de factores "no estrictamente lingüísticos". Lundquist propone un "retorno a la explicación lingüística" de la anáfora para lo cual se sirve de la teoría sobre marcadores argumentativos desarrollada por Ducrot y Anscombre[5].

Los estudios sobre la adquisición de la lengua materna tradicionalmente se habían ocupado de la adquisición de vocabulario y estructuras sintácticas de distinto orden. A partir de los estudios sobre el texto y el discurso, surge una dirección teórica dentro de estos estudios que sostiene que la adquisición se realiza bajo la forma de textos y que subraya la importancia de la noción de tipos de discurso o clases de textos - y naturalmente con ellas la de contexto -, ya en las etapas más tempranas de ese proceso. (Cfr. por ejemplo, Bamberg, 1987; Hausendorf y Quasthoff, 1992, Karmiloff Smith, 1985).

5. Cfr. la extensa bibliografía que presenta la autora.

La contribución de P. Mahler se dedica al análisis de temas "clásicos" de la lingüística del texto como *superestructura*, *macroestructura*, *correferencia* y otros más novedosos como las actividades de formulación discursiva en recuentos orales producidos por niños de segundo grado de la escuela primaria. Su propósito es establecer si las producciones narrativas estudiadas presentan similaridades o diferencias que permitan extraer conclusiones generalizadoras acerca de las capacidades narrativas de estos niños. Particularmente interesante es el análisis ejemplar de dos textos –elegidos deliberadamente como casos extremos– desde el punto de vista del "trabajo formulativo" que realizan los sujetos. El cuadro general resultante es heterogéneo y revela un estadio intermedio altamente variable en la capacidad narrativa del segmento estudiado.

Käthi Dorfmüller-Karpusa aborda también el análisis de textos infantiles –solo escritos– pero su estudio se incluye dentro de la temática *oralidad-escrituralidad*. En un corpus de textos escritos por niños griego-alemanes que viven en Alemania muestra la presencia importante de rasgos lingüísticos que han sido caracterizados como prototípicos de la oralidad. Su análisis se centra específicamente en los recursos que señalan "intensidad" (Labov 1984) y que se vinculan con el *grado de compromiso* personal del hablante/escritor respecto de los estados de cosas presentados en el texto. La particular situación de los niños bilingües y biculturales, pero no enteramente aceptados en la cultura receptora, y el tema sobre el que escriben, que implica un alto grado de compromiso afectivo, explican el amplio espectro de recursos intensificadores prototípicos de la oralidad en textos escritos.

Los estudios sobre la conversación, desarrollados especialmente a partir de los años 50 en el marco de la sociología americana y la etnolingüística, también han recibido la influencia y aportes de la Lingüística del Texto. Van Dijk (1980) aborda el análisis de la conversación cotidiana a partir de las categorías desarrolladas especialmente para textos monológicos y destaca la necesidad de recurrir a la noción de *interacción* para poder dar cuenta de lo que considera la forma "fundamental" de la interacción oral: la conversación cotidiana. Heinemann y Viehweger (1991) destacan la cooperación creciente entre el análisis conversacional y la lingüística textual, motivada en gran medida por discusiones acerca de cuestiones metodológicas. Trabajos que muestran la integración son, por ejemplo, los de Roulet (1987), Coulthard/Montgomery (1984) y muy especialmente los de Gülich y Kotschi (1987, 1995). Estos últimos autores

han desarrollado una teoría de la producción discursiva, uno de cuyos fundamentos teóricos es precisamente la lingüística del texto.

Dentro de esta última teoría se inscribe la contribución de G. Berkenbusch. La autora expone con claridad el marco teórico de su investigación y sobre la base de su corpus –formado por conversaciones radiofónicas con participación de oyentes– muestra los distintos procedimientos discursivos (de verbalización, reformuladores o no reformuladores y de evaluación metadiscursiva) que llevan a cabo los hablantes para realizar sus contribuciones. Los procedimientos verbales se correlacionan con el esquema de acción, para de ese modo dar cuenta de su funcionalidad con respecto al papel de los interlocutores y a la tarea comunicativa por llevar a cabo.

W. Kesselheim, sobre la base de conversaciones sobre la actual inmigración a la Argentina (procedente en su mayor parte de países limítrofes) se ocupa de un tema clásico de la lingüística textual, la referencia personal. Sin embargo, la problemática es considerada desde distintos enfoques y líneas de investigación, centrándose finalmente en las contribuciones de H. Sacks (1972, 1992) sobre las *categorías* (formas de referir a personas incluyéndolas en determinados grupos) y la actividad misma de la *categorización*. El autor se pregunta acerca de los "grupos" que constituyen los interlocutores en estas conversaciones, cómo se constituyen estos grupos y cuáles son los atributos y comportamientos típicos que se les atribuyen. El enfoque, consecuentemente etnometodológico, le permite arribar a conclusiones muy bien fundadas desde el punto de vista empírico pero que probablemente resultarán polémicas para el lector argentino.

La Lingüística Textual ha tenido una influencia notable en el campo de los trabajos sobre Textos para Propósitos Específicos (TPS), una línea de investigación de larga tradición dentro de la lingüística aplicada. Esta dirección, cuyo interés son los textos propios de esferas o ámbitos específicos, por mucho tiempo concentró sus reflexiones en aspectos microestructurales, como el léxico y la sintaxis. En los inicios de la década del 80, comenzó a incorporar y a utilizar provechosamente el instrumentarium de la lingüística del texto y a extender sus intereses y análisis al campo más amplio de los textos (cfr. Schröder, 1991). Dentro de de esta perspectiva se incluyen los trabajos de S. Gallardo, S. Lauterbach y G. Ciapuscio, dedicados a distintas clases textuales de la comunicación académica.

S. Gallardo y S. Lauterbach realizan sus estudios de caso dentro del mismo marco teórico: el modelo multidimensional para la tipologización de textos propuesto por Heinemann y Viehweger (1991). S. Gallardo se propone caracterizar una selección ejemplar de boletines informativos universitarios, correspondientes a las facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires. El análisis contrastivo pormenorizado por niveles le permite arribar a resultados elocuentes con respecto a dos actitudes comunicativas claramente opuestas que se traducen en la estructura y formulación de los productos textuales.

S. Lauterbach analiza textos académicos en lengua extranjera producidos por estudiantes del traductorado y profesorado de alemán de la Universidad Nacional de Córdoba. El estudio de los textos, que no se detiene en problemas de competencia lingüística, muestra la importancia del conocimiento del "registro" científico en la lengua extranjera y sugiere algunos principios generales para tener en cuenta en la enseñanza de la producción de textos en este ámbito. Las conclusiones relativas a la escritura en lengua extranjera son, sin embargo, comunes a resultados obtenidos en trabajos sobre lengua materna.

La última contribución se dedica al estudio de *resúmenes* que preceden a los artículos científicos en el área de la medicina desde una perspectiva diacrónica. La caracterización gramatical y textual de los textos, que evidencia cambios estructurales y lingüísticos en los dos conjuntos textuales analizados, tiene por propósito establecer si ha variado la funcionalidad de la clase en los últimos cincuenta años.

V. La somera descripción de los artículos de este volumen ha puesto de manifiesto con toda seguridad un grado alto de heterogeneidad: estudios de orientación teórica y aplicada, enfoques deductivos e inductivos, extensiones e influencias de los estudios textuales en diversas ramas de la lingüística actual (lingüística cognitiva, adquisición, oralidad/escritura, análisis conversacional, estudio de textos para propósitos específicos). Sin ninguna pretensión de haber logrado un cuadro representativo –todo lo contrario– creemos que tal heterogeneidad, amplitud y diversidad de intereses caracterizan los estudios textuales y discursivos contemporáneos.

Bibliografía

Bamberg, M. (1987) *The Acquisition of Narrative. Learning to use Language. Berlin: Mouton de Gruyter.*

Bernárdez, E. (1982) *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid, Espasa Calpe.

Bernárdez, E. (1987) *Lingüística del Texto*, Madrid, Arco.

Brinker, K. (1979) "Zur Gegenstandsbestimmung und Aufgabenstellung der Textlinguistik" en: Petöfi, J. *Text vs Sentence. Basic Questions of Textlinguistics*, Hamburg.

Coulthard, M. & M. Montgomery (1984) (eds.) *Studies in Discourse Analysis*, London, Routledge.

De Beaugrande, R. y W. Dressler (1981) *Einfuhrung in die Textlinguistik*, Tübingen, Niemeyer.

Dijk, T. van (1980) *La ciencia del texto*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.

Gülich, E. y Th. Kotschi (1987) "Les actes de reformulation dans la consultation; La dame de Caluire", en: P. Bange (ed.) *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation.* Berne/Frankfurt/New York/Paris, (Sciences pour la communication 18), 15-81.

Gülich, E. y Th. Kotschi (1995) "Discourse Production in Oral Communication" en: U. Quasthoff (ed.) *Aspects of Oral Communication*", Berlin/New York, W. de Gruyter.

Harweg, R. (1968) *Pronomina und Textkonstitution*, München, W. Fink Verlag.

Hausendorf, H. & U. Quasthoff (1992) "Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition", *Journal of Pragmatics* 17, 241-259.

Heinemann, W. y D. Viehweger (1991) *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen, Niemeyer.

Karmiloff Smith, A. (1985) "Language and Cognitive Processes from a Developmental Perspective", *Language and Cognitive Processes* 1 (1), 61-85.

Labov, W. (1984) "Intensity" en: Schiffrin, S. (ed.) *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications*. Washington D. C. Georgetown University Press, 43-70.

Lewandowski, Th. (1990) *Linguistisches Wörterbuch*, Heidelberg/Wiesbaden, Quelle & Meyer (5ta. Edición).

Roulet, E. (1987) "Complétude interactive et connecteurs reformulatifs. En: *Cahiers de Linguistique Française* 8, p.111-140.

Sacks, H. (1972) "On the analizability of stories by children", en: J.J. Gumperz & D. H. Hymes (eds.) *Directions in Sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, p. 329-345.

Sacks, H. (1992) *Lectures on Conversation*, ed. por G. Jefferson, 2 vols., Cambridge/ Mass., Blackwell.

Schmidt, S. (1973) *Texttheorie*, W. Fink Verlag, München.

Schröder, H. (1991) *Subject-oriented Texts*. New York/Berlin, de Gruyter.

Vater, H. (1992) *Einführung in die Textlinguistik. Struktur, Thema und Referenz in Texten*. W. Fink Verlag, München.

Lita Lundqüist

La orientación cognitiva de la lingüística textual ¿Es todavía posible una lingüística del texto?

Copenhagen Business School

Este artículo ha sido traducido por María Pilar Lorenzo, a quien desde aquí damos las gracias por su colaboración.

1. Introducción

La lingüística del texto, se llame como se llame en los diferentes idiomas[1], presenta todas las características de lo que los ingleses denominan "a hyphen-linguistics", refiriéndose a la manera en que se escribe en esa lengua, en que el término "lingüística" aparece unido por un guión a otro término[2]. Toda "lingüística con guión" tiene dificultad en establecer la relación entre esos dos elementos que el guión une de manera tan optimista. Es lo que ocurre también con la lingüística del texto, a la que en un principio se definió como una lingüística cuyo objeto de estudio es el texto[3]. El propósito de este artículo es mostrar cómo ese nuevo nivel lingüístico que representa el texto ha llevado a los lingüistas a interesarse por fenómenos lingüísticos nuevos —o a mirar con nuevos ojos los fenómenos lingüísticos— pero cómo, al mismo tiempo, la descripción lingüística[4] corre el riesgo de ser desplazada por una perspectiva cognitiva, debido precisamente a la aparición del texto como nivel lingüístico.

1. En idiomas germánicos como alemán y danés los dos elementos constituyen una sola palabra compuesta ('Textlinguistik', 'tekstlingvistik'), mientras que en los idiomas románicos aparecen separados en dos palabras ('linguistique textuelle', 'lingüística textual', 'linguistica testuale').

2. Cfr. socio-linguistics, psycho-linguistics, eco-linguistics, etc.

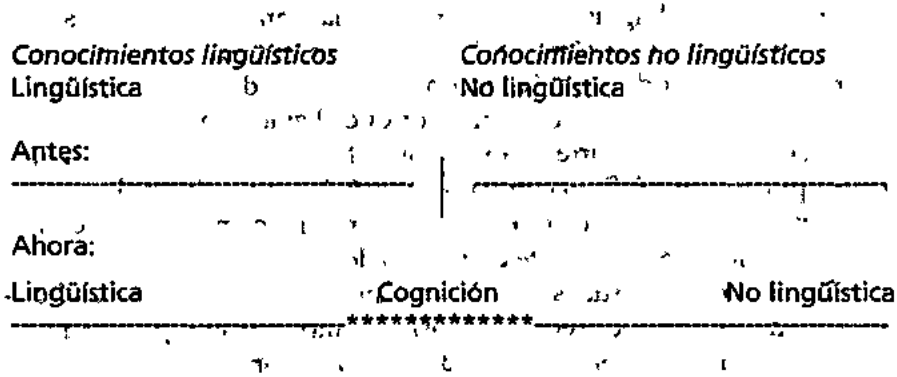
3. Así Dressler (1971) dice que "Text (ist) das primäre sprachliche Zeichen, die Grundlegende Einheit der Sprache, ... der Mensch (schreibt oder spricht) nicht in Sätzen, sondern in Texten". La definición de Brinker está en la misma línea: "Hauptaufgabe einer sich als Textlinguistik verstehenden Linguistik sei die Beschreibung des Funktionierens aller sprachlicher Einheiten im Textzusammenhang". (Brinker, 1971: 217).

4. En el sentido estrictamente estructuralista respecto a la sintaxis y en el sentido de condiciones estrictas de verdad respecto a la semántica.

El cisma se vio ya en el momento de bautizar el concepto clave de la lingüística del texto, la textualidad[5], con los nombres de "cohesión textual", basada exclusivamente en las características lingüísticas del texto (cfr. p.ej. Halliday y Hasan, 1976), o "coherencia textual", que toma también en consideración el conocimiento del mundo que tiene el lector (cfr. p. ej. Lundquist, 1994). Esto dio lugar a que las dos partes del término compuesto, 'texto' y 'lingüística', acabaran identificándose cada vez más con 'interpretación' y 'lingüística cognitiva' respectivamente.

Parece, pues, que la linea divisoria entre los campos lingüístico y no-lingüístico, que antes resultaba clara e indiscutible, con la lingüística del texto entre los dos, se ha borrado dejando una zona gris ocupada por explicaciones cognitivas, como se ve en la figura 1.

Figura 1



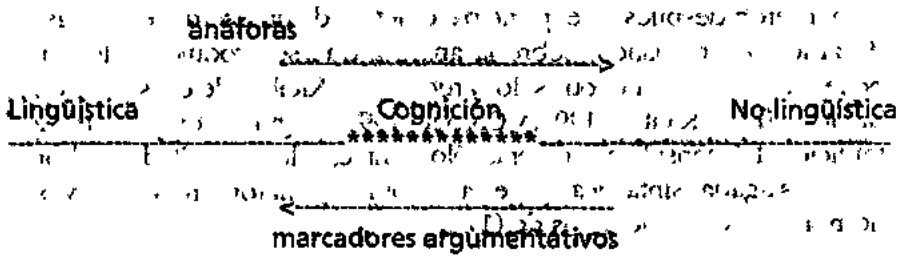
La tendencia a identificar texto con interpretación y lingüística con cognición resulta especialmente clara en la gran cantidad de estudios lingüísticos que se han hecho de la anáfora. La anáfora es el fenómeno lingüístico más significativo en la constitución del texto, porque es un elemento lingüístico que sustituye a otro elemento, el antecedente, o lo retoma de una oración anterior. Un texto se caracterizará así, a menudo, por uno o varios 'encadenamientos anafóricos'. Pero al parecer nos encontramos con dificultades para hacer una descripción sistemática de la anáfora desde una perspectiva lingüística estructural, porque ya no está clara la división entre semántica y pragmática. (Véase el apartado 2).

5. La 'textualidad' es un principio de buena formación del texto del mismo modo que la 'gramaticalidad' lo es de la oración.

Sin embargo, lo que la descripción lingüística de la anáfora como rasgo constitutivo del texto ha perdido en exactitud puede recuperarlo en parte a través de la descripción de otro rasgo lingüístico que contribuye a la continuidad del texto. Nos referimos a los marcadores argumentativos. Los marcadores argumentativos tienen importancia para la coherencia del texto porque, como se verá más adelante en el apartado 3, establecen unas restricciones a la continuación que puede tener el enunciado en que aparecen.

Nuestra hipótesis es, pues, que el planteamiento de la lingüística del texto puede seguir manteniéndose, si para compensar esa orientación hacia la derecha de las teorías sobre la anáfora, que la aleja de la perspectiva lingüística, proponemos una teoría de los marcadores argumentativos que la lleva en dirección contraria, hacia el terreno de lo lingüístico, como se ve en la figura 2.

Figura 2



En el apartado 2 queremos mostrar en primer lugar, partiendo de las teorías más representativas sobre la anáfora, cómo la perspectiva cognitiva disputa el terreno a la lingüística en la descripción de la anáfora. En el apartado 3 nos ocuparemos de la tendencia contraria, de cómo la descripción de la "argumentación en la lengua" puede hacerse –y se ha hecho– más lingüística, volviendo a dar sentido, por lo menos en parte, al planteamiento de la lingüística del texto. En el apartado 4 presentaremos unos ejemplos basados en experimentos psicolingüísticos de cómo el referido fenómeno, los marcadores argumentativos, puede contribuir a la interpretación de las anáforas dejando clara su función referencial.

En la conclusión, el apartado 5, propondremos una serie de "reglas" para la interpretación del texto, en las que se combinan marcadores argumentativos y anáforas, y que por ello son tanto lingüísticas como cognitivas.

2. *La anáfora: ¿cohesión, coherencia o las dos cosas?*

Es natural que en su primer período (correspondiente más o menos a los años setenta) la lingüística de texto en su calidad de una teoría lingüística, fijara su atención en los mecanismos lingüísticos que, según podía observarse ya en la superficie del texto, contribuían a su textualidad. Se trataba, entre otras cosas, de los pronombres (Harweg, 1968), el uso del artículo (Weinrich, 1974), y la colocación de las palabras (Daneš, 1970, 1974 y 1976), el uso de los tiempos (Weinrich, 1964) y los conectores (Halliday y Hasan, 1976). En esa primera fase se consideró a estos mecanismos lingüísticos como los verdaderos rasgos; es decir como los rasgos formales constitutivos del texto, y se los denominó "cohesión textual", en oposición a "coherencia textual"[6], que incluye también los conocimientos del mundo.

Los dos primeros factores a que nos referíamos, los pronombres y el uso del artículo, es decir la determinación del sintagma nominal, se convirtieron después en el principal objetivo de una verdadera invasión de artículos lingüísticos sobre la anáfora que se produjo en los años ochenta (véanse, entre otros, los artículos de Kleiber de esos años en la bibliografía de Kleiber, 1990, y Corblin, 1995). Según la forma gramatical tradicional se consideran anáforas sólo "syntactically controlled anaphora", anáforas ligadas sintácticamente, tales como las anáforas reflexivas y pronominales de los ejemplos de (1)[7]

1a. Jean^{i} aime se$_{i}$ regarder (lui-même$_{i}$) dans le miroir.
1b. Jean^{i} crois qu'il$_{i}$ ne passera pas l'examen.

Las teorías posteriores han fijado cada vez más la atención en las anáforas transfrásticas, lo que se conoce por anáforas discursivas o textuales. Así, en los ejemplos de (2) vemos parejas de enunciados en las que la expresión anafórica del segundo enunciado (en negrita) hace referencia a un elemento introducido antes en el texto y que por eso se considera el antecedente:

6. Cfr. Charolles, 1983: 11, según este autor, la coherencia del texto depende de "mobilization and activation of relevant knowledge".

7. Los ejemplos que presentamos en (1) y (2) están en francés por las dificultad que supone la elipsis del pronombre personal en español. A partir de aquí marcaremos antecedente y anáfora con índice arriba e índice abajo respectivamente.

2a. Jean aime nager et $Ø_i$ va souvent à la piscine.
2b. Jean aime nager. $\mathbf{Il_i}$ va souvent à la piscine.
2c. Jean aime nager. $\mathbf{Cela_{si}}$ lui fait du bien.
2d. Jean aime nager. **Ce garçon**$_i$ fait toujours ce qu'il veut.
2e. Jean aime nager. **Le gosse**$_i$ n'aime pas la gymnastique.
2f. ?Jean aime nager. **Le génie mathématique**$_i$ n'aime pas la gymnastique.
2g. Nous arrivâmes dans **un petit village**$_i$. **L'église**$_i$ était située sur une colline.
2h. ?**Picasso**$_i$ est né à Málaga en 1881. **Guernica**$_i$ fut peint en 1937.

Gran parte de la discusión lingüística empezó pronto a centrarse en el tipo de anáfora representado por el sintagma nominal definido, con o sin atributo, como ilustran los ejemplos 2d a 2h. En estos ejemplos la forma en que se retoma el antecedente en el segundo enunciado es siempre la misma: un NP definido que aparece al principio del enunciado y con la función gramatical de sujeto. Sin embargo, no todos desempeñan una función inequívocamente anafórica, ya que en los ejemplos 2f a 2h –en los que hay variación léxica pero no sinonimia– parece que se necesita un conocimiento extralexico y extrasintáctico para saber si el NP definido es correferencial o no con el NP_1 (aquí un nombre propio) del enunciado anterior. Esto lleva consigo una discusión sobre conocimiento sintáctico y semántico (suficiente tanto en los ejemplos 2a a 2d y en 2e) frente a conocimiento pragmático (necesario en los ejemplos 2f a 2h), lo cual pone a su vez en cuestión la distinción entre cohesión y coherencia. Esto lo señalaron ya muy pronto lingüistas franceses, como Michel Charolles:

> "Les grammaires de texte font éclater les frontières généralement admises entre la sémantique et la pragmatique, (...) dioù à notre avis l'inutilité (...) d'une distinction cohésion - cohérence" (Charolles, 1978: 14).

y Robert Martin[8]:

> "De même qu'il est impossible de tracer une limite précise entre les contenus sémantiques et les connaissances d'univers, de même est

8. Citados ambos en Lundquist, 1990a.

partiellement illusoire l'opposition de la cohésion et de la cohérence" (Martin, 1983: 206).

2.1. La anáfora –¿lingüística o conocimiento del mundo?

Con la "caída del muro" entre semántica y pragmática se había abierto la brecha para una perspectiva cognitiva, en la que había que tener en cuenta no sólo el conocimiento lingüístico sino también el conocimiento del mundo, y más concretamente aún, el conocimiento que tiene el receptor del "mundo" particular a que hace referencia el texto. El artículo determinado del NP definido indica una unicidad existencial ('unicité existentielle'), lo cual quiere decir que el NP definido nos señala un referente que el lector puede –o debe– identificar como la unidad de la que se trata. Georges Kleiber dice de esta "présupposition d'existence et d'unicité" lógica, que implica la exigencia pragmática de que el emisor cuente con qué el receptor puede identificar el referente y qué "oblige (l'interlocuteur) à effectuer une sorte de *calcul mental* pour établir les raisons de l'unicité existentielle" (Kleiber, 1983: 100).

De esta forma se abría la puerta a principios de los ochenta al proceso mental en la lingüística del texto, y lo mental, o 'cognitivo', parece estar empezando a disputar el puesto a lo lingüístico. Eso es al menos lo que se desprende de la discusión permanente entre los dos lingüistas franceses G. Kleiber (1993a, 1993b, 1995) y M. Charolles (1994) en torno a las anáforas pragmáticas arriba mencionadas, que en el debate francés han recibido el nombre de "*anaphores associatives*" [10]. Con ello quiere decirse que el referente que se introduce con el NP definido es nuevo pero que se presenta como si fuera conocido. Tomando como punto de partida el ejemplo francés ahora clásico, que reproducimos aquí en español:

3. Entramos en un pueblo. La iglesia estaba situada en una colina

los dos lingüistas representan uno un enfoque estereotípico-léxico y otro un enfoque cognitivo-discursivo. Así Kleiber, desde su enfoque estereo-

9. Dentro de la lingüística inglesa se las llama también "situational anaphora" o "indirect anaphora".

10. Estos ejemplos los utilizan Bianco y Schnedecker, 1995.

típico-léxico, explica que la aceptabilidad del artículo determinado en 'la iglesia' es posible porque el estereotipo correspondiente a la palabra (léxico) 'un pueblo' presupone 'una iglesia'. Charolles por su parte, desde su enfoque cognitivo-discursivo, sostiene que la relación entre 'pueblo' e 'iglesia' la establece el texto, como lectores tenemos un principio heurístico que nos dice que un texto tiene que ser coherente, lo que hace que automáticamente interpretemos el texto como que la iglesia está justamente en dicho pueblo y que la iglesia del pueblo es ésa sola.

Se puede discutir, por otra parte, cuál es el límite de lo que el estereotipo puede presuponer —es decir, hasta qué punto un lexema (aquí 'pueblo') 'garantiza' la existencia de otra palabra, o mejor dicho, hasta qué punto el referente de un lexema garantiza que exista el referente de otro lexema (como de las palabras 'iglesia', 'plaza' y 'supermercado' en los ejemplos 3a, 3b o 3c abajo señalados). Y de la misma forma se puede discutir también hasta qué punto un lexema puede 'garantizar' la 'unicité' de otra palabra ('casa' en el ejemplo 3d hace que el "texto" sea inaceptable, ya que un pueblo tiene más de una casa). La cuestión es, pues, si se trata de un conocimiento estereotípico de la lengua o de un conocimiento estereotípico del mundo.

3a Llegamos a un pueblo. La iglesia estaba en una colina.
3b Llegamos a un pueblo. La plaza estaba llena de gente.
3c Llegamos a un pueblo. El supermercado estaba cerrado.
3d? Llegamos a un pueblo. La casa estaba en una colina.
3e?? Llegamos a un pueblo. El ayuntamiento estaba en una colina.
3f?? Llegamos a un pueblo. La mezquita estaba en una colina.

Por lo demás, los estereotipos dependen muchas veces de cuestiones culturales. El ejemplo 3e de arriba sería inaceptable en el contexto cultural de un país donde los pueblos no tuvieran ayuntamiento. Asimismo en el ejemplo 3f la "présupposition existentielle' sería impensable en el marco de una cultura occidental, donde las pocas mezquitas que pueda haber no las encontramos precisamente en los pueblos.

En nuestra opinión el problema entre semántica y pragmática, o entre conocimiento lingüístico y conocimiento del mundo, lo encontramos también si seguimos el enfoque estereotípico-léxico de Kleiber, sólo que aquí con un cierto elemento cognitivo, el representado por el concepto estereotipo.

Así pues, ambos lingüistas asignan en sus teorías un lugar al aspecto cognitivo, pero ese lugar no es el mismo para los dos: Kleiber sitúa lo cognitivo en la palabra (léxico), Charolles en el texto. Charolles reconoce así que, más que de un fenómeno lingüístico de la superficie del texto, se trata de un principio general de interpretación.

1.1.3 Del texto a la interpretación, de la coherencia a la inferencia

En el apartado 1.2 veíamos cómo en estudios posteriores sobre lingüística del texto el foco de atención ha dejado de ser la superficie lingüística del texto para pasar a ser la interpretación del texto por parte del lector, donde señales lingüísticas interactúan con los conocimientos previos de éste. Así puede decirse que de la pugna entre coherencia y cohesión parece haber salido victoriosa la coherencia. Este cambio en el enfoque, de un objeto formal (señales lingüísticas) a un objeto cognitivo (interpretación de esas señales), supone también un cambio de paradigma y método de investigación. Esto se ve en que ahora los investigadores del texto, más que por una lingüística estructuralista, se guían por una lingüística de orientación cognitiva, apoyándose a menudo en un nuevo tipo de método empírico que consiste en el análisis experimental de procesos de lectura concretos.

El interés ha dejado, pues, de centrarse en lo que se pone en los enunciados para fijarse en lo que ocurre entre los enunciados, y ahí es donde surge el concepto inferencia, es decir las conclusiones que el lector saca basándose en las señales lingüísticas del texto. Las inferencias, es decir las conclusiones sobre la coherencia entre información explícita e implícita del texto, pueden resultar de la relación entre NNPP, como veíamos más arriba, pero pueden ser activadas también por VVPP:

4. Ayer *dispararon* contra un empleado del Banco de Comercio. La pistola se encontró más tarde en una alcantarilla.

De la lectura del NP definido "la pistola", que abre el segundo enunciado, se deducirá que la pistola se presenta como algo conocido por ser el instrumento de la acción del verbo del enunciado anterior. A esto puede dársele una explicación lingüística entre otras cosas a base de las teorías sobre los 'role frames' que conllevan los verbos y que están

determinados, pues, semánticamente (véase p.ej. Case Grammar de Fillmore (1968)), lo que en el caso del verbo disparar implica el rol 'instrumento' de tipo arma de fuego.

Las inferencias han sido objeto de una larga serie de tests psicolingüísticos. Así Clark y Haviland (1974) han estudiado lo que se conoce por 'bridging inferences', partiendo de ejemplos que recuerdan a los ejemplos de anáforas asociativas presentados más arriba:

5a We took out the picnic supplies. The beer was warm.
5b We took out the picnic supplies. ?? The book was wet.

Los experimentos realizados por Clark mostraron que textos con 'the beer' se procesaban con mayor rapidez que ejemplos con "the book", lo cual parece indicar que 'beer' pertenece en mayor medida que 'book' al marco de conocimientos activados por 'picnic'. Esto parece llevarnos a la teoría de los estereotipos de Kleiber, pero ¿se trata realmente de estereotipos léxicos, es decir de semántica, o son más bien estereotipos sobre el mundo, es decir pragmática?

También en los experimentos de Sanford y Garrod (1981) encontramos ejemplos de inferencias activadas por verbos del tipo[11]:

6a Mary dressed the baby
6b The clothes were made of wool,

donde el antecedente de la anáfora 'the clothes' se encontró con igual rapidez en el miniescenario evocado por 'dressed' que si hubiera estado explícito en la primera frase, como en el caso de 6c:

6c Mary put the baby's clothes on.

Así pues, los estudios lingüísticos sobre la función de tales fenómenos de la lengua en los textos presentan ciertas coincidencias con los análisis –empíricos y experimentales– de la interpretación de esos mismos fenómenos.

Estas coincidencias tienen que ver, como hemos demostrado más arriba, con los 'role frames' del NP definido y del VP pero también con

11. Véase Lundquist, 1993.

otros tipos de expresiones lingüísticas que dan lugar a inferencias. Es lo que vamos a demostrar seguidamente tomando como punto de partida los 'marcadores argumentativos' de la lengua. Tradicionalmente se los ha considerado fenómenos retóricos, no lingüísticos, pero han entrado en la lingüística de la mano de la "lingüística argumentativa" francesa y por ello puede considerárselos ahora como pertenecientes a este campo.

3. Marcadores argumentativos

Los marcadores argumentativos, tales como 'sólo', 'casi', 'más que', 'más de', también llamados morfemas argumentativos, operadores argumentativos u operadores de carácter gradual, han constituido durante casi 20 años el eje de la teoría lingüística sobre 'argumentación en la lengua' elaborada por los dos lingüistas franceses Oswald Ducrot y Jean-Claude Anscombre (Véanse, entre otros, el número 24 de Journal of Pragmatics, 1995 y Anscombre, 1995). Esta teoría tiene interés para la lingüística, también en su nueva modalidad cognitiva, porque ha demostrado cómo la presencia de un operador tal impone restricciones al encadenamiento del discurso. Esto se desprende de los siguientes ejemplos de encadenamiento:

7a Il a un peu travaillé. Il va certainement réussir à son examen.
7b Il a peu travaillé. Il va certainement échouer.
7c * Il a peu travaillé. Il va certainement réussir à son examen.
7d * Il a un peu travaillé. Il va certainement échouer.

Los dos lingüistas afirman una y otra vez que se trata de una teoría semántica, aunque integra la pragmática. ('une sémantique integrée'), e insisten asimismo en que su lingüística es estructuralista, es decir que describe rasgos inmanentes a la lengua. Pero a pesar de ello, en la descripción que hacen de las expresiones del tipo arriba mencionado, utilizan un concepto como el de inferencia que implica conocimientos relacionados con una cultura determinada. Es lo que definen con el concepto clave de topos: topos, o tópico, es un mecanismo de inferencia que tiene la particularidad de estar graduado tanto en el antecedente como en el consecuente. El topos de los ejemplos de (7) presentaría la siguiente forma tópica:

Topos T7: <cuanto más se trabaja, más posibilidad se tiene de aprobar el examen>

y el topos inverso:

Topos T7': <cuanto menos se trabaja, menos posibilidad se tiene de aprobar el examen>

Son las expresiones argumentativas 'un peu' y 'peu' de los ejemplos las que activan una forma tópica al dar una orientación a la graduación del antecedente: así 'un peu' (un poco) activa una dirección ascendente, es decir <cuanto más, ...>; y 'peu' (poco) una dirección descendente, es decir <cuanto menos, ...>. El contenido concreto de antecedente y consecuente viene dado por la predicación de los enunciados (en (7) 'trabajar' y 'aprobar el examen'/'suspender el examen' respectivamente). La relación entre antecedente y consecuente, es decir el contenido de la inferencia misma, resulta del contexto socio-cultural y el conocimiento del mundo. Pero es importante subrayar que la forma en que el conocimiento del mundo ha de utilizarse en la inferencia la determinan las señales lingüísticas, aquí las expresiones de carácter gradual que ponen una restricción formal a la forma tópica.

El tópico es así una inferencia activada por la lengua que puede explicarse de forma sistemática y lingüística (cfr. Ariscombre, 1995). Como los tópicos forman parte de la lengua y al mismo tiempo imponen ciertas restricciones a la coherencia textual[12], los consideraremos aquí un fenómeno de interés para la lingüística del texto[13].

3.1. Argumentación en la lengua - y en la lingüística

Por los ejemplos anteriores podría parecer que el topos, o tópico, es un fenómeno muy específico, limitado a operadores argumentativos como 'sólo', 'casi', 'más que', 'menos que' y similares. Pero la teoría de la lingüística argumentativa es que el tópico se da en la generalidad de

12. Las razones para ello se exponen, entre otros, en Lundquist, 1989, 1991 y 1993b.

13. Con lo que los autores (Bruxelles et. al., 1995) subrayan que lo que se presenta es una semántica lingüística y no una pragmática.

la lengua, lo que se ejemplifica en una serie de artículos del número 24 de Journal of Pragmatics, 1995. Ahí se define el objeto de estudio de la lingüística argumentativa (Bruxelles et. al., 1995) y sus principales teorías (Raccah, 1995), que resumimos aquí brevemente:

La lingüística argumentativa tiene como objeto de estudio la oración, no el enunciado[14], y se basa en la hipótesis fundamental de que el sentido (sense) del enunciado está infradeterminado, pero que en la forma lingüística del mismo encontramos instrucciones –lo que equivale al 'meaning' del enunciado– sobre cómo ha de servirse del contexto el receptor para completar con inferencias el 'meaning' infradeterminado y encontrar así el 'sense'. La oración compuesta "The sun is shining, but I have to work" nos da, por ejemplo, a través de 'but', instrucciones de aplicar una estructura argumentativa para la interpretación del enunciado que indica que el contenido del segundo enunciado es un argumento con la conclusión contraria al primer enunciado.

Dentro de las instrucciones que encontramos en un enunciado la más importante, según la lingüística argumentativa, es la que indica el 'point of view' que el emisor tiene del 'state-of-affairs' que se comunica; pues un enunciado no sólo contiene información (sobre el estado de cosas, p. ej.), sino que lleva también el punto de vista del emisor acerca de éste. El receptor que oye o lee, por ejemplo, "John worked little" se da cuenta de que el emisor "sees *it (i.e. the work) as* insufficient, with respect to some standards" (Raccah, 1995: 5).

Los 'points-of-view' están ordenados, lo cual quiere decir, por un lado, que se colocan como siguiendo los grados de una escala, con bueno/malo, grande/pequeño, etc. en los extremos, y por otro, que tienen ciertas relaciones con otros 'points-of-view'. Pues estos puntos de vista escalonados desempeñan la función de primer término, de antecedente, dentro de un mecanismo inferencial cuyo consecuente viene dado por los 'tópicos léxicos' de la palabra, es decir las relaciones que tiene la palabra en su sentido básico. Así, por ejemplo, la combinación de oraciones "He worked little. He will not succeed" será un enunciado aceptable por el tópico léxico relacionado con 'work' (work - > success), y por la graduación negativa de 'little' más la negación del resultado, mientras que

14. Aunque naturalmente pueden dársele también interpretaciones aceptables, en un sentido irónico, por ejemplo.

el consecuente contrario, con un resultado positivo, parecería "agramatical"[15]: ?'he worked little. He will succeed'.

En su última versión hasta la fecha la lingüística argumentativa incluye así tambien tópicos léxicos; es decir tópicos que encierra en sí la palabra: "Some (if not all) words of each human language carry one or several default argumentative inference(s). (...) Those inferences, so to speak, *built-in* the words, reflect the beliefs and assumptions that each community of speakers have come to share in its history. (...) Each language system can thus be seen as a sort of library of compiled shared knowledge, allowing for built-in argumentations (sic)." (Raccah, 1995: 9).

De esta forma se generaliza el concepto de tópico, mostrándose cómo el léxico en general, es decir también palabras pertenecientes a la categoría de sustantivos ('problema', p. ej.), verbos (p. ej. 'cambiar') y adjetivos (p.ej. 'valiente'), tiene un tópico intrínseco[16] (Ducrot, 1995), frente a los tópicos extrínsecos[17], que se derivan del discurso. La definición lingüística que se da de los tópicos intrínsecos, siguiendo el ejemplo de Saussure y Hjelmslev (Bruxelles et. al., 1995), pretende ser estructuralista (Ducrot, 1993), es decir lo más lingüística posible, y con ello situarse también lo más a la izquierda posible en nuestras figuras 1 y 2.

Pero los pasajes arriba citados indican también que el léxico, es decir el componente semántico, ahora pasa a abarcar tambien 'shared knowledge' y 'built-in argumentation'. Estas inferencias argumentativas, que encierra, por así decirlo, la lengua (p. ej. en el léxico ['rich']; en oraciones ['He worked little'] y en el encadenamiento de oraciones ['He worked a little, but did not pass his exams']) no son, sin embargo, fáciles de delimitar y por ello tampoco resulta fácil mantener la división propuesta entre tópicos intrínsecos y tópicos extrínsecos.

Las dificultades en determinar qué inferencias argumentativas corresponden al léxico (y a la sintaxis) y cuáles son parte del componente

15. I.e. "the capacity of each word in the lexicon to evoke a certain number of topoi. (...) we shall call *intrinsec topoi*" (Bruxelles et al. 1995: 101).

16. Tópicos extrínsecos son "topoi evoked in the course of an argumentative development" (Bruxelles et al., 1995: 102).

17. En las consideraciones teóricas de Anscombre y Ducrot a lo largo de los años puede observarse una cierta evolución desde una teoría lingüística de la argumentación (Anscombre y Ducrot, 1983), pasando por una teoría del escalónamiento gradual (Anscombre, 1991), hasta una teoría tópica propiamente dicha (Anscombre, 1995a, 1995b).

pragmático; nos llevan otra vez a la discusión sobre hasta qué punto los estereotipos nominales dependen del léxico o son generados por el texto; 'iglesia' corresponde, según Kleiber, al componente léxico de la palabra 'pueblo' (enfoque estereotípico-léxico), mientras que para Charolles pertenece al componente cognitivo-discursivo.

La teoría de Anscombre y Ducrot ha servido aquí de ejemplo ilustrativo de cómo fenómenos que hasta ahora quedaban fuera de la lengua, en el componente retórico o a lo más en el pragmático, se integran ahora en la teoría de la lengua como parte del componente semántico[18]. Eso no quiere decir que, como han demostrado toda una serie de experimentos psicológicos, tales elementos lingüísticos no tengan también un significado cognitivo en la interpretación de un texto como una unidad coherente.

4. *Inferencias en la interpretación del texto*

Pero mientras arrecia el debate sobre el lugar que se debe asignar en el estudio de la lengua a los diferentes tipos de inferencias textuales: en el componente lingüístico o en el mundo en torno, en la semántica (y sintaxis) o en la pragmática, nosotros vamos a ocuparnos aquí del nuevo tipo de análisis empírico a que da lugar la integración del enfoque cognitivo en la lingüística del texto. Nos referimos a los experimentos psicolingüísticos, que consisten en aislar determinados fenómenos de la lingüística textual, como elementos anafóricos o relaciones entre enunciados, y en registrar, observando el proceso de lectura e interpretación, de qué manera, en qué momento, a qué velocidad y con cuánta facilidad interpretan los sujetos tales expresiones.

En lo que sigue daremos cuenta de cómo interactúan en el proceso interpretativo concreto los tres tipos de inferencias arriba expuestos. Se trata de inferencias entre NNPP (anáforas), entre VVPP (scripts) y entre valores argumentativos (tópoi), a las que, para facilitar la exposición vamos a llamar aquí respectivamente inferencias de NP, inferencias de VP e inferencias de ARG.

18. Lo cual parece indicar que la teoría de Ducrot y Anscombre sobre la argumentación en la lengua es acertada.

En particular me referiré brevemente a una serie de experimentos psicolingüísticos que demuestran, por un lado, la ambigüedad de un uso dado del NP definido, y por otro, cómo la consideración de ciertos contextos predicativos y marcadores argumentativos puede deshacer la ambigüedad de tales NNPP ambiguos[19] y contribuir con ello a la reconstrucción de la coherencia del texto por parte del receptor. Los experimentos muestran, pues, cómo inferencias de VP e inferencias de ARG pueden contribuir a desambiguar casos de inferencias de NP a las que se pueden dar interpretaciones diversas.

Basándome en la teoría de Ducrot y Ascombre sobre tópicos y marcadores argumentativos diseñé (Lundquist, 1987, 1990b, 1991, 1993a, 1993b) un modelo de cómo la consideración de marcadores argumentativos influye en la interpretación por parte del lector de un texto que presenta una ambigüedad referencial. Los ejemplos (8) de abajo ilustran brevemente esta teoría.

8a George Brown[i] ha obtenido 13.000 votos. El célebre abogado[i] ganará las elecciones.

8b George Brown[i] ha obtenido **casi** 13.000 votos. El célebre abogado[i] ganará las elecciones.

8c George Brown[i] ha obtenido **sólo** 13.000 votos. ?? El célebre abogado[i] ganará las elecciones.

En el ejemplo 8a el NP definido "El célebre abogado" del segundo enunciado se puede leer como correferencial con George Brown. Pero podría leerse también como no correferencial, como relacionado con otro referente que se encuentra en el contexto y no en el texto.

En el ejemplo 8b el operador 'casi' da una orientación al enunciado que hace que 'El célebre abogado' sólo pueda leerse como correferencial. En Lundquist y Jarvella (1994) hemos explicado cómo las predicaciones de los dos enunciados están coorientadas (aquí en dirección ascendente, 'up'-'up'), forzando una lectura correferencial del NP definido con el nombre propio que le antecede.

En el ejemplo 8c, en cambio, el operador 'sólo' marca una dirección a la predicación del primer enunciado que hace que no sea coorien-

19. El grupo, compuesto por lingüistas, psicólogos y psicolingüistas de Dinamarca, Finlandia y Suecia y financiado por el Consejo Nórdico para la Investigación de las Ciencias Humanas y Sociales, estaba dirigido por el Prof. Robert Jarvella.

tada sino antiorientada respecto a la predicación del segundo enunciado (aquí top-down). Por eso el NP definido tendrá una lectura no correferencial o disjunta.

Estas restricciones en el encadenamiento de enunciados y la interpretación del NP definido como correferencial en el ejemplo 8b pueden explicarse por el topos simple que hay detrás:

Topos Simple: <cuantos más votos obtiene X, más probabilidades tiene X de ganar las elecciones>.

Mientras que la lectura no correferencial (disjunta) del ejemplo 8c se explica por una forma tópica más complicada, que hemos llamado 'topos complejo', porque tiene un referente distinto en el antecedente y en el consecuente:

Topos complejo: <cuantos menos votos obtiene X, más probabilidades tiene Y de ganar las elecciones>.

Esta división en dos formas tópicas se basa en la relación entre las escalas de los dos enunciados, de las cuales la primera, la del antecedente, es activada por la introducción de un operador argumentativo ('casi' y 'sólo') mientras que la del segundo enunciado es activada por la predicación (aquí 'ganará las elecciones'). Esta relación puede basarse en que las dos graduaciones estén coorientadas, es decir apunten en la misma dirección, como en el tópico simple (tanto 'casi x puntos' como 'ganar las elecciones' son ascendentes), lo que implica que se mantiene el mismo referente, o en que las dos graduaciones estén antiorientadas, es decir apunten en direcciones contrarias ('sólo x puntos' descendente y 'ganar las elecciones' ascendente), lo que hace que la lectura de los dos NNPP sea no correferencial.

Basándose en este modelo con dos tipos de tópicos que incluyen cada uno tanto inferencias de NP como de VP y de ARG, un grupo de investigadores nórdicos[20] realizó una serie de experimentos en francés, danés y finés. Eran lenguas con estructuras muy distintas y servían muy bien para probar las hipótesis que nos habíamos planteado. Estas eran:

20. Para información más detallada véanse p.ej. Lundquist, 1993a, Lundquist y Jarvella, 1995, Jarvella, Lundquist y Hyönä, 1995.

1. Los sujetos interpretarán el NP definido en ejemplos del tipo (8a) como ambiguo, ya que no se activa ningún topos.
2. Los sujetos interpretarán el NP definido en ejemplos del tipo (8b) como correferencial con el nombre propio del primer enunciado, a causa del topos simple que es activado por las graduaciones coorientadas de las predicaciones 'obtener casi x puntos' y 'ganar las elecciones'.
3. Los sujetos interpretarán el NP definido en ejemplos del tipo (8c) como no-correferencial con el nombre propio del primer enunciado, es decir como relacionado con otro referente del discurso, a causa del topos complejo que es activado por las dos graduaciones antiorientadas 'obtener sólo x puntos' y 'ganar las elecciones'.

Los experimentos confirmaron nuestras hipótesis, y además según el mismo modelo en los tres idiomas (francés, danés y finés), lo cual indica que se trata de un principio lingüístico común, de relevancia cognitiva general. En Jarvella y Lundquist (1994, Exp. 3 y 4) se puede ver, por ejemplo, que los sujetos interpretaron los enunciados del tipo 8a como ambiguos, los del tipo 8b como correferenciales y los del tipo 8c como disjuntos, es decir no-correferenciales. Además los sujetos juzgaron que era más difícil determinar a qué persona se hacía referencia en enunciados como los del ejemplo 8a, es decir oraciones sin adverbio de carácter gradual, así como que textos enteros con parejas de oraciones de ese tipo, que no tenían un carácter gradual, resultaban más difíciles de comprender que textos con parejas de oraciones de tipo gradual (como en 8b y 8c). Otros experimentos (Jarvella y Lundquist, 1994, Exps. 3, 4 y 5) confirmaron también que la asignación de refente al NP2 en el caso de tópicos complejos, que implican un cambio de referente en los dos NNPP, se consideraba menos clara que la asignación de referente al NP2 en el caso de tópicos simples, donde se mantiene el referente, así como que tal asignación de referente era más lenta en los tópicos complejos que en los tópicos simples.

Otros experimentos (Jarvella y Lundquist, 1994, Exp. 1) mostraron que, como ocurría con otras expresiones lingüísticas, con ciertas predicaciones se asociaba una dirección determinada, ascendente (up) o descendente (down). Predicaciones como 'leading'/'winning', por ejemplo, fueron consideradas ascendentes por 99% de los sujetos, mientras que en el caso de predicaciones como 'trailing/loosing' la flecha apuntaba ha-

cia abajo (down) para el 95% de los sujetos. Estos resultados parecen armonizar con la teoría argumentativa según la cual se puede asignar un 'point of view' a los elementos léxicos y estos puntos de vista se ordenan según relaciones tópicas, lo que equivale a decir que se sitúan dentro de una escala ascendente o descendente.

Estos experimentos, que aquí se han referido sólo de forma sumaria[21], incluyen, como puede verse, tanto inferencias de NP (asignación de referente al NP2 en el consecuente), inferencias de VP (orientación de un VP, y coorientación o antiorientación), y finalmente inferencias de ARG (topos). Hemos mostrado cómo los tres tipos de inferencias intervienen en la interpretación de un texto, y cómo interactúan además unas con otras. Así se vio cómo expresiones argumentativas pueden facilitar la asignación de referente (la interpretación de NP resulta más facil y más rápida en enunciados con expresiones argumentativas que sin ellas), y cómo la orientación de las predicaciones en una misma dirección o en direcciones contrarias influye asimismo en la asignación de referente (resulta más fácil y rápida la interpretación de parejas de oraciones coorientadas que antiorientadas). Puede, pues, considerarse un hecho que el lector se vale de diversas señales lingüísticas como mecanismos de inferencia para la determinación de la coherencia del texto, sea cual sea el lugar que se quiera asignar a estas señales en la teoría lingüística.

5. Conclusión

Tras haber dejado claro que un fenómeno transfrástico, es decir perteneciente al campo de la lingüística del texto, como es la anáfora, tiende a explicarse desde una perspectiva pragmática, cognitiva, mientras que a otro, los marcadores argumentativos, puede dársele una explicación lingüística, voy a volver a la pregunta que servía de título de este artículo: ¿Es todavía posible una lingüística del texto?

Yo opino que sí. Opino que tal lingüística es posible a condición de que se tomen en serio las teorías de la lingüística argumentativa, integrándolas en la lingüística del texto. Según una de estas teorías todo enunciado indica su propia continuación a través de las restricciones que impone para continuarlo. La mayor parte de estas restricciones dependen

21. No se tratan en este artículo.

del punto o de los puntos de vista expresados en el enunciado, así como de la estructura argumentativa que determinadas señales lingüísticas le imponen. Partiendo de esas teorías y apoyándome en los resultados de los experimentos arriba mencionados, voy a intentar hacer ahora, a modo de conclusión, una lista de las reglas en que se basan las restricciones a que está sometida la combinación de enunciados en un texto:

1. A cualquier enunciado, E_i, de un texto puede asignársele un punto de vista en razón de su forma lingüística.
2. Los puntos de vista son categorías ordenadas de predicados y nos dan instrucciones sobre el tipo de escala, ascendente o descendente, que ha de activarse en E_i.
3. Los puntos de vista pueden combinarse según determinadas reglas de inferencia, como los tópicos, o según determinadas estructuras argumentativas, que están indicadas en la forma lingüística del enunciado a través de conectores, por ejemplo, como 'pero', 'así que' y similares[22].
4. Un enunciado, E_i, sólo puede ser seguido de otro enunciado, E_{i+1}, cuando los puntos de vista de ambos son compatibles, es decir están garantizados por tópicos intrínsecos, o aceptables según tópicos extrínsecos.
5. La solución del NP se produce dentro del marco de los tópicos intrínsecos o extrínsecos activados, que pueden tener un mismo referente o referentes distintos en antecedente y consecuente.

Estas reglas se rigen, como puede verse, por criterios lingüísticos, es decir por "instrucciones" lingüísticas contenidas en el enunciado, pero se presentan como una serie de procedimientos que hay que seguir en un determinado orden. Se pueden considerar un "programa de interpretación" (cfr. Lundquist, 1987, 1993b), en el que unas instrucciones lingüísticas determinan unas inferencias cognitivas, y sirven tanto para anáforas como para marcadores argumentativos. Estas reglas de inferencia se han formulado hasta ahora de forma diferente según se tratara de anáforas asociativas, como *pueblo* -> *iglesia*, o de tópicos: <+/- trabajo, +/- cansancio>, pero uno podría sentirse tentado a remitirlas a una misma fórmula. Así lo ha insinuado, entre otros, Anscombre (1995b), quien in-

22. No se tratan en este artículo.

troduce 'scenario' como concepto teórico para la descripción de topos, cuando otros han usado 'scenario' para explicar las anáforas asociativas (Fradin, 1984).

Esta fórmula única podría ser P:Q, en que la relación entre los dos elementos puede entenderse como una implicación, P->Q (si P, entonces Q), es decir que si tenemos un *pueblo*, tenemos también -en algún sitio- una *iglesia*. Y de igual manera, si tenemos *trabajo*, tenemos también *cansancio* como inferencia natural y próxima.

Bibliografía

Anscombre, J.-C. (1991). Dynamique du sens et scalarité. In: A. Lempereur (éd.) *L'argumentation. Colloque de Cerisy.* Liège, Mardaga.

Anscombre, J.-C. (1995 a). De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoï. In Anscombre (éd.) 1995. 11-48.

Anscombre, J.-C. (1995 b). La nature des topoï. In Anscombre (éd.) 1995. 49-84.

Anscombre, J.-C. (1995). (éd.) *Théorie des topoï.* Paris, Kimé.

Anscombre, J.-C. et O. Ducrot (1983). *L'argumentation dans la langue.* Liège-Paris, Mardaga.

Bianco, M. et C. Schnedecker (1995). Approches psycho-linguistique et linguistique du traitement de l'anaphore associative: Une revue des questions. En: Schnedecker, C. et al., 105-130.

Brinker, K. (1971). Aufgaben und Methoden der Textlinguistik. *Wirkendes Wort* 21, 4. 217-237.

Bruxelles, S. et al. (1995). Argumentation and the lexical topical fields. *Journal of Pragmatics*, 24. 99-114.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française 38*, 7-42.

Charolles, M. (1994) "Anaphore associative: Problèmes de délimitation", En: Schnedecker, C. et al., 67-92.

Clark, H. & S. Haviland (1974): Comprehension and the Given-New Contract. In: Freddle R.D. (ed), *Discourse Production and Comprehension.* Ablex, Norwood. vol 1, 1-39.

Corblin, F. (1995). *Les formes de reprise dans le discours.* PUR, Rennes.

Dapes, F. (1970). Zur linguistischen Analyse der Textstruktur. *Folia Linguistica* 4, 72-78.

Danes, F. (1974). *Papers on Functional Sentence Perspective.* Prague.

Daneš, F. et al. (1976). *Probleme der Textgrammatik.* Berlin.

Dressler, W. (1971). *Einführung in die Textlinguistik.* Tübingen.

Ducrot, O. (1993). Les topoï dans la "Théorie de l'argumentation dans la langue". In. Plantin, C. (éd.). 233-249.

Ducrot (1995a). Les modificateurs dérealisants, *Journal of Pragmatics*, 24. 145-166.

Ducrot, O. (1995b). "Topoï et formes topiques", In Anscombre (éd.). 85-100.

Fillmore, C. (1968) The case for case. In: Bach & Harms (eds). *Universals in Linguistic Theory.* New York. 1-88.

Fradin, B. (1984). Anaphorisation et stérotypes nominaux. *Lingua* 64, 325-369.

Halliday, M. & R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. London.

Harweg, R. *Pronomina und Textkonstitution.* München 1968

Jarvella, Robert J., & Lundquist, Lita, (1994). Scales in the interpretation of words, sentences, and texts. *Journal of Semantics,* 11, 171-198.

Jarvella, Robert J., & Lundquist, Lita, Hyönä, Jukka, (1995). Text, topos, and mental models. *Discourse Processes* 20, 491-518.

Kleiber, G. (1983). Article défini, théorie de la localisation et présuppostion existentielle. *Langue Française* 57, 87-106.

Kleiber, G. (1990). Article defini et demonstratif: approche sémantique versus approche cognitive. In Kleiber et Tyvaert.

Kleiber, G. (1993a). Anaphore associative, pontage, et stéréotypie. *Linguisticae Investigationes,* XVII:1, 38-82.

Kleiber, G. (1993b) "L'anaphore associative roule-t-elle ou non sur des stéréotypes?" In: Plantin, C. (éd). 355-371.

Kleiber, G. (1995). "Anaphore associative, thèse lexico-stéréotypeique: oui, mais...", *Cahiers de praxématique,* 24, 69-86.

Kleiber, G. et Tyvaert, J.-E. (éds). *L'anaphore et ses domaines.* Klincksiedk, Paris.

Lundquist, L. (1987). Programme argumentatif et désambiguïsation référentielle. *Revue Romane* 22-2, 1987, Munksgård, København. 163-181.

Lundquist, L. (1988). Modality and Text Constitution. In *Text and Discourse Connectedness*. Conte, M.-E. et al. (eds). Studies in Language Companion Series, Vol. 16. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia. 103-117.

Lundquist, L. (1990a). Französisch: Textlinguistik. Linguistique textuelle. In G. Holtus et al. (éd.) *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*. vol. V.1. Tübingen. 144-154.

Lundquist, L. (1990b). "Conditions de production et programmation argumentative". *Verbum* XIII-4, p.237-264,

Lundquist, L. (1991). La cohérence textuelle révisée: une étude pragmatique. In *Probleme der Textsemantik und -Pragmatik*, M. Metzeltin (éd.) Folia Linguistica, Hamburg.

Lundquist, L. (1993a). Topos et thème dans l'interpréation textuelle. Une étude psychologique. In C. Plantin (éd.). 249-260.

Lundquist, L. (1993b). La cohérence textuelle argumentative: illocution, intention et engagement de consistance. *Revue québécoise de linguistique, vol.22-2*. 109-138.

Lundquist, Lita (1994). *La cohérence textuelle. Syntaxe, Sémantique, Pragmatique.* 2ème édition (1ère édition 1980). Samfundslitteratur, København.

Lundquist, Lita & Jarvella, Robert J., (1994). Ups and downs in scalar inferences. *Journal of Semantics*, 11, 33-53.

Martin, R. (1983). Pour une logique du sens. Paris, PUF.

Plantin, C. (éd.) (1993). *Lieux Communs, topoi, stéréotypes, clichés*. Editions Kimé, Paris.

Raccah, P.-Y. (1995). Argumentation and natural language: Presentation and discussion of four foundational hypotheses. *Journal of Pragmatics*, 24. 1-15.

Sanford & Garrod (1981). *Understanding written Language*. Chichester, John Wiley & Sons.

Schnedecker, C. et al. (éds) (1995) *Lianaphore associative, aspects linguistiques, psycholinguistiques et automatiques*, Paris, Klincksieck.

Weinrich, H. (1964). *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart.

Weinrich, H. (1974). Textsyntax der französischen Artikels. In: Kallmeyer, W. et al. *Lektürekolleg zur Textlinguistik*. Band 2. 266-293. Frankfurt.

Paula Mahler

La producción narrativa infantil: aspectos lingüístico-textuales

Instituto de Lingüística
Universidad de Buenos Aires

Parte de este trabajo fue presentado en las Jornadas
"El lenguaje y sus alteraciones", Buenos Aires, agosto de 1996.

Este trabajo es un estudio de aspectos macroestructurales, superestructurales, cohesivos y de formulación en recuentos orales de una narración infantil tradicional producidos por niños de 2° grado de escuelas primarias. Su objetivo es analizar si los niños de esta edad presentan características constantes en los niveles antes mencionados o si es posible encontrar diferencias significativas entre los textos producidos y, por lo tanto, establecer segmentos en la muestra estudiada.

En las siguientes secciones, en primer término, distingo entre textos narrativos y textos no narrativos a partir de la estructura. Luego analizo las características de los segundos. En el subcorpus de los textos narrativos estudio los aspectos superestructurales y macroestructurales; el microanálisis se realiza respecto de las aperturas que presentan los textos y de los recursos lingüísticos utilizados para la introducción de referentes desconocidos y para el mantenimiento de la correferencia. Finalmente, dentro del subcorpus de textos cohesivos, me dedico al estudio de las diferencias de formulación que presentan.

Algunos de los datos que aquí presento se contrastan con recuentos producidos por niños de 4° grado y por niños de 2° grado que produjeron recuentos escritos. Todos los sujetos formularon sus textos a partir del mismo texto fuente y en las mismas condiciones experimentales.[1] Esta contrastación no es sistemática sino que se realiza cuando las necesidades del análisis lo requieren para establecer ciertas conclusiones.

1. El corpus que analizo forma parte de uno mayor compuesto por 92 textos orales y escritos producidos por niños de 2o grado y 87 textos orales y escritos producidos por niños de 4o grado. Este trabajo forma parte de una investigación mayor sobre *Discurso referido en narrativas infantiles orales y escritas de niños de 7 y 9 años* financiado por una Beca de Investigación de la Universidad de Buenos Aires (BI 983) y por el Subsidio UBACYT FI 160.

1. *Marco teórico y objetivos*

En las investigaciones en adquisición del lenguaje es frecuente la utilización de la técnica de recuento en los estudios sobre adquisición del discurso narrativo (Desinano, 1996; Marro & Rosemberg, 1991; Teberosky, 1989; Tolchinsky, 1990; Tolchinsky Landsmann, 1992). Esta técnica implica que los sujetos formulan un texto basándose en una representación de los eventos relatados a partir de un *input* lingüístico y no a partir de imágenes ordenadas en secuencias narrativas, de películas con estructura narrativa o de la construcción de esquemas a partir de acciones que sucedieron anteriormente, todas estas también técnicas utilizadas frecuentemente (Berman & Slobin, 1994; Fayol, 1985; Hickmann, 1990; Karmiloff Smith, 1985).

Las características de la situación experimental que permite la elicitación del texto narrativo que aquí analizo hacen que este sea considerado un caso de reformulación textual global (Agricola, 1979; Ciapuscio, 1993). Según Antos (1982), cuando los sujetos deben reformular un texto$_1$ se ponen en juego una serie de procesos que permiten plantear la formulación de un texto$_2$ como una resolución de problemas de varios tipos. La diferencia temporal entre el primero y el segundo texto entraña un esfuerzo cognitivo que hace que los problemas se planteen no solo desde el punto de vista de las reglas y estrategias que intervienen en la producción, sino también en la resolución de problemas de formulación aislados. Por otra parte, esta reformulación de un texto fuente (T.F.) en un texto$_2$ constituye un tipo de paráfrasis textual (Agricola, 1979). Agricola sostiene que la relación de equivalencia entre los textos se verifica en la coincidencia de estos con respecto a su inventario de elementos de significado, en las unidades estructurales básicas que involucran primariamente al tema, así como en las interrelaciones composicionales básicas cuasi lógicas que en su totalidad representan la conversión de la sustancia y de la estructura del complejo proposicional estático "tema" en la estructura básica de la forma textual resultante. Agrega, por otra parte, que el tipo de equivalencia que se establece es relativa y gradual y que la fuerza de esta equivalencia está condicionada por el grado de precisión y completitud que dependen de la intención del hablante, de la tarea comunicativa de la situación, plan y modo en que el tema está realizado lingüísticamente en los textos. Por otra parte, plantea que la variación entre textos es un tipo de paráfrasis textual en el que se despliega el mismo tema textual.

Considero que cuando se trata de reformulaciones producidas por niños hay que agregar a la lista previa la competencia sobre la clase textual que tienen los sujetos.

Son numerosos los trabajos en adquisición de narrativa que se dedican al estudio de los recursos cohesivos internos del texto (Bamberg, 1987; Hickmann, 1987a; Hickmann, Liang & Hendriks, 1988; Karmiloff Smith, 1985, 1987) y, entre estos, al estudio del mantenimiento de la correferencia en el texto. El presupuesto general que guía estos estudios es que los sujetos tienen dos problemas cognitivos por resolver cuando "ponen en texto", según las palabras de Fayol (1987), un esquema cognitivo narrativo existente en la memoria a largo plazo: por una parte, dar cuenta de la estructura del texto, por otra, encontrar los elementos lingüísticos necesarios para asegurar que el texto producido exprese las relaciones estructurales, es decir, utilizar los recursos cohesivos, las marcas en la superficie del texto, que indican la coherencia del mismo. Los estudios experimentales citados están focalizados en la producción de narraciones, pero las situaciones de elicitación difieren de la que aquí presento. Como se sabe, no es tan sólo el esquema cognitivo del tipo discursivo el que entra en juego en la producción de un texto, sino también el tipo de situación comunicativa en la que el texto se produce, la tarea que se le solicita al sujeto y la relación que mantiene con el interlocutor. Las investigaciones a que hago referencia trabajan con narraciones a partir de secuencias de imágenes. En estos casos, las dificultades cognitivas están situadas en tres niveles: en primer término, la formación de un esquema del relato a partir de las imágenes, en segundo término, la adopción de una perspectiva desde la cual se relata (la elección de, por ejemplo, el personaje principal) y, finalmente, la transformación de un *input* visual, estático y espacial en un texto que implica una respuesta verbal dinámica, temporal y con una estructura compleja de episodios. En el caso de esta investigación, la dificultad cognitiva de la tarea está vinculada con la retención en la memoria episódica de un estímulo lingüístico y con la necesidad de tratar de recuperar la mayor cantidad de rasgos de la estructura superficial del texto, tal como podrá verse a partir de la consigna.

Ahora bien, en cuanto a las situaciones comunicativas, las investigaciones también difieren en el siguiente sentido: en unos casos el investigador y el niño observan conjuntamente las láminas (Karmiloff Smith, 1985); en otros, el investigador tiene los ojos cubiertos, de modo que el niño está obligado a no presuponer los referentes (Hickmann, 1987b).

En nuestro caso también hay un conocimiento común de los referentes entre el investigador y los sujetos. Veremos, luego, cómo esto influye en el grado de presuposicionalidad que los sujetos muestran en la producción de sus textos.

En cuanto a los recursos utilizados para mantener la cohesión textual, Halliday & Hasan (1976) plantean, por una parte, que la cohesión es un concepto semántico que expresa el conjunto de posibilidades que existe en el lenguaje para hacer que el texto se mantenga unido y, por otra, que los hablantes tienen ese potencial lingüístico a su disposición. En este trabajo sólo me ocupo de los recursos utilizados por los niños para introducir un referente nuevo y para asegurar el mantenimiento de la correferencia en el texto.

Cuando un hablante relata algo a otro tiene a su disposición una determinada cantidad de recursos lingüísticos (de acuerdo con la lengua de que se trate) que le permiten llevar a cabo operaciones de referencia de diferentes maneras y en distintos momentos del discurso. La elección de uno u otro procedimiento depende de una cantidad de factores, entre los que se encuentran los pragmáticos y, en el caso de los niños, la competencia lingüístico-textual[2]. El hablante debe hacer una distinción entre la introducción de los referentes nuevos, cuya existencia e identidad no son conocidos por el interlocutor y el mantenimiento de la referencia, una vez que el referente fue introducido en el discurso. Por otra parte, es necesario establecer distinciones de acuerdo con el tipo de presuposición que pueda establecerse entre los interlocutores respecto de la existencia e identidad de los referentes a lo largo del discurso.

Es posible establecer una jerarquía presuposicional en el uso de los recursos de establecimiento y mantenimiento de la referencia: las construcciones nominales con determinante indefinido pertenecen al nivel más bajo de presuposición y se utilizan, por lo tanto, para introducir referentes nuevos. Las construcciones nominales con determinantes definidos constituyen un estadio intermedio y se utilizan cuando el referente ya ha sido nombrado, cuando forma parte del contexto o cuando forma parte del conocimiento mutuo de los hablantes. Los pronombres y, en

2. Ver, al respecto, el interesante artículo de Karmiloff-Smith (1985) en el que muestra cómo los recursos que los niños utilizan para asegurar la cohesión en un texto narrativo están vinculados con sus posibilidades de control global o local del texto que producen.

el caso del español, la anáfora cero, se utilizan para el mantenimiento de la referencia cuando no existe ambigüedad en cuanto a la existencia y la identidad de los referentes en la situación comunicativa.

Desde un punto de vista evolutivo, Hickmann (1987b) señala que "(...) los análisis de producciones narrativas muestran que, típicamente, los niños pequeños utilizan expresiones referenciales deícticamente y que no relacionan enunciados sucesivos unos con otros dentro del discurso narrativo." Sus experimentos, llevados a cabo con niños entre los 4 y 10 años, demuestran que sólo los mayores son capaces de utilizar apropiadamente los recursos cohesivos para el mantenimiento de la referencia y que los textos narrativos de los niños entre 4 y 7 años muestran una progresión evolutiva en los usos sistemáticos de oposiciones entre recursos más o menos presuposicionales para la organización del discurso. Añade que: "Esta progresión implica interacciones entre aspectos sintáctico-semánticos de las expresiones referenciales (su rol dentro de las cláusulas) y aspectos pragmáticos de estos recursos (por ejemplo, las relaciones correferenciales entre cláusulas), que el niño debe dominar para organizar su discurso internamente." (:170)

En la última sección de este trabajo analizo, de modo ejemplar, dos textos considerados coherentes y cohesivos. Las diferencias entre ambos textos se encuentran en el nivel de formulación de los mismos. Dentro de una teoría general del *formular*, Gülich & Kostschi (1995) plantean que los hablantes, por medio de la formulación, resuelven problemas comunicativos. Sostienen: "(...) cada vez que surgen problemas u obstáculos que hay que resolver, el trabajo del hablante en la producción discursiva deja huellas en sus emisiones lingüísticas que, entonces, son accesibles al análisis lingüístico" (:31). En este sentido, consideran que hay tres tipos de procedimientos utilizados por los hablantes: los procedimientos de verbalización, los procedimientos de tratamiento y los procedimientos de comentario o metadiscursivos.

3. Coseriu (1955-56) considera que "(...) la «determinación» (pertenece al tipo de) operaciones que, en el lenguaje como actividad, se cumplen *para decir algo acerca de algo con los signos de la lengua*, o sea, para «actualizar» y dirigir hacia la realidad concreta un signo «virtual» (perteneciente a la «lengua»), o para delimitar, precisar y orientar la referencia de un signo (virtual o actual)." (: 291). Considera "actualizador" por excelencia al artículo definido en tanto que el indefinido puede ser, al mismo tiempo, cuantificador y particularizador.

Los primeros están vinculados a fenómenos de *performance*, se dan en los niveles fónico, morfoléxico, sintáctico, léxico semántico y pragmático y se encuentran en fenómenos como las dudas, los falsos comienzos, las autorreparaciones, las emisones incompletas, etc.

Los procedimientos de tratamiento son fenómenos con una estructura más compleja en los que una nueva emisión refiere a un segmento precedente, con algún tipo de cambio, modificación, reformulación o expansión. Algunos de estos procedimientos son reformulativos e incluyen la paráfrasis, las repeticiones, las correcciones o las explicaciones.

En cuanto a los procedimientos de comentario, sirven para que el hablante se refiera a distintos tipos de problemas en la producción discursiva y tienden a "designar más que a resolver ciertos problemas comunicativos" (:35). Son la expresión del monitoreo cognitivo que el hablante realiza sobre su propia producción discursiva.

Veremos cómo es posible realizar un análisis según este modelo que nos permita encontrar diferencias en el nivel de formulación entre textos que, desde otros puntos de vista podrían considerarse como semejantes.

2. *Método*

2.1. Sujetos

Fueron entrevistados 92 sujetos que concurrían a 2o Grado de Escuelas Primarias pertenecientes a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, es decir, escuelas públicas. La variable que se tuvo en cuenta fue el nivel de escolaridad, de modo que en la muestra se incluyen sujetos repitentes (el rango de edad de los sujetos es mín= 6;10, máx=9;11). Las escuelas están ubicadas en distintos barrios de la ciudad. Si bien no se ha realizado una encuesta acerca del nivel social de los sujetos, dada la localización de los establecimientos, es posible afirmar que pertenecen a clase media baja y clase baja, aunque no a poblaciones marginales.

2.2. Corpus

El corpus total está compuesto por 46 textos orales y 46 textos escritos. En este caso se analizan los textos producidos oralmente:

2.3. Instrumento

El instrumento utilizado para la elicitación de los textos fue la versión del cuento "La Bella Durmiente" de Jacob y Wilhelm Grimm, editada en el año 1982 por Alianza Editorial. Esta versión cuenta con hermosas y poco convencionales ilustraciones de Errol Le Cain y fue elegida ya que no es una versión reducida del relato, sino que incluye elementos como aperturas y cierres canónicos como marcas de la clase textual, animizaciones, complejidad léxica, el hecho de que en el texto aparezcan pensamientos, ruidos, sentimientos, etc., la presentación de diversos espacios de habla. El texto fuente fue manipulado por la investigadora respecto de los espacios de discurso referido existentes en el mismo. De este modo, se realizaron 4 versiones (V) del cuento. La V1 contiene discurso directo, discurso indirecto y espacios dialógico-teatrales; la V2 presenta solo discurso directo; la V3 solo discurso indirecto; la V4 presenta discurso indirecto en aquellos espacios de habla que no eran obviables para el desarrollo de la trama pero, en estos casos, no se utiliza nunca el verbo *decir* como marco enunciativo del discurso referido, sino que se utilizan verbos que, desde el punto de vista semántico pueden considerarse como performativos. El resto de los espacios de habla están narrativizados.

2.4. Procedimiento

La situación de elicitación de los textos fue la siguiente: la investigadora leyó el cuento en el salón de clases, en presencia de la maestra del grado. Previamente hubo un breve período de contacto entre los niños y la lectora en el que se habló de la naturaleza de la tarea a desarrollar posteriormente. Por lo tanto, los sujetos sabían que luego deberían volver a contar el relato; también que, elegidos al azar por la investigadora, la mitad lo haría oralmente y el resto por escrito. Se puso especial énfasis en que el hecho de que los niños conociesen la esencia de la tarea no desnaturalizara el momento de la lectura y se consideró que, a tal efecto, era importante que esta se desarrollara naturalmente, es decir, que se reprodujera un espacio de lectura en voz alta similar al que, a veces, llevan a cabo padres y maestros. A tal efecto se tuvieron en cuenta varios detalles: en primer término, que se leyera un libro (y no que se inventara un cuento o se leyera un papel en el que estuviese escrito un cuento). Este tenía, como ya hemos dicho, texto e ilustraciones. En la mayoría de los casos los niños solicitaron ver las ilustraciones aún antes de haber escu-

chado la narración, pero solo se les permitió mirarlas luego de haber finalizado la tarea ya que la investigación está centrada en la reformulación a partir de un *input* lingüístico. Por otra parte, la lectura se realizó tratando de imitar a los "contadores de cuentos": se levantaba la vista del texto de tanto en tanto, como para no perder el contacto con el interlocutor, se cambiaba el tono de voz para diferenciar el cuerpo del relato de los espacios de discurso directo, etc. La consigna consistió en solicitar a los sujetos que volviesen a contar el cuento y que lo hiciesen como para alguien que no lo conociera.

2.5. Sistema de transcripción de los textos

Los textos orales fueron grabados, los textos escritos fueron recogidos en hojas que proporcionó la investigadora y luego fueron transcriptos según las mismas normas que los textos orales. Los textos de ambos registros fueron dispuestos en *grille*, de acuerdo con las normas del GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe). Este grupo de lingüistas se dedica al estudio del francés hablado (Blanche-Benveniste, 1990; Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1986) y propone un sistema de transcripción de la oralidad que también ha sido utilizado productivamente en estudios de alfabetización inicial (Teberosky, 1989; Tolchinsky Landsmann, 1992) puesto que, como sostiene Ana Teberosky: "La escritura de los debutantes puede compararse en algunos aspectos con las producciones orales: ambas comparten la propiedad de hacerse públicas antes del retoque y corrección convencional, ambas dejan trazas del proceso de producción en lo producido, ambas comportan dificultades de interpretación; de percepción en lo oral, de lectura en lo escrito no convencional." (1989:22). Este modo de transcripción permite visualizar el avance del texto tanto en el eje sintagmático como en el paradigmático (en el que se ubican los elementos léxicos que ocupan la misma posición sintáctica). El verbo es considerado como el elemento rector y alrededor suyo se organizan los elementos asociados, los elementos regidos, las valencias del verbo y sus complementos. En nuestro caso, cada columna indica una categoría sintáctica: un verbo y los elementos obligatorios constituye una *construcción verbal*, los verbos de *decir* obligan la existencia de *construcciones de discurso referido*. Por otra parte los verbos pueden tener *construcciones asociadas* (no obligatorias) y *regidas* (no obligatorias pero regidas por el verbo). En la transcripción de la narración oral se utilizó la ortografía convencional, se incluyeron todas las repeticiones de un

sintagma que el locutor hubiese efectuado, aún aquellas incompletas y no se utilizaron signos de puntuación. En la transcripción de los textos escritos se normaliza la ortografía pero se mantiene la puntuación que utilizan los niños. Consideramos satisfactorio este sistema de transcripción porque al mismo tiempo que presenta los textos tal como se produjeron, proporciona una representación sintáctica de los mismos y permite una visualización que facilita el análisis.

3. *Análisis y presentación de los datos*

3.1.1. Reformulación textual global de textos orales y escritos

Sobre la base de las propiedades de los textos, se establecieron las siguientes categorías para diferenciar entre textos narrativos y no narrativos:

1.1. Producen narraciones completas
1.2. Comienzan por el episodio 6
2.1. No narran
2.2. Producen solo un episodio
2.3. No completan el cuento

Algunas de las categorías que presentamos (2.2 y 2.3) sólo se encuentran en los textos escritos y, como se verá más abajo, son productivas.

Entre las narraciones, distinguimos entre los que reformulan la narración por completo (1.1) y aquellos que comienzan por el episodio 6 del relato (1.2) que constituye la segunda complicación del mismo, ya que el 21,73% de los sujetos opta por esta estrategia. Desde el punto de vista del contenido, esta reducción implica obviar una serie de profecías futuras que enmarcan el acto de dormir durante 100 años de la princesa. Los textos no narrativos escritos son subdivididos entre aquellos que no producen de ningún modo un texto narrativo, aquellos que producen sólo un episodio del relato y aquellos que no completan el cuento. En las tablas siguientes se presenta la distribución de los textos según esta caracterización por versión del texto fuente y por modalidad de producción[4].

4. En Mahler (1996) explico por qué no puede hablarse *stricto sensu* de registro oral y escrito en esta situación experimental.

Tabla 1
Tipo de producción diferenciado por versión del T.F. (%)
Textos orales

	V1	V2	V3	V4
1.1	30	25	55,55	33,33
1.2	20	50	22,22	-
2.1	50	25	22,22	66,66

Tabla 2
Tipo de producción diferenciado por versión del T.F. (%)
Textos escritos

	V1	V2	V3	V4
1.1	15	-	-	50
1.2	15	42,85	-	-
2.1	25	42,85	33,33	20
2.2	35	-	11,11	-
2.3	10	14,28	55,55	30

La dispersión que presentan los datos hace pensar que no hay una relación entre T.F. y texto reformulado que pueda llevar a vincular el hecho de haber recibido una determinada versión con las posibilidades de reformulación del texto. Cuando se estudiaron los textos producidos por los los niños de 9 años (Mahler, 1995) los textos sometidos a análisis fueron los que, de acuerdo con el tipo de relación interlocutiva entre el investigador y los sujetos, se consideraron autónomos de la situación de enunciación. Al trabajar los textos producidos por los niños de 7 años, el panorama es diferente puesto que las posibilidades de los sujetos de realizar una reformulación global de un texto a partir de una sola escucha del mismo son menores que las de los niños de más edad. Esto se observa a partir de la cantidad de sujetos que narran en colaboración con el adulto.

En cuanto a la relación entre tipo de versión del T.F. y texto reformulado, considero que no es posible establecer una relación de dependencia entre ambos puesto que, por ejemplo, la V1, a la que consideramos más canónica desde el punto de vista de las posturas narrativas que aparecen explícitas en el discurso referido, tiene un porcentaje de reformulación narrativa del 50% y uno de no reformulación narrativa del 50%. Tampoco parece que exista relación entre la cantidad de palabras del T.F. y las posibilidades de reformulación del mismo; la V4 es la que cuenta con menor cantidad de palabras (762 palabras) y, sin embargo, solo el 33,33% de los sujetos son capaces de producir un texto narrativo. Por otra parte, si se comparan la proporción de textos reformulados en la modalidad oral y en la modalidad escrita, vemos que en el caso de la V4, por ejemplo, el 50% de los sujetos son capaces de reformular el texto en la modalidad escrita y solo el 33% en la oral.

Por lo tanto, es posible agrupar los datos sin necesidad de discriminar por versiones. Las tablas siguientes presentan, según la categorización anterior, los textos producidos en forma oral y forma escrita.

Tabla 3

Producción de textos sin discriminación por versión de TF. (%)

Textos orales

	TOTAL
1.1	34,78
1.2	21,73
2.1	43,46

Tabla 4

Producción de textos sin discriminación por versión de TF. (%)

Textos escritos

	TOTAL
1.1	17,39
1.2	13,04

	TOTAL
2.1	28,26
2.2	17,39
2.3	23,91

Si consideramos que los niños que formulan el texto a partir del episodio 6 reformulan el texto aún cuando modifiquen el marco del mismo, el 56,51% de los sujetos producen un texto narrativo en la modalidad oral.

El panorama se modifica en la modalidad escrita. En primer término fue necesario agregar dos ítems (2.2 y 2.3) en la categorización de los textos que no aparecían en la modalidad oral. Es especialmente interesante el último ítem agregado. El 23,91% de los sujetos escribe hasta donde "puede". ¿Qué quiero decir con esto? No es que den cuenta de algunos episodios y no de otros, o que pongan sólo el título y luego hagan un dibujo, como hacen los niños que no producen textos narrativos pero que, de algún modo, se allanan a la tarea escolar. Estos chicos narran de manera adecuada y, a pesar de que eran ellos los que decidían cuando habían concluido la tarea, abandonan en lugares insólitos como si se hubiesen "cansado de escribir", es decir, como si el cuento les hubiese resultado demasiado largo para relatarlo por escrito. No creo que sea posible agrupar a estos sujetos con los que (por distintas razones, como se verá luego) no narran puesto que inician sus relatos pero no logran terminarlos. Es interesante observar que estos sujetos no optan por una estrategia reductora como la de proporcionar lo que denomino *resúmenes narrativos*[5], tal como hacen algunos de los sujetos de 4° grado, sino que en la falta de "terminación" del relato es posible ver un tipo de procesamiento *bottom-up* (van Dijk & Kintsch, 1983) en la producción, que provoca que el sujeto llegue hasta donde puede. Es sintomático que este tipo de relatos no aparezca en la modalidad oral, lo que me lleva a pensar que no se trata de un problema respecto del procesamiento de la información o de recuperación en la memoria del relato sino que está vinculado con las posibilidades que los sujetos de esta edad tienen de escribir textos "largos".

5. Considero *resumen narrativo* a aquellos textos que dan cuenta de la macroestructura semántica mínima, en estos desaparece el discurso referido y cualquier detalle sobre la narración.

Este hecho hace necesario analizar los textos orales y de los textos escritos por separado. En este trabajo me dedico solo al estudio de los primeros.

3.2. Análisis de los textos orales

3.2.1. Los textos no narrativos

Los sujetos que reformulan el texto oralmente y no narran lo hacen por las siguientes razones:

a) se confunden de cuento o producen enunciados emparentados semánticamente con el relato pero que no conforman un texto coherente.

b) responden a preguntas que formula el investigador como forma de desencadenar la producción textual pero no logran armar un texto narrativo.

c) directamente responden que no recuerdan el relato.

d) producen el final del relato

Dado que se trata de una narración ficcional y que, como se señaló anteriormente, el grado de autonomía respecto de la situación de enunciación era considerado relevante, la investigadora utilizó, deliberadamente, cierto tipo de intervención, de manera que los niños pudieran producir el texto narrativo lo más autónomo posible: la investigadora proporcionó pautas a los niños para comenzar el cuento (*¿cómo empiezan los cuentos?* o *había una vez...*) o bien pautas para poder proseguir con la narración (*y entonces... y después... y qué pasó entonces...*)[6]. En casos como este, en los que las pausas llegan a constituir silencio, se le permite al niño concluir con la tarea preguntándole si quiere continuar, si no recuerda o si, simplemente, no tiene deseos de contar el cuento.

Veamos algunos ejemplos:

1)

1N: cuento la cenicienta

2I: la cenicienta no

6. Para estudios sobre apoyo del adulto para la elicitación de narraciones ver Mc Namee (1987); Hausendorf (1992).

3 la bella durmiente
4 N: una vez la bella durmiente
5 la bella durmiente
6 no me acuerdo bien
7 I: no te acordás
8 qué pasó
9 por qué la llamaban la bella durmiente
10N: por qué la llamaban hasta que se durmió todo
11 se durmió todo
12 y
13 y
14 y el árbol no se movió ninguna hoja
15I: y después que pasó
16N: que le dió un beso
17 que todos se despertaron
18 después
19I: se despertó
20N: si
21I: y cómo fue que se despertó
22A: que le dio un beso
y después colorín colorado este cuento se ha acabado
(V1O-7;7)[7]

En la transcripción de este texto aparece, en la columna 1, la interacción entre el sujeto y la investigadora. A partir de la columna 2 se transcriben los "enunciados narrativos": comienzo con topicalización cero (van Dijk & Kintsch, 1983); enunciados que se inician con *"después"* *"y después"* marca de sucesión temporal en la narración. A pesar de esto, la narración queda trunca en la línea 22, en la que el sintagma está seguido por la marca de finalización de los cuentos infantiles como cierre de la formulación del texto. La presencia de las tres conjunciones copulativas sucesivas (líneas 12, 13, 14) es una marca de duda (marcador del proceso cognitivo puesto en juego en la producción del discurso *on line* (Beaman, 1984 ; Gülich & Kotschi, 1995)) pero lo que sigue es justamente una parte

7. En cada ejemplo aparece al número de versión que el niño recibió, el tipo de modalidad de producción (oral o escrita) y la edad en años y meses.

del TF accesoria respecto del desarrollo de la trama[8]. En las líneas 15 y 16 el *que* que inicia los enunciados es una marca de que se trata de respuestas a la pregunta del investigador y no de enunciados narrativos. Considero que es posible diferenciar este tipo de texto no narrativo de aquellas producciones en las que los niños directamente responden que no recuerdan el cuento:

2)

I: cómo empiezan los cuentos
N: no me acuerdo
I: había una vez
N: (silencio)
I: había una vez
no tenés ganas
N: no me acuerdo

(V40, 7;9)

En este caso, hay un borramiento total, ni siquiera el comienzo con tópico cero que funciona en muchos casos como desencadenante de la narración, provoca elicitación lingüística vinculada con el T.F. La diferencia reside en la "intención narrativa", dada en el primer texto por "*una vez*"; "*y después*" y el uso de un enunciado canónico como marca de cierre de la narración.

Un caso diferente es el de aquellos sujetos que, a pesar de las propuestas de elicitación que le hace el investigador, se limitan a un intercambio de preguntas y respuestas. Este intercambio permite comprobar que estos sujetos recuerdan algunos de los hechos del relato, pero no son capaces de armar, a partir de esta representación, un texto narrativo.

3)

luego de un intercambio en el que dice que no recuerda

I: querés que lo empiece yo y vos lo seguís
había una vez un rey y una reina
N: había una vez un (incomp.) que quisieron
tener una nena

8. Analicé la formulación de esta parte "literaria" en el T.F. en los textos producidos por los niños de 4° grado en Mahler (1996).

I: y la tuvieron
N: sí
I: y qué pasó después de que la tuvieron
N: una fiesta
I: y qué pasó en la fiesta
N: se durmieron
I: y después
N: vino el hombre
I: y qué hizo el hombre
N: la salvó
I: y cómo la salvó
N: le dió un beso

(V2O 7;1)

3.2.2. Los textos narrativos

3.2.2.1. Textos formulados a partir del episodio 6

El 21,73 % de los sujetos comienzan la reformulación a partir del episodio 6. En el análisis de estos textos me centro en sus características superestructurales y en la manera en que inician sus producciones ya que considero que tiene que haber un grado importante de presuposición acerca del conocimiento compartido entre el investigador y el niño que hace que comiencen los textos por este episodio. El análisis de las marcas lingüísticas apoya esta tesis, especialmente a partir del estudio de los recursos para la introducción de referentes nuevos. Esta presuposición sobre conocimiento compartido está en conflicto con la naturaleza de la tarea.

Desde el punto de vista superestructural, salvo uno, el resto de los textos presenta enunciados que incluyen las macroestructuras semánticas mínimas de cada episodio, es decir, enunciados resumidores de los hechos de cada episodio central a partir del episodio 6.

4)

la bella durmiente se (incompr.) y
durmió para cien años
y había un príncipe que la besó y
la despertó cuando pasó cien años
se enamoró del príncipe

(V1O 9;3)

Este texto es cualitativamente diferente del siguiente que, si bien comienza a partir del episodio 6, utiliza tópico 0 en el comienzo y determinante indefinido para la introducción de un referente nuevo. Desde un punto de vista superestructural, este sujeto formula los episodios 6, 7, 10 y el final del relato pero no proporciona enunciados resumidores de los eventos sino que da detalles que estaban presentes en el T.F. e introduce el punto de vista del personaje en el discurso referido en discurso directo:

5)

I: había una vez

N: había una vez un palacio que una princesa y un rey

y

no sé si se iban

y Ø empezó a caminar y

se perdió y

encontró que parece un castillo

y había una escalera de caracol

y subió

y había una llave de oro

y dio una vuelta a la llave de oro

entró y

le dice a la viejita qué estás haciendo

la viejita le dice estoy hilando

y después

tocó el pinche

se pinchó y

cayó en la cama

y dice el príncipe voy a pasar a salvar a la princesa

y pasó

y los pinos se hicieron

se convirtieron en flores

y los perros ladraban y

se movían

y lo mismo hacían las mosquitas

y entró

le dio un beso

y la princesa ya

ya
yà despertó
y fueron felices para siempre
(V2O;6)

Este texto presenta alternancia en la utilización de determinantes como marcadores de lo conocido y lo desconocido. En el comienzo el niño utiliza *un palacio, una princesa*, y *un rey*. Sin embargo, luego usa la anáfora cero para el sujeto gramatical de *empezó a caminar*. El uso de este recurso produce ambigüedad porque hay discordancia con la frase nominal precedente (ver el cambio de plural a singular) y, por lo tanto, no es posible saber quién es el agente de la acción; el resto de las anáforas cero que preceden a los verbos refieren a esta primera anáfora ambigua. Finalmente, utiliza dos construcciones nominales con determinante definido (*el príncipe; la princesa*) para referentes no nombrados anteriormente en el texto.

En cuanto al modo de introducir los relatos, sólo dos sujetos comienzan el texto por medio del tópico cero (*Había una vez...*), uno de ellos espontáneamente, el otro a partir de la repetición del enunciado de la investigadora. Comenzar el cuento por medio de este recurso tiene varias implicancias: el enunciador se distancia del texto que refiere situándolo en un tiempo impreciso en el pasado, por medio de la construcción sintáctica fija proporciona el marco del relato e introduce referentes nuevos por medio de un sintagma nominal con determinante indefinido. Van Dijk (1978) sostiene que esta fórmula de comienzo es un tópico que describe "el mundo posible determinado sobre el que se habla" (: 52). Es evidente, entonces, que cuando los sujetos comienzan un cuento de hadas por medio del tópico cero, ponen en juego su conocimiento sobre esta clase textual[9]. Los sujetos que no utilizan la fórmula *Había una vez* para comenzar sus narraciones amplían el rango de la presuposicionalidad compartida con el interlocutor al utilizar construcciones con determinante definido para introducir un referente nuevo.

9. Isenberg (1987) sostiene que *clase de texto* es la designación para toda forma de texto cuyas características puedan fijarse mediante la determinación de ciertas propiedades, no válidas para todos los textos, independientemente de si estas propiedades pueden concebirse teóricamente y de qué manera, dentro de una tipología textual. *Tipo de texto*, en cambio, es la designación teórica de una forma específica de texto, descrita y definida dentro del marco de una tipología textual.

El uso de los determinantes en los sintagmas nominales y de la anáfora cero en función de sujeto gramatical, tal como aparecen en el siguiente ejemplo, es una marca de este grado de presuposicionalidad.

(9)

	cuando la mujer fue a
	a un castillo
	y
I: y entonces	
y	vinieron las hadas
y	(Ø) se pinchó
después	está en la cama durmiendo
y después	viene el príncipe
y después	
N: y qué más	(Ø) le da un beso

(V1O 7;4)

Como he señalado anteriormente, Hickmann (1987a; 1988) afirma que hay un proceso evolutivo en el dominio de los recursos cohesivos de los textos que puede verse a partir de los recursos que los sujetos utilizan para introducir referentes nuevos. El determinante indefinido constituye una marca de introducción de un referente desconocido; en tanto que el determinante definido funciona anafóricamente en el texto respecto de un elemento ya nombrado en el cotexto o conocido. De modo que los sujetos que, como el del ejemplo, comienzan sus relatos por medio de una construcción nominal con determinante definido y utilizan la anáfora cero para retomar un elemento lejano en el cotexto no son capaces de presentar al oyente el marco en el que se desarrolla el relato y de establecer relaciones cohesivas internas en el texto.

Por lo tanto, el grado de presuposicionalidad que los sujetos establecen se manifiesta tanto en lo superestructural, puesto que obvian el marco del texto fuente y algunos de ellos muestran una tendencia a la presentación de la macroestructura semántica de cada episodio, como en la utilización de los recursos lingüísticos para la introducción de referentes no conocidos y para el mantenimiento de la correferencia. Al respecto, Fayol (1985) sostiene que el niño llega relativamente tarde al dominio de las marcas lingüísticas que aseguran la cohesión textual porque, por una parte, debe disponer de una representación cognitiva de los hechos

lo suficientemente analítica como para justificar la enumeración sucesiva de varias proposiciones que remiten cada una a un hecho o estado y, por otra, debe haber reparado en cuáles son las marcas que hay que utilizar y cuál es su modo de funcionamiento.

3.2.2.2. Los textos narrativos completos

Finalmente, analizo los textos considerados narraciones completas. El 56,25% de los sujetos que producen estas narraciones no interactua con el adulto y el 43,75% lo hace a partir de preguntas disparadoras o de la consigna de iniciación de los cuentos de hadas.

3.2.2.2.1 Los aspectos superestructurales y macroestructurales

Desde un punto de vista superestructural, el relato cuenta con un marco, 11 episodios y un final.

La macroestructura del relato es la siguiente:

1. Introducción (episodio 1)
2. Se realiza una fiesta y hay una profecía de muerte/sueño (episodios 2,3,4).
3. La princesa se pincha y cae dormida (episodio 6).
4. Todos duermen en el palacio, varios príncipes intentan salvar a la princesa (episodios 7,8).
5. Llega un príncipe que se entera de lo sucedido. Venció el plazo (episodio 9).
6. El príncipe logra salvarla (episodio 10).
7. Todos se despiertan (episodio 11).
8. Final feliz

En primer término, en las reformulaciones ninguno de los sujetos proporciona la superestructura completa del relato; en todos los casos hay algún episodio que se obvia. La siguiente tabla presenta el porcentaje de recuperación de los episodios realizado por los sujetos que consideramos que producen una narración completa.

Tabla 5
Recuperación episódica en textos orales (%)

M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	F
100	33,3	80	66,6	26,6	6,6	66,6	26,6	53,3	26,6	100	33,3	80

Como es posible observar, la totalidad de los sujetos abre sus narraciones con el marco y proporciona una resolución del conflicto. Es decir que son capaces de situar temporal y espacialmente la historia y de presentar algunos de sus personajes así como de dar un cierre a los eventos relatados. El 80 % proporciona un final para la historia, que no debe confundirse con la resolución del conflicto. Ahora bien, no todos los episodios tienen el mismo valor desde el punto de vista de su función en la estructura de los eventos; algunos son obviables sin que se altere el desarrollo de la trama, tal como sucede con los episodios 1, 5, 7 y 11. Los episodios con porcentajes significativos de recuperación son los siguientes: 2, 3, 6 y 10, de modo que los niños formulan el marco del relato presentando a los personajes en un tiempo lejano y explicitando, en general, el deseo de los reyes de tener una hija dentro del marco. Luego aparece la situación que permite el desencadenamiento del conflicto en el episodio 2, la complicación en el episodio 3, la consecuencia de esta complicación en el episodio 6 y la resolución en el episodio 10. De modo que la mayoría produce una reducción del relato a sus componentes macroestructurales fundamentales y se dejan de lado las acciones colaterales de los personajes que no hacen a la macroestructura semántica del mismo.

Todos estos sujetos comienzan sus textos por medio del tópico cero o por medio de una construcción nominal con determinante indefinido. De modo que podemos ver un avance, no sólo respecto de las propiedades super y macroestructurales de los textos en relación con los analizados previamente, sino también con respecto a sus características cohesivas. El hecho de enmarcar el relato tiene dos implicancias: por una parte da cuenta, como afirmé previamente, del conocimiento de la clase textual y, por otra, desde el punto de vista de la producción textual, sitúa al texto en un momento indefinido respecto de la situación de comunicación en la que se produce. Al mismo tiempo, introducir los personajes por medio de construcciones nominales indefinidas, es un recurso cohesivo apropiado para la presentación de la información desconocida en

un texto. El grado de presuposición del determinante indefinido es mínimo respecto del determinante definido o la anáfora cero. De modo que los textos pertenecientes a este subcorpus tienen un modo de apertura que marca un cierto grado de competencia sobre el modo de introducir los referentes en el discurso.

Sin embargo, si se analizan estos textos desde el punto de vista de las marcas que aseguran la cohesión del mismo focalizando en los recursos de mantenimiento de la correferencia, se observa que el 57,1 % de los textos puede definirse como cohesivo, en tanto el 42,8 % con problemas de cohesión.

3.2.2.2.2. Los textos con problemas de correferencia

Veamos, por ejemplo, parte del texto del ejemplo 7), en el que se puede observar cómo la repetición de sintagmas (a la que considero una marca de esfuerzo cognitivo por seguir con el hilo de la trama) precede a la utilización de una anáfora cero que no tiene un antecedente en el cotexto.

7)
(introduce por medio de tópico cero y da el marco)

y después	a todas no	porque se olvidaron de una
y	esa se enojó	
y después		
después	se enojó	
	estaba enojada	
	Ø se fue y	
	abrió una puerta con una llave de oro	

(V1-O, 7;3)

La niña tiene la representación del agente de la acción que no fue nombrado anteriormente en el texto. La interpretación de la secuencia para alguien que no conoce la historia sería que el hada enojada abre la puerta con una llave de oro, sin embargo, sabemos que se trata de la princesa.

Si se observa con atención estos textos es posible verificar que esta ruptura de la cohesión interna, en su gran mayoría, se da con referencia a la princesa, es decir, cuando van a expresar el punto crítico de la narración.

En 8), por ejemplo, el relato comienza por medio del tópico cero y construcciones nominales con determinante indefinido para introducir referentes nuevos, se utiliza el discurso referido para presentar las profecías y, cuando llega al episodio 6 el niño dice:

8)

entonces después Ø fue a un palacio que subió la escalera
y se encontró con una llave
abrió

(V1-O, 7;0)

En 9), al comenzar el episodio 6, el sujeto establece una cadena referencial (anáfora cero, OD reduplicado) que no tiene antecedente en el cotexto:

9)

pero al final no pasó eso
Ø quedó dormida
después intentaban salvarla a ella pero
no pudieron

(V1-O, 7;0)

Considero que esto se debe a que el texto fuente que recibieron los niños presenta diversos personajes en cada episodio. En los estudios sobre adquisición de narrativa se presenta, en general, un *input* en el que hay un personaje principal que interactúa con uno o varios personajes secundarios. En este caso, la estructura es más compleja. La princesa aparece, hasta el episodio 6 meramente nombrada, sin llevar a cabo ninguna acción. Los personajes agentes de acciones narrativas, hasta ese momento, son el rey y las hadas. A partir del episodio 6, la princesa, que cambió de estado (pasó de ser un bebé a ser una persona de 15 años, sin que se haya relatado nada sobre su vida anterior), es el personaje principal. Finalmente, se produce un desplazamiento hacia el príncipe como personaje principal. Como señala Fayol (1987), una de las dificultades cognitivas implicadas en la puesta en texto narrativo, es la adopción de una perspectiva. Esta es más sencilla cuando se trata de un solo personaje y más complicada en casos como este en los que hay que adoptar varias perspectivas en tanto narradores. Karmiloff-Smith (1985) sostiene que los

niños deben acomodar la representación del sistema lingüístico a las restricciones de la producción textual. En este acomodamiento, los niños pasan por una etapa en la que concentran los recursos de mantenimiento de la referencia interna en el texto en torno de lo que la autora denomina "el sujeto temático", es decir, el personaje principal. Creo que, en este caso, a pesar de que los sujetos presentan un dominio de la coherencia global del texto, al mismo tiempo, el desplazamiento de perspectiva produce dificultades en la utilización de los recursos de cohesión local.

3.2.2.2.3. Diferencias en la formulación de los textos cohesivos

Denominó textos cohesivos a los caracterizados por introducir los referentes desconocidos por medio de construcciones con determinante indefinido y por asegurar el mantenimiento de los mismos por medio de construcciones con determinante definido y con anáforas. Estos textos, sin embargo, presentan diferencias entre sí en el nivel de la formulación. A modo ejemplar, transcribo dos textos de la muestra.

10)

1	había una vez	una
2		un rey y una reina que vivían en un castillo y que querían una hija
3	cuando la hija ya era grande	
4		la dejaron sola en el castillo
5	y	fue a lugares que ella nunca estuvo
6	y	una vieja estaba hilando con una aguja
7	y	se pinchó el dedo y
8		quedó dormida
9	y	todos los que estaban en el castillo se quedaron completamente dormidos
10	y	príncipes pasaban entre
11		querían pasar para salvarla entre un cerco de espinos y
12		no
13		no podían
14		un príncipe logró salvarla dándole un beso
15	y	juntos vivieron para siempre

(V1-O, 7;8)

11)

0 había una vez una
1 un
2 una
3 unos reyes que tuvieron
4 no tenían una hija
5 deseaban tener una hija
6 entonces un día vino un cangrejo y
7 le dijo tu celo se cumplirá
8 y el celo se cumplió
9 tuvieron una hija
10 y
11 cómo se puede decir
12 para festejarlo para festejarlo invitaron
a sus parientes y también
13 a las hadas
14 como tenía doce platos y eran trece las hadas
15 tuvieron que dejar una afuera
16 bueno
17 entonces esa estaba
18 las hadas empezaban a la chica a ponerle que sea
linda y todo
19 entonces vino la hada
20 la que dejaron afuera y
21 dijo cuando tenga o
22 die
23 diez años se va a
pinchar
con un
24 con un
con un
25 cómo se llama
26 con un huso con un huso
27 entonces
28 cuando tuvo esos años se fueron los papás a caminar
29 entonces la dejaron sola
30 como nunca pudo estar adonde estaba
31 con

32 en un lugar que no estaba
33 que nunca estuvo
34 empezó a recorrer todos los
35 los
36 los pasillos
37 todos los cuartos y
38 subió a una torre vieja
39 había una señora
40 una viejita con un huso
41 se pinchó
42 cayó dormida
43 cuando los padres entraron todo se durmió
44 empezó todo durmiendo
45 entonces hasta el
46 las mosquitas
47 todo se durmió
48 los perros
49 los caballos
50 todo
51 después vino un príncipe
52 todos los príncipes tra
53 casi todos los príncipes
54 muchos príncipes trataron de salvar a la princesa
55 pero no pudieron porque habían
56 los pinchos rodeaban todo
57 eran como un cerco de pinches que rodeaba todo el castillo
58 y entonces
59 un día vino un príncipe
60 un hijo de un rey
61 le preguntó cuál es la leyenda de la bella
62 de una bella
63 de la bella durmiente del bosque
le preguntó al viejito
64 quieres que te la cuente
65 si
66 bueno
67 se la contó
68 y después fue y

69 le dijo muchos príncipes probaron pero
70 murieron porque los
agarraron los pinches
71 bueno yo ire
72 fue
73 y todo se convirtió en flores
74 y lo dejaron pasar
75 después se lo fue cerrando
76 se fue cerrando
77 subió y
78 encontró a la
79 la torre cosa y
80 encontró a la bella durmiente
81 y le dio un beso
82 y despertó.
83 todos despertaron
84 y así termina el cuento

(V2-O, 7;5)

Como señalé en la introducción, el interés en la comparación de estos textos se encuentra en el plano de la formulación. Como vemos, en ambos se proporciona la mayoría de los episodios del relato, se establecen precisiones temporales que van más allá de la mera sucesión de hechos que pueden marcar *y*, *después* o *entonces*. Sin embargo, el texto del ejemplo (10) es más compacto que el de (11) y este último presenta más detalles que el anterior y utiliza discurso referido.

Hay, además, una diferencia fundamental: el primer sujeto narra sin producir movimientos de formulación en su texto. Tan sólo podemos encontrar dos: un procedimiento de verbalización (*una/un rey y una reina*) y un procedimiento de tratamiento no reformulativo, una corrección (*pasaban entre/querían pasar entre*). Este tiene una propiedad discursiva importante, puesto que en lugar de describir las acciones de los personajes el niño utiliza lo que Todorov (1977) denomina un verbo transformado para dar cuenta de los deseos de los mismos. Es decir que la corrección opera en el nivel de la modalización verbal.

Sin embargo, si analizamos el texto del segundo, vemos que produce su texto en un movimiento que va especificando paso a paso todo lo que formula, es decir que, tal como señalo en la introducción, va resol-

viendo problemas de formulación aislados en el esfuerzo cognitivo que implica formulando este texto.

De manera general, en este texto se encuentran procedimientos de verbalización, procedimientos de tratamiento (procedimientos de tratamiento reformulativos, como las paráfrasis y no reformulativos como las correcciones) y procedimientos metadiscursivos o comentantivos.

Es interesante analizar estos procedimientos desde la perspectiva global de producción del texto y teniendo en cuenta qué es lo que el niño está realizando desde el punto de vista lingüístico y con qué función. Recordemos que el tipo de tarea implicaba que los niños narraran "solos" (con el mínimo de interrealación con la investigadora) y que lo hicieran tratando de no olvidar nada "como para alguien que no conocía el cuento". Este propósito global gobierna la producción del texto. En el caso del sujeto del ejemplo 11) vemos que su preocupación por la precisión lo lleva a la utilización de diferentes procedimientos.

Por una parte encontramos procedimientos de verbalización, propios de la *performance*, en varios niveles. En las líneas 0-2 se produce un falso comienzo, el procedimiento de verbalización se da en el nivel fónico y su función es especificar el comienzo apropiado del relato en el marco del mismo. En las líneas 32-34, en cambio, el problema de formulación se plantea en el nivel sintáctico y, en realidad, el niño no llega a una solución totalmente satisfactoria desde el punto de vista de la *consecutio temporum*, puesto que no es capaz de expresar la anterioridad por medio del pretérito pluscuamperfecto. En la línea 55, el procedimiento de verbalización consiste en un *falso comienzo*, es decir un sintagma que queda incompleto. En este caso, como veremos luego, se combina con procedimientos parafrásticos de tratamiento.

Considero ahora los procedimientos comentativos o metalingüísticos y dejo para el final los procedimientos de tratamiento que, creo, son los que revisten mayor interés en este caso.

Gülich & Kotschi (1995) señalan que los procedimientos comentativos son los que los hablantes emplean para evaluar o comentar expresiones (o secuencias de expresiones) que forman parte del discurso y que marcan algunos problemas comunicativos. Para señalar el problema los hablantes utilizan marcadores que funcionan como operadores, en tanto califican las expresiones.

En el caso que nos ocupa, las expresiones de referencia forman parte del conocimiento del investigador y resultan problemáticas para el

niño. Por eso formula las preguntas de las líneas 11 y 25 que remiten al nivel léxico. En un caso (25) se trata de una palabra difícil que había sido comentada luego de la lectura del cuento y que es importante desde el punto de vista estructural. En el otro (11) de una expresión que, una vez hallada, permite continuar con el relato. Este tipo de pregunta se diferencia de las que hacen los niños que tienen problemas con la estructura del cuento, del tipo *"¿Cómo seguía?"*. En este caso el nivel de la duda se encuentra en el de la expresión o lexema apropiado para que el cuento sea el que debe ser.

Finalmente, los procedimientos de tratamiento se caracterizan por "tratar" de alguna manera un segmento anterior de habla. La estructura de este tipo de procedimiento es la siguiente: una expresión de referencia, una expresión de tratamiento y un marcador (que puede tener base léxica o estar dado por características paralingüísticas o suprasegmentales). En el ejemplo que analizo no se encuentran marcadores con base léxica. Entre la expresión de tratamiento y la de referencia deben existir semejanzas y diferencias y se diferencian entre procedimientos reformulativos (repeticiones y paráfrasis) y procedimientos no reformulativos (como las generalizaciones y ejemplificaciones).

Las expresiones de tratamiento reformulativas, por otra parte, se subdividen en las que son parasfrásticas (como las repeticiones y las paráfrasis) y las no parasfrásticas (como las disociaciones y las correcciones).

De la misma manera que el niño usa procedimientos comentativos para poder producir la expresión exacta, utiliza procedimientos reformulativos parafrásticos que le permiten precisar lo que está diciendo por medio de expansiones: en las líneas 19-20, el sujeto especifica de qué hada se trata, en las líneas 39-40, que no se trata de una señora inofensiva, en las líneas 59-60 especifica por medio de una definición; en las líneas 56-57 por medio de una paráfrasis explicativa expande dos elementos léxicos de la expresión anterior (*pinchos/un cerco de pinches; todo/todo el castillo*). Estas reformulaciones pueden operar paulatinamente, como en el caso de las líneas 52-54 en las que la paráfrasis opera sobre el cuantificador de la expresión referencial y la emisión sólo se completa cuando se encuentra el apropiado. Es interesante observar el movimiento de tratamiento que se produce en las líneas 43-50: en el texto, había un listado, el efecto de listado se logra, en este caso por medio de expansiones de *todo* (*las mosquitas, los perros, los caballos*) que constituyen especifica-

ciones y por una reducción final (*todo*). Considero que en todos los casos, los problemas de formulación que el niño está resolviendo se vinculan con la necesidad de obtener precisión para que el cuento que produce se adecue a los requisitos de la tarea, por eso no basta con hablar de una señora o de un príncipe, ni dejar *todo* sin aclarar.

Finalmente, me gustaría analizar la secuencia formada por las líneas 3-9. La línea 3 podría interpretarse como un falso comienzo que luego es corregido por una nueva emisión a su vez corregida. Las líneas 4-5 podrían interpretarse como una corrección (un procedimiento de tratamiento no reformulativo) que operaría en el nivel aspectual del verbo. Sin embargo, vemos que la línea 3 se completa en la 9 (*tuvieron una hija*). Considero que, en este caso, el procedimiento de tratamiento que opera en el nivel del formular sirve para resolver un problema que la teoría no describe y que se vincula con las propiedades estructurales del texto. El uso del pretérito perfecto simple (línea 3) clausura la posibilidad de dar cuenta del episodio en el que el cangrejo anuncia que los reyes tendrán una hija, el pretérito imperfecto permite plantear un marco para ese episodio, y el verbo modalizado (línea 5) dar cuenta de sus deseos. El cambio aspectual y la modalización del imperfectivo permiten la inserción del episodio faltante y, por medio del procedimiento reformulativo de la repetición (en este caso con el completamiento del sintagma), se proporciona el final del mismo. En sentido estricto, el procedimiento no estaría aplicado a un problema gramatical, sino a un problema comunicativo-textual vinculado con la transformación de un texto en un texto, es decir, con la inclusión de la mayor cantidad de episodios de la narración original.

Considero que en el caso de este sujeto, la función de los procedimientos de tratamiento, tanto cuando se utilizan para resolver problemas estructurales del texto, como cuando se aplican a la resolución de problemas de formulación aislados, es producir un texto que esté conforme al propósito global del niño y de la investigadora, tal como se planteó en la tarea inicial: contar un cuento para alguien que no lo conoce.

Conclusiones

Como señalé en la primera parte del trabajo, uno de los objetivos del mismo es dilucidar si los niños de la edad estudiada presentan pro-

ducciones narrativas con características similares o si es posible encontrar diferentes segmentos en la muestra con respecto a sus capacidades narrativas, al menos para este tipo de tarea. Como se ha visto a lo largo del análisis, los niños de esta muestra presentan, en general, producciones muy diversas, como si se tratara de un momento de transición en lo que respecta a la producción de textos narrativos coherentes y cohesivos. Estas conclusiones generales coinciden con las obtenidas a partir de trabajos realizados en distintas situaciones experimentales de elicitación de narraciones.

El análisis que he planteado en este trabajo abarca el campo super y macroestructural de los textos, algunos de sus aspectos cohesivos y, finalmente, aspectos vinculados con el nivel del formular. Los resultados del análisis permitieron, en primer término, establecer que las diferencias entre las versiones utilizadas para la elicitación de la narración no influyeron en el tipo de producción y que se hacía necesario diferenciar entre los textos orales y los escritos dado que la competencia narrativa escrita y oral difiere en los sujetos de esta edad.

El establecimiento de una categorización detallada para el análisis de la estructura de los textos permitió diferenciar entre textos narrativos y no narrativos y observar que los sujetos que no logran narrar tampoco presentan producciones discursivas homogéneas. En algunos aparece una intencionalidad narrativa presente en ciertos sintagmas característicos de los cuentos de hadas, en otros, solo producciones aisladas de enunciados.

Entre los sujetos que logran producir narraciones, una cantidad significativa comienza sus textos a partir del núcleo central del relato, tienen una tendencia a proporcionar la macroestructura semántica de cada episodio. Esta estrategia es producto de un establecimiento de presuposicionalidad compartida con el investigador y encuentro que esto condice con el tipo de recurso lingüístico utilizado para la introducción de referentes y para el mantenimiento de la correferencia en el texto.

Finalmente, los textos clasificados como narraciones completas no son homogéneos. Hay, en general, una tendencia a formular textos que proporcionan la macroestructura semántica del texto fuente, pero las producciones difieren en la utilización de los recursos lingüísticos utilizados para introducir referentes nuevos y para asegurar la referencia nominal intratextual: algunos de los textos narrativos completos son cohesivos, en tanto que otros (el 42,8%) presentan problemas de cohesión.

Vinculó las características de estos textos con las dificultades generales que tienen los niños de esta edad para adoptar una perspectiva en la "puesta en texto" y mantenerla durante el desarrollo del discurso y, en particular, con la estructura compleja del TF utilizado.

El análisis del subcorpus de textos narrativos completos cohesivos permitió encontrar diferencias en los procedimientos lingüísticos que los sujetos utilizan para ajustarse a las condiciones globales de la tarea. En tanto que uno de los textos ejemplares presentados muestra un texto "compacto" sin, prácticamente, movimientos de formulación, el otro presenta procedimientos de verbalización, de tratamiento y comentativos que permiten mostrar cómo el niño ajusta su producción discursiva para ceñirse a los objetivos de la tarea propuesta por el investigador. Estos procedimientos le permiten producir un texto menos compacto pero "más rico".

De modo que no encontramos, a partir del análisis de esta muestra, producciones homogéneas sino justamente lo contrario: una amplia gama que va desde la imposibilidad de volver a contar un cuento hasta el esfuerzo de trabajar el propio lenguaje para que el cuento "salga mejor".

Bibliografía

Agricola, E. (1979). *Textstruktur, Textanalyse, Informationskern*: VEB.

Antos, G. (1982). *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen: Niemeyer.

Bamberg; M. (1987). *The acquisition of narrative. Learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Beaman; K. (1984). Coordination and Subordination Revisited: Syntactic Complexity in Spoken and Written Narrative Discourse. In D. Tannen (Ed.), *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Blanche-Benveniste, C. (1990). *Français parlé: analyses grammaticales.* París: Editons du CNRS

Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1986). *Le Français parlé. Transcription & Edition.* Paris: Institut Nationale de la Langue Française.

Ciapuscio, G. (1993). Reformulación textual: el caso de las noticias de divulgación científica. *Revista Argentina de Lingüística, 9* (1-2), 69-116.

Coseriu, E. (1955-56) Determinación y entorno. *Romanistisches Jahrbuch*, VII, (29-54). (ed. original). (1967), Madrid, Gredos (282-323)

Desinano, N. (1996). Renarración y reelaboración de textos narrativos. *Signo y Seña, Psicolingüística: enfoques, métodos, objetos* (8). (en prensa)

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction.* Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

Fayol, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. L'acquisition du récit. In P.-L. Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire* (pp. 223-238). Bruxelles: Pierre Mardaga.

Gülich, E., & Kotschi, T. (1995). Discourse Production in Oral Communication. In U. Quasthoff (Ed.), *Aspects of Oral Communication* (pp. 31-66). Berlin: W. de Gruyter.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hausendorf, H., & Quastoff, U. (1992). Patterns of adult-child interaction as a mechanism of discourse acquisition. *Journal of Pragmatics, 17*, 241-259.

Hickmann, M. (1987a). Ontogenèse de la cohésion dans le discours. In R.-L. Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire.* Bruxelles: Pierre Madarga Editeur.

Hickmann, M. (1987b). The pragmatics of Reference in Child Language: some issues in Developmental Theory. In M. Hickman (Ed.), *Social and functional approaches to language and thougt.* London: Academic Press.

Hickmann, M. (1990). Le discours rapporté: Aspects métapragmatiques du langage et de son développement. *Bulletin de psychologie, 25*.

Hickmann, M., Liang, J., & Hendriks, H. (1988). *Référentiation et cohésion dans le discours de l'enfant*. Réseau Européen "Acquisition des langues".

Isenberg, H. (1987) Cuestiones fundamentales de tipología textual. In Bernárdez, E. (1987) *Lingüística del texto*, Madrid, Arco (95-129).

Karmillof Smith, A. (1987). Autoreorganización y cambio cognitivo. *Substratum*, *1* (1), 19-43.

Karmiloff Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, *1* (1), 61-85.

Mahler, P. (1995). El marco enunciativo del discurso referido en narraciones orales y escritas de niños de 9 años: La variedad léxica de los verbos de habla. *Lenguas Modernas* (22), 113-135.

Mahler, P. (1996). Texto, textura y modalidad de producción en narrativas infantiles orales y escritas. *Signo y Seña; Perspectivas en psicolingüística: enfoques, métodos, objetos* (8). (en prensa)

Marro, M., & Rosemberg, C. (1991). De la lectura a la producción: regularidades en las estrategias de relato en niños de 8 a 9 años. *Lectura y Vida*, *XII* (2), 23-28.

Mc Namee, G. D. (1987). Social Origins of Narrative Skills. In M. Hickmann (Ed.), *Social and Functional aproaches to Langauge and Thougt*. London: Academic Press.

Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje* (46), 17-35.

Todorov, T (1977), *The poetic of prose.* Ithaca, N.Y: Cornell University Press

Tolchinsky, L. (1990). La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología* (47).

Tolchinsky Landsmann, L. (1992). Calidad narrativa y contexto escolar. *Infancia y Aprendizaje* (58), 83-105.

van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto* . Barcelona: Paidós.

van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Käthi Dorfmüller-Karpusa

Oralidad en textos infantiles

Universidad Aristóteles de Thessaloniki
Grecia

Universidad Bielefeld
Alemania

Traducción de Roberto Bein y Guillermo E. Ciapuscio.
Con *textos infantiles* nos referiremos en esta traducción a textos producidos por niños.

Aunque el título "Oralidad en textos infantiles" parezca contener una contradicción, un estilo enteramente característico del lenguaje escrito es muy poco frecuente, tanto menos cuando los autores son niños.

Desde hace quince años la oposición oralidad-escritura desempeña un papel nada irrelevante dentro de la lingüística. Antecesores de este tipo de investigaciones centradas en el desarrollo de la escrituralidad y en la importancia de este fenómeno fueron filólogos, especialmente E. A. Havelock (Havelock 1963, 1982).

El interés en el estudio de estas categorías radica en que el centro de gravedad de la lingüística se ha desplazado de la lengua escrita hacia la lengua hablada. Según J.J. Gumperitz (Gumperitz et al. 1984), las categorías *oral-literal* dan mejor cuenta del aspecto comunicativo del lenguaje que las categorías convencionales que parten de la gramaticalidad. Como consecuencia de esta evolución se realizaron varios intentos para desentrañar los rasgos característicos de la oralidad y la escritura. En esta discusión pronto se presentaron dificultades en relación con la frecuente caracterización del estilo oral como "sintácticamente simple" (O'Donnell 1974). Así, por ejemplo, la hipotaxis se caracterizaba como compleja, la parataxis, como simple. En oposición a esto, M.A.K. Halliday arribó a la conclusión de que el lenguaje hablado es, en general, gramaticalmente más complejo que el escrito (Halliday 1979). En esta discusión se hizo evidente que ambas categorías "gramaticalmente simple" y "gramaticalmente complejo", cuando se basan en criterios formales, simplifican demasiado el problema. K. Beaman hasta llega a la conclusión de que:

> "The basic assumption of many linguists in the past, i.e. that subordination implies complexity, is false"
> (Beaman 1982, pág. 80).

Una descripción más detallada de los estilos oral y escrito es la de Chafe quien caracteriza el lenguaje oral como fragmentado, el escrito, por el contrario, como integrado:

> "I will say that written language tends to have an "integrated" quality which contrasts with the fragmented quality of spoken language" (Chafe 1982, pág. 38).

Por "integrado" Chafe entiende la reunión de mucha información en una oración, esto es, una elevada densidad informativa. Por el contrario, considera "fragmentado" un estilo con menor densidad de información. Con respecto a la actitud del productor distingue entre "compromiso" (involvement) en el lenguaje hablado y "distanciamiento" (detachment) en el escrito. Para las categorías lingüísticas "fragmentación" e "integración" brinda los rasgos correspondientes y para las actitudes "compromiso" y "distanciamiento", sus manifestaciones en el lenguaje.

D. Tannen dedica una gran parte de sus investigaciones a la distinción lenguaje oral-lenguaje escrito, que en gran medida está condicionada culturalmente (Tannen 1980, 1982). Más tarde sostiene:

> "both (speaking and writing) can display a variety of features depending on the communicative situation, goal, genre, and so on. (Tannen 1984, pág. 21).

Desde una perspectiva más global e interdisciplinaria W.J. Ong se ocupa in extenso de las diferencias entre oralidad y escrituralidad. Con respecto a la psicodinámica de la oralidad en el pensamiento y en la expresión oral, formula los siguientes nueve criterios:

1. más aditivo que subordinante
2. más aglutinante que analítico
3. redundante e imitador
4. conservador o tradicionalista
5. cercanía a la vida humana
6. tono polémico
7. más empático e involucrado que objetivo-distanciado
8. homeóstasis
9. más situacional que abstracto (Ong 1982).

Si se tiene en cuenta el hecho de que normalmente en la palabra hablada como en la escrita los elementos propios de una y otra coexisten, se complementan, actúan sinergéticamente y contribuyen a la coherencia, la escala con los polos oral/escrito se debería considerar más bien como continuum. Un discurso/texto debe situarse en ese continuum entre ambos polos.

En lo que sigue documentaré la relación entre estilo oral y "compromiso" sobre la base de ejemplos de mi corpus de textos de niños. Se trata de textos en lengua griega y alemana, cuyos productores son niños y jóvenes griegos que viven en Alemania. Los temas sobre los cuales escriben son: 1) "Según tu opinión, ¿en qué se diferencian los alemanes y los griegos?", y 2) ¿cómo te sentís como griego/griega en Alemania?" (Dorfmüller-Karpusa 1993).

Los rasgos orales de los textos reflejan el hecho de que los productores son niños, pero además son una consecuencia del fuerte "compromiso" que sienten con respecto al tema sobre el que escriben.

El rasgo más frecuente en todos estos textos es la autorreferencia, según Chafe, uno de los rasgos del estilo oral. Naturalmente esto tiene que ver con el tema del texto. Otro rasgo que también se vincula con el tema textual es la descripción de procesos/estados mentales y psíquicos propios. Otros rasgos son el empleo de la segunda persona del singular en lugar del impersonal "uno" (al, "man") o de la pasiva, y la utilización de partículas y de los conectores "y", "pero", "porque", "así", al comienzo de la oración. Además, observamos la fragmentación relativamente frecuente dentro de la oración en forma de anacolutos y elipsis. Otros recursos son la aplicación no estricta de cuantificadores universales, repeticiones y paráfrasis, metáforas, inversión, discurso directo, preguntas retóricas y señales de empatía en general.

Se trata, sin embargo, de textos, y esto es especialmente notorio en rasgos como el empleo de la subordinación, adjetivos atributivos, nominalizaciones, frases conexas y, en general, de oraciones más complejas que manifiestan una mayor densidad de contenido.

Hay muchos argumentos en favor de que en la constitución de estos textos participan de manera antagónica elementos orales y escritos. Los niños adoptan el estilo escrito cuando describen estados de cosas desde cierto distanciamiento, como por ejemplo los hermosos paisajes de su segunda patria, las limpias calles, las tranquilas iglesias. En cambio adoptan el estilo oral cuando describen estados de cosas en los que están

involucrados a raíz de su biografía, como por ejemplo falta de contactos, falta de libertad otorgada por sus padres, xenofobia.

En estos textos, los niños se manifiestan con sus actitudes, opiniones, convicciones, recuerdos, pero también con sus estrategias dirigidas a alcanzar determinado objetivo comunicativo. Estas incluyen estrategias que desarrollan en función de las reacciones esperables del lector.

Estas restricciones contextuales los llevan a escoger determinado estilo, que se refleja en la elección de los estados de cosas que verbalizan, en la selección de palabras que emplean y en las estructuras sintácticas y macrosintácticas que generan. Pero una gran parte de estas decisiones no se toma conscientemente, sino que son el resultado de procesos de difícil acceso.

Ahora discutiré, desde el punto de la oposición oralidad-escriturabilidad, algunos recursos lingüísticos que se emplean para expresar "intensidad". El concepto de intensidad abarca los recursos lingüísticos contenidos en un discurso/texto que le permiten a un receptor percibir el grado de *compromiso* personal del productor con respecto a los estados de cosas descriptas en el discurso/texto.

Partiendo de un corpus de expresiones en el *black English Vernacular*, W. Labov en su artículo sobre "Intensity" realiza una interpretación de algunas categorías gramaticales relacionándolas con el concepto de "Intensidad". Los diferentes recursos que expresan "intensidad" son portadores de significado social y emocional:

> "Intensity is defined here as the emotional expression of social orientation toward the linguistic proposition: the commitment of self to the proposition." (Labov 1984, pág. 43-44).

La dificultad de verbalizar la intensidad se debe a que las informaciones sociales y emocionales son proporcionadas en el discurso principalmente a través de "peripheral systems", es decir, a través de la prosodia y de los recursos paralingüísticos. Dentro del sistema gramatical, el cual proporciona principalmente informaciones referenciales y cognitivas, Labov distingue los siguientes elementos que pueden funcionar como manifestación de intensidad:

- adverbios
- cuantificadores universales
- repeticiones

- metáforas
- aspecto
- inversión
- "negative concord"

A los recursos lingüísticos estudiados por Labov, sobre la base de mi corpus se pueden agregar los siguientes:

- partículas[1]
- constelación de evaluaciones y pronominalización
- expresiones elípticas en un sentido general

A continuación quiero analizar algunos de estos recursos, especialmente llamativos en mi corpus, desde el punto de vista de la oralidad.

Adverbios

Labov se ocupa detalladamente del adverbio "really", muy frecuente en la conversación, y le asigna la función de constituir un llamado modo "surrealis". Al lado de las categorías "realis" e "irrealis" propone la categoría "surrealis", la cual enfatiza la realidad del contenido proposicional mediante el compromiso del hablante.

También Chafe incluye determinados adverbios que denomina "partículas enfáticas" entre los recursos que expresan compromiso.

I *just* don't understand
And he got ... *really* furious
(Chafe 1982, p. 47)

Como ya se ha mencionado, según Chafe, el compromiso caracteriza el estilo oral en contraste con la distancia que adjudica al estilo escrito. Es sin duda un parámetro importante de la personalidad del productor expresarse de modo distanciado o comprometido. Pero esta cualidad idiosincrática se ve influida por otros dos parámetros: en primer lugar,

1. Entre las partículas también se pueden incluir adverbios. El estudio de las partículas es relativamente reciente y ha contribuido especialmente al análisis del discurso (Weydt 1979, 1983).

por el grado de relevancia de los estados de cosas a describirse; en segundo lugar, por el grado de voluntad de ganar para sí al interlocutor. Estos dos planos diferentes parecen interactuar aun en casos extremos.

He aquí algunos ejemplos del corpus:

(1) *Realmente* lo lamento (M)[2]
(2) Y cuando ellos (los griegos) han visto a una chica con un amigo en un local, se ríen de ellos y se dice en todo el pueblo que eso *realmente* no está bien, que los chicos no saben lo que es la vida (F)
(3) Los chicos alemanes son unos *re*malditos (F)
(4) Alemania no me gusta *realmente nada de nada* (M)

Parece que la función de los adverbios en estos ejemplos es expresar compromiso. En (1) el compromiso del niño lo manifiesta el adverbio *realmente*, pero tal expresión sería perfectamente pensable en un contexto escrito. En (2) puede reconocerse un compromiso más fuerte. En (3) el niño no describe sus sentimientos sino que son expresados indirectamente mediante la atribución reforzada de una cualidad. Pero la configuración *unos remalditos* que expresa indignación sería impensable en un contexto escrito. A esto quizás contribuya el hecho de que "re" ha pasado de indicador de repetición a intensificador en el lenguaje coloquial argentino.[3] En (4) el niño usa la configuración pleonástica *realmente nada de nada* porque la estructura más convencional con un solo *nada* no le es suficiente para describir sus sentimientos. En este caso en alemán aparece una doble negación que formalmente se considera un error y que de manera análoga al "negative concord", se debería ver más bien como una violación funcional de las fronteras sintácticas del alemán estándar en el estilo oral. En el estilo oral a diferencia del escrito la acumulación de partículas de negación actúa como refuerzo. En la oralidad se desactiva la lógica según la cual dos negaciones producen una afirmación. Por el contrario, cuantas más partículas de negación contiene una expresión, tanto más claramente se expresa el compromiso. En este caso la repetición también actúa de manera intensificadora.

2. M significa "masculino"; F, "femenino".

3. Se comprende que hemos intentado reproducir de esta manera un fenómeno análogo del alemán. Lo mismo vale para el ejemplo (4). (R. B. y G. E. C.)

Entre los adverbios y partículas que según la estructura expresan intensidad, los más frecuentes en mi corpus son "wirklich" [*realmente*], "echt" [*de veras*], "total" [*re*], "überhaupt" [positivo: *en general*; negativo: *para nada*], "gar nicht" [*en absoluto*], "sicherlich" [*seguro*], "natürlich" [*naturalmente*], "einfach" [*simplemente*] y "so" [*tan*].

En la secuencia de los ejemplos (1) a (4), en la que a raíz del compromiso de los niños se expresa una intensidad creciente, también se refleja una creciente oralidad en el estilo. Esto evidencia una dependencia entre oralidad y compromiso.

Cuantificadores universales

En el uso lingüístico rara vez se utilizan los cuantificadores universales en sentido estricto. Más bien parecen emplearse generalmente en contextos en que no se los puede interpretar en ese sentido. Cuando aparece en textos escritos, la universalidad de esos cuantificadores como exageración evidente contradice la máxima implícita por la cual la palabra escrita debe estar libre de contradicciones. Por el contrario, en el estilo oral las contradicciones pueden muy bien tener una función retórica. Pues de la palabra que se pierde en el viento perdura la intensidad interpersonal, mientras que la fría lógica se difumina fácilmente.

(5) *Todos* los alemanes son amables conmigo y me tratan igual que a los niños alemanes (F).
(6) Quiero volver a mi patria y quedarme allí *para siempre* (M).
(7) Aquí *cada uno* vive para sí mismo (F).
(8) Entre los alemanes *todo* se hace según la ley y el orden (F).
(9) Y todos los años me resulta *muy* difícil cuando tenemos que separarnos. Por eso quiero volver a Grecia *a toda hora para siempre*, porque ahí está mi patria y mi hogar (F).
(10) Odiaba a mis compañeros, porque *siempre* se burlaban de mí y *nunca* hablaban conmigo (F).
(11) En cambio, *todas* mis amigas alemanas pueden ir a *todas* partes, pueden hacer *todo* lo que quieran (F).

En el ejemplo 9 la acumulación de intensificadores —entre ellos, dos cuantificadores universales ("todo", "siempre"), un adverbio ("muy") y

una repetición ("mi patria, mi hogar") habla de un compromiso fuerte. En el ejemplo 11 la niña expresa su indignación por la poca libertad que recibe de sus padres en comparación con las familias alemanas. El estilo es la forma oral de expresar la indignación, impresión causada por los tres cuantificadores universales "todas mis amigas", "ir a todas partes" y "todo lo que quieran". El efecto de esa constelación sobre el intérprete no resulta de la interpretación literal de los cuantificadores universales, sino de la exageración extrema que nos evidencia que aquí, como en general en las exageraciones, se está señalizando el compromiso. La estrategia alternativa de mostrar con ejemplos concretos que sus amigas alemanas son más libres de emprender otras cosas sería, por cierto, más informativa, pero seguramente expresaría su compromiso personal con menos intensidad. Parece que el empleo de cuantificadores universales en un sentido no literal es una salida para expresar compromiso escueta pero eficazmente. Algo similar se puede decir acerca del ejemplo 10. En ese ejemplo, ya los estados de cosas descriptos manifiestan claramente emociones de la niña. La fuerte expresión "odiaba" solo se explica porque para sus sentimientos no le bastaba con señalar que *a veces* se burlaban de ella y que tenía *poco* contacto con sus compañeros. Es precisamente esta necesidad la que lleva a emplear ambos cuantificadores universales ("siempre", "nunca"). Este parece ser el recurso más económico para conferir a los estados de cosas "ser objeto de burla" y "no tener contacto" un estatus tal que justifique a los ojos del lector el "odio" a sus compañeros.

Constelaciones de evaluación y pronominalización

Otro recurso ciertamente sencillo para expresar los sentimientos propios consiste en explicitarlos con una proposición en forma de evaluación.

(12)... *Y eso no lo considero justo* (F).

A pesar de que en este caso, en contraposición con todos los recursos de intensidad mencionados hasta ahora, se trata de una evaluación "externa" con contenido proposicional, esta construcción tiene una especial fuerza intensificadora. El estilo oral de esta construcción, que fre-

cuentemente sugiere indignación (además de que la prosodia de una expresión tal casi resuena en nuestro oídos), puede reconocerse sobre la base de la dinámica de la pronominalización, es decir, la transformación de todo un fragmento textual en un único y pequeño deíctico. A esto contribuye el conector "y" al inicio de la evaluación. Este "y" al comienzo de una expresión señala, según Chafe, lenguaje "fragmentado", que, en oposición al "integrado", es el rasgo principal del estilo oral. En el caso de los textos escritos no se trata de la unión de dos "idea units" elementales, como en el discurso oral, sino de una unión de un pasaje más largo, generalmente narrativo o también de la descripción de un estado con una evaluación:

(13) Pero algunos chicos alemanes se burlan de nosotros, que somos griegos o turcos, *y eso no me parece bien.* (F)

(14) Bueno, pero lo que no me gusta cuando estoy jugando aquí en la escuela y de pronto vienen chicos alemanes y dicen: aídate. Los griegos no tienen nada que hacer aquí. *Eso no está nada bien.* (F)

(15) Los alemanes piensan que su país es mejor que el nuestro. Me pregunto ¿cómo lo saben? Ni yo lo sé... *eso me enoja mucho,* cuando fanfarronean. (F)

Lo que convence en 13 no es solo la evaluación sino la estructura textual que contiene los sucesos descriptos. En esta descripción ya se manifiestan implícita pero claramente las actitudes del niño. Parece, sin embargo, como si esto no le bastara al niño y que por eso pronominaliza los sucesos ya descriptos para luego evaluarlos explícitamente. En el ejemplo 14, el niño ya comienza a evaluar los estados de cosas antes de describirlos. Esta sintaxis compleja evidencia la indignación. No le alcanza la primera evaluación y por eso añade muy espontáneamente una segunda al final: "eso no está nada bien", que parece tener autoridad normativa.

Expresiones elípticas en sentido general

La fragmentación que caracteriza el estilo oral se realiza a través de expresiones elípticas.

(16) ¡Yo estoy aquí *tan sola!* (F)

(17) Alemania me gusta *tanto*, pero solo cuando los alemanes son buenos conmigo. (M)

(18) Antes, cuando vine aquí, quería volver, me sentía totalmente extraña, pensaba que Alemania era como Grecia, *pero no*. (F)

(19) Antes, cuando venían extranjeros aquí, en Alemania, para trabajar, no había xenofobia, *pero ahora* (F).

Al leer los ejemplos 16-19, que se acercan mucho al discurso oral, el intérprete percibe una prosodia claramente emotiva. La asunción de la prosodia del discurso oral en el texto lleva a un estilo netamente oral. En su espontaneidad los niños emplean frecuentemente recursos que el autor de una novela o una pieza teatral habría introducido deliberadamente. Es cierto que resulta muy difícil describir esos sentimientos en términos objetivos. Para validar mi interpretación en este contexto, en una serie de entrevistas les pedí a los niños que hablaran sobre el tema de este texto. Las expresiones orales de los niños, grabadas en cinta abierta, son casi idénticas a las de los textos. Muchas de las estructuras lingüísticas empleadas en los textos ocurren también en las entrevistas; la entonación actúa claramente en el sentido de la interpretación de los textos.

En el nivel sintáctico se muestra que la "intensidad" se transmite sobre la base del borrado de partes de textos sencillas de reponerse. Ante la supresión de informaciones suprasegmentales, los deícticos "tan/tanto" en 16 y 17 asumen las funciones de aquellas. Al leer casi se oye la prosodia de las expresiones correspondientes. Desde la perspectiva del lenguaje escrito, 16 y 17 se podrían considerar elípticas, porque falta la expresión correlativa de "tan/tanto", por ejemplo, "como no te lo podés imaginar". En 18 y 19 la "intensidad" se transmite por medio del segundo argumento elíptico de la relación PERO. Las expresiones "pero no" y "pero ahora" expresan de modo creíble indignación precisamente a través del hecho de que se suprimen informaciones redundantes. Aunque se trate de textos escritos, quiero mencionar la analogía con el silencio como vehículo de transmisión de contenidos emocionales, dado que estos niños trasladan muchos recursos del lenguaje oral al escribir (Stedje 1983).

En este trabajo he intentado mostrar que el estilo oral en los textos está en estrecha relación con el compromiso de los niños. Estos niños crecen bilingües y biculturales, pero su estatus bicultural no es simétrico en ambas culturas. La cultura receptora los considera extranjeros y no los acepta por completo. De esta situación surgen emociones y un fuerte

compromiso que fue activado por el tema sobre el que debían escribir.

A medida que los niños avanzan en edad y formación escolar, en los textos predomina el estilo escrito. Parece que van aprendiendo a servirse de los distintos códigos, el oral y el escrito. A esto se agrega que en el caso de estos niños biculturales no se trata de dos, sino de cuatro códigos, y –como sabemos– las fronteras entre oralidad y escrituralidad no coinciden en las distintas culturas.

Bibliografía

Beaman, K. (1984): "Coordination and Subordination Revisited: Syntactic Complexity in Spoken and Written Narrative Discourse" En: Tannen, D. (Ed.): Coherence in Spoken and Written Discourse. New Jersey, Norwood: Ablex.

Chafe, W. L. (1982) "Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature" En: Tannen, D. (Ed.) "Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy". New Jersey, Norwood: Ablex.

Dorfmüller-Karpusa, K. (1993) Kinder zwischen zwei Kulturen. Soziolinguistische Aspekte der Bikulturalität. Wiesbaden: Deutscher Universität Verlag.

Gumperz, J.J. et al. (1984) "Cohesion in Spoken and Written Discourse: Ethnic Style and the Transition to literacy" En: Tannen, D. (Ed.) Coherence in Spoken and Written Discourse. New Jersey, Norwood: Ablex.

Halliday, M.A.K. (1979) "Differences between Spoken and Written Language: Some Implications for Literacy Teaching: Communication through Reading" En: Page, G. et al. (eds) Proceedings of the fourth Australian Reading Conference. Adelaide, S.A.: Australian Reading Association, 2, S. 37-52.

Havelock, E.A. (1963) "Preface to Plato". Cambridge, MA: Harvard University Press.

Havelock, E.A. (1982) The literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences. New Jersey, Princeton: Princeton University Press.

Labov, W. (1984) "Intensity" en: Schiffrin, S. (ed.) Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications. Washington D.C. Georgetown University Press, pág. 43-70.

O'Donnell, R. C. (1974) "Syntactiy Difference between Speech and Writing". En: American Speech 49, pág. 102-110.

Ong, W.J. (1982) Orality and Literacy. The Technologizing of the Word. London: Methuen & Co.

Tannen, D. (1980) "A comparative Analysis of Oral Narrative Strategies: Athenian Greek and American English". En: Chafe, W. L. (ed.): The pear Stories. Cognitive, Cultural, and Linguistic Aspects of Narrative Production. New Jersey, Norwood: Ablex.

Stedje, A. (1983: "Brechen Sie das rätselhafte Schweigen", Über kulturbedingtes, kommunikatives und strategisches Schweigen". En: Rosengren, I (ed.) Sprache und Pragmatik, Lunder Symposium 1982. Stockholm: Almquist & Wiksell International, pág. 8-35.

Tannen, D. (1982) (Ed.) Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy. New Jersey, Norwood: Ablex.

Tannen, D. (1984) (Ed.) Coherence in Spoken and Written Discourse. New Jersey, Norwood: Ablex.

Weydt, H. (1979) Die Partikeln der Deutschen Sprache. Berlin, De Gruyter.

Weydt, H. (1983) (Ed.) Partikeln und Interaktion. Tübingen, Niemeyer.

Gabriele Berkenbusch

De la lingüística del texto al análisis de los procedimientos verbales: emisiones de radio con participación de los oyentes

Universidad Tübingen
Alemania

1. Propósito

En el marco de este artículo esbozaré el enfoque metodológico que sigo en mi trabajo de investigación en curso, originado en la tradición de la lingüística del texto y centrado en el análisis del discurso oral. Luego de realizar un rápido panorama de la lingüística del texto en Alemania y sus filiaciones recientes, quisiera presentar un enfoque empírico de carácter inductivo en la investigación de la producción de textos orales. Me propongo explicar los presupuestos teóricos de la *teoría de la producción de textos orales* (formulado por Elisabeth Gülich y Thomas Kotschi 1995) y aplicar sus procedimientos a mi material empírico, que consiste en emisiones radiofónicas con participación de los oyentes. Espero poder contribuir así a una discusión metodológica en el análisis de los procedimientos verbales y en el análisis del "discurso mediador".[1]

2. La lingüística del texto y sus sucesores

Hasta los años 70 las corrientes de la lingüística se caracterizaron por los siguientes objetivos:

"El estructuralismo tenía como objetivo "investigar el conjunto de reglas de una lengua que subyace al uso de la misma (*habla*). El objetivo de la gramática generativa es la *competencia*, es decir, el

1. Traduzco este término del inglés "mediated discourse" que hace referencia al discurso transmitido por medios de comunicación de masas (radio, televisión) o por intermediarios individuales (p.ej. intérpretes, profesores, etc.).

sistema finito de reglas que permiten generar un número infinito de oraciones, independientemente de su utilización, es decir, de la *actuación* (...)". (Ciapuscio 1994a: 27)

Según sus objetivos, estos enfoques conllevaban una serie de reducciones de su objeto de estudio: reducción a la lengua escrita, reducción a la oración/ aserción, reducción a una perspectiva que ve la lengua únicamente como producto y, en general, la reducción a métodos deductivos. En el enfoque deductivo, el esbozo de modelos teóricos precede a la confrontación con la realidad empírica. Para el desarrollo de estos modelos es preciso hacer una serie de presuposiciones idealizadoras, que garantizan la homogeneidad del modelo o de una taxonomía, pero que luego en la confrontación con el material empírico se revelan como problemáticas[2]. Es el caso, por ejemplo, de los intentos por construir tipologías:

"...¿reflejan las tipologías el saber clasificatorio de una comunidad lingüística o, por el contrario, son sólo un constructo teórico de los lingüistas; una entidad ideal posible de establecerse independientemente de ese saber?" (ibidem: 26/27)

Esta pregunta clave conducía muchas veces a la revisión de una tipología y su sustitución por otra nueva, un proceso que se puede repetir infinitamente porque la realidad empírica siempre se revela como más rica y compleja que los modelos y taxonomías teóricos con sus categorías prefabricadas (véase Ehlich 1985).

En reacción contra esta lingüística establecida se produjo el llamado *vuelco pragmático*, que fomentó nuevas tendencias que no aceptaron las limitaciones mencionadas. La ampliación del objeto de estudio hacia aspectos pragmático-comunicativos trajo consigo una ampliación del repertorio metódico y metodológico. La ampliación del objeto –de la frase al texto– fue la obra de los pioneros de la lingüística del texto. La época de florecimiento de la lingüística del texto en Alemania fue relativamente corta y seguida por una proliferación de enfoques lingüísticos de procedencia diversa que eligieron *la lengua hablada* como objeto preferido de sus investigaciones. En ciertos ámbitos el paradigma deductivo fue

2. Para las diferentes tipologías de la lingüística de textual véase Ciapuscio 1994.

substituido por el paradigma inductivo. Así el trabajo empírico adquirió un nuevo peso.[3] Crecieron varias subdisciplinas como, por ejemplo, la Pragmática, la Sociolingüística, la Etnografía de la Comunicación; las corrientes estructuralistas también empezaron a dedicarse a la descripción del lenguaje hablado como "le français parlé"[4], "el español hablado"[5], "el català col.loquial"[6], y finalmente el análisis conversacional de inspiración etnometodológica[7]. Este último se propuso investigar *la lengua hablada en situación.*

3. *Marco teórico: etnometodología, esquema de acción y teoría de la producción de textos orales*

La reelaboración de algunos de los diferentes modelos teóricos (la teoría de los actos del habla, la lingüística del texto) y su ampliación con los conceptos etnometodológicos desembocó en lo que sus autores han llamado *la teoría de la producción de textos orales* (Gülich y Kotschi 1995).

Estos autores tienen una orientación empírica y parten de la siguiente idea: en el discurso oral podemos observar que *el proceso* de transformar en palabras los contenidos cognitivos supone un esfuerzo, un *trabajo*, que a veces deja sus *huellas* o que podemos interpretar como indicadores o *marcadores* de este proceso.

Estos fenómenos no aparecen en las descripciones gramaticales tradicionales porque se conciben como deficiencias típicas del lenguaje hablado que, por lo tanto, no deben tenerse en cuenta. Las descripciones del lenguaje oral, en cambio, los toman en consideración y los describen

3. Sobre el enfoque empírico véase los trabajos de Elisabeth Gülich, especialmente los de 1970 y 1986.

4. Blanche-Benveniste 1991, Koch y Oesterreicher 1990.

5. Para una introducción y una visión general, véase Koch y Oesterreicher 1990, Cortés Rodríguez 1994, Kotschi y Oesterreicher y Zimmermann 1995.

6. Payrató 1976; para una introducción al análisis conversacional en catalán, véase Tusón 1995.

7. Las referencias clásicas son los trabajos de Sacks, Schegloff y Jefferson; para una visión de conjunto y tendencias actuales, véase Heritage 1995.

desde un punto de vista estructural. Aunque muchas veces se subraya que la lengua oral debe considerarse como parte de un diálogo, en el momento de describirla, en la mayoría de los casos, se extraen fragmentos aislados y se los trata y analiza con los mismos métodos y la misma terminología que se aplican al texto escrito. (Véase Koch/Oesterreicher 1990 o Vigara Tauste 1980.) De esta manera los fenómenos del discurso oral adoptan implícitamente una imagen deficiente, porque el texto oral, si lo consideramos desde la perspectiva del texto escrito, es un texto al que siempre le *faltan* ciertos elementos (falta de complejidad sintáctica, falta de deixis explícita, etc.).

El enfoque teórico de Gülich y Kotschi implica un cambio radical de perspectiva en la investigación del lenguaje oral. El texto oral no se evalúa en comparación con el escrito, sino que se entiende como género propio que hay que investigar con métodos propios. El texto oral no se investiga como un *producto final* sino como *proceso interactivo*. Por eso los elementos del discurso no se separan de la interacción en la cual se realizan. Los fenómenos que antes se describían (explícita o implícitamente) como deficiencias se interpretan ahora como *huellas* del *trabajo* de *verbalización* y *tratamiento* (= *reformulación, repetición, etc.*) del texto. A partir de estas huellas podemos acceder al análisis. Pues son estas mismas huellas las que funcionan como marcadores mediante los cuales los participantes se señalan mutuamente el tipo de trabajo que están haciendo y el tipo de atención (espacio, tiempo, colaboración) que necesitan para llevar a cabo su actividad.

Quisiera explicar dos elementos teóricos centrales que constituyen la base de este enfoque: la etnometodología y el esquema de acción.

3.1. Las hipótesis etnometodológicas

La etnometodología fue una corriente de la sociología norteamericana de los años '60, fundada por Harold Garfinkel y que provocó un cambio (o como mínimo una escisión) del paradigma sociológico vigente que hasta entonces había sido la teoría de Talcot Parsons. La explicación de las diferencias teóricas no cabe en este artículo; me limito a esbozar el rasgo diferenciador más importante que repercutió posteriormente en el análisis conversacional.

Dicho de manera muy abreviada la teoría de Parsons partía de la idea de que el comportamiento social es un producto de reglas y normas

internalizadas, que son activadas en determinados contextos y rigen el comportamiento social. La acción coordinada de individuos diferentes se hace sobre la base de conocimientos compartidos sobre estas normas y reglas, que tienen como fundamento un sistema común de representaciones y símbolos.

Por el contrario Garfinkel quería demostrar, a base de sus conocidos experimentos de crisis, que estos conocimientos comunes sólo son incompletos y fragmentarios y que los individuos no están únicamente sometidos a las reglas y normas del comportamiento, sino que ellos mismos los producen y reproducen continuamente en su interacción. La producción y reproducción del comportamiento "regular" estaba en el centro de su investigación, sobre todo los procedimientos interactivos mediante los cuales estos procesos se llevan a cabo. Sus conclusiones fueron que cada aspecto del conocimiento del mundo social depende de métodos tácitos de pensamiento lógico. A estos métodos que todos los participantes aplican constantemente, los llamó etnométodos; su descripción fue su mayor objetivo (véase Heritage 1995).

La diferencia principal entre las dos teorías sociológicas reside en el papel que juega el contexto social. Mientras la primera considera el contexto como determinante en el comportamiento de los individuos, la segunda postula que el contexto social no es algo estático, sino una realidad en construcción permanente por los individuos.

Para los alumnos y sucesores de Garfinkel, el lenguaje hablado de los participantes en el proceso social proporcionaba el material empírico idóneo para observar este proceso. Así nació el análisis conversacional de interés puramente sociológico, que utilizaba grabaciones de lenguaje hablado sin prestarle ninguna atención especial en el sentido lingüístico. Las referencias clásicas son los trabajos de Sacks, Schegloff y Jefferson. Voy a recordar brevemente los presupuestos básicos de esa investigación:

1. Las categorías centrales de la investigación se elaboran a partir del material empírico y por lo tanto son idénticas a las *categorías de los participantes* (*membership categories*).
2. El foco de la atención está en *el proceso interactivo* de los participantes; la pregunta que orienta la investigación es *cómo* los interactuantes realizan la comunicación (y no *por qué* actúan así).
3. La lengua hablada no se analiza como *producto* sino como *proceso interactivo*.

4. Se supone que el habla espontánea está bastante más *ordenada* de lo que se podría pensar intuitivamente (*there is order at all points*). El objetivo es describir este orden subyacente, *descubrir las regularidades* del habla espontánea, "aparentemente caótica".

3.2. El esquema de acción

Los principios de este tipo de investigación de origen sociológico fueron aplicados a la investigación lingüística por la llamada "escuela de Bielefeld" [8]. Sus objetivos fueron descritos por Fiehler y Sucharowski (1992) de la siguiente manera:

"1. *principios de organización generales*, que son válidos para todas las conversaciones o discursos, por ejemplo sobre distintas actividades básicas de conformación y constitución que llevan a cabo los participantes de la comunicación (procedimientos de cambio de hablante, contextualización, definición, negociación, interactividad);

2. *principios de organización especiales* y regularidades de tipos de interacción o discurso (por ejemplo, comunicación en el aula, comunicación jurídica, comunicación entre pacientes y médicos, comunicación terapéutica, etc.);

3. *regularidades para determinadas tareas comunicativas*, como se pueden plantear localmente en determinados puntos de las conversaciones (por ejemplo la organización de una narración, la realización de un esquema comunicativo o la realización de correcciones al hablar)."

Un resultado general de las investigaciones en estas tres dimensiones de análisis es que la comunicación oral está mucho más estruc-

8. La denominación "escuela" naturalmente se entiende aquí como metáfora. Quiero aludir al hecho de que la Universidad de Bielefeld fue el lugar donde se difundieron por primera vez ya en 1973 los conceptos de la etnometodología norteamericana con la monografía: *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*, editada por un grupo de sociólogos. Luego se estableció la colaboración entre sociólogos y lingüistas (Kallmeyer/Schütze 1976 y 1977) y se creó un grupo de investigación lingüística alrededor de Elisabeth Gülich, Ulrich Dausendschön-Gay y Ulrich Kraft. En el marco de este grupo se formaron muchos discípulos.

turada y reglada de lo que intuitivamente se supone. Importantes resultados de la investigación del discurso se refieren a la elaboración de regularidades de desarrollo para distintas formas de comunicación y tipos de interacción, por ej. asesoramiento, narraciones, conversaciones telefónicas y consisten en la explicación de una gran cantidad de esquemas comunicativos. Los esquemas son procedimientos convencionales y estandarizados socialmente que sirven a la realización de tareas y objetivos específicos, recurrentes en el proceso social (por ej. saludo y contrasaludo, pregunta-respuesta, secuencia de tarea-solución, esquema de partipación, esquema de la parte evaluativa, etc.).

Las investigaciones analítico-conversacionales no se limitan a la elaboración de principios de organización y regularidades de la comunicación así como a las categorías y esquemas de explicación de los interactuantes, sino que también se dirigen a la identificación de problemas de formas de interacción específicas y tipos de conversaciones." (Fiehler y Sucharowski, ibidem).

Werner Kallmeyer (1985) fue uno de los primeros en establecer lo que él llamaba el *esquema de acción* de una actividad determinada. Empezó describiendo *consultas de asesoramiento* a partir de un material empírico muy amplio y llegó a establecer una cadena de pasos que se pueden observar sistemáticamente en este tipo de acción. Estos pasos o componentes del esquema de acción se siguen de manera prototípica de la siguiente manera:

- presentación del problema (cliente)
- desarrollo de una perspectiva del problema (consultor)
- decisión sobre el objeto de la consulta (cliente y consultor)
- desarrollo de una solución (consultor)
- tratamiento de la solución (cliente)
- preparación de la realización (cliente y consultor)

Este esquema no se realiza de la misma manera en todas las consultas. No todos los componentes se producen siempre y, además, cada uno puede ser reproducido de manera recursiva. Claro está también que éste es el esquema del núcleo de la consulta que se encuentra dentro de un marco de acción, en el cual primero se establece y luego se cierra el contacto entre las (dos) personas.

Siguiendo estas líneas de investigación y combinándolas con elementos de la lingüística del texto y de la lingüística pragmática, Gülich y Kotschi desarrollaron sus propios conceptos teóricos que presentaré brevemente.

3.3. Teoría de las acciones de producción textual y de las acciones de reformulación, según Elisabeth Gülich (Bielefeld) y Thomas Kotschi (Berlin)

A pesar de su inspiración en modelos teóricos diversos, no hay que olvidar que los autores desarrollan su modelo teórico fundamentalmente –según las presuposiciones etnometodológicas– a partir del análisis del material empírico. Es más, es el material que impone el objetivo de cada investigación en concreto. Para decirlo con una metáfora: el material funciona como "guía", el aparato teórico como "equipaje" del "viaje investigador". Ciapuscio (1994b) describe este enfoque así:

> "El análisis de textos orales supone una perspectiva radicalmente diferente de la que guía la investigación de textos escritos. En primer término, porque el analista se enfrenta al proceso de composición o formulación textual *on line*, y no al resultado, controlado y revisado de ese proceso como es el caso de los textos escritos. En los textos orales, si se dispone de una transcripción realizada sobre bases sistemáticas y criterios preestablecidos y unificados, pueden observarse las huellas del proceso de formulación y determinarse las formas que adquieren distintas acciones de composición en la interacción cara a cara.
> Puede afirmarse, pues, que si el interés de la investigación está dirigido a los procedimientos de composición textual, el material oral espontáneo se presenta como un terreno más interesante y rico que los textos escritos, porque permite observarlos *en proceso*. (...) en el texto oral los problemas de formulación se resuelven de manera interactiva y progresiva, es decir, por un lado, los interlocutores colaboran en la superación de los obstáculos y por otro lado, las soluciones no se dan necesariamente de una vez, sino que suelen conseguirse en forma progresiva, mediante aportes sucesivos de los hablantes. (...)"

El material analizado es el lenguaje hablado espontáneo de interacciones conversacionales (en términos de Koch/Oesterreicher 1990: *discurso de proximidad* o *de inmediatez*). El objetivo del trabajo común de Gülich y Kotschi es la elaboración de una teoría de la producción del texto oral y una tipología de los procedimientos de producción del texto oral. Los autores distinguen los *procedimientos* siguientes:

1. *verbalización*
2. *tratamiento*
3. *evaluación o calificación*
   (comentarios metadiscursivos y metacomunicativos)

La actividad de *verbalización*, es decir, la transformación de contenidos cognitivos en palabras (*la mise en mots*), y la de *tratamiento (reformulación, repetición, etc.)* dejan *huellas* del proceso de producción, que son analizables a través de una metodología lingüística adecuada.

El concepto de *tratamiento (treatment)* parece semánticamente ya ocupado por el tratamiento de textos con ordenadores, pero de momento no veo ninguna alternativa que sea convincente, corta, precisa y que evite la confusión. En nuestro contexto *tratamiento* es un tipo de huella de la producción discursiva. Podemos observar cuándo un locutor hace referencia a lo dicho en un segmento anterior de su discurso y cuándo *trabaja* o *trata* elementos de este segmento con el objetivo (y resultado) de corregir una insuficiencia de su enunciado o, en terminología etnometodológica, de eliminar *una fuente de disturbio*.

Lo que aparece primero y es tratado seguidamente, se llama *enunciado fuente*, y el enunciado que hace referencia a este primero se llama *enunciado reformulador*. Un enunciado reformulador se introduce o se señala de alguna manera con un *marcador* o indicador. Un marcador típico de la reformulación en castellano es por ejemplo *o sea*. Los marcadores tienen la propiedad de interrumpir el discurso y hacer visible el *trabajo de verbalización y tratamiento*. Hay marcadores de niveles diferentes por ejemplo fonéticos, morfo-lexicales, léxico-semánticos, suprasegmentales y paralingüísticos. Los marcadores establecen una *relación semántica* entre el enunciado fuente y el enunciado reformulador que se puede caracterizar

– como *relación de equivalencia* o
– como *relación de diferencia*.

A partir de la relación semántica entre el enunciado fuente y el enunciado reformulador, Gülich y Kotschi establecen una tipología de procedimientos reformuladores y no-reformuladores. La relación de diferencia implica *variación*, que puede tomar forma de: paráfrasis, corrección, ejemplificación, generalización. La relación de equivalencia se expresa por repetición y reformulación parafrástica.

Un elemento preponderante de este procedimiento es el *marcador*[9] (*c'est à dire, enfin, bon, quoi, de toute facon, en général*). Una característica especial de los procedimientos de tratamiento y reformulación de textos orales es probablemente su manera de utilizarse combinadamente en el discurso. Se puede constatar que, en general (pero no siempre), los distintos procedimientos tienen sus marcadores correspondientes:

verbalización — *marcadores paramorfemáticos*
reformulación — *marcadores morfemáticos (conectores)*
evaluación — *marcadores morfemáticos (operadores)*

Los procedimientos de reformulación así como los de evaluación tienen como denominador común la búsqueda de una expresión adecuada. Mientras que la reformulación es una forma *implícita* de esta búsqueda, la evalución es su forma *explícita*.

Estos procedimientos indicados por sus marcadores correspondientes, pertenecen según los autores a niveles diferentes de la estructura del texto. Los dos primeros (verbalización y reformulación), que constituyen y tratan los elementos del texto, pertenecen a la estructura informativa del mismo, el tercero (la evaluación) no influye directamente sobre estos elementos y pertenece a la estructura pragmática.

Finalmente los autores (que trabajan sobre todo con textos franceses y alemanes) insisten mucho en el hecho de que el análisis y la realización de éstos procedimientos sólo se pueden llevar a cabo mediante investigaciones detalladas sobre cada lengua. El propósito de mi investigación general es la aplicación de éste modelo a un corpus de lenguaje hablado en lengua castellana y catalana y su comparación.

9. La noción de marcador discursivo fue desarrollado por Elisabeth Gülich (1970) en su trabajo sobre los marcadores discursivos del francés hablado; ha sido aplicado veinte años más tarde al castellano por Christl (1990).

4. Análisis ejemplar de emisiones de radio

4.1. La base empírica

La base empírica de mi estudio consiste en grabaciones y transcripciones de una serie de emisiones de radio con participación del público (programas de consulta) de dos emisoras, una andaluza, *Canal Sur Radio*, con el programa *La noche de los sabios* y otra de *Catalunya Ràdio* con el programa *La nit dels ignorants* que, a pesar de los nombres tan contrarios, son programas muy parecidos. Los dos programas se emiten durante la noche (entre medianoche y las 3 de la madrugada).

Se trata de un material que consiste en llamadas telefónicas por parte de los oyentes al locutor de una emisora de radio. Los oyentes presentan un problema para el cual necesitan una solución y se dirigen a través de la emisora a los demás oyentes. Luego, estos últimos llaman al locutor para dar las respuestas y/o soluciones requeridas. También hay interlocutores que tienen una pregunta a propósito de un problema personal y una respuesta para otra persona que había llamado antes. En el marco de esta contribución sólo utilizaré ejemplos de *La noche de los sabios*, cuyo locutor fomenta mucho la participación del público. La publicidad se hace con el eslogan "la radio que tú haces" y el locutor subraya reiteradamente que él no es la persona que da los consejos sino una persona mediadora, al servicio de los demás, pero sin influencia sobre los contenidos tratados.

El enfoque teórico descrito hasta aquí me parece adecuado para la descripción de estas conversaciones –en este caso consultas– transmitidas por programas radiofónicos, porque permite tener en cuenta la dinámica de la interacción. En el marco de este artículo debo limitarme a unos pocos ejemplos.

4.2. Las transcripciones

Las transcripciones son consideradas como puntos clave de cualquier trabajo sobre el lenguaje hablado. De hecho, el método de transcripción deja entrever la concepción del lenguaje y define las posibilidades de los análisis que se harán a partir de estas transcripciones. La cantidad de fenómenos transcritos aumenta la precisión del corpus, pero complica la lectura. Por eso hay que reflexionar sobre la decisión. Opto por un sis-

tema de la tradición de la transcripción semi-interpretativa llamado HIAT = Halbinterpretative Arbeitstranskription (Ehlich/Rehbein 1975 y Ehlich/Switalla 1976), pero teniendo en cuenta las modificaciones realizadas por el grupo de investigación de la Universidad de Bielefeld mencionado arriba. Este sistema sigue los principios de la partitura musical y asegura así que los diferentes participantes queden reflejados tal como aparecen en el discurso, simultánea o alternativamente (ejemplos de transcripciones más adelante).

4.3. Las convenciones de transcripción

Cada superficie se lee como una partitura de música. Lo que está superpuesto es simultáneo:

1	P:	me oyes
	M: sí::: hola buenas noches, .. HOLA . SÍ	

a: :::	- alargamiento de vocales
,	- entonación descendiente
¿	- entonación ascendente (pregunta)
ho/hola	- falso comienzo
(des)	- elemento dudoso, reconstruido por el contexto
( )	- elemento que no se puede identificar
. .. ...	- pausa corta o más larga según el número de puntos
(3 sec.)	- pausa de tres segundos
JOse	- sílaba especialmente acentuada
((se ríe))	- comentarios sobre la interacción
+	- final de la actividad indicada

4.4. Ilustración de los procedimientos discursivos

Las preguntas y las respuestas son objeto de la conversación entre un oyente y el locutor de radio y se dirigen al mismo tiempo al interlocutor respectivo y a un público más amplio. Esta interacción se encuentra en un punto de intersección entre la comunicación interpersonal y la comunicación de masas, entre lo privado y lo público. Cada enunciado tiene una doble dirección hacia el cliente y hacia los demás oyentes.

Ejemplo 1 - La mala hierba - Pepe

1	P:	me oyes' desde Almería también,
	M:	sí hola buenas noches, .. HOLA' . SÍ' sí' claro,
2	P:	soy Pepe de (Aguadulce) que vivo muy cerquita
	M:	hombre quién eres, dime Pepe,
3	P:	de El Egido también: . MIRA, . (en resumen) yo tengo un pequeño problema
	M:	bien,
4	P:	con el jardín y la verda(d) e(s) que no tengo mucho jardín pero tengo
	M:	.. a ver,
5	P:	mucho(s) problema(s), resulta que: me están/ han salido: en la parte del
	M:	((se ríe)) (.., eso también)+
6	P:	césped y también por donde están: . lo:s cipreses .una:s .unas plantas . unas [plantitas
7	P:	que tienen un solo tronco: y del que le salen unas ramas que acaban en forma [de tréboles
8	P:	y bueno se ven más las plantas estas que: que el césped en SÍ' . que no hay [mucho,
9.	P:	. y ya tengo los riñones destrozados de arrancar,
	M:	una especie de plantitas con [un solo
10	P:	SÍ' como:/ salen tres o cuatro ramitas
	M:	tronco que acaban con un TRÉbol,
11	P:	o CINco de cada uno de sus troncos . y acaban: . con: hojas en forma de trébol,
12	P:	.. pues ya estaba probando: y las he puesto en una maceta para (ver lo que [salía)
13	P:	. y cuando florecen'. eh: tienen un(a) forma de campanilla amarilla,
14	P:	. y (...) esto esto es una mala hierba,
15	P:	. y la verda(d) es que: me estoy dejando los riñones en arranCAR
16	P:	y a ver si hay por allí algún remedio: para acabar con ELLAS, hein'
	M:	ya ya ya ya,
17	M:	muy bien, bueno, pues a ver si Pepe si alguien te puede contestar a esta/ a/ [este asunto,
18	P:	algún jardinero por allí que haya (aficionado al tema)
	M:	. (...?) pero: de/ d/ lo/ lo de tu [modesto jardín

19	P:	no bueno, no son cipreses son (SETos) para: para
		[que vayan
	M:	con cipreses y con todo: me/
20.	P:	creciendo, pues son muy peque_itos, (tardes implantadas,)
	M:	ah bueno bueno,
21	P:	nada MUY PEQUEñito(s), MUY PEQUE_ito(s),
	M:	ya ya ya ya,
22	P:	y me tumbo: y llevo de una punta a otra estirando los brazos,
	M:	bueno,
23	P:	vale' ((se ríe)) hasta luego . un abrazo
	M:	.. bueno, muy bien Pepe ((se ríe)) esperemos
24	P:	((en voz baja)) gracias
	M:	que encuentres una respuesta y un abrazo para ti . hasta luego ((música))

Este es un ejemplo bastante típico de una intervención telefónica en el curso del programa "La noche de los sabios". Típico en varios aspectos, como la extensión de la intervención, el desarrollo del esquema de acción y los procedimientos verbales que veremos ahora de manera detallada.

4.4.1. El esquema de acción

Componente 1: *inicio de la conversación y autopresentación del oyente* (líneas 1-3)

La conversación empieza con saludos y un control de canal ("me oyes" línea 1). El oyente menciona el lugar de donde llama y es recibido con impaciencia por el locutor de radio ("hombre quién eres" línea 2), reacción que conduce a la autopresentación inmediata del oyente.

Los oyentes que conocen el programa están familiarizados con el procedimiento de inicio del contacto. Así existe una expectativa sobre el orden de la presentación: primero el nombre del oyente y luego el del lugar de donde llama. Este mecanismo de presentación es conocido y funciona en la mayoría de los casos sin problemas; pero se ve que no es automático sino que se tiene que establecer. El locutor lo exige y el oyente lo cumple directamente. Este inicio cumple una doble función, por una

parte, presentar el participante a los demás oyentes y, por otra, subrayar la "regla subyacente de autopresentación obligatoria" para los demás.

Componente 2: *la categorización del problema* (líneas 3-4)

Después del saludo (normalmente mutuo), la autopresentación del participante y la ratificación por parte del locutor, viene de manera típica la categorización del problema, razón del llamado, aquí en forma de resumen "Yo tengo un pequeño problema con el jardín", seguido por la invitación explícita /exhortación del locutor a precisar este problema: "a ver".

Componente 3: *desarrollo de una perspectiva del problema* (líneas 4-9)

El participante formula su problema en forma de chiste, entendido y tratado así por el locutor (se ríen), y sigue luego con la explicación del problema. De hecho menciona dos problemas, primero la mala hierba que cubre su césped y, segundo, el esfuerzo físico que le cuesta arrancarla.

Componente 4: *precisión del objeto de la consulta* (líneas 9-16)

El locutor confirma y reformula la descripción de la mala hierba (líneas 9/10) y eso conduce al participante a reformular su explicación, a ampliarla y a repetir el segundo aspecto del problema (su esfuerzo). También expresa el deseo de recibir alguna solución.

Componente 5: *acuerdo sobre el problema y remisión de la solución a los demás oyentes del programa* (líneas 16-18).

El locutor confirma que ha entendido el problema por el "ya ya ya ya" y "muy bien" y remite a las posibles contestaciones de parte de los otros oyentes. Procedimiento aceptado y por supuesto conocido por el participante que lo aprueba: "algún jardinero por allí que haya" (línea 18).

Componente 6 (facultativo): *charla cordial y alegre sobre aspectos marginales* (líneas 18-22)

El tamaño del jardín es objeto de una secuencia de clarificación entre los interlocutores. Es un aspecto marginal, porque no contribuye a la solución del problema.

Componente 7: *precierre* (línea 23)
Despedida de parte del oyente

Componente 8 (facultativo): *nueva remisión de la solución a la participación de los oyentes y agradecimiento del oyente*

Componente 9: *cierre* (línea 24)
Despedida del locutor

Estos son los componentes del esquema de acción de esta llamada, algunos de ellos obligatorios para la participación "regular" en el programa, otros facultativos, otros recursivos. Los componentes finales del esquema de Kallmeyer: *desarrollo de una solución - tratamiento de la solución - preparación de la realización* no se realizan aquí, porque la solución y su tratamiento serán objeto de otra intervención. A pesar de ser conocidos por los oyentes del programa, los componentes no se siguen como un mecanismo automático, sino que han de ser establecidos por un "trabajo conversacional" común.

4.4.2. Los procedimientos discursivos

El esquema de acción se lleva a cabo por diferentes procedimientos verbales por parte de los interactuantes, que describiré a continuación. Como lo he esbozado anteriormente, se distinguen tres categorías de procedimientos verbales, reconocibles en general por sus diferentes marcadores:

4.4.2.1. Los procedimientos de verbalización

Veamos primero un ejemplo de verbalización llevado a cabo por el oyente. Si consideramos el texto transcrito aquí arriba (su componente 3, *desarrollo de una perspectiva del problema*) podemos constatar las huellas de verbalización, por medio de las cuales el oyente señala al locutor que está realizando el trabajo de volcar en palabras los contenidos cognitivos. Las huellas de este proceso son mayoritariamente paramorfemáticas (o suprasegmentales). Solamente menciono las que encuentro en la transcripción (véase líneas 5-9 del ejemplo 1):

- alargamiento de vocales y pausas (marcado respectivamente por : y .)
- nuevo comienzo después de un enunciado no acabado, (resulta que: me están / han salido:) y
- cambio de construcción sintáctica (idem)
- autocorrección (idem)
- combinación sintagmática de elementos que pertenecen al mismo paradigma (una:s . unas plantas)
- trabajo de denominación (= búsqueda de la palabra adecuada), (una:s . unas plantas unas plantitas que tienen)

Como se ve en este ejemplo, el desarrollo de una perspectiva del problema por parte del oyente se hace con ayuda de procedimientos de verbalización que indican a su interlocutor que le cuesta trabajo poner en palabras un contenido cognitivo determinado. Su interlocutor le da a entender que ha comprendido el asunto por ratificaciones y por procedimientos reformuladores.

4.4.2.2. Los procedimientos reformuladores

Estos procedimientos tienen una estructura tripartita: un enunciado fuente, un marcador de reformulación y un enunciado reformulador que pueden aparecer en el discurso de un individuo como autoreformulación o en la interacción como heteroreformulación. Un ejemplo de autoreformulación de mi material, pero de otra llamada es el siguiente:

Ejemplo 2 - 'La piel muy seca' - Julia

J:	ehm: la piel muy muy SECA . *o sea* tan seca que se me llega a agrietar y me
	salen cómo escamas en: codos y piernas..

Aparentemente el enunciado fuente "la piel muy seca" no es considerado suficientemente preciso por la participante misma. Con el marcador "o sea", que es uno de los marcadores típicos de este procedimiento, ella indica que habrá reformulación del enunciado fuente que requiere tratamiento, en este caso, reformulación.

Volviendo al primer ejemplo de arriba, se puede observar que la reformulación se puede hacer entre los enunciados de dos personas diferentes. El locutor toma como enunciado fuente el enunciado de su interlocutor y lo reformula "una especie de plantitas con un solo tronco que acaban con un TRÉbol" (líneas 9,10). No tenemos aquí un marcador explícito de este procedimiento, pero tenemos primero, el cambio de locutor y segundo, la reacción afirmativa (= ratificación) del interlocutor "SÍ" (línea 10).

Seguidamente el oyente realiza otra reformulación de lo que ha verbalizado primero y de lo que fue reformulado por el locutor de radio (líneas 10,11). Luego desarrolla el problema y añade más información (líneas 12-15), marcando cada unidad informativa nueva con un marcador discursivo "pues" (línea 12) o con una pequeña pausa seguida de "y" (líneas 13,14,15,16). Introduce otra reformulación con "y la verdad es que:" como marcador y "me estoy dejando los riñones en arranCAR" (línea 15) como enunciado reformulador que constituye una autoreformulación a distancia de su enunciado fuente en la línea 9. Esta autorreformulación tiene la función de subrayar un aspecto del problema que el locutor no ha mencionado en su reformulación y la de introducir finalmente su demanda por una solución (línea 16) que debe considerarse así como más urgente.

Hasta ahora hemos visto ejemplos de auto- y heteroreformulaciones y de una autoreformulación a distancia. Hay otro tipo de tratamiento que son las repeticiones que aparecen también en el ejemplo 1 y que pueden estar combinadas con procedimientos reformuladores o no-reformuladores.

4.4.2.3. Procedimientos no-reformuladores

Hay procedimientos parecidos a los descriptos en el apartado anterior, pero que no hacen referencia a una *fuente de disturbio* sino que se refieren a los objetivos comunicativos o argumentativos de los hablantes. En estos casos encontramos un enunciado fuente que está tratado o trabajado, pero no reformulado, y a base del cual se esbozan unas reglas generales (generalización) o bien el enunciado fuente que sirve como ejemplo para otros casos semejantes (ejemplificación). Los enunciados no-reformuladores tienen otra relación semántica con el enunciado fuente, implican un cambio de perspectiva en el discurso.

A continuación, otro ejemplo:

Ejemplo 3 – "la piel muy seca - respuesta"

J:	*digamos(s) que el exceso de limpieza es peligroso ((se ríe)) + pero vamos*
M:	ya ya ya,
J:	tampoco quiero decir que se puede quedar sucia ehn por nada en el mundo
M:	ya ya ya

En este último ejemplo se introducen unos aspectos generales marcados por "digamos" y por "pero vamos" y este procedimiento está confirmado o *ratificado* (en la terminología correspondiente) en cada caso por el locutor con "ya ya ya". "Digamos" y "pero vamos" no son desde luego los marcadores típicos de este procedimiento. Tenemos un repertorio de marcadores especiales como: *en general, por ejemplo* etc. Pero además de casos tan evidentes, también podemos encontrar en el material casos sin marcador típico o explícito que pueden interpretarse como tales sobre todo por el contexto inmediato. Para ilustrar esto vuelvo al ejemplo 1, del cual reproduzco un fragmento:

18	P: algún jardinero por allí que haya (aficionado al tema)
	M: (...?) pero: de/ d/ lo/ lo de tu
	[modesto jardín
19	P: no bueno, no son cipreses son (SETos) para; para
	[que vayan
	M: con cipreses y con todo: me/
20	P: creciendo, pues son muy peque_itos (tardes implantadas,)
	M: eh bueno bueno,
21	P: nada MUY PEQUE_ito(s), MUY PEQUE_ito(s);
	M: ya ya ya ya,
22	P: y me tumbo: y llevo de una punta a otra estirando los brazos
	M: bueno,
23	P: vale' ((se ríe)) + hasta luego un abrazo
	M: .. bueno, muy bien Pepe ((se ríe))+ esperemos

Podríamos calificar esta secuencia como de clarificación, en este caso sobre un problema marginal, el tamaño del jardín. El oyente rechaza la suposición del locutor acerca de que su jardín es grande en varios pasos:

1º - corrección que se refiere al nombre de las plantas (no son cipreses son setos)
2º - explicación del tamaño de las mismas (pues son muy pequeñitos) - ratificación del locutor
3º - el oyente añade más información (tardes implantadas) - ratificación del locutor
4º - repetición (muy pequeñito, muy pequeñito) - ratificación del locutor

A pesar de que el locutor acepta las explicaciones y las ratifica cada vez, el oyente sigue insistiendo con nuevas explicaciones o informaciones y llega por fin a una descripción satisfactoria:

5º " y me tumbo y llevo de una punta a otra estirando los brazos" (línea 22)

es decir, que el enunciado no necesita más complementos. Esto se revela también a la hora de su ratificación, es aceptado y además considerado como divertido por los dos interlocutores (se ríen).

Como este enunciado no tiene marcador explícito, es difícil clasificarlo. Me inclino a interpretarlo como una ejemplificación del tamaño reducido del jardín y así tiene carácter de procedimiento no-reformulador. De la misma manera se puede considerar el cambio de foco (de las plantas al jardín). También se puede sostener que el hablante tiene el objetivo comunicativo de convencer a su interlocutor.

Por otro lado, parece un caso ambiguo. El ejemplo que da no substituye otros casos semejantes, más bien es el resumen de lo dicho. Establece de manera implícita una relación de equivalencia entre el tamaño del jardín y el enunciado final de la secuencia. Así se podría entender también como reformulación de todo el proceso clarificador de esta secuencia con que rechaza la presuposición inicial del locutor sobre la extensión de su jardín, presuposición que fue expresada de manera bastante fragmentaria e incompleta (en las líneas 18, 19).

5. Las relaciones entre el esquema de acción y los procedimientos discursivos

Hasta aquí he intentado ilustrar con el material de mi propia investigación los conceptos de la tipología de procedimientos discursivos pertenecientes a la teoría de la composición textual desarrollado por Gülich y Kotschi. No siempre he escogido los casos más típicos, para hacer de esta manera transparentes los problemas a la hora de trabajar empíricamente.

Ahora hay que dar un paso más, esto es, averiguar para qué sirve todo este instrumentario, y, si no queremos separar los procedimientos discursivos de su contexto, hay que preguntar ¿cómo se pueden relacionar los procedimientos discursivos con el esquema de acción? o dicho de otra manera, ¿qué función tienen esos procedimientos para estructurar la interacción?

Tomamos como ejemplo los procedimientos discursivos (en bastardilla) y el esquema de acción del ejemplo 1 de la transcripción.

Componente del esquema de acción	**Estrategias discursivas del locutor**	**Estrategias discursivas del oyente**
1. inicio de la conversación líneas 1-3	saludos exhortación	pregunta (de control del canal)
2. categorización del problema líneas 3-4	invitación o exhortación	resumen del problema
3. desarrollo de una perspectiva del problema líneas 4-9	exhortación ratificación por risa,	resumen (cómico), verbalización: explicación
4. precisión del objeto de la consulta: secuencia de clarificación líneas 9-16	reformulación ratificación	ratificación reformulación verbalización: explicación reformulación a distancia

5. acuerdo sobre el problema y remisión de la solución a los demás oyentes del programa líneas 16-18	ratificación exhortación	demanda ratificación
6. charla cordial sobre aspectos marginales - secuencia de clarificación líneas 18-22	**verbalización:** pregunta ratificación ratificación	**verbalización:** corrección, **repetición,** **ejemplificación,**
7. pre-cierre de la conversación línea 23	ratificación y risas	pregunta por confirmación (y risas) despedida
8. nueva remisión de la solución línea 23-24	**reformulación**	agradecimiento
9. cierre de la conversación línea 24	despedida	

Sobre la base de un ejemplo sólo pueden esbozarse unas ideas que, por cierto, deben ser confrontadas con más material. Puede constatarse que los procedimientos descritos por Gülich y Kotschi, que portan las huellas de un trabajo cognitivo, se encuentran con preferencia en las secuencias de desarrollo del problema y de clarificación. Veamos las distintas estrategias discursivas del locutor de radio y de su oyente.

El oyente utiliza sobre todo explicaciones que consisten en verbalizaciones y, en menor medida, en repeticiones y reformulaciones. Parece lógico que el hablante en el momento de explicar asuntos problemáticos, teniendo en cuenta además que lo hace por la radio y que es escuchado por mucha gente, tiende a aminorar la velocidad del habla, a alargar las vocales, a producir falsos arranques y a repetir su demanda. Así señala

a su interlocutor que aún está pensando y que no ha acabado su enunciado. Se reserva el derecho de hablar; esto resulta muy funcional en esta fase de la interacción, la del desarrollo y de la clarificación del problema.

El locutor, en cambio, dirige la conversación especialmente mediante preguntas, exhortaciones y ratificaciones que, en la mayoría de los casos, consisten en frases hechas o fórmulas prefabricadas como "a ver", "saludos", "un abrazo", etc. En las fases de clarificación, es decir, las fases importantes de la conversación para los demás oyentes, el locutor recurre sobre todo a la heterorreformulación.

De estos y otros ejemplos de mi material se desprende que las heterorreformulaciones y heterorrepeticiones realizadas por el locutor de radio son plurifuncionales y tienen como mínimo dos funciones. La primera es siempre asegurar la comprensión (la propia y la del público); la segunda es servir de estímulo para que el participante amplíe, clarifique y reformule su asunto. Así es él quién contribuye en muchos casos a la construcción del componente 4 del esquema de acción, es decir, a la precisión del objeto de la consulta mediante heterorrepeticiones y heterorreformulaciones.

Esta interpretación se contradice con el papel que asigna a los oyentes y que se autoasigna él mismo en la publicidad de su programa: los oyentes son los protagonistas y él es solo el mediador, que no realiza ninguna contribución. Es cierto que sus intervenciones ocupan muy poco espacio en las transcripciones, es decir, que habla relativamente poco y nunca da consejos propios. Pero a pesar de esto, después de haber analizado los procedimientos discursivos, es evidente que dirige la conversación con pocos recursos como preguntas y ratificaciones. Especialmente con heterorrepeticiones y heterorreformulaciones asegura la buena comprensión y crea un ambiente en el cual los participantes se sienten aceptados y estimulados a presentar sus asuntos. Esto está en perfecto acuerdo con su papel oficial de locutor de radio, pero no con su pretendido papel de mediador que actúa en segundo plano.

6. Resumen y perspectivas

He descrito el enfoque que sigo en mi investigación de manera ejemplar y he brindado algunos ejemplos muy fragmentarios de mi mate-

rial. A pesar de estas limitaciones espero que haya quedado ilustrado de qué manera se pueden aplicar el enfoque etnometodológico y *la teoría de producción de textos orales* al lenguaje hablado en interacción.

Mi intención ha sido ilustrar cómo las reglas "tácitas" de las cuales hablan los etnometodólogos aparecen efectivamente en la superficie, paradojalmente en el caso de su infracción, y que por eso son objeto de negociaciones (más o menos explícitas). En el ejemplo 1 la omisión del nombre del participante durante la fase de presentación fue tratado de manera implícita (por la entonación de la pregunta que denotaba impaciencia) por parte del locutor. En otros casos, en mi material se observa un trabajo metacomunicativo entre el locutor y el participante sobre los procedimientos adecuados, cuando las reglas tácitas no son respetadas.

En mi trabajo me propongo establecer para cada programa el *esquema de acción* correspondiente. Más precisamente, intento aclarar las funciones de los *procedimientos reformuladores* en el *esquema de acción*.[10] Esto equivale a preguntar cuáles son las funciones que desempeñan los *procedimientos de producción del texto oral* en relación con el papel de cada interactuante y con la *tarea comunicativa* (*la tâche communicative*) que tiene que llevar a cabo, tal como lo he esbozado con unos primeros ejemplos aquí.

10. Un primer paso en esta dirección ha sido una ponencia elaborada conjuntamente con Birgit Apfelbaum para el XXI Congresso Internazionale di Linguistica i Filologia Romanza en Palermo 1995 (vease Apfelbaum/Berkenbusch, en prensa).

Bibliografía

Apfelbaum, Birgit / Berkenbusch, Gabriele (en prensa): "L'organisation textuelle en discours médiateur: Comment procèdent les animateurs de radio et les interprètes." Ponencia en el XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza, Palermo 18/24 Settembre 1995.

Berkenbusch, Gabriele (1992): "Je vous en raconte UNE: à propos de l'histoire drôle comme tâche conversationnelle", en: *Actas do XIX Congreso Internacional de Lingüística e Filoloxía Románicas, Universidade de Santiago de Compostela, 1989, Vol.III Lingüística Pragmática e Sociolingüística,* publicadas por Ramón Lorenzo, A Coruña: Galicia Ediciones: 333-350.

Berkenbusch, Gabriele (1996): "Planteamientos interactivos en el análisis conversacional: la etnometodología y la teoría de la producción de textos orales." En: *Sintagma* 7: 69-84.

Blanche-Benveniste, Claire (1991): *Le français parlé: études grammaticales.* Paris: C.N.R.S.

Cortés Rodríguez, Luis (1994) *Tendencias actuales en el estudio del español hablado,* Almería: Universidad de Almería.

Christ, Joachim (1992): Gliederungssignale oder Sprechersignale?: eine Untersuchung am Beispiel des gesprochenen Spanisch von San Miguel de Tucumán/ Argentinien; Hamburg: Kovac.

Ciapuscio, Guiomar (1994a): *Tipos textuales,* Bs. As.: Universidad de Buenos Aires.

Ciapuscio, Guiomar (1994b): "Acciones reformulativas en la divulgación científica". Ms. Informe al CONICET.

Ehlich, Konrad (1986): "Die Entwicklung von Kommunikationstypologien und die Formbestimmtheit des sprachlichen Handelns", in: *Kommunikationstypologie. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache,* 67: Düsseldorf: Schwann, pp. 47-71.

Ehlich, Konrad y Rehbein, Jochen (1976): "Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen", en: *Linguistische Berichte* 45: 21-37.

Ehlich, Konrad y Switalla, Bernd (1976): "Transkriptionssysteme - eine exemplarische Übersicht", en: *Studium Linguistik* 2/76.

Gülich, Elisabeth (1970) *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*, München: Fink.

Gülich, Elisabeth (1986): "Textsorten in der Kommunkationspraxis", in: *Kommunikationstypologie: Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache*, 67. Düsseldorf: Schwann, pp. 15-45.

Gülich, Elisabeth (1991): "Pour une ethnométhodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives". En: *Linguistische Interaktionsanalysen* (U. Dausendschön-Gay, E. Gülich und U. Krafft Hrsg.) Tübingen: Niemeyer: 325-365.

Gülich, Elisabeth y Kotschi, Thomas (1987): "Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. Untersuchungen zu französischen Texten aus mündlicher Kommunikation". En: Motsch, W. (1987) Satz, Text, sprachliche Handlung (Studia grammatica XXV). Berlin/RDA: Akademie-Verlag 199-268.

Gülich, Elisabeth y Kotschi, Thomas (1995): "Discourse Production in Oral Communication. A Study based on French", en: Uta M. Quasthoff (ed.): *Aspects of Oral Communication (Research in Text Theory, Vol. 21)*, Berlin/New York: de Gruyter, 30-66.

Heritage, John (1995): "Conversational Analysis: Methodological Aspects", in: U. Quasthoff (ed.): *Aspects of Oral Communication*, Berlin/New York: De Gruyter, 391-419.

Kallmeyer, Werner (1985) "Handlungskonstitution im Gespräch. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch", en: Gülich, Elisabeth y Kotschi, Thomas: *Grammatik, Konversation und Interaktion*, Tübingen: Niemeyer, 81-121.

Kallmeyer, Werner y Schütze, Fritz (1976): "Konversationsanalyse", in: *Studium Linguistik* 1, pp. 1-28.

Kallmeyer, Werner y Schütze, Fritz (1977): "Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung", in: D. Wegener (ed.) *Gesprächsanalyse*, Hamburg, 159-274.

Koch, Peter y Oesterreicher, Wulf (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania*, Tübingen: Niemeyer.

Kotschi, Thomas, Oesterreicher, Wulf y Zimmermann, Klaus (eds)(1995): *El español hablado*, Frankfurt: Vervuert

Payrató, Lluís (1978): *El català col.loquial*, Barcelona

Schegloff, E. (1968): "Sequencing in Conversational Openings", en: *American Anthropologist* 70: 1075-1095.

Schegloff, E. (1979): "The Relevance of Repair To Syntax-For-Conversation", en: Givon, T. (ed) *Syntax and Semantics, Vol. 12. Discourse and Syntax*. New York: Academic Press: 261-286.

Schegloff, E. y Sacks, H. (1973): "Opening Up Closings, Methodical Bases of Interaction", en: *Semiotica*, Vol.8: 289-327.

Schegloff, E., Jefferson, G. y Sacks, H. (1974) "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation", en: *Language* 50: 696-735.

Schegloff, E., G. Jefferson y Sacks, H. (1977) "The preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation", en: *Language* 53, 361-382.

Vigara Tauste, Ana María (1980) *Aspectos del español hablado*, Madrid: SGEL

Wolfgang Kesselheim

"Hay que distinguir" El discurso sobre la inmigración actual en la Argentina

Universidad de Bielefeld
Alemania

Mi agradecimiento a todos aquellos que colaboraron en la producción de este trabajo. Especialmente a Esteban Costa por facilitarme la posibilidad de grabación y por conectar mis ideas teóricas con la realidad argentina; a Rosa Velásquez por corregir la primera versión española y a Marietta Saavedra por su inapreciable ayuda en el "acabado" lingüístico de la misma.

"Vienen de la Puna, cada vez son más", "Voces quedas, rostros cobrizos" (ambos de *La Nación*, 28/5/95), "Invasión paraguaya" (*Diario Popular*, 3/10/93), "Corrientes no queridas" (*Río Negro*, 3/10/94), "Allanaron guarida de indocumentados" (*Diario Popular*, 1/3/94), "Apresan a 60 ilegales que robaban líneas telefónicas" (*La Nación*, 25/10/94), "La crisis acrecienta al racismo" (*Clarín*, 7/7/95), "Anuncios de Ruckauf: Inmigrantes afuera" (*Página/12*, 26/10/94).

Todos estos titulares tienen una temática común: la inmigración actual a la Argentina.

Ellos nos dan una impresión de la imagen que la prensa argentina traza de los inmigrantes actuales: su lugar de origen, su número y las consecuencias que su presencia supuestamente trae consigo. El dramatismo de los titulares –y más aún el de los artículos correspondientes– atestigua la importancia que este fenómeno migratorio tiene en la sociedad argentina de estos días.

En el presente artículo trataremos de mostrar de manera ejemplar cómo un análisis lingüístico de un número reducido de conversaciones puede contribuir a la comprensión del actual fenómeno migratorio. Nuestro principal interés será determinar qué imágenes de los inmigrantes limítrofes y asiáticos circulan en la sociedad argentina y cómo éstas son utilizadas en la interacción para trazar líneas divisorias entre el grupo ajeno y el propio. Al mismo tiempo queremos describir algunos mecanismos generales del "discurso sobre grupos", es decir, de qué métodos disponen los interactuantes para hablar de sí y de otras personas como miembros de grupos.

Antes de formular una serie de preguntas más concretas, que intentaremos responder en el transcurso del artículo, haremos un breve resumen de la historia de la inmigración limítrofe y asiática a la Argentina.

1. Argentina, país de inmigrantes

La inmigración no es un fenómeno nuevo para este país. Entre 1850 y 1950 llegaron cerca de 6,5 millones de inmigrantes europeos a la Argentina y en 1912, año récord de la inmigración, la cifra de nuevos inmigrantes ascendió a unos 300.000 (Germani 1966). La verdadera dimensión de la inmigración europea se comprende sólo si se comparan estas cifras con la de la población argentina *antes* del comienzo de la inmigración masiva: en el censo de 1856 se registraron 1,2 millones de habitantes en el país.

En el mismo censo, el primero en la historia del país, pueden descubrirse los comienzos de otra corriente migratoria. En las listas figuran 42.000 personas provenientes de los países vecinos: Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. La expansión de la minería y de la agricultura a principio de este siglo hizo que la inmigración de los países limítrofes cobrara fuerzas. Al principio los inmigrantes venían como trabajadores estacionales y volvían a sus países de origen al fin de la temporada (la llamada "*migración golondrina*"). Pronto su estancia en el país comenzó a extenderse a todo el año. Los inmigrantes encontraron trabajo en las ciudades de provincia, en el sector de la construcción y el de los servicios (Villar 1984).

La industrialización que cobró impulso a partir de 1943 atrajo un número cada vez más grande de inmigrantes limítrofes y también de argentinos del interior del país al Gran Buenos Aires. Allí los hombres encontraron trabajo como obreros en la construcción o en la industria y las mujeres, en el servicio doméstico y el pequeño comercio. En estos sectores trabaja la mayoría de los inmigrantes limítrofes hasta el día de hoy.

Mientras que la crisis económica mundial de 1930 acababa prácticamente con la inmigración desde los países europeos[1] la inmigración

1. Esta corriente migratoria no se recupera de la cesura que se produjo a consecuencias de la crisis económica de 1930. Después de la Segunda Guerra Mundial llega por última vez un contingente considerable de inmigrantes a la Argentina. A principio de los años 50 la inmigración europea cesa por completo (cf. Germani 1966, Panettieri 1970).

de los países limítrofes seguía en aumento. A partir de los años 50 ha superado a la inmigración europea hasta convertirse en la ola inmigratoria más grande de los últimos 50 años (Panettieri 1970). Ni la "recesión sostenida" de la economía argentina en los años 80 ni la dictadura militar llevaron a una disminución del número de inmigrantes limítrofes.

En el año 1992 la *Dirección Nacional de Migraciones* registró 1,1 millones de residentes de países limítrofes en la Argentina. Los tres grupos más numerosos eran los chilenos (357.000), seguidos por los paraguayos (325.000) y los bolivianos (176.000). Últimamente la cifra de residentes limítrofes en el país ha experimentado un nuevo aumento: durante la última amnistía migratoria –es decir, entre noviembre de 1992 y enero de 1994– unos 230.000 inmigrantes de países limítrofes lograron legalizar su situación. Sobre el número de inmigrantes limítrofes que viven en la Argentina sin los documentos necesarios (los llamados *inmigrantes indocumentados*) no existen cifras fidedignas (Lattes 1990, Sassone 1986). Las distintas estimaciones barajadas en la prensa nacional van de 0,4 à 1,2 millones de personas.

La corriente migratoria proveniente desde Corea y Taiwan es mucho más reducida. Como además se trata de un fenómeno relativamente nuevo, todavía no se han hecho estudios científicos sobre el tema y los datos estadísticos son exiguos. Los primeros inmigrantes coreanos llegaron a la Argentina a mediados de los años sesenta. Convenios bilaterales llevaron a un aumento considerable de los inmigrantes asiáticos en la década de los 80. Hoy en día la inmigración de estos países –según una información de la *Asociación Coreana Argentina* (*Página/12*, 30/10/95)– prácticamente está paralizada. En 1992 la *Dirección Nacional de Migraciones* registró sólo 73 mil residentes asiáticos en el país. A pesar de su escasa magnitud la inmigración asiática juega un papel importante en la discusión contemporánea sobre el fenómeno de la inmigración.

Las cifras de la inmigración actual no alcanzan ni lejanamente a las de la inmigración europea de antes: Germani (1966: 165) afirma que durante más de sesenta años los extranjeros europeos formaban alrededor del 60% de la población adulta de la Capital Federal; el *Statistical Annual for the Republic of Argentina* del año 1993, en cambio, registra para la misma ciudad un número de *limítrofes* equivalente a sólo 3,9%. Pero mientras que en aquel entonces existía un consenso general de que la inmigración masiva desde Europa era necesaria para el desarrollo del país, la inmigración de hoy tropieza contra un muro de rechazo genera-

lizado. En el discurso oficial del gobierno mayormente aparece como un peligro para la seguridad ciudadana y como competencia desleal en el mercado del trabajo.

La opinión pública no es más favorable: la revista *La Maga* (12/10/94) cita una encuesta según la cual un 81% de los encuestados quiere que la inmigración se restrinja; otra encuesta publicada por *Somos* (16/8/93) indica que un 60,6% de los argentinos considera que la inmigración de países latinoamericanos y asiáticos es "mala para el país", y en una encuesta gubernamental casi la mitad de los consultados ve en la expulsión de los trabajadores indocumentados la solución del problema migratorio (*Página/12*, 7/2/95).

2. *Objetivos y base material del análisis*

"Un país de inmigrantes al borde del chauvinismo" titula *Página/12* su informe sobre los resultados de la encuesta del Gobierno argentino. Este título expresa una contradicción que salta a la vista: ¿cómo puede existir una actitud generalizada de rechazo contra inmigrantes en un país que se considera "hecho por inmigrantes"? ¿Cómo es posible definirse como descendiente de inmigrantes y, al mismo tiempo, estar en contra de la inmigración?

En el presente trabajo trataremos de reconstruir los métodos discursivos que los interactuantes utilizan para "circunnavegar" esta contradicción, es decir, cómo logran que lo que a nosotros nos parece una contradicción no se perciba como tal. Para ello tenemos que encontrar respuestas a las preguntas siguientes:

- ¿Qué grupos constituyen los interactuantes en conversaciones sobre la inmigración actual a la Argentina? ¿Cómo lo hacen?
- ¿Cómo se define la relación de los grupos entre sí?
- ¿Qué papel juegan en este contexto atributos y comportamientos "típicos" que se adscriben a los inmigrantes y al propio grupo?

La base empírica de nuestro análisis serán extractos de una conversación que mantuvimos en octubre de 1994 con un grupo de profesoras argentinas que imparten la asignatura de Lengua en diversos cole-

gios estatales y particulares de la Capital y que en aquel momento estaban participando en un curso de perfeccionamiento profesional. El tema de la conversación (de una duración de 45 minutos), fueron las experiencias de las profesoras con hijos de inmigrantes en sus colegios, pero ya desde el principio la inmigración europea vino a ser uno de los temas principales (a continuación: *conversación A*). Además analizaremos unos minutos de una discusión en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, en la cual preguntamos a un grupo de aproximadamente 20 estudiantes sobre sus experiencias con estudiantes extranjeros (*conversación B*).

A continuación presentaremos las bases teóricas de nuestro análisis, deteniéndonos especialmente en la cuestión de la "referencia personal" (3), en el concepto de las "categorizaciones" (4) y su aplicación al análisis conversacional de la constitución de grupos (5). En los capítulos 6 y 7 se analizará la constitución de grupos en el contexto de la situación migratoria actual en la Argentina; paralelamente intentaremos describir algunos mecanismos *generales* de la constitución de grupos en la interacción, a saber, cómo los interactuantes *crean* grupos por medio de sus actividades discursivas.

3. La referencia personal

El problema de cómo se habla de otras personas (y de sí mismo) ha sido tratado por la lógica y la semántica como un problema de la referencia a personas[2].

La referencia es una relación que se establece entre una expresión y la unidad extralingüística que esta expresión representa en la ocasión concreta en que se enuncia (cf. Lyons 1977, cap. 7; Vater 1991). Distintas teorías sobre la referencia han subrayado que la referencia –o mejor, el "hacer referencia"– debe comprenderse como una *actividad* comunicativa o mental. Para Searle (1969) la referencia forma parte del acto proposicional: es un acto del hablante, y no una propiedad de un lexema. Jackendoff (1983) –basándose en la psicología de la *Gestalt* que llama la atención sobre la naturaleza activa de la percepción– concibe el referente (el ob-

2. Para una visión general de la gran variedad de modelos de "referencia" y su desarrollo cf. Vater 1986. Un trabajo "clásico" sobre la definición del término es Lyons 1977, cap. 7

jeto al que se hace referencia) como una proyección de unidades conceptuales de nuestra mente.

El presente artículo comparte esta concepción activa de la referencia. En ella vemos una relación que se establece mediante el esfuerzo *común* de los participantes en la interacción (no sólo del hablante como para Searle). El referente es concebido como un objeto producido en la interacción, es una *proyección social* (no mental como para Jackendoff).

Mientras que los modelos presentados hasta ahora tienen una concepción estática de la referencia –la analizan sólo en enunciados aislados– la lingüística del texto analiza la dinámica de la referencia en textos concretos. La lingüística del texto ve en la referencia reiterada al mismo referente uno de los mecanismos más relevantes de la constitución de textos, hasta el punto que Harweg, en uno de los estudios clásicos de la lingüística del texto (Harweg[2] 1978 [1968]: 148) la toma como base de su definición de *texto*: "una secuencia de unidades lingüísticas constituida por el encadenamiento pronominal [la referencia reiterada al mismo referente por medio de pronombres] ininterrumpido"[3]. En los estudios lingüístico-textuales sobre la referencia, la referencia a personas es la que tradicionalmente ha ocupado un lugar de importancia (véase p.ej. Harweg[2] 1978 [1968], Raible 1972, Kallmeyer et al., eds., 1974, Weinrich 1981 y 1993). Las reglas de la combinación sintagmática de las expresiones referenciales que han sido descritas por la lingüística del texto permiten en muchos casos explicar por qué el hablante elige una forma de referencia determinada (p.ej. la elección del artículo indeterminado o determinado, la sustitución de un sustantivo por un pronombre) y cómo esta forma de referencia es interpretada por el oyente. Sin embargo, la lingüística del texto no toma en consideración los factores sociales que pueden determinar la elección de una expresión de referencia determinada; estos factores son esenciales si queremos analizar cómo los hablantes hablan sobre grupos de personas (y sobre personas como miembros de grupos).

Este aspecto de la referencia personal ha sido estudiado por la antropología social y la sociolingüística. Hay una larga tradición de investigación sobre las *fórmulas de tratamiento*, que trata de establecer los factores sociales que determinan la elección de expresiones con las cuales nos dirigimos a nuestros interlocutores. Para Brown & Gilman 1960, uno de los estudios clásicos sobre las fórmulas de tratamiento, los fac-

3. "ein durch ununterbrochene pronominale Verkettung konstituiertes Nacheinander sprachlicher Einheiten". La traducción es nuestra.

tores "poder" y "solidaridad" son los que determinan la elección de un pronombre personal. En su estudio, los autores dividen los pronombres personales en dos clases: la clase *V* (del francés *vous*) y la clase *T* (del francés *tu*). El uso de un pronombre de la clase *V* expresa, según Brown y Gilman, una relación asimétrica de poder entre hablante y oyente, mientras que los pronombres *T* se reservan para relaciones más solidarias entre hablante y oyente. Brown & Ford (1961) extienden el análisis a los vocativos, las formas de tratamiento explícitas que en inglés remplazan la división inexistente entre pronombres *V* y *T*.

En los últimos años se han refinado los métodos de análisis y se han multiplicado las dimensiones que se toman en consideración[4]. Los factores sociales tomados en cuenta, en cambio, siguen siendo los mismos: poder (o estátus) por un lado y solidaridad (o intimidad etc.) por el otro.

En general, pueden hacerse dos críticas a estos estudios: 1) Aunque en el curso de una conversación la relación social de los interactuantes se mantenga esencialmente estable, los hablantes no utilizan siempre la misma forma de referencia (o de tratamiento) para referirse a una misma persona. Estos cambios de los términos de referencia en la interacción no pueden explicarse en el marco de análisis de los estudios presentados. 2) La información social incluida en las formas de tratamiento y de referencia no está limitada a "poder" y "solidaridad": al referir a una persona muchas veces la incluimos en un grupo determinado, dando así de manera implícita muchas informaciones sobre ella. Estas dos limitaciones de los modelos presentados puede, en nuestra opinión, ser superada por el concepto de las *categorizaciones*.

4. *Las categorizaciones*

Murphy subraya, en su estudio antropológico sobre la referencia personal (1988: 317), que la referencia a personas

> "always involves a question of social relation, whereas object reference need not. When I refer to Fred Jones, my description may

4. Así p.ej. Murphy 1988, en un estudio sobre la referencia a personas no presentes en la interacción, analiza las relaciones entre hablante e interlocutor, hablante y persona referida y entre interlocutor y persona referida.

reveal aspects of my personal connection to him (e.g., *Uncle Fred* vs. *the insurance agent*) and my attitude toward him (e.g., *Mr. Jones* vs. *the bastard*)".

Las expresiones *Uncle Fred*, *the insurance agent* y *the bastard* hacen referencia a Fred Jones como miembro de diversos grupos sociales:[5] como miembro de una familia, de un grupo profesional y del grupo de los "bastardos" (es decir, el de las personas que rechazamos etc.). Sacks (1972; 1992: 40ss. y 236ss.) denomina las formas de referencia con los cuales pueden incluirse personas en un grupo social *categorías* y la actividad correspondiente, *categorización* o *categorización social*. Varias categorías parecidas forman *colecciones*, como p.ej. las colecciones "nacionalidad", "sexo", "edad", etc.

Una parte considerable del saber social compartido por los miembros de una sociedad está almacenada en estas categorías, pues cada una de ellas está vinculada a una serie de actividades que los miembros de la sociedad consideran como "propias" o "típicas" de los representantes de la categoría en cuestión. Sacks llama a estas actividades *category-bound activities* ('actividades ligadas a una categoría', nosotros utilizaremos el término *atributos ligados a una categoría* o *ALC*). Dado que una sola categoría transporta de forma sintetizada mucha información social (a saber: sus ALC), la referencia a una persona por medio de una categoría es sumamente frecuente en la interacción.

Pero ¿cómo eligen los interactuantes la categoría –entre todas las posibles– para referirse a una persona? Sacks (1972: 339) observa que la categoría que se utiliza para referir a una persona está determinada por la presencia de una actividad ligada a la categoría:

> "If a member sees a category-bound activity being done, then, if one can see it being done by a member of a category to which the activity is bound, then: See it that way".

5. Aquí partimos de una definición cognitiva del grupo –un número de personas que están conscientes de que los demás pueden percibirlos como un grupo (Turner 1982)– y no de la definición tradicional del término que exige p.ej. la existencia de normas y valores compartidos.

Veamos un ejemplo de nuestro corpus (ejemplo 1). Se trata de un extracto de la conversación A.[6]

S	cuando se arman problemas en los tres niveles con respecto
S	al color de la piel de una persona, yo les digo por qué no
S	se meten conmigo.
W	mhm-
S	entoes yo leh digo .. <más bajo> ä: yo soy cincuenta por ciento::
S	indígena y cincuenta por ciento inglesa, .. mi familia materna es
S	inglesa,
W	mhm'
S	mi familia paterna es indígena,+<EA> entoes yo leh digo que
S	me digan a mí, ... que tengo el cincuenta por ciento de sangre
S	indígena- y que soy nEgra- . que se la agarren conmigo, <EA>
S	me dicen dOs cOsas, .. la primEra, dice usted es bonita, . dicen los
S	varones .. y la segundA' me dice usted es inteligente,

En esta secuencia hay dos categorizaciones interesantes. La hablante S refiere a sí misma mediante una categorización como "negra" (que soy nEgra) y a una parte de sus alumnos, mediante la categoría "varones" (dicen los varones).

No es por casualidad que S haya elegido la categoría "los varones" entre todas las formas de referencia posibles para referir a las personas que alaban su belleza: las personas así identificadas se fijan en el aspecto físico de S *porque* son representantes de la categoría "varones"; fijarse en la belleza de una mujer es algo propio de los miembros de esa categoría, es uno de los atributos ligados a ella. Desde la perspectiva de las categorizaciones los términos de referencia cambian en el transcurso de la interacción porque los atributos con los cuales presentamos a las personas a las que referimos también cambian. Así, en una sola conversación, S se autocategoriza como "profesora", "argentina", "negra", "ni blanca, ni negra" etc., siempre según los aspectos de su personalidad que revela en las distintas ocasiones.[7]

6. Los signos de la transcripción se explican al final del artículo.

7. Esto diferencia una conversación informal de una interacción en un marco institucional donde cada persona es "encuadrada" en una sola categoría (cf. Ciapuscio & Kesselheim, 1997).

Hay otro aspecto interesante en ejemplo 1. Es evidente que los alumnos mencionan la belleza y la inteligencia de S para protestar contra la inclusión de su profesora en la categoría de los "negros". En otras palabras, las propiedades de "ser bonita" y "ser inteligente" se entienden como atributos que impiden la categorización de una persona como "negra", ya que van en contra de los ALC de esta categoría. Así podemos inferir que "no ser bonito ni inteligente" son atributos ligados a la categoría de "los negros".

Las categorizaciones son un mecanismo importante de referencia personal. Nos permiten describir la manera como los interactuantes refieren a personas como miembros de grupos sociales. A diferencia de los modelos presentados en el capítulo anterior, el concepto de las categorizaciones nos provee de una base metódica para el análisis de las imágenes de distintos grupos sociales y de sus representantes que existen en una sociedad.

5. La constitución de grupos

En una serie de estudios lingüísticos recientes se ha conseguido dinamizar el concepto de las categorizaciones, que en la obra de Sacks tiene un carácter esencialmente estático. Esta nueva perspectiva debe mucho a la concepción lingüístico-textual de la referencia que la considera como un proceso, como una relación dinámica que se desarrolla a lo largo de un texto.

Los trabajos lingüísticos mencionados utilizan el instrumento analítico de las categorizaciones para investigar cómo se construyen las imágenes de grupos nacionales, étnicos, culturales propios y las de grupos ajenos (v. los trabajos reunidos en Czyzewski et al. eds. 1995). Otros trabajos se han dedicado al análisis de la producción de identidades étnicas entre descendientes de inmigrantes italianos en Alemania (DiLuzio & Auer 1986), de identidades y categorías sociales (con interés etnográfico: Kallmeyer 1994), etc. Al mismo tiempo estos estudios han contribuido al desarrollo y perfeccionamiento del concepto original de las categorizaciones:

- Las categorizaciones ya no se conciben como actos aislados en los cuales un hablante incluye a una persona dentro de una categoría. "Categorizar" es un proceso que puede consistir en un número

considerable de categorizaciones reiteradas y en el cual muchas veces colaboran varios interactuantes.

- La relación entre una categoría y los atributos ligados a ella ya no es considerada como algo fijo, anclado en el saber social de una vez para siempre. Al contrario, en el centro del interés están ahora los recursos discursivos con los que los interactuantes manejan y manipulan las categorías en la conversación.

Para diferenciar esta nueva perspectiva de la antigua, vamos a hablar de *categorización* cuando las categorías se utilizan a manera de "elementos prefabricados"; de *constitución de grupos*, cuando se utilizan de manera creativa, *ligando* nuevos atributos a la categoría, comparando una categoría con otras para producir una delimitación nueva entre ciertas categorías, etc.

Las actividades de constitución de grupos son especialmente frecuentes en el contexto de situaciones de cambio social o de un conflicto social que pone en cuestión las categorías tradicionales de una sociedad y lleva a nuevas divisiones internas. Así los estudios reunidos en Czyżewski et al. (eds., 1995) tienen como telón de fondo el "cambio de sistemas" en el centro y en el este de Europa. En la actual situación de inmigración en la Argentina también pueden observarse estos procesos. Parece ser que la presencia de los nuevos inmigrantes, que se siente como masiva, ha dado lugar a la necesidad de asignar a los inmigrantes y al propio grupo nacional un "lugar" entre las categorías existentes en la sociedad argentina.

La constitución de grupos puede dividirse en los siguientes aspectos[8] que reflejan un número de "problemas" con los cuales los interactuantes se ven confrontados cada vez que quieren constituir un grupo en la conversación: *la evocación de la categoría, la dotación de la categoría, la negociación[9] de la validez general y de la divulgación de los atributos ligados a la categoría y la inclusión (de personas en una categoría).*

8. Estos términos son en parte adaptaciones de términos utilizados por los autores de los estudios mencionados, en parte son traducciones de términos que hemos acuñado en Kesselheim 1995.

9. El término *negociación* subraya el hecho de que los participantes en la interacción tienen que "ponerse de acuerdo" sobre la interpretación de un enunciado. Así, p.ej. no es suficiente que uno de los participantes sostenga que cierta propiedad es "típica", para

Esta división no implica una secuencia. El orden en que los interactuantes ejecutan estas "tareas conversacionales" (Hausendorff 1995) varía de caso en caso. Es frecuente que con una sola expresión se ejecuten, al mismo tiempo, dos o más de estas tareas, y no siempre se realizan todas las tareas mencionadas. A continuación vamos a exponer muy brevemente cada una de estas "tareas".

La evocación

La expresión "evocar una categoría" se refiere a la introducción de la categoría en la conversación. Los interactuantes indican el uno al otro a qué categoría van dirigidas sus actividades de constitución. La manera más simple de evocar una categoría es nombrarla: "negra", "varones", "an insurance agent", etc.

La dotación

Los interactuantes adscriben a la categoría evocada propiedades o comportamientos (que definen como) típicos, ligándolos a la categoría evocada.

La validez general y la divulgación

En la conversación los interactuantes "negocian" el estatus de los atributos con los cuales han dotado a una categoría. Concretamente se ponen de acuerdo, por un lado, en si un atributo tiene validez para todos los miembros con independencia de una situación concreta - la *validez general* (aquí palabras como "siempre", "todos", "en todas partes" juegan un papel importante), o si este no es el caso. Por otro lado definen si el atributo en cuestión es conocido por todos como atributo típico del grupo que se está constituyendo o sólo por el hablante. La denominada *divulgación* en mi terminología. Expresiones indicadoras de ella son p. ej. "como decimos", "es común que", etc.

una categoría. Sus interlocutores pueden aceptar su afirmación, pueden ponerla en duda, proponer otro atributo como típico etc. hasta llegar a una definición intersubjetiva del grupo.

La inclusión

El procedimiento más simple de incluir personas en una categoría es la categorización explícita "yo soy un Y" —p.ej yo soy nEgra— o la adscripción de atributos a una persona ("A desempeña la actividad X [que está ligada a la categoría Y]"). Por medio de la inclusión de personas en grupos se produce una división elemental del mundo social: la división entre *we-groups* y *they-groups*.

6. Inmigrantes con y sin ánimo de progresar

A continuación vamos a analizar un ejemplo más extenso de una conversación cotidiana sobre la inmigración actual a la Argentina (=ejemplo 2), basándonos en los conceptos teóricos expuestos hasta aquí. Se trata de un extracto de la conversación *B*[10].

En tres análisis consecutivos trataremos de responder a las siguientes preguntas: 1) ¿qué grupos constituyen los participantes en la discusión y qué imagen presentan de estos grupos? 2) ¿Qué relación tiene la constitución de grupos en esta discusión con determinadas estrategias de argumentación? 3) ¿Cómo influye el intento de dar una imagen positiva de sí mismo en la constitución de grupos?

W	si pero/ entonces tOdos me dicen que: somos extran/ ä:: bueno
W	en principio somos: hijos de inmigra:ntes que inmigraron aquí
M	hay que diferenciar
M	entre inmigrante extranjero europeo y extranjero americano,
N	(? . . .) el
N	(? . . .) inmigrante (? . .) / ä: ä: estamos hablando de (?una
W	pero:
N	generación), por ejemplo en la generación de mi abuelo, que se
N	fueron . los cuatro son inmigrantes . vivieron y trabajaron y
N	hiciEron . toa la casa, . .
W	m
N	no vas encontrar ningún inmigrante . italiano ehpañol o que
N	sea . que esté viviendo ::

10. Las siglas M, N, O, P y Q representan a los interactuantes argentinos, nuestras contribuciones se marcan con la sigla W.

M	en una villa,
M	(? . . . . .)
N	sí en una villa nO porque: nO en una villa,
M	esté/
N	en una casa de cuatro chApa, porque cuando vinieron hicieron::
N	hicieron trabAjo, hicieron: . . una piecita el baño el comedor,
N	y después hicieron el segundo el tercer piso, con (?cuatro) (?...)
W	entonces cuál es la diferencia entre la: inmigración: . italiana
N	ya ä:: el problema aquí
W	europeä o lo qué sea y la inmigración de ahora, por qué/
N	es esto, . la diferencia está, . . que en otros países, limítrofes, . .
N	ä: el nivel que están viviendo acá en este momento aunque sea en una
N	villa es a veces superior al nivel que estaban,
W	mhm
N	entendés . en cambio el europeo (? . .) europa vivió en una casa
N	contruyó como vivía en europa,
W	mhm
N	pero el quehtá en por ejemplo: en: por ejemplo en el mimo
N	momento en el país y que vive en el norte en jujuy en un
N	rancho de cuatro chapah
W	mhm,
N	viene acá a la villa; tiene luz; televisión; tiene todo; yA
N	se siente (?...) yA mejoró un montón- . a comparación
N	de como vivía
W	mhm
N	y no hay par/ hay veces que no interesa salir de ahí aunque
N	pueda, sigue viviendo ahí y: . loh questamos . . nO mejor
N	o superior nAda que ver o sea los que están:: . . loh que vemos
N	la villa mal, no la vemos mal o sea que quisiéramos que salga eso/
W	m
N	no lo veo bien, . entonces decimos que hay diferencia entre un
N	inmigrante y otro,
W	mhm
N	porque algunos con lo que están se conforman, .
O	yo pienso que de: según el propósito del inmigrante, según
O	con qué propósito venga al país,

W mhm
O los/ si viene a estudiar:: y:: a/ digamos los bolivianos por
O ejemplo, (?nosotros) decimos que . son inmigrantes que:, que
O vienen de:, cómo se llama'*, ä: cuando vienen y se van, ä:
W <bajo> mhm,*
O golondrinas,
W m:- transitorio o algo así,+
O no'
W mm'
O y:, yo pienso que ellos no; no llegan, (?. .) (? en plan de) /,
F (?.....)*
O porque no vienen (? pero*) con un propósito:
O digamos . ä:: de progresar,
W ä
O por ejemplo lo gallego loh tanos ellos vienen con un (? .)
O propósito,
W mhm
O el único propósito es progresar,
W ä-
O además de dar un ejemplo al país-ä; . digamos ä: los bolivianos
O dan un mal aspecto
W mhm'
O porque dan lástima esos (?.),
P sí,
Q sí: sí, (. .)

El proceso interactivo de la constitución de grupos

En el ejemplo 2 podemos observar cómo los hablantes M, N y O subdividen la categoría de "inmigrante", que ha sido evocada por W.

Primero M utiliza una fórmula explícita de delimitación hay que diferenciar y ofrece dos subcategorías complementarias para ella: inmigrante extranjero europeo y extranjero americano; a esta división en dos grupos geográficos se agrega una división temporal, introducida por N con la mención del término "generación" (en la generación de mi abuelo). A continuación, N relata cómo sus antepasados construyeron su casa. Por medio de la expresión *por ejemplo* hace de ellos *representantes* de su grupo generacional, convirtiendo de esta forma sus actividades personales

en actividades representativas de aquel grupo. De este relato saca la conclusión generalizadora no vas encontrar ningun inmigrante- . italiano ehpañol o que sea . que este viviendo: [...] en una casa de cuatro chApa (M: en una villa). N reclama validez general para su afirmación y así liga, con el apoyo de M, la situación de vivienda descrita por él a la categoría de inmigrante- . italiano ehpañol o que sea. Esta afirmación alcanza en lo que sigue una gran importancia para la delimitación de los dos grupos opuestos por M al principio de la secuencia transcrita.

Cuando W pregunta por los criterios para la delimitación de estos grupos (sin determinar si él prefiere una división según naciones o continentes de origen o una división temporal), N contrapone los inmigrantes de los países limítrofes a los de Europa (v. infra). Dota a los dos grupos con atributos distintos. Para los primeros, la inmigración a la Argentina significa un mejoramiento considerable de sus condiciones de vida, mientras que los segundos que estaban acostumbrados a un alto nivel de vida deseaban alcanzar el mismo nivel en su nuevo país de residencia. A continuación utiliza estos atributos opuestos como "eje de comparación".

Este eje de comparación permite la introducción en la interacción de un nuevo grupo, que también se contrasta con los inmigrantes europeos: el que está en por ejemplo: en: por ejemplo en el mimo momento en el país y que vive en el norte en jujuy en un rancho de cuatro chapah. Se trata del grupo de los argentinos pobres del interior del país (v. infra). El Norte y la provincia de Jujuy representan de manera ejemplar (por ejemplo:) las regiones subdesarrolladas del interior; el rancho simboliza la pobreza de sus habitantes. Este nuevo grupo contrapuesto al grupo de los inmigrantes europeos (por medio de la conjunción *pero* que precede a la introducción de este grupo) es incluido en el grupo de "los personas con bajo estándar de vida".

A través del eje de comparación "estándar de vida" se han construido dos grupos que no son idénticos a los grupos que servían de punto de partida en la discusión (inmigrante extranjero europeo y extranjero americano).

En la secuencia que sigue, N relaciona el estándar de vida diferente con distintos grados de aspiración social; mientras que un grupo se conforma con su situación, el otro hace esfuerzos para salir adelante. N, a modo de conclusión, define esta falta de ambición de los primeros como la base de la división de los inmigrantes en dos grupos: entonces

decimos que hay diferencia entre un inmigrante y otro, [...] porque algunos con lo que están se conforman, Por medio de la fórmula decimos que N reclama la *divulgación* de su división: la división es realizada por su grupo, no se trata de una opinión personal.

Siguiendo la línea de N, O propone una división según el propósito del inmigrante que luego concretiza: a un lado se encuentran los bolivianos por ejemplo [los que] no vienen (?) con un propósito: digamos .. ä ::: de progresar. Al otro lado se hallan por ejemplo lo gallego loh tanos cuyo único propósito es progresar. El uso del presente, a pesar de la virtual inexistencia de la inmigración europea en la actualidad, indica que la aspiración de progreso es un atributo ligado a la categoría. Tanto "los bolivianos" como los "gallegos" y "tanos" son representantes de categorías mayores, como lo indica el uso de por ejemplo.

Mientras que al comienzo de la secuencia analizada la categoría "inmigrante" se ha dividido según continentes o naciones de origen; en el transcurso de la conversación los interactuantes llegan a una división distinta de la categoría, esta vez basada en los grados diferentes de motivación de progreso que se adscriben a los distintos grupos a manera de ALC. Al final del ejemplo 2, O vincula esta nueva división con un juicio valorativo (los bolivianos dan un mal aspecto), e interpreta la relación de su grupo frente al otro como dominado por la compasión; dan lástima esos. Estas dos dotaciones de categoría son un buen ejemplo para lo que Quasthoff (1973) ha descrito como la "forma básica" de la expresión de estereotipos: "[todos] los X son o hacen Y". El juicio de O es apoyado por P y Q quienes "ratifican" (es decir, muestran su conformidad con) su contribución (P: sí, y Q: sí, sí).

En este ejemplo hay formas de evocación que ilustran que un análisis basado en el concepto de categorización logra "ver" más fenómenos que la semántica y la lingüística del texto. En vez de utilizar el nombre de la categoría puede mencionarse un número de ALC, lo cual permite a los interlocutores la identificación de la categoría aludida. Así hemos analizado el significado de el quehtá en por ejemplo: en: por ejemplo en el mimo momento en el país y que vive en el norte en jujuy en un rancho de cuatro chapah. Esta forma de llevar una categoría a la conversación es "invisible" para la semántica referencial. Lo mismo es el caso en el siguiente ejemplo: la diferencia está, .. que en otros países, limítrofes, .. ä: el nivel questán viviendo acá en este momento [...] es a veces superior al nivel que estaban, en el que la categoría evocada es la de los "inmigrantes

limítrofes". Esta categoría se introduce en la conversación de una manera muy indirecta: a una primera referencia local (en otros países, limítrofes) con una forma verbal del imperfecto (estaban) se opone una deixis local que hace referencia al lugar de la conversación más un verbo en presente (que están viviendo acá). Del doble contraste local y temporal puede inferirse que se trata de "migrantes". En otras palabras: sólo con el uso de expresiones de referencia local y temporal puede llevarse una categoría a la conversación. No hay una forma explícita de referencia personal. En cambio, para describir cómo se evoca la categoría "los (inmigrantes) europeos" mediante la expresión él europeo es necesario recurrir a nociones semánticas. Se trata de una forma de "referencia genérica" (cf. Lyons 1977, cap. 7), donde el hablante a través de la referencia aparente a un miembro de la categoría refiere a la categoría en su conjunto. [E]l europeo no es una persona real que el hablante podría identificar si alguien se lo pidiera.

La constitución de grupos y la argumentación

El punto de partida de la secuencia transcrita es el siguiente problema: ¿cómo alguien puede definirse como "descendiente de inmigrantes" y, al mismo tiempo, rechazar a los inmigrantes que actualmente vienen a la Argentina? En un nuevo análisis del ejemplo 2 trataremos de describir con qué métodos discursivos los interactuantes resuelven esta contradicción y conjuran la amenaza que esta significa para la presentación positiva de sí mismos.

Al comienzo del ejemplo 2, W interrumpe la primera categorización de sus interlocutores (extraña) —la cual no sería posible aplicar a los estudiantes— sustituyéndola por hijos de inmigrantes. Al utilizar una categoría que se puede aplicar tanto a sus interlocutores como a los inmigrantes rechazados por ellos presenta la conducta de sus interlocutores como una violación de la solidaridad grupal (*in-group solidarity*): ellos rechazan a personas que pertenecen a su mismo grupo.[11]

La subdivisión de la categoría de "inmigrante" analizada en 6.1 es una reacción a este reproche implícito. M, N y O subdividen la categoría de "inmigrante" de tal forma que ellos y los inmigrantes no queridos apá-

11. Estemos el caso incluso si se ve en "hijos de inmigrantes" e "inmigrantes" dos categorías distintas. Entonces la conducta de los estudiantes sería una violación de la solidaridad debida a sus padres que pueden categorizarse como "inmigrantes".

rezcan como representantes de dos grupos *distintos*. La no pertenencia al mismo grupo los exime de la obligación de solidaridad con las personas rechazadas. Así puede definirse la relación entre los dos grupos como dominada por la compasión del grupo superior hacia el grupo inferior (que da un mal aspecto).

Por la misma razón puede suponerse que N se refiere a dos migrantes de las provincias del interior con la categorización siguiente: el que está en por ejemplo: en: por ejemplo en el mimo momento en el país y que vive en el norte en jujuy en un rancho de cuatro chapah. Esta forma de categorización sumamente larga va en contra de la preferencia general por "formas de referencia mínimas" constatada por Sacks & Schegloff (1979). Pero para N tiene una ventaja importante: no es posible incluirlo en ella, mientras que la categoría alternativa "argentinos", que es una "forma de referencia mínima", permitiría esta inclusión. Así, el uso de la categoría larga evita a N posibles reproches por faltar a la solidaridad grupal. Gracias a ella puede incluir a los migrantes del interior junto a los limítrofes en el grupo que contrasta negativamente con los inmigrantes de raíces europeas.

En esta discusión, la realidad histórica no juega un papel principal para el funcionamiento de la argumentación. El actual estándar de vida en Europa –que forma parte del saber compartido sobre este grupo– es proyectado hacia la historia. El bajo estándar de vida de la mayoría de los europeos que emigraron al nuevo mundo en el siglo pasado y a principios de éste, no se toma en consideración o se neutraliza con la afirmación de una propiedad ligada al grupo: la existencia de un "ánimo de progresar".

La constitución de grupos y la autorrepresentación[12] de los interactuantes.

De las categorizaciones también pueden resultar amenazas para la imagen positiva de la persona que la lleva a cabo. La subdivisión de la categoría "inmigrantes" por parte de N en inmigrantes que quieren ascender socialmente –el grupo en el cual se incluye– e inmigrantes que se conforman con su situación, puede llevar a la categorización de N como "persona arrogante" o "persona clasista". N trata de prevenir esta posible

12. "Autorrepresentación" no se refiere exclusivamente a actividades conscientes.

interpretación negativa con la autocategorización lo que estamos: no mejor o superior. Nada que ver (otro ejemplo de una categorización que va en contra de la preferencia por formas de referencia mínimas). Esta primera autocategorización es reformulada hasta encontrar una autocategorización que sugiere una categorización favorable de N, algo así como "persona comprometida socialmente" que quisiéramos que salga eso.

Esta autocategorización se encuentra justo entre la atribución de falta de ambición al grupo de los inmigrantes "malos" y la fórmula explícita de delimitación de grupos entonces decimos que hay diferencia entre un inmigrante y otro. La autocategorización positiva hace de la división discriminatoria de los dos grupos, una acción que N lleva a cabo "aun siendo una persona comprometida socialmente" y no como "persona arrogante" o "clasista". Son los hechos observables (aunque pueda [salir] sigue viviendo ahí-) los que llevan a la división de grupos, no su mala voluntad.

7. *Todos tenemos apellidos europeos*

El análisis de la autorrepresentación de los interactuantes ha mostrado que al constituir los diferentes grupos de inmigrantes necesariamente se determinan las características definitorias del propio grupo. La constitución de los *they-groups* implica la del *we-group* de los hablantes. No se trata sólo de dar un juicio de valor positivo sobre el propio grupo, sino que éste debe sostenerse en características presentadas como "típicas" o "definitorias" del *we-group*.

En el siguiente análisis de una serie de secuencias extraídas de la conversación 4 (=ejemplos 3 a 6) mostraremos cómo las diferenciaciones que se establecen entre los grupos migratorios y el propio para la definición del *we-group*, se basan en criterios étnicos. Veremos que aunque se opongan categorías geográficas o nacionales como "europeos", "paraguayos", "bolivianos" etc., éstas funcionan aquí, en el fondo, como categorías étnicas.

Veamos ahora el ejemplo 3. En los segundos que preceden a este ejemplo, la conversación ha caído sobre el grupo de los "cabecitas negras", es decir, los habitantes del Interior llegados al Gran Buenos Aires por las mejores posibilidades de trabajo (v. capítulo 1).

S	y fuE:: muy chocante para la población de buenos aires
S	qEra:: ã: predomi/ predominantemente blAnca, y blanca sobre
S	todo– . inglesa'
W	mhm–
S	alemAna–
G	Y Eran italiA:nos,
L	italiana*
S	y la clase media ba:ja–* <con énfasis> la clase media baja+.
S	españoles e italianos,

Al comienzo del ejemplo 3 S evoca la categoría de "la población de Buenos Aires" nombrándola directamente y describe la reacción de ésta ante la llegada de los "cabecitas negras": fuE:: muy chocante para la población de buenos aires. A continuación define esta categoría como predomi/ predominantemente blAnca. De esta manera se liga un atributo "racial" a esta categoría, haciendo de ella una categoría étnica.

La categorización de la población bonaerense como blAnca tiene otra consecuencia: permite ver en el color de la piel la razón por la cual la llegada de los "cabecitas negras" significa un choque tan grande para los bonaerenses[13]. Y a la vez abre el camino para una diferenciación posterior de estos dos grupos basada en atributos étnicos. La mención de grupos nacionales (inglEsa', alemAna-, italIA:nos, españoles e italianos) como miembros de "la población de Buenos Aires" por parte de G, L y S no tiene la función de preparar la categorización de los "cabecitas negras" como migrantes *argentinos*, sino por el contrario, abren el camino para la definición de la población de Buenos Aires como europea.

Esto lo muestra el siguiente ejemplo, donde S da una explicación de la imagen negativa que tienen los argentinos de sus vecinos (=ejemplo 4).

S	a nosotros . despreciamos a los países limítrofes [...] por quÉ ..
S	porque son nE:gros
W	ãhã,
S	tienen la piel oscu:ra, . porque ellos tienen un sustrato indígena

13. Es el mismo mecanismo interpretativo que hemos observado en el ejemplo 1. La categorización como "varones" nos ha permitido encontrar la razón por la cual algunos de los alumnos de S se fijan en la belleza de su profesora: ella pertenece al sexo opuesto.

S	que nosotros exterminamos,
W	mhm
S	sa mis abuelos murieron en la reservA: indígena; .: ä: murieron
S	de resfrío de hepati/ de apendicl:tis no/

Aquí S dota a su *we-group*, "los argentinos"[14] con el ALC nosotros . despreciamos a los países limítrofes y explica esta relación de desprecio caracterizándolos como "negros". Luego define la existencia de un sustrato indígena como atributo ligado a los pueblos vecinos y la falta de éste dentro de su *we-group* nacional. Es decir, establece una comparación entre el grupo de "los argentinos" por un lado, y las demás naciones por el otro. El eje de la comparación está formado por atributos étnicos: la oposición "blanco" vs. "negro/indígena".

En este ejemplo pueden hacerse dos observaciones interesantes sobre el funcionamiento de las categorías. Por medio de la primera persona del plural (nosotros exterminamos) S parece reclamar para sí, como actuante, el hecho de la extinción de los indígenas aun cuando históricamente no puede haber participado en ella. De hecho reclama esta acción como acción del grupo en el que se incluye.

En el mismo enunciado aparece una contradicción muy interesante. Primero S sostiene que en la Argentina no existe un sustrato indígena (que nosotros exterminamos). Pero luego ella misma se incluye en el grupo supuestamente extinguido[15] mediante el pronombre posesivo de la primera persona más un término de parentesco (mis abuelos [...] murieron en la reservA: indígena). Sacks (1992: 568ss.) observa que contradicciones de este tipo son un claro indicio de la presencia de un ALC. La afirmación de S no declara nada sobre sus actividades personales, sino que hace referencia a una actividad realizada por el grupo en el cual se ha incluido al principio del ejemplo, a saber "los argentinos" (mediante nosotros . despreciamos).

El ejemplo 4 hace visible también el poder de las ALC y su práctica inmunidad contra la experiencia personal. La ascendencia indígena de la argentina S es un claro ejemplo en contra de la afirmación de la no exis-

14. De la oposición de *naciones* se desprende que aquí se trata de un *we-group* nacional.

15. S ha contado unos minutos antes que es descendiente de madre inglesa y padre indígena.

tencia de indígenas en la Argentina, que anteriormente ha presentado como ALC de "los argentinos". En vez de poner en duda la validez general del ALC de la exclusiva ascendencia europea de los argentinos, la misma S declara –unos minutos más tarde– ser una excepción: soy un: un extremo.

Hasta ahora no hemos tomado en consideración un detalle que no se refleja en la transcripción pero que sí puede apreciarse en la grabación: la ironía en la voz de S.

Esta observación podría dar lugar a la siguiente interpretación del ejemplo 4. S cita de manera irónica el discurso general que afirma que "los argentinos no tienen un sustrato indígena" sólo para demolerlo acto seguido con su propio contraejemplo: "yo soy la indígena argentina que según el discurso general no debe existir". Pero hay algunos argumentos que van en contra de esta interpretación.

Si fuera la intención de S llevar al absurdo el discurso de la no-existencia de indígenas en la Argentina esperaríamos que recalque su estátus de contraejemplo. Pero esto no es lo que ocurre. En la frase /sa mis abuelos murieron en la reserva indígena/ no es la inclusión de S en el grupo de los "descendientes de indígenas" lo que está en el primer plano[16] sino la muerte de los antepasados indígenas de S. El marcador de reformulación /sá/ [= o sea] hace que esta frase se interprete como una ilustración de la frase anterior (/que nosotros exterminamos/): en la muerte individual de los abuelos de S se repite el proceso general de la extinción de los indígenas. Así en el ejemplo 4 S no destruye el discurso general sobre la composición étnica de "los argentinos" sino que, por el contrario, lo reafirma.

La contradicción antes mencionada demuestra que S no ha refutado el discurso general: S se declara una excepción y no un contraejemplo. Es decir, su caso "especial" no invalida la regla que continua vigente.

En la descripción de la relación de "los argentinos" con sus pueblos vecinos, éstos aparecen no tanto como grupos nacionales, sino más bien como grupos étnicos: la diferencia decisiva entre las dos fracciones opuestas se basa en diferenciaciones étnicas. El siguiente ejemplo es un caso extremo de cómo las categorías nacionales son tratadas como "razas" (=ejemplo 5). S responde a la pregunta de W si el rechazo a los inmigrantes actuales sólo se debe al color de la piel:

16: S no utiliza fórmulas claras de autocategorización como en otras ocasiones (*yo que soy negra o tengo el cincuenta por ciento de sangre indígena* en el ejemplo 1).

S	nO por ejemplo hey un tipo paraguA:yo que: ã es mUy
S	hermO:so, . el paraguayo es una:: una de las . de las rAzas .
S	indígenas . que es muy bEllo, que tiene grandes ojos rasgAdos.
S	vErdes:? pómulos mUy Altos, marcAdos :: y una piel morena
	pero:
S	que no es brO:ncé– . y cabello más clAro,
W	mhm–
S	ã: sOn ã: absolutamente bEllo, son: ã: como estAtuas, son
	m:Uy bellos,
S	a Ellos no los despreciamos, .. pero al boliviA:no .. que es
S	de muy baja estatura más bien (? . . .)– . ã:: para nuestro
S	ã: ideal (?fetichista) más fEo– que tiene la nariz– chAta la
S	boca muy grAnde . a Ése no lo queremos,

Al grupo de "los paraguayos" y el de "los bolivianos" se adscriben un número considerable de ALC étnicos: color de la piel y cabellos, la forma de los ojos y de la cara, estatura, etc. Por medio de la referencia genérica S reclama la validez general de las características que les atribuye. Explícitamente S presenta a la categoría "los paraguayos" como perteneciente a la *colección* "raza": el paraguayo es una:: una de las . de las rAzas indígenas . que es más bello. En resumen, la comparación entre los dos grupos se presenta como una comparación entre "razas".

En un último ejemplo (=ejemplo 6) queremos describir el modo en que los interactuantes resuelven el problema de cómo pueden definirse como descendientes de europeos y, al mismo tiempo, concebirse como la "población autóctona" del país. Es decir cómo se puede crear la categoría de "los inmigrantes autóctonos".

Aunque en el ejemplo 6 (al igual que en el ejemplo 3) aparentemente se está constituyendo el grupo de "la población de Buenos Aires" aparece en un contexto en que los interactuantes intentan definir qué es la identidad nacional argentina. La definición de ALC del *we-group* nacional de los interactuantes por medio de la afirmación de atributos ligados a la categoría "la población de Buenos Aires" es frecuente en la conversación *A*. Así los hablantes declaran en el mismo enunciado a Borges como representante típico del grupo "los argentinos" y del grupo "los bonaerenses": lo más representativo de lo nacionAl es borges, .. es lo más representativo de de lo bonaerense. De esta manera la categoría "la po-

blación de Buenos Aires" asume el papel de representante de la categoría "los argentinos" y se convierte en la base de la construcción de la identidad nacional:

S	&acá nosotros recibimos– . ā: a t/ ā tOda la la capa
S	europEa questaba desesperada
W	m
L	claro,
S	ntons buenos Aires– ā: se transformó en una población
	absolutamente
S	cosmopolita, toes todos tenemos apellidos europEos
	absolUtaMENte
W	&mhm

En este ejemplo (=ejemplo 6) S hace resaltar el carácter masivo de la inmigración europea y describe sus consecuencias para la composición de la población: toes tOdos tenemos apellidos europEos absolUtaMENte. Por medio de tOdos y absolUtaMENte establece la validez general de esta afirmación. El tener un apellido europeo –esto equivale aquí a ser de familia europea– es un atributo ligado a la categoría de "la población de Buenos Aires". S continúa:

S	pero desde entonces se dice que– ..
S	por ejemplo ā: segUn las regiOnes– ā: o sea los saltEños
S	descienden de los aymara,
S	lo:s ā: que sé yo, riojAnos– de los diagultas, . los bonaerenses
W	mhm
S	descienden de los barcos,
W	<ríe>+
S	porque no tenEmos población antigua en buenos aires sea los que
W	m
S	somos d/ā: de población indígena– de los que somos residuos
W	m m
S	indígenas . sOmos de la provincia y no quedan porque lo lo los
S	nos encargamos de matArlos, .

Con este conocido chiste que afirma el origen transatlántico de la población bonaerense, la hablante Ş subraya que el "ser de ascendencia europea" sigue siendo hasta el día de hoy un ALC de la categoría "bonaerense". A paso seguido sostiene la no existencia de una población primitiva en Buenos Aires (no tenEmos población antigua en buenos aires).

De esta forma presenta a los inmigrantes europeos como los habitantes más antiguos de la ciudad. Las personas de origen indígena, en cambio, se presentan como personas no oriundas del lugar, como población nueva. En la interpretación que hace Ş del chiste que acaba de contar, los europeos de Buenos Aires ya no aparecen como "inmigrantes" sino como la población "autóctona" que ve con miedo la llegada de los migrantes del interior (percibidos como étnicamente diferentes, v. supra): y fuE:: muy chocante para la población de buenos aires quEra::, ä: predomi/ predominantemente blAnca.

En el transcurso de la delimitación de los grupos migratorios de la Argentina que se lleva a cabo en la conversación *A* se superponen varios dimensiones: los atributos utilizados para determinar el lugar que ocupa un grupo migratorio determinado en el "universo grupal", no se encuentran solamente en el eje nacional o en el étnico. La delimitación puede realizarse en un nivel *étnico*, aunque con la ayuda de categorías *nacionales*.

Con nuestro análisis esperamos haber mostrado el papel preponderante que la ascendencia europea juega en la constitución del grupo "los argentinos". Se considera el atributo central del grupo y es percibido frecuentemente[17] como una característica étnica que forma la base esencial de la diferenciación del *we-group* frente a los grupos de (in-)migrantes. El que los demás grupos sean considerados "racialmente distintos" explica, en nuestra opinión, la intensidad de la reacción en contra de ellos.

8. *El alcance de los resultados*

¿Es realmente legítimo hacer afirmaciones generales sobre el discurso migratorio en la Argentina y los grupos relevantes en su contexto,

17. Otras veces se hace referencia a expresiones culturales como p.ej. tradiciones comunes, los planes de enseñanza de la escuela que tienen sus raíces en el enciclopedismo francés, etc.

si la base de estas afirmaciones sólo es el análisis de un número muy limitado de conversaciones? Si el análisis ha mostrado cómo en el transcurso de una conversación se constituye un grupo y se le adscribe ciertas propiedades definitorias o típicas ¿puede sacarse de ahí la conclusión de que este grupo existe "en el discurso migratorio argentino", y que tiene exactamente las propiedades halladas en la conversación analizada? ¿Puede el análisis de una conversación dar informaciones que van más allá de afirmaciones del tipo "el hablante O piensa que los bolivianos dan un mal aspecto"?

Primero, la constitución de un grupo no es el resultado de las actividades de un sólo hablante. Todos los interactuantes tienen, en cualquier momento, la posibilidad de reaccionar positiva o negativamente frente a las actividades de constitución de los demás y de desarrollar ellos mismos actividades de constitución. En el ejemplo 2 los hablantes M, N, O y W participan con contribuciones más o menos extensas en la constitución de grupos, P y Q ratifican la descripción de la relación entre los grupos que presenta O. Czyzewski, Drescher, Gülich & Hausendorf (1995: 80) subrayan el carácter de cooperatividad que tiene la constitución de grupos en la interacción: las imágenes del propio grupo y de grupos ajenos no pueden atribuirse simplemente al hablante que las expresó; son, al contrario, "siempre un producto de todos los participantes, una expresión de la estructura interactiva constituida por todos los participantes en la interacción."[18]

La interactividad de la constitución de grupos se hace especialmente patente en el siguiente caso. Se trata de la producción interactiva de un enunciado por los hablantes N y M:[19]

N	no vas encontrar ningún inmigrante– . italiano ehpañol o que
N	sea . que esté viviendo::,
M	*en una villa,*

18. "[...] sind immer ein Produkt aller Beteiligten, ein Ausdruck der jeweiligen gemeinsamhervorgebrachten interaktiven Struktur."

19. Gülich (1986) ha acuñado el término *achèvement interactif* para designar formas cooperativas de la producción de textos como la presente. Un estudio detallado y reciente sobre este fenómeno es la tesis doctoral de Thérèse Jeanneret (en preparación). Jeanneret utiliza el término *coénonciation* ('coenunciado').

La intervención de M muestra algo más. M está relativamente seguro de lo que va a afirmar N de la situación de vivienda de los inmigrantes europeos. Es por eso que puede continuar la afirmación de N sin grandes riesgos. Si se equivocara, su contribución sería interpretada como una "interrupción indebida" y no una "contribución cooperativa". Este es un indicio claro de que la situación de vivienda forma parte del saber social sobre este grupo de inmigrantes.

En las tres líneas citadas podemos observar otro vínculo con el saber social compartido. Por medio de la fórmula o que sea N indica que los inmigrantes de Italia y de España sólo son dos sub-grupos de un grupo más amplio el cual los interlocutores deben inferir (como lo muestra el transcurso posterior de la discusión, o que sea no se refiere simplemente a "todos los grupos migratorios sin excepción"). El hecho de que N confíe en que sus interlocutores son capaces de completar el grupo aludido con los miembros "correctos" muestra que N considera al grupo aludido como parte del saber social que él comparte con sus interlocutores.

Cuando pueden comprobarse vínculos como éstos entre la constitución de un grupo en una sola conversación y el saber social compartido sobre este grupo, entonces pueden hacerse generalizaciones sobre las características de ese grupo en el discurso. En este sentido, el análisis de un número limitado de conversaciones puede permitir afirmaciones válidas sobre la generalidad del discurso migratorio argentino.

Bibliografía

Brown, R. & M. Ford (1961): "Address in American English", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, pp. 375-83.

Brown, R. & A. Gilman (1960): "The Pronouns of Power and Solidarity", en: Th.A. Sebeok (ed.): *Style in Language*, Cambridge/MA, MIT Press, pp. 253-76.

Ciapuscio, G.E. & W. Kesselheim (1997): "'Usted ¿qué es?' Categorizaciones y 'contexto institucional'", en: K. Zimmermann (ed.): *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico*, Frankfurt/M., Vervuert, pp. 105-131.

Czyzewski, M., M. Drescher, E. Gülich & H. Hausendorf (1995): Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Theoretische und methodologische Aspekte, en: M. Czyzewski, E. Gülich, H. Hausendorf & M. Kastner (eds.) (1995), pp. 11-81.

Czyzewski, M., E. Gülich, H. Hausendorf & M. Kastner (eds.) (1995): *Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch. Kommunikative Prozesse nach der Wiedervereinigung Deutschlands und dem Systemwandel in Ostmitteleuropa*, Opladen, Westdeutscher Verlag.

DiLuzio, Aldo & J.C.P. Auer (1986): "Identitätskonstitution in der Migration: konversationsanalytische und linguistische Aspekte ethnischer Stereotypisierungen", *Linguistische Berichte*, 104, pp. 327-51.

Germani, G. (1966): "Mass Immigration and Modernization in Argentina", en: *Studies in Comparative International Development*, Vol.2, No.11, St. Louis/Miss., Social Science Institute, Washington University, pp. 165-82.

Gülich, E. (1986): "L'Organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en situation de contact", *DRLAV Revue de Linguistique* 34/35, pp. 161-182.

Halperín Donghi, T. (1976): "¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador: El caso argentino (1810-1914)", en: R. Konnetzke & H. Kellenbenz (eds.): *Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas*, vol.13, Köln, Böhlau, pp. 437-89.

Harweg, R. (²1978), *Pronominal und Textkonstitution*, 2ª ed. corregida y aumentada, München, Fink [¹=1968].

Hausendorf, H. (1995): "'Man spricht zwar eine Sprache aber...': Die Wiedervereinigung als Kommunikationsproblem", en: Czyzewski, Gülich, Hausendorf & Kastner (eds.) (1995), pp. 120-144.

Jayyusi, L. (1984): *Categorization and the moral order*, Boston, Routledge & Kegan Paul.

Jeanneret, Th. (en preparación): *La coénonciation en français: approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, tesis doctoral, Neuchâtel.

Kallmeyer, W (ed.) (1994): *Kommunikation in der Stadt, Teil 1 (=Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim)*, Berlin, de Gruyter, pp. 319-86.

Kallmeyer, W. et al. (ed.) (1974): *Lektürekolleg zur Textlinguistik*, Bd.1, Frankfurt/M., Athenäum.

Kesselheim, W. (1995): *Die Konstitution ethnischer Gruppen im Gespräch: am Beispiel der aktuellen Einwanderung nach Argentinien*, tesis de maestría, Bielefeld.

Lattes, A.E. (1990): "Tratando de asir lo inasible: las dimensiones de la inmigración en la Argentina entre 1945 y el presente", *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 5, 15/16, pp. 295-310.

Lyons, J. (1977): *Semantics*, vol.1, Cambridge, Cambridge University Press.

Ministerio de Economía y Obras y Servicio Público, Secretaría de Programación Económica, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (1993): *Statistical Annual for the Republic of Argentina*, 9, Buenos Aires, INDEC [34, 38ff., 54f., 156].

Murphy, G.L. (1988): "Personal reference in English", *Language in Society*, 17, pp. 317-349.

Panettieri, J. (1970): *Inmigración en la Argentina*, Buenos Aires: Marchi

Pérez Vichich, N. (1988): "Las políticas migratorias en la legislación argentina", *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 3, 10, pp. 441-64.

Quasthoff, U.M. (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*, Frankfurt/M., Athenäum.

Quasthoff, U.M. (1987): "Linguistic prejudice / stereotype", en: U. Ammon, N. Dittmar & K. Mattheier (eds.): *Soziolinguistik/Sociolinguistics, Erster Halbband*, Berlin, de Gruyter, pp. 785-99.

Sacks, H. (1972): "On the analizability of stories by children", en: J.J. Gumperz & D.H. Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, pp. 329-45.

Sacks, H. (1992): *Lectures on Conversation*, ed. por G. Jefferson, 2 vols., Cambridge/Mass., Blackwell.

Sacks, H. & E.A. Scheglóff (1979): "Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and Their Interaction", en: G. Psathas (Hg.): *Everyday Language. Studies in ethnomethodology*, New York, Irvington Press, pp. 15-21.

Sassone, S.M. (1986): "Migraciones ilegales y amnistías en la Argentina", *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 2, 6/7, pp. 249-90.

Turner, J.C. (1982): "Towards a cognitive redefinition of the social group", en: H. Tajfel (ed.): *Social Identity and Intergroup Relations*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 15-40.

Vater, H. (1986): *Einführung in die Referenzsemantik*, Köln, Deutscher Instituts-Verlag.

Vater, H. (1991): "Referenzrelationen in Texten", *Germanistische Linguistik*, 106-107, pp. 19-53.

Weinrich, H. (1986): *Lenguaje en textos*, Madrid, Gredos.

Convenciones de la transcripción

Las transcripciones incluidas en este trabajo tratan de encontrar el equilibrio entre la reproducción más fiel posible de los fenómenos lingüísticos y una lectura fácil. Se orientan en la ortografía tradicional a la que se añaden signos especiales para indicar acentos o alargamientos, entonación, etc.

Como los instrumentos en una partitura musical, en la transcripción cada hablante tiene una línea propia. Si dos o más voces se superponen, las partes superpuestas se encuentran exactamente una sobre la otra; en el caso de que –por razones tipográficas– los finales no coincidan, la sincronía se marca con dos asteriscos. En el ejemplo siguiente, A pronuncia la palabra ca:ro, en el mismo momento en que B dice te sale como:

A te sale mucho más ca:ro,*
B te sale como* tres/ treinta pesos,

Signos especiales:

'	entonación final ascendente	religión
–	entonación final manteniéndose en el mismo nivel	tiene que demostrar– la fecha de ingreso
,	entonación final descendiente	sí,
MAYÚSCULAS	acento	siEmpre CLAro NUNCA
:	alargamiento	bue:no
/	interrupción, corrección	la foc/ la fotocopia
. .. ...	pausa muy breve, pausa breve, pausa mediana	no, . no lo creo, bueno, ... vamos a ver
(?palabra)	palabra supuesta por el transcriptor	(?está bien)

(? .)	palabra no comprensible; el número de puntos corresponde a la extensión de la parte no inteligible	(? ...) (? .)
< > +	comentarios; son válidos hasta el siguiente signo de adición	<rápido> qué sé yo,+ <se dirige a B> espere un momento– ya le atiendo,+

Susana Gallardo

Boletines informativos en la Universidad: un análisis contrastivo

Centro de Divulgación Científica
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales
Universidad de Buenos Aires

1. *Introducción*

El propósito del presente trabajo es caracterizar de modo ejemplar una clase textual, los boletines informativos que circulan en la universidad para transmitir información sobre actividades académicas a docentes, investigadores y estudiantes. Con este fin, y en el marco de una teoría de clases textuales, realizamos un análisis de los boletines que se publican en las Facultades de *Filosofía y Letras* y de *Ciencias Exactas y Naturales* de la Universidad de Buenos Aires.

En este análisis, tendremos en cuenta distintos aspectos que permitan caracterizar los textos; como su función, la posición adoptada por el productor textual, la construcción del destinatario, los procedimientos utilizados y la estructura textual. Además, dado que estos boletines, a pesar de sus propósitos comunicativos en apariencia similares, presentan algunas diferencias, efectuamos un análisis constrastivo con el fin de determinar si pueden clasificarse dentro de una misma clase textual. En particular, estudiamos dos textos, uno de cada boletín, que comparten el mismo tema textual.

1.1 Marco teórico

Utilizamos la denominación "clase textual" según H. Isenberg (1983) y E. Gülich (1986). Isenberg considera la expresión "clase de texto" como una designación vaga para toda forma de texto cuyas características puedan fijarse mediante la descripción de determinadas propiedades, no válidas para todos los textos. El término "tipo de texto", por el contrario, es utilizado por este autor como una designación teórica de

una forma específica de texto, descripta y definida dentro del marco de una tipología textual.

Gülich, por su parte, dentro de una perspectiva empírica y con una fuerte influencia del análisis conversacional, se interesa por las distinciones tipológicas en cuanto éstas son relevantes para los participantes de la interacción comunicativa. Ellos constituyen las clases textuales en el proceso de interacción. El objetivo de Gülich es reconstruir el saber de los hablantes sobre clases textuales. Para ello, esta investigadora indaga, en textos orales y escritos, las expresiones lingüísticas que señalen la pertenencia a una determinada clase.

Heinemann y Viehweger (1991) también se ocupan de "clases de textos" y del saber que los hablantes poseen sobre ellas. Este saber sobre la estructuración global de un texto no es sólo una condición indispensable para la producción, sino también un factor decisivo para la comprensión textual.

En este trabajo tendremos en cuenta los criterios de clasificación multidimensional que establecen Heinemann y Viehweger (1991) para delimitar diferentes clases textuales. Estos criterios, que a juicio de los autores deben relacionarse entre sí e integrarse, son:

a) *Tipos de función*: la función textual se refiere, para estos autores, al papel de los textos en la interacción, su contribución a la realización de metas comunicativas sociales, así como a la constitución de relaciones sociales. Estas funciones son: expresarse, contactar, informar, comandar. Dado que entre estos tipos básicos de función existen transiciones fluidas, la delimitación entre ellos se realiza mediante el criterio de dominancia.

b) *Tipos de situación*: se tienen en cuenta los aspectos vinculados con las esferas comunicativas, las instituciones, los grupos sociales, el número de participantes y las relaciones entre ellos, así como las coordenadas espacio-tiempo.

c) *Tipos de procedimientos*: se incluyen los procedimientos de producción textual que se refieren a qué información incluir y de qué manera efectuarlo para que sea adecuado a los objetivos del productor. También se tienen en cuenta los procedimientos narrativos, descriptivos, argumentativos. Asimismo, algunos procedimientos tácticos particulares, como la acentuación emocional del propósito, la simplificación o complejización de los sucesos.

d) *Tipos de estructuración textual*: se refiere a las decisiones globales que debe tomar el productor textual en relación con la estructura del texto, es decir, las diferentes partes que éste debe incluir: parte inicial, núcleo textual y parte terminal.

e) *Esquemas de formulación prototípicos*: son ciertos principios generales comunes a los hablantes para la formulación de cada clase textual, y que limitan la libertad del productor textual para componer su texto. Hay ciertas palabras y construcciones prototípicas de clases textuales, como las fórmulas de inicio y cierre.

1.2 Corpus

El corpus se compone de 12 números del boletín de la FFyL, denominado *Informaciones*, y de 19 números del boletín de la FCEyN, cuyo nombre es *Cable Semanal*, correspondientes a los meses de marzo, abril y mayo de 1994. Se cuenta también con ejemplares aislados de años anteriores.

Consideramos lícita la comparación entre estos boletines pues se trata de publicaciones "oficiales" de una Facultad: *Informaciones* es editada por la Prosecretaría de Publicaciones de la FFyL, y *Cable Semanal*, por la Oficina de Prensa de la FCEyN. Además, ambos boletines contienen información curricular y extracurricular de la institución.

2. Análisis textual

2.1 Análisis contrastivo global de los boletines

Los boletines estudiados se componen de subclases textuales, que diferenciamos teniendo en cuenta la clasificación de Sandig (1972) según pares de rasgos contrastivos por la presencia o ausencia de determinado rasgo. En función del tiempo verbal, hacemos una primera diferenciación entre textos que tratan sobre hechos ya sucedidos (los denominamos "*textos 1*" y los caracterizamos por el rasgo: "+tiempo pasado") y textos que informan sobre actividades futuras ("*textos 2*", identificados por el rasgo: "-tiempo pasado"). Estos textos pueden tener verbos en futuro o en presente.

Los *textos 1*, que tienen el carácter de texto "principal" en ambos boletines (aparecen en primer término, en la tapa, y poseen mayor extensión), se diferencian a su vez en textos *1A* y *1B*. Los primeros, mucho más numerosos en *Informaciones*, reproducen textualmente (o apenas reformulan) documentos oficiales: las resoluciones de Consejo Directivo o Consejo Superior. Los *1B*, en cambio, introducen temas más variados y con un tratamiento más libre. Son exclusivos de *Cable*. Esta distinción se fundamenta al efectuar el análisis por niveles clasificatorios.

2.1.1 La función de los textos

La función global explícita de los dos boletines es *informar*, y dentro de ésta, la de *transmitir información*. Pero, dado que incluyen subtextos, éstos presentan, además, otras funciones.

Los *textos 1A* (que informan sobre el resultado de elecciones, nombramientos o colaciones de grado), dentro de esta función informativa contendrían la función de dejar *constancia*. Esta, que no es mencionada por Heinemann y Viehweger, consiste en *dejar constancia* de su nombramiento para el destinatario involucrado. Esta función se manifiesta mediante la presencia de una alta proporción de nombres propios. A modo de ejemplo consignamos que el texto principal de *Informaciones* N° 37 (1A) con un total de 209 palabras, presenta 73 nombres propios (35%), mientras que el texto principal *Cable* N° 116 (1B), con el mismo tema textual, de un total de 133 palabras, contiene sólo 9 nombres propios (un 6.7%).

Por su parte, los *textos 1B*, subclase textual privativa de *Cable*, se diferencian de los anteriores, en cuanto a su función, porque el productor textual no sólo informa sobre un hecho, sino que lo interpreta y evalúa desde su punto de vista, poniendo en evidencia su posición tomada al respecto. Un ejemplo lo brinda el texto principal del *Cable* n° 80, donde la comparación entre la ley de educación y un personaje de la publicidad entraña una evidente actitud crítica.

> "La nueva ley de educación parece el che pibe: da vueltas por los pasillos del congreso, la mandan de acá para allá para ver si la marean y, de paso, por ahí se pierde y se posterga."

Estos textos, además, tienen la función *comandar*, en el sentido de aconsejar, persuadir al destinatario, ya que hacen recomendaciones en forma directa o indirecta. Por ejemplo: el texto principal de *Cable* Nº 123, cuyo título es *"Opción jubilatoria"* cierra con la siguiente recomendación, formulada mediante una expresión performativa:

> "Se recomienda hacer este trámite pues, en caso contrario, será inscripto automáticamente en el régimen de capitalización y, como se sabe, éste es un viaje de ida".

Aquí, la recomendación está avalada por un juicio de valor, reforzado, a su vez, por una cláusula parentética modal que transfiere la responsabilidad de la aserción al saber general compartido por emisor y destinatario.

Los *textos 2*, que informan sobre actividades futuras, además de su función informativa, poseen la función de *comandar* en diverso grado: *"El Instituto (...) informa que está abierta la inscripción (...)"* o *"el departamento (...) invita a (...)"*. Este último ejemplo es indicativo de que estos textos no buscan sólo informar, sino que poseen una intención perlocutoria: hacer que el destinatario ejecute una acción, ya sea asistir a un seminario o inscribirse en unas jornadas.

2.1.2. La situación

Con respecto al marco interaccional, los *textos 1* consisten en actividades comunicativas autónomas, ya que, si bien incluyen recomendaciones (en el caso de *Cable*), no están orientados exclusivamente a la realización de actividades.

En cambio, los *textos 2* tienen como meta —como ya señalamos— la ejecución de actividades (en todos los casos, comunicativas).

Los dos boletines son producidos y distribuidos dentro del ámbito de las respectivas facultades. La interacción está marcada institucionalmente, lo cual se explicita en la tapa y la contratapa. Con respecto al número de destinatarios, se trata de la comunidad de una facultad, entre dos mil y cinco mil personas.

Los interactuantes cumplen roles sociales diferentes. En *Informaciones*, la información es unidireccional: está dirigida desde la institución a sus miembros. Si bien en la contratapa se invita a enviar sugerencias

o quejas, éstas no aparecen en los textos. En consecuencia, los textos presentan una única voz, la oficial. La relación entre productor y receptor es asimétrica.

En cambio, en *Cable* aparecen textos firmados, en respuesta a información publicada en el boletín. De este modo, no hay una única voz, sino distintas voces. La relación entre productor y destinatario tiende a ser simétrica sin llegar a serlo (el boletín se reserva el derecho a publicar sólo lo que considere pertinente).

En cuanto a la posición adoptada por el productor textual, las dos publicaciones se distinguen claramente por la manera en que se realiza (o no) la autorreferencia. *Informaciones* impone una mayor distancia con el destinatario, y el productor textual es absorbido por la institución. No se manifiesta mediante la primera persona, ni apela al destinatario en la segunda. Utiliza la tercera persona: *"El Consejo Directivo designó (...)"*, *"aprobó"*, *"resolvió"*, o formas pasivas e impersonales: *"(...) se llevó a cabo la Asamblea Universitaria de la UBA (...)"*, *"se recibe información telefónicamente"*.

Informaciones nunca se refiere a sí mismo en los textos, salvo en la nota al pie de la contratapa donde indica quiénes son los responsables de la publicación: *"Este Boletín de Informaciones es una publicación de la Prosecretaría de Publicaciones (...)"*.

En *Cable*, a diferencia de *Informaciones*, el productor no queda absorbido por la institución, sino que adopta el rol de mediador entre ésta y el destinatario. Es frecuente la aparición de la primera persona del plural, por ejemplo: *"los interesados deben dejarnos el material (...)"*; *"A partir de este número del Cable nos hemos propuesto relevar distintas opiniones (...)"*; *"El Centro Cultural Ricardo Rojas nos envió (...)"*.

En el ejemplo que sigue (un texto que denuncia el aumento de precios del comedor de la Facultad) se observa un "nosotros inclusivo" que incluye al productor textual y al destinatario, creando entre ambos cierta complicidad.

> "Por cuántos consumidores habrá que multiplicar los $ 0,10 de más que estamos pagando cada menú?"

Asimismo, *Cable* se autorrefiere en los textos, por ejemplo: *"A raíz de la nota publicada en el último Cable (...)"*; *Cable entrevistó en esta oportunidad (...)"*.

Cable varía su posición enunciativa en los textos según el destinatario. Por ejemplo, cuando apela a los estudiantes, utiliza la segunda persona del singular:

> "Si te interesa colaborar con el Cable (...) acercate a la Oficina de Prensa (...)"

En cambio, cuando se dirige a los docentes y no docentes, recurre a construcciones impersonales: *"se recomienda hacer este trámite"*.

2.1.3 Los procedimientos

2.1.3.1 Temas

Ambos boletines se distinguen claramente por el espectro temático del que se ocupan. En *Informaciones* este espectro es más cerrado, lo cual se hace explícito al pie de la contratapa, donde se indica cuál es el organismo responsable de la publicación y se señala que ésta "difunde información oficial acerca de las actividades curriculares y extracurriculares" que se realizan en la Facultad.

Por su parte, *Cable* se autodenomina, de una manera más amplia, "hoja informativa". Este boletín no sólo informa sobre actividades curriculares y extracurriculares de la Facultad de Exactas, sino que trata –en los textos 1B– otros temas considerados de interés para la comunidad de esa Facultad. Por ejemplo, el sistema jubilatorio, problemas salariales, leyes de Educación y, en general, temas de debate como el arancelamiento en la Universidad.

2.1.3.2 Procedimientos tácticos particulares

Informaciones no utiliza procedimientos tácticos para acentuar emocionalmente el propósito, y no manifiesta la intención de producir un efecto en el destinatario. Tanto en los textos 1A como en los textos 2, se observa un discurso distanciado, con predominio de nominalizaciones, construcciones impersonales, y fórmulas fijas. El léxico es formal.

Cable, por el contrario, utiliza, en todas las subclases textuales, diferentes recursos con fines persuasivos, por ejemplo: procedimientos retóricos en los títulos (ver parágrafo 2.1.4), procedimientos para destacar

el tema textual, y un uso especial del léxico. Asimismo, la introducción del discurso referido permite incluir otras voces en el texto y dar más confiabilidad a la información.

Con respecto a los procedimientos para destacar el tema textual, en los *textos TB* de *Cable* se observa el uso de preguntas ficticias (Ciapuscio, 1991) en los títulos. Por ejemplo: *"¿De qué nos sirve la AGD?"* El texto se construye como una respuesta a esta pregunta. En el mismo texto se registra una pregunta retórica: *"Por qué no interactuar en forma más organizada con ellos, a través de la AGD?"*, que funciona como una recomendación indirecta.

En cuanto al léxico, *Cable* introduce lexemas pertenecientes a un registro de habla coloquial (lo cual no se presenta en *Informaciones*). Estos términos coloquiales, junto con el uso del diminutivo, tienen una intención persuasiva, apuntan a acortar la distancia con el lector. Se advierten, sobre todo, en los títulos: *"Menú vs. sanguchito"*; *"Limpitos y seguros"*; *"El 'Che Pibe'"*

Asimismo se observa el uso de lexemas coloquiales típicos del habla de otros países latinoamericanos, por ejemplo: *"Más papel y lápices, chico"* en un texto donde se pide ayuda para Cuba. Se registra también el uso de apócopes: *"facu"* por facultad; así como la introducción de expresiones en otros idiomas, por ejemplo: *"María Julia go home"*.

El entrecomillado de ciertos términos puede tener una finalidad persuasiva. Por ejemplo: *"El Consejo Superior de la Universidad decidió "actualizar" las tarifas (...)"*. Las comillas indican que el término es el utilizado en la Resolución del Consejo Superior; pero, además, permiten distanciar al productor textual de la decisión del Consejo, y efectuar así una mirada irónica y crítica.

Hay también una utilización argumentativa de ciertos adverbios. Por ejemplo: *"El monto que se dedica a la escuela en la Nación y en las Provincias apenas alcanza al 4% del PBI. De ese 4%, el Estado Nacional aporta sólo el 1,6%"*. Los adverbios focalizadores *"apenas"* y *"sólo"* expresan una evaluación negativa de los datos.

Con respecto a la introducción del discurso referido, se trata de un procedimiento privativo de *Cable*. Es una estrategia del estilo periodístico para promover el proceso persuasivo de las afirmaciones. Contribuye a lo que T. van Dijk (1988) denomina "persuasión asertiva", que define como: "hacer que los significados que se formulan se acepten como la verdad". Por ejemplo:

"Voy a intentar continuar con la labor de Raúl Matera, fue la única definición que surgió del flamante funcionario (...)".

"'se fijó un techo de $ 4 para menú más gaseosa (...)', explicó Sergio D'Arrigo, Secretario de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios."

Fuentes Informaciones utiliza, en forma exclusiva, fuentes escritas provenientes de los departamentos, institutos u oficinas de la institución Facultad o Rectorado de la Universidad, lo cual se explicita al comienzo de los textos, como ya lo señalamos. *Cable*, en cambio, utiliza otras fuentes, además de las oficiales, algunas de las cuales son orales. Ello se refleja en los textos, por ejemplo:

"consultado el CONICET, nadie ha sabido dar explicaciones".

"según comentarios de personas interesadas".

"según pronostican algunos medios".

Dijimos más arriba que la reformulación de las fuentes es mucho mayor en *Cable* que en *Informaciones*. En este último, los textos 1A reproducen, en muchos casos, el texto completo de las resoluciones del Consejo Directivo. Estas versiones textuales son, como es sabido, estereotipadas, con abundancia de fórmulas legales y uso de participios y gerundios.[1]

Cable también presenta textos 1A, donde resume resoluciones del Consejo Directivo, o da los nombres de docentes designados para determinados cargos, pero en ningún caso se registra la transcripción textual de la fuente.

2.1.3.3 Los procedimientos de desarrollo textual

Los textos analizados difieren en cuanto a la dominancia de bases textuales típicas (Werlich, 1975). Los textos 1A de *Informaciones* son predominantemente expositivos y enumerativos. Los textos expositivos se caracterizan por su estructuración textual analítica/sintética. Se trata de secuencias explícitas aditivas que señalan una relación de similitud con

1. Fórmula de inicio: *"Visto (...) y considerando que (...)*; Fórmula introductoria de la resolución: *"El decano de la Facultad resuelve (...)"*; Enumeración de los artículos de la resolución; Fórmulas de cierre: *"Regístrese, comuníquese, archívese."*

segmentos previos. Entre las proposiciones predominan las relaciones semánticas funcionales de especificación y adición. Por ejemplo:

> "En el ámbito de la Secretaría de Asuntos Académicos fue creada el Area de Informática y Computación. La misma está concebida (...) Entre los objetivos específicos de esta nueva área se encuentran (...) El área está constituída por (...)"

Otros *textos 1A*, de los cuales no damos ejemplos, consisten en una larga enumeración de nombres propios.

En los *textos 1B* (*Cable*) se observa una mayor variedad de bases textuales típicas: expositivas, narrativas y argumentativas. Las relaciones entre proposiciones no son sólo funcionales sino también condicionales. En algunos textos, la información del núcleo textual está organizada cronológicamente, con predominio de indicadores temporales, lo cual conforma un texto narrativo. Por ejemplo:

> "Todo comenzó el pasado sábado 12 (...) "El lunes 14 los consejeros (...) "El miércoles fue el turno de (...)"

Pueden identificarse, además, distintos tipos de relaciones condicionales entre proposiciones en los textos 1B:

> de causa: *"Pero creemos que conviene hacer extensiva por lo menos parte de esta información a toda la comunidad de esta Facultad. Porque recientemente la Facultad ha contratado..."*
> de consecuencia: *"Se recomienda hacer este trámite pues, en caso contrario, será inscripto automáticamente en (...)"*
> de condición: *"Si el fuego hubiera sobrepasado los límites del taller, el siniestro hubiera sido grave (...)"*

En los *textos 1B* también se registran segmentos argumentativos. Para Werlich, los textos argumentativos se caracterizan por sus secuencias contrastivas, las cuales señalan una relación de diferencia con las afirmaciones previas. Por ejemplo:

> "Lo que no siempre hay es prevención, elementos de protección necesarios para actuar y conocimientos de cómo hacerlo. Además,

Ciudad Universitaria no es precisamente un lugar donde este tipo de accidentes constituyan una excepción, con el agravante de la distancia que nos separa de un Cuartel de Bomberos o una Unidad Sanitaria".

Los *textos 2*, de ambos boletines, tienen una base textual directiva pues son expresiones textuales que valen como indicaciones de acciones para el destinatario. Los verbos están en infinitivo o aparecen frases con verbos modales como *deber*.

2.1.4 La estructuración textual

Títulos

En los dos boletines, todos los textos poseen un título temático, que resume el tema textual, es decir, "aquello de lo que el discurso trata" (van Dijk, 1988). En cuanto a los *textos 1A*, de *Informaciones*, los títulos consisten en una frase nominal, que oculta a los agentes de la acción. Por ejemplo: *"Designación de Vicerrector y Secretarios de la Universidad"*, *"Creación del área de Informática y Computación"*, *"Homenaje a José Luis Romero"*. Uno solo de los títulos del corpus posee verbo conjugado: *"El Consejo Directivo declaró persona no grata a Miguel Angel Lauletta"*.

Por su parte, *Cable* titula mediante construcciones nominales sólo los *textos 1A*. Por ejemplo: *"Exactas y la reelección"*, o *"Nuevas comisiones en el CONICET"*. En cambio, en los *textos 1B* los títulos incluyen verbos conjugados, y señalan a los agentes de la acción. Por ejemplo:

"Docentes y no docentes financian la educación"

Además, los títulos de *Cable*, en muchos casos, utilizan ciertos procedimientos retóricos como personificaciones o juegos de palabras, con el fin de atraer la atención del lector. Por ejemplo:

"Becas mareadas" (personificación)
"Adelante con el adelanto" (juego de palabras)
"Polémica en el bar" (alusión a un programa televisivo)

Los títulos de los *textos 2* (sobre actividades futuras) de *Informaciones* indican el tipo de actividad (conferencia o jornadas), y consignan

su título. Por ejemplo: *"Conferencia 'De la iluminación a la deificación del alma en San Agustín'"; "Departamento de Historia "La construcción de la nación y la simbología política e histórica' "*.

En cambio, en *Cable*, los *textos 2* reformulan el título de la conferencia o curso. Por ejemplo:

- *título del curso*: "Carlosistemática evolutiva de mamíferos" / título del texto: *"Cosas de mamíferos"*. (eliminación de términos técnicos).
  título de la actividad: "Jornadas sobre ecología de roedores" / título del texto: *"Rata blanca y los ratones paranoicos"* (alusión a un grupo de rock).

D. Biber (1986), en su análisis de las dimensiones textuales, señala que ciertos rasgos textuales como las nominalizaciones y las frases pasivas poseen una función que marca un contenido altamente abstracto, y caracterizan a un estilo distanciado ("detached"). La nominalización comprime la información de una cláusula en un único elemento nominal, lo cual resulta en la pérdida del agente de la acción y en la promoción de un concepto más abstracto.

En este sentido, los títulos de *Informaciones* contrastan con los de *Cable* por su estilo distanciado y formal. Los de *Cable* son títulos más concretos e informales, que señalan a los agentes de las acciones y apelan a procedimientos retóricos para atraer la atención de los lectores. La reformulación de los títulos de las conferencias muestra un esfuerzo por alejarse de la formalidad del lenguaje técnico para introducir términos cotidianos, frases hechas y alusiones a hechos familiares a los lectores.

Teniendo en cuenta los títulos, los textos de *Informaciones*, por su mayor grado de abstracción, pueden considerarse más distanciados del lector, en oposición a los de *Cable*, donde se observa un mayor esfuerzo por concretizar y atraer la información al mundo cotidiano del lector.

Partes textuales

Los *textos 1A* de *Informaciones* tienen una parte inicial y un núcleo textual, y no poseen parte final. Se inician, mediante una fórmula fija, con la mención de la fuente de información: *"Según las actas (...)"; "En el ámbito de la Secretaría de (...)"; "En la sesión del Consejo Superior (...)"*.

Los *textos 1B* (*Cable*) poseen tres partes textuales: inicio, núcleo textual y final; y, a diferencia de *Informaciones*, no contienen fórmulas

de inicio ni, tampoco, de cierre. Organizan la información según un orden de mayor a menor relevancia temática: el primer párrafo introduce el tema textual, y los párrafos siguientes especifican la información del primero, agregando más datos y detalles.

Los *textos 2*, sobre actividades futuras, son similares en ambos boletines. Poseen dos partes: inicial y final, y contienen fórmulas de inicio y de cierre. La fórmula de inicio consigna el nombre de la oficina u organismo que organiza la actividad, un verbo performativo (invita, informa), el nombre de la actividad, y la fecha de realización. En la parte final, estos textos consignan el lugar para inscribirse en la actividad. Las fórmulas de cierre pueden comenzar con una construcción preposicional de finalidad y verbo en infinitivo.

La diferencia que se observa en cuanto a los textos 2 en ambos boletines radica en la actitud ante las fórmulas: *Informaciones* se apega a un solo tipo de fórmula, mientras que *Cable* es más flexible y presenta variaciones.

Dentro de los *textos 2* incluimos también los avisos que solicitan personal. Estos se registran sólo en *Cable*, el cual, como ya lo señalamos, reformula de manera evidente la información que recibe. Por ejemplo, el aviso: *"Docentes, se buscan"* expande la información original, introduciendo adjetivos, adverbios y construcciones nominales que no conlocan con la clase textual "aviso", produciendo de este modo un efecto irónico:

> "La cátedra (...) se encuentra en la afanosa búsqueda de docentes (...) Aquellos interesados en sumarse al sacerdocio de la docencia deben (...) (...) donde serán atendidos amablemente entre las 11 y 15 hrs".

En síntesis, los *textos 2* ordenan la información según normas más o menos establecidas para este tipo de texto, con fórmulas de inicio y cierre. Si bien *Cable*, con fines persuasivos, presenta variaciones sobre esas fórmulas, éstas no pierden su carácter. Estos textos, que además de su función informativa poseen la función de comandar, de hacer que el destinatario ejecute una acción, deben contener, de manera clara, toda la información necesaria para que esa acción pueda llevarse a cabo. Creemos que la función textual determina que estos textos respondan a la norma.

2.2 Análisis contrastivo ejemplar

Se analizan el texto principal de *Cable* N° 116, del 28.03.94, y el de *Informaciones* N° 37, del 5.04.94, porque creemos que muestran de modo prototípico las diferencias entre los dos boletines[2]. El tema textual de estos *textos 1* es la elección de autoridades en la Universidad.

Ambos textos contienen pretítulos. El de *Cable* aporta información temática (*"Rector por tercer período consecutivo"*), mientras que *Informaciones* sólo consigna la fuente u origen de la información (*"Consejo Superior"*).

Con respecto a los títulos, el de Cable ("Shuberoff ganó sin sorpresas") da mayor especificación, contiene un verbo conjugado y señala al agente de la acción. *Informaciones* ("Elección de autoridades en UBA") utiliza una nominalización que oculta al agente y al beneficiario. El hiperónimo "autoridades" se aplica a todas las autoridades elegidas.

En cuanto a los tópicos desarrollados, el texto de *Cable* brinda información contextual. *Informaciones*, en cambio, se remite a consignar los datos que figuran en las actas eleccionarias: fecha de la Asamblea, duración del mandato, nombre de los postulantes para el cargo, número de votos obtenidos por cada uno, y nómina de los integrantes del Consejo Superior.

Los dos textos cumplen una primera función de *transmitir información*. No obstante, *Cable*, por los tópicos introducidos, la estructuración textual y los procedimientos utilizados, manifiesta la función adicional de *persuadir*. En *Informaciones*, el contenido temático está restringido por las fuentes, exclusivamente escritas y oficiales: las actas eleccionarias. En cambio *Cable*, con una finalidad persuasiva, utiliza información oral de testigos presenciales de las elecciones, hecho que se refleja en la frase: *"los gritos de la barra Shuberoffista"*, y en la reproducción de las palabras textuales de un consejero.

En cuanto a la estructuración textual, ésta es diferente en cada texto. *Cable* sigue un orden de mayor a menor relevancia temática: el primer párrafo, así como el título, resumen el tema textual. Se trata de la superestructura de la noticia periodística (van Dijk 1988)[3]: el título y el primer

2. Ver Apéndice II

3. Esta superestructura consiste en las categorías generales de RESUMEN y RELATO. Dentro de esta última, van Dijk incluye la SITUACIÓN y los COMENTARIOS; la primera

párrafo corresponden al Resumen, y los dos párrafos siguientes, al Relato.

En el segundo párrafo se especifica el Episodio y los Antecedentes, y en el último, los Comentarios, y más específicamente, las Reacciones Verbales.

Informaciones, en cambio, sigue el orden prototípico de las actas: fecha, objetivo de la reunión, nombres de los postulantes para el cargo, nombre del candidato electo y número de votos que obtuvo cada uno. Este tipo de organización de los datos no destaca ninguna información sobre otra.

Con respecto al tipo de procedimientos utilizados, el texto de *Informaciones* es expositivo y enumerativo. Predominan las formas pasivas sin agente, y el léxico es formal, carente de emotividad. No hay marcas subjetivas que denuncien la presencia del productor textual. *Cable*, en cambio, desarrolla una secuencia narrativa, con predominio de la tercera persona y los tiempos verbales en pretérito, y aspecto perfectivo. El sujeto y agente de la acción es la persona del rector elegido, del mismo modo que en el título. A diferencia de *Informaciones*, el productor textual manifiesta su opinión mediante adjetivos evaluativos (*"fue un trámite expeditivo"*, *"extasiados"*) y afectivos (*"sabor amargo"*), así como verbos que en este contexto son evaluativos (*"aplastó"*).

Este texto es un ejemplo de base textual narrativa que funciona de manera argumentativa. Los hechos se presentan como premisas para una conclusión que está afirmada en el título: "la elección no tuvo sorpresas". El primer párrafo se inicia con una cláusula modal que evalúa el hecho de la reelección del rector. El segundo párrafo especifica al primero, y también se inicia con una evaluación del hecho, reforzada por el verbo *aplastó*. El último párrafo introduce una denuncia, mediante el discurso referido.

En cuanto a la presencia de esquemas de formulación prototípicos, el texto de *Informaciones* contiene, como ya señalamos, el ordenamiento y ciertas construcciones prototípicas del tipo textual Acta. El texto de *Cable*, en cambio, no posee fórmulas prototípicas.

Según las diferencias señaladas, el texto de *Informaciones* es prototípico de los textos *texto 1A*, los cuales consignan hechos, sin interpre-

---

se subdivide en EPISODIO y ANTECEDENTES, y la segunda en REACCIONES VERBALES y CONCLUSIONES.

tarios. El texto de *Cable* (1B), en cambio, interpreta y evalúa los hechos describiendo el contexto en que se produjeron. Por ello decimos que posee una función persuasiva. Al introducir una denuncia mediante el discurso referido, el productor textual se hace eco de ella, y lleva a cabo un acto de habla indirecto.

3. Conclusiones

De acuerdo con lo observado, los boletines incluyen dos subclases textuales, que denominamos *textos 1* y *textos 2*, según traten hechos sucedidos o actividades futuras. Los *textos 2* de ambos boletines, a pesar de diferencias en el tipo de procedimientos, comparten la misma función, el tipo de situación y el tipo de estructuración textual. Con respecto a los *textos 1*, los clasificamos en *A* (dominantes en *Informaciones*) y *B* (exclusivos de *Cable*). Este conjunto, que constituye los textos principales, difiere en todos los niveles clasificatorios y contribuye a diferenciar los dos boletines.

En cuanto a las diferencias, y según lo ya señalado, *Informaciones* se constituye como un boletín oficial, que reproduce información exclusivamente institucional. Establece una distancia con su destinatario, lo cual se observa en los procedimientos lingüísticos que acentúan la impersonalidad: léxico formal, uso de nominalizaciones y formas pasivas. Hay un predominio de fórmulas prototípicas de tipos textuales muy formalizados como las resoluciones, las cuales, en algunos casos, son transcriptas sin ninguna reformulación. Asimismo, *Informaciones* construye textos sencillos (en cuanto a su composición), lo cual se manifiesta en el predominio de enumeraciones de nombres propios, y de secuencias textuales expositivas donde las proposiciones se vinculan por relaciones de adición y especificación. Las largas enumeraciones de nombres propios sugieren la intención de dejar constancia, función incluida dentro de la informativa.

Cable, por su parte, muestra un esfuerzo de formulación y reformulación ausente en *Informaciones*. Mientras que este último reproduce información oficial, *Cable* reformula la información tanto oficial como no oficial. Asimismo, *Cable* no sólo transmite información sobre un espectro más amplio de hechos, sino también expresa *opinión* e intenta persuadir, influir sobre el destinatario, y orientarlo en su conducta. Desde la pers-

pectiva de la composición textual, sus textos son más complejos, con secuencias no sólo expositivas sino también narrativas y argumentativas. Esta mayor complejidad se vincula con la función persuasiva, ya que no sólo se consignan hechos y nombres, sino también se explicitan causas y consecuencias, y se extraen conclusiones.

Además, *Cable*, al utilizar procedimientos tácticos de acercamiento al destinatario –uso de lexemas coloquiales, del *nosotros* inclusivo, y de la segunda persona del singular– construye textos más cercanos al mundo cotidiano del lector. La relación con el destinatario tiende a hacerse simétrica ya que los lectores tienen la posibilidad de opinar.

Una diferencia en cuanto a la relación entre los interactuantes es que, mientras *Informaciones* se constituye como la voz de la institución, *Cable* adopta una posición de intermediario entre la institución y el destinatario. Con respecto a este último, *Cable* demuestra un esfuerzo por brindarle información confiable, para ello nombra a las fuentes consultadas e introduce la voz de los entrevistados.

Junto con la introducción del discurso referido (procedimiento característico del estilo periodístico) *Cable* utiliza, en sus textos principales, la superestructura de la noticia periodística.

En suma, *Informaciones* se coloca como órgano oficial de la institución y, tal vez debido a ello, utiliza un discurso distanciado, formal y cargado de fórmulas prototípicas. No se esfuerza por atraer a su destinatario, a quien supone un lector "cautivo", obligado a la lectura para estar al tanto de las actividades o para tener una constancia de su nombramiento.

Cable, por su parte, se posiciona como un órgano independiente; trata de parecerse más a un diario que a un boletín oficial. Va al encuentro de su lector, intenta atraerlo con un discurso más situado, más próximo a él. Diferencia, además, su posición enunciativa según el destinatario específico de cada texto, mostrando una mayor intención por atraer a los estudiantes, pues el uso de lexemas coloquiales y de la segunda persona del singular se registran, sobre todo, en textos cuya temática está claramente dirigida a ellos.

Esta caracterización del tipo textual "boletín informativo destinado a la comunidad de una Facultad" evidencia la utilidad de una clasificación por niveles múltiples, ya que la consideración de un solo aspecto, como la función o los rasgos lingüísticos, no resulta suficiente para hacer una completa caracterización y diferenciación. Sin embargo, este modelo teórico, al no jerarquizar un criterio en particular, no permite establecer con

precisión si estamos frente a distintas clases textuales, o se trata simplemente de variantes de una misma clase textual.

Ante estas dos alternativas, optamos por la última, teniendo en cuenta la función global informativa y el marco institucional como determinantes de esta clase textual. Sospechamos, sin embargo, que esta decisión es arbitraria, y que si tomáramos como criterio definitorio a los procedimientos utilizados, deberíamos postular dos clases textuales diferentes.

Asimismo, dado que los procedimientos textuales de *Cable* manifiestan la intención de despertar el interés de los lectores y de dirigirse a un público más amplio, para confirmar si estos propósitos comunicativos se cumplen efectivamente, sería necesario estudiar los efectos de la recepción de estos textos.

Bibliografía

Ciapuscio, Guiomar (1991): "La expresión del "tema" en textos de divulgación científica", *Analecta Malacitana*, Universidad de Málaga, Vol. XIV, 2.

Ciapuscio, Guiomar (1994): *Tipos textuales*, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra de Semiología, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.

Biber, Douglas (1985): "Investigating macroscopic textual variation through multi-feature/multi-dimensional analyses". *Linguistics* 23, 337-60.

Biber, Douglas (1986): "Spoken and written textual dimensiones in English: resolving the contradictory findings", *Language*, Vol. 62, Number 2.

Gülich, E (1986): "Clases de textos en la praxis comunicacional" en: *Kommunikationstypologie. Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen* (Tipología de la comunicación. Esquemas de acción, clases textuales, tipos de situación). Traducido por Guiomar Ciapuscio.

Heinemann/Viehweger (1991): *Lingüística del texto, una introducción*. Tübingen: Niemeyer. Cap. 3: "Texto, clase de texto, tipo de texto" (Traducción de Guiomar Ciapuscio).

Sandig, Bárbara (1972): "Para una diferenciación de clases textuales de uso en alemán", en *Textsorten: Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht* (E. Gülich, W. Raible, eds) Athenäum Verlag. (Traducción de Guiomar Ciapuscio).

Tuchman, G. (1978): *La producción de la noticia*, Ediciones G. Gili, Barcelona, (edición en español, 1983).

Van Dijk, Teun A. (1985): "El análisis semántico del discurso", en *Handbook of Discourse Analysis. Vol. 2. Dimensions of Discourse.* Orlando, Florida, Academic Press, pp. 103-136. (Traducción de 1986).

Van Dijk, Teun A, (1988): *La noticia como discurso*. Paidós, Barcelona. (Edición en español, 1990).

Werlich, E. (1975): *Typologie der Texte*. München, Fink.

Apéndice I

Cuadro comparativo de las subclases textuales

	Textos 1A (*Inform.*)	Textos 1B (*Cable*)
I. *Función*	Transmitir información, dejar constancia.	Transmitir información, opinar, recomendar.
II. *Situación*	Marco institucional: Grupo poco numeroso. Relación asimétrica con el destinatario. Una sola voz.	Marco institucional. Grupo poco numeroso. Relación cuasi simétrica con el destinatario. Varias voces.
III. *Procedimientos*	Secuencias expositivas y enumerativas.	Secuencias expositivas narrativas y argumentativas.
	Relaciones funcionales entre proposiciones.	Relaciones condicionales entre proposiciones.
Léxico	Ausencia de elementos emotivos, sin discurso referido.	Registro coloquial con fines persuasivos. Discurso referido.
Temas	Académicos.	Académicos y generales.
IV. *Estructuración textual*	PI y NT. Fórmulas de inicio. (resoluciones) Escasa reformulación.	PI, NT y PF. Sin fórmulas. Abundante reformulación.
Títulos	Nominalizaciones.	Frases con verbo conjugado.
	Discurso distanciado.	Discurso situado.

Apéndice II

Recipe por tercer período consecutivo

Shuberoff ganó sin sorpresas

Como vaticinaban todos los pronósticos, Oscar Shuberoff volvió a ser reelecto para seguir al frente del rectorado de la UBA.

Por un trámite expeditivo, el peso propio del candidato radical con sus 132 votos aplastó en la primera vuelta a el ex decano de Agronomía, el peronista no menemista Carlos Mundt, y al decano de Filosofía y Letras, Luis Yanes, cuya candidatura fue propuesta sobre el filo de la Asamblea para contener el voto de centroizquierda.

Los gritos de la barra Shuberoffista, extasiados por la magnitud de la victoria, no pudieron eclipsar el sabor amargo que había dejado la intervención del consejero de Exactas, Juan Fie, denunciando los "llamados a pagar bloques para aprobarlos, sanciones que terminan su carrera académica" si no votaban por el candidato oficialista cuando todavía estaba en pie la postulación de Alborno.

Informaciones 37

de la Facultad de Filosofía y Letras — *5 de abril de 1994*

Boletín de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Consejo Superior

Elección de autoridades de la Universidad de Buenos Aires

El día martes 22 de marzo se llevó a cabo la Asamblea Universitaria de la UBA, con el objetivo de elegir al Rector que dirigirá la Universidad de Buenos Aires durante los próximos cuatro años. Fueron postulados para dicho cargo el Dr. Oscar Shuberoff, el Dr. Carlos Mundt, y el Dr. Luis A. Yanes, siendo electo el Dr. Shuberoff por un total de 132 votos. El Dr. Luis A. Yanes obtuvo cuarenta y cinco votos, el Dr. Mundt treinta y cinco y hubo veintitres abstenciones.

En la Asamblea participaron los consejeros directivos de todas las facultades de la Universidad, y el nuevo Consejo Superior, electo previamente en asambleas de los representantes por claustro.El Consejo Superior estará integrado del siguiente modo: *Decanos*: Guillermo Mario Murphy (Agronomía), Carmen Córdova (Arquitectura), Rodolfo Pérez (Ciencias Económicas), Eduardo Recondo (Ciencias Exactas y Naturales), Juan Carlos Portantiero (Ciencias Sociales), Susana Miranda (Veterinaria), Andrés José D'Alessio (Derecho), Alberto Bonis (Farmacia), Luis A. Yanes (Filosofía y Letras), Carlos Rallo (Ingeniería), Luis Nicolás Ferreyra (Medicina) y el Dr. Pezza (Odontología).

Claustro de Profesores: Juan Carlos Travieso, Gerardo Quintana, Ricardo Caro, Aníbal Franco, Carlos Mundt y Alberto Martín.

Claustro de Graduados: Hugo R. Claússe, Pablo Zanoni, Omar Reboredo, Cora Ponce del Valle y Claudio Gabriel Elli.

Claustro de Estudiantes: Ana Inés González, Pablo Alessandrini, Juan Seda, Cecilia Figueroa y Sergio Borselino.

Stefan Lauterbach

La producción de textos "académicos" en lengua extranjera

Lector del Servicio Alemán de
Intercambio Académico
Escuela Superior de Lenguas
Universidad Nacional de Córdoba

0. Introducción

En la Escuela Superior de Lenguas (ESL) de la Universidad Nacional de Córdoba se forman traductores y profesores de lenguas extranjeras. Parte de la formación se desarrolla en la(s) lengua(s) extranjera(s) y, consecuentemente, los alumnos producen textos académicos en ella(s). Estos textos tienen ciertas características que justifican la reflexión sobre la manera de adquirir los conocimientos y habilidades para la producción de los mismos.

Después de una breve definición del término "texto académico" quiero presentar un esquema funcional del ámbito de la lingüística del texto alemana para el análisis de textos. Este esquema me servirá como instrumento para el análisis de treinta textos académicos de alumnas del tercero, cuarto y quinto años del Departamento de Alemán de la ESL. Los trabajos se confeccionaron en las asignaturas Fonética II, Lingüística I y II de los años 1994-1996. Sobre la base de este análisis plantearé algunas consecuencias para la enseñanza de la producción de textos académicos en lengua extranjera.

1. Textos académicos

Los textos académicos son parte de la comunicación científica. No hay ciencia sin comunicación, porque todos los resultados científicos adquieren su significado sólo en el momento de ser publicados (v. Weinrich 1995). Además, los textos académicos o científicos se realizan en un lenguaje particular. Este lenguaje académico se diferencia en dos rasgos del

llamado lenguaje específico o técnico de una disciplina: este último se puede usar también para la comunicación no científica de la disciplina y tradicionalmente se lo caracteriza sobre todo por una terminología determinada. El lenguaje científico/académico, en cambio, está fuertemente relacionado con ciertos tipos de textos (monografía, trabajo de investigación, ensayos en revistas especializadas, etc.) y no está ligado sólo a una disciplina.

1.1. Textos académicos en lengua extranjera

La producción de textos académicos en una lengua extranjera puede responder a distintos motivos: a) la lengua extranjera puede ser el medio de comunicación internacional en el caso de lenguas nacionales muy "difíciles" y de poca difusión, como el finlandés o holandés; b) la existencia de una *lingua franca* científica, como parece ser hoy el inglés (en otros tiempos y regiones, el latín o el árabe).

La ciencia representa un aspecto considerable de una cultura; por lo tanto, la praxis científica en diferentes culturas se refleja también en la manera de producir textos científicos. De allí que se hable de diferentes estilos científicos (v. también Krumm 1996).

Los textos científicos difieren mucho de los que habitualmente se producen en clases de lenguas extranjeras (cartas, currícula vitae, resúmenes, narraciones, etc.) y exigen no solo un nivel lingüístico mucho más avanzado, sino también conocimientos de la propia cultura científica.

2. *Esquema para el análisis de textos*

La clasificación de textos presenta muchas veces dificultades, porque los criterios son muchos y muchas veces arbitrarios. Además, la terminología para la clasificación de textos tampoco es muy clara.

Por eso he elegido un instrumento que opera en diferentes niveles y permite considerar varios criterios no solo intralingüísticos. Se trata del modelo de análisis que presentan Heinemann/Viehweger (1991)[1].

1. Para una presentación en castellano remito a Cidpuscio 1994.

Estos autores parten de una idea procedural de texto. Según ellos, los textos son el resultado de operaciones cognitivas en diferentes niveles y responden a distintas estrategias. Durante estas operaciones se activan conocimientos –un saber textual– que están almacenados en la mente. Así, los textos son entidades del actuar global y representan una estrategia para alcanzar una meta (comunicativa o extracomunicativa).

Los diferentes niveles de análisis son, entonces:

I Tipos de función
II Tipos de situación
III Tipos de procedimientos
IV Tipos de estructuración
V Esquema de formulación prototípico[2]

Este esquema se puede aplicar a distintos tipos de textos y con él se puede arribar a una descripción relativamente diferenciada, puesto que prevé una variedad de criterios como punto de partida.

3. Análisis de los textos

He analizado treinta textos, que son el resultado de diferentes tareas de producción en las asignaturas Fonética y Fonología II, Lingüística I y II del Departamento de Alemán[3]. El volumen de los trabajos varía entre ocho y veinticinco páginas. Todos los trabajos sirvieron como instrumento de evaluación de los alumnos.

3.1. Tipos de función

Los trabajos aquí reunidos están caracterizados por la función textual que, en el modelo de Heinemann y Viehweger, se denomina INFORMAR. Esta información tiene un doble alcance: por un lado cons-

2. La terminología en español es de Guiomar Ciapuscio (Ciapuscio 1994).

3. Responden a los siguientes temas: fonética: análisis contrastivo de un sonido elegido por la alumna (trabajo final); lingüística: trabajos de la temática de la lingüística del texto con elección libre del tema; trabajos acerca de temas de pragmática; trabajos acerca de los campos semánticos con libre elección del campo semántico concreto.

tituye el resultado de una pequeña investigación acerca de un tema determinado del campo de la lingüística. Esto se refleja en frases[4] como

(1) Ich werde versuchen, X zu ergründen.
Intentaré fundamentar X.

(2) ...zuerst werden die Begriffe x,y,z erläutert (...) anschließend wird vorgestellt...
primero se aclararán los conceptos x, y ,z... después se presentará...

(3) das Ziel dieser Arbeit ist ... x zu analysieren.
el objetivo de este trabajo es analizar x.

(4) ... in dieser Arbeit wird x ... behandelt;
en este trabajo se trata x...

Por el otro lado, los datos presentados en los trabajos no simplemente informan sobre un tema específico sino que ante todo contienen, para el docente, informaciones acerca de la habilidad de sus autores para tratar el tema. Y esta información es la que constituye la base de la evaluación.

En muchos casos la ambigüedad se manifiesta en que los autores tratan de escribir hasta cierto grado en un estilo que consideran apto para un público más amplio.

3.2 Tipo de situación

Esta ambigüedad funcional resulta de la situación específica en la cual se producen estos textos: constituyen comunicación institucional, puesto que forman parte de la praxis educativa. Por eso apuntan a una actividad práctica concreta (que es aprobar la materia) y se caracterizan por poder ser imperfectos, sobre todo desde el punto de vista idiomático.

En general, los autores de los textos son bien conscientes de la dualidad de la situación. Por ello, el tema elegido (o impuesto por el profesor) se presenta a veces como problema personal:

4. Para ser más ilustrativo, traduje los ejemplos del alemán. No se reproducen las faltas gramaticales que hay en la versión alemana. En muchos casos las desviaciones estilísticas no se pueden reproducir en castellano, porque la lengua materna es justamente la fuente del error en alemán.

(5) Ich habe dieses Thema gewählt, weil es einer meiner häufigsten Fehler ist. *Elegí este tema porque es uno de mis errores más frecuentes.*

(6) Diese Arbeit hat mir die Möglichkeit gegeben, Sprachstörungen zu erkennen, die ich bis jetzt noch nicht kannte. *Este trabajo me ha permitido reconocer perturbaciones lingüísticas que hasta ahora no conocía.*

(7) Leider konnte ich das Thema aus Zeitgründen nicht tiefer behandeln. *Por razones de tiempo lamentablemente no pude tratar este tema con mayor profundidad.*

(8) Ich habe beispielsweise Wortzusammensetzung betrachtet, was wir im Laufe des Jahres unter Morphologie behandelt haben, aber.... *Por ejemplo, considerè la composición de palabras, que tratamos en el transcurso del año en morfología...*

(9) Diese Arbeit hat mir sehr geholfen, meine eigenen Fehler und Schwierigkeiten kritisch und möglichst objektiv zu analysieren. *Este trabajo me ayudó mucho para analizar mis propios errores y dificultades de manera crítica y, en lo posible, objetiva.*

La dualidad de la situación se comprueba también en lo que respecta al lector virtual de los textos. Por una parte, y esta es la situación que prevalece, los textos tienen como destinatario a los especialistas en general, pero en la realidad el trabajo se entrega al profesor y muy raras veces es leído por alguien más. Por eso se trata de una comunicación asimétrica, mientras que el texto científico ideal forma parte de una comunicación simétrica (con toda lo problemático del término). Esta comunicación simétrica está caracterizada por la libre expresión de opiniones, críticas, etc. En los trabajos de los alumnos casi nunca se encuentran estos elementos.

El medio de comunicación es generalmente un manuscrito elaborado con máquina de escribir o computadora. Muchas veces es la primera vez que los estudiantes usan este medio, por lo menos en la lengua extranjera. Habría que examinar bien qué efectos tiene el medio, en especial, la computadora, sobre la composición de textos.

Dado que los textos están escritos en alemán, en cierto modo reflejan las reglas de la comunidad científica alemana; pero, están producidos por autores argentinos, por lo cual podría pensarse que también respon-

den a la tradición científica argentina. Este hecho podría generar conflictos de índole cultural. Sin embargo, la influencia de la cultura científica argentina es, en nuestro caso, limitada, porque los autores no han completado todavía su socialización científica en la Argentina.

3.3 Tipos de procedimientos

Bajo el término "tipos de procedimiento" se pueden reunir los procesos que sirven para alcanzar un determinado objetivo comunicativo.

En un primer nivel se trata de "administrar" las informaciones o las unidades del texto en cuanto a la selección del tema, las fuentes que se utilizarán y el ordenamiento de las diferentes partes. Esto se podría comparar con la "inventio" de la retórica clásica. Los procedimientos comprenden también la elaboración de una especie de macroestructura, que después se refleja en la estructuración de los textos.

En cuanto a los textos analizados, se puede generalizar de la siguiente manera: la selección del tema está mayormente influida por el trabajo en clase. Normalmente se trata de presentar un fenómeno determinado, dar ejemplos propios y contrastar la validez de las suposiciones teóricas. Las fuentes son los manuales de clase, pero también una selección limitada de bibliografía. A muchos alumnos les resulta difícil combinar estas informaciones para construir una (macro)estructura del texto (volveré sobre este punto más adelante).

Puesto que los procedimientos textuales sirven para alcanzar la meta principal del texto, que, en este caso, es la INFORMACIÓN, la tarea del productor consiste en emplear los procedimientos adecuados según ciertas estrategias textuales. En este segundo nivel ya no se trata del "qué" de la presentación, sino del "cómo" disponer las informaciones elegidas.

En los textos analizados la estrategia principal es la DESCRIPCIÓN. Otras estrategias posibles serían, por ejemplo, la ARGUMENTACIÓN, la EXPLICACIÓN y la NARRACIÓN.

Sobre todo en textos más extensos, se llevan a cabo varios procedimientos alternativamente. Además, y esto es esencial, tanto el "qué" como el "cómo" de la "administración" de las informaciones de un texto viene acompañado de procedimientos de apoyo, como

JUSTIFICACIÓN/RELEVANCIA; EXAMEN; SIMPLIFICACIÓN; RESUMEN/CONCLUSIÓN; COMPLICACIÓN; GENERALIZACIÓN; EVALUACIÓN/INTERPRETACIÓN; DEFINICIÓN, FUNDAMENTACIÓN; LIMITACIÓN.

Además, las estrategias ARGUMENTACIÓN, NARRACIÓN, etc., pueden a su vez servir como procedimientos de apoyo para una estrategia principal.

3.3.1 Procedimientos típicos en los textos analizados

Los siguientes procedimientos son típicos de los textos analizados:

–RESPALDO: con este procedimiento se recurre a la ayuda de autoridades reconocidas en el tema. Aquí hay que incluir todo lo que es cita, "name dropping", etc. En el corpus analizado el empleo de esta estrategia es mucho más amplio y frecuente que en los textos académicos habituales. Se toman partes enteras de otros textos y se intercalan en el propio texto. Como profesor, uno califica este proceder fácilmente como una simple copia, pero en realidad es un recurso salvador para producir un texto. Supongo que se debe a la necesidad de producir un texto y tener la sensación de no estar en condiciones de hacerlo. No considero que haya que descalificar el procedimiento en sí, pero se debe recomendar prudencia, porque el uso exagerado este recurso puede llevar a un texto inaceptable. En el corpus se encuentran dos ejemplos extremos: uno es un trabajo de seis páginas en el cual hay tres frases propias de la autóra. Pero el texto completo está bien hecho porque la selección de las partes del texto fue adecuada. La estrategia fue usada exitosamente, y "sólo" transgrede una convención de los textos científicos.

El otro extremo es una mezcla de texto propio y grandes partes de un determinado autor (en este caso, de la Gramática del Texto de Weinrich, 1993). Las partes "citadas" se mezclan de tal manera que se crea un texto nuevo incoherente y casi incomprensible.

–ESQUEMATIZACIÓN: se trata de una especie de respaldo específico. Para subrayar o clarificar y explicar lo que está dicho en el texto, se recurre a modelos, esquemas, matrices, etc., es decir, a procedimientos gráficos. Los alumnos exhiben gran creatividad en el empleo de este recurso y lo aplican a menudo. En realidad este procedimiento es una manera legítima de tratar de explicar ciertos hechos, pero también en este caso existe el peligro del uso exagerado. Así, en el corpus se encuentran algunos trabajos cuya parte principal está constituida casi en su totalidad por esquemas y recursos gráficos.

Esto quiere decir que, en ocasiones, se logra solucionar tema y contenido del trabajo; el problema consiste "solo" en convertir los cono-

cimientos en texto. Lo que es –como dije– parte esencial de la ciencia.
– EJEMPLIFICACIÓN: el frecuente uso de este procedimiento en el corpus se debe a la temática lingüística de los trabajos: resulta más claro mostrar una noción teórica con ejemplos, que sirven para refutar o corroborar las observaciones hechas en el texto principal.
– CONFRONTACIÓN: también este procedimiento se debe en gran parte a la temática. El riesgo de este procedimiento es crear un "tertium comparationis" inadecuado. Por ejemplo, la descripción del sistema verbal según Weinrich no se puede comparar con la descripción de los tiempos verbales en español de la Gramática de la Real Academia Española.

Además de los procedimientos hasta ahora nombrados, que de alguna u otra forma son adecuados para textos científicos, se encuentran algunos procedimientos específicos inadecuados: llamaré a uno de ellos EVITAR. Esto puede parecer paradójico, pero se debe a la situación especial de los estudiantes. Dado que no están acostumbrados a producir este tipo de textos y que evalúan negativamente sus conocimientos de la lengua extranjera, tienden a evitar errores. La manera más fácil de hacerlo es no decir nada. Así se puede explicar el uso exagerado de esquemas, de partes de textos ajenos, la omisión de la explicación de los ejemplos y la brevedad de los textos.

Otro procedimiento específico es la VARIACIÓN: puede consistir en la repetición de la misma proposición en varias partes del texto (a veces sin darse cuenta), o en citar a varios autores (RESPALDO) que dicen lo mismo, e incluso en reproducir opiniones opuestas sin observar las diferencias.

Otro procedimiento muchas veces empleado por los estudiantes es la NARRACIÓN (la VARIACIÓN es también un procedimiento típico de la narración). He aquí algunos ejemplos:

(10) Früher dachte ich, daß für ein spanische Deutschlerner die
bewußt war, jetzt habe ich meine Meinung geändert;
Antes pensaba que para un alumno hispanohablante, la
cual era consciente... Ahora he cambiado de opinión.
(11) was ich zuerst gemerkt habe ist, daß ... *Lo que noté primero, fue*
(12) aus der gelesenen Literatur habe ich herausgefunden, daß
es bestimmte syntaktische Mittel gibt, die in der

fachlichen Sprache bevorzugt werden. *De la literatura leída deduje que hay determinados recursos sintácticos... que se privilegian en el lenguaje de especialidad...*

(13) Als ich mit der Arbeit angefangen habe, hatte ich auch andere Ziele. Eigentlich wollte ich verschiedene Texte aus demselben Bereich, aber an verschiedenen Gruppen von Leuten orientieren. U.A. aus Zeitgründen konnte ich diese Ziele nicht erreichen. Infolgedessen beschränkte ich mich auf X. *Cuando empecé este trabajo, tenía también otros objetivos. En realidad quería analizar diferentes textos de la misma área orientados a diferentes grupos de personas. Por razones de tiempo, entre otras, no pude alcanzar estos objetivos. Por eso me limité a x...*

– ESPECULACIÓN: a veces, los alumnos no quieren o no pueden decidirse por una interpretación determinada y especulan sobre posibles soluciones:

(14) es könnte vielleicht sein, daß bei manchen Texten bestimmte Kriterien relevanter sind als andere; vielleicht könnte es auch sein, daß...; aber ich glaube, das relevante Merkmal ist hier das Foto; *podría ser que en algunos textos determinados criterios sean más relevantes que otros. Pero podría ser también, que... pero creo que la característica más importante en este caso es la foto.*

(15) in diesem Zusammenhang glaube ich, daß nichtverbale Gefüge häufiger vorkommen als im Spanischen; *en este contexto creo que las construcciones no verbales aparecen más frecuentemente que en español...*

(16) diese Begriffe könnte man eventuell durch einen Satz ersetzen; *estos conceptos se podrían quizás reemplazar por una frase...*

(17) Vielleicht könnte auch sein, daß einige Klassifikationen von Textsorten auch für eine Klassifikation von Texttypen gelten. *Quizas podría ser también que algunas clasificaciones de clases de textos sean válidas para una clasificación de tipos textuales...*

(Auto)EVALUACIÓN:

(18) Obwohl ich am Anfang nicht begeistert war von der Bedeutung meiner Arbeit, hat es sich gezeigt... *A pesar de que al principio no estaba entusiasmada con la relevancia de mi trabajo, luego se mostró que...*

(19) Die Einfügung jedes Satzes in eine Kategorie fiel mir nicht so leicht. Ich mußte zurück in die spanische Grammatik lesen, was ich als positiv schätze. *La colocación de cada frase dentro de una categoría no me resultó nada fácil. Tuve que releer la gramática española, lo cual considero positivo...*

(20) Diese Arbeit war für mich viel nützlicher und interessanter gewesen, als ich zuerst dachte. *Este trabajo me resultó mucho más interesante y útil de lo que pensaba al principio...*

Los textos típicos del corpus presentaban, con variaciones, el siguiente inventario de procedimientos:

JUSTIFICACIÓN(RELEVANCIA/ANUNCIO)

LIMITACIÓN

ESPECIFICACIÓN

RESPALDO

EVITAR

DESCRIPCIÓN

ESQUEMATIZACIÓN

NARRACIÓN

CONFRONTACIÓN

EJEMPLIFICACIÓN EVALUACIÓN

VARIACIÓN

EXPLICACIÓN

CONCLUSIÓN

Aunque los procedimientos conduzcan a la solución de la tarea de producir un texto, muchas veces no se emplean adecuadamente. Esta apreciación demuestra, además, que sin duda alguna existen ciertas normas y que habría que hacerlas explícitas para tener un instrumento de evaluación textual.

3. 4. Estructuración del texto

Ciertamente este es el campo en el cual hay más reglas y convenciones. Estas reglas se mezclan con lo que denominamos con Heinemann/Viehweger (1991) procedimientos. En términos de la retórica pasaríamos a la "dispositio". Lamentablemente, las reglas explícitas de métodos de la construcción de textos a menudo contienen recomendaciones de índole meramente técnica, p. ej.: "la palabra *introducción* se coloca a 5 cm del margen izquierdo y a 2 cm del margen superior de la hoja. La numeración se hace mediante números romanos para la parte principal. Las subdivisiones se hacen mediante letras en mayúsculas" [5], etc.

La tarea del autor de un texto académico consiste, entonces, en disponer la información elegida en un orden lineal mediante los procedimientos y siguiendo ciertas convenciones. En los trabajos analizados pude observar lo siguiente:

En casi todos los trabajos se puede distinguir una parte inicial, una "principal" y una final bien delimitadas. Además, se emplean portadas que llevan el título, nombre del autor, etc. Aparte de esta particularidad, los trabajos incluyen los llamados paratextos, como índice y bibliografía. El índice está colocado a veces al final del texto, lo que responde a la tradición románica. Notas y pies de página se registran sólo en tres textos (de treinta). Se pueden encontrar citas en la mayoría de los textos, aunque no siempre explícitamente señaladas y con varios problemas técnicos. Estos problemas técnicos se encuentran también en la confección de la bibliografía.

Además, muchos textos emplean la subdivisión marcada por subtítulos. Como se verá más adelante, no siempre la denominación se corresponde con los contenidos que se desarrollan.

Sólo un tercio de los trabajos tiene una división numerada en el índice. La mitad de éstos enumera solo linealmente y la estructura no responde a una macroestructura elaborada. Sólo en cuatro trabajos se hace el intento de subdividir según las relaciones entre las partes del texto.

De ello deduzco que también el proceso de la organización del texto es principalmente lineal. La subdivisión responde más bien a convenciones textuales que a procesos de organización del texto. En la mayoría de los casos se toma la estructura preestablecida "introducción - parte general - conclusión".

5. Tomado de la transcripción de una clase de teoría y práctica de la investigación.

3.4.1. Parte inicial

Alrededor de un 26% de los trabajos no tiene una parte inicial explícita. El resto de los trabajos llevan "prólogos" (20%) o "introducciones" (Einleitung/Einführung). Si admitimos tentativamente que en un "prólogo" se mencionan el tema del trabajo, la relevancia del tema, las cuestiones principales y la metodología empleada, y en las "introducciones" se aborda directamente el tema en cuestión, entonces sólo en el 60% de los textos se usa "correctamente" la denominación respectiva. En el 31% la "introducción" es en realidad un "prólogo" (Vorwort). La dominancia del tipo "prólogo" se puede deducir también de la tradición del "essay-writing", es decir, de producción de textos no académicos.

Llamativo es el hecho que muchos de estos prólogos son extremadamente breves: consisten en dos o tres renglones.

3.4.2 Parte final

También en la parte final se encuentran dos denominaciones que evocan diferentes procedimientos. En la "conclusión" se concluye algo nuevo con respecto a lo anteriormente dicho. En estos casos se usa de modo predominante el procedimiento de la ARGUMENTACIÓN. En la "observación final" se usan procedimientos como el RESUMEN y la EVALUACIÓN. Casi el 60% de los textos lleva observaciones finales y el 85% de estos las usa como tales. El 28% de los textos termina con "conclusiones", de las cuales solo el 33% responden a la descripción dada. En el 12% de los textos no puede observarse ninguna parte terminal explícita. Esto quiere decir que en la mayoría de los textos se emplea el procedimiento EVALUACIÓN junto con RESUMEN. Muchos de los comentarios evaluativos se refieren a la propia actividad "investigadora".

La dificultad de organizar un texto largo se refleja también en el hecho de que en cuatro trabajos parte de las observaciones finales fueron utilizadas para introducir nueva información usando el procedimiento DESCRIPCIÓN. Parecería que los autores solo en el momento de terminar el trabajo empezaran a darse cuenta del alcance y la relevancia de su trabajo, pero el único lugar donde todavía queda espacio para expresar este resultado es la observación final.

3.4.3. Parte principal

En la mayoría de los textos puede reconocerse cierto ordenamiento de las partes del texto aunque esto no necesariamente corresponde a un plan de organización textual (v. ordenamiento lineal) explícito. Esto tiene su razón también en la tarea. Casi siempre se presenta un ordenamiento lógico o natural de los temas: hay un resumen o una presentación de la cuestión teórica. Las categorías se aplican a uno o varios ejemplos; para eso hay que presentar los ejemplos y evaluar la validez de la herramienta científica. Puesto que muchas veces los ejemplos son varios (alemán y español), es necesario confrontar las interpretaciones y probablemente sobre esa base se llegue a una conclusión. En los textos fue posible reconocer (a veces con dificultad) las siguientes soluciones para ordenar las diferentes partes:

1	2	3
TEORÍA (GRAL. —> ESP.)	TEORÍA (1, 2, 3)	TEORÍA (alemán)
EJEMPLO 1/EJEMPLO 2 (paralelo)	EJEMPLO 1	TEORÍA (castellano)
CONFRONTACIÓN	EJEMPLO 2	EJEMPLOS (paralelo)
COMENTARIO	EJEMPLO 3	(Evaluación en la parte final)

4	5	6
TEORÍA	SIN TEORÍA	TEORÍA
COMPARACIÓN	EJEMPLO 1	EJEMPLO
alemán	EJEMPLO 2	
español	EJEMPLO 3	
	EVALUACIÓN	

7	8	9
TEORÍA	TEORÍA 1	TEORÍA
EJEMPLO 1	TEORÍA 2	TEXTO 1
EJEMPLO 2	TEORÍA 3	Esquema
INTERPRETACIÓN	TEORÍA 5	TEXTO 2
Ejemplo 1	ANÁLISIS	Esquema
Ejemplo 1	An 1	EVALUACIÓN en
EVALUACIÓN	An 2	la observación final
	An 3	
	Ejemplos como Anexo	

Estos ejemplos demuestran que, a pesar del ordenamiento "natural" de los textos, hay cierta variedad de estructuras. Quiero subrayar que hay varias soluciones creativas en el ordenamiento, por ejemplo la presentación de los textos por confrontar paralelamente, la presentación de los ejemplos en el anexo, etc.

En los casos siguientes, la falta de estructuración produce textos que están en el límite de la aceptabilidad.

1	2
(Resumen = teoría)	Ejemplo/Texto Alemán
Resumen 1	Teoría 1 (no hay ninguna conexión)
Resumen 2	Análisis de Ejemplo 1
Ejemplo	Ejemplo 2
Resumen 3/Ejemplo	Teoría 2
Evaluación de Resumen 1	Análisis de Ej 2 según teoría 1

3.5 Modelos de formulación prototípicos

Los textos académicos se caracterizan por un estilo particular. No es posible aquí resumir todos los rasgos que distinguen el estilo científico; por eso solo mencionaré algunas palabras clave que pueden ser relevantes como *brevedad, sobriedad, claridad* y, en este caso, de especial relevancia: *precisión* y *corrección* del texto. Además hay por lo menos tres recursos "prohibidos": el uso del "yo", el uso de metáforas y la narración. Aunque las dos primeras normas son más flexibles, la última está en vigencia. Otra particularidad de los textos científicos es la presencia de un gran número de formulaciones prototípicas. En los textos analizados fue posible encontrar distintas particularidades, de las cuales presento solo algunas, sin entrar en un análisis de errores propiamente dicho, lo cual sobrepasaría el marco de este trabajo.

3.5.1 Máximas comunicativas

La desviación más llamativa en este contexto ya fue mencionada más arriba: esta desviación consiste en el uso de la narración como estrategia de estructuración. La tendencia a usar imágenes, comparaciones y metáforas es muy escasa.

Aunque la norma de evitar el "yo" es cada vez menos estricta, sigue teniendo cierta vigencia. Por ejemplo, con la táctica de usar el "nosotros" científico; el uso del "nosotros" tiene en alemán, además, cierto toque anticuado:

(21) Wir ordnen immer eine Gruppe gleichartiger Texte.
Ordenamos siempre un grupo de textos con las mismas características...

(22) Insbesondere glauben wir, daß der /z/-Laut nicht so schwer zu lernen, man braucht sich nur ein bißchen Mühe zu geben.
Especialmente creemos que el sonido /z/ no es tan difícil de aprender. Sólo hay que esforzarse un poco...

En este contexto se nota también cierta tendencia a usar diferentes formas de expresiones impersonales : por ejemplo, el uso del pronombre impersonal "man". Normalmente es un recurso usual en textos científicos pero no ilimitado. Así encontré algunos casos que pueden calificarse como "hipercorrección":

(23) Bevor man mit der Untersuchung beginnt .
Antes de empezar con la investigación...

(24) Um die Theorie in die Praxis einzusetzten, wird man eine ausführliche Beschreibung der Verbbedeutungen veranschaulichen.
Para aplicar la teoría en la praxis, se procederá a una descripción detallada de los significados de los verbos...[6]

Otra particularidad de los textos (académicos) es el hecho de que es necesario referirse a partes anteriores o posteriores del mismo. Esto requiere un buen uso de los elementos fóricos. Justamente la construcción de estas conexiones en un nivel grámatico-textual crea dificultades, porque los alumnos no seleccionan el elemento de conexión correcto:

6. En el ejemplos 25 la traducción al español no puede evidenciar la desviación en alemán porque en castellano estas construcciones son correctas, pero no hay otras maneras de traducción. Esto vale también para los ejemplos 25 - 28, 31, 34.

(25) Daraus hat mich besonders interessiert;
Sobre ello me interesó especialmente;
(26) An solchen Dialogen sind zwei Ehepaare beteiligt;
En tales diálogos participan dos matrimonios;
(27) Attribut: es ist die Erscheinung;
Atributo: es el fenómeno;
(28) Dort steht es außerdem, daß im Bereich...
Allí está además que en el campo...

3.5.2 Registro/Estilo

Una norma comunicativa específica es también usar el registro adecuado. Justamente la mayor cantidad de desviaciones se relacionan con esta norma, por ejemplo, cuando se usa un registro coloquial:

(29) Bei der Interpretation des Textes ist mehr los als nur...
En la interpretación de este texto ocurre más que solo...
(30) Viele Argentinier sprechen falsch aus und sehr oft ohne es merken zu können. Zum Beispiel: ein Argentinier, sagen wir, ein "cordobés", der sein ganzes Leben nur mit anderen "cordobeses" gesprochen hat, und plötzlich anfängt, Deutsch zu lernen, wird wahrscheinlich die Deutschen Wörter aussprechen, als ob er "Argentinisch" sprechen würde: Zum Beispiel: das Radio /da'/ /radi/.
Muchos argentinos pronuncian mal y muchas veces sin poder darse cuenta. Por ejemplo: un argentino, digamos un "cordobés" que toda su vida solo ha hablado con otros cordobeses y de pronto empieza a aprender alemán, probablemente pronunciará las palabras alemanas como si hablara "argentino": por ejemplo: das Radio /da'/ /radi/.

En este sentido, también se encuentran también palabras o conlocaciones que no son adecuadas en los textos científicos como:

(31) ...in dieser demütige Arbeit; *en este humilde trabajo*
(32) es ist egal, ob; *da igual si*
(33) ich war nicht begeistert; *no estaba entusiasmada*

(34) unser Befund fordert reiche Kenntnise; *nuestro resultado exige ricos conocimientos*

(35) diese Untersuchung finde ich von großer Wichtigkeit; *Considero esta investigación muy importante*

(36) wenn wir sprechen, tun wir verschiedene Sachen...; *Cuando hablamos, hacemos distintas cosas.*

(37) es ist schwer zu sagen...; *Es difícil decirlo*

(38) mein Ziel war, herauszufinden, ob Unterschiede auftauchen; *Mi objetivo era dilucidar si aparecían diferencias*

(39) der Laut ist ziemlich kompliziert für Argentinier; ich habe folgende Texte ausgesucht...; der Text erzählt von...; Meiner meinung nach ist das Modell sehr wichtig. *El sonido es bastante complicado para los argentinos; he seleccionado los siguientes textos...; el texto cuenta de...; en mi opinión, el modelo es muy importante*

Todas estas expresiones son correctas desde el punto de vista de la gramaticalidad, pero trasgreden el estilo académico.

3.5.3 Fórmulas prototípicas

Los autores tratan de emplear un estilo sobrio y objetivo; por eso se encuentran muchas fórmulas prototípicas de los textos científicos. Pero al mismo tiempo se nota que hay un conocimiento limitado de estas fórmulas; esto se evidencia en el uso de fórmulas inventadas que parecen científicas pero no son usuales ; la diferencia para un hablante no nativo resulta a veces pequeña. A diferencia de las particularidades anteriores, aspiran a imitar el registro pero el resultado son construcciones comprensibles pero "extrañas".

(40) Die Arbeit soll einen Blick über das Thema zeigen (soll einen Überblick über das Thema geben);
El trabajo debe mostrar una vista sobre el tema;

(41) In dieser Arbeit beziehe ich mich hauptsächlich auf das Thema X (in dieser Arbeit möchte ich das Thema X behandeln);
En este trabajo me refiero principalmente al tema x;

(42) Im Hinblick auf die Merkmale beim Sprechen kann man sagen ...(In Bezug auf die Merkmale kann man sagen); *En cuánto a las características en el hablar se puede decir;*

(43) ...ich wollte besonders auf zwei Aspekte Aufmerksamkeit machen; ...*quisè atraer la atención principalmente a;*

(44) ...daß das Problem der Entsprechung ein zentrales Thema einnimmt; ...*que el problema de la equivalencia ocupa un tema central;*

(45) beim Vergleich kam hervor..; *en la comparación surgió..;*

(46) ...demzufolge können wir annehmen, daß die hispanophonen Deustchlerner große Schwierigkeiten finden wird; *por eso podemos presumir que los estudiantes de alemán hispanohablantes encontrarán grandes dificultades;*

(47) ...grundsätzlich ist, daß man übt (es fundamental que se hagan ejercicios - direkte Interferenz); ...*es fundamental que se hagan ejercicios;*

(48) in dieser Arbeit betrifft mich besonders die Analyse (beschäftigt mich besonders); *en este trabajo me concierne principalmente el análisis;*

(49) Bezüglich der Märchenwelt, soll es hier noch erwähnt werden. *En cuanto al mundo de los cuentos de hada, debe ser mencionado aquí.*

Además en los trabajos se encuentran los errores "normales" para el nivel de aprendizaje, que no pueden adjudicarse a las particularidades de textos científicos.

Parece ser que los alumnos tienen la mayor dificultad en encontrar el tono adecuado. Para solucionar este problema emplean varias estrategias a veces muy creativas: la transferencia de elementos de la lengua materna o la creación de expresiones.

4. Deducción de principios para la enseñanza de textos académicos

Espero haber podido esbozar en este análisis una imagen diferenciada de los textos académicos producidos por alumnos del traductorado

y del profesorado de alemán. Las características se contrastaron implícitamente con las normas de los textos científicos sin poder ni pretender generalizar en relación con los textos académicos en general. Quisiera proponer ahora algunas consecuencias para la enseñanza de textos académicos.

Un primer resultado que considero de gran importancia: si se considera la producción de textos académicos en la lengua extranjera como un objetivo de la formación, hay que enseñarlo, lo que no siempre ocurre. La enseñanza debería emprenderse no sólo en las asignaturas de "lengua" sino también en las áreas lingüísticas: es decir, se deben crear espacios curriculares para la enseñanza de la producción de textos académicos (tal vez también en la lengua materna).

Las consecuencias respecto de los distintos niveles de análisis:

• *Función:* Habría que evitar que la función de evaluar al alumno encubra la función informativa en general. Así, es necesario darle al alumno la oportunidad de presentar algo que el profesor todavía no sabe. Esto se consigue, por ejemplo, evitando que el tema consista simplemente en referir y resumir informaciones de un autor o varios autores.

En la tarea de producción habría que definir la función del texto, de modo semejante a la consigna de trabajo en las clases de traducción, en otros términos, el *para qué* se escribe tendría que estar muy claro.

• *Situación:* habría que tratar de desnivelar la asimetría de la comunicación. Hay varias maneras de hacerlo: La primera sería no usar (todos) los textos como instrumento de evaluación. Esto no quiere decir que no haya que analizarlos, por el contrario. El profesor debería hacer amplios comentarios acerca de los trabajos. También es necesario considerar que la ejercitación necesita tiempo, si no se dispone de este tiempo habría quizás que prescindir de la producción de estos textos. Una forma alternativa podría consistir, por ejemplo, en un proyecto de una revista imaginaria.

• *Procedimientos:* los diferentes procedimientos se ofrecen para elaborar ejercicios acerca de cada uno de ellos. La base de estos ejercicios podría ser el análisis de textos modelos. En este contexto habría que hacer hincapié en que el procedimiento EVITAR no es una solución válida. Además se debería capacitar a los alumnos en cuanto a su habilidades

lingüísticas de tal manera que no tengan que recurrir a este procedimiento. De esto se puede deducir que la producción de textos académicos no es sólo la tarea de las asignatura de "contenido", sino que desde el inicio de la carrera tendría que ser ejercitada progresivamente.

• *Estructuración:* la falta de planificación de un macrotexto no parece ser el efecto del empleo de la L2; antes bien evidencia el grado de formación en la producción de textos científicos en general. En vez de dar recomendaciones generales como: "la estructura tiene que ser lógica, coherente" etc. se podrían analizar modelos de textos en cuanto a su estructuración y crear ejercicios acerca de esta problemática.

• *Modelos de formulaciones prototípicos:* el análisis ha mostrado que que este es uno de los problemas más graves que tienen los alumnos en la tarea de producir un texto académico. También para este caso es válida la recomendación de darle al alumno la oportunidad de adquirir este registro en las diferentes asignaturas.

En resumen: en vez de utilizar los textos académicos sólo como "portadores" de contenidos habría que hacer más hincapié en su estructura y en su "ornatus" lingüístico. No sólo el análisis del discurso literario sino también el del discurso científico podría ser una asignatura en el currículo.

Para finalizar, me permito citar la observación final de una alumna con respecto a la tarea realizada:

> Das hat mir wirklich Spaß gemacht, und ich denke, dass diese Analyse eine hilfreiche Methode für die Forschung... ist. Dafür wird vorausgesetzt, daß wir uns in wahre "explorers" verwandeln.
>
> *Esto me gustó realmente y pienso que este análisis es un método útil para la investigación ... La condición es que nos trasformemos en "explorers" verdaderos.*

Bibliografía

Antos, G.; Krings Hans P. (eds) (1989): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick.* Tübingen, Niemeyer.

Beaugrande, Robert Alain; Dressler (1981): *Einführung in die Textlinguistik.* Tübingen.

Ciapuscio, Guiomar (1994): *Tipos textuales.* Buenos Aires. UBA.

Heid, Manfred, Goethe Institut (eds) (1989): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* München, iudicium.

Heinemann, Wolfgang; Viehweger, Wolfgang (1991): *Textlinguistik. Eine Einführung.* Tübingen, Niemeyer.

Krämer, Walter (1992) *Wie schreibe ich eine Seminar-, Examens-, und Diplomarbeit?* Jena, Stuttgart, Fischer.

Kretzenbacher, Heinz L. (1992): *Wissenschaftssprache.* (Studienbibliographien Sprachwissenschaft 5). Heidelberg, Groos.

Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (hg.) (1994): *Linguistik der Wissenschaftssprache.* (Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Forschungsberich 10). New York/Berlin, de Gruyter.

Krumm, Hans Jürgen (1996): "Das Schreiben in der Fremdsprache Deutsch", en: Rall, D.; Rall, M. (eds): *Actas del VII Congreso Latinoamericano de Estudios Germanísticos. México 24 al 28 de octubre de 1994.* México, UNAM. S. 15-25.

Weinrich, Harald (1994): "Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft", en: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (hg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache.* S. 155-175.

Werder, Lutz v. (1993): *Lehrbuch des wissenschaftlichen Schreibens.* Berlin.

Ventola, Eija (1992): "Writing Scientific English: Overcoming Intercultural Problems", en: *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 2, Nº 2, 1992, pp. 191-220.

Guiomar E. Ciapuscio

Los resúmenes de la revista Medicina*: un enfoque diacrónico-contrastivo*

Instituto de Filología
y Literaturas Hispánicas "Dr. A. Alonso"
Universidad de Buenos Aires
CONICET

La comunicación científica y/o académica es un campo de investigación que ha adquirido una importancia creciente en los últimos años. Motivan este interés razones de índole teórica y práctica. Por un lado, la conjunción relativamente reciente de la lingüística del texto y los estudios sobre textos para propósitos específicos (cfr. Gnutzmann & Oldenburg 1991); por el otro, la evidente necesidad de optimizar la producción de textos académicos en lengua materna y en lenguas extranjeras para el logro, intercambio y discusión de conocimientos científicos (Swales, 1990).

Este trabajo se ocupa de una clase textual[1] de innegable importancia en la comunicación académica: el *resumen* o *abstract*. Esta denominación general cubre, en realidad, una diversidad de formas textuales, caracterizadas por distintos propósitos comunicativos y contextos de uso (por ejemplo, resumen didáctico, abstract de ponencia, resumen de artículo de investigación, etc.).

Existen investigaciones realizadas para otras lenguas, especialmente dentro del campo de la didáctica de la escritura y de las lenguas para propósitos específicos (Graetz, 1985; Kretzenbacher 1990, 1991; Charolles, 1991; Grize, 1992; Ventola 1995, etc.). En el ámbito del español, según mi conocimiento, existen pocas investigaciones que se hayan

1. Tomo el concepto de la tradición de la lingüística textual germana, definido por Isenberg (1983) por oposición al de *tipo textual* del siguiente modo: "Utilizamos la expresión *clase de texto* como designación, conscientemente vaga, para toda forma de texto, cuyas características pueden fijarse mediante la descripción de determinadas propiedades, no válidas para todos los textos, independientemente de si estas propiedades pueden concebirse teóricamente y de qué manera, dentro del marco de una tipología textual. Utilizamos, en cambio, el término *tipo de texto* como designación teórica de una forma específica de texto, descrita y definida dentro del marco de una tipología textual." (Pág.101).

ocupado de clases textuales –en tanto totalidades– de la comunicación académica y en particular del *abstract/resumen*; el interés se concentra en el *resumen* en marcos de enseñanza/aprendizaje.[2]

En este caso, el objeto de la investigación es el *resumen* del artículo de investigación publicado, que acompaña al texto completo, contrayendo con éste una relación parafrástica isotemática del tipo *reducción* o *condensación*, en términos de Agricola (1979). El estudio del *abstract* se realiza tomando como base una selección de resúmenes de la revista *Medicina*, una publicación de importante tradición en la Argentina. El objetivo de la investigación es caracterizar desde el punto de vista textual y gramatical la clase textual, sobre la base de una selección ejemplar de resúmenes provenientes de revistas del año 1940 y del año 1992. La perspectiva diacrónica contrastiva que adopto persigue un doble propósito: por un lado, obtener una descripción de la clase en dos momentos históricos y, por el otro, indagar si las diferencias lingüístico-textuales pueden indicar un cambio funcional para la clase textual. La suposición subyacente es que si se han producido cambios en las estructuras y rasgos lingüístico-textuales a lo largo de cincuenta años, las diferencias podrían señalar una variación de la función del *abstract* para sus usuarios, productores y receptores.

1. Marco teórico

1.1. La lingüística del texto y los estudios de textos para propósitos específicos

El enfoque teórico general de este trabajo es el de la lingüística textual, especialmente, la conjunción reciente de esta disciplina con la investigación de textos para propósitos específicos (H. Schröder 1991) y los trabajos sobre el discurso científico del grupo de trabajo interdisciplinario de la *Akademie der Wissenschaften zu Berlin* (cfr. H. Kretzenbacher & H. Weinrich, 1995). Común a estos enfoques es el convencimiento –aquí compartido– de que la investigación del discurso científico sólo puede llevarse a cabo dentro de un programa de investigación ampliado en el

2. Cfr. por ejemplo los informes de distintos subsidios de investigación UBACYT, por ej. CB 0021992; CB 005 1994, FI 024 1992 y FI 078 1994.

marco de una lingüística del texto y una pragmalingüística (cfr. Weinrich, 1995).

De especial relevancia para la presente investigación es el trabajo de Gnutzmann y Oldenburg (1991), quienes sobre la base de los trabajos de J. Swales (1981) desarrollan un modelo de análisis textual y lo someten a prueba en un corpus de artículos de investigación del área lingüística, producidos en el seno de dos comunidades, la angloparlante y la de habla germana. De este modelo se han tomado los conceptos de *parte* y *segmento textual*. Ambos tienen carácter funcional y se definen en relación con el texto en su totalidad. Las partes textuales son los componentes característicos de un texto, normalmente caracterizados como partes por el autor, mediante indicadores lingüísticos o gráficos, que cumplen determinadas funciones comunicativas. Ejemplos de partes textuales en un artículo científico son la introducción, los resultados, las conclusiones. Los segmentos textuales son unidades funcionales menores, incluidos en la parte textual, y constituyen los "pasos" típicos que se llevan a cabo para redactar una parte textual. La noción proviene de los trabajos de Swales (1981, modificado en 1990), quien ha desarrollado un modelo de análisis textual basado en esta noción de *move*. En el caso de las introducciones de la revista *Language*, Gnutzmann y Oldenburg identifican los siguientes segmentos textuales: identificación del campo de investigación, resumen de investigaciones anteriores, justificación de la propia investigación, introducción a la investigación (Gnutzmann & Oldenburg 1991:117). Los segmentos textuales se realizan lingüísticamente y son reconocidos por determinados *indicadores* típicos, que varían de lengua a lengua. Para estos autores, pues, *función* y *forma* textual son fenómenos interdependientes y por lo tanto deben investigarse en conjunto.

1.2. Las clases textuales y su variabilidad a lo largo del tiempo

Según K. Brinker (1988):

> "las clases textuales son esquemas de acciones lingüísticas complejas, válidos convencionalmente, y pueden describirse como conexiones típicas de rasgos contextuales (situacionales), funcional-comunicativos, y estructurales (gramaticales y temáticos). Se han desarrollado históricamente dentro de la comunidad lingüística y

> forman parte del saber cotidiano de los hablantes, si bien poseen un efecto normativo, facilitan por otro lado la tarea comunicativa, en tanto brindan a los participantes de la comunicación orientaciones más o menos fijas para la producción y recepción de textos." (p. 124, traducción mía).

Esta definición incluye el carácter histórico-social de las clases textuales y destaca su papel en el desempeño comunicativo de los hablantes. B. Schlieben-Lange (1988) se ha ocupado de las relaciones entre la lingüística del texto y la sociolingüística y ha tematizado la relevancia social del nivel textual. Por un lado, afirma que las relaciones sociales son en gran medida constituidas, confirmadas, problematizadas o incluso contradichas en forma textual; por el otro, subraya la necesidad de investigar qué identidades sociales constituidas textualmente diferencian una sociedad o una cultura y cómo se han originado históricamente esas diferenciaciones. Un abordaje sumamente productivo para resolver esos y otros interrogantes es la investigación del origen y el desarrollo histórico de las clases textuales,[3] y la cuestión acerca de su constancia e identidad por sobre las variaciones, puesto que éstas son el resultado y la precondición para la actividad comunicativa de una comunidad: los esquemas textuales cambian con las necesidades y las tareas comunicativas.

1.3. Los *resúmenes* o *abstracts*

H. Fluck (1988) ha observado que en la práctica los nombres tradicionales de las clases textuales de la comunicación académica y científica como *clase magistral, resumen, exposición breve, artículo de investigación* encierran una variedad de textos.

En el caso del *resumen* esta afirmación es bastante evidente, puesto que pensando sólo en contextos de uso pueden distinguirse de modo inmediato distintos tipos como *resumen escolar, resumen de ponencia, resumen de artículo publicado, resumen oral de bibliografía científica*, etc.

3. Cito a modo de ejemplo los trabajos de M. Giesecke (1983) sobre las recetas de cocina de alrededor del 1500, Heinemann/Viehweger (1991), quienes encontraron diferencias notables en las estructuras, esquemas textuales y rasgos gramaticales también en recetas de cocina de distintos períodos y de K. Mattheier (1986) sobre las ordenanzas de trabajo en las fábricas durante el siglo XIX.

N. Graetz (1985) ha investigado con propósitos didácticos un amplio corpus de *abstracts* procedentes de distintos campos científicos. A pesar de la variedad de su textos, arriba a una caracterización unitaria de la clase, que ha sido cuestionada por algunos autores (Swales 1990, Kaplan et al. 1994). Dice Graetz:

> "The abstract is characterized by the use of past tense, third person, passive, and the non-use of negatives. It avoids subordinate clauses, uses phrases instead of clauses, words instead of phrases. It avoids abbreviation, jargon, symbols and other language short-cuts which might lead to confusion. It is written in tightly worded sentences, which avoid repetition, meaningless expressions, superlatives, adjectives, illustrations, preliminaries, descriptive details, examples, footnotes." (pág. 125)

Desde el punto de vista discursivo, los resúmenes se inician con el *problema*, sigue la exposición de los *métodos* empleados, *resultados y por último, las* conclusiones. Algunos de estos rasgos han sido puestos en duda e incluso refutados sobre la base del corpus de Graetz (Swales 1990); sin embargo, la distinción presente en su trabajo entre resúmenes informativos e indicativos perdura en las discusiones actuales (Ventola 1995)[4]. Según Graetz, un *abstract informativo* "informs the reader of the salient features, research and findings, tests are described, results are summarized, etc." Por el contrario, un *abstract indicativo* "provides a brief description to help understanding the general nature and scope of the original" (1985:124).

El trabajo de H. Fluck (1988) ofrece resultados interesantes sobre la clase textual. El autor señala el papel relevante y creciente que desempeñan los *abstracts* para el acceso a la información especializada, motivado en que se ha vuelto imposible para los especialistas abarcar la totalidad de las publicaciones de su interés. Tomando como ejemplo el "abstract de artículo científico", se propone indagar cómo se estructuran y si hay diferenciaciones lingüístico-textuales entre las distintas disciplinas científicas en textos con igual función pero distinto objeto o tema. Para ello toma 10 textos del área de lingüística, 10 de metalografía y 10 de adminis-

4. La distinción *informativo-indicativo* proviene en realidad de E. Wessner (1980), citado en H. Fluck (1988).

tración de empresas. Los resultados de su análisis sobre la forma y construcción textual, recursos cohesivos, complejidad sintáctica y recursos léxico-estilísticos demuestran la diversidad de realización de la clase en cada disciplina y caracterizan estos textos como construcciones diferentemente estructuradas.

L. Kretzenbacher (1990, 1991) se interesa por la relación y el contraste entre el texto "original" o primario y su recapitulación o resumen. Propone el término *recapitulación* para la reproducción de textos en la forma de textos secundarios modificados. Dice este autor:

> "Recapitulación es la reproducción de un texto primario T en la forma de un texto secundario t, en la que con respecto a la extensión de ambos, rige t es menor que T. El texto secundario t puede pero no tiene que tener el mismo emisor que T. El texto secundario puede aparecer como parte textual de T pero también como texto aislado, autónomo." (Kretzenbacher 1990:111, traducción mía).

Kretzenbacher analiza 20 pares de textos provenientes de las humanidades; en cada oración examina 94 parámetros lingüísticos (desde el número de palabras hasta estructuras de coherencia). Releva distintas estrategias de condensación que se realizan por medio de determinados rasgos lingüísticos: aumento del número de sustantivos y de los compuestos; "deverbalización"; aumento de las oraciones pasivas, predominio de oraciones de estructura simple, etc.

Kaplan et al. (1994) investigan un amplio conjunto de *abstracts* enviados como respuesta a un "call for papers" para una reunión científica dentro del área de lingüística aplicada. Previamente al análisis, realizan una comparación informal entre los *abstracts* que forman su corpus y los *abstracts* que aparecen como encabezamiento de artículos de investigación publicados; la comparación da como resultado que los dos tipos de *abstract* son muy diferentes. Suponen, entonces, que el *abstract* es un género que consiste en un número de tipos diferenciados sobre la base del propósito, la audiencia y la extensión.

Con respecto al propósito, el *abstract* de una ponencia intenta *convencer* a la audiencia (generalmente un reducido número de expertos) de que el *paper* representado por el *abstract* sea aceptado para la conferencia o congreso, es decir, "carga" con la responsabilidad de que el *paper* que está detrás de él sea admitido o no. Por el contrario, los *abstracts* que

aparecen como encabezamiento de artículos publicados son bastante diferentes; las decisiones de los evaluadores acerca de la publicación o no del artículo se toman sobre la base de éste y no del *abstract*. El *resumen* publicado tiene por propósito atraer la atención del lector hacia el artículo, de manera semejante al párrafo introductorio de una noticia de periódico; el *abstract* publicado "serves really as a summary of the ensuing article, not a surrogate for it" (pág. 405). Esta última observación, ofrece, a mi criterio, posibilidades de discusión, por lo que volveré a este punto más adelante.

Los *abstracts* de ponencias son formas condensadas, reducidas, que contienen estructuras sintácticas elaboradas y un léxico rico. Son interesantes los resultados obtenidos con respecto a la relación del *abstract* con el texto completo; los *abstracts* no serían síntesis objetivas de la investigación realizada sino presentaciones argumentativas destinadas a lograr la aceptación del *paper*. Además, sostienen, no son formas compactas a partir de las cuales pueda recuperarse el texto subyacente completo; en otros términos, los *abstracts* no son meramente versiones acortadas de los artículos de investigación completos.

Por último, según Kaplan et al. (1994), el orden "típico" de los pasos (=segmentos textuales) en la escritura de *abstracts* es: *Introducción, Métodos, Resultados, Conclusiones*.

Swales (1990) realiza algunas observaciones parciales respecto de los *abstracts* de los artículos de investigación publicados. Según este autor:

> "title and abstract in published papers are at the same time both front matter and summary matter. The front matter or "news value" element (Huckin 1987) occurs because readers of RA [research article] are extremely fickle: of those who will read the title, only some will read the abstract, and those who read the abstract only some will read the article itself" (p. 179).

En este sentido, coincide con Van Dijk (1980) quien sostiene que los *abstracts* funcionan de dos modos: como discursos independientes y como anticipadores del contenido y estructura del texto que les sigue. En cuanto a la estructura textual de los *abstracts*, Swales cuestiona las conclusiones de Graetz y considera que en la mayoría de los casos los *abstracts* reflejan el esquema del artículo de investigación, es decir, el orden *Introducción, Métodos, Resultados, Conclusión*.

Esta breve y, sin duda, parcial reseña bibliográfica constituye el marco general de mi abordaje al corpus; en ella se han planteado algunos puntos de interés, que retomo en relación con mi corpus en las páginas que siguen.

2. *Corpus y metodología*

El corpus que analizo está compuesto por 18 resúmenes del volumen I (octubre de 1940) y 14 resúmenes del volumen 52 (1992) de la revista *Medicina*, que recoge la producción local en investigación clínica y experimental. Desde su fundación la revista ha sufrido variaciones en aspectos formales y de contenido pero ha mantenido los objetivos generales de sus fundadores en lo relativo a la publicación de investigaciones originales: la sección destinada a la casuística y a la reseña de publicaciones.

Tomando en consideración el marco teórico arriba expuesto, por un lado analizaré en la selección de resúmenes un conjunto de rasgos textuales, a saber: aspectos formales externos, extensión, dependencia vs. autonomía del *abstract* con respecto al texto primario, segmentos textuales (frecuencia y ordenamiento), tipo general del *resumen* (informativo vs. indicativo) y estructuración textual. Por otra parte, el análisis se concentrará en una selección de rasgos léxicos y gramaticales realizada sobre la base de estudios anteriores sobre textos científicos en general y resúmenes en particular (Bungarten 1981, 1986, 1989; Savory 1967; Weinrich 1988, etc. y cfr. aquí 1.3.). Los rasgos considerados son: presencia de terminología, extensión oracional, estructuras recursivas y su densidad oracional, estilo nominal vs. verbal, persona y número gramatical, pasivas, modo verbal y recursos desagentivadores.

3. *Análisis*

3.1. Aspectos formales externos

Entre los resúmenes más antiguos y los actuales existen diferencias evidentes en los aspectos formales externos: los resúmenes de 1940 son muy variables en lo que se refiere a tipografía, disposición y tipo de la

información que se consigna con respecto a los autores, institución, etc. Los resúmenes actuales, en cambio, muestran una fuerte estandarización en los encabezados, pies de página, y diseño en general. Esta diferencia se observa también en las partes textuales de los artículos en sí: mientras que las revistas más antiguas no exhiben una estructuración regular de sus partes textuales, las actuales las organizan en forma fija, siendo éstas: resumen, material y métodos, resultados, discusión, summary, bibliografía.

El *resumen* de Medicina (1940) se ubica al final del artículo, con sus correspondientes traducciones al inglés, francés y alemán. Por el contrario, las revistas contemporáneas encabezan los artículos con los resúmenes, y los cierran con el *summary* en inglés, que no coincide estrictamente con el *resumen* inicial.[5] Cabe destacar que mientras en los ejemplares de 1940 no se encuentran indicaciones formales con respecto a las contribuciones, actualmente la revista intenta imponer ciertas pautas formales mediante un "Reglamento de publicaciones", por ejemplo, en cuanto al *resumen*:

> "El resumen no debe tener más de 200 palabras evitando datos numéricos. En cambio, en inglés, el *summary* deberá ser explicativo con una extensión de hasta 700 palabras incluyendo referencias a tablas y figuras."

Con respecto al autor de los trabajos: en los resúmenes más antiguos 6 de 18 artículos tiene un autor individual, en los actuales sólo 1 de 14. También en el número de los componentes de grupo se verifican diferencias: en el volumen de 1940 predominan los grupos de dos personas; en el de 1992 el mínimo de integrantes de grupos es 3. Todas estas diferencias generales reflejan una evolución hacia formas más estandarizadas y estrictas de los textos y cambios en la modalidad de la actividad científica misma.

5. Estos datos reflejan por un lado, la consolidación del inglés como lengua internacional para la ciencia, y por el otro, el carácter cosmopolita de la actividad científica argentina en ese tiempo; los resúmenes en lengua extranjera eran publicados en revistas europeas y de este modo se conocía allí la producción local y se posibilitaba el intercambio de investigadores, como lo testimonia por ejemplo Christiane Dosne Pasqualini en "Sueños y realidades de un investigador" (en *Medicina* 52, 1992)

3.2. Extensión del texto; dependencia vs. autonomía

La extensión del texto (medida en número de palabras) es un parámetro que revela importantes cambios:

	Vol. 1940	Vol. 1992
Extensión promedio	103.88	235.73
Resumen más breve	30.0	143.0
Resumen más extenso	170.0	403.0

El análisis contrastivo muestra que la parte *resumen* se ha extendido notoriamente: la extensión promedio de las revistas contemporáneas duplica ampliamente la registrada para los textos de 1940. Las cifras de las extensiones mínima y máxima también son elocuentes de los cambios registrados.[6]

El aumento de la extensión textual se vincula con el carácter dependiente vs. autónomo del *resumen* con respecto al artículo. En los trabajos de 1940, los resúmenes señalan muy someramente el contenido del artículo, y su lectura, en la mayoría de los casos, no es suficiente para extraer la información científica esencial. Por lo tanto es posible afirmar que los resúmenes de 1940 no son textos autónomos, sino que están en relación de dependencia con respecto al artículo. El especialista, si quiere informarse del resultado o avance, debe necesariamente leer el artículo completo.

Por el contrario, los resúmenes actuales son textos autónomos, cuya lectura provee un cuadro completo de los resultados de la investigación y tiene como consecuencia que la lectura del artículo, en dependencia del nivel de información y detalle deseado, se convierta en opcional. Este cambio en el carácter dependiente/autónomo del *resumen* se vincula evidentemente con la cantidad inmensa de información científica actual y las resultantes dificultades para su procesamiento y "consumo".

6. El cuadro muestra que los autores de los resúmenes actuales no respetan estrictamente las normas de la revista.

3.3. Segmentos textuales: frecuencia y ordenamiento

Segmentos textuales son los pasos típicos que realizan los autores al redactar sus resúmenes; se trata de unidades funcionales que se reconocen por indicadores lingüísticos particulares. En los textos analizados he podido identificar los siguientes segmentos textuales: *introducción, metodología, resultados y evaluación*[7]. Mediante el segmento *introducción*, el o los autores dan cuenta del tema u objeto de la investigación. Por ejemplo:

> "En el presente trabajo se estudia la reacción intradérmica a la histamina en sujetos normales, y en casos de hipertonías benigna y maligna de nefritis aguda y crónica con hipertensión arterial." (I-1)

En los textos de 1940, son indicadores frecuentes de este segmento construcciones como *se refiere, se estudia, se describe, se da cuenta*, en todos los casos, en tiempo presente. En los textos más actuales, la presentación del tema u objeto suele realizarse orientada a los propósitos de la investigación:

> "Con el objetivo de establecer si distintos trastornos de conducción como el bloqueo completo de rama derecha (BCRD) y el hemibloqueo anterior izquierdo (HBAI) se asocian con diferentes grados de daño miocárdico en la enfermedad de Chagas (ECh) se estudiaron 25 pacientes (...)." (52-2)

En los dos grupos de resúmenes se observan introducciones de tipo descriptivo, que se caracterizan por el tiempo verbal presente con valor atemporal, característico de estructuraciones expositivas (Werlich 1975):

> "El lipocaico es una nueva secreción interna del páncreas, que actúa sobre el metabolismo de las grasas del organismo." (I-5).
>
> "La acidemia isovalérica (AIV) es una enfermedad genética causada por una deficiencia de la isovaleril-CoA deshidrogenasa (...)" (52-9).

7. Por la forma y modalidad que adquiere la "coda" de los resúmenes de Medicina, prefiero el término *evaluación* al de *conclusión* empleado por Swales y otros autores.

Mediante segmento textual *metodología*, los autores señalan a sus pares las pruebas, experiencias, mediciones, etc. empleadas. Es –como se verá más adelante– poco frecuente en los textos antiguos. En los textos modernos es central y suele tener una extensión considerable:

"Se analizaron los niveles de colesterol total, HDL y LDL y triglicéridos en 653 pacientes con enfermedad coronaria aterosclerótica confirmada por coronariografía y/o infarto de miocardio documentado. El colesterol LDL fue medido además de calculado por la fórmula de Friedewald. Los pacientes fueron estratificados por protocolo según sexo, edad, presencia o no de infarto de miocardio (...)" (52-1).

La referencia a pruebas, medidas, etc. se realiza en pretérito y es característico el empleo de las diversas formas de pasiva, en las que los objetos o "pacientes" se colocan en posición de sujetos sintácticos y los "agentes" implícitos son siempre los científicos. Estos resultados son consistentes con los reseñados por Swales (1990) para la sección Métodos del artículo de investigación.

La presentación de los *resultados* es extremadamente sucinta en los textos de 1940 y pormenorizada en 1992, colaborando así con el carácter dependiente vs. autónomo de los dos grupos de textos. En los textos más antiguos, los resultados se exponen en iguales proporciones en tiempo pasado y en presente; en los textos modernos domina en forma absoluta el tiempo pasado.

"De un estudio minucioso parece resultar que la prueba del tetrabromo da mayor porcentaje de resultados positivos que la urobilinuria en los enfermos hipertiroideos (...)" (I-2).

"Del total, 51 curaron con antibióticos y en 13 fue necesario el drenaje pleural quirúrgico por evolución a empiema. Los signos de buen pronóstico con muy elevada significación estadística fueron: derrame libre, espesor del derrame (...)" (52-5).

Por último, mediante el segmento *evaluación* los resultados son de algún modo calificados o destacados, se valoran sus alcances y aplicaciones. Veamos un ejemplo de cada grupo:

"Se recalca la importancia de los resultados obtenidos, desde un punto de vista práctico, pues se consigue apreciar el valor funcional de cada pulmón y decidir la posibilidad de aplicar métodos colapsoterápicos en los casos límites. Por otra parte, la inocuidad del procedimiento lo hace aconsejable en todos los casos en que se piensa recurrir a colapsoterapias irreversibles." (1-14)

"La ultrasonografía parece ser un método excelente para el diagnóstico y seguimiento de los derrames paraneumónicos con bajo y alto riesgo de evolución a empiema." (52-5)

Frecuencia

En la tabla que sigue presento los segmentos textuales relevados y su frecuencia en los textos:

	Introducción	Metodología	Resultados	Evaluación
1940	100%	11,11%	77,77%	5,55%
1992	100%	80%	100%	60%

La *introducción* del objeto o tema de investigación es obligatoria en ambos grupos; la presentación de resultados es usual en 1940 y obligatoria en los textos actuales. Es evidente que hay un desplazamiento hacia la estandarización que se revela en la ocurrencia obligatoria y regular de ciertos segmentos textuales en las revistas actuales: la explicitación de la metodología y la evaluación de los resultados ocurren en un 80 % y un 60% de los textos. Estos dos últimos segmentos eran sólo marginales en 1940 (11,11% y 5,55% respectivamente) y a lo largo del tiempo se han convertido en dominantes; se verifica, pues, un aumento notable de la relevancia de los aspectos metodológicos y de aplicación en la disciplina.

Orden de los segmentos

Si bien no hay reglas en el ordenamiento de los segmentos textuales, pueden identificarse tendencias de uso, tanto en los textos antiguos como en los contemporáneos. A continuación, presento en forma de tabla los resultados para ambos grupos.

A: Medicina de 1940

IR	I	IRE	IRMR	IMER
12	3	1	1	1

B: Medicina de 1992

IMRE	IMR	IRE	IR	IRMR
7	4	1	2	1

De ambos cuadros pueden derivarse ciertas constantes de ordenamiento. El segmento *introducción* ocupa siempre el primer lugar. En general, de haber evaluación de resultados, ésta tiende a ocurrir en la posición final. Los *resultados* de 1940 siguen inmediatamente a la *introducción* salvo en un caso; en 1992 generalmente ocupan el tercer lugar, luego de la indicación de los *métodos* aplicados. El esquema más frecuente en 1940 es IR (12 ocurrencias sobre 18); en 1992, IMRE y IMR representan el 73,33 % de las ocurrencias, resultados que confirman también investigaciones anteriores (Swales 1990, Kaplan et al. 1994).

3.4. Tipo de *resumen* y estructuraciones

Con respecto a la distinción de Graetz (1985) entre *resumen informativo* y *resumen indicativo* se presentan diferencias en los grupos de textos. En los textos de 1940 pueden identificarse un 75% que responden al tipo informativo, el 25 % restante contiene pasajes informativos e indicativos. El texto que sigue es un ejemplo del último caso:

> "Los autores exponen su experiencia basada en 120 exploraciones broncoscópicas efectuadas principalmente con fines diagnósticos en casos de cáncer, supuraciones pleuro-pulmonares, bronquiectasias, tumores del mediastino, actinomicosis torácica, quistes hidáticos del pulmón, tuberculosis pulmonar, asma bronquial, cáncer esofágico, etc.
> Estudian *sucesivamente* la técnica de la anestesia y de la endoscopia;

los campos visualizados por la misma; las indicaciones y contraindicaciones; la utilidad diagnóstica, puntualizando la conveniencia o no de asociarla a la broncografía contrastada; y *finalmente* la utilidad terapéutica. *Concluyen* en la eficacia del procedimiento para el diagnóstico del cáncer y de las supuraciones pulmonares." (I-8)

Como puede observarse en el ejemplo, el *abstract*, además de informar sobre los aspectos más importantes de la investigación, da cuenta de la secuencia discursiva del texto principal, indicada por los adverbios *sucesivamente*, *finalmente* y por el verbo *concluir*.

En el caso de los textos actuales domina en forma absoluta el tipo informativo, en el que no se informa acerca de la secuencia textual sino que exclusivamente se ofrece la versión compactada del artículo de investigación.

En cuanto a las estructuraciones, en los textos de 1940 son características las estructuraciones que dan cuenta del artículo total mediante la utilización de verbos que realizan una especie de arquitectura externa del texto y que en gran parte de los casos coinciden con los llamados "verbos organizadores del texto" (Antos, 1982):

> Los autores *describen* un caso de tuberculosis del bazo (...). *Señalan* la dificultad diagnóstica de este proceso (...) Finalmente *comentan* otras tres historias (...) Al referirse a los medios de diagnóstico *destacan* los principales síntomas clínicos (...) (I-9)

De hecho, el *resumen* podría considerarse un metatexto del artículo científico y de allí la frecuencia de los verbos organizadores o metacomunicativos. Este tipo de estructuración permite la interpretación según la cual el autor del *resumen* puede ser alguien distinto del que escribe el *paper*.

Los resúmenes de 1940 suelen incluir secuencias de tipo narrativo, en las que se relata el suceso, motivo del artículo; sólo cuatro resúmenes incluyen secuencias argumentativas.

Los resúmenes actuales son muy uniformes en cuanto a la estructuración: el tipo dominante es el narrativo (en el que se realizan los segmentos textuales *introducción, resultados y metodología*). El segmento *evaluación* suele manifiestarse lingüísticamente mediante la estructuración instructiva, como en el caso que sigue:

"Se debe recomendar a la población valores de lípidos más bajos que los hallados por nosotros en los enfermos coronarios." (52-1).

También se utiliza con frecuencia la modalidad hipotética y el uso del condicional:

"La ultrasonografía parece ser un método excelente para el diagnóstico y seguimiento de los derrames paraneumónicos con bajo y alto riesgo de evolución a empiema." (52-5).

"Esta evolución a HA supera a la señalada en otros países para la población general, motivo por el cual se debería tener en cuenta a la PS normal alta en la prevención primaria de esta enfermedad." (52-10).

3.5. Términos científicos

La tabla que sigue brinda información sobre el número de términos científicos presentes en los textos.

	Número total de palabras	Número T.C.	Porcentaje
Vol. 1940	1870	149	7,96%
Vol. 1992	3536	347	9,81%

En la tabla se constata un pequeño aumento en el porcentaje de términos científicos en las revistas actuales. Los términos científicos no se definen en los resúmenes; en algunos casos sólo se consigna su equivalente en el lenguaje simbólico. En contraposición con las afirmaciones de Graetz (1985), los resúmenes actuales exhiben abundantes abreviaturas, siglas y símbolos.

3.6. Oraciones y proposiciones

Se ha cotejado la extensión oracional (número de palabras por oración), la presencia de estructuras recursivas y la densidad de éstas en la

estructura oracional. En la siguiente tabla consigno los datos obtenidos:

	Extensión oracional promedio	Número de oraciones p/texto	Número de estructuras recursivas	Densidad de estructuras recursivas
Vol. 1940	24.50	4.44	4.27	0.96
Vol. 1992	27.20	8.66	5.53	0.57

La tabla revela que las oraciones son algo más extensas en las revistas actuales; el número de oraciones por texto se correlaciona con el aumento de la extensión textual. Puede observarse también una disminución de la densidad de estructuras recursivas.

3.7. El verbo

Varios trabajos anteriores han llamado la atención sobre el hecho de que el discurso de la ciencia se caracteriza por un estilo nominal preponderante. Beneš, quien ha realizado un estudio sintáctico estadístico del alemán, registra una ocurrencia verbal del 9,1%. La tabla que sigue presenta información sobre la incidencia del verbo en los textos con respecto a la totalidad de las palabras, sobre la persona y el número:

	Persona		Número		Total verbos
	1a. P.	3a. P.	Sing. (sólo 3a)	Plur.	
Vol. 1940	4 2,94%	132 97,05%	76 57,57%	56 42,42%	136 7,21%
Vol. 1992	10 5,02%	189 94,97%	111 58,73%	78 41,26%	199 5,65%

La persona gramatical que domina en forma casi absoluta es la tercera, tanto en los textos de 1940 como en los de 1992; se registra un pequeño aumento de la primera persona (en todos los casos, plural) aunque

la diferencia en el porcentaje es mínima y por ello no puede postularse una tendencia. Predomina la tercera persona singular en los textos antiguos y los contemporáneos, lo cual se explica por la presencia notable de construcciones pasivas con *se* (que consigno en la próxima tabla). Por último, se percibe una pequeña disminución en el porcentaje de verbos en los resúmenes actuales, que confirma el estilo nominal dominante en el discurso de la ciencia.

	Pasivas		Modo verbal		Total
	con se	F. verbal	Indic.	Otros	verbos
Vol. 1940	38	10	134	2	136
Vol. 1992	46	10	196	3	199

Para los resúmenes de 1940 la incidencia de construcciones pasivas (otro rasgo típico del lenguaje de la ciencia), reunidas las pasivas con *se* y las frases verbales pasivas es del 29,44%, en el caso de los de 1992, del 28,14 %. El modo verbal dominante es el indicativo. La modalidad hiporética se manifiesta en los textos preferentemente por medio de la selección léxica, especialmente frases verbales con *poder* + infinitivo y verbos como *sugerir* y *parecer*. Aisladamente ocurren formas potenciales que he consignado bajo *Otros* en la tabla anterior.

3.8. Recursos desagentivadores

La ocurrencia importante de construcciones pasivas y el estilo nominal responde en parte al deseo de objetividad y consecuentemente la tendencia a postergar y ocultar al agente de la acción (cfr. Bungarten 1989; Ciapuscio, 1992). La tendencia a la desagentivación está presente en los textos antiguos y los actuales, siendo más evidente en los de 1940 por el tipo de procedimiento utilizado (paráfrasis del *yo*, utilización constante de pasivas con *se*, la hoy inusual posposición del *se*). A continuación consigno algunos ejemplos:

> *Se describen* dos casos de quistes pulmonares con mecanismo valvular que produjo hiperpresión y consecuentemente expansión de los mismos. *El autor* obtuvo el cierre de ambos por medio de una decompresión brusca (...) (I-16)

Describese un dispositivo, resultado de la adaptación del Dígrafo al Planígrafo, que permite (...) *se muestran* los resultados satisfactorios obtenidos con este procedimiento (...) I-11

Otra forma de ocultamiento del agente presente en estos textos es tomar distancia total del artículo utilizando la tercera persona y la mención *los autores*, que como ya se ha dicho, permite la interpretación según la cual el/los que escriben el *resumen* son otros:

"Los autores exponen su experiencia basada en 120 exploraciones broncoscópicas efectuadas ... Estudian sucesivamente la técnica de la anestesia y de la endoscopia (...)" (I-8)

"Los autores describen un caso de tuberculosis del bazo diagnosticado por intermedio de los datos clínicos y la punción explénica... Señalan la dificultad diagnóstica (...)" (I-9)

En los textos actuales la desagentivación es también un rasgo caracterizador de los resúmenes, aunque se percibe una mayor presencia de los agentes en los textos que suelen aparecer en la forma *nosotros* como complemento agente y en la desinencia verbal. Los recursos desagentivadores que predominan son las pasivas con *se*, las impersonales con *se* y los objetos en posición de sujetos de verbos de acción. Algunos ejemplos:

Se debe recomendar a la población valores de lípidos más bajos que los hallados por *nosotros* en los enfermos coronarios. (52-1)

El trabajo destaca que la determinación inmunohistoquímica de los receptores hormonales es un aporte de utilidad pues junto a los otros factores ya conocidos contribuye a un mejor manejo de los pacientes con carcinoma de mama. (52-14)

4. Conclusiones

Cabe ahora retomar el interrogante inicial acerca de si las diferencias lingüístico-textuales permiten establecer cambios funcionales en la clase textual *abstract/resumen de artículo científico*.

Recapitularé los resultados alcanzados. En términos generales puede afirmarse que el *resumen* de *Medicina* se ha modificado en el período

1940-1992. Los cambios más notorios relevados en este trabajo ocurren en el nivel más global; en los aspectos léxico-gramaticales se registran menores variaciones.

Un primer acercamiento a los textos mostró el paso del carácter multilingüe (alemán, castellano, francés, inglés) al bilingüe (castellano, inglés)[8]; también ha sido posible establecer diferencias en la autoría de los artículos: en tanto que los textos más antiguos tienen como autor a un individuo o a grupos de dos personas, los textos actuales son escritos[9] por grupos más numerosos.

En cuanto a los aspectos formales (3.1.) he podido constatar una tendencia a la estandarización, evidente en la ausencia de normas de publicación en 1940 y su presencia en 1992. En los resúmenes más actuales los aspectos paratextuales como encabezamientos, pies de página, datos personales e institucionales siguen una disposición y orden fijo; por otro lado, mientras que en los textos de 1940 no se observa un "patrón" en el tipo y orden de las partes textuales, éstas son fijas en los textos más modernos.

Los resultados referidos a la extensión textual y al carácter dependiente/autónomo del *abstract* respecto al artículo (3.2.) señalan también importantes variaciones. Se ha dado un aumento notable en la extensión textual, que por una parte responde seguramente al crecimiento de la disciplina y al grado de especificidad y detalle de las investigaciones actuales; por otro lado, sin embargo, este aumento de la extensión en los resúmenes actuales se vincula, a mi criterio, con la necesidad contemporánea de abarcar la impresionante cantidad de información científica en circulación y lograr conocer de modo ágil y rápido los resultados obtenidos. Los resúmenes de 1940 de ningún modo suplían la lectura del artículo sino que funcionaban como "front matter"[10]. En cambio, y contrariamente a lo que afirman Kaplan et al. (1994) con respecto a los resúmenes de artículos publicados, los textos actuales de Medicina, en tanto versiones acabadas, aunque compactadas, del artículo publicado, podrían actuar como supletorios del artículo. Su carácter autónomo parece

8. El cambio multilingüe/bilingüe de la actividad científica en el área puede observarse también en las referencias bibliográficas de los artículos antiguos y modernos.

9. Tal vez sea más certero el término *firmados*.

10. A pesar de estar colocados al final del artículo.

convertir en opcional la lectura del artículo científico.

En cuanto a los segmentos textuales relevados (3.3.), se registra un aumento de la importancia de los aspectos metodológicos y de las consecuencias y aplicaciones de los resultados alcanzados. El ordenamiento regular de los segmentos en los textos actuales es un rasgo de la estandarización producida; los *resúmenes* siguen el orden presente en el artículo de investigación (IMRE)[11].

Los textos actuales constituyen *resúmenes informativos*, en los que no hay indicaciones respecto a la secuencia y desarrollo argumentativo del texto principal, lo cual conforma decisivamente su carácter autónomo de aquel. En contraposición, los resúmenes antiguos, en los que se registran textos informativo-indicativos, explicitan su carácter dependiente del artículo. Las estructuraciones predominantes en los resúmenes han variado también, observándose en los textos actuales la dominancia de la secuencia narrativa para la realización de los segmentos textuales centrales.

Los cambios en los aspectos lingüístico-textuales más globales revelan un cambio funcional en la clase textual. La función de los resúmenes de 1940 era indicar de modo muy breve el tema y los resultados de la investigación, el mero saber "de qué se trata". Su carácter fuertemente dependiente del artículo hacía imprescindible la lectura del *paper*. Por el contrario, los resúmenes actuales pueden funcionar como textos autónomos, pues constituyen versiones compactadas del artículo, en las que se recoge la información esencial en los segmentos textuales que representan la estructura del *paper* (IMRE).

Los aspectos léxico-gramaticales se han mantenido más constantes. La presencia de terminología parece haberse incrementado, pero la diferencia de porcentaje no permite juicios categóricos al respecto. El estilo nominal, característico de los textos científicos según estudios realizados para otras lenguas, se ha revelado como una constante en el corpus; lo mismo puede afirmarse para los recursos que sirven a la desagentivación, como la tercera persona gramatical, las distintas formas de pasivas, los objetos en posición de sujetos de verbos de acción. Se registran variaciones en el mayor o menor empleo de algunos de esos recursos y en el abandono de alguno de ellos (como la posposición de *se*). En lo que concierne a la modalidad, tanto en los textos antiguos como en los actuales,

11. Siguiendo estrictamente a Swales (1990) debería decir aquí IMRD.

domina en forma casi absoluta la declarativa; algunos resúmenes incluyen secuencias hipotéticas, especialmente en el segmento textual *evaluación*. Según mis resultados, las oraciones de los textos actuales son algo más extensas y ha disminuido el número de estructuras incluidas recursivas; las diferencias de porcentaje son, sin embargo, pequeñas.

En los aspectos léxico-gramaticales se registran, pues, ciertas constantes en los textos producidos por los científicos, que permiten orientar la práctica pedagógica en el campo de la comunicación académica. Evidentemente los rasgos comunicativo-retóricos del registro condicionan en forma decisiva las elecciones lingüísticas de los hablantes. Sin embargo, no debería perderse de vista que las clases textuales no son esquemas rígidos e invariables sino que en tanto acciones comunicativas incluidas en actividades sociales cambian y se adecuan a las necesidades y metas de los usuarios.

Bibliografía

Agricola, E. (1976) "Vom Text zum Thema", en: Danes, F./D. Viehweger (Eds.) *Probleme der Textgrammatik*, Berlin, Akademie Verlag, 13-27.

Antos, G. (1982) *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*, Tübingen, Niemeyer.

Beneš, E. (1981) "Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht" en: Th. Bungarten (ed.) *Wissenschaftssprache*, München, Fink.

Brinker, K. (1988) *Linguistische Textanalyse*, Berlin, E. Schmidt.

Bungarten, Th. (1981) (Ed.) *Wissenschaftssprache*, München: Fink.

Bungarten, Th. (1986) (Ed.): *Wissenschaft und Gesellschaft*, Hamburg: Akademion.

Bungarten, Th. (1989) "Die Obsessionen des wissenschaftlichen Diskurses und die Entfremdung des Subjekts". En: Laurén, C./Nordman, M. (Ed.), *Special Language*, Clevedon-Philadelphia, Multilingual Matters Ltd. 30-53.

Ciapuscio, G. (1992) "Impersonalidad y desagentivación en la divulgación científica", *Lingüística Española Actual* XIV/2, 183-205.

Fillmore, Ch. (1968) "The Case for Case" en: Bach, E, Harmes, R. (eds.) *Universals in Linguistic Theory*, Holt, Rinehart & Winston Inc.

Fluck, H. R. (1988) "Zur Analyse und Vermittlung der Textsorte Abstract" en: *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr.

Giesecke, M. (1983) "Überlegungen zur sozialen Funktion und zur Struktur handschriftlicher Rezepte im Mittelalter" en: *Lili* 51/52, 124-166.

Gnutzmann, C./Oldenburg, H. (1991) "Contrastive Text Linguistics in LSP Research: Theoretical Considerations and some Preliminary Findings" en: H. Schröder (ed.).

Graetz, N. (1985) "Teaching EFL Students to extract structural information from abstracts", en: Ulijn, J. M. y A.K. Pugh (eds) *Reading for professional purposes*, Leuven, Bélgica, ACCO, 123-135.

Heinemann, W. & D. Viehweger (1991) *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen, Niemeyer.

Isenberg, H. (1983) "Cuestiones fundamentales de tipología textual" en: Bernárdez, E. (comp.) *Lingüística del texto*, Madrid, Arco Libros S.A.

Kaplan, R., S. Cantor, C. Hagstrom, L. Damhj-Stein, Y. Schiotani & Ch. Boyd Zimmerman (1994) "On abstract writing" en: *Text* 14 (3), 401-426.

Kretzenbacher, H.L. (1990) *Rekapitulation. Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten*, Tübingen, Narr.

Kretzenbacher, H. L. (1991) "Rekapitulation. Analyse einer Textsorte der wissenschaftlichen Fachsprache", *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 19, 24-48.

Kretzenbacher, H. L. y H. Weinrich, eds. (1995) *Linguistik der Wissenschaftssprache*, Berlin, de Gruyter.

Mattheier, K. (1986) "Textsorten im Industriebetrieb des 19. Jahrhunderts" en: *Kommunikationstypologie* (W. Kallmeyer, ed.), Düsseldorf, Schwann.

Schlieben-Lange, B. (1988) "Text" en: *Sociolinguistics* (Soziolinguistik), Berlin, de Gruyter (2nd. Vol.). 1205-1215.

Schröder, H. (1991) (ed.) *Subject-Oriented Texts. Languages for Special Purposes & Text Theory.* (Research in Text Theory, vol. 16), Berlin, de Gruyter.

Swales, J. (1981) *Aspects of article introductions*, The University of Aston, Birmingham, UK.

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

Ventola, E. (1995) "Englisch als 'lingua franca' der schriftlichen Wissenschaftskommunikation in Finnland und in Deutschland" en: H. L. Kretzenbacher y H. Weinrich (eds.).

Weinrich, H. (1988) *Wege der Sprachkultur*, München, DTV.

Weinrich, H. (1988a) "Formen der Wissenschaftssprache" en: *Akademie der Wissenschaften - Jahrbuch 1988*, Berlin, W. de Gruyter.

Weinrich, H. (1995) "Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft" en: Kretzenbacher, H.L. y H. Weinrich (eds.)

Werlich, E. (1975) *Typologie der Texte*, München, Fink.

La presente publicación se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de la
Facultad de Filosofía y Letras
en el mes de abril de 1999