

María Victoria Gómez de Erice y Estela María Zalba

Comprensión de Textos

Un modelo conceptual y procedimental

[Serie Trayectos Cognitivos]

EDIJUNC



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

Secretaría Académica

3

Comprensión de Textos

Un modelo conceptual y procedimental

Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, República Argentina)

Rectora: Dra. María Victoria GÓMEZ de ERICE

Vicerrector: Ing. Agr. Arturo SOMOZA

Secretaría Académica: Mgter. Estela María ZALBA de AGUIRRE

Secretaría de Extensión Universitaria: Mgter. Rosa María FADER de GUIÑAZÚ

Secretario de Ciencia y Técnica y Posgrado: Dr. Ing. Agr. Carlos Bernardo PASSERA

Secretario de Bienestar Universitario: Lic. Favio ERREGUERENA

Secretario de Relaciones Institucionales y Cooperación Internacional: Dr. Gustavo KENT

Secretario Económico Financiero y Administrativo: Cont. Miguel GONZÁLEZ GAVIOLA

Delegado Rectoral en San Rafael: Ing. Ernesto MUÑOZ PUNTES

Director General del CICUNC: Mgter. Ciro NOVELLI

Decanos

Artes y Diseño: Prof. Lars Ingvar NILLSON

Ciencias Agrarias: Prof. Ing. Agr. Luis H. MARTI

Ciencias Aplicadas a la Industria: Ing. Fabio TARANTOLA

Ciencias Económicas: Cont. Roberto VARO

Ciencias Médicas: Dra. Norma Circé MAGNELLI

Ciencias Políticas y Sociales: Lic. Laura María CIANCIO

Derecho: Dr. Luis Enrique ABBATI

Educación Elemental y Especial: Mgter. María Luisa PORCAR

Filosofía y Letras: Dr. Adolfo Omar CUETO

Ingeniería: Ing. Eduardo Fortunato MANFREDI

Odontología: Dr. Alberto ABRAMOVICH

Directores

Dr. José Pablo Abriata / Instituto Balseiro

Prof. Oscar Salamone / Instituto Tecnológico Universitario

EDIUNC

Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo

Director: Prof. René Gotthelf





Universidad Nacional de Cuyo

Comprensión de Textos

Un modelo conceptual y procedimental

María Victoria Gómez de Erice

Estela María Zalba de Aguirre

**EDIUNC
Mendoza, 2003**

Comprensión de Textos • Un modelo conceptual y procedimental

Dra. María Victoria Gómez de Erice • Mgter. Estela María Zalba de Aguirre

Publicación de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Cuyo

Elaboración del material:

Departamento de Educación a Distancia: Mgter. Fernanda OZOLLO

Departamento de Tecnología Educativa: Mgter. Omar ARANCIBIA

Diseño de cubierta e interior:

Departamento de Diseño - UNCuyo

D.I. Esther Azcona

D.I. Silvina Victoria

Sergio Montanari

Primera edición. Mendoza, 2003

Serie: Trayectos Cognitivos n° 3

Este proyecto cuenta con el apoyo de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza

Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*

ISBN en trámite

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© EDIUNC, 2003

Centro Universitario, 5500

Mendoza, República Argentina

Contenido

Prólogo.....	7
Capítulo I: La lectura como práctica social históricamente situada.....	9
Capítulo II: Discursos, géneros, textos.....	19
Capítulo III: Competencia y modelos de comprensión lectora.....	23
Capítulo IV: El enfoque seleccionado para abordar la lengua a efectos e favorecer los procesos de comprensión y producción.....	35
Capítulo V: Dialogicidad y polifonía.....	45
Capítulo VI: La conectividad y los conectivos.....	63
Capítulo VII: Semántica interpretativa.....	89
Capítulo VIII: La modalización.....	107
Bibliografía.....	119
Índice general.....	123



Prólogo

por María Victoria Gómez de Erice

Este modelo, que ha servido de sustento al programa de Articulación entre la Universidad y el Nivel Polimodal (Comprensión lectora), es el resultado de más de 15 años de trabajo, tanto a nivel de investigación como de docencia. Este marco de análisis ha seguido el desarrollo de los estudios lingüísticos, psicolingüísticos, semióticos y psicológicos a lo largo de los últimos veinte años y de los resultados de las experiencias en capacitaciones y en varios cursos de Nivelación en la Universidad Nacional de Cuyo.

El esfuerzo inicial de sistematización teórica fue un Proyecto de Investigación, financiado por el Gobierno de la Provincia de Mendoza, a través del CONICMEN, denominado *"Educación y comunicación: los procesos de comprensión y producción de la información a partir de las nuevas formas de discursivización impuestas a la cotidianidad por los medios masivos de comunicación"*¹.

Esta investigación se comenzó a gestar en 1990 y partió de una constatación empírica: los ingresantes a la Universidad no poseían, al comenzar los estudios, las competencias necesarias para abordar con éxito la bibliografía exigida por el nivel de los estudios. En aquel momento, no contábamos con toda la información y la masa de conocimientos teóricos y de investigaciones empíricas que se han producido hasta la actualidad. Ello nos llevó a formular hipótesis y a elaborar un marco teórico surgido de distintas fuentes.

Las hipótesis iniciales tenían que ver con variables relativas al sistema educativo: exceso de peso del estudio de la sintaxis frástica en desmedro de las actividades de producción y comprensión, metodologías inadecuadas en el abordaje de los textos, escasa lectura de textos de diferente complejidad. Además advertíamos que los medios audiovisuales habían reemplazado al libro como fuente privilegiada de información. Presumimos entonces que era posible que se estuvieran produciendo cambios en las estrategias y procesos de comprensión a raíz de estas nuevas formas impuestas por los medios audiovisuales. El trabajo de diagnóstico de comprensión lectora (verbal y audiovisual), realizado sobre ingresantes a la UNCuyo y a la UTN, fue acompañado por una ficha de carácter sociológico y una encuesta del consumo cultural de los alumnos. Estas nos sirvieron para obtener un perfil socio-cultural de los aspirantes a ingreso y conocer cuáles eran sus hábitos de lectura o de asistencia a distintos eventos culturales.

El acercamiento a la problemática de la comprensión nos mostró su complejidad, lo que sin duda exigía su abordaje desde diversas disciplinas. Surge fuertemente la evidencia de que, en la comprensión, está siempre comprometida la experiencia social y, en consecuencia, cultural de

¹ Directora General del Proyecto: María Victoria G. De Erice, Directora del Subproyecto del discurso verbal: María Luisa Gallart de Vazquez, Directora del Subproyecto referido al discurso audiovisual: Estela Zalba de Aguirre. Trabajaron en el Proyecto Susana Capitanelli, Silvia Suoni de Rodríguez, Remedios Sáez, Oscar Zalazar, María Julia Amadeo, Martina Funes, Gonzalo Casas y Mario Maure.

los sujetos, es decir la enciclopedia que cada uno posee, además del desarrollo cognitivo en general y el desarrollo específico en el tratamiento de la información a través de los diferentes lenguajes de manifestación. Cabe destacar también que, en el caso de nuestra investigación, intervenían en su desarrollo dos sistemas semióticos: lenguaje verbal y un lenguaje sincrético, el audiovisual, sumado a las diferentes configuraciones discursivas en las que estos se manifiestan.

En esta circunstancia no haremos mención a los diferentes autores que fueron utilizados a efectos de analizar la problemática de los textos audiovisuales, pero sí recuperaremos aquellos que, por su pertinencia y utilidad, hemos conservado, así como los nuevos que hemos incorporado en nuestra propuesta de **modelo de desarrollo de la comprensión lectora**.

Capítulo I: La lectura como práctica social históricamente situada

por Estela María Zalba

1. Lectura y escritura

Contrariamente a lo que habitualmente se supone, la lectura no es una actividad NATURALMENTE inherente al uso del lenguaje ni está enteramente abarcada por la competencia lingüística.

En la medida en que recordemos que cuando se habla —en un sentido estricto— de lengua NATURAL se hace referencia a la lengua oral y no a la lengua escrita, se comprende que es la oralidad la actividad inherente al uso del lenguaje. Valga, como ilustración, el hecho de que no ha existido ni existe cultura humana sin lengua oral, pero sí ha habido (y hay aún) pueblos sin escritura. Al respecto, el antropólogo Jack Godoy sostiene que el desarrollo de la escritura, que trajo aparejado el pasaje de una cultura oral a una cultura escrita, representó una verdadera REVOLUCIÓN ANTROPOLÓGICA que transformó las capacidades cognitivas del hombre y permitió el progresivo ejercicio de actividades analíticas imposibles en el ámbito de las sociedades puramente orales. La práctica de la escritura es inseparable de la entrada de las sociedades en la historia y de la perduración de las instituciones, incluso ha hecho posible la existencia de la ciencia, en el sentido moderno del término (Goody (1977) 1985). Este desarrollo científico requirió que el conocimiento pudiera ser acumulado, transmitido y transformado, y esto se logró gracias a la existencia de una "tecnología apropiada, es decir, de un sistema de registro de la información, un soporte específico de la comunicación (...) un soporte material estabilizado y transmisible" (Verón, 1999). Esta tecnología es la escritura.

Lo que es verdad de la escritura en tanto soporte tecnológico específico de la comunicación, lo es automática y necesariamente de la lectura, práctica cognitiva en la que las propiedades del discurso escrito se actualizan una y otra vez, haciendo posible la historia de la ciencia y acumulación-transformación de los conocimientos. Sólo en la lectura se activan las formas y los contenidos depositados en la escritura. Desde este punto de vista, la expresión "lectoescritura", consagrada en las instituciones escolares para hacer referencia al proceso de aprendizaje del lenguaje, es perfectamente adecuada y subraya la imposibilidad de disociar ambos procesos (Verón, 1999, p. 144, el destacado en negrita es nuestro.)

La aparición de las lenguas escritas produjo la "complejización creciente de las sociedades" (Goody, (1977) 1985), a su vez, en este proceso, una correlativa complejización de las prácticas discursivas.

2. Los avatares de la lectura

Comenzaremos explicitando qué entendemos por lectura. Leer, en un sentido amplio, implica la interacción de un sujeto con un texto —concebido éste desde una perspectiva que

excede lo meramente gráfico-verbal²—, con el objeto de interpretarlo, elaborando una representación mental de su significación. Si bien esa representación es, en primera instancia, mental, puede 'traducirse' a una segunda representación de naturaleza semiótica (verbal oral o escrita, gráfico-espacial, icónica, plástica, entre otras), en la queda 'documentada' la interpretación. Sin embargo, la mayoría de las lecturas no quedan registradas, lo que le confiere al acto de leer un carácter efímero y fugaz.

La lectura, como vimos, es una de las prácticas vinculadas con los textos, la otra es su producción. A diferencia de la lectura, toda producción deja sus huellas en el discurso producido: algunas explícitas, diáfanas y evidentes; otras, implicadas, soterradas y ocultas, pero inferibles, es decir, que siempre es posible su búsqueda, su indagación, por parte de un lector laborioso y perspicaz. La tarea del lector, desde esta perspectiva, es una especie de re-armado de un conjunto de piezas significativas que el texto ofrece organizadas con una lógica aparente, a veces engañosa y tramposa, pero cuyo sentido —siempre en fuga— exige de una atenta tarea re-constructiva, o más precisamente, deconstructiva-reconstructiva (volveremos sobre esto). La linealidad del lenguaje (verbal o escrito) es una de esas trampas que se le ofrecen al lector: el sentido no es lineal ni es la sumatoria de los segmentos sucesivos: hay que volver, dar saltos, relacionar secuencias no contiguas, activar ciertos supuestos que —a modo de un iceberg— sólo muestran una pequeña parte. La ilusoria referencialidad de las imágenes es la trampa que estos textos ofrecen a los lectores poco entrenados. Este salto cualitativo en la lectura implica, por otra parte, pasar de la instancia material de la TEXTUALIDAD (Greimas & Courtés, 1990), o de los PAQUETES TEXTUALES, como los denomina Verón (1996), a la instancia del discurso, en donde el sentido se produce y despliega.

La actividad del lector consiste, entonces, en construir un discurso, a partir de los elementos instruccionales, aportados por la materialidad de un texto-manifestación. El lector deconstruye la materialidad textual para encontrar las HUELLAS, los indicios, que le permitan construir el discurso, tarea que puede recomenzar con cada nueva lectura del texto: "*Un discurso no es, pues, una realidad evidente, un objeto concreto ofrecido a la intuición, sino el resultado de una construcción*" (Maingueneau, 1980, p.21)

Pero no todos los lectores son indagadores de sentidos, hay lectores para quienes el texto es un pretexto para sus propias búsquedas obsesivas y, mediante la lectura, descargan o 'subliman' fobias, temores, odios y amores; otros para los cuales los textos ajenos son fuente de inspiración para sus propios textos; también encontramos lectores que simplemente se deleitan con la lectura, sin mayores pretensiones interpretativas, y, finalmente, podemos encontrar diversas e interesantes combinaciones de los anteriores. Hay, entonces, muchos modos de relacionarse con los textos, muchos tipos de lectura y de lectores. Umberto Eco (1993, 1995, 1998) intenta una aproximación y discrimina diversas prácticas asociadas con la lectura, tipificándolas: INTERPRETACIÓN, SOBREINTERPRETACIÓN Y USO. La interpretación es la actividad que tiene por objeto la búsqueda de la inteligibilidad discursiva, mediante un proceso conjetural:

Esta conjetura debe ser aprobada por el conjunto del texto como un todo orgánico. Esto no significa que, sobre un texto se puede formular una y sólo una conjetura interpretativa. En principio se pueden formular infinitas. Pero, al final, las conjeturas deberán ser probadas sobre la coherencia del texto (...) (Eco, 1998, p.41).

² Desde una perspectiva semiótica, consideramos texto todo CONJUNTO SÍGNICO COHERENTE (Lotman): es decir, no sólo los lingüísticos son textos, sino también los producidos mediante otros sistemas semióticos: un cuadro, un vídeo, un film, una puesta teatral, etc.

Esta diversidad de prácticas lectoras deberían inclinarnos a aceptar sin matices la tesis que sostiene que *"la lectura no está previamente inscrita en el texto"* (Cavallo & Chartier, 2001, p.15), sin embargo más allá de la irreductible distancia entre la producción o generación del discurso y su reconocimiento (Verón, 1996) o apropiación, existen ciertas propiedades en el producto que orientan, preanuncian y, por qué no, condicionan, su posible apropiación.

Las diversas especulaciones sobre la problemática de la lectura y la interpretación, tales como la estética de la recepción, la hermenéutica, las teorías semióticas del LECTOR MODELO o la deconstrucción, han elegido como objeto de investigación no tanto los acontecimientos empíricos de la lectura (objeto de una sociología de la recepción) cuanto la función que desempeña el acto de lectura, ya sea que se lo entienda como una actividad de co-construcción o deconstrucción del texto, es decir que conciben ese acto

como condición eficiente y necesaria de la misma actuación del texto como tal. (...) El aserto subyacente en cada una de esas tendencias es que el funcionamiento de un texto (no verbal, también) se explica tomando en consideración, además o en vez del momento generativo, el papel desempeñado por el destinatario en su comprensión, actualización e interpretación, así como la manera en que el texto mismo prevé esta participación. (Eco, 1998, p.22).

Todo texto, entonces, exige la cooperación interpretativa del lector ya que: *"... es realmente una máquina perezosa que descarga gran parte de su trabajo en el lector"* (Eco, 1993, p.271). El conjunto de las estrategias de cooperación interpretativa supuestas en el propio texto es lo que Eco denomina lector modelo. LOS NIVELES DE COOPERACIÓN son de diversa índole, acorde con el aspecto discursivo que se deba actualizar: semántico-léxico, semántico-isotópico, retórico, narrativo, cognitivo-inferencial (activación de distintos esquemas cognitivos), enunciativo, 'enciclopédico', entre otros.

Por otro lado, desde una perspectiva sociohistórica, *"conviene asimismo tener en cuenta que la lectura es siempre una práctica encarnada en ciertos gestos, espacios y hábitos," que remiten a una "historicidad de los modos de utilización, de comprensión y de apropiación de los textos"* (Cavallo & Chartier, 2001, p.17).

A lo largo de la historia, además, los diversos discursos sociales han ido encontrando y/o generando sus **formas de la expresión**³ (Hjelmslev, 1971): la escritura, lo audiovisual, lo multimedial. Algunos consideran estas FORMAS como macrosistemas de comunicación, cuyo conocimiento requiere de la internalización de sus reglas organizativas y de funcionamiento. Lo interesante de estos grandes sistemas es que, si bien han ido surgiendo en una secuencia cronológica fuertemente vinculada al desarrollo tecnológico humano, no han ido sustituyéndose sino complementándose:

Ninguna gran tecnología de comunicación fue reemplazada por la siguiente aunque cada una, por supuesto, evolucionó en el tiempo y fue mejorando sus procedimientos técnicos. (...) Las tecnologías son complementarias: por eso terminan mezclándose en dispositivos multimedia (Verón, 2001, p.62).

³La oralidad sería la forma de la expresión inherente de las lenguas naturales.

A su vez, estos diversos sistemas de comunicación se han ido actualizando en diferentes formatos o MEDIOS de comunicación. Entendemos por medio de comunicación a todo

soporte tecnológico inserto en una sociedad, asociado a prácticas' determinadas de producción y de apropiación. Una de las múltiples mediatizaciones de la escritura es el libro (...). Cada PRODUCTO mediático se caracteriza por una coherencia enunciativa determinada, en la que reposa el contrato de comunicación a través del cual se articula su producto. (Verón, 1999, p.145).

2.1. El contrato de lectura

La noción de pacto o CONTRATO DE LECTURA o ("*contrato de comunicación*") es elaborada por Eliseo Verón con el objeto de "*comprender el vínculo entre el medio y el lector*" (Verón, 1999, p.95). "*La metodología del 'contrato de lectura' se inspira en la teoría de la enunciación.*" (Verón, 1999, p.95).

La TEORÍA DE LA ENUNCIACIÓN (Benveniste (1969), 1995) distingue el ACTO DE LA ENUNCIACIÓN de su producto: el ENUNCIADO. Esta teoría explica el acto de la enunciación como el acto, único e irrepetible, mediante el cual el sujeto se apropia del lenguaje y produce su ENUNCIADO, constituyendo simultáneamente la instancia compleja "yo - tú - aquí - ahora" y dejando en dicho producto —el enunciado— las marcas, las huellas, de su enunciación. En el acto de la enunciación se construyen, entonces, los papeles del ENUNCIADOR (yo: el que produce el enunciado) y del ENUNCIATARIO (tú: el destinatario del enunciado). Ahora bien, enunciador y enunciatario son entidades discursivas, construidas en y por el discurso o, como señala Verón, "*entidades del imaginario de la comunicación*" (Verón, 1999, p.95). Al instaurarse estos roles enunciativos se establece, simultáneamente, una relación intersubjetiva de una naturaleza determinada: el CONTRATO ENUNCIATIVO.

El acto de la enunciación, conjuntamente con el contrato que establece, se actualiza y realiza en la puesta en discurso. Por lo tanto, todo discurso efectivamente realizado presupone el cumplimiento de un particular contrato enunciativo, es decir que existiría una relación de 'presuposición lógica' entre un discurso y el contrato enunciativo que éste actualiza y realiza. En este CONTRATO, el enunciador escoge una determinada manera de organizar el contenido, en el que apela a cierto conocimiento enciclopédico y a la selección de ciertas estrategias enunciativo-discursivas y de determinado soporte o formato, esto exige —a su vez— por parte del enunciatario, un conjunto de ESTRATEGIAS DE COOPERACIÓN INTERPRETATIVA (inscritas en el propio texto, a modo de un "*lector modelo*" (Eco, 1993) (cfr. ut supra); además se actualizan una serie de restricciones, reglas o "modos de producción", institucionalizadas por las prácticas sociales, asociadas al tipo de discurso social (literario, periodístico, publicitario, político, etc.) en el que se inscribe esa enunciación, incluidas las relativas a los diversos géneros discursivos, que también constituirán parte del contrato enunciativo.

Lo que a todo lector empírico se le ofrece, entonces, no es simplemente un texto que habla de determinado tema sino una particular y compleja "*manera de decir*" (Verón, 1999, p.96). Esta MANERA DE DECIR genera una peculiar relación con el lector que interactúa con esa forma textual: esa relación es el **pacto o contrato de lectura**.

⁴Se refiere a las prácticas discursivas asociadas a diferentes ámbitos de la acción humana (por ej., el discurso político, el discurso científico, el discurso religioso, el discurso literario)

Todo PACTO DE LECTURA instituye y es instituido, además, por las modalidades de lectura o hábitos lectores generados, a su vez, por esa MANERA DE DECIR histórica y culturalmente situada. Por lo tanto, APRENDEMOS A INTERPRETAR TEXTOS PERTENECIENTES A UN DETERMINADO DISCURSO, ORGANIZADOS SEGÚN UN GÉNERO Y FORMATEADOS EN UN TIPO DE SOPORTE.

2.1.1. Surgimiento, consolidación y mutaciones del pacto de lectura con el texto escrito.

Lo que conocemos como LECTURA SILENCIOSA, que constituye uno de hábitos lectores asociados al CONTRATO DE LECTURA con el texto escrito, se consolidó en la alta Edad Media; previamente, la modalidad predominante era la lectura en alta voz. Este cambio se dio gracias a la aparición del CÓDICE, forma primitiva de lo que actualmente conocemos como libro, que sustituyó al rollo. A su vez, la interrelación lectura-escritura se fue consolidando hacia finales de esta época. Al respecto, nos comentan Cavallo y Chartier en su *Historia de la lectura en el mundo occidental*:

El códice se convirtió en el instrumento de paso a las maneras de leer medievales... Las transformaciones del libro y las de la práctica de la lectura no podían menos de correr parejas ... Los siglos entre el final del XI y el XIV marcaron un hito en la historia de la lectura. Renacieron las ciudades, y con ellas las escuelas, y las escuelas son sedes de libros. El objetivo fue siempre una difusión más amplia de la cultura básica, de un incremento de lo escrito en todos los niveles, de las diversas maneras y finalidades del uso del libro. Las prácticas de escritura y las de lectura, en cierto modo separadas en la alta Edad Media, pasaron a "sostenerse" recíprocamente, se convirtieron en mutuamente funcionales en un nexo orgánico e inseparable. Se leía para escribir, para la compilatio, que era el método peculiar de la composición de obras de la escolástica. Y se escribía con miras a la lectura (Cavallo & Chartier, 2001, p. 36 - 39).

Ahora bien, el surgimiento y consolidación de otras FORMAS de comunicación (lo audiovisual y lo multimedia) han ido modificando el escenario cultural y, paralelamente, generando nuevos pactos de lectura. Las sociedades urbanas actuales son sociedades altamente mediatizadas: los massmedia audiovisuales y, en forma creciente y paulatina, los multimedia interactivos, se han constituido en los medios de comunicación predominantes. Por lo tanto, el texto impreso no constituye, hoy en día, el único medio de acceso a la información ni su lectura el principal instrumento de culturalización.

Delinearemos las características principales de los contratos de lectura desarrollados a partir de la consolidación de estos nuevos MODOS DE DECIR, para luego evaluar su posible incidencia en las mutaciones del pacto lectura con el texto impreso, especialmente con el libro. Mutaciones que, por otra parte, inciden en la interacción de los sujetos con los textos, por cuanto —como veremos— no implican la comprensión "strictu sensu" de lo percibido.

2.1.1.1. Fragmentos audiovisuales

Comenzaremos con lo televisivo (MEDIO audiovisual hegemónico)⁵. Uno de los tipos de LECTOR MODELO propuesto por el macrodiscurso televisivo⁶ es un sujeto cognitivo que procede

⁵ Retomamos algunos de los resultados obtenidos en nuestra investigación "Modos de reconocimiento de los géneros audiovisuales en distintos grupos sociosemióticos" (1998).

⁶ Expresión desarrollada por González Requena para explicitar la complejidad del discurso televisivo, que incluye —subsúmiéndolos— a otros discursos: el periodístico, el publicitario, el cinematográfico, el narrativo-ficcional, etc.

por hipercodificación⁷, lo que le permite incluso a partir de la decodificación y casi simultáneo reconocimiento de un fragmento de un texto-ocurrencia descubrir el género (texto-tipo) del que se trata.

Una de las prácticas de lectura avalada por el contrato de lectura implícito, generado por las particularidades del MODO DE DECIR televisivo, es el zapping. Este "*síndrome del pulsador*", como lo denomina Calabrese (Calabrese, 1996), es una modalidad individual de consumo que "*se adecua a las condiciones de percepción ambiental, se hace fragmentado, rápido y recompuesto sólo al final*" (Calabrese, 1996). A través del zapping el consumidor típico de la cultura mediática

se ha habituado a recibir un mensaje construido con mensajes no homogéneos y, sobre todo, si se le juzga desde una perspectiva racional y tradicional, carente de "sentido"; pero se trata de un mensaje que necesita de un mínimo de atención para que se lo siga y disfrute y de un máximo de tensión y participación lúdica para ser creado (Petrucci, en Cavallo & Chartier, 2001, p. 617).

En el zapping, el receptor se limita a una tarea de RECONOCIMIENTO de tipos de programas, o de programas específicos.

Otra característica del nuevo contrato de lectura con lo televisivo se vincula con las potencialidades que ofrecen la multiplicidad de géneros y formatos presentes en el macrodiscurso: nos referimos a la factibilidad de constituir PÚBLICOS SEGMENTADOS, que contribuyen a "*forjar microculturas*" (Jost, 2002, p.31). Las modalidades y apropiaciones, que cada uno de estos públicos establezca, están contemplados en la posibilidad misma de disponer de un MARGEN DE MANIOBRA, avalada por el propio contrato enunciativo.

ESTAS MODALIDADES DE PSEUDOLECTURA QUE TERMINAN IMPONIÉNDOSE EN EL CIRCUITO CULTURAL MEDIÁTICO, SUPONEN LO CONTRARIO DE LA LECTURA ENTENDIDA EN SENTIDO TRADICIONAL, PROGRESIVA, ACUMULATIVA Y COMPRENSIVA, "*mientras que está(n) muy cercana(s) a la lectura en diagonal, interrumpida, a veces rápida y a veces lenta, como es la de los lectores descurtizados*" (Petrucci, en Cavallo & Chartier, 2001, p. 616).

2.1.1.2. Navegaciones virtuales ⁸

La producción electrónica de textos y las modalidades de lectura que éstos implican constituyen la "*tercera revolución de la lectura sobrevenida desde la Edad Media*" (Cavallo & Chartier, 2001, p.51).

La característica más importante, según Bettetini & Colombo, A.— de estos nuevos medios la constituye la interactividad. Esta modalidad enunciativa genera un producto particular: el **hipertexto**. Éste constituye

(...) una sucesión de bloques de textos individuales (...) con enlaces electrónicos que los conectan entre sí. (...) El hipertexto es un medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal. Por su parte los bloques de texto no son necesariamente verbales sino que pueden vincular información de todo tipo: ya sea visual, sonora o animaciones (Landow, 1997, p. 86).

⁷ La hipercodificación, planteada como modo de producción semiótica, consiste en la existencia de reglas propias de la "puesta en discurso" (reglas retóricas, reglas de géneros o tipos textuales, entre otras), que se sobreañaden a las reglas del lenguaje base (=código). A su vez, es factible postular un trabajo por hipercodificación como modo de reconocimiento, lo que daría origen a un "pacto de lectura" entre las instancias productoras y consumidoras de un discurso dado.

⁸ Recuperamos, en este apdo., algunos de los resultados obtenidos en nuestro proyecto de investigación "Desafíos de una educación para el futuro: el desarrollo de nuevas matrices cognitivas en el marco de la video cultura y de las NTCI" (2003).

El hipertexto se configura, entonces, como una ESTRUCTURA EN RED, es una forma heterogénea y metamórfica, en permanente composición; se organiza desde una lógica fractal, ya que cualquiera de sus componentes puede —a su vez— reorganizarse como una red en sí misma.

La navegación del hipertexto requiere principalmente de OPERACIONES DE ASOCIACIÓN, por parte del usuario. El hecho de saltar de un nodo a otro, con la consecuente ruptura espacio-temporal que esto supone, implica entender, como parte de un mismo razonamiento, datos dispersos; es decir, postula un lector preocupado por la constante búsqueda de asociaciones y con una gran capacidad de retención en su memoria operativa, que le permita recordar los recorridos realizados. El proceso de lectura es una constante negociación entre los múltiples recorridos previstos en la virtualidad del sistema (el hipertexto) y los trayectos que va actualizando el CIBERLECTOR al recorrerlo. Ese proceso de negociación, que es la base de la hipertextualidad, supone también un riesgo, ya que puede convertirse en la razón de un fracaso comunicativo, en la medida en que existen "diferencias entre las competencias y los objetivos posibles prefigurados por el sistema y los propios del usuario mismo" (Bettetini & Colombo, 1995, p. 171). Por otro lado, NAVEGAR UN HIPERTEXTO NO IMPLICA NECESARIAMENTE LA COMPRENSIÓN DE SENTIDOS SINO UN RECORRIDO LÚDICO QUE SIMULA LA 'LECTURA'.

Como todo texto, el hipertexto instituye un lector modelo, o para ser más precisos un 'navegante modelo', como parte "de su propio mecanismo generativo" (Eco, 1993, p.79), cuyas posibles estrategias de interacción están previstas "mediante un cálculo probabilístico", ya que "generar un texto significa aplicar una estrategia que incluye las previsiones de los movimientos del otro" (Eco, 1993, p.79). La libertad y creatividad del ciberlector para interactuar con el hipertexto son paradójicamente aparentes.

Estas características refuerzan la tendencia hacia la fragmentación e individuación, presentes ya en las formas de lectura propias de lo televisivo. Sin embargo, COMPRENDER lo escrito en el hipertexto supone la activación de estrategias de cooperación interpretativa análogas a las requeridas para comprender lo escrito en formato papel.

2.1.2. Colofón

Los textos escritos, las prácticas lectoras a ellos asociadas y los lectores se han transformado. Junto al lector a la usanza tradicional, bautizado como "lector nostálgico" por Chartier, ha surgido un nuevo lector, al que Chartier ha denominado "lector salvaje" (Chartier, 1998), que selecciona y conecta en forma aleatoria y desordenada —la mayoría de las veces sin comprenderlos cabalmente— fragmentos de textos.

En este proceso han incidido diversos factores: la aparición y posicionamiento de otros medios de comunicación con sus correspondientes FORMAS DE LA EXPRESIÓN y correlativos CONTRATOS DE LECTURA, cambios socioculturales tales como la creciente individuación del sujeto, la fragmentación como característica de reconocimiento y apropiación, la pérdida del orden progresivo, acumulativo y comprensivo de la lectura y la proliferación caótica y no jerarquizada de 'fuentes de información' de fácil acceso ("al alcance de la mano" o, mejor dicho, del 'mouse' o del control remoto).

Este último aspecto conlleva su propio principio de confusión. Desde la euforia de este "MOMENTO CERO" de las nuevas tecnologías, se suele sostener que estamos frente a un proceso sin precedentes de democratización en el acceso a la información. La propia expresión SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN sugiere una mirada eufórica sobre un conjunto de fenómenos que

tiene como eje la admiración por las posibilidades tecnológicas de la producción, almacenamiento y acceso a la información. Pero el acceso a la información disponible tiene limitaciones materiales y cognitivas, en relación a los USUARIOS o CONSUMIDORES potenciales. Por otra parte, la no distinción entre modos de producción y modos de consumo o apropiación, confunde ciertos procesos de homogeneización en la producción de la información con una supuesta homogeneización en el consumo, cuando en realidad éste se caracteriza —como vimos al hablar de procesos de individuación— por una tendencia hacia la *diferenciación* (Verón, 2001).

Otro malentendido rodea las afirmaciones relativas a este escenario cultural: nos referimos a la tendencia a utilizar como sinónimos los términos información, conocimiento y saber, fenómeno que se evidencia claramente en la asimilación que se realiza entre 'sociedad de la información' y 'sociedad del conocimiento'. Sin embargo, estamos frente a fenómenos diferentes, que conviene dilucidar.

La INFORMACIÓN es una colección de datos, que está en las diversas fuentes y soportes: los libros, los folletos, los textos televisivos, las redes como Internet.

(...) es el aspecto factual, descriptivo del conocimiento. (...) Si el acceso y la búsqueda están bien organizados, esa información servirá (sirve ya) para muchas cosas. Permite, sobre todo, ahorrar tiempo. Esto facilita enormemente la vida, no la cambia. (Verón, 2001, p.69).

El CONOCIMIENTO está conformado por datos organizados de manera explícita en una estructura o sistema, con sus normas y reglas: cada uno de los campos científicos, de las disciplinas, constituye un sistema de conocimiento particular. Interactuar con el conocimiento en cada campo, requiere desarrollar la capacidad de interactuar comprensiva e interpretativamente con el discurso que lo encarna.

En cada campo de la ciencia, el conocimiento existente es la condición fundamental de producción de nuevo conocimiento. La producción de conocimiento, desde el surgimiento de las ciencias en la Edad Moderna, supone ordenamientos institucionales y organizacionales específicos: son las instituciones científicas. La aceleración del acceso a la información y de su circulación, facilitará probablemente la producción de conocimientos; no modificará su naturaleza ni sus condiciones. (...) El hecho de estar conectados a Internet no producirá, por sí mismo, el más mínimo conocimiento nuevo. Y los conocimientos que son hoy difíciles o incomprensibles para el lego, lo seguirán siendo aunque estén en la Red y aunque cualquiera pueda acceder a ellos (Verón, 2001, p. 69-70.)

El SABER es "el conocimiento encarnado, implícito, internalizado en los actores sociales y en sus prácticas y comportamientos" (Verón, 2001, p.70). El saber es un conocimiento del que un sujeto se ha apropiado. La educación, mediante sus procesos básicos interrelacionados, el de enseñanza y el aprendizaje, tiene como misión transformar la información y el conocimiento en saber; uno de esos procesos es —sin duda— el trabajo de lectura comprensiva de los textos pertinentes de cada discurso disciplinar. Análogamente a que lo señalaríamos para la producción del conocimiento, la enseñanza-aprendizaje del conocimiento tiene sus organizaciones especializadas: las instituciones educativas.

Lamentablemente, en la propia institución educativa estos malos entendidos están cristalizándose. Tal es el —cada vez más frecuente— caso en el que se solicita a los alumnos que BUSQUEN INFORMACIÓN en Internet (o en alguna enciclopedia en formato CDROM) sobre un

tema y éstos proceden a "*cortar y pegar*" páginas y páginas, que nunca leyeron y, por ende, no comprendieron. Con esta actividad, los estudiantes se quedan simplemente en la superficie material del dato (al que probablemente ni siquiera pueden dimensionar ni justipreciar como tal), pero lejos de todo conocimiento (al no poder hacer interactuar dicho dato en un sistema cognoscitivo) y sin haber incorporado ningún nuevo saber (salvo el meramente operativo y procedimental de NAVEGAR). Con esta actividad, también, se está fortaleciendo el LECTOR SALVAJE y las devaluaciones de la lectura que éste representa.

Todas estas mutaciones culturales de la lectura también deben ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar las dificultades que jóvenes, adolescentes y niños tienen con la comprensión lectora y la producción escrita. La paulatina consolidación de estas prácticas lectoras anárquicas están convirtiendo la lectura en un fenómeno fragmentado y diseminado, en las que la comprensión de lo leído no siempre tiene lugar.

Capítulo II: Discursos, géneros y textos

por Estela María Zalba

En este capítulo procuraremos explicitar una serie de nociones vinculadas con las prácticas discursivas.

1. Texto / discurso

En primer lugar, distinguiremos texto de discurso⁹. Como ya anticipáramos, concebimos al **texto** "como la manifestación material (...) cuya instancia de realización son los significantes ordenados de acuerdo con reglas fonológicas, morfológicas, semánticas y sintácticas, tanto frásicas como textuales" (Gómez de Erice & Zalba, 1995, p. 14); en el caso del concepto extendido de texto, que hemos detallado en el apartado anterior, el primer grupo de reglas estará determinado por las propias del lenguaje¹⁰ (imagen, lenguaje audiovisual, etc.) en que se produzca el texto.

Al respecto, sostenía Roland Barthes que el texto "no es una estructura, es una estructuración (...); no es un conjunto de signos cerrados, (...) es un volumen de huellas en trance de desplazamiento" (Barthes (1974), 1990, p.12-13). El destino de ese desplazamiento es la búsqueda del sentido.

El sentido es producto de una práctica social específica, a la que podemos denominar **PRÁCTICA DISCURSIVA**, la cual, en tanto que proyecto de un sujeto (singular o colectivo), se articula con las condiciones de producción sociohistóricas, en las que se halla inserta. Estamos ya en el nivel del **discurso**.

Así, la noción de texto, entendido como **CONJUNTO SIGNIFICANTE**, está siempre vinculada a la de la manifestación material (materialidad perceptible) del sentido, en tanto que el discurso se vincula con el **PROCESO DE PRODUCCIÓN DEL SENTIDO**, proceso que abarca una serie de dimensiones y de componentes que deben ser **RECONSTRUIDOS**, a partir de valor instruccional que se les asigne a las formas semióticas presentes en la **SUPERFICIE TEXTUAL**. Por lo tanto, "*esta noción de discurso es inseparable de un conjunto de hipótesis relativas a elementos extratextuales*" (Verón, 1996, p.17). Estos elementos extratextuales son los que las teorías textuales denominan **CONTEXTO**, en el que podemos reconocer alguna de las siguientes dimensiones (o ambas): una primera dimensión acotada a los factores de índole situacional o pragmáticos, que dan lugar al **CONTEXTO SITUACIONAL O MICROCONTEXTO**, propio de las interacciones verbales; una segunda

⁹ En el campo del análisis discursivo, hay teorías que subsumen texto y discurso en una sola categoría; en cambio hay otras que los distinguen. Por eso es importante tener en cuenta, al abordar la bibliografía sobre el tema, si se están usando los dos términos en forma indistinta o si, por el contrario, se los está discriminando y, por lo tanto, otorgándoseles propiedades y características diferentes.

¹⁰ Desde la perspectiva de la Semiótica, un lenguaje es un sistema de representación conformado por un plano de la expresión y un plano del contenido, cuya relación es convencional.

dimensión, más abarcativa, vinculada con el ámbito sociocultural e histórico en donde el texto se ha generado, al que se suele denominar como MACRO-CONTEXTO o CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO, que se conformará en relación, en primer lugar, con la práctica social a la que se asocia el discurso al que el texto pertenece, junto con las circunstancias económicas, históricas, políticas, sociales y geográficas, que lo condicionan.

Alrededor de la **relación texto-contexto** se ha trabajado con diversos niveles de determinación: a) algunas teorías (por ejemplo, la pragmática, el análisis conversacional y la etnografía del habla) han sostenido que las propiedades contextuales afectan directamente a las propiedades del texto y del discurso; b) posiciones posteriores han matizado esta relación: van Dijk considera que: 1) no todos los aspectos y variables del contexto serán tenidos en cuenta por el sujeto de la enunciación en el momento de su puesta en discurso, sino sólo aquellos factores que él estipule como relevantes; 2) a su vez, sólo pueden ejercer una influencia a través de las formas en que son CONSTRUIDOS SUBJETIVAMENTE; 3) estas construcciones implican MODELOS MENTALES. Es decir, no es el contexto mismo el que influye en el texto/discurso sino más bien "LOS MODELOS DE CONTEXTO" (van Dijk, 1999) construidos por los sujetos.

La perspectiva analítica, que tomó el texto como objeto de descripción y análisis, requirió de la noción complementaria de contexto para poder dar cuenta del fenómeno del sentido en su 'completitud'. Pero, cuando se trabaja desde la perspectiva del discurso, tal como lo estamos entendiendo aquí, los factores sociales y/o pragmáticos (=relativos a la situación de comunicación) pertinentes no constituyen un sobreañadido sino que forman parte constitutiva del discurso: SON SUS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN cuyas huellas son factibles de ser rastreadas en su manifestación material (el texto).

"El discurso es, pues, una instancia de análisis donde la producción, es decir, la enunciación, no podría ser disociada de su producto, el enunciado" (Fontanille, 2001.p.75)

El texto, entonces, es para el estudioso del discurso, lo que el DATO es para el cientista social: *"lo que se da a aprehender, el conjunto de fenómenos que se apresta a analizar"* (Fontanille, 2001, p.74). Por lo tanto: *"La noción de discurso no niega de ningún modo la noción de texto, antes bien lo implica"* (Gómez de Erice & Zalba, 1995, p. 15).

Ahora bien, un discurso, señala Rastier, está siempre *"vinculado a un tipo de práctica social dada (por ejemplo: discurso jurídico, discurso médico, discurso religioso)"* (Rastier, 1997, p.262); de allí que se suele hablar de DISCURSOS SOCIALES. Podemos, por lo tanto, diferenciar los discursos en razón de sus diversas metas socio-comunicativas, en función de las cuales serán las temáticas que aborde, el tipo de destinatario al que apunte, los modos de circulación que adopte, los géneros y/o tipos de textos que utilice.

2. Géneros

En relación con este aspecto señalaremos que *"todo discurso está organizado por medio de varios géneros, que corresponden a diferentes prácticas sociales dentro de ese mismo campo"*, *al grado tal que un género es lo que vincula un texto a un discurso"* (Rastier, 1997, p.22). Un género consistirá en

¹¹ Por ejemplo, dentro del discurso jurídico encontramos -entre otros- los siguientes géneros: leyes, decretos, reglamentos, sentencias, dictámenes. Dentro del discurso periodístico, a su vez, hallamos: reportajes, editoriales, artículos de opinión, notas, crítica de espectáculos, etc.

un programa de prescripciones positivas o negativas (y sus licencias) que regula la producción e interpretación de los textos. Todo texto tiene que ver con un género, y todo género con un discurso. (Las reglas) de los géneros no pertenecen al sistema lingüístico, estrictamente hablando, sino más bien a otras normas sociales. (Rastier, 1997, p. 263).

Una característica de los géneros discursivos es la de conformar un discurso "típicamente rutinizado y predecible" (Philips en Wertsch, 1991), por cuanto tienen "formas de construcción globales, típicas, definidas y relativamente estables" (Bajtin, 1982).

Otra característica de los géneros es su historicidad y el hecho de que están socio-culturalmente determinados. En este sentido, podemos afirmar que los géneros (clases y/o tipos textuales) son producto de las prácticas discursivas que se desarrollan en las "diferentes esferas de la praxis humana" (Bajtin, 1982) y, por ende, preexisten a la indagación teórica:

El género como institución discursiva (y no sólo, se entiende, como concepto teórico) tiene las condiciones necesarias para constituirse en un lugar privilegiado de la reflexión semiótica¹²: por un lado, da cuenta de una clasificación SILVESTRE de la cultura (todos reconocemos géneros en la relación intersubjetiva y en los distintos lenguajes y medios, y todos los ordenamos en clasificaciones compartidas, antes y más allá de cualquier estudio sistemático) y por el otro, muestra los límites que esa misma cultura pone a sí misma en el campo de la producción y la circulación de los discursos. (Steimberg, 1998, p.85).

Los géneros han sido objeto de descripción y clasificación. Una clasificación se caracteriza por 'repartir' un conjunto de elementos en un cierto número de subconjuntos coordinados o subordinados, que da como resultado una taxonomía. Ahora bien, no todas las clasificaciones son CIENTÍFICAS, sino que hay muchas de ellas que trabajan con categorías 'ad hoc' (= no previamente definidas), o sea pseudo categorías (cfr. más arriba la calificación de SILVESTRE dada a este tipo de clasificación por Steimberg). Las clasificaciones CLÁSICAS de los géneros son de este último tipo, ya que se basan en "definiciones no científicas de la 'forma' y el 'contenido' de ciertas clases de discursos literarios (por ej., la comedia, la tragedia, etc.)" (Greimas & Courtés, (1979), 1990, p.197), o también aquellas que trabajan sobre características como la 'longitud' (v.g., novela, cuento, nouvelle); otras clasificaciones posteriores son también a-científicas, aunque se funden "en cierta concepción de la 'realidad' (del referente), que le permite distinguir diferentes 'mundos posibles' (Cf. Los géneros fantástico, maravilloso, realista, surrealista, etc.)" (Greimas & Courtés, (1979), 1990, p.198).

Entre los problemas que han debido enfrentar aquellos intentos de abordar el estudio de los géneros desde una perspectiva CIENTÍFICA o teóricamente consistente, encontramos la dificultad de establecer una clasificación UNIVERSAL de los géneros, en la medida en que —como vimos— están fuertemente condicionadas por las ESFERAS DE LA PRAXIS HUMANA situadas histórica y culturalmente. Por lo tanto, se ha optado por elaborar tipologías, en lugar de clasificaciones. Una tipología trabaja con "un conjunto de procedimientos que permiten reconocer y establecer correlaciones entre dos o más objetos (...)" (Greimas & Courtés, (1979), 1990, p. 412); es decir, que se selecciona una serie de parámetros, a partir de los cuales se procura tanto describir cada tipo de texto como compararlos.

En el marco de la lingüística textual ha habido diversas propuestas relativas a las características que debe tener una tipologización textual. Entre ellas podemos mencionar la tipología

¹² Y lingüística, agregamos, a partir del desarrollo de las teorías textuales dentro de este campo.

de Heinemann y Viehweger (1991) que presenta un enfoque multivarial, porque trabaja con varios niveles de descripción. Desde un enfoque cognitivo, plantean que los sujetos disponen de modelos internos de operaciones y esquemas de operaciones para cada actividad. La producción y comprensión de textos, en tanto actividad lingüística, es primariamente un proceso mental, cognitivo. Toman en consideración LOS DISTINTOS SISTEMAS DE CONOCIMIENTOS O SABERES¹³ que los hablantes tendrían internalizados para "la descripción textual y el descubrimiento de procedimientos para su realización y procesamiento en el marco de motivaciones y estrategias de producción y comprensión textuales" (Ciapuscio, 1994, p.100). Entre esos saberes, obviamente está el conocimiento -puramente empírico en general- de los diversos géneros (que los mencionados autores discriminan entre CLASES TEXTUALES (por ej., descripción, argumentación, narración) y TIPOS TEXTUALES (formaciones más específicas, tales como, la carta, el informe, la editorial).

Al respecto, podemos señalar que la DESCRIPCIÓN, la ARGUMENTACIÓN y la NARRACIÓN son formas discursivas que remite a modalidades enunciativas universales, que tienen que ver con la vida de relación del hombre, en sus diversas circunstancias. Así, en todas las culturas y en diferentes niveles de complejidad y estilos, los hablantes describen (por ej., su entorno, objetos, personas), argumentan (por ej., al sostener una opinión, al arengar a un grupo, al intentar vencer a otros), narran (por ej., anécdotas, leyendas, cuentos). Mientras que los géneros o TIPOS TEXTUALES han ido surgiendo como necesidades propias de la evolución de las distintas prácticas sociales y, en general, están más fuertemente normados.

En cierto sentido, las diversas tipologías intentan responder a la siguiente pregunta: ¿QUÉ MARCAS O INSTRUCCIONES NOS PROVEE UN TEXTO PARA RECONOCERLO (Y/O PRODUCIRLO) COMO OCURRENCIA CONCRETA DE DETERMINADO TIPO¹⁴ DE TEXTO?

¹³ Saber enciclopédico (conocimiento del mundo), saber lingüístico (gramática y léxico), saber interaccional (saber ilocucionario, máximas y normas comunicativas, etc.) y un saber sobre esquemas textuales globales (clases textuales) (Ciapuscio, 1994, pp. 100-101)

¹⁴ Estamos utilizando la discriminación *tipo / ocurrencia*, tal como se la conoce en la Semiótica, a partir de los propuesta (signo-tipo/ signo-ocurrencia) de C.S. Peirce. El *tipo* remite a un modelo abstracto y la *ocurrencia* a cada realización concreta y material de ese modelo.

Capítulo III: Competencia y modelos de comprensión lectora

por María Victoria Gómez de Erice

1. La competencia, las competencias

La comprensión lectora, así como la producción de textos y los modelos descriptivos o explicativos de dichas actividades, presuponen que los sujetos deben desarrollar una determinada COMPETENCIA. La competencia es un saber y un saber hacer que, de modo espiralado, se va construyendo a lo largo de la vida y comprende diversos aspectos de la acción humana. Algunas competencias se adquieren por la simple experiencia de vida y otras exigen el trabajo pedagógico formal. De ninguna manera, como ya hemos señalado a propósito de la lectura, la comprensión y la producción de textos constituyen un dado, sino que son motivo de aprendizaje.

Puesto que de lenguaje se trata, nos ocuparemos ahora de las competencias específicas que tienen que ver con la actividad lectora.

En una investigación realizada en 1987¹⁵, que tenía como temática específica los discursos producidos por sujetos inmersos en contextos de vida diferente, postulábamos el concepto de COMPETENCIA y adoptamos, en principio, como definición inicial la de COMPETENCIA LINGÜÍSTICA. Esta fue definida por Chomsky como capacidad lingüística del hablante de la lengua materna, su conocimiento interior, inconsciente del sistema internalizado.

La competencia se manifiesta en la performance, es decir, la utilización concreta del sistema lingüístico. Para ello son necesarias sub-competencias que se corresponden, para el sujeto alfabetizado, con el hablar y el escribir: competencia fonológica, competencia gráfica, competencia morfológica, competencia sintáctica y competencia léxica.

Hymes amplía la noción de competencia, indicando que,

al dar cuenta de que el niño normal adquiere un conocimiento de las oraciones no sólo como gramaticales, sino también como adecuadas, él o ella adquieren la competencia de cuándo hablar, cuándo no y de qué hablar, con quién de qué forma. En pocas palabras el niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos de habla y evaluar la actuación de los demás. Además esta competencia es integral con las actitudes, valores y motivaciones referentes al lenguaje, a sus características y usos e integral con la competencia y las actitudes hacia la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa. (Hymes, 1971, p. 116).

¹⁵ *Relación entre lenguaje y rendimiento escolar*, Directora: María V. G. De Erice, Miembros del equipo: Cristina Romagnoli, Adriana Vilapriño, Nako Kanashiro, Cristina Bugdard, Estela Zalba, CIUNC, 1987-1990

Hymes postula, entonces, que la COMPETENCIA LINGÜÍSTICA cuyo dominio es relevante forma parte de otra competencia más abarcativa, la COMPETENCIA COMUNICATIVA, en la que el conocimiento lingüístico se inserta como sustento formal de la misma. En general, se concibe la competencia comunicativa como la capacidad de dominar distintas situaciones de habla y de escritura y emplear adecuadamente distintos géneros y tipos de textos adecuados a situaciones diferenciadas, relacionadas con las prácticas sociales.

Badura distingue dentro de la competencia comunicativa las competencias: LINGÜÍSTICA, HERMENÉUTICO ANALÍTICA y TÁCTICO RETÓRICA. (Badura, 1972, p.151).

Nosotros hemos adoptado estas categorías y, a lo largo de nuestras experiencias, hemos ido incorporando mayores precisiones a la caracterización de las competencias hermenéutico-analítica y táctico-retórica.

1.1. La Competencia hermenéutico-analítica

Badura la definió globalmente como la capacidad para una comprensión adecuada de las situaciones comunicativas

para la incorporación, transformación y elaboración de informaciones que son necesarias para tratar determinados temas, valorarse a uno mismo correctamente y desarrollar las relaciones necesarias con los correspondientes interlocutores en la comunicación. (Badura, 1972, p.153).

Como podemos advertir esta competencia comprende aspectos cognitivos, psicológicos, y sociales. Nosotros proponemos una apertura de sus componentes que denominamos: semiótico, enciclopédico e interpretativo.

1.1.1. El componente semiótico

En primer lugar creemos preciso destacar que, previo al hecho de la constitución de la competencia lingüística como requisito y condición del desarrollo de las demás competencias, existen sistemas semiótico-culturales. El niño antes de aprender a hablar se sumerge en un universo de valores simbólicos.

Estos valores simbólicos son internalizados por la posibilidad de semiotizar que posee la especie humana. Eco señala:

hay un fenómeno que debemos entender como presemiótico, o protosemiótico (en el sentido que constituye la señal que da la salida, instituyéndolo, del proceso semiótico) y que llamaremos indicatividad o atencionalidad primaria (Peirce hablaba de atención como la capacidad de dirigir la mente hacia un objeto, prestar atención a un objeto, descuidando otro). Tenemos indicatividad primaria cuando, en la materia espesa de las sensaciones que nos bombardean, de golpe seleccionamos algo que recortamos de ese fondo general... [...] . Este fijar la atención mía o ajena en algo es condición de toda semiosis por venir, precede incluso a ese acto de atención (ya semiótico ya efecto de pensamiento) por el cual yo decido que algo es pertinente, curioso, intrigante y debe explicarse mediante una hipótesis. Viene incluso antes que la percepción del objeto en cuanto objeto. (Eco, 1999, p. 22).

En la interacción social, el sujeto va construyendo ese ALGO como un conocimiento categorial, formado por unidades discretas, que resultan de la semiotización de las diferentes esferas del mundo natural y cultural. Estas unidades operan en su mente como representaciones, multimediales, de acuerdo con lo postulado por Eco (Eco, 1999), y le sirven para incorporarse a vivir en el mundo; en principio, en el mundo de la cultura en el que está inserto. Luego, estos mundos pueden ser evocados, explicados, reconstruidos a través de la posibilidad del lenguaje, en sus diversos modos y soportes..

El proceso de semiosis y las representaciones permiten tornar inteligible la relación del hombre con el mundo, por cuanto constituyen el sustento del funcionamiento tanto del cerebro como de la mente. Así, este COMPONENTE SEMIÓTICO de la competencia comunicativa precede a todo tipo de lenguaje e, incluso, a todos los demás componentes de la competencia comunicativa.

1.1.2. El componente enciclopédico

Estas representaciones que pueden alcanzar grados crecientes de complejidad, se atesoran como saberes en la mente y se manifiestan en un conocimiento que podemos denominar enciclopédico, conocimiento del mundo, ligado a las experiencias de vida. Todo individuo, por su pertenencia a un universo socio-semiótico, posee saberes propios de su cultura acorde con sus posibilidades de formación formal e informal. Este conocimiento se plasma en un COMPONENTE ENCICLOPÉDICO de la competencia hermenéutico-analítica.

En la actualidad se discute si esta información está en la memoria en forma proposicional, como esquemas o como modelos mentales.

Uno de los problemas que se plantea con referencia al conocimiento enciclopédico es la dificultad para poder determinar cómo está configurado en nuestra mente. Umberto Eco postula que todos estos conocimientos de distinto tipo que guardamos en nuestra memoria se habrían atesorado en nuestra mente en formatos multimediales, es decir tanto podría tratarse de: a) esquemas altamente estructurados o de instrucciones para construir esquemas, b) modelos mentales, c) formas léxicas, d) imágenes, e) proposiciones, e) marcos o scripts situacionales. (Eco, 1999)

Para hipotetizar sobre de modo en que se trae a la memoria la información por parte del sujeto y si se adopta el punto de vista conexionista, se puede suponer una activación de las redes neuronales que, por la influencia de algún elemento, ponen en marcha el proceso de memoria que permite recuperar, bajo estos u otros formatos diferentes, la información guardada en las neuronas que aseguran el funcionamiento del cerebro¹⁶.

La idea de enciclopedia aparece reiteradamente en Eco quien señala:

El conocimiento enciclopédico sería de naturaleza descoordinada, con un formato incontrolable: prácticamente, del contenido enciclopédico de perro debería formar parte todo lo que se sabe y se podría saber sobre los perros" [...] "Naturalmente, no es exactamente así, porque se pueden considerar como conocimiento enciclopédicos sólo los que la comunidad, de alguna forma ha registrado públicamente (y además, se considera que la com-

¹⁶ Debemos distinguir la parte biológica de la especie humana que está concentrada en el cerebro y la mente que sería responsable del funcionamiento psicológico.

petencia enciclopédica se comparte por sectores, según una especie de división del trabajo lingüístico, o se activa de formas y con formatos diferentes según los contextos), pero es cierto que, de los objetos y los acontecimientos de este mundo, siempre pueden conocerse hechos nuevos... (Eco, 1999, p. 261).

1.1.3. El componente interpretativo

Cuando se aborda un texto, se parte de las informaciones que el mismo proporciona, pero estas no son suficientes, ya que el sujeto lector debe completar, con lo que sabe y tiene atesorado en su enciclopedia, el marco en el que se insertan y los datos que le permiten establecer relaciones entre los elementos y elaborar el contenido semántico local y global. Esta tarea requiere de un componente que hemos denominado INTERPRETATIVO y que comprende, desde la perspectiva cognitiva, la realización de inferencias. Estas inferencias no son mecánicas ni automáticas, salvo cuando se trata de datos muy elementales de sentido común. Pero, para la realización de inferencias, cabe preguntarse si la configuración del conocimiento enciclopédico y de su utilización actúa en forma neutra o, por el contrario, las experiencias de vida y la cultura en la que los sujetos están inmersos operan de algún modo.

Es evidente que una misma información o un mismo conocimiento son interpretados de modo diferente por sujetos, a veces, pertenecientes a una misma familia. Podemos afirmar que la biografía social y personal ejercen una influencia muy importante en la acción comunicativa, prueba de ello es la frecuente generación de concepciones opuestas sobre un mismo tema o de los miles de malentendidos que se generan a diario.

Es necesario, entonces, pensar que la realización de inferencias está fuertemente condicionada por factores que podemos considerar de carácter ideológico. Estos factores constituyen el sistema de interpretación y evaluación del mundo tanto en la materialidad de su existencia, como en el de las relaciones sociales y en el establecimiento de valores. Al razonar, hipotetizar, establecer causas y consecuencias, extraer conclusiones, resolver y juzgar, cada individuo lo hace desde sus propios marcos culturales. Nos interesa destacar que no usamos el término ideológico en el sentido que habitualmente se le otorga, referido a derechas e izquierdas, para nosotros es mucho más amplio y remite a todo el sistema de valores que cada individuo o grupo sustenta, a las concepciones teóricas según la práctica social en la que se está inserto, a las creencias e, incluso, a la mayor o menor flexibilidad a la hora de analizar diferentes posibilidades significativas.

El COMPONENTE INTERPRETATIVO operaría como grilla de lectura que puede favorecer un mayor ajuste de las inferencias al contenido y la temática del texto, o bien oscurecer y ocultar las posibilidades significativas, o bien reproducir, en cada circunstancia, una lectura relacional estereotipada. Señala Meix Izquierdo

no hay un criterio infalible de orientación en el proceso de conocimiento y aún más si tenemos en cuenta que la misma verdad puede en ciertos casos actuar ideológicamente en la medida en que, por apegarse servilmente a una realidad objetiva, dificulte la atención a cualquier aspecto de la situación distinto de los habituales. (Meix Izquierdo, 1982, p. 102).

1.2. La Competencia Táctico-Retórica

Badura postula también otra competencia que denomina *táctico-retórica* (Badura, 1972, p.153). Esta competencia remite al conocimiento e internalización de estrategias discursivas, visible en el grado de efectividad de las acciones lingüísticas o de la realización de las inten-

cionalidades, de la que forman parte la adecuación a la situación y la capacidad de cambio, así como la utilización concreta de las informaciones.

Esta competencia comprende dos componentes: TEXTUAL y ESTRATÉGICO-PRAGMÁTICO.

1.2.1. El componente textual

El COMPONENTE TEXTUAL se extiende a la comprensión y a la producción. Podemos decir que es la capacidad de reconocer (en la lectura) o de estructurar (en la producción) textos cohesionados a nivel de superficie y de establecer la coherencia (en el acto de lectura) y de proporcionar los elementos de conectividad profunda (en la escritura) para que esta pueda ser reconstituida por el lector.

Este componente, al presentarse como indispensable en las dos actividades, facilita los procesos de metacognición cuando el sujeto produce, es decir, que este puede pasar más rápidamente de la función epilingüística, —darse cuenta de que algo no está bien en su texto—, a las funciones metalingüística y metadiscursiva, cuando puede saber cuál es el origen de su error, tanto en lo que se refiere a la norma lingüística como a la organización del discurso. Asimismo puede reconocer los elementos instructivos de conectividad, de coherencia y todo tipo de marcadores que él sabe utilizar cuando produce un texto.

1.2.2. El componente estratégico-pragmático

El saber hacer discursivo ya había sido señalado por la Retórica clásica, la que forma parte de la cultura de Occidente. Los desarrollos de la escritura, bajo distintos nombres o sistemas, han establecido reglas y cuerpos de prácticas sociales que legitiman el uso de la palabra. Así podemos considerar que la capacidad de comprender y producir distintos discursos y de obtener una manifestación semántica de un texto, así como de plasmar en discurso una temática dada, tomando en cuenta las normas implícitas derivadas de las prácticas sociales diversas, no constituye un dado. Puesto que cada práctica social posee determinadas características y, en consecuencia, requiere la elaboración de discursos que respondan a las necesidades pragmáticas que esta plantea, es preciso un conocimiento que permita identificar la práctica social a la que pertenecen los textos y las reglas que lo configuran. Este tipo de saber constituye el COMPONENTE ESTRATÉGICO-PRAGMÁTICO de la competencia comunicativa.

Como ya lo señaláramos anteriormente, estas competencias, la hermenéutico-analítica y la táctico-retórica exigen una propedéutica. Ambas se presentan, en los procesos discursivos, no diferenciadas, sino imbricadas y condicionadas en la manifestación de la competencia comunicativa.

2. Modelos de Comprensión Lectora

A efectos de resolver los desafíos que plantea la inteligencia artificial y el procesamiento de la información resultado de los avances espectaculares de la informática, así como la problemática de las dificultades en la comprensión lectora, presentada por los estudiantes de todos los niveles, casi podríamos decir en el mundo entero, ha crecido enormemente la producción científica en los últimos años a propósito de la comprensión. Las teorías abarcan tanto la comprensión de palabras, como de enunciados o textos. Así nos encontramos frente a numerosos modelos. Algunos de ellos, ligados estrictamente a la estructura ya sea de las oraciones, ya sea de los textos, dependen, en gran medida, de las unidades y estructuras del sistema lingüístico. Otros, más relacionados con las teorías conexionistas del lenguaje se basan en concepciones que tienen

mucho más que ver con los saberes de los sujetos (su enciclopedia como lo hemos denominado anteriormente) y con su capacidad inferencial. Nosotros nos apoyamos en los desarrollos de estos últimos.

No es nuestra intención, en razón del objetivo de este trabajo, extendernos sobre los distintos modelos que tienden a explicar cómo se produciría el proceso de comprensión. Nuestra preocupación proviene de encontrar ciertas pautas de las operaciones que se deberían realizar para alcanzar un buen nivel de comprensión, es decir un criterio operativo para favorecer el desarrollo de esta competencia en el sistema educativo. A partir de nuestra experiencia y de nuestra formación, hemos incorporado, para ello, aportes de la semiótica en particular de Eco, en lo que se refiere a la interpretación (Eco, 1992 y 1998), y en lo que se refiere a la Psicolingüística, de Manuel de Vega y Fernando Cuetos (De Vega y Cuetos, 1999) y de Belinchon, Rivière e Igoa (Belinchon, 1994).

Las observaciones que abordamos de ninguna manera agotan la problemática y sólo tienden a proporcionar elementos conceptuales que han dado lugar a la elaboración de un modelo didáctico de comprensión lectora. En consecuencia no entramos en el debate, que aún no se ha cerrado, sobre las diferentes hipótesis referidas a las operaciones mentales que se ponen en marcha, cuando se trata de comprender un texto.

2.1. Coherencia e inferencia

Belinchon, Rivière e Igoa sostienen que el discurso se distingue por tener propiedades específicas y de

una coherencia que no depende sólo de la forma y el significado de las oraciones que lo componen. Además resulta de procesos molares y propios de composición, gracias a los cuales se transmiten estructuras complejas de ideas e intenciones, que sobrepasan estructuralmente el plano de las oraciones y no siempre se contienen explícitamente en ellas. Bajo el tapiz de las oraciones, se teje una red de ideas, una trama de intenciones que tiene que ser construida (en la producción) y reconstituida (en la comprensión) por aquellos que se comunican. Los procesos de comprensión del discurso hacen intervenir un fuerte componente inferencial y no consisten sólo en un proceso de decodificación. [...]

En las situaciones comunicativas normales, el discurso no hace explícitas todas las ideas necesarias para su comprensión, sino que da por supuesto un número enorme de ellas [...] (Belinchon, Rivière e Igoa, 1994, p.470-71).

Aparecen aquí dos conceptos claves: el de COHERENCIA y el de INFERENCIA. Nos detendremos brevemente a ampliar sus alcances.

Con referencia a la noción de **coherencia**, gran parte de los autores coinciden en que, si bien el texto tiene elementos que contribuyen a poder atribuirle la propiedad de ser coherente, la coherencia está en la mente y no en el texto. En esa dirección sostienen Manuel de Vega, José Luis Díaz e Inmaculada León:

El discurso no es una colección azarosa de frases, sino que éstas tienen una unidad temática o coherencia. La coherencia es una característica que, generalmente, se ha atribuido al discurso (v.gr.: un texto es coherente o incoherente). Sin embargo los psicolingüistas consideran que la coherencia está en la mente y no en el texto (Givón, 1992) Así, el lector de un texto entiende las relaciones de coherencia entre las diversas partes

del texto gracias, en gran medida, a sus conocimientos pragmáticos del mundo [...] A menudo se ha relacionado la coherencia con una característica objetiva del texto: su correferencia, es decir, el hecho de que las cláusulas sucesivas del texto comportan algún concepto. [...] (De Vega y Cueto, 1999, p. 273)

En general, la lingüística textual postula que la correferencia soporta la coherencia textual. Sin embargo, si bien la correferencia contribuye a sostener el tejido textual, no siempre constituye una marca que permita afirmar la coherencia de un texto. Ciertamente si analizamos un ejemplo como el siguiente, veremos que la correferencia no es índice de coherencia:

Ejemplo:

Mi hermana es casada. Ella come sólo verdura. Mendoza es una provincia que produce verdura de muy buena calidad.

Este texto es posible, pero ningún hablante sostendría que tiene coherencia, por cuanto los enunciados no guardan una relación entre sí. Cada uno de ellos apunta a temáticas que no están conectadas.

Se sostiene también desde la psicolingüística, que existe una coherencia local, referida al contenido de dos o más enunciados (como en el ejemplo anterior) y una coherencia global, referida a la totalidad del texto. La coherencia local es más fácil de construir, por cuanto es más fácil retener activado, en la memoria a corto plazo, el contenido informativo de enunciados próximos, mientras que la coherencia global requiere la utilización de la memoria a largo plazo, por ello el proceso resulta más costoso cognitivamente. En la realización de este proceso de construcción de la coherencia interviene el componente textual de la competencia táctico retórica.

Una de las informaciones más importantes que proporciona las primeras pistas para iniciar la comprensión del texto, cuya importancia destacan todos los psicolingüistas, es la de la identificación del TEMA, el sustento de esta operación se encuentra en el componente enciclopédico y en el componente estratégico-pragmático. El tema remite a aquello de lo que se habla y contribuye a otorgar coherencia al todo. Belinchon, Rivière e Igoa citan a Carroll (1986) quien señala:

Un pasaje del discurso puede concebirse como un tapiz bien tejido, en el que el tema general se introduce al principio, y luego se vuelve a él, una y otra vez, con comentarios sucesivos, que se encajan en la trama general del tapiz por su relación con el tema. Desde esta perspectiva, una parte importante de la tarea de comprender consiste en descubrir el tema general y luego descubrir las relaciones que mantienen con él los otros enunciados. (Belinchon, Rivière e Igoa, 1994).

Todos los autores coinciden en que el tema tiene el carácter de guía para acceder a un conjunto de conocimientos sobre el mundo que permiten incorporar la información que no está explicitada, pero que resulta indispensable para comprender lo que se dice.

Naturalmente todo discurso realiza un particular tratamiento del tema, según el dominio¹⁷ del que se trate, por ello la representación semántica de un texto culmina cuando el sujeto lector ha podido integrar, en un todo, las relaciones presentes en los diferentes párrafos del texto.

¹⁷ Este concepto ha sido definido por F. Rastier, como la clase semántica a la que pertenece el léxico propio de una práctica social a la que remite un discurso: educativo, jurídico, político, religioso, científico de las ciencias duras o blandas, económico, social, etc. Ver: Capítulo VII.

La integración se realiza alrededor de un eje articulador temático nuclear. Los párrafos aportan no sólo información sino que sostienen relaciones articuladas de algún tipo con ese eje articulador temático nuclear. La información de los párrafos tiene un sentido, es decir, realiza un aporte, ya sea que, por ejemplo, describa un fenómeno o entidad, explique las causas del mismo o las consecuencias que produce, sitúe en el tiempo o en el espacio, presente un problema relativo al tema, enumere distintos puntos de vista sobre el mismo, refute los otros puntos de vista y dé a conocer el propio, proponga argumentos para apoyar un punto de vista, justifique determinadas posiciones, establezca categorías, narre una experiencia, como ilustración o motivación. Es muy difícil dar cuenta de todos los tipos de relaciones que se pueden encontrar en los diferentes discursos, sin embargo, estas categorías poseen, de algún modo, prototipos de relaciones.

Se sostiene que el sujeto ha comprendido un texto cuando es capaz de expresar su contenido global en cualquier formato: resumen, cuadro, mapa conceptual. Los indicadores que se deben considerar son: recuperación del tema, establecimiento de la información que cada segmento (párrafo o grupo de párrafos) aporta al tema. Cuando la comprensión del sentido global del texto ha sido lograda, el sujeto debiera ser capaz de expresar, en forma sintética, el particular tratamiento del tema, es decir, lo que denominamos el TÓPICO. Debemos recordar que los temas pueden ser tratados desde diferentes miradas y desde diferentes prácticas sociales. El descubrimiento del tema al inicio del proceso, sólo facilita la activación de la enciclopedia, pero es preciso evitar que los conocimientos previos no permitan interpretar el nuevo aporte que puede realizar el texto leído. Salvo, por supuesto, que se trate de un texto que retoma el contenido ya expresado por otro. Eso suele suceder con las noticias que son tratadas por los distintos medios, escapa a esta regla el caso de las editoriales, en las que se expresa una opinión con respecto a determinadas temáticas de actualidad.

Si nos ocupamos del LÉXICO, existe también hoy la convicción de que el sentido de una forma lingüística depende del contexto en el que está utilizada y del co-texto en el que está inserta. (Cfr. Capítulo sobre Semántica interpretativa.)

Nos parece importante recalcar por qué utilizamos el concepto de SENTIDO y no de significado. En el marco de una teoría del discurso se sostiene que las palabras tienen significado cuando se las analiza desde el sistema lingüístico, en tanto que componente léxico del mismo, pero todos sabemos que las formas léxicas adquieren una dirección interpretativa de acuerdo con la utilización que de ella se hace en la práctica social determinada a la que pertenece el texto, en razón de que el contexto y el co-texto le imprimen dicha dirección. De allí entonces que se habla, hoy, del sentido de las formas en un discurso determinado.

Uno de los problemas que plantea la identificación del sentido que tiene la palabra en el texto, proviene de la carencia de conocimientos del mundo que no permite acceder al dominio de la temática de la que se trata y también por la pobreza léxica, ya que el vocabulario sólo se adquiere por la frecuentación de la lectura y por el enriquecimiento que debe proporcionar el sistema educativo en todos sus niveles.

Los distintos aspectos conceptuales que hemos abordado: la coherencia, el tema, el eje articulador temático nuclear del texto, las relaciones de los párrafos con dicho eje articulador, el sentido de las formas léxicas, la elaboración y reordenamiento del contenido semántico del texto e incluso su representación responden a las competencias a las que nos hemos referido anteriormente. Es evidente que la competencia lingüística es el soporte del texto verbal, pero

debemos remitirnos a la competencia hermenéutico-analítica con sus componentes; semiótico, enciclopédico e interpretativo y a la competencia táctico-retórica con sus componentes textual y estratégico-pragmático.

Estos componentes están conformados por conocimientos que pueden (y deben) ser activados para reconocer el tema, identificar la práctica social a la que el texto pertenece, situarlo en una formación discursiva para contextualizar lo dicho y completar la información que se requiere para realizar las diferentes inferencias. Asimismo facilitan tanto la identificación de las marcas de conectividad para establecer la coherencia como la discriminación del género o tipo textual que correspondiere.

A efectos de ahondar en la problemática de los procesos cognitivos, dentro de los cuales podemos considerar las inferencias, nos hacemos la siguiente pregunta:

¿CÓMO LOS SUJETOS SEMIOTIZAN LA INFORMACIÓN Y ESTABLECEN RELACIONES?

2.1.1. Las inferencias

En primer lugar, el sistema cognitivo humano posee características biológicas sensoriales y neuronales que permiten registrar las configuraciones proporcionadas por los estímulos sensoriales y, en segundo lugar, operar de modo abstractivo, seleccionando, sintetizando e integrando características de esos estímulos, pero los sujetos también aprenden constructivamente, al agregar contenidos no presentes en la información explícita que son necesarios para efectuar el proceso interpretativo. Esta operación de incorporar datos que como puentes completan, precisan, relacionan dichos datos son las INFERENCIAS. La acción efectuada es la de INFERIR (derivado de *in*=en y *ferre*= sacar, traer, llevar, poseer, producir, causar, introducir). Esta variedad de significaciones ha quedado atesorada en el valor de inferir que implica que algo está adentro y se lo saca de allí, se lo extrae y se lo lleva para relacionarlo con otro elemento que también tiene adentro suyo algo que debe ser sacado. La inferencia es un proceso cognitivo transversal de una gran potencialidad. Por ello, existen múltiples inferencias indispensables a la hora de comprender, interpretar, explicar, planificar, resolver acciones.

2.1.1.1. A propósito del papel de la memoria.

Una vez que el sujeto ha podido obtener la información del tipo que sea y que es la necesaria para efectuar la actividad cognitiva y/o pragmática de que se trate, procede a una representación que vuelca en su memoria de corto o largo plazo. Dicha representación podrá ser conceptual, icónica, proposicional, motriz...

Si la memoria conserva la información a corto plazo, esta información se mantiene según la curva atencional que se haya podido dedicar y dura el tiempo que demanda la actividad que se está realizando. Por el contrario, si por un proceso reflexivo o significativo fuerte la información se retiene en la memoria a largo plazo, el sujeto la ha internalizado, se trata de un saber o de un saber hacer. Este saber o saber hacer podrá estar disponible para construir nuevos saberes o ser reutilizado en actividades diversas.

2.1.1.2. Del carácter transversal y complejo de la inferencia

Si volvemos a las inferencias, advertimos que estas constituyen procesos transversales que cruzan prácticamente todos los procesos cognitivos. Su utilidad radica en la posibilidad de relacionar datos e informaciones en todos los niveles. Las inferencias tienen distinto nivel de com-

plejidad, algunas de ellas son automáticas o simples, se las puede denominar rudimentarias porque responden al procesamiento de la información proporcionada por el contexto situacional o a un saber consagrado por el sentido común, su costo cognitivo es mínimo y permiten desempeñarse en la vida cotidiana.

Ejemplos:

- En una situación dada podemos decir: "pasame eso" y el sujeto a quien va dirigida la petición detecta rápidamente a qué objeto del entorno remite "eso".
- Si alguien o algo está en un nivel superior y cae, inferimos que se golpeó o deterioró por la caída.
- Si alguien pide agua, inferimos que tiene sed.
- Cuando alguien posee alguna experticia, como, por ejemplo, un médico, frente a síntomas conocidos de enfermedades o trastornos habituales, que proporciona el paciente o son observados, infiere rápidamente de qué dolencia se trata. Si bien este saber no pertenece al sentido común, dicho saber le evita realizar inferencias complejas que se denominan elaborativas.

A medida que los saberes y el desarrollo de los sujetos aumentan, la realización de las inferencias requiere menor costo. Para un niño pequeño, inferir que no puede alcanzar un objeto cuando tiene una mano ocupada, requiere tanto costo cognitivo y ensayos como para el científico inferir cuál es la relación entre dos o más elementos, pertenezcan estos al mundo natural, simbólico o de la conducta.

Las INFERENCIAS ELABORATIVAS implican procesos complejos para determinar secuenciación de acciones, intencionalidades o motivaciones, causas y consecuencias, finalidad de acciones. El sujeto hipotetiza y selecciona la inferencia más adecuada a los datos que posee, tiene carácter predictivo y no categórico como las inferencias simples. Las inferencias complejas o elaborativas resultan de diferentes posibilidades que el individuo problematiza.

2.1.2. Los procesos cognitivos explicativos e interpretativos

La segunda jerarquía pertenece a procesos cognitivos tendientes a interpretar y explicar. En este caso, las inferencias que se realizan corresponden a procesos analíticos y a inferencias elaborativas tendientes a relacionar causas y consecuencias, motivaciones y acción, finalidad e intencionalidad, alternativas de acción para resolver problemáticas que poseen muchas variables en juego.

Podríamos determinar que en el análisis de los datos, que proporciona la información que se posee, se opera del siguiente modo: dadas las informaciones se las **analiza**, se **realizan inferencias** de carácter hipotético sobre las relaciones entre los elementos, se **selecciona** aquella cuya adecuación parezca la más pertinente, teniendo en cuenta las variables en juego.

El proceso podría diagramarse del siguiente modo:

- **análisis** de la información
- formulación de **hipótesis**
- **selección** de la/s más adecuada/s
- **evaluación** de la pertinencia de la hipótesis más adecuada
- **explicación y/ o resolución y/ o interpretación** del problema.

Este breve recorrido que hemos realizado sobre las operaciones y las actividades que se ponen en juego en la comprensión, nos permite postular un secuenciamiento, naturalmente hipotético y tentativo, que puede guiar el proceso de lectura comprensiva, a saber:

El proceso de comprensión está inserto en todas las actividades y se asienta en las siguientes etapas:

- 1 • Inserción en las temáticas desarrolladas, a través de la activación de la enciclopedia, saberes previos y búsqueda de información. (Partimos del concepto de que para comprender de qué se trata es necesario saber de qué se trata).
- 2 • Identificación y especificación del tema.
- 3 • Decodificación de las palabras (actividad que en orden creciente se va superando en los distintos cursos de la escolaridad).
- 4 • Búsqueda del sentido de las palabras de acuerdo al co-texto
- 5 • Establecimiento de los bloques informativos.
- 6 • Identificación del eje articulador temático nuclear de la información
- 7 • Identificación de la información que aporta cada párrafo y su relación con el eje articulador (descripción del fenómeno, ubicación temporal espacial o dentro de una teoría científica, causa, consecuencia, problema, solución, inconvenientes, opiniones, refutación...)¹⁹
- 8 • Establecimiento de relaciones del tema con el contenido de cada párrafo.
- 9 • Elaboración del tópico del texto, en cuanto especial tratamiento del tema.
- 10 • Representación el contenido del texto como síntesis, mapa conceptual, sinóptico u otra paráfrasis.

¹⁹ Cfr. Ejemplos y análisis de algunos de estos casos de relaciones en: *Comprensión de textos. Módulo a distancia N° 2*, Mendoza, EDIUNC, 2002.

Capítulo IV: El enfoque seleccionado para abordar la lengua a efectos de favorecer los procesos de comprensión y producción

por María Victoria Gómez de Erice

Es indudable que la lengua, si bien tiene su espacio específico, es transversal a todo el desarrollo curricular, ya que el lenguaje verbal, oral y escrito, ocupa una posición primaria frente a todos los otros medios de expresión o lenguajes, como hoy se denomina a lo gestual, proxémico e icónico. Asimismo el lenguaje verbal sostiene, desde el punto de vista cognitivo, todo el andamiaje de los procesos de comprensión y producción, cualquiera sea el contenido de los saberes que se vehiculan, incluso los correspondientes a la matemática; por ello es importante especificar desde qué abordaje teórico hemos encarado la organización y el desarrollo de lo lingüístico y discursivo en esta propuesta.

Hemos incorporado algunos aportes de teorías lingüísticas y las consecuencias didácticas que estos aportes acarrearán. Las teorías seleccionadas no se encuadran en marcos epistemológicos derivados de la necesidad de atender a necesidades normativas y descriptivas de la lengua, objeto de la asignatura específica, sino que se trata de modelos dinámicos que abordan la comprensión y producción escrita como fenómenos discursivos, ligados a la cognición, así como el hablar y el escribir, a la vida cotidiana.

También queremos señalar que la comprensión y producción van más allá del conocimiento de la lingüística textual que, a pesar de tomar como unidad de análisis el texto, utiliza los mismos criterios descriptivos de los análisis sintácticos. Así, nuestra propuesta no minimiza la indiscutible importancia de la enseñanza de la normativa y de la descripción de los elementos del sistema, pero intenta abrir otra perspectiva igualmente necesaria frente a los enfoques que han monopolizado, hasta hace muy poco, y aún monopolizan, los aprendizajes escolares. Perspectiva que intentamos pueda ser comprendida y utilizada por otros especialistas de las diferentes áreas curriculares. Es decir, no se trata de una propuesta restringida a los profesores del área de lengua.

Las teorías de base lingüística que hemos adoptado tienen su origen en las corrientes dinámicas discursivas que se originan en Karl Bühler¹⁹ (1934), Vigo Brøndal²⁰ (1926) y se concretan en los aportes sobre la **enunciación** de Emile Benveniste (1965), Bajtin (1982), Catherine Kerbrat Orecchioni (1986), Georges Vignaux (1987 y 1988) y Patrich Charaudeau (1992). Estos autores, en mayor o menor medida, se internan en los fenómenos discursivos y cognitivos. También han sido fundamentales los trabajos de Ducrot con su teoría de la semántica y pragmática integrada y el desarrollo que efectúa de la teoría polifónica de la enunciación

¹⁹ Bühler, Karl, *Teoría del Lenguaje*, 1934, publicado en 1967.

²⁰ Brøndal, Vigo, *Les parties du discours*, 1928.

postulada por Bajtin, asimismo los trabajos de Semántica interpretativa de François Rastier han esclarecido la problemática del sentido. En algunos casos, hemos procedido a desarrollar separadamente, en un capítulo diferenciado, algunos de estos aportes.

1. La Teoría de la Enunciación

Con referencia a los aportes teóricos, hemos dicho que nos ubicamos en la Teoría de la Enunciación porque, justamente, su concepción está centrada en el acto de ENUNCIAR, "*puesta en funcionamiento de la lengua por un acto individual de utilización*" (Benveniste, 1965), como visión dinámica de la lengua frente a otras concepciones que la analizan desde su configuración como sistema.

EMILE BENVENISTE es considerado como un autor emergente que, en su momento, rompió con los principios de la episteme reinante. Su obra surge en pleno auge del estructuralismo, caracterizado por el estudio del sistema. Sus reflexiones dieron lugar a dos aspectos referidos a la enunciación:

- 1• En los enunciados podemos encontrar índices, marcas que deja la enunciación, a través de las cuales es posible reconstruir ese acto, aspecto este que ha sido ampliado por Kerbrat-Orecchioni, Charaudeau y Vignaux, entre otros.
- 2• La enunciación puede insertarse en un marco general de una teoría del discurso, temática que ha dado lugar al tercer paradigma de la ciencia del lenguaje, que ha surgido luego del estructuralismo y de la gramática generativa.

Benveniste aborda el primer aspecto ya que realiza una exploración de lo que denomina APARATO FORMAL DE LA ENUNCIACIÓN. A partir de esta concepción releva una serie de MARCAS ENUNCIATIVAS que se manifiestan cotidianamente en nuestra actividad de enunciación:

- La enunciación como acto de producción discursiva, donde un sujeto se construye como YO por el sólo hecho de enunciar, al mismo tiempo construye al otro, TÚ, se ancla en un TIEMPO y en un ESPACIO que se configuran a partir de esta instancia fundante, como eje perceptivo que construye el mundo, el tiempo y el espacio.
- En virtud de este principio constructivo del hecho lingüístico, se resignifican las formas lingüísticas. Así las pronombres YO / VOS / TÚ / USTED y los plurales inclusivos NOSOTROS / USTEDES presentes en el acto de la enunciación, frente a EL / ELLA, no considerados en dicho acto, son DEÍCTICOS [de DEÍXIS = mostrar, señalar] porque remiten a las personas que participan en presencia o en ausencia (locutor / alocutario).
- Con relación a los participantes en el acto de enunciación, un índice importante que traduce el tipo de relación establecido entre ellos es el de los APELATIVOS: (Doctor, Señora, pibe, gordito, hermano, Sr. Ministro, Pepe...)
- Los adverbios de lugar son concebidos como deícticos espaciales en relación con el espacio de quien enuncia: *aquí, allí, allá*. Asimismo ciertas formas preposicionales o adverbiales se configuran y organizan alrededor del sujeto que enuncia: *a la derecha, a la izquierda, arriba, abajo, lejos, cerca, al lado, enfrente, atrás, adelante....*
- El TIEMPO es expresado ya sea por las formas verbales, cristalizadas en el sistema verbal que permite construir la cronología a través de los aspectos perfectos y sus consecuencias

discursivas, los tiempos (pasado \leftarrow presente \rightarrow futuro), cuyo eje es el presente de la enunciación; o ya sea por los deicticos, formas indiciales que se articulan alrededor de ese presente (*ayer, hoy, mañana, el año próximo, el mes pasado...*). También la particular visión del sujeto que enuncia construye la acción desde lo hipotético (condicional) o eventual (subjuntivo).

- Tanto el **ESPACIO** como del **TIEMPO**, organizados alrededor del locutor que enuncia, expresados por los paradigmas verbales, los determinantes o pronombres demostrativos: este / ese / aquel, según que acompañen o no al sustantivo y todo lo que tiene que ver con los procesos, acciones y estados son concebidos, en la Teoría de la Enunciación, desde una visión dinámica, ayudando a construir los conceptos y las representaciones y otorgando al discurso significatividad.

Desde una **perspectiva pedagógica**, el recorrido didáctico parte de la reconstrucción situacional, a través de la construcción de las coordenadas espacio temporales, alrededor del presente de la enunciación.

Ejemplo:

En "*Artificios*" de Jorge Luis Borges, leemos:
"Afuera se prolongaban la llanura y la tarde".

La perspectiva del observador se ubica en el adentro, en la habitación donde yacía inmóvil Recabarren (locutor) y, desde esa perspectiva, se observa el afuera. La llanura, contextualizada, es la pampa, el verbo "*prolongaban*" y lo que implica la noción de "*llanura*" construyen la dimensión espacial externa. Por otra parte, el mismo verbo pero relacionado con la noción temporal "*la tarde*" construye el tiempo. La inferencia que se debe realizar es: ¿en qué estación se extiende la tarde?. Es evidente que la tarde se alarga en primavera. Si no es posible precisar, se puede al menos situar el evento en verano o primavera.

- Al hablar de la enunciación, habíamos dicho que la conceptualización de los enunciados se produce a partir de un acto de habla en el que el sujeto se construye, construye al otro y construye el mundo. Esta perspectiva permite abordar las construcciones nominales como anclajes representacionales donde cada elemento, que acompaña al sustantivo, lo ancla partir de su valor actualizador: artículos, adjetivos, adjetivos de discurso (sintagmas preposicionales y proposiciones relativas).

Ejemplos:

No es lo mismo decir:

- *este libro*, que implica cercanía espacial o mental con referencia al enunciador,
- *cualquier libro*, forma que no atiende al criterio de identificación,
- *mi libro* o *el libro*, que precisan la identificación tanto con respecto al enunciador que con respecto a todos los demás libros, aislando uno de ellos del total en forma precisa.
- *todos los libros*, expresión máxima de cantidad.
- *un libro que analice los fenómenos enunciativos*, la identificación no viene dada por el actualizador un (aisla uno del total en forma imprecisa) sino que marca la identificación a través de la temática. Si nombrase el autor debiera decir: "*El libro de Benveniste que analiza los fenómenos enunciativos*". Observemos también el modo del verbo, en el primer caso, se trata de un subjuntivo, modo de lo eventual (no sabe si existe dicho libro), en el segundo, el indicativo, modo de lo actual, lo que es, al situar el autor sitúa también la existencia real de dicho libro.

2. Teoría bajtiniana

BAJTIN, desde otros horizontes, señala también el aspecto enunciativo de la lengua y deja de lado las concepciones que la analizan como sistema o norma: "*La gente no hace intercambio de oraciones ni de palabras en un sentido estrictamente lingüístico; la gente habla por medio de enunciados, que se construyen con la ayuda de las unidades de la lengua que son palabras, conjuntos de palabras, oraciones...*" (Bajtin, 1982, p.264).

Señala Bajtin:

El objeto del discurso de un hablante, cualquiera que sea el objeto, no llega a tal por primera vez en este enunciado, y el hablante no es el primero que lo aborda. El objeto del discurso, por decirlo así, ya se encuentra hablado, discutido, vislumbrado y valorado de las maneras más diferentes: en él se cruzan, convergen y se bifurcan varios puntos de vista, visiones del mundo, tendencias. /.../ Una visión del mundo, una tendencia, un punto de vista, una opinión siempre poseen una expresión verbal. Todos ellos representan discurso ajeno (en su forma personal o impersonal), y éste no puede dejar de reflejarse en el enunciado. El enunciado no está dirigido únicamente a su objeto, sino a discursos ajenos acerca de este último. Pero la alusión más ligera a un enunciado ajeno confiere al discurso un carácter dialógico que no le puede dar ningún tema puramente objetual. (Bajtin, 1982, p. 284-285)

Bajtin introduce así el análisis de un fenómeno discursivo que denomina la POLIFONÍA (=muchas voces). Señala que el discurso posee una dimensión DIALÓGICA, ya que recoge en su construcción otros discursos y dialoga con ellos para afirmarlos, refutarlos o complementarlos y, a su vez, se dirige a otros para ser recuperado por ellos. Así los discursos, en sus continuos procesos dialógicos de intertextualidad, constituirían 'formaciones discursivas'. Todo ello al partir de la enunciación como principio fundante del discurso, ya que inevitablemente se postulan dos participantes en la comunicación el enunciadador y el enunciatario: no hay discurso del YO sino es para un TÚ, conocido o desconocido, presente o ausente, individual o colectivo. Y estos sujetos de la enunciación permanentemente recuperan, en sus discursos, otros discursos.

3. Teoría de la Argumentación en la Lengua

DUCROT retoma la teoría polifónica de Bajtin y construye toda una serie de categorías ("*teoría polifónica de la enunciación*") que resultan de gran utilidad en el momento que se analiza, por ejemplo, un texto argumentativo. Junto con Anscombe realizan la propuesta de una versión de la TEORÍA DE LA ENUNCIACIÓN, denominada TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA LENGUA, que se considera como una semántica integrada. Ahondaremos, en el Capítulo V, los aspectos relativos a concepción polifónica de la enunciación.

4. Consecuencias de estos abordajes para el desarrollo de la Comprensión Lectora

Estos abordajes implican partir del uso vivo de la lengua, en vista a la generación de visiones dinámicas y contextualizadas de los elementos. Se debe captar cognitivamente la diferencia que acarrea el uso de una u otra forma.

a) La UNIDAD DE ANÁLISIS en las diferentes áreas es el texto.

Por ello se presta especial atención a los **aspectos discursivos**, lo que produce significativas modificaciones contextuales de los valores significativos de las formas.

Cuando se trabaja el DISCURSO, los procedimientos tienen que ver con la semántica interpretativa, es decir, que el sentido de las formas se desambigua en el co-texto, la polisemia es un fenómeno frecuente que se produce discursivamente y tiene que ver con el sentido global del texto, por ello la comprensión y producción son fenómenos contextualizados. El texto es una unidad semántica resultado de la cohesión, la conectividad semántica y la conectividad lógico-semántica.

La CONECTIVIDAD LÓGICO-SEMÁNTICA es abordada desde el proceso mental a las diferentes formas que lo expresan. Se establecen así las relaciones lógico-conceptuales que, al cristalizarse en los usos lingüístico-discursivos, se han constituido en categorías de lengua, pero sus manifestaciones pueden ser diversas, según el modo de configuración discursivo.

Las formas lingüísticas, palabras, lexemas sea cual fuere la denominación elegida: han sido estudiadas y analizadas desde muchas perspectivas.

En las GRAMÁTICAS TRADICIONALES encontramos los usos frecuentes y regulares de las diferentes configuraciones y elementos. Se trata de análisis descriptivos y prioritariamente NORMATIVOS.

Pero nuestro enfoque del tema es NOCIONAL, partimos de la noción para luego internarnos en el análisis de las variadas manifestaciones que sirven, en nuestra lengua, para conectar elementos, sin detenernos en el análisis oracional.

La adopción de este criterio responde a la necesidad de no fijar, para cada forma, una significación estable, ya que, desde la empiria, se verifica que, según los contextos de uso, no podemos otorgar siempre el mismo valor semántico a los elementos lingüísticos, sino que éste depende del co-texto. La peculiaridad de este abordaje es que, en lugar de detenerse en las formas, se procura andamiar la relación conceptual, —sin entrar lógicamente en un metalenguaje que puede resultar obtruso—, para buscar las formas lingüísticas que la manifiestan: conectores, verbos, sustantivos, adverbios, locuciones....

El objetivo de esta actividad cognitivo-lingüística se basa en el concepto de que es preciso desarrollar las nociones para resignificar las formas y elementos lingüísticos. El trabajo con el texto en esta dirección es propedéutico.

b) Los aspectos morfológicos y sintácticos

Asimismo la MORFOLOGÍA³¹ y la SINTAXIS, en lugar de responder a estructuras del sistema, son concebidas como procesos generativos que corresponden, en grado creciente, a una particular visión del mundo natural y cultural, así como de la acción.

En el caso de la MORFOLOGÍA, las unidades de la lengua denominadas palabras responden a una condensación morfosintáctica de elementos subyacentes.

Si consideramos el fenómeno SINTÁCTICO, a partir de una concepción cognitiva de la estructuración de los enunciados, se postula que los enunciados pueden ser analizados como representaciones, es decir, como una teatralización de la situación en la que dicha acción está inserta.

³¹ Entendemos por MORFOLOGÍA (morfo: forma; logía: ciencia de), todo lo que se relaciona con el modo de formar las palabras, por ejemplo, libr-o, libr-er-fa, libr-er-o.

Para ello se observa cuál es el recorrido topográfico. Cada verbo tiene en su interior una estructura esquemática, que exige la presencia de determinados elementos.

Se producen así varios fenómenos que, a través de distintas operaciones discursivas, presentan perspectivas diferentes de actores, objetos, acciones y procesos.

- Un fenómeno de variación en la representación semántica se observa y trabaja en la nominalización: procedimiento que consiste en obtener formas deverbales²².

Ejemplo:

Dado un verbo como MANIFESTAR se puede obtener un enunciado como:

"Los jubilados manifestaron frente al Congreso este miércoles".

Desde la teoría de la enunciación, un observador construye un tiempo: el pasado ("manifestaron"), precisado en la construcción temporal ("este miércoles"), forma déctica que requiere de la información aportada por la enunciación para poder anclar temporalmente. La acción es vista en su desarrollo.

- Si transformamos el enunciado con una forma deverbal: MANIFESTACIÓN (observemos que el morfema: -ción indica acción), el enunciado que resulta es:

"Manifestación de los jubilados, este miércoles, frente al Congreso".

- La forma nominal deverbal, que ha perdido el carácter dinámico otorgado por el verbo en razón de la desaparición del anclaje temporal: pasado, nos proporciona una representación estática por parte del observador; ya que, si bien el sufijo -ción representa acción, la acción en nuestra cultura es concebida dinámicamente cuando se la relaciona con la variable temporal: "sólo transcurre lo que se desarrolla en el tiempo".

Para ilustrar esta distinción, hagamos un paralelo entre estas dos formas explicadas (el verbo conjugado y el sustantivo deverbal) y el film y la fotografía: ¿cuál sería, en este sentido, la diferencia entre un film y una foto? El film es un continuum que pretende representar el 'transcurrir' de la vida, mientras que la foto 'capta un momento', el que queda cristalizado en el tiempo, sin desarrollo posible.

Estos, como otros juegos con el lenguaje, utilizados para la generación de enunciados, proporcionan una visión dinámica de la lengua y ayudan a descubrir todo lo que significativamente cada forma encierra.

Las consecuencias de este abordaje, desde lo MORFOLÓGICO, implican una reflexión semántica sobre cómo se han articulado significados que, combinados, proporcionan las palabras que utilizamos. Se analiza como en un juego el quantum de significado que aporta cada morfema en la morfogénesis constructiva de la COMPOSICIÓN²³ y DERIVACIÓN²⁴.

²² Entendemos por DEVERBAL, toda forma sustantiva que se forma a partir de un verbo, por ejemplo, caminar>caminata, discutir>discusión.

²³ Por COMPOSICIÓN se entiende el proceso de generación de nuevas formas léxicas a partir de dos formas, por ejemplo, Abrelatas, cascanueces...

²⁴ Por DERIVACIÓN se entiende el proceso de generación de nuevas formas léxicas, a partir de una forma base común, por ejemplo, base: noche, formas derivadas: a-noch-er- / noc-támbulo/ tras-noch-ador.

Ejemplo:

Pensemos en una forma como PRODUCTOR: en su contenido está necesariamente inscripto que, si hay productor, hay una producción, una obra de cuya generación éste es responsable y, naturalmente, si se relaciona el productor con la obra debe existir un hacer. Nos encontramos con que, en el interior de esa forma, se puede identificar una pequeña teatralización que pondría en escena tres elementos:



Con referencia a la SINTAXIS, en lugar de partir de la clásica partición de sujeto / predicado, se trabaja sobre el verbo y sus exigencias constrictivas y expansivas. A este respecto existen muchos desarrollos teóricos, nos limitaremos a presentar una síntesis simple que pueda resultar operativa. Es preciso recordar que la teoría lingüística de la enunciación tiene una visión dinámica del lenguaje, como una construcción que realiza el sujeto para plasmar su particular visión que debe ser reconstituida, en la interpretación, por el sujeto que escucha o lee.

En tal sentido, la noción de sujeto no permite comprender la diferencia significativa que existe, entre los sujetos gramaticales de tres enunciados tales como:

Pablo abre la puerta. Pablo es el AGENTE responsable de la acción.
Esta llave abre la puerta. Esta llave es el INSTRUMENTO que es utilizado para realizar la acción.
La puerta se abre. La puerta es el OBJETIVO de la acción.

Hemos hablado también de una teatralización en la que aparecen roles. A efectos de comprender estos roles, hablaremos de ACTANTES²⁵. Los actantes difieren entre sí por su función, relacionada con el número de formas potenciales exigidas por el verbo, pivote de la acción.

Existen verbos, que expresan una acción que se desarrolla, SIN ACTANTE RESPONSABLE, es decir, no requieren precisar el agente. Se encuentran en esta categoría los verbos meteorológicos: llover, nevar, tronar.

Los verbos que expresan un proceso en el cual no participa más que una persona o un actante colectivo que ejecuta la misma acción, se construyen con un SOLO ACTANTE, denominada EXPERIMENTANTE (ello implica que la acción no trasciende).

Ejemplos:

Juan duerme. → Juan [actante individual - experimentante].
Los niños duermen. → Los niños [actante colectivo - experimentante].

Otros verbos que requieren la participación de DOS O MÁS ACTANTES.

²⁵ Término acuñado por Tesnière para designar todo lo que de un modo u otro interviene en la acción.

- Un verbo como DAR se deben completar los actantes exigidos por su semantismo:

Alguien [Agente] da algo [Objeto] a alguien [Beneficiario]
 Actante 1 Actante 2 Actante 3

Ejemplo:

Muchas ONGs dan el almuerzo a niños carenciados.



- Un verbo como GOLPEAR, encontramos que exige, en razón de su semantismo, dos actantes:

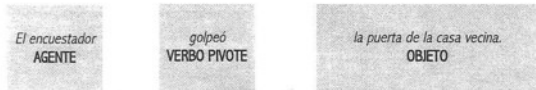
Alguien [Agente causal] golpeó a alguien [Paciente]
 Actante 1 Actante 2

Ejemplos:

El cliente, enfurecido, golpeó al empleado.



El encuestador golpeó la puerta de la casa vecina.



El actante AGENTE es origen o causa que motiva la acción. Si la acción incide sobre algo animado (humano o no humano) el actante se denomina PACIENTE, si por el contrario se trata de algo no animado, el actante se denomina OBJETO. El actante BENEFICIARIO es aquel que se beneficia o perjudica con la acción ejecutada por el agente.

Desde nuestra postura enunciativa, los elementos que sirven de marco a la acción se denominan CIRCUNSTANTES.

Ejemplo:

María vive en las afueras de Mendoza.

El enunciado ofrece los siguientes elementos:

María
EXPERIMENTANTE

vive
VERBO PIVOTE

en las afueras de Mendoza
CIRCUNSTANTE ESPACIAL

Las relaciones que pueden expresar los circunstantes son diversas: tiempo, espacio, instrumento, modo.

Muchas veces los actantes y sus relaciones subyacentes no se presentan con toda claridad.

Tomemos un ejemplo como el siguiente:

La respuesta dada por el Presidente a los empresarios causó preocupación.

• **Análisis:**

En este enunciado se operaría el siguiente esquema:

Esquema básico de la acción comunicativa
Alguien dice algo a alguien

Los empresarios preguntaron algo al Presidente. —> El Presidente respondió algo a los empresarios.

En este caso, el esquema básico corresponde al esquema comunicacional:

Enunciador —> Enunciario o también Destinator —> Destinatario

Cabe recordar que el verbo DECIR es un verbo que recubre múltiples modos de establecer una comunicación: *preguntar, responder, aclarar, explicar, solicitar, prohibir...* (verbos "dicendi")

• La palabra "*respuesta*" es la que nos ha permitido determinar los dos actos de habla el preguntar y el responder.

• Debemos también inferir que ese algo que el Presidente respondió, es decir el contenido de la respuesta, no satisfizo las expectativas del "*ustedes*", los destinatarios, en el acto comunicativo de responder.

El objetivo de este abordaje procedimental es desarrollar la capacidad de comprender los mecanismos vivos que se encuentran bajo la superficie de las formas lingüísticas y la capacidad de restituir los marcos que subyacen a las mismas.

Desarrollaremos en los próximos capítulos, una serie de aspectos conceptuales que completan el enfoque elegido para abordar la comprensión lectora.

Capítulo V: Dialogicidad y polifonía

por Estela María Zalba

Abordaremos en este capítulo estas dos nociones, originariamente desarrolladas por Mijail Bajtín, que suelen utilizarse indistintamente pero que, sin embargo, remiten a dos fenómenos discursivos diferentes, aunque fuertemente interrelacionados.

Ambos tienen en común el remitir a un macrofenómeno: el de la "heterogeneidad" y "diferenciación de las voces enunciativas"²⁶ (Kerbrat, 1991, p.1), y han sido conceptualizados como:

(a) *Dialogicidad* (Bajtín, 1982): hace referencia a la presencia de voces enunciativas de un discurso que provienen y remiten al exterior del mismo, desde y hacia otros textos, por eso algunos la denominan polifonía EXTERNA. Kerbrat Orecchioni caracteriza este fenómeno como NIVEL DIALOGAL del discurso (Kerbrat, 1991).

(b) *Polifonía* (Bajtín, 1982) 'estricto sensu': hace referencia a la existencia, en un discurso dado, de diferentes voces o puntos de vista, que pueden remitir o no a otros textos, por ello algunos la denominan la polifonía INTERNA. Kerbrat Orecchioni caracteriza este fenómeno como NIVEL DIALÓGICO (Kerbrat, 1991).

Si bien podríamos adoptar indistintamente cualquiera de los dos términos para aplicarlo a cada fenómeno, lo importante —como dijimos— es distinguirlos y asignarles luego una denominación. A continuación profundizaremos en ambas nociones.

1. Dialogicidad

La interdiscursividad es una propiedad de todo discurso, en la medida en que todo discurso puede mantener un conjunto de relaciones con otros discursos en la "red interdiscursiva" (Verón, (1987), 1996) en la que necesariamente se inserta. Los textos, en tanto manifestaciones materiales de un discurso, constituyen los espacios semióticos en los cuales las huellas de este fenómeno aparecen.

Bajtín atribuía los enunciados-discursos²⁷ la propiedad de ser "eslabones" de una cadena (la cadena "textual"), metáfora con la que hacía referencia a la comunicación discursiva en una "esfera dada"; a esta propiedad inherente a todo discurso la designaba como DIALOGICIDAD.

²⁶ Etimológicamente "polifonía", remite al griego poli (=muchas) y fonía =(voces); el término es originalmente utilizado en Música: "Conjunto de sonidos simultáneos en que cada uno expresa su idea musical, pero formando con los demás un todo armónico" (Diccionario RAE, 1984).

²⁷ En la obra de Bajtín (1982), por momentos aparece una asimilación del enunciado al discurso o al texto: "El texto como enunciado" (p. 285), o cuando sostiene que todo enunciado tiene un carácter conclusivo y que "el cambio de sujetos discursivos enmarca al enunciado" (p.265).

Las RELACIONES DIALÓGICAS tienen un carácter específico: no pueden ser reducidas a relaciones lógicas (aunque éstas sean relaciones dialécticas) ni a las relaciones puramente lingüísticas (sintáctico-composicionales) (...) Las relaciones dialógicas son relaciones de sentido entre toda clase de enunciados en la comunicación discursiva. (...), cuyos participantes pueden ser únicamente ENUNCIADOS COMPLETOS (o enunciados vistos como completos, o enunciados potencialmente completos), detrás de los cuales están (y en algunos casos se expresan) los sujetos discursivos reales o potenciales, autores de estos enunciados. (Bajtín, 1982, p. 309 y 316, destacados en el original)

Analizar las relaciones de dialogicidad presentes en un discurso dado, es reinstalar ese discurso en la red interdiscursiva, buscando qué huellas otros discursos han dejado en dicho discurso oocurrencia, objeto material de nuestra lectura, y cómo lo han hecho.

Esta dimensión del discurso fue trabajada por numerosos autores como Julia Kristeva y Genette, quienes formularon respectivamente las nociones de INTERTEXTUALIDAD y TRANSTEXTUALIDAD.

La noción de *intertextualidad* fue acuñada por Kristeva, al traducir e introducir la obra de Bajtín en los finales de los '60. Al elaborar este constructo, intentó dar cuenta del texto en tanto que PRÁCTICA SEMIÓTICA y del proceso concreto de producción del discurso. Como práctica, el texto supone —para esta autora— un doble proceso de producción: a partir de la lengua y a partir de otras PRÁCTICAS SEMIÓTICAS (otros textos). En esta segunda dimensión del proceso Kristeva ubica a la intertextualidad, ya que en el espacio textual entablan 'diálogo' enunciados de otros textos:

"Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro" (Kristeva: 82:190)

A partir de estas primeras conceptualizaciones, el término INTERTEXTUALIDAD fue profusamente utilizado y re-conceptualizado. Entre estas diversas explicaciones, recuperaremos la de Genette quien, al acotarla conceptualmente, la potencia operativamente. Al respecto sostiene que:

Yo lo defino [al tipo de relación entre textos denominado intertextualidad], por mi parte, de una manera ciertamente restrictiva, por una relación de copresencia entre dos o más términos, es decir, eidéticamente, y, la mayoría de las veces, por la presencia efectiva de un texto en otro. Con su apariencia más explícita y más literal, es la práctica tradicional de la cita (con comillas, con o sin referencia precisa); con una apariencia menos explícita y menos canónica, la del plagio (...) pero también bajo una forma aún menos explícita y menos literal, la de la alusión, es decir de un enunciado cuya plena intelección supone la percepción de una relación entre él y otro al que remite necesariamente una u otra de sus inflexiones, de lo contrario no aceptable...)(Genette (1979) en AAVV, 1997, p. 54; los destacados en el original, la aclaración entre corchetes es nuestra).

Consigna, pues, como prácticas 'intertextuales' la CITA (en sus diversas modalidades), la ALUSIÓN y el PLAGIO, estrategias evidentes que reenvían necesariamente a un texto anterior (Genette (1979) en AAVV, 1997).

Genette incluirá otras relaciones discursivas de vinculación entre textos, como formas de un fenómeno que denomina "*transtextualidad*". Entre ellas:

a) Relaciones de **hipertextualidad**, que alude a transformaciones —evidentes o no— de un texto anterior (hipotexto) en un texto de segundo grado (hipertexto), que sería un texto derivado del anterior. Ejs.: *La Odisea* sería el hipotexto que generó los siguientes dos hipertextos: *La Eneida* de Virgilio y el *Ulises* de Joyce; la novela *El nombre de la rosa* de U. Eco sería el hipotexto que generó un hipertexto: la película homónima.

b) Relaciones **paratextuales**: son las relaciones entre un texto —denominado paratexto— que explica la constitución, organización, gestación y/o producción de otro texto.. Ejs.: los prólogos, prefacios e introducciones de los libros, las reseñas, los 'backstages' de las películas; también constituirían formas de 'paratextualidad' ciertos enunciados (o conjuntos de enunciados) que acompaña, o sigue a un texto y cumplen esta función explicativa y 'presentativa': los títulos, los subtítulos, las advertencias al lector, las solapas y contratas de los libros y las volantas en los textos periodísticos.

c) Relaciones **metatextuales** ('meta' = reflexión o explicación acerca de): los metatextos son textos que explican, analizan o reflexionan sobre otro texto; en tal sentido, la crítica y el comentario son metatextos del texto sobre el cual hablan.

2. Polifonía

La dialogicidad que todo discurso entabla con otros discursos, en la red interdiscursiva, se manifiesta materialmente en el texto, mediante un conjunto de voces que lo atraviesan y construyen su "*heterogeneidad*" enunciativa, o sea una suerte de "*contrapunto*" discursivo entre los diversos puntos de vista o "*enunciadores*" (Ducrot) que van conformando el entramado textual. Denominaremos a esta propiedad discursiva como **polifonía**, característica también trabajada por Bajtin, al establecer el interjuego de las relaciones dialógicas entre los enunciados de un texto (cfr. Ut supra).

Con la noción de POLIFONÍA hacemos referencia, pues, a presencia dentro de un mismo discurso de diferentes puntos de vista que van coadyuvando en la construcción argumentativa, narrativa, etc. (acorde con la clase de discurso de la que se trate) de ese discurso²⁸.

Para profundizar este fenómeno haremos referencia a la "*Teoría polifónica de la enunciación*", desarrollada por Oswald Ducrot, y también a la teoría narratológica de Gérard Genette y a las reelaboraciones pertinentes aportadas al tema por Umberto Eco.

2.1. Teoría Polifónica de la Enunciación

Esta teoría constituye uno de los desarrollos de una teoría lingüística mayor, desarrollada por los lingüistas Ducrot y Anscombe, que se conoce como "*Teoría de la Argumentación en la Lengua*" y representa una versión actual de la Teoría de la Enunciación.

La Teoría de la Argumentación en la Lengua se apoya en dos hipótesis interrelacionadas:

1 • Una primera hipótesis que sostiene que el "*significado léxico [de las palabras y expresiones] no es de ninguna manera la descripción de un referente, y que los 'objetos' que aparecen en el discurso son objetos discursivos, creados por y para el discurso*" (Anscombe, 1995, p. 299);

²⁸ Téngase en cuenta que estamos haciendo referencia a un discurso en su manifestación textual, es decir, a un todo de sentido coherente.

se opone de esta manera a las semánticas veritativas que asimilan el valor semántico de las palabras y enunciados a un valor informativo y por lo tanto, fuertemente vinculado al "valor de verdad". Podríamos decir que la teoría de la argumentación en la lengua cuestiona el apego de las semánticas veritativas a la "ilusión referencial"²⁹.

2 • La otra hipótesis impugna un postulado o axioma que subyace en los diversos desarrollos de la "lingüística moderna": la de la unicidad del sujeto hablante (Ducrot, 1984). Para ello toma el concepto de polifonía, elaborado por Bajtin. Ducrot extrapola esta noción que Bajtin trabajó en el campo de la literatura al campo de la lengua y la puesta en discurso, generando así la "Teoría polifónica de la enunciación". Sostiene que detrás de la ambigua noción de "sujeto hablante" se confunden diversas funciones: (a) la de *sujeto empírico* productor efectivo, material, del enunciado (o discurso); (b) la de *Locutor*, figura a la que se le atribuye la responsabilidad de la enunciación en el enunciado mismo y (c) la de *Enunciador*, punto de vista que se responsabiliza de lo que se habla.

Ejemplos:

1 • Dos niños están jugando.

Lucía: "Hijo, portate bien, comé toda la comida". [enunciado.]

Javier: "Sí, mamá". [enunciado.]

Analicemos este intercambio verbal con las categorías ducrotianas:

• *Lucía* sería el *sujeto empírico* del [enunciado.], el *Locutor* ("presunto responsable del enunciado inscripto en el enunciado mismo") es una *mamá*.

• A su vez, *Javier* sería el *sujeto empírico* del [enunciado.], cuyo *Locutor* es el *hijo de esa mamá*.

2 • "El señor Jorge Garrido,
escribano de gobierno,
bajo el busto de la Patria
vio pasar más de un invierno.
Vio mandar más de uno al cuerno.

El filósofo escribano
piensa que los juramentos
como a las hojas de otoño
siempre se las lleva el viento.
O quizás un regimiento".

(Extraído de "Aria del Salón Blanco", del libro *Juguemos en el mundo* de María Elena Walsh)

Analicemos con las categorías ducrotianas las dos estrofas del poema de María Elena Walsh: En la primera estrofa y en el primer verso de la segunda estrofa predomina el punto de vista de un primer enunciador [E₁], con el que se 'identificaría' el Locutor (L)³⁰, este L es el observador-narrador que realiza la semblanza del escribano de la historia.

• A partir del segundo verso de la segunda estrofa, aparece un segundo enunciador [E₂], que trae el punto de vista de uno de los personajes del poema, "el señor Jorge Garrido escribano de gobierno".

²⁹ Noción acuñada por Roland Barthes y desarrollada por la Semiótica francesa para explicitar la postura que intenta salir del universo cerrado del lenguaje y el discurso y de aferrarlo a otra exterioridad: la del mundo que circunda al hombre, en cuanto referente. Esto crea una "ilusión" ya que ese mundo exterior aparecería en el discurso como una construcción hecha de signos y no tal como es en sí mismo.

³⁰ Ducrot considera que un Locutor se identifica con un enunciador, cuando este último representa el punto de vista que sostiene L.

- El sujeto empírico es, supuestamente, María Elena Walsh.

Señalaremos, a continuación, las posibilidades explicativo-analíticas que estas descripciones abren:

- a) En primer lugar, poder discriminar entre *sujeto empírico* y *Locutor* permite explicar ciertos discursos en los cuales se les concede la 'palabra' a seres incapaces de hablar:

Ejemplo:

Un cartel en el que aparece la figura de un perro 'diciendo' —mediante un globo— *"No me abandones en la calle"*. En este caso se le atribuye retóricamente la palabra (función de *Locutor*) al perro que, evidentemente, no es el sujeto empírico productor del discurso.

- b) También permite entender la construcción de enunciados SIN LOCUTOR, que se elaboran mediante formas verbales impersonales, con formas verbales no conjugadas (infinitivos, gerundios, participios) o mediante sustantivos.

Ejemplos:

Carteles como el de *"No fumar"*, *"Silencio"*, *"Cerrado"*.

Enunciados tales como: *"Se comentaba en los pasillos que el gobernador renunciaría a su posible reelección ..."*; *"Dicen que habrá cambios"*.

En estos casos no podemos aducir que no ha habido un efectivo productor material del enunciado, aunque no sea posible restituir la función de *Locutor*. Esta ausencia de *Locutor* tiene un valor retórico, ya que es una estrategia discursiva de DISTANCIAMIENTO, que provoca un EFECTO DE OBJETIVIDAD.

- c) Por su parte, la diferenciación entre *Locutor* y *Enunciador(es)* permite entender la puesta en escena de diversos 'puntos de vista', desde los cuales el sujeto discursivo va construyendo los objetos, seres y hechos discursivos; puntos de vista con los que no siempre se identifica el *Locutor*, puntos de vista con los que puede polemizar y a los que puede aprobar sin identificarse (Ejemplo de este último procedimiento lo encontramos en relación al E: del poema analizado).

Para explicitar e ilustrar la diferencia entre *Locutor* y *Enunciador(es)* y su valor polifónico, Ducrot elabora una analogía: considera que el enunciado es como una REPRESENTACIÓN TEATRAL, en la cual el autor (=autor modelo, no autor empírico (cfr. infra) de la representación teatral es el *Locutor*: que pone en escena a diversos personajes, cada uno de los cuales sostiene un punto de vista, estos puntos de vista son los enunciadores.

En este sentido, los enunciadores que van jalonando la polifonía de un texto/discurso, entendidos, al modo de Ducrot, como PUNTOS DE VISTA, no remiten necesariamente a otros discursos sino que representan diferentes perspectivas desde las cuales el sujeto discursivo estima oportuno enfocar un asunto (como en el caso de los dos enunciadores presentes en las estrofas trabajadas). Por lo tanto, **no todo componente polifónico (punto de vista / enunciador) remite a un caso de dialogicidad (intertextualidad, transtextualidad)**. Aunque lo contrario es válido: es decir que cada cita o alusión que encontremos en un texto representará —necesariamente— un punto de vista diferente, que jugará polifónicamente en el interior del discurso en que se encuentre.

Por otra parte, cabe agregar que las marcas de la polifonía discursiva y/o las "huellas" de la dialogicidad aparecerán en el discurso mediante diversos dispositivos, que por momentos se solapan.

Ejemplo:

Fragmento de *Tango feroz* de Barrientos y Martín

[*¿Qué hacés tres veces qué hacés!*] E₁ E₁: alusión a texto A
 [*Los pardones de Buenos Aires / no tienen sur ni después.*] E₂
 E₂ sostiene [no p]³¹ y refuta a E₁ que sostiene [p] E₂: alusión a texto B
 [*Malena canta*] E₃ [en el fango / como en la luna, / y en el cementerio crecen los muertos (...)] E₃
 E₃: alusión a texto C

Texto A: tango *Balada para un loco* (*¿Qué hacés tres veces qué hacés !...*)

Texto B: tango *Sur* ("*Sur, perdón y después...*")

Texto C: tango *Malena* ("*Malena canta el tango como ninguna...*")

Análisis:

- Relación del LOCUTOR con los puntos de vista representados por cada enunciador: L se identifica con E₂, aprueba a E₁, se opone o rechaza a E₃ y rectifica a E₄.

- Desde el punto de vista de la DIALOGICIDAD (polifonía externa): hay un evidente trabajo deconstruccionista de las letras de los tangos aludidos, por lo tanto se rechaza el marco impuesto por dicho discurso (discurso del tango): en relación al texto A se trata de una relación de eco 'paródico'; respecto del texto B se construye un espacio antonímico y finalmente, en relación al texto C, se construye un espacio discursivo distinto, marcadamente disfórico. En este sentido podríamos decir que el espacio discursivo construido lleva al 'extremo' las tendencias a lo disfórico de las letras de tango, que se condensa en el adjetivo "*feroz*" del título de la canción.

2.1.1. Polifonía y argumentación

Destacaremos dos características de la argumentación como discurso, entendida la "*discursividad*" como un "*mecanismo regulador del sentido*" (Brandt, 1994, p.189).

La primera de ellas es su *direccionalidad* u *orientación* hacia una *conclusión*, que permite hacerlo depender de un "razonamiento de opinión", es decir, de una serie de operaciones cognitivas mediante las cuales el sujeto organiza su representación del acontecimiento, sobre el que argumenta, a partir de una tesis o hipótesis.

La otra característica que completa la especificidad del discurso argumentativo es la interacción del punto de vista del Locutor (o sujeto discursivo) con otros puntos de vista insertos en el mismo ESPACIO ARGUMENTATIVO³² o en ESPACIOS ARGUMENTATIVOS ALTERNATIVOS. En todo discurso argumentativo, entonces, encontraremos: "*el eco de discursos anteriores a los cuales este discurso remite y asimismo a discursos posteriores a los que anticipa*" (Vignaux,

³¹ Ver más adelante, la explicación sobre la negación, desde la teoría polifónica de la enunciación.

³² Se denomina ESPACIO ARGUMENTATIVO al conjunto de argumentos que orientan hacia una misma conclusión.

1976, p.39), aunque también dichos puntos de vista pueden ser internos al propio discurso y representar las alternativas de un sujeto discursivo que va afirmando pero también matizando, e incluso rectificando, sus propios argumentos. Para ilustrar estas dos posibilidades del juego de puntos de vista o enunciadores, tomaremos el caso de la NEGACIÓN.

En la negación, nos dice Ducrot, interactúan dos puntos de vista o enunciadores:

En un enunciado negativo [no p], hay por lo menos dos enunciadores: el primer enunciador E1 expresa el punto de vista representado por [p], y un segundo enunciador E2 que presenta un rechazo de ese punto de vista (...) Un enunciado negativo es pues una especie de diálogo entre dos enunciadores que se oponen uno al otro.. (Ducrot, 1988, p. 23)

Ahora bien, de acuerdo con el tipo de juego argumentativo y polifónico que se establece, podemos discriminar dos tipos de negación: (i) polémica y (ii) metadiscursiva.

(i) Negación polémica: se oponen dos enunciadores que un mismo Locutor pone en escena, a modo de dos espacios mentales alternativos que el sujeto se plantea. En relación a los mecanismos y efectos argumentativos, este tipo de negación *conserva las presuposiciones* del punto de vista antagónico, que constituyen el "marco argumentativo" de ambos discursos, pero *se niega a inscribirse en el espacio argumentativo (y mental) circunscripto por el punto de vista antagónico* (García Negroni. 1996).

Ejemplo:

En un artículo que se está hablando de la posición del premier griego Costas Simitis, en relación al conflicto en Kosovo, se señala:

"No fue la única divergencia en el seno de la OTAN"

(Extraído de "Arde Kosovo" por Marcelo Cantelmi, 28/03/99, Clarín, Suplemento Zona)

Análisis:

- E2 sostiene [no p] refutando a un E1 que afirma [p] *"Fue la única divergencia en el seno de la OTAN"*.

- Se abren dos espacios mentales: uno representado por [p] y otro por [no p], ambos inscriptos en el mismo MARCO ARGUMENTATIVO (representado por la presuposición: *hubo divergencias en el seno de la OTAN*). Dadas estas dos opciones, E2 se niega a inscribirse en el ESPACIO ARGUMENTATIVO representado por [p], pero conserva el presupuesto (*hubo divergencias en el seno de la OTAN*), que forma parte del marco común a ambos espacios argumentativos.

(ii) Negación metadiscursiva: esta negación consiste en la refutación de un punto de vista existente, es decir que en el discurso se le atribuye a alguien el punto de vista con el cual se polemiza, ya sea que se lo explicita como tal o simplemente se lo aluda o evoque. Este sería un caso de DIALOGICIDAD POLÉMICA porque el Locutor niega, se opone, descalifica lo sostenido, en otro discurso, por otro Locutor (o por él mismo en otro momento). Ducrot denomina este tipo de negación como METADISCURSIVA. Es marcadamente diferente el fenómeno de la negación, que hemos denominado METADISCURSIVA, en los textos escritos que en las conversaciones, u otras formas de la oralidad, en donde la copresencia de ambos interlocutores permite un juego de negaciones y rectificaciones 'on line'. En relación a los mecanismos y efectos argumentativos, este tipo de negación anula las presuposiciones del punto de vista antagónico, por lo tanto *se niega a situarse en el "marco argumentativo" del discurso refutado* (García Negroni, 1996). Este tipo de negación, admite la rectificación: no p sino q.

Ejemplo:

En un artículo, que cuestiona la posición asumida por Europa en el conflicto del Kosovo, Regis Debray señala:

*No somos víctimas de una intoxicación, colaboramos activamente, con nuestras imágenes y palabras, en una empresa contraproducente. **El problema no es técnico, y ni siquiera político. Es mental y cultural**: nos permite hacer nuestras, como si fuéramos sonámbulos, imágenes y palabras procedentes de otra historia, de otra tradición. (Se refiere a la historia y tradición de EUA). (Extraído de "La sonámbula" por Regis Debray, 04/04/99, Clarín, Suplemento Zona)*

Referencias: con subrayado la posición de L, representada por E₁. En negrita las posiciones de los enunciadores refutados: E₂, E₃ y E₄.

Análisis:

• El sujeto discursivo (L) trae a su discurso, las diversas explicaciones realizadas por otros analistas y las refuta, antagoniza con ellos, ya que se niega (E₁[no p]) a situarse en los marcos de los tres enunciadores evocados E₂ que sostiene [p₁], E₃ que sostiene [p₂] y E₄ que sostiene [p₃] por ello, luego de negarlos, los rectifica: la estructura subyacente aquí sería: [no p sino q] con elisión del conector SINO.

• El enunciador E₂ sostiene [p₁]: "*Somos víctimas de una intoxicación*" → L luego de negar p, rectifica mediante [q₁] "*colaboramos activamente con ...*"

• El enunciador E₃ sostiene [p₂]: "*El problema es técnico*" y E₄ sostiene [p₃] "*El problema es político*" → L rectifica E₃ mediante [q₂] + [q₃]: "*(El problema) Es mental y cultural ...*"; anulando los presupuestos de los puntos de vista con los que antagoniza. A partir de "*nos permite....*", L fundamenta su posición (trayendo las "*pruebas*").

Los diferentes puntos de vista, entonces, van coadyuvando en la construcción argumentativa de un discurso dado y pueden presentar una relación de co-argumentación, una relación de oposición o una relación de restricción.³³

a) Una relación de 'cooperación argumentativa' se da cuando los enunciados sostenidos por cada uno de los enunciadores se co-orientan hacia una misma conclusión [C] (y, por lo tanto, están insertos en el mismo espacio argumentativo), siendo, en algunos casos, el punto de vista con el que se identifica el Locutor o un punto de vista que éste trae, aprobándolo, aunque no necesariamente identificándose con él, pero que le sirve a sus metas argumentativas.

Ejemplo:

E₁["*La crisis económica [ha distanciado aún más a los escolares de los libros de texto] p y además [ha provocado que en el país bajara sustantivamente la cantidad de ejemplares y títulos editados] q, lo cual [es indicio de un preocupante empobrecimiento cultural, cuyas consecuencias futuras afectarán sobre todo a las generaciones jóvenes]* → Conclusión(C)

³³ Un desarrollo más pormenorizado de estos aspectos en el Capítulo VI.

[Según datos de la Cámara Argentina del Libro, en el país sólo un 40 por ciento de los alumnos cuenta con un libro de texto], E...

(Extraído de "Editorial", Clarín, 18/03/03)

Análisis:

- E1 [p + q] y E2 → C' : Lo sostenido por E1 y E2 co-argumenta hacia la misma conclusión (C'), que representa la orientación hacia la que apunta la 'tesis' u opinión de la editorial.

- El punto de vista de L es asumido por E1, mientras que E2 trae un punto de vista proveniente de alguien distinto de L (a saber, la Cámara Argentina del Libro), pero aprobado por éste (L).

- Además, E1 despliega dos proposiciones (p y q) que están, a su vez, co-orientadas hacia la misma conclusión.

- En el caso de E2, dada su ubicación en el decurso argumentativo, también subsume la función de PRUEBA O REFUERZO de lo previamente aseverado y además remite a un fenómeno de *dialogicidad*, por cuanto reenvía a otro texto (el informe emitido por la Cámara Argentina del Libro) y a otro Locutor (la Cámara Argentina del Libro).

- Los elementos lingüísticos "y además" / "lo cual" constituyen los ELEMENTOS o MARCAS INSTRUCCIONALES de la co-argumentación.

b) Los diversos enunciadores pueden oponerse, polemizar y/o rectificarse, porque *cada punto de vista presenta un nuevo espacio argumentativo (antonímico, extremo u otro diferente)* (García Negroni, 1996); en estos casos habrá que determinar cuál es el punto de vista con que se identifica el Locutor, para poder establecer el 'derroteo' (o mapa) argumentativo del discurso. (Ver, al respecto, los ejemplos trabajados al analizar las negaciones).

c) A veces un punto de vista restringe a otro. Tal es el caso de los enunciados precedidos por los CONECTORES DE FUERZA ARGUMENTATIVA (v.g.: pero, sin embargo, aunque, etc.).

Ejemplo:

En una asamblea gremial, se están discutiendo la medidas que se tomarán.

Un grupo de afiliados señala: E1 [*Estamos de acuerdo con el reclamo*] p, pero E2 [*no queremos hacer paro*] q.

Análisis:

- L (*un grupo de afiliados*) pone en escena dos puntos de vista (E1 y E2), el segundo de estos enunciadores restringe al primero y es el que representa el punto de vista o posición que, finalmente asume L.

- E1 sostiene p [*Estamos de acuerdo con el reclamo*] que llevaría a la conclusión C' (implícita o inferible): "*queremos hacer paro*".

- E2 sostiene q [*no queremos hacer paro*] (= C') En este caso q expresa directamente la

oposición a la 'conclusión r (C)' a la que apunta p. Se ve claramente en este ejemplo que lo rechazado (en q) no es lo afirmado por p (acordar con el reclamo) sino la conclusión a la que apunta p (estar de acuerdo con el reclamo implica que se quiere adoptar un paro como medida).

• El conector **pero** es el elemento o marca instruccional que permite advertir el cambio de fuerza u orientación argumentativa.

La relación de cada enunciador con los otros obedecerá, en el decurso argumental, a un 'plan discursivo global' en virtud del cual se seleccionan diversas estrategias argumentativas para construir la argumentación: el Locutor va 'dosificando' sus argumentos, poniendo en juego diversos puntos de vista, en función de la "suficiencia argumentativa" (Portolés, 1998) que se les otorga en el propio discursar¹⁴. El Locutor, en virtud de ese plan estratégico, irá asumiendo tal o cual punto de vista (o sea identificándose con tal o cual Enunciador). Por lo tanto, desde el punto de vista de la lectura, es fundamental determinar la identificación del Locutor con uno o más puntos de vista, a lo largo del texto, para interpretar el sentido global.

Otro de los aspectos a tener en cuenta, al analizar los enunciadores de un discurso, es la asimilación de un punto de vista a un Locutor diferente del Locutor responsable de la enunciación de ese discurso, es decir, como señala Ducrot, la "asimilación de un enunciador con una persona x" (Ducrot, 1988): es el caso de los enunciadores que representan —a su vez— fenómenos de dialogicidad (v.g., citas, alusiones).

Desde un punto de vista METODOLÓGICO, consideramos que es factible trabajar en dos momentos la segmentación y análisis de la polifonía discursiva:

1) Primer Momento:

(a) **delimitar los diversos puntos de vista o enunciadores** que van conformando el juego argumentativo en un discurso ocurrencia dado;

(b) luego **determinar la posición del Locutor** respecto de cada uno (se identifica, se opone, rechaza o refuta, restringe ese punto de vista, lo aprueba), para finalmente,

(c) **Ir estableciendo las relaciones argumentativas** que se van encadenando entre los diversos enunciados/argumentos aportados por cada punto de vista (co-orientación; contra-posición; justificación; cambio de fuerza argumentativa: restricción, concesión, etc.).

De esta manera es factible relevar, a lo largo del texto-discurso, la 'puesta en escena' de diversas posturas en torno de la temática sobre la que versa el discurso y desentrañar la posición del Locutor.

¹⁴ En este sentido, sería interesante contrastar la presencia de enunciados y enunciadores que rectifican enunciados y enunciadores precedentes en diversos discursos, según el grado de planificación de los mismos (v.g. discursos con planificación 'on line' —por ej., la conversación espontánea— vs. discursos orales o escritos, pero con un plan global (guión) previamente estructurado -por ej., una conferencia)

2) **Segundo Momento:** a partir de la reconstrucción de los diversos puntos de vista de los enunciadores segmentados en la instancia analítica anterior, se puede discernir si esos puntos de vista remiten a otros textos, a otras enunciaciones, es decir, si estamos frente a fenómenos de **dialogicidad** o **intertextualidad**. En esta instancia se establece el tipo de estrategia intertextual utilizada (cita directa, indirecta, etc.), es decir, los dispositivos de intertextualidad utilizados.

El discurso aparece así como el lugar en el que se inscriben las pugnas del universo de creencias de una comunidad o grupo dado, al que pertenecen, al menos, los locutores — tanto el del texto dado como el/los de los textos referidos— y los destinatarios. De esta manera, también, es posible ubicar el texto-discurso en la RED INTERDISCURSIVA y, dentro de ésta en una FORMACIÓN DISCURSIVA, que va construyendo determinada práctica social productora de sentido, dentro de determinado campo discursivo.

2.2. Polifonía y Narración

En el campo de la narración, y específicamente en el de la narración literaria, también se han trabajado algunas de las nociones que hemos desarrollado vinculadas a los fenómenos de polifonía y dialogicidad.

Así como Ducrot pone en tela de juicio la unicidad del sujeto hablante y discrimina entre sujeto empírico, locutor y enunciador, en el campo de la narración literaria se han diferenciado: *autor empírico*, *Autor Modelo* (Eco), *narrador* y *focalización o punto de vista* (Genette).

2.2.1. Autor Modelo / autor empírico / Narrador

En el caso de la narración, la distinción que Ducrot realiza entre sujeto empírico y Locutor, se vuelve tripartita y se debe distinguir entre *autor empírico / Autor Modelo / Narrador*. Las dos primeras nociones son desarrolladas por Eco, mientras que para la tercera acudiremos a la narratología de Genette.

Eco apela a una reelaboración de la teoría de la enunciación y señala que el autor (enunciador) y lector (enunciado) son papeles actanciales que están inscriptos en el texto como estrategias textuales y cuyo contrato enunciativo³⁵ denomina "*cooperación textual*":

Ante todo, por cooperación textual no debe entenderse la actualización de las intenciones del sujeto empírico de la enunciación, sino de las intenciones que el enunciado contiene virtualmente. (...) Insistamos en que la cooperación textual es un fenómeno que se realiza entre dos estrategias discursivas, no entre dos sujetos individuales. (Eco, 1993, p. 90 - 91)

La configuración del Autor Modelo depende de determinadas HUELLAS TEXTUALES. Así, el Autor Modelo constituye una HIPÓTESIS INTERPRETATIVA, que se formula sobre la base de lo ciertas características encontradas o inferidas del texto mismo (un estilo, un IDIOLECTO, una determinada posición o postura) pero,

³⁵ Cfr. explicación de contrato enunciativo, en el Capítulo I, cuando se explicita la noción "contrato de lectura". La relación entre el 'contrato de lectura' y la "cooperación textual" es que esta última está implicada en ese contrato.

no cuando, por detrás de la estrategia textual, se plantea la hipótesis del sujeto empírico que quizá deseaba o pensaba o deseaba pensar algo distinto de lo que el texto, una vez referido a los códigos pertinentes, le dice a su Lector Modelo. (Eco, 1993, p.93)

La imagen o representación que cada uno tiene de un AUTOR es la que ha forjado a partir de la lectura de sus obras, pero se tiende a confundir esa representación de un sujeto DE PAPEL (sujeto discursivo) con la persona concreta. Otras veces, por el contrario, se intenta forzar un texto para que aparezcan en él algunas características que se conocen de la biografía del autor empírico.

Por ello, si bien la conjetura sobre el Autor Modelo se construye a partir de elementos instruccionales presentes en el texto,

no siempre el Autor Modelo es tan fácil de distinguir: con frecuencia, el lector empírico tiende a rebajarlo al plano de las informaciones que ya posee acerca del autor empírico como sujeto de la enunciación. Estos riesgos, estas desviaciones vuelven a veces azarosa la cooperación textual. (Eco, 1993, p.90).

El tipo (o tipos) de narrador será una de las estrategias discursivas presentes en el relato y constituirá uno de los componentes de la representación del autor modelo que el lector se forja en su interacción con el texto. Para ahondar sobre las características del narrador acudiremos —como anticipáramos— a la propuesta de Genette.

2.2.1.2. Narrador / narratario y puntos de vista del relato (focalizaciones)

Antes de desarrollar los aspectos conceptuales de la teoría narratológica de Genette, advirtamos que —por obvio que parezca— narrador, narratario, focalizaciones corresponden a roles y funciones discursivas y no a personas empíricas. Incluso cuando alguien cuenta una historia, asume —en ese acto— un rol de narrador, que es diferente de su estatus de persona real.

Genette, en su obra *Discurso del relato* (publicada en *Figuras III*) se propone estudiar el discurso narrativo. Para él, este estudio implica el análisis de las relaciones entre este discurso y los acontecimientos que narra, por un lado, y por otro, entre este discurso y el acto que lo produce. Para evitar confusiones, propone la elección de términos distintos para designar cada una de estas instancias:

- *Relato*: designa el significante, *enunciado* o texto narrativo mismo.
- *Historia*: designa el significado o contenido narrativo; su sinónimo es *diégesis*.³⁶
- *Narración*: designa el *acto narrativo productor* (enunciación) y, por extensión, el conjunto de factores relativos a la situación real o ficticia en que tiene lugar dicho acto.

Ahora bien, nuestro conocimiento de lo que sucede (*diégesis*) y del acto mismo de contar lo que sucede es siempre mediado por el discurso y las marcas que hay en él.

Historia y narración no existen para nosotros más que por intermedio del relato. (...) Como narrativo vive de su relación con la historia que cuenta; como discurso, vive de su relación con la narración que lo profiere. (Genette, 1989, p. 84)

³⁶ El término *diégesis* proviene de los teóricos del relato cinematográfico, que la acuñaron para diferenciar el relato en sí, la historia que se cuenta en un film, de la mimesis (=imitación) o sea la peculiar modalidad de representación del discurso audiovisual.

Para encarar su análisis utiliza una trasposición teórica, que él mismo denomina como METÁFORA LINGÜÍSTICA, ya que tomará tres categorías propias del verbo y las traspondrá, adecuándolas, al relato: *tiempo, modo y voz*.³⁷

Establece, entonces, las siguientes categorías para el análisis:

- **TIEMPO:** Se refiere a la relación entre el tiempo de la historia (diégesis) y el tiempo del discurso (relato).³⁸

- **MODO:** Se refiere a las modalidades de la REPRESENTACIÓN NARRATIVA, es decir a:

a) la distancia que el narrador establece entre lo que cuenta y el narratario, (cómo se cuenta). Para entender esta categoría, ejemplificaremos con el relato fílmico, porque en él se evidencia más claramente la diferencia entre modos de contar: 1) *relato narrativizado o diegético*: es el caso de las películas en que aparece una voz en off relatando los acontecimientos, aquí la presencia del informador es muy marcada y la distancia es mayor; esta modalidad de 'contar' no nos deja olvidar que esa historia se está narrando; 2) *relato escenificado o mimético*: por el contrario, es el caso de una película en que los acontecimientos se muestran en escenas sucesivas, aquí el narrador trata de pasar desapercibido, aproxima la historia al narratario y produce una ILUSIÓN DE REALIDAD (como si fuera real lo que se está audiovisiando y no fuera un acontecimiento que alguien está contando), así, la distancia entre lo que se cuenta y el narratario es mínima.

b) la *perspectiva, o punto de vista*, desde la que se ubica. (Volveremos enseguida sobre este aspecto).

- **VOZ:** Designa una relación —ya sea del relato como de la historia— con el sujeto (o instancia) de la enunciación, o sea "*la manera en que se encuentra implicada en el relato la narración misma, (...) y con ella sus dos protagonistas: el narrador y su destinatario, real o virtual*". (Genette, 1989, p. 86). Aquí se observa en qué nivel se ubica el narrador y si interviene o no en la historia que cuenta.

En síntesis: "*El tiempo y el modo actúan a nivel de las relaciones entre historia y relato, mientras que la voz designa a la vez las relaciones entre narración y relato, y entre narración e historia.*" (Genette, 1989, p. 87)

Para el propósito de este capítulo abordaremos: la noción de perspectiva o punto de vista de la categoría modo y de la categoría de voz, algunos aspectos vinculados con narrador y narratario.

Genette desdén, fundamentándolo, un conjunto de pseudocategorías tradicionales con las que se realizaron clasificaciones AD HOC del rol de narrador (v.g.: ominisciente, 1ª/3ª persona), en su lugar, construye categorías nuevas, consistentes dentro de su teoría narratológica, con las cuales explica y discrimina diversos niveles, dimensiones e instancias del discurso narrativo.

³⁷ Todorov, en 1966, había realizado una propuesta similar: "*Separemos los procedimientos del discurso en tres grupos: el tiempo del relato, en el que se expresa la relación entre el tiempo de la historia y el del discurso, los aspectos del relato o la manera en que la historia es percibida por el narrador y los modos del relato que dependen del tipo de discurso utilizado por el narrador para hacernos conocer la historia.*" (Todorov, 1982, p. 174).

³⁸ No nos detendremos en esta categoría. Hemos realizado un desarrollo explicativo de la misma en nuestro Documento de trabajo: *Apuntes sobre la narratología* de G. Genette. (Cátedra de Semiótica (FFyL y FCPyS)).

Modo: La focalización

El discurso transmite cierta información, y durante esta transmisión el informador (observador - narrador - Locutor) establece o impone determinada distancia con respecto a la información misma; además adopta cierta perspectiva para transmitirla.

La perspectiva, conocida como "visión" o "punto de vista", es denominada **focalización** por Genette. Hace uso de un término que Brooks y Warren propusieron en 1943.

Al respecto, considera necesario **diferenciar la focalización de la voz que narra**. Para distinguirlas trabaja a partir de dos preguntas:

La **focalización** es la respuesta a la pregunta: *¿cuál es el personaje cuyo punto de vista orienta la perspectiva narrativa? (o ¿quién observa?)* (Genette, 1989, p. 241)

La **voz** es la respuesta a la pregunta: *¿quién es el narrador? (o: ¿quién cuenta?)*. (Genette, 1989, p. 241)

En relación a la focalización³⁹ propone la siguiente tipología (Genette, 1989, p. 244 y ss.):

- **FOCALIZACIÓN CERO O RELATO NO FOCALIZADO:** el narrador sabe o dice más que cualquiera de los personajes. La focalización cero fue la que caracterizó a la novela del siglo XIX.

- **FOCALIZACIÓN INTERNA:** el narrador sólo dice lo que sabe cualquiera de los personajes y, desde la perspectiva o punto de vista de este personaje se narra. A veces esa focalización se fija en un solo personaje y conocemos la historia a través de ese sólo punto de vista (por ej., en *El nombre de la rosa*, en un primer nivel del relato predomina la perspectiva del personaje Adso); otras veces la focalización es variable, es decir, que se va modificando el punto de vista (por ej., en *Madame Bovary*, en que la focalización primero se hace desde Charles, después desde Emma, luego nuevamente Charles, y así). Otras veces esa focalización es múltiple, ya que se da una especie de contrapunto de focalizaciones, es decir, la historia es relatada desde diversas perspectivas (Ej.: *Rosaura a las diez* de M. Denevi; *La hojarasca* de G. García Márquez). No necesariamente la focalización se encarna en la voz del personaje foco.

- **FOCALIZACIÓN EXTERNA:** el narrador dice menos de lo que sabe el personaje. Este tipo de focalización puede dominar el relato:

como en las novelas de Dashiell Hammett, en que el héroe actúa (...) sin que en ningún momento se nos permita conocer sus pensamientos ni sus sentimientos, y (...) ciertas novelas cortas de Hemingway, como The Killer, o Hills Like White Elephants (Paraiso Perdido) que lleva la discreción hasta el extremo de la adivinanza. (Genette, 1989, p.245);

o —a veces— utilizarse en algunas secuencias del mismo; así en la novela de intriga o de aventuras "en que el interés nace de la existencia de un misterio el autor no nos dice de entrada todo lo que sabe" (Raimond en Genette, 1989, p.245), pero también otros tipos de novela "del siglo XIX practican ese tipo de introito enigmático: así, en Balzac, *La piel de zapa* o *El reverso de la historia contemporánea (...)*" (Genette, 1989, p.245)

³⁹ Esta categoría ha sido retomada y profusamente trabajada en el análisis narratológico del film.

Ejemplo:

Veamos el caso del cuento *Continuidad de los parques* de Julio Cortázar. Transcribiremos dos secuencias del relato, en las que se trabaja desde dos focalizaciones internas, correspondientes a dos de los personajes:

Focalización 1: "*Su memoria retenía sin esfuerzo los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca lo ganó casi en seguida.*" Se focaliza, es decir se orienta la narración, desde el personaje (actor figurativo 1) que está leyendo una novela (pero no se narra a través de la voz de este mismo personaje)

Focalización 2: "*Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta él se volvió un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrió a su vez, parapetándose en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa.*" Se focaliza desde uno de los personajes (actor figurativo 2) de la novela que está leyendo el primer personaje (actor figurativo 1). (Aquí tampoco la perspectiva se realiza a través de la voz del personaje).

Un recurso para validar el cambio de focalización consiste en REESCRIBIR en primera persona el segmento y, si esto es factible, analizar a quién remite esa 1ª persona (ese yo). Si remite a diferentes actores figurativos, entonces estamos ante un cambio de focalización. Haremos la 'prueba' con los dos segmentos del cuento de Cortázar transcrito más arriba:

(1) "*Mi memoria retenía sin esfuerzos los nombres y las imágenes de los protagonistas; la ilusión novelesca me ganó casi en seguida.*" (Yo = el lector de la novela)

(2) "*Ella debía seguir por la senda que iba al norte. Desde la senda opuesta me volví un instante para verla correr con el pelo suelto. Corrí a mi vez, parapetándome en los árboles y los setos, hasta distinguir en la bruma malva del crepúsculo la alameda que llevaba a la casa.*" (Yo = un personaje de la novela que está leyendo 1)

Como ya señaláramos, hay relatos que presentan una focalización predominante, en cambio hay otros cuya focalización no es necesariamente constante y sus fórmulas de focalización corresponden a segmentos narrativo determinados. En este segundo caso, en el que hay cambios a lo largo de todo el relato, se hablará de FOCALIZACIÓN VARIABLE. En el caso de un relato con una FOCALIZACIÓN ESTABLE, cuando se produce una modificación en un segmento aislado, puede analizarse como una infracción momentánea al código que rige al resto, y se habla de ALTERACIÓN (Genette, 1989).

• **Voz**

En esta categoría se atiende a los problemas relacionados con el acto de narrar, es decir, la enunciaci3n o narraci3n. A veces se confunde con la perspectiva (pero, como ya dijimos es una cuesti3n diferente), o con la instancia de escritura (autor empírico), o con el autor modelo⁴⁰. Esta confusi3n proviene del hecho de que se olvida que, en realidad, nos encontramos siempre frente a una narraci3n enunciada, es decir, ante una representaci3n discursiva del acto de narrar y no al acto propiamente dicho.

⁴⁰ El narrador sería una de las características del autor modelo reconstruido en el texto, como ya señalamos.

Al respecto, señala Genette:

Sabido es que la lingüística ha tardado un tiempo en emprender la tarea de explicar lo que Benveniste ha llamado la subjetividad en el lenguaje, es decir, en pasar del análisis de los enunciados al de las relaciones entre dichos enunciados y su instancia productora: lo que hoy se llama su enunciación. Parece que la poética encuentra una dificultad comparable para abordar la instancia productora del discurso narrativo, instancia a la que hemos reservado el término, paralelo, de narración. (Genette, 1989, p. 271)

Propone entonces, para analizar esta instancia, distinguir las relaciones entre el *acto narrativo*, y la historia que se cuenta, considerando las modificaciones o permanencias durante el curso de una obra. (Genette, 1989, p. 272-273).

El *acto narrativo* está conformado por estos tres aspectos: las determinaciones espacio-temporales; las situaciones narrativas implicadas en el mismo relato (niveles narrativos) y los protagonistas de ese acto narrativo (narrador / narratario).

(A) Las DETERMINACIONES ESPACIO-TEMPORALES DE LA NARRACIÓN (tiempo y lugar de la narración). Según la posición temporal de la narración con respecto a la historia que relata, distinga cuatro tipos de narración: *ulterior, anterior, simultánea e intercalada*. (Genette, 1989)

Las marcas instruccionales fundamentales, para discriminar el tipo de narración desde lo temporal, son los verbos (a partir de las instrucciones proporcionadas por el GRAMEMA⁴¹ de tiempo). Así, una narración *ulterior* utilizará verbos en pasado (ya que el acto de narrar es posterior a los sucesos de la historia: "*había una vez...*"; "*Alguien vino y me habló de ella...*"), es la más usual. Una narración *anterior* utilizará verbos en futuro ("*Alguien vendrá y me hablará de ella...*"), estamos frente a un relato predictivo. Los verbos en presente construyen una narración *simultánea* ("*Alguien viene y me habla de ella...*"). El último tipo, la *intercalada*,

es el más complejo, ya que se trata de una narración en varias instancias y la historia y la narración pueden enmarañarse en ella de tal modo, que la segunda reaccione sobre la primera: es lo que sucede en particular con la novela epistolar con varios correspondientes, en que, (...) la carta es a la vez medio del relato y elemento de la intriga (Genette, 1989, p.274)

(B) Las situaciones narrativas implicadas en el mismo relato, o sea, los diversos *niveles narrativos*: EXTRADIEGÉTICO (fuera de la historia), INTRADIEGÉTICO (dentro de la historia) y METADIEGÉTICO⁴² (dentro de la historia). Genette plantea que existe un tipo de distancia entre acto de narrar (acto narrativo o instancia narrativa) y la acción narrada (o diégesis) y que esta distancia no es ni temporal ni espacial, sino que tendría que ver con una oposición del tipo *afuera / adentro de la historia o diégesis*. El nivel *extradiegético* remite a un acto de narrar que se posiciona fuera de la historia. Mientras que los otros dos lo hacen desde adentro: son los casos de relato: dentro del relato. Tengamos presente que estamos hablando de la **instancia narrativa (narrador)** y su ubicación y no del autor empírico. Ejemplos de instancias narrativas (o narrador) extradiegéticas: Robinson Crusoe narra su historia; el narrador de *Cien años de*

⁴¹ Es la parte de la palabra (morfema, más precisamente) que conlleva los contenidos gramaticales de la misma (en el caso de los verbos: número, persona, tiempo, modo, aspecto)

⁴² Genette utiliza el término metadiegético en un sentido inverso al de su modelo lógico-lingüístico, ya que en un "metalinguaje" es un lenguaje que habla de otro lenguaje; en cambio, el nivel metadiegético hace referencia a un relato que está adentro de otro relato. (Genette, 1989, p.317-18).

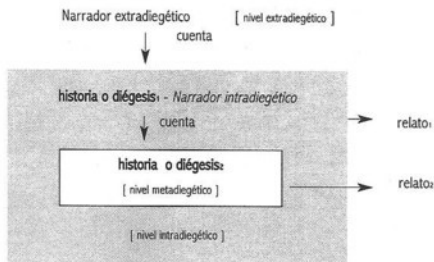
soledad. Un ejemplo de instancia narrativa (o narrador) intradiegética: Scheherazade (que es a su vez un personaje), cuando cuenta los cuentos al sultán, en *Las mil y una noches*.

Ahora bien, hay una íntima vinculación entre el nivel de la narración y el nivel del relato:

- Una INSTANCIA NARRATIVA EXTRADIEGÉTICA, se corresponde con (=cuenta) un RELATO DE NIVEL INTRADIEGÉTICO (en el ejemplo anterior: la historia de los acontecimientos sucedidos a Robinson Crusoe en la isla; la centenaria historia de los Buendía). O dicho de otro modo, *un relato intradiegético (o relato primero) tiene, por definición, una instancia narrativa extradiegética*. (Genette, 1989)

- Una INSTANCIA NARRATIVA INTRADIEGÉTICA, se corresponde con (=cuenta) UN RELATO DE NIVEL METADIEGÉTICO. (En el ej. anterior, cada una de las historias que le cuenta Scheherazade al sultán, son de un nivel metadiegético). O dicho de otro modo, *un relato metadiegético (o relato segundo, es decir, un relato: adentro de otro relato) tiene, por definición una instancia narrativa intradiegética*. (Genette, 1989)

Grafiquemos:



C) Los protagonistas de ese acto narrativo: el NARRADOR y el NARRATARIO. Narrador y narratario constituyen ACTANTES de la narración, es decir, son delegaciones ficticias (vicarias) de la dupla enunciador / enunciatario (presentes en todo acto de lenguaje). Cuando Genette se refiere a la categoría que ha llamado persona, aclara que deja de lado la distinción entre relato en primera o tercera persona, ya que le parecen inadecuadas. Aclara que **la elección del novelista, en realidad, está entre dos actitudes narrativas, no entre dos formas gramaticales**:

- Puede hacer contar la historia por uno de los PERSONAJES (o actores figurativos) de la historia: a este tipo de narrador lo denomina HOMODIEGÉTICO. Este puede ser AUTODIEGÉTICO, cuando ese actor figurativo que narra tiene un rol protagónico en la historia. En los otros casos es un narrador que desempeña el papel de observador y de testigo de la historia que cuenta.

Ejemplos:

entre los casos citados anteriormente, Robinson Crusoe asume el rol de un narrador

AUTODIEGÉTICO; por su parte, Adso, en la novela *El nombre de la rosa*, asume el rol de narrador HOMODIEGÉTICO observador o TESTIGO.

• O puede optar por hacer contar la historia a un narrador extraño a dicha historia: a este tipo de narrador lo denomina HETERODIEGÉTICO. Ejemplos: entre los casos citados anteriormente, Scheherazade cumple el rol de una narradora HETERODIEGÉTICA cuando relata las diversas historias al sultán en *Las mil y una noches*; a su vez, en *Cien años de soledad* estaríamos ante la presencia de este tipo de narrador. En el caso del cuento de Cortázar que trabajamos previamente, el narrador es HETERODIEGÉTICO.

Genette reconoce en el NARRATARIO uno de los elementos de la situación narrativa, y observa que éste SE UBICA SIEMPRE EN EL MISMO NIVEL DIEGÉTICO QUE EL NARRADOR. Es por lo tanto, como ya señalamos, un actante del relato. Así a un narrador intradiegético corresponde un narratario intradiegético (ej.: el sultán en *Las Mil y una noches*). Mientras que a un narrador extradiegético corresponde un narratario extradiegético (en este caso se confunde con el lector virtual (o destinatario implícito) y con éste puede identificarse (mediante una proyección) el lector empírico).

Capítulo VI: La conectividad y los conectivos

por María Victoria Gómez de Erice

1. Generalidades y problemas

Para poder avanzar en nuestro análisis es preciso, ahora, definir qué es lo propio de la CONECTIVIDAD, como fenómeno en el que se inscriben lo que denominamos CONECTIVOS.

La conectividad es una operación lógico-conceptual que consiste en relacionar seres, propiedades, acciones, conceptos, creando una cierta dependencia entre ellos. Esta dependencia, al configurarse en la textualización, marca una direccionalidad instruccional sobre la relación que se debe establecer entre dichos elementos.

Estas relaciones lógico-conceptuales, al cristalizarse en los usos lingüístico-discursivos, se han constituido en categorías de lengua, pero sus manifestaciones pueden ser diversas, según el modo de configuración discursivo.

Las formas lingüísticas, palabras, lexemas —sea cual fuere la denominación elegida—, han sido estudiadas y analizadas desde muchas perspectivas. En las GRAMÁTICAS TRADICIONALES encontramos los usos frecuentes y regulares de las diferentes configuraciones y elementos. Se trata de análisis descriptivos y prioritariamente NORMATIVOS.

En este documento nos vamos a ocupar de las formas que se denominan: CONECTIVOS, CONECTORES o ELEMENTOS RELACIONANTES. Nuestro enfoque es TEXTUAL Y DISCURSIVO, NO SINTÁCTICO ORACIONAL. Nos interesa determinar cuál es el valor que adquieren los conectivos en la configuración del texto, qué marcas instruccionales incorporan en la construcción del sentido y cuál es su contribución para el acto de interpretación de dicho sentido.

En las nuevas conceptualizaciones lingüísticas y, fundamentalmente, textuales y discursivas en las que nos hemos situado, los conectores o elementos relacionantes han cobrado un valor fundamental, pero desde otra perspectiva. Ya sea desde la Pragmática, que incorpora en el análisis las operaciones realizadas por los sujetos, estableciendo una relación entre el contexto de uso y los enunciados y, consecuentemente, los saberes previos que deben poner en juego para interpretarlos; ya sea desde la lingüística cognitiva, que busca en los elementos

lingüísticos los valores indiciales que, como pistas, son utilizados para la configuración del sentido⁹, es preciso interrogarse sobre SU VALOR PARA EL FUNCIONAMIENTO DISCURSIVO.

1.1. ¿Qué se entiende por conectivos?

Raffaele Simone señala:

Los conectivos son elementos que desempeñan la función de conectar partes distintas del texto (tanto dentro de la misma cláusula como entre cláusulas distintas), aún sin tener necesariamente un referente en otra parte del texto. En realidad, no sólo son conectivos casi todas las conjunciones y una parte importante de los adverbios reconocidos por la gramática tradicional, sino también un número difícilmente definible de sintagmas preposicionales y de cláusulas.

Las funciones de los conectivos son diferentes y dependen de su significado. (Simone, 1993, p. 354)

Nosotros adoptaremos, en este trabajo, la denominación de conectivos para cualquier tipo de forma que sirva para establecer una relación y reservaremos el nombre de CONECTORES para los conectivos que sintácticamente unen enunciados o segmentos. Nuestro enfoque del tema será NOCIONAL, partiremos de la noción para luego internarnos en el análisis de las variadas manifestaciones que sirven, en nuestra lengua, para conectar elementos, sin detenernos en el análisis oracional.

La adopción de este criterio responde a la necesidad de no fijar para cada forma una significación estable, ya que, desde la empiria, se verifica que según los contextos de uso no podemos otorgar siempre el mismo valor semántico a los elementos lingüísticos, sino que éste depende del cotexto (polisemia). Veamos un ejemplo, referido al conector "y".

Ejemplos:

1. *Es joven y rico*
2. *Sigue actuando así y vas a ver.*
3. *Hay mentiras y mentiras.*

Ningún hablante del español podrá sostener que el conector "y" tiene el mismo valor relacional en los tres enunciados. En 1 se trata de un valor de **adición**, en 2 es **consecuencial** y en 3 establece una **oposición**.

En algunos casos el conector "y", en una interacción verbal, al comienzo de una intervención, sirve como fórmula de apertura que, de algún modo, simplemente indica que va a conectar la respuesta o la reflexión con la intervención anterior, tiene entonces un carácter **ilativo**. Esto es lo que sucede en los relatos infantiles, donde es difícil otorgarle un valor convencional lógico-semántico, podríamos decir que sólo asegura la continuidad.

Ejemplo:

4. *-¿vas a venir mañana?*

⁹ La Semiótica discursiva de la Escuela de París, tanto objetual como subjetal, sostiene que el sentido no es un dado, sino algo que se debe construir.

- *Y no sabría que decirte, tengo problemas con el horario, pero podría tratar de arreglar. Más tarde te contesto.*

Por otra parte, el análisis puramente sintáctico deja escapar fenómenos de conectividad que no están expresados por conjunciones o locuciones prepositivas o conjuntivas. Muchos son los modos discursivos que se utilizan para conectar elementos desde ciertas categorías notacionales. Veamos algunos ejemplos, referido a la noción de causalidad:

Ejemplo:

5. La desocupación es la causa de la angustia social.
6. Se advierte angustia social porque hay desocupación.
7. La angustia social proviene de la desocupación.
8. Por la desocupación hay angustia social.
9. Hay desocupación. Hay angustia social.

En este último ejemplo (9) no hay marcas, sólo la simple yuxtaposición sintáctica. Desde el punto de vista semántico-pragmático, quien interpreta el enunciado restituye cognitivamente el nexos y establece una relación causal.

2. Categorías lógico-lingüísticas

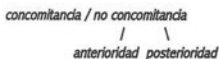
Las grandes categorías lógico-conceptuales que se han cristalizado en las formas lingüísticas que vamos a analizar son:

- el secuenciamiento
- la conjunción
- la comparación
- la disyunción
- la explicación por:
 - causalidad
 - consecuencia
 - hipótesis
 - condición
 - finalidad
- la orientación argumentativa

2.1. El secuenciamiento

Esta operación consiste en describir la cronología de los procesos o acciones que se encadenan unos con otros. Estos procesos o acciones pueden ser simultáneos o uno de ellos puede preceder o seguir al otro, todo depende del punto de vista desde donde es concebido dicho proceso.

El esquema o modelo topológico desde el cual trabaja el secuenciamiento temporal es el siguiente:



Las acciones, hechos, momentos, acontecimientos son vistos como concomitantes o no concomitantes y, en este segundo caso, se los sitúa como anteriores o posteriores. Para ello, siempre se suele tomar uno de esos hechos, momentos o acontecimientos a modo de EJE ARTICULADOR, y, a su alrededor se organizan los restantes acontecimientos.

Ejemplo:

10. "A partir de los estudios de Freud, muchas enfermedades a las que se atribuían causas fisiológicas comenzaron a ser consideradas como disturbios psíquicos" 44

Graficación:



Las formas que expresan el secuenciamiento temporal, entre otras, son:

• **simultaneidad:** MIENTRAS QUE, AL MISMO TIEMPO QUE, DURANTE, CUANDO, EN TANTO QUE... En el caso de CUANDO, si los tiempos verbales no son simultáneos, esta forma puede pasar a significar anterioridad inmediata.

Ejemplos:

11. Mientras estés aquí yo te acompañaré.
12. Leía al mismo tiempo que escuchaba música.
13. Disfrutamos mucho de nuestros nietos durante las vacaciones.
- 14.a. Cuando entraste llovía.
- 14.b. Cuando me calme, hablaré
15. En tanto que quieras, podrás quedarte en casa.

• **anterioridad:** ANTES QUE, ANTES DE, PREVIO A ...

Ejemplos:

16. Antes de venir, llama por teléfono.
17. Antes que le pudiera decir una palabra, se puso a llorar con desconsuelo.
18. Previo a nuestro encuentro, deberé analizar tu propuesta.

44 Extraído de: Alonso, M. E ; Elisalde, R.M. y Vázquez.E.C., *Historia. Argentina y el mundo contemporáneo*, 4ª.ed., Bs.As., Aique, 1996

- **posterioridad:** DESPUÉS DE, LUEGO, DESPUÉS,

Ejemplos:

19. Después de la fiesta salimos a caminar.
20. Entró, luego se sentó.

Gili y Gaya marca algunas formas que indican la SUCESIÓN INMEDIATA: EN CUANTO, APE-
NAS, NO BIEN, ASÍ QUE, TAN PRONTO COMO...

Ejemplos:

21. En cuanto lo vi, me di cuenta de que estaba enfermo.
22. No bien pueda, te llamo.
23. Apenas nos vieron, corrieron hacia nosotros.

Las formas que acabamos de señalar son aquellas que las gramáticas presentan para ilus-
trar el secuenciamiento temporal. Sin embargo existen otros modos de expresarlo. La anterior-
idad es marcada con el juego de las formas perfectas con respecto a las simples. (Cf. La
Enunciación). Cuando se utilizan el Imperfecto y el Pretérito Perfecto Simple indican la simul-
taneidad, el Imperfecto sirve de marco y el Perfecto Simple indica las acciones o procesos que
se desarrollan en dicho marco. Otras veces, la lógica del sentido común de los hechos del
mundo y de las acciones basta para indicar el secuenciamiento.

El conector "y", entre algunos de sus efectos de sentido contextuales, puede expresar la
secuencia.

Ejemplo:

24. Entró y se sentó.

En este caso en realidad, la lógica de las acciones indica que alguien no puede sentarse y
luego entrar, en este caso se infiere el valor de "y" por el valor semántico de los verbos.

2.2. La conjunción

La CONJUNCIÓN es una operación que consiste en unir, en poner a la par. Desde el punto
de vista sintáctico, se trata de considerar al mismo nivel dos aseveraciones de las cuales
al menos una de los elementos constitutivos de cada una de ellas es semánticamente
idéntico. Desde el punto de vista semántico, el resultado de la operación es la ADICIÓN
(afirmativa o negativa) o una de sus variantes, la SOBREGREGACIÓN y la ASOCIACIÓN.

Nota: No debemos confundir la denominación de la operación conjunción con el nombre
del elemento lingüístico que las gramáticas llaman también conjunción, aun cuando el nombre
de dicho elemento provenga de la operación que se realiza a partir de su utilización.

Una misma forma puede corresponder a:

- **una misma entidad:**

Ejemplos:

25. Juan es inteligente y estudioso.
26. La economía trastoca nuestra vida cotidiana y ocupa todos los espacios.

• una misma característica, correspondiente a una entidad:

Ejemplo:

27. Pedro y Juan son alegres.

Los conectores clásicos que generalmente indican la relación de conjunción son: “y”, “ni” y “con”.

El conector “y” expresa adición e implica elementos que se encuentran en un plano de igualdad, su valor es afirmativo. El conector “ni” tiene el mismo valor que “y”, pero su valor es negativo.

El conector “con” se aplica a elementos que no se encuentran en una relación de igualdad, sino que uno de ellos está jerárquicamente dependiente del otro. Esta relación de conjunción se denomina ASOCIATIVA.

Ejemplos:

28. Juan y Pedro fueron al cine.

29. Ni Juan ni Pedro fueron al cine.

30. Juan fue al cine con Pedro.

Si bien el resultado semántico en los tres enunciados es el mismo, en 29 el elemento central es *Juan*, del que la *ida de Pedro* está dependiendo jerárquicamente.

La ADICIÓN en tanto que relación conjuntiva puede ser expresada con distintos matices por otras formas. El matiz que estas formas expresan es un poco diferente del que indican y, ni y con por cuanto la adición aparece como SOBREGREGADA, a posteriori: además, también, tampoco, no sólo...sino también, incluso...

Ejemplos:

31. No puede ser cierto, además no te creo.

32. Estudié toda la tarde, también corregí los trabajos.

33. Esta situación no sólo me disgusta, sino que también me causa problemas. familiares.

34. Lo llamé por teléfono e incluso le mandé un fax.

La diferencia que existe entre los conjuntivos de adición y estos que consideramos una variable de dicha relación es que “y”, “ni” y “con” corresponden a una etapa, vista desde lo cognitivo, en la que la relación ya ha sido establecida en la etapa previa de la planificación. Por el contrario esta segunda variable de adición que denominamos SOBREGREGACIÓN, se realiza a medida que el sujeto va planificando su producción y aparece a posteriori. La relación que introduce es la que el sujeto va construyendo como en etapas, es un segundo paso. Podríamos determinar que es una estrategia discursiva y no sólo una relación lógico semántica.

2.2.1. Efectos de sentido cotextuales:

Además de estos valores clásicos del conector conjuntivo “y”, en algunos cotextos, éste puede producir efectos de sentido que se pueden inferir de dicho cotexto de utilización.

- **secuenciamiento:**
35. *Cállese y escuche.*
- **simultaneidad:**
36. *No se puede reparar y estar en misa.*
- **énfasis:**
37. *Ud. es injusto y, a menudo, más que yo.*
- **oposición:**
38. *El es él y yo soy yo.*
39. *Hay casos y casos.*
- **restricción:**
40. *Quiere viajar y no lo dejan.*
- **consecuencia:**
41. *Seguí corriendo tanto y te vas a matar.*

El valor lógico semántico de las formas que correspondería, desde un enfoque puramente taxonómico⁴⁵, al conector “y”, se ve desbordado por los efectos de sentido contextuales y cotextuales que surgen del juego discursivo entre los contenidos transmitidos y la direccionalidad que estos implican, más que por el uso del conector.

2.3. La comparación

La **COMPARACIÓN** es una operación que consiste en establecer una relación entre entidades, colocándolas dentro de una misma esfera cognitiva porque presentan algún tipo de rasgo que permita emitir, sobre ellas, un juicio de igualdad, semejanza, diferencia u oposición.

Si analizamos nuestra definición, advertimos que **COMPARAR** como operación cognitiva implica:

- encontrar algún rasgo de categorización que permita incorporar en una esfera cognitiva, por lo menos, dos entidades
- realizar un proceso de análisis de las mismas
- emitir un juicio de valor de igualdad, diferencia, semejanza, analogía u oposición.

Los recursos discursivos para expresar la comparación son variados.

Algunos de los conectores específicos son: *como... como si, tal...tal, lo mismo que, lo mismo, mas que, menos que, igual que, mejor que, peor que, frente a...*

Estos sirven, en algunos casos, para expresar un juicio sobre las entidades que puede ser:

- **modal** (como, como si, lo mismo que)

⁴⁵ Entendemos por taxonómico el enfoque que clasifica las formas desde un criterio, generalmente formal.

Ejemplos:

- 42. Es frágil como el cristal.
- 43. Se transformó como si fuera a llorar.
- 44. Debes cuidarlo lo mismo que si fuera tu hijo.

- **cuantitativo** (igual, más, menos)

Ejemplos:

- 43. Me ha costado más que si lo hubiera comprado nuevo.
- 46. Me considera menos que un esclavo.
- 47. Este práctico es igual que el de la primera unidad.
- 48. Tal hijo, tal padre.

tal ...tal implica una idea de igualdad con un cierto matiz consecucional.

- **cualitativo** (mejor, peor)

Ejemplos:

- 49. La perseverancia es mejor que la inteligencia.
- 50. Este trabajo es peor que un examen final escrito.

- **explicativo del proceso de incorporación en la esfera cognitiva** (frente a)

Ejemplos:

- 51. Frente a este resultado, su trabajo es poco serio.

2.3.1. Otras formas de expresar la comparación:

Ciertos sustantivos también pueden servir para expresar la comparación, como explicitación del rasgo común y resultado del proceso que permitió introducir, dentro de un mismo campo conceptual, las entidades: *lazo, relación, parentesco, analogía, correspondencia, réplica, tipo...*

Ejemplos:

- 52. El gusto por el tango, constituye el lazo que nos une.
- 53. Existe una relación entre el concepto de comparación y de conjunción. La conjunción *com* prende de alguna manera la comparación.
- 54. El francés, el español y el italiano son lenguas que tienen un parentesco.
- 55. El profesor estableció una analogía entre la situación de la educación y el abandono de los espacios verdes.
- 56. Esta estatua es una réplica de la que está en el Louvre.
- 57. Las dos preguntas pertenecen al mismo tipo: preguntas parciales.

Ciertos adjetivos sirven para expresar el juicio, resultado de la operación de comparación: *igual, semejante, equivalente, diferente, desigual, distinto, homogéneo, superior, inferior, idéntico...*

Ejemplos:

57. Su vestido es igual al mío.
58. Los trabajos son semejantes en cuanto a la organización, diferentes por el estilo discursivo y desiguales en la densidad teórica.
59. Es un curso muy homogéneo, en cuanto al rendimiento.
60. No creo que para mis necesidades, ese modelo sea superior.
61. Las he confundido, son idénticas.

El proceso de comparación se puede expresar por distintos verbos: *comparar, confrontar, oponer, relacionar, asimilar, diferencial, distinguir, seleccionar, preferir, relativizar...* que expresan la perspectiva desde la que se encara dicho proceso. Esta perspectiva comprende, de algún modo, el juicio sobre las entidades comparadas.

Ejemplos:

62. No puedes comparar un curso teórico con un taller.
63. Es importante confrontar ideas como parte del necesario disenso.
64. Vamos a oponer los criterios para validarlos.
65. Relacionen los contenidos de una asignatura con los de la otra, se trata de diferentes perspectivas.
66. En lugar de diferenciar los títulos se los ha asimilado.
67. Hay que diferenciar el proceder de uno frente al del otro, si no los distinguimos cometeremos errores.
68. Han sido seleccionados 5 candidatos para la beca.
69. Prefero los perfumes florales a las esencias muy fuertes.
70. El resultado debe ser relativizado, no estaban dadas las condiciones para realizar la prueba.

Una de las formas más poderosas de conjunción, dentro de un mismo campo conceptual de entidades diferentes, es la METÁFORA. Contrariamente a lo que constituye una concepción bastante extendida, la metáfora no es, como se presume, un fenómeno exclusivamente literario, por el contrario, es un modo cotidiano de expresar abstracciones, de tornar decibles fenómenos que, de otro modo, serían casi inexpressables.

Lakoff y Johnson señalan:

La observación base es que al hablar de gran cantidad de hechos y procesos de nuestro entorno utilizamos expresiones que provienen de otro campo. Además es toda una serie de elementos del mismo campo lo que se recoge a través de otro conjunto de elementos del mismo campo metafórico. No se trata, pues, de una relación puntual, sino que es la expresión de un auténtico isomorfismo entre dos áreas de experiencia. Las relaciones lógicas y estructurales que establecen en el seno del campo original, y entre éste y otros, tienen su imagen en la constitución de los campos metafóricos. (...) "En cualquier lengua abundan las expresiones metafóricas. De hecho hay muchas cosas que no se pueden decir si no es "metafóricamente": la mayoría de las preposiciones son espaciales, la totalidad de las perífrasis verbales de aspecto también lo son (ir, andar, venir, estar, seguir, llegar, etc.) De hecho, la espacialidad, la situación de los objetos en un mundo físico, orientado por la gravedad es una importante fuente de metáforas en muchas lenguas (ARRIBA, ERGUIDO es bueno / ABAJO, SUMERGIDO es malo). Sin embargo no se puede generalizar, a lo que parece, no hay ningún universal al que se atengan todas las lenguas. Las metáforas son básicamente culturales, y además, en gran medida, propias de cada lengua determinada.

En casi todos los casos, las metáforas dan expresión a realidades abstractas en términos de otras más concretas, del universo de acción y experiencia humanas, que en el siglo XVII podía ser el hilado, pero en la actualidad es el automóvil (una ley es un VEHÍCULO: se frena un proyecto, se pone en marcha). La afirmación sustantiva es que estos procesos influyen en la percepción de los hechos, y esto es algo que pocos pondrán en duda en el caso de enunciados de tipo social: que la drogadicción sea una "enfermedad", un "delito" o "una plaga" es algo que tiene indudables consecuencias. O en el caso de la ciencia: una teoría científica es básicamente una metáfora (el hombre como microcosmos en el XVII, el átomo como sistema solar en miniatura, o el "encanto " de la terminología joyceana de la física cuántica). Pero también está la inmensa red de metáforas cotidianas que convierten un aparente mundo de entes y valores en un espacio físico de manipulaciones de objetos y de sustancias que fluyen y se remansan.

La ideología impregna el lenguaje de muchas maneras, y no es la menor la elaboración metafórica: todo el discurso económico y sociológico dibuja un universo de causalidades, de fluidos y circuitos de reparto que conviene desbrozar para comprender, primero, que la existente no es la única forma de hablar de las cosas, y segundo que, en cuanto hablamos "de otra manera", gran parte de las categorías, de las causas y efectos que manejamos de forma natural se diluirán hasta la desaparición. (Lakoff y Johnson, 1995)

Si volvemos a nuestra concepción del concepto de COMPARACIÓN, advertimos que se trata de una operación que consiste en colocar dentro de una misma esfera cognitiva dos campos. En la comparación expresa, los dos campos se mencionan, en el caso de la metáfora, uno de ellos se omite. Por ejemplo cuando hoy hablamos del alumno como un "usuario" o "cliente", del graduado como un "producto", omitimos en lo expresado el campo de la economía, pero desde la operación que generó su uso este campo está presente, es decir que se ha asimilado un campo de la actividad a otro.

Veamos, en el siguiente ejemplo, como se produce el proceso que va desde la comparación como proceso a la condensación discursiva que es la metáfora:

- El mundo es como una manzana.
- ↓
- El mundo es una manzana.
- ↓
- Vivimos sobre una manzana.

2.3.2. La oposición

La OPOSICIÓN como parte del proceso de comparación consiste en colocar dos o más entidades, comportamientos o acontecimientos de la misma naturaleza, para poner de relieve lo que los diferencia hasta el punto de presentarse como opuestos. La oposición como la igualdad, semejanza y diferencia es, como resultado del proceso de comparación, un juicio.

Para que exista oposición es necesario que:

- se presenten dos aserciones
- que en cada una de estas aserciones haya, por lo menos, dos elementos constitutivos que sean semánticamente contrarios o cotextualmente contrarios.

Ejemplos:

71. *Cuando los gatos duermen, los ratones bañan. (Oposición cotextual)*
72. *Mientras que yo trabajo, ella mira T.V. (Oposición cotextual)*
73. *Algunos alumnos comprenden rápidamente mientras que otros son más lentos para procesar la información. (semánticamente opuestos: rápidos/ lentos)*
74. *Los meridionales son eufóricos y ruidosos, inversamente los nórdicos son reservados y silenciosos. (Semánticamente opuestos)*

En algunos casos se confunde la oposición como relación entre dos o más entidades o procesos con la orientación argumentativa que marca la direccionalidad con la que se debe interpretar los enunciados. (Cf. 2.7.)

2.4. La disyunción

La DISYUNCIÓN es una operación lógico-semántica que consiste en excluir una de las dos aseveraciones expresadas. La exclusión se produce porque: a) las aseveraciones son juicios contradictorios: ej., *Es un infame o es sólo un ingenuo*; b) no es posible concebir la simultaneidad temporal expresada: ej., *Vamos al cine o nos quedamos a mirar T.V.*; c) implican una opción: ej., *¿Cuál te gusta más el vestido verde o el amarillo?*

El conector que se utiliza para expresar la disyunción es “o” y su variante “u”.

2.5. La causalidad, la consecuencia, la condición y la finalidad como formas constituyentes de la EXPLICACIÓN.

La EXPLICACIÓN es un proceso cognitivo que consiste en apoyarse sobre una aseveración para encarar o alcanzar otra. Dado un fenómeno cualquiera se lo puede analizar desde varias perspectivas para explicarlo: la causa que lo genera o las consecuencias que provoca, plantear las condiciones necesarias para que se produzca o el objetivo/ la finalidad hacia la que tiende; dentro de esta perspectiva podemos señalar cuatro tipos de explicación: la causal, la condicional, la consecencial y la final.

2.5.1. La causalidad

¿En qué consiste la causalidad?

En líneas generales, debemos considerar la CAUSA como parte de un proceso explicativo. Se trata de relacionar un acontecimiento que aparece en el origen de un proceso y juega el rol de desencadenante del otro que resulta su CONSECUENCIA.
Uno de los acontecimientos depende del otro $A_1 \longrightarrow A_2$

En los fenómenos de la naturaleza las causas son concebidas como hechos independientes del punto de vista, de las creencias o del sistema de valores del sujeto que las manifiesta, surgidas de una lógica propia de dichos fenómenos. Sin embargo, gran parte de las explicaciones causales dependen del marco de análisis del sujeto que explica o de su modo de concebir el

fenómeno. En las temáticas referidas a las ciencias humanas las relaciones causales son siempre construcciones.

La causalidad es una noción y, siguiendo con el abordaje que señalamos anteriormente, podemos advertir que tiene muchas formas de manifestación: verbos, sustantivos, locuciones preposicionales o adverbiales, conectores.

2.5.1.1. Conectores

Los conectores que indican la relación de causalidad son: *como, porque, dado que, ya que, puesto que, en efecto*. Algunos de ellos son preposiciones o locuciones preposicionales: *por causa de, en razón de, gracias a, con, por, de a fuerza de*.

- *como* se utiliza para poner de relieve la causa:

Ejemplo:

75. Como no tengo colaboradores, no podré finalizar la tarea.

- *dado que* y *visto que* se utilizan en el lenguaje administrativo para expresar una causa que se supone admitida y que genera algún tipo de acción que se debe realizar.

Ejemplos:

76. Dado que es necesario atender los requerimiento de la Asociación de Padres, se resuelve autorizar el uso del local el día 15 de octubre.

77. Visto que es necesario reglamentar las exigencias de las carreras de Posgrado, se somete a consideración el siguiente anteproyecto de ordenanza.

- *porque* es el conector más utilizado

Ejemplo:

78. Está llorando porque su padre lo ha puesto en penitencia.

- *ya que / puesto que* indican que la causa es conocida y aceptada.

Ejemplos:

79. Ya que no es posible comunicarse con él, es necesario buscar a alguien que lo reemplace.

80. Puesto que nuestras razones ya han sido clarificadas procederemos a explicitarlas.

- *en efecto* explicita inmediatamente lo que ya ha sido enunciado.

Ejemplo:

81. El año próximo contaremos con mayor espacio para desenvolver nuestras actividades. En efecto nuestro proyecto de construcción ha sido aprobado.

- *por causa de* se utiliza para expresar una causa juzgada como negativa.

Ejemplo:

82. Por causa de su indolencia no ha aprobado la asignatura pendiente.

• **en razón de** se utiliza con un valor neutro, puede ser negativo o positivo según el contexto y el contexto.

Ejemplo:

83. **En razón de** los problemas surgidos, hemos debido suspender la ejecución del proyecto.
 84. **En razón de** los excelentes resultados obtenidos, es posible augurar la continuidad del proyecto.

• **gracias a** se utiliza para expresar una causa positiva.

Ejemplo:

85. **Gracias a** subsidio obtenido la investigación podrá continuar.

• **con** suma la idea de medio a la de causa. El medio puede ser un objeto (o algo que tome lugar de tal), una persona o un acontecimiento.

Ejemplos:

86. **Con** el préstamo otorgado ha podido reconstruir su casa.
 87. **Con** mi profesor de lógica aprendí a razonar de un modo diferente.
 88. **Con** el retorno a la democracia recuperamos nuestra posibilidad de petitionar sin ser sospechados de subversivos.

• **por** permite expresar una cualidad, un defecto o un comportamiento que causan determinados efectos.

Ejemplos:

89. Ha sido felicitado **por** su honestidad.
 90. Ha sido degradado **por** su cobardía.
 91. Ha perdido el amor de sus hijos **por** su indiferencia a lo largo de muchos años.

• **de** se utiliza para expresar la causa generada por un estado físico o psicológico, así como por una emoción.

Ejemplo:

92. Temblar **de** miedo/ Morir **de** risa/ Saltar **de** alegría/ Verde **de** envidia/ Pálido **de** cólera.

• **a fuerza de** suma, a la idea de causa, la de cantidad.

Ejemplo:

93. Los inmigrantes, que huían de una Europa empobrecida y devastada por las guerras, lograron, **a fuerza de** sacrificio y trabajo, asegurar a sus hijos una situación digna.

2.5.1.2. Otros medios para expresar la causa

Independientemente de las formas lingüísticas que hemos relevado, desde el punto de vista discursivo existen otras formas de expresar la causa:

Organización del enunciado

• La conectividad del contenido que favorece la relación de una inferencia causal, marcada por enunciados que se siguen en la cadena lineal, separados por un signo de puntuación (coma, dos puntos, punto y coma).

Ejemplo:

94. *No ha oído sus gritos (¡, !;) es sordo.*

• Proposición de relativo, la denominada explicativa, que se coloca entre dos comas.

Ejemplo:

95. *Mi amigo, que es sordo, no ha oído sus gritos.*

• Adjetivo o sustantivo antepuestos en aposición.

Ejemplo:

96. *loven y dinámico, poseía todas las cualidades para triunfar.*

Sustantivos

• De valor general: *causa, explicación, razón*

Ejemplos:

97. *Su torpeza ha sido la causa involuntaria de la rotura del vidrio.*

98. *La explicación del fenómeno debe buscarse en los designios de Dios, las ciencias no pueden dar cuenta de lo sucedido.*

• De valor más preciso:
**ocasión*, (causa fortuita)

Ejemplo:

99. *La fiesta era aburrida, cuatro invitados se retiraban: excelente ocasión para irme.*

**pretexto*, (falsa razón)

Ejemplo:

100. *El rapto de Elena fue un excelente pretexto para los griegos: declararon la guerra a Troya.*

**factor* (elemento de un conjunto de causas)

Ejemplo:

101. *La suerte es a menudo un factor determinante en el éxito profesional.*

• Punto de partida de la causa: *origen, principio, fundamento* (razón profunda y justificada).

Ejemplos:

102. El origen del Parkinson es una degradación del cerebro.
103. El verdadero principio de la existencia es aún desconocido para el hombre.
104. Las acusaciones sin fundamento no tienen validez jurídica.

• Causa que incita a la acción: **motivo** (razón de actuar), **móvil** (causa que impulsa a la acción), **motivación** (razón psicológica que determina la acción), **motor** (lo que provoca el movimiento inicial).

Ejemplos:

105. Le explicaré el motivo de mi pedido de audiencia.
106. La policía aún no ha podido descubrir el móvil del asesinato de Cabezas.
107. En los estudios de marketing, es importante conocer las motivaciones que llevan, a los consumidores, a comprar ciertos productos.
108. El estudio de los mitos ha permitido a los antropólogos estructuralistas interrogarse sobre el motor de la Historia.

• Agentes causales: **autor**, **inventor**, **creador**, **fundador**, **promotor**, **musa**, **inspirador**, **cerebro**, **alma**, **fuentes**, **raíz**.

Ejemplos:

109. Beethoven es el autor de la Novena Sinfonía.
110. Los inventores del cine fueron los hermanos Lumière.
111. Maurice Béjart se afirmó como uno de los creadores de la danza contemporánea y, en 1960, se transformó en el fundador del Ballet del siglo XX.
112. Henry Ford ha sido el promotor de la fabricación de autos en serie.
113. Se afirma que los más grandes films de Josef Sternberg son aquellos donde actúa Marlène Dietrich, ya que ella era, a la vez que su musa, excelente actriz.
114. El cerebro del grupo no ha podido ser descubierto.
115. El alma de la organización era el Presidente, una vez que murió todo se vino abajo.
116. La lectura es una fuentes inagotable de placer.
117. Es necesario buscar la raíz de todos sus males en su carácter irascible.

Verbos

• **causar**, **generar**, **producir**, **provenir...**

Ejemplos:

118. Su indolencia le ha causado mucho daño.
119. Ese alumno es el que genera todas las iniciativas.
120. La inactividad produce un adormecimiento tanto físico como intelectual.
121. Sus migrañas provienen de un problema en las cervicales.

• Es interesante detenerse en algunos proverbios que provienen de una cierta concepción

del sentido común que llevan a atribuir causalidades en forma cristalizada. A partir del uso de estas paremias, determinadas palabras o lexías adquieren un significado de causalidad.

Ejemplos:

- 122. "Es la gota de agua que ha hecho desbordar el vaso".
- 123. "Ha puesto el dedo en la llaga".
- 124. "El ocio es el padre (madre) de todos los vicios".

2.5.2. La consecuencia

La CONSECUENCIA es un proceso de explicación que corresponde a la relación inversa de la causa.
 La operación que conduce a la consecuencia consiste en partir de una aserción A_1 para concluir en la existencia de la operación A_2 .

Ejemplo:

- 125. Salíó temprano (A_1), por eso llegó a tiempo (A_2).

2.5.2.1. Conectores

Los conectores más usuales para expresar la consecuencia son: *en consecuencia, por eso, consecuentemente, de manera que, de suerte tal que.*

Ejemplos:

- 126. Cada vez más la televisión se impone sobre la lectura, consecuentemente cada vez hay menos compradores de libros.
- 127. Hizo tantas cosas mal, de tal suerte que su situación se tornó insostenible.
- 128. He revisado atentamente los trabajos de manera que he podido controlar la coherencia del todo.

2.5.2.2. Otras formas de expresar la consecuencia

Sustantivos

- De valor general: *consecuencia, efecto, resultado, conclusión, producto, fruto, salida, desenlace.*

Ejemplos:

- 129. En poco tiempo más se harán sentir en Mendoza las consecuencias del "Niño".
- 130. La globalización produce efectos no deseados como la desocupación.
- 131. Su brusca depresión es el resultado de la sobrecarga de trabajo.
- 132. Como conclusión de este largo enfrentamiento, todos estamos inmovilizados.

- Valor de consecuencia + valor temporal: *réplica, rección, secuela.*

Ejemplos:

- 133. La negativa de Irak ha tenido su réplica: E.E.U.U. ha endurecido su posición.

134. La **reacción** no se hizo esperar, un nuevo atentado conmovió a los pobladores de la aldea.
 135. Después de 60 días de fiebre las **secuelas** se hacen sentir con rigor.

Verbos

- **llevar, conducir, arrastrar, acarrear**

Ejemplos:

136. Estos enfrentamientos nos **conducen / llevan / arrastran** hacia el caos.
 137. Es necesario reflexionar antes de pensar en la pena de muerte, frente a los problemas de seguridad que nos **conducen** a buscar remedios de tal gravedad.
 138. Estoy convencida de que **acarreará** una serie de injusticias.

Adjetivos

- **portador/a, vector**

Ejemplos:

139. El mensaje del Presidente fue **portador** de esperanza.
 140. Los escenarios llenos de peripecias son **vectores** de una acción vaciada de psicología o moral.

2.5.3. La finalidad u objetivo

La explicación por la FINALIDAD U OBJETIVO corresponde, como en el caso de la consecuencia, a un proceso de pensamiento que parte de una aserción A_1 para concluir con la aserción A_2 que depende de aquella. Sin embargo la consecuencia y la finalidad corresponden a dos etapas distintas del proceso:

- La CONSECUENCIA se expresa en A_2 como algo que realmente ha tenido lugar.

Ejemplo:

141. Estuvo muy contento por eso la fiesta **fue** un éxito.

- El OBJETIVO, proceso de explicación por la finalidad, supone un enunciado causal implícito, pero cuya 'consecuencia' sólo es encarada como una posibilidad. Nadie garantiza que el efecto buscado se produzca.

Ejemplo:

142. Estuvo muy contento para que la fiesta **fuera** un éxito.

El locutor de este enunciado no expresa que la fiesta fue un éxito, sólo expresa la intencionalidad de 'estar contento' con el deseo, la intención de que la fiesta fuera un éxito.

La intencionalidad corresponde a una perspectiva virtual, expresada por el infinitivo, o eventual, expresada por el Subjuntivo. Lo virtual, fase del pensamiento anterior a lo eventual posee la característica de no actualizado ya que no tiene las dos condiciones necesarias de actu-

alización: la persona y el tiempo. Lo eventual, expresado por el subjuntivo, es aquello que es posible, expresa lo que se puede actualizar, pero no está actualizado⁶. (Cf. La Enunciación).

VIRTUAL	→	EVENTUAL	→	ACTUAL ↓
infinitivo		subjuntivo		indicativo

INTENCIONALIDAD → CONSECUENCIA

2.5.3.1. Conectores

Los conectores que introducen la noción de objetivo o finalidad son: PARA+INFINITIVO / PARA QUE+SUBJUNTIVO / CON LA FINALIDAD DE+INFINITIVO / CON LA INTENCIÓN DE+INFINITIVO / CON LA ESPERANZA DE+INFINITIVO / CON LA IDEA DE+INFINITIVO, algunos conectores que expresan la consecuencia seguidos del indicativo, se pueden utilizar, seguidos del subjuntivo, para expresar la finalidad: DE MANERA QUE+SUBJUNTIVO, DE MODO QUE+SUBJUNTIVO.

• Como podemos advertir la diferencia entre consecuencia y finalidad viene indicada, además de la direccionalidad señalada por el conector con el uso de los modos verbales:

INDICATIVO → consecuencia
 INFINITIVO / SUBJUNTIVO → finalidad

Ejemplos:

143. Trabaja mucho de manera que tiene éxito. (Consecuencia)
144. Trabaja mucho de manera que nuestro proyecto pueda tener éxito.(finalidad)
145. Lo ha aconsejado de modo que no cometa errores en su trato con los superiores.(finalidad)
146. Está muy bien preparado de modo que no comete errores.(consecuencia)

• Alternancia entre infinitivo y subjuntivo

147. Hicieron todo lo posible para ganar / Hacen todo lo posible para ganar.

Con la utilización del infinitivo, que no marca ni persona ni tiempo, el agente de 'hicieron' debe ser el mismo que el de 'ganar', lo mismo sucede con el tiempo: pasado/ presente.

148. Hicieron todo lo posible para que ganara.

Con la utilización del subjuntivo, que permite marcar la persona, se advierte que el agente de 'hicieron' y el de 'ganar' es distinto.

Ejemplos:

149. Es necesario tener una reunión del claustro de profesores con la finalidad de encontrar

⁶ Las formas verbales en Subjuntivo indican persona pero no indicarían tiempo, sólo cronología (=ordenamiento secuencial de las acciones y hechos).

algunos acuerdo mínimos / con la finalidad de que los alumnos puedan contar con mayor número de horas de apoyo...

150. Muchas veces los niños demuestran una involución en su desarrollo con la intención de llamar la atención de los adultos / con la intención de que los adultos les presten atención.
151. Ante la inminencia de la ejecución, en Estados Unidos, de un joven negro, muchas organizaciones hicieron llegar un pedido de clemencia al gobernador del estado con la esperanza de evitar la aplicación de la pena capital / con la esperanza de que el gobernador no le aplique la pena capital.
152. Vamos a construir un salón amplio con la idea de poder colocar tabiques si es necesario / con la idea de que los responsables de la institución puedan, en el futuro, colocar tabiques.

2.5.3.2. Otros modos de expresar la finalidad

• Sustantivos

- referidos al objeto de la acción

OBJETIVO, OBJETO, INTENCIÓN, ASPIRACIÓN, IDEA, AMBICIÓN, SED, DESAFÍO, FIN

Ejemplos:

153. San Martín y Bolívar tenían un **objetivo** común: la emancipación de los países americanos.
154. El **objeto** de nuestra visita es muy fácil de comprender, queremos conocer sus planes.
155. Nuestra **intención** no es aviesa, sólo queremos ayudar.
156. La **aspiración** de los jóvenes es conseguir trabajo.
157. La **idea fuerza** que nos aglutina debe ser superior a nuestras rencillas coyunturales.
158. La **ambición** de poder les impide tomar las medidas necesarias ahora, ya que creen perder consenso.
159. El pueblo tiene **sed** de justicia.
160. El **desafío** consiste en alcanzar mejores niveles de vida sin sacrificar a los grupos sociales desfavorecidos.
161. El **fin** de todas nuestras acciones institucionales tiene como destino el sistema educativo.

- que designan al agente de la acción

AMBICIOSO, IDEALISTA

Ejemplos:

162. El **ambicioso** se manifiesta por sus actitudes que giran siempre alrededor de una sola cosa: ganar.
163. Los **idealistas** confían en la posibilidad de un mundo mejor.

• Verbos

Algunos verbos indican la finalidad que se pretende alcanzar como: BUSCAR, CONSAGRARSE, ESFORZARSE, TRATAR DE, INTENTAR, PROPONERSE, TENDER A, SOLICITAR, PRETENDER, AMBICIONAR, DESEAR, RECLAMAR, ASPIRAR, SOÑAR CON, OTROS COMO EVITAR, IMPEDIR, dado su semantismo, presuponen dos fuerzas contradictorias, una de ellas tiende a una determinada finalidad, la otra acciona en sentido contrario.

Ejemplos:

164. Cada cual **busca**, por caminos distintos, su propia realización personal.

165. Es importante **consagrarse** a una causa digna.
 166. Debemos **esforzarnos**, es imprescindible mejorar la calidad de nuestro servicio educativo.
 167. Algunos docentes **tratan de** encuadrar su tarea en las condiciones reales de sus alumnos.
 168. Podemos **intentar** subsanar el problema causado, sin embargo, en algunos aspectos, escapa a nuestra voluntad el hacerlo.
 169. **Proponerse** un objetivo, no implica alcanzarlo.
 170. La cultura posmoderna **tiende a** una superficialidad y a una fragmentación de los saberes.
 171. Venimos a **solicitar** que la justicia se expida a la brevedad sobre este caso.
 172. Algunos grupos **pretenden**, gracias a sus relaciones e influencias, mantener sus privilegios.
 173. Sólo ambiciono **conservar** en mi vejez el gusto por la lectura.
 174. La sociedad argentina **desea** fervientemente que la tasa de desempleo descienda.
 175. Los adjudicatarios del barrio **reclaman** que el Poder Legislativo intervenga en el diferendo que mantienen con el Banco Hipotecario.
 176. Todos los jóvenes **aspiran** vivir en una sociedad que brinde posibilidades laborales.
 177. Los hijos de inmigrantes **soñaban con** poder brindar estudios universitarios a sus hijos.
 178. Es difícil poder **evitar** que el Ejecutivo convoque a un plebiscito para reformar el artículo que **impide** la reelección del Presidente.

2.5.4. La hipótesis y la condición

Generalmente se confunden estas dos operaciones, pero en realidad corresponden a dos modos de encarar la causalidad. Las dos ponen en marcha un proceso en el que la aserción $A_1 \rightarrow A_2$, de tal modo que la existencia de A_2 depende necesariamente de A_1 .

Cualquiera de las dos plantea en A_1 un marco o escenario en el que debiera realizarse lo señalado en A_2 :

179. [Si me sacara la lotería], [me compraría una casa]. (hipótesis)

A1 A2

180. [Si me saco la lotería], [me compro/aré una casa]. (condición)

A1 A2

En el caso de la primera (179) se trata de una hipótesis, el marco es eventual (subjuntivo), la posibilidad de realización de la situación planteada en A_1 es problemática, en consecuencia, lo planteado en A_2 está en suspenso, es imposible articularlo en el eje temporal, condicionante de la existencia.

En el caso de la segunda (180) se trata de una condición, el marco indicado tiene un valor suspensivo provisorio pero actualizable, es suficiente que A_1 se actualice para que A_2 se realice.

181. Si me hubiera sacado la lotería, me habría comprado una casa.

En este caso lo enunciado en A_1 no se produjo, consecuentemente A_2 es de cumplimiento imposible. En realidad lo dicho equivale a una negación: *No me he sacado la lotería, no me he comprado la casa.* ¿Podríamos afirmar que se trata de una especie de frustración?

2.5.4.1. Casos especiales del uso de "si"

En algunos casos el valor de "si" que introduce un determinado marco o escenario, permite explicar un enunciado tal como:

182. *Si tenés sed, hay Coca-Cola en la heladera.*

La interpretación del segundo enunciado no es ni hipotética, ni tampoco condicional, se reduce a imaginar un escenario en el que se realiza la siguiente inferencia: si tenés sed (marco situacional), querrás beber, por eso te informo que hay bebida en la heladera. Aquel que escucha el enunciado, completa la información implícita. Este tipo de enunciado es propio de las interacciones verbales, donde además del marco que proporciona el enunciado A₁ existe el marco situacional del contexto de producción.

2.6. Orientación argumentativa

por Estela María Zalba

Ducrot, al explicar ciertos conectores en el marco de su concepción de la lengua como argumentación, ha hecho variar considerablemente el análisis de las formas consideradas tradicionalmente como conjunciones adversativas y concesivas. Su concepción de los elementos lingüísticos permite ahondar sobre el valor estratégico y discursivo de las formas.

Ducrot y Anscombe⁴⁷ parten de un concepto que puede parecer obvio: los enunciados y los discursos pueden ser utilizados con fines argumentativos. Lo que no es obvio, tesis fundamental de estos autores, es que las propiedades argumentativas de nuestros enunciados no son producto de la situación de comunicación o no provienen de factores pragmáticos, sino que estarían inscriptas en la lengua como propiedades lingüísticas y semánticas. Al respecto, Moeschler, J. et Reboul A. sostienen:

Esta perspectiva, que se inscribe de lleno en la pragmática integrada, es una teoría 'ascripivista' y no logicista del lenguaje. Formula la hipótesis de que el lenguaje no tiene fundamentalmente como función la representación y la descripción. La consecuencia teórica es que el valor referencial de los enunciados no es, desde el punto de vista semántico, primero sino segundo; por el contrario, los valores argumentativos, que se considera generalmente como hechos provenientes del discurso o del contexto pragmático, son, para Ducrot y Anscombe, primeros e inscriptos en la estructura misma de la lengua. En otros términos, su hipótesis es que los hechos semánticos primeros no conciernen al valor de verdad de los enunciados, sino a su valor argumentativo (Moeschler & Reboul, 1994, Cap. 11, traducción MV Gómez de Erice)

Al abordar los elementos lingüísticos por su valor instruccional argumentativo es preciso interrogarse sobre cuáles son las reglas, los principios o las leyes que determinan dicho valor instruccional. Dichos principios son de índole discursiva y argumentativa. Esto lleva a postular que su dominio de aplicación es el discurso.

Acorde con esta teoría, las formas lingüísticas proporcionan las siguientes indicaciones (o instrucciones) relativas al significado de los enunciados:

⁴⁷ Desarrollamos algunos de los postulados de la Teoría de la Argumentación en la Lengua de ambos autores, en nuestro capítulo "Dialogicidad y Polifonía".

- (i) indicaciones sobre las continuaciones posibles a las que puede conducir la enunciación de la oración (y negativamente; indicaciones sobre las continuaciones imposibles);
- (ii) indicaciones sobre el potencial argumentativo del enunciado (su orientación argumentativa)
- (iii) indicaciones sobre los puntos de vista (enunciadores) expresados en el enunciado. (Moeschler & Reboul, 1999, p. 96)

Se puede sostener, entonces, que la argumentación impone ciertos tipos de encadenamientos, ciertas continuidades discursivas, en consecuencia ciertos conectores tienen por objeto indicar la ORIENTACIÓN ARGUMENTATIVA de los enunciados que intervienen en dicha argumentación.

Podemos definir la ORIENTACIÓN ARGUMENTATIVA como la dirección inscripta en el enunciado con el objeto de alcanzar tal o tal clase de conclusión en el discurso.

Ejemplo:

183. Una conversación en la que el clima condiciona la realización de una actividad.

A: ¿Vamos a ir a correr al parque?

B: [Está lloviendo]p (—> Conclusión r: no vamos)

• Enunciados posibles con la misma orientación argumentativa que el enunciado B, por lo tanto compatibles con la Conclusión r: "nos vamos a mojar", "nos vamos a resfriar"; "no me gusta correr cuando llueve", .. (—> Conclusión: no vamos)

• Enunciados posibles con una orientación argumentativa opuesta, por lo tanto no compatibles con la Conclusión r: "me encanta correr cuando llueve"; "se corre mejor con la pista mojada", .. (—> Conclusión opuesta: vamos)

Todo enunciado asertivo presenta dos componentes: un componente explícito (la aserción p) y un componente implicado (la conclusión r), que constituye la orientación argumentativa a la que apunta. Si dos enunciados p y p' pueden servir a la misma conclusión (C) pertenecerán a la misma "clase argumentativa" (Moeschler & Reboul, 1999, p.303). Así, en el ejemplo anterior, los argumentos compatibles con el enunciado B pertenecen a la misma clase argumentativa, mientras que los incompatibles pertenecen a una clase argumentativa opuesta, porque apuntan a una conclusión opuesta (C').

Una vez que se presenta un argumento (es decir un enunciado que apunta a una determinada conclusión), se limitan las posibilidades de continuación del propio discurso, ya que "una regla institucional [social] de coherencia divide el conjunto de enunciaciones posibles en dos subconjuntos disjuntos, C' vs. C" (Berrendonner, 1987, p. 194, el agregado entre corchetes es nuestro). Veamos a continuación, las diferentes posibilidades que se presentan.

2.6.1. Co-orientación argumentativa y fuerza argumentativa

Si dos argumentos (p y p') pertenecen al mismo subconjunto o clase argumentativa, se dice que están CO-ORIENTADOS:

Retomemos el ejemplo, ante la insistencia de A, B aclara:

184. [Está lloviendo]p y [nos vamos a mojar]p'

• p y p' están co-orientados, por lo tanto p' refuerza la orientación de p.

Por otro lado, "los argumentos que pertenecen a una misma clase argumentativa están en una relación de orden: algunos argumentos son más fuertes, otros son más débiles" (Moeschler & Reboul, 1999, p.304). Es decir, que dentro de una clase argumentativa, hay escalas argumentativas entre los argumentos que pertenecen a esa clase y un locutor puede escoger un argumento más potente para intensificar su argumentación:

185. Retomemos el ejemplo: A no se conforma con la negativa de B. Ante esto, B remata: [Está lloviendo] p, [nos vamos a mojar]p', [incluso nos podemos resfriar]q.

186. [¡Usted es una persona muy desconsiderada], [llega tarde] p [y encima deja la puerta abierta] q (→ C: Usted es una persona muy desconsiderada)

Para los locutores (en 185 y 186), el argumento q tiene mayor fuerza argumentativa que los otros dos. Es decir, que la conclusión r puede ser mejor apoyada por q que por p.

187. [Lo llamé por teléfono] p, [incluso le mandé un fax] q

Supongamos que este enunciado se produce en una situación en la que debe quedar firmemente claro que quien habla debía hacer saber algo a alguien, su primer argumento va en el sentido r de que hizo la tarea, el argumento p va en la dirección de aseverar tal cumplimiento, a posteriori agrega un nuevo argumento q que es más fuerte argumentativamente para C'.

2.6.2. Contradicción argumentativa

La contradicción argumentativa supone que:

si un argumento p pertenece a una clase argumentativa determinada por una conclusión r, existe un argumento p' que pertenece a una clase argumentativa determinada por la conclusión opuesta no-r. [...] p y p' están anti-orientados o tienen una orientación argumentativa opuesta. (Moeschler & Reboul, 1999, p.306).

Ahora bien, ciertos conectores como **pero** tienen la PROPIEDAD ARGUMENTATIVA de modificar la orientación argumentativa de un enunciado. Así un Locutor puede introducir, mediante este tipo de conectores, una rectificación en la direccionalidad de su argumentación.

Ejemplo:

Imaginemos un diálogo entre dos jefes que quieren encargar un trabajo muy importante a un empleado. Uno de ellos propone a Juan, porque lo considera inteligente. El otro señala:

188. [Juan es inteligente]p **pero** [distráido.]q

p [Juan es inteligente] → conclusión r (encarguémosle esta tarea)

q [Juan es distraído] → conclusión no-r (no le encarguemos la tarea).

En el enunciado se predica de Juan dos propiedades: la inteligencia y la distracción. De las dos, tiene más fuerza para la conclusión negativa (no encargarle el trabajo), la segunda, que es introducida por pero. Esta es la que se impone y es la que condiciona la prosecución del discurso.

Observemos qué sucedería si el razonamiento fuera inverso:

189. *Juan es distraído pero inteligente.*

La conclusión que se impondría sería: encarguémosle el trabajo.

Dada un enunciado del tipo "p pero q", observamos que:

- el contenido de la aserción p se mantiene
- el conector **pero** introduce un argumento q
- el conector **pero** restringe, rectifica y cambia la orientación argumentativa de p (o sea, la Conclusión r a la que orientaba p) por una nueva Conclusión no-r (que es a la que orienta q).
- Es necesario que haya compatibilidad entre la conclusión y la clase argumentativa del argumento introducido por **pero**.
- La Conclusión a la que orientaba el primer enunciado (p) puede estar explicitada o, en su defecto, ser inferible por el contexto: (1) situacional; (2) verbal; (3) presuposicional (se trabaja desde algún lugar común o creencia colectiva).

Dos tipos de factores principales determinan la orientación del enunciado: FACTORES DISCURSIVOS y FACTORES LINGÜÍSTICOS. Los factores discursivos tienen que ver con el CONTENIDO DEL DISCURSO que marca un tipo de direccionalidad, la de ese discurso en particular, y los factores lingüísticos, con la presencia de MARCADORES LINGÜÍSTICOS especializados en la dirección argumentativa. Los marcadores son denominados CONECTIVOS, CONECTORES U OPERADORES. Estos conectores (término que hemos adoptado para estas formas lingüísticas, dado que es el más usual) operan sobre un enunciado, restringiendo su potencial argumentativo e imprimiendo una orientación.

2.6.3. Los conectores de contradicción argumentativa.

Los conectores, categorizados por la gramática de vertiente sintáctica como adversativos y concesivos, son analizados por Ducrot como conectores de contradicción argumentativa.

Podemos considerar dentro de esta categoría: *pero, no...sino, sin embargo, no obstante, aunque, por más que, aún cuando, a pesar de...*

Ejemplos:

190. *No te apurés con la cena. Luis aseguró que vendría, no obstante no creo que pueda hacerlo.*

• En el contexto situacional del caso representado en 190, el enunciado p "*Luis aseguró que vendría*", supone un enunciado anterior p' atribuido a un Locutor denominado Luis: "*Aseguro que voy a cenar*", que instala un marco argumentativo alrededor del tópico "*Luis viene a cenar*", que orienta hacia una Conclusión C: *apurate con la cena*.

• El conector *no obstante* introduce el enunciado q "*No creo que pueda hacerlo*". Este enunciado niega p' y el marco argumentativo representado por "*Luis viene a cenar*", y orienta

hacia una conclusión opuesta C' : "no te apurés con la cena" (explicitada al comienzo).

• A este caso de contradicción argumentativa se le superpone otro fenómeno argumentativo, el de la negación metadiscursiva⁴⁸: E_1 (Luis) dice p ("voy a cenar"; que en el texto está implicado en el enunciado "aseguró que venía") y E_2 dice no p ("no creo que pueda hacerlo"). L se identifica con E_1 :

191. *El libro es demasiado largo, pero interesante.*

• Encontramos dos argumentos: p y q

• El argumento p ("El libro es demasiado largo") llevaría a una conclusión C' del tipo "no lo comprés"; "no lo leás"...

• El argumento q (*El libro es interesante*) llevaría a una conclusión opuesta C' : "compralo"; "leelo"...

• Esquema: p pero $q \rightarrow C'$

192. *No es inteligente, sino inteligentísimo.*

• En el primer enunciado es una negación: 'no p ', en donde p sería "*X es inteligente*".

• El Locutor luego de negar p ("*X no es inteligente*"), aclara lo dicho, mediante 'sino q ' ("*sino inteligentísimo*"). El conector *sino* siempre introduce un segundo enunciado en el que se realiza: o bien una explicación de una negación previa y/o una rectificación de lo afirmado en el enunciado que se ha refutado por medio de la negación. Este último enunciado puede estar expreso en el discurso o presupuesto.

. En este caso, se da la particularidad de que p y q pertenecen a la misma CLASE ARGUMENTATIVA. Es decir que el segundo argumento (q) tiene mayor fuerza argumentativa que el enunciado p respecto de la inteligencia de X .

193. *No es inteligente, sino estudioso.*

• Al igual que en 193, encontramos el esquema: *no p sino q*

• En este caso el enunciado q introducido por el *sino* aclara la negación y rectifica, mediante el adjetivo ESTUDIOSO, lo aseverado en el enunciado refutado (*X es inteligente*), que está presupuesto.

• En este caso, p y q pertenecen a clases argumentativas diferentes (porque orientarían a conclusiones diferentes).

194. *Me inspira confianza, sin embargo no puedo hacer lo que me dice.*

195. *Aun cuando es más fácil hacerlo de este modo, ha elegido el camino más difícil.*

⁴⁸ Hemos explicado este tipo de negación en nuestro capítulo "Dialogicidad y Polifonía"

• Las formas *aun cuando* y *sin embargo* cambian la orientación argumentativa, ya que el espacio mental (y argumentativo) de la convicción expresado en: "*me inspira confianza*" y "*es más fácil hacerlo de este modo*", no es el que se concreta en C': "*no puedo hacer lo que me pide*" y "*ha elegido el camino más difícil*"

• Los conectores *aun cuando* y *sin embargo* son los que introducen el cambio en la orientación argumentativa y, en consecuencia, preanuncian la elección de una conclusión opuesta a la que estarían apuntando los enunciados iniciales (o sea C': haré lo que me pide; ha elegido este modo de hacerlo). Si se hubiera elegido C', los conectores factibles de introducir el segundo enunciado serían de tipo consecutivo (por lo tanto, en consecuencia, etc.)

Observación: nótese que pueden reemplazarse los conectores utilizados en 194 y 195 por *aunque*:

(194') *Aunque me inspira confianza, no puedo hacer lo que me dice*

(195') *Aunque es más fácil hacerlo de este modo, ha elegido el camino más difícil*

196. Por más que se esfuerce, los resultados son siempre negativos.

→ ≡ "*Él se esfuerza sin embargo los resultados son siempre negativos*"

197. A pesar de los esfuerzos realizados por los médicos, su estado era tan grave que no pudieron salvarlo.

→ ≡ "*Los médicos realizaron esfuerzos, pero su estado era tan grave que no pudieron salvarlo*"

• Estos dos casos son similares al que analizamos en 194 y 195. Se traen al discurso dos espacios argumentativos diferentes (éxito / fracaso), optándose por el segundo.

• El primer enunciado se inscribe en el espacio argumentativo del éxito, encuadrándose en un presupuesto admitido 'el esfuerzo conduce al éxito'.

• El esquema sería: p → C'

• Él se esfuerza → C' 'obtiene resultados positivos'

• Los médicos realizaron esfuerzos → C' 'salvaron al paciente'

• Los conectores cambian la orientación argumentativa: se suspende el marco argumentativo dado por el presupuesto admitido y se introducen enunciados pertenecientes a una clase argumentativa opuesta, que direccionan la argumentación hacia una Conclusión C', de esta manera, L opta por el otro espacio argumentativo (fracaso)

• C': *los resultados son siempre negativos*

• C': *[los médicos] no pudieron salvarlo [al paciente]* En este último caso, además, se introduce una aclaración justificatoria de la conclusión C': "*su estado era tan grave que*".

Capítulo VII: Semántica interpretativa

por Estela María Zalba

En el presente capítulo procuraremos acercar la teoría semántica del lingüista y semiólogo francés François Rastier. Esta propuesta, no muy conocida en nuestro ámbito académico, constituye - a nuestro entender - una teoría de gran potencia explicativa y valor metodológico, dos condiciones fundamentales para el enfoque teórico-pedagógico desde el cual encaramos el desarrollo del nivel semántico del texto.

Las explicaciones de esta teoría semántica han sido tomadas de la obra *La sémantique interprétative* (Paris, PUF, 1996) de François Rastier, de una serie de artículos posteriores, aparecidos en diversas revistas académicas de habla hispana (*Morphé. Semiótica y Lingüística* (de la U. Autónoma de Puebla); *Cuadernos de Trabajo* del Círculo Lingüístico de Puebla A.C.; *Semiosis* (del Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias-Universidad Veracruzana)) y del libro *Meaning and Textuality* (editado por la Universidad de Toronto, Canadá).

Hemos consignado, al final del capítulo, un glosario de términos, al que sugerimos remitirse para completar las definiciones de las nociones que se van desarrollando en la parte positiva.

La teoría semántica de François Rastier se propone responder a las siguientes cuestiones: "¿qué se hace cuando se lee un texto?, ¿de dónde procede el sentimiento de su unidad?" (Rastier, 1996, p.1). Para dar respuesta a estos interrogantes, el autor se posiciona en una semántica lingüística e intenta elaborar una teoría unificada de los niveles semánticos del morfema, del enunciado y del texto. Su abordaje trabajará el nivel microsemántico (desde un enfoque renovado de la semántica componencial) y los aspectos de la cohesión y coherencia textuales, correspondientes a los niveles mesosemántico (enunciados) y macrosemántico (texto), mediante la reelaboración de una teoría de la isotopía.

1. ¿Cuál teoría semántica?

El análisis del nivel semántico de los discursos requiere de una teoría específica que permita un abordaje sistemático y coherente de dicho aspecto. Esta teoría semántica, a su vez, debe complementar, en forma consistente⁴⁹, el abordaje de los otros niveles discursivos, es decir, el de los morfemas y lexis⁵⁰ y el del enunciado.

⁴⁹ Consistente significa, en este caso, que los mismos criterios conceptuales y metodológicos deben ser utilizados para el análisis semántico de los diversos niveles y componentes.

⁵⁰ La lexis es "una unidad funcional de comunicación memorizada en competencia. Está compuesta por una o varias palabras." (Rastier, 1997, p.25).Ej.s.: pata de gallo; casa rodante.

Las teorías semánticas clásicas, desarrolladas tanto en la lingüística como en la lógica, tomaron como UNIDAD DE ANÁLISIS, fundamentalmente, a la palabra, el morfema y/o la proposición (u oración). El trabajo semántico con las dos primeras unidades señaladas se conoce como LEXICOLOGÍA. Ésta constituye una de las clásicas subdisciplinas de la Lingüística. En el caso de la Semiótica, el abordaje del nivel semántico ha tomado como unidades: el signo, los sistemas de signos (códigos) o el discurso (texto). Los abordajes semióticos del sentido se han vinculado con teorías lingüísticas (v.g., la semántica estructural de Greimas) o bien con teorías lógicas (v.g., Morris).

El problema del significado ha sido abordado, entonces, desde diversas perspectivas: la perspectiva LÓGICO-FILOSÓFICA, la perspectiva PSICOLÓGICA y la perspectiva LINGÜÍSTICA.

La 'SEMÁNTICA LÓGICA' se preocupa por el problema de la representación de los signos y por eso no discrimina el significado de una función semiótica (o signo) de su referente (aquello a lo que el signo remite o reemplaza); otro de los problemas que encara es el del valor de verdad de los enunciados, es decir, si un enunciado es verdadero o falso, y asimila este valor al sentido del enunciado. Este paradigma se conoce como SEMÁNTICA VERICONDICIONAL (= de las condiciones de verdad), y ha ido evolucionando hacia una SEMÁNTICA FORMAL, ya que su objeto de análisis privilegiado han sido los lenguajes formales. Uno de los problemas de trabajar el fenómeno de la significación en las lenguas naturales, desde este paradigma, estriba en el forzado intento de explicar estas lenguas como si fueran lenguajes artificiales lógicos. Las limitaciones de la semántica lógica han sido advertidas en la Semiótica, claro ejemplo de esto es desarrollo de esta cuestión en el *Tratado de Semiótica General* de U. Eco, Cap. 2, apdo. 2.5. Bajo las denominaciones de "falacia³¹ referencial"³² y "falacia extensional"³³ Eco explicita los inconvenientes que estas teorías han provocado al análisis semántico de los lenguajes no formales y los textos con ellos producidos. A este enfoque semántico se lo conoce también como "semántica extensional".

La PERSPECTIVA PSICOLÓGICA, que se ha desarrollado a partir de finales del siglo 19, "define la significación como la relación entre los signos y las representaciones u operaciones mentales" (Rastier, 1997 (a), p.5). En la actualidad desarrolla teorías sobre la comprensión de los textos y los modelos cognitivos requeridos en dicha actividad. Relacionada con esta perspectiva, podría encuadrarse a las semánticas cognitivas, que definen el significado como "representación mental" (Rastier, 1997).

Si bien las perspectivas anteriores han dejado sentir su influencia en ciertas teorías lingüísticas, es factible señalar la existencia de una SEMÁNTICA LINGÜÍSTICA AUTÓNOMA, que procede de la lingüística estructural europea y que se ha desarrollado poco a poco a comienzos del siglo 20. Esta semántica define la significación como "una relación entre los signos, más precisamente entre significados (signifiés). Los significados mantienen a su vez relación con correlatos psicológicos, incluso psíquicos, aunque estos correlatos no los definen en cuanto tales" (Rastier, 1997). Trabaja, entonces, desde el supuesto de que los contenidos en las lenguas se

³¹ Falacia significa un razonamiento y/o dicho falso, erróneo, equivocado, que provoca un daño. En este caso, el daño que se ocasiona es del orden de lo cognoscitivo.

³² Remite al equívoco que surge al equiparar significado y referente.

³³ Con esta expresión Eco da cuenta del equívoco que se genera al asimilar el sentido de un enunciado con su valor de verdad.

interdefinen, por lo tanto conforman sistemas. La semántica lingüística tiene como objeto EL SIGNIFICADO LINGÜÍSTICO, el que debe distinguirse y no confundirse con los conceptos, las representaciones mentales y los referentes:

Como regla general, hay que distinguir sistemáticamente entre contenido, concepto y referente. Estos tres tipos de realidad tienen sin duda relaciones entre sí, pero disponen de una autonomía relativa, de tal forma que pueden ser estudiados por disciplinas distintas. (Rastier, 1996, p.18).

El contenido es de orden lingüístico, ya que alude al significado de las unidades lingüísticas (morfema, palabra, lexía, enunciado o texto). El concepto es del orden del pensamiento y presupone un proceso de abstracción y categorización. Finalmente, el referente señala - como ya indicáramos - a aquello (objeto, acontecimiento, etc., externo al lenguaje) a lo que un elemento lingüístico remite o reemplaza.

Propone invertir la relación entre sentido y designación: "*un signo no está provisto de sentido porque designe a un referente, sino que puede designar a un referente porque está provisto de sentido*" (Rastier, 1996, p.17, el destacado en negritas es nuestro)

En relación con esta teoría semántica, si bien aceptamos la propuesta de Rastier de volver a situar la semántica dentro del ámbito propio de la lingüística, reivindicamos la posibilidad de su apropiación y utilización dentro del análisis semiótico del discurso, pionero en este campo. Ya que, como el autor mismo señala:

En la teoría semiótica, el nivel microsemántico del contenido (lingüístico o no) pertenece al objeto de la semiótica fundamental y su nivel macrosemántico al de la semiótica discursiva. Ahí está el precio de un estado de hecho: puesto que la lingüística reinante conserva como dominio predilecto la morfosintaxis frásica, se concibe que la semiótica, siempre en expansión, haya ocupado los espacios vacíos vacantes más acá de la palabra y más allá de la frase. (Rastier, 1996, p.132-33)

2. Pluralidad de las instancias sistemáticas y niveles del análisis semántico

Estos dos aspectos se interrelacionan fuertemente. Explicaremos primero los diversos grados de sistematicidad y luego los niveles de análisis semántico.

2.1. Pluralidad de las instancias sistemáticas (o grados de sistematicidad)

Uno de los aspectos innovadores de esta teoría semántica es el reconocimiento de diversos grados (o instancias) de sistematicidad. Esta distinción postula el hecho de que se hace necesario distinguir entre la estructura funcional propiamente dicha de la lengua (el sistema lingüístico abstracto y formal) de otras codificaciones sociales, incluso individuales. Ampliemos.

a) La más rigurosa de estas instancias sistemáticas es el SISTEMA FUNCIONAL DE LA LENGUA; conformado por conjunto de reglas que son impuestas, por lo tanto no soslayables -al menos eso es lo que se sostiene- en cualquier uso de la lengua.

b) Luego encontramos un nivel de sistematicidad que corresponde a diversas normas sociales. Esta instancia puede ser denominada SOCIOLECTO. Un sociolecto corresponde a un tipo de práctica social y a un discurso a ella asociado (por ej.: discurso judicial; discurso político; discurso religioso; discurso periodístico; etc.). Cada sociolecto tiene su léxico propio estruc-

turado en campos semánticos y se articula en varios géneros discursivos (por ej, para el caso del discurso científico: artículo, informe, abstract., etc.).

e) Finalmente, cada uso de la lengua está indefectiblemente marcado por las disposiciones particulares del sujeto productor. Se denomina IDIOLECTO a este conjunto de NORMAS INDIVIDUALES. Los idiolectos literarios (aspectos del uso del lenguaje vinculados al ESTILO de un escritor) son los más sistematizados.

En los textos-manifestación, estas diversas instancias de sistematización se integran. En este aspecto, Rastier retoma al lingüista rumano Coseriu, quien sostenía que:

Los conceptos de lengua como institución social y como sistema funcional no pueden considerarse como coextensivos, porque en cada lengua hay aspectos sistemáticos e interindividuales, codificados en la comunidad considerada, es decir, 'institucionales', y que, sin embargo, no son funcionales, no pertenecen, por tanto, al sistema ideal de diferencias y oposiciones significativas de la misma lengua (...) Además, entre el hablar concreto y la norma social, puede insertarse, como grado intermedio, la norma individual, abstracción por la que sólo se eliminan los elementos totalmente inéditos y ocasionales del hablar, para conservar todo lo que es repetición, modelo constante en los actos lingüísticos del individuo considerado (Coseriu, 1969, pág. 241 y 250, en: Rastier, 1996, pág. 43)

Esquematicemos:

Instancias de sistematización			Fenómeno de manifestación
1. Sistema funcional (LENGUA)	2. Norma social (SOCIOLECTO)	3. Norma individual (IDIOLECTO)	} TEXTO (oral o escrito)

2.2. Niveles de análisis semántico

Como ya señaláramos, la teoría semántica unificada de Rastier propone la unificación de los niveles de abordaje: MICROSEMÁNTICO, MESOSEMÁNTICO y MACROSEMÁNTICO.

2.2.1. La microsemántica

Es la semántica del nivel inferior del texto, constituido por las lexías, las palabras y los morfemas. Una lexía puede estar compuesta por una o varias palabras (lexicales o gramaticales)³⁴. "El significado de una lexía es una *semia*" (Rastier, 1997 (b), p.25) Los morfemas son los signos elementales, compuestos de significante (manifiesto o no manifiesto³⁵) y significado.

³⁴ Ejemplos de palabras "lexicales": casa, libro, tristemente, dulce. Ejemplos de palabras "gramaticales": él, los, pero, nosotros, etc. Así, la lexía pata de gallo está compuesta por dos palabras lexicales (pata, gallo) y una palabra gramatical (de).

³⁵ Ejemplo de significante no manifiesto, el significante cero del singular: mesa Ø /mesas.

El significado de un morfema es el **semema**. Las palabras y lexías pueden estar conformadas por uno o más morfemas. (Rastier, 1997 (b), p.25).

Un *semema* es un conjunto estructurado de rasgos pertinentes de significado, es decir, de *semas*.

Los *semas* son definidos como diferencias en el seno de una clase de *sememas*; por ejemplo: tomemos las palabras *sillón* y *silla*, que pertenecen a un microsistema semántico //muebles para sentarse//, y armemos sus *sememas* tentativos:

- *sillón* [/objeto/ + / mueble/ + /para sentarse/ + /con brazos/]
- *silla* [/objeto/ + / mueble/ + /para sentarse/]
- > "*sillón*" se diferencia de "*silla*" por el sema /con brazos/.

Rastier realiza una propuesta superadora respecto del concepto de *sema*, discutiendo una serie de características propuestas por las teorías anteriores:

a) Los *semas* SON RASGOS PERTINENTES DE SIGNIFICADO cuya existencia depende de diversos sistemas semánticos. Así, en el ejemplo anterior /con brazos/ es un rasgo pertinente —y por lo tanto adquiere el estatus de *sema*— dentro del microsistema semántico //muebles para sentarse//, pero no lo sería dentro de otro subsistema semántico como //alimentos//.

b) Los *semas* NO SON UNIVERSALES, como pretendían las primeras teorías: SON UNIDADES LINGÜÍSTICAS QUE SE DEFINEN POR RELACIONES QUE DEPENDEN DE LAS ESTRUCTURAS LÉXICAS DE CADA LENGUA EN PARTICULAR. El contenido lingüístico es estructurado, de manera diferente, en cada lengua (ejs.: español, japonés, húngaro): este aspecto se advierte claramente al traducir de un idioma a otro.

c) Los *semas* no son las "unidades últimas del significado", SON ELEMENTOS QUE COMPONEN UN SIGNIFICADO (=COMPONENTES) Y QUE PERMITEN DIFERENCIAR LOS SEMEMAS Y LAS SEMIAS ENTRE SÍ. Por lo tanto su carácter mínimo depende únicamente de las necesidades de la descripción semántica. En el ejemplo trabajado, hemos utilizado el rasgo /objeto/ como componente de los *sememas* de "*silla*" y "*sillón*"; ahora bien, vemos que no es una "unidad última de significado", porque para poder diferenciar "*hoja*" de "*hoja de papel*", debemos 'abrir' este rasgo:

- hoja* [/objeto natural/ + / vegetal/ + /delgada/ + /plana/ + /verde/ +]
- hoja de papel* [/objeto artificial/ + /delgada/ + /plana/ + /blanca/ +]

d) Los *semas* NO SON POCO NUMEROSOS E INVENTARIABLES, SINO QUE SU CANTIDAD SE DETERMINA EN UN CORPUS CERRADO Y EN RELACIÓN CON LAS INSTANCIAS SISTEMÁTICAS CON LAS QUE SE OPERE EL ANÁLISIS (SISTEMA FUNCIONAL, SOCIOLECTO O IDIOLECTO).

e) Los *semas* son denominados por PARÁFRASIS DE LONGITUD VARIABLE. Ejs: /objeto/; /con brazos/; /eufórico/; /humano/; /para sentarse/; etc. EL ANÁLISIS SÉMICO PRODUCE DEFINICIONES RACIONALIZADAS. Su carácter muchas veces circular, refleja el funcionamiento metalingüístico propio de las lenguas.

2.2.1.1. Categorías sistémicas o clases semánticas en el nivel microsemántico

Para la semántica diferencial, como vimos, la definición de los *semas* depende de las

CLASES SEMÁNTICAS en las que se ponen en relación los sememas. Estas clases semánticas se constituyen tanto en lengua como en contexto. En este sentido, precisaremos la explicación previa y diremos que, en realidad, los sememas son subconjuntos de semas que se definen en el interior de un CONJUNTO DE DEFINICIÓN.

Es necesario, entonces, precisar estos conjuntos de definición (=clases semánticas), para luego poder realizar una tipificación de semas (genéricos / específicos).

• Clases semánticas:

a) El TAXEMA es el conjunto de rango inferior o clase mínima. Los taxemas reflejan situaciones de opción. Ejemplo: "sillón" y "silla" pertenecen al mismo taxema //muebles para sentarse/, a diferencia de "aparador" (que pertenece al taxema //muebles para guardar//, que es el mismo taxema o clase al que pertenece "alacena").

En el interior del TAXEMA se definen los semas ESPECÍFICOS de un semema, como así también algunos SEMAS GENÉRICOS DE GENERALIDAD DÉBIL (microgenéricos): en el ejemplo anterior, /para sentarse/ constituiría el sema microgenérico del taxema //muebles para sentarse/ en el que se ubican "silla" y "sillón", mientras que /con brazos/ sería un SEMA ESPECÍFICO, que permitiría diferenciar sus respectivos sememas.

Un taxema, entonces, es una "estructura paradigmática constituida por unidades léxicas que comparten una zona común de significación y se encuentran en oposición inmediata las unas con las otras" (Rastier, 1996, pág. 28).

Ahora bien, los taxemas codificados en lengua son con frecuencia modificados en el discurso. Por ejemplo, en una carta de restaurante (texto) aparecen como dos opciones: "queso fresco" y "queso". Aquí queda modificado el semema de "queso", que incorpora el sema /seco/, como rasgo distintivo, componente semántico que habitualmente no tiene en nivel del sistema funcional de la lengua.

b) El CAMPO es una JERARQUÍA ESTRUCTURADA DE TAXEMAS. Por ejemplo: el campo //muebles// comprende taxemas como //muebles para sentarse// y //muebles para guardar//, entre otros.

c) El DOMINIO es una clase de generalidad superior a la del taxema e integrado por un conjunto de éstos. La composición y el inventario de los dominios están ligados a normas sociales relativas a las diversas prácticas sociales y sus discursos. Al respecto sostiene Pottier que "el dominio recubre una zona temática vasta, ligada a la experiencia de grupo" (Pottier, 1974, pág. 97, en Rastier, 1996, pág. 52). Cada dominio, entonces, está vinculado con una práctica social determinada.

Hay dos tests que permiten diferenciar los dominios:

(1) EN EL INTERIOR DE UN MISMO DOMINIO, NO EXISTE, POR REGLA GENERAL, LA POLISEMIA LÉXICA, pues la polisemia resulta justamente de la multiplicidad de los dominios. Ej.: dado el término "banco", éste puede actualizar, entre otros, los siguientes sememas:

banco₁ [/espacio físico/+ /para depositar/ +/datos/]

banco₂ [/espacio físico/+ /para depositar/ +/ dinero/]

bancos [/espacio físico/ + /para depositar/ + /sangre/]

En cada caso se remite, respectivamente, a diversos dominios: informático (en); económico (en) y sanitario (en).

(2) ENTRE LAS UNIDADES MIEMBROS DE UN MISMO DOMINIO NO SE ESTABLECE CONEXIÓN METAFÓRICA, por el contrario, las metáforas se establecen generalmente entre dominios diferentes y sacan su efecto de las diferencias de valoración entre los dominios. Tomemos, como ejemplo, la metáfora construida en el último verso de la primera estrofa del siguiente poema:

<i>El mundo nunca ha sido para todo el mundo</i>	<i>Ay que vivos</i>
<i>Mas hoy al parecer es de un señor</i>	<i>son los ejecutivos,</i>
<i>Que en una escalerita de aeropuerto</i>	<i>que vivos que son.</i>
<i>Cultiva un maletín pero ninguna flor.</i>	<i>Del sillón al avión</i>
(..)	(..)

(Extraído de "Los ejecutivos" del libro *Juguemos en el mundo* de María Elena Walsh)

Se intersectan, en el verso en cuestión, dos dominios: (1) el *económico* (que es el dominio principal que activa el poema, que propone una semblanza irónica, y por momentos sarcástica, del actante *ejecutivos*), a partir del siguiente semema de *maletín* actualizado por recepción del contexto verbal (o cotexto) activado en el poema:

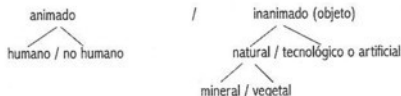
maletín [/objeto / + /de cuero/ + /para traslado de documentación/ + /de los ejecutivos/]

y (2) el de la *jardinería* (a partir de los sememas de los términos *cultiva* y *flor*).

LOS SEMAS MESOGENÉRICOS señalan la pertenencia de un semema a un DOMINIO.

d) La DIMENSIÓN es una clase de generalidad superior, que incluye semas que se desprenden de un mismo rasgo genérico amplio (ejemplos: /animado/; /humano/, etc.). Abarcan las grandes categorías con que se clasifica el mundo. Dividen el universo semántico en grandes oposiciones, porque, a diferencia de los taxemas y los dominios, pueden articularse entre ellas por relaciones de DISYUNCIÓN EXCLUSIVA (ejemplo: /animado/ vs. /inanimado/).

Las dimensiones, entonces, dividen los dominios, por el contrario los campos y los taxemas proceden de una sola dimensión. Los semas macrogenéricos remiten a las dimensiones. Proponemos la siguientes categorías generales:



Trabajaremos sólo con las clases (a), (c) y (d).

2.2.1.2. Clasificación o tipificación de los semas

La tipificación de los semas responde a las relaciones que se contraen entre sememas: a) la distinción entre ESPECÍFICOS/GENÉRICOS es relativa a su conjunto de definición (taxema, dominio o dimensión), es decir, a la clase semántica desde la que se posiciona el analista; b) la distinción entre semas INHERENTES Y AFERENTES remite también a un fenómeno de relación de sememas en el interior de un conjunto de definición. Ampliemos.

Semas genéricos y específicos

La definición de los SEMAS GENÉRICOS y de los SEMAS ESPECÍFICOS es relativa a una clase de sememas: taxema, dominio, dimensión. Se distinguen, tal como hemos visto, respectivamente, tres clases de semas genéricos: MICROGENÉRICOS, MESOGENÉRICOS Y MACROGENÉRICOS.

El conjunto de semas genéricos, en sus diversos grados de generalidad, constituye el "CLASEMA" del semema; el conjunto de semas específicos, su "SEMATEMA". Es decir que:

semema = clase + semantema.

Ejemplo:

"Entramos a clase. Cada alumno dejó su carpeta sobre un banco. El profesor tomó asiento en la silla que estaba a un costado del escritorio."

Taxema: //banco// //escritorio// //silla//

banco [/inanimado/ + /artificial/ + /ámbito educativo/ + /mueble/ {clase}]

+

[/para sentarse/ + /con respaldo/ + /con tabla de apoyo/ + /para útiles/ + / para los alumnos/]
{semantema}

Semas inherentes y aferentes

Un semema-tipo puede conllevar dos clases de semas: semas INHERENTES (genéricos o específicos) y semas AFERENTES.

(...) un sema inherente es una relación entre sememas en el seno del mismo taxema, mientras que un sema aferente es una relación de un semema con otro semema que no pertenece a su conjunto estricto de definición: por tanto es una función de un conjunto de sememas hacia otro. (Rastier, 1996, p.49).

El semema y la semia son 'tipos' que tienen que ver con la competencia lingüística, con el sistema funcional de la lengua⁶⁶. Pero los sememas y las semias que encontramos en los textos pueden ser diferentes. Cada uno de los componentes del tipo es un atributo de valor típico. Por ejemplo: en "cuervo" el atributo [color] tiene como valor típico /negro/. Diremos entonces que /negro/ es un sema inherente a "cuervo". Ahora bien, una instrucción contextual⁶⁷ puede impedir la actualización de un sema inherente e imponer al atributo ([color], en el ejemplo), un valor atípico: ej.: "Veo un cuervo marrón". Ningún rasgo inherente se manifiesta, pues, en todo contexto.

⁶⁶ Los diccionarios de la lengua en sus definiciones darían cuenta de estos "tipos" semánticos

⁶⁷ En Rastier el término "contextual" es asimilable al término "cotextual" de la Lingüística textual.

Por otra parte, dentro de los SEMAS AFERENTES es factible distinguir diversos grados de 'estabilidad':

(A) LOS SEMAS AFERENTES SOCIALMENTE NORMALIZADOS son valores tomados para la ocasión como atributos facultativos del semema tipo y deben ser actualizados por una instrucción contextual. Por ejemplo: el rasgo /peyorativo/ (o disfórico) aferente a "cuervo" queda actualizado en: "*Era un cuervo negruzco y andrajoso*".

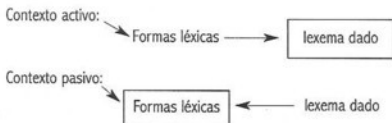
(B) LOS SEMAS AFERENTES QUE NO ESTÁN REPRESENTADOS EN EL TIPO LEXICAL (semema tipo). Son aquellos SEMAS AFERENTES que son propagados por el contexto, fundamentalmente por medio de determinaciones o de predicaciones. Por ejemplo: en el enunciado "*El niño enseñaba a comer al cuervo de su mano*", el contexto (cotexto) permite que se active el sema aferente /lamaestrado/.

La estructura del semema puede presentarse así:



La actualización de los componentes semánticos, incluso inherentes, queda, en efecto, condicionada por el contexto. Respecto del contexto (o cotexto) encontramos: a) el CONTEXTO ACTIVO, que está conformado por las formas léxicas del texto que inciden en un lexema dado; b) el CONTEXTO PASIVO que lo constituyen aquellas formas léxicas sobre las cuales un lexema dado incide.

Grafiquemos:



Los elementos semióticos del contexto funcionan como INTERPRETANTES, ya que permiten actualizar e indexar semas a los sememas (y éstos a una isotopía²⁸). Estos dos contextos están por lo general en intersección, dado que la mayoría de las relaciones de incidencia son recíprocas.

²⁸ Desarrollamos el constructo de isotopía, a continuación.

2.2.2. Mesosemántica y macrosemántica

Dar cuenta del contexto implica necesariamente pasar a estos dos niveles de análisis.

La MeseSEMÁNTICA involucra el análisis de la frase, más precisamente desde el significado provisto por un sintagma hasta el enunciado complejo y sus conexiones inmediatas. Estamos, pues, en el ámbito que tradicionalmente se le ha atribuido a la sintaxis.

La MACROSEMÁNTICA, por su parte, encara el aspecto semántico del texto como todo coherente, como sentido global.

Ambos niveles son encarados desde una **teoría de la isotopía**.

3. Isotopía⁵⁹

Entenderemos por isotopía a la ITERACIÓN DE UNIDADES DE SIGNIFICADO (semas) en más de un elemento lingüístico. Una isotopía elemental abarca, por lo tanto, dos unidades de manifestación (dos lexemas / lexías). (Rastier, 1996, p. 123)

• ¿Cómo postular y reconstruir una isotopía?

El punto de partida sería el reconocimiento de que algunos lexemas del texto poseen ciertas ZONAS de significado afín. Ante esto se formula una hipótesis interpretativa que debe ser sometida a verificación, entendida esta:

no como prueba de verdad, sino de plausibilidad. Una buena hipótesis tiene en cuenta: (i) la recurrencia de un rasgo inherente en un fragmento del texto; (ii) datos sobre el texto (establecimiento; título; género, fecha, etc.); (iii) datos sobre el contexto social e histórico. (...) (Rastier, 1996, p.136-37).

Confirmar esa hipótesis de isotopía consiste en:

buscar en el conjunto del texto la misma recurrencia de semas (inherentes o aferentes). Todos los constituyentes de la isotopía puesta así en evidencia no tienen el mismo grado de plausibilidad, según se trate de semas (i) inherentes, (ii) aferentes -de primer grado, o de un grado superior-, (iii) pertenecientes a sememas obtenidos por reescritura. (Rastier, 1996, p.137, el destacado en negrita es nuestro).

Una vez reconocida una isotopía se puede poner en correlación con otras unidades determinadas por otros tipos de análisis textuales: diversas segmentaciones del texto, acorde con su género. Por ejemplo: en el caso de los relatos, los núcleos narrativos o secuencias de la fábula; los roles temáticos; los PN (programas narrativos). En cualquier caso, luego de postular una hipótesis de isotopía, se puede ir comprobando si en los diversos segmentos textuales reaparece la misma isotopía, aparecen otras, o suceden ambas cosas. En ese sentido se van buscando la diversas lexías que INDEXAN la/s isotopía/s propuesta/s.

• ¿Cuál es la dimensión mínima de una isotopía?

La isotopía mínima, como ya anticipáramos, indexa al menos dos sememas.

⁵⁹ Desarrollaremos sólo algunos aspectos de la teoría de la isotopía de Rastier.

• **¿Cómo se clasifican las isotopías?**

Según el tipo de sema que se reitere podremos clasificar las isotopías en GENÉRICAS y ESPECÍFICAS.

Las isotopías genéricas están unidas a paradigmas codificados en lengua o socialmente, de ahí que induzcan las impresiones referenciales. Se definen por la recurrencia de un sema que indexa sememas que pertenecen a:

- un mismo TAXEMA (semas *microgénicos* → isotopía *microgénica*)
- un mismo DOMINIO (semas *mesogénicos* → isotopía *mesogénica*)
- una misma DIMENSIÓN (semas *macrogénicos* → isotopía *macrogénica*)

Las ISOTOPÍAS ESPECÍFICAS, por el contrario, no se relacionan con paradigmas codificados, puesto que se constituyen por la iteración de semas que se consideran específicos justamente porque no señalan la pertenencia de los sememas a ningún paradigma, sino que los singularizan dentro de éstos. Estas isotopías pueden indexar sememas que pertenecen a taxemas, dominios o dimensiones diferentes: sobre todo este es el caso cuando una isotopía específica participa de conexiones metafóricas.

Ejemplo:

Tomaremos como ejemplo, algunos aspectos del análisis del nivel semántico de la novela *El nombre de la rosa* de Umberto Eco, realizado en el marco de la cátedra Semiótica (FFy L-UNCuyo).

Proponemos la co-presencia de tres grandes dominios: lo RELIGIOSO, el PODER y el CONOCIMIENTO.

Si bien hemos determinado diversos grupos de taxemas en cada uno de dichos dominios, consignaremos los relativos al dominio CONOCIMIENTO. Hemos colocado en cada taxema, lexemas 'representativos', ya que sus sememas condensan los componentes de significado hallados en las diversas palabras que podrían indexarse, tanto a cada taxema como a las isotopías que la recurrencia de dichos rasgos da lugar.

Taxemas del dominio conocimiento

Tax.1 //fundamentos del conocimiento//: "*creencia(dogma)*" y "*observación*"

sema microgenérico: /fundamento del conocimiento/

semas específicos:

- *creencia (dogma)* [/episteme medieval/ + /basado en un discurso de autoridad/ + /razonamiento deductivo/]
- *observación* [/episteme moderna/ + /empírico/ + /razonamiento inductivo/]

Tax.2 // procedimientos del conocimiento//: "*prejuicio*" (en el sentido de juicio ya dado) y "*juicio perceptivo*"

sema microgenérico: /procedimiento para adquirir conocimientos/

semas específicos:

- *prejuicio* [/episteme medieval/ + /basado en una creencia o dogma/ + /razonamiento deductivo/+ /trabaja desde lo dado (previo)/]
- *juicio perceptivo* [/episteme de la modernidad/ + /razonamiento inductivo-abductivo/+ /basado en la observación/ + /trabaja desde lo 'no dado' (nuevo)/]

Tax.3 //actores del proceso de transmisión del conocimiento//: "maestro" y "aprendiz"

sema microgenérico: /actor del proceso de transmisión del conocimiento/

semas específicos:

- maestro [/destinador/ + /+ conocimiento/ + /enseñar/]
- aprendiz [/destinatario/ + /- conocimiento/ + /aprender/]

Los semas específicos, así como el rasgo microgenérico, que encontramos en el taxema3 van informando (= 'dar forma a') los roles temáticos de los personajes centrales de la novela: Guillermo de Basquerville y Adso, respectivamente. Estas recurrencias tienen obviamente un carácter isotópico. En el caso de Guillermo, además, podemos agregar que, a través de los lexemas con los que se describe su accionar, se actualizan las isotopías específicas correspondientes a los semas específicos propuestos para "observación" y "juicio perceptivo".

Algunos de los semas específicos propuestos en los semantemas ('conjunto de semas específicos') anteriores son inherentes a los términos dados y otros son aferentes. Así, en los casos de "maestro" y "aprendiz", los tres semas específicos serían inherentes, ya que formarían parte del significado 'tipo' de dichos lexemas. En cambio, el sema /episteme medieval/ sería aferente de "prejuicio", ya que, por un lado, este sema no se actualiza en la mayoría de los textos en que aparece dicho término; por otro, es el contexto activo del relato, concretamente la ambientación de la historia narrada, la que opera como interpretante y permite actualizar e indexar este sema a los sememas de "prejuicio" y también de "creencia", con lo cual se va conformando una ISOTOPÍA ESPECÍFICA AFERENTE.

Con respecto a la DIMENSIÓN, proponemos las siguientes categorías como las predominantes, cuya recurrencia genera un conjunto de isotopías *macrogenéricas* que se entrelazan y conforman una *poli-isotopía macrogenérica* que atraviesa, prácticamente, la totalidad del texto:

- natural / sobrenatural
- humano / divino
- racionalidad / - racionalidad

3.1. La pluralidad de sentidos: isotopías múltiples

Es factible postular, a partir de un recorrido interpretativo, en un texto dado, varias isotopías. Todas las isotopías semánticas construidas se sitúan en el mismo nivel de análisis (es decir no habría isotopías profundas vs. isotopías superficiales). Aunque los recorridos interpretativos que permiten construir las isotopías de un texto pueden diferir en gran medida por el tipo de operaciones, su complejidad, etc., no se debe asimilar la dificultad analítica de construcción de una isotopía a una diversidad de niveles.

Un texto puede contener, entonces, varias isotopías, este fenómeno se conoce como POLI-ISOTOPÍA, estas diversas isotopías pueden ser todas genéricas o bien una (o varias) isotopía(s) genérica(s) y una (o varias) específica(s).

Cuando nos encontramos frente a un fenómeno de POLI-ISOTOPÍA GENÉRICA, estas pueden ser isotopías SUPERPUESTAS, ENTRELAZADAS O SUCESIVAS.

3.1.1. Isotopías superpuestas

Analizaremos este caso, que es que ofrece mayor dificultad a la hora del análisis.

• ¿Es factible establecer una jerarquización entre las diversas isotopías de un texto?

La teoría semántica de Rastier propone "una teoría de las isotopías múltiples no jerarquizadas a priori" (Rastier, 1996, p. 243). Es decir que considera que no se puede conferir "a priori", a ninguna isotopía, una preeminencia sobre las otras. El establecimiento, en un texto, dado, de una jerarquía evaluativa entre isotopías es producto de la descripción y el análisis contrastativo.

Acorde con lo sostenido por Rastier, entonces, no todos los textos admiten una relación de dominancia entre sus isotopías, es decir, que no siempre es factible determinar una jerarquización entre las diversas isotopías construidas.

3.1.3. Sentido textual e isotopía

Una estrategia interpretativa depende de una teoría, explícita o no, del sentido textual. Desde la perspectiva que hemos adoptado se considerará que el sentido no es un dado, que se obtiene "inmediatamente", sino el resultado de un conjunto ordenado de estrategias de interpretación, que procuran ir reconstruyendo ese sentido, a partir de ciertos INDICIOS lingüísticos. La polisemia de las palabras, la ambigüedad de las frases y la plurivocidad de los textos —características de la semántica de las lenguas, en particular, y de los restantes lenguajes en general— requieren de un recorrido interpretativo complejo. Esta vía interpretativa procura discernir en los recorridos interpretativos, las interrelaciones entre las isotopías del texto, que permitan dar cuenta de la complejidad de su sentido.

El sentido, entonces, es el resultado de recorridos interpretativos, entre componentes heterogéneos. Por lo tanto "no es la recurrencia de los semas ya dados lo que constituye la isotopía, sino a la inversa, la presunción de isotopía es lo que permite actualizar semas" (Rastier, 1996). Por lo tanto, reiteramos, el sentido no puede considerarse como un "dado", un "hecho", sino, por el contrario, es el resultado de un recorrido interpretativo complejo.

Breve glosario de semántica interpretativa

(Publicado en el sitio www.msh-paris.fr/texto, por F. Rastier)

Traducción de M.V. G. de Erice

acepción: semema cuyo sentido comprende semas aferentes socialmente normados

actante: complejo sémico que comprende un sema causal.

actor: unidad del nivel de los eventos, correspondiente a la dialéctica, compuesto de una molécula sémica a la que están asociados roles.

actualización: operación interpretativa que permite identificar o construir un sema en contexto.

aferencia: inferencia que permite actualizar un sema aferente.

asimilación: actualización de un sema por presunción de isotopía.

campo: conjunto de taxemas pertinentes para una tarea.

caso: (semántico) relación semántica entre actantes. Primitivos semánticos de método. Los casos no se confunden con las funciones morfosintácticas.

clasema: conjunto de semas genéricos de un semema.

coherencia: unidad de una serie lingüística, definida por sus relaciones con su entorno.

cohesión: unidad de una serie lingüística, definida por sus relaciones semánticas internas.

complejo sémico: estructura semántica temporal que resulta de la reunión de semas en el sintagma (por activación e inhibición de semas, destacadas por difusión, así como por aferencias de semas casuales). En el nivel textual, los complejos sémicos análogos son considerados como ocurrencias de la misma molécula sémica.

componente: rasgo semántico. Se distingue dos clases de componentes, los semas y los primitivos.

componente: instancia sistemática que, en interacción con otras instancias de la misma clase, regla la producción y las interpretaciones de las series lingüísticas. Para el plano del contenido, se distingue cuatro componentes: temático, dialéctico, dialógico y táctico.

conexión: relación entre dos sememas pertenecientes a dos isotopías genéricas diferentes.

contenido: plan del texto constituido por el conjunto de los significados.

contexto: para una unidad semántica, conjunto de unidades que tienen una incidencia sobre ella (contexto activo) y sobre el cual esta tiene una incidencia (contexto pasivo). El contexto posee tantas zonas de localización como estratos de complejidad manifiestos.

dialéctica: componente semántico que articula la sucesión de los intervalos en un tiempo textual, así como los estados que se presentan y los procesos que allí se desarrollan.

dialógico: componente semántico que articula las relaciones modales entre universos y entre mundos.

dimensión: clase de sememas de generalidad superior, independiente de los dominios. Las dimensiones están agrupadas en pequeñas categorías cerradas (ej: /animado/ vs /inanimado/). Las evaluaciones forman parte de las dimensiones.

discurso: conjunto de usos lingüísticos codificados unidos a un tipo de práctica social. Ej: dis-

curso jurídico, médico, religioso.

disimilación: actualización de semas aferentes opuestos en dos ocurrencias del mismo semema, o en dos sememas parasinónimos.

dominio: grupo de taxemas ligado a una práctica social. Es común a los diversos géneros propios del discurso que corresponde a esta práctica. En un dominio determinado generalmente no existe polisemia.

empleo: semema cuyo sentido comprende semas aferentes localmente normados o idiolectales.

entorno: conjunto de fenómenos semióticos asociados a una serie lingüística; más generalmente, contexto no lingüístico.

filología: disciplina que establece y estudia los textos en todos sus niveles de análisis, la filología es el fundamento de la lingüística.

frase: estructura sintáctica de un enunciado normado.

función: (dialéctica): interacción típica entre actores.

género: programa de prescripciones positivas o negativas (y de licencias) que reglan la producción e interpretación de un texto: Todo texto proviene de un género y todo género de un discurso. Los géneros no pertenecen al sistema de la lengua en sentido estricto, sino a otras normas sociales.

gramema: morfema que pertenece a una clase fuertemente cerradas, en un estado sincrónico dado. (-er en correr)

hermenéutica: teoría de la interpretación de textos. En nuestra tradición cultural, se puede distinguir, por una parte, la hermenéutica filológica, surgida históricamente de la tarea de establecimiento de los textos antiguos: establece el sentido de los textos, en tanto que éste es inmanente a la situación de comunicación en la que han sido producidos. Por otra parte, la hermenéutica filosófica, independiente de la lingüística, busca determinar las condiciones trascendentales de toda interpretación.

idiolecto: uso de una lengua y de otras normas sociales propias de un enunciadador.

interpretante: unidad del contexto lingüístico o semiótico que permite establecer una relación sémica pertinente entre unidades unidas por un recorrido interpretativo.

interpretación: asignación de un sentido a una serie lingüística.

isosemia: isotopía prescripta por el sistema funcional de la lengua (ejs.: concordancia, rección)

isotopante: se dice de un sema cuya recurrencia induce una isotopía.

isotopía semántica: efecto de la recurrencia de un mismo sema. Las relaciones de identidad entre las ocurrencias del sema isotopante inducen relaciones de equivalencia entre los sememas que los incluyen.

lexema: morfema que pertenece a una o muchas clases débilmente cerradas, en un estado sincrónico dado. Ej: corr- en correr.

lexicografía: parte de la lingüística aplicada que se consagra a la redacción de diccionarios.

lexicología: estudio lingüístico del léxico.

lexía: agrupamiento estable de semas, no necesariamente lexicalizados que constituyen una unidad funcional.

molécula sémica: agrupamiento estable de semas, no necesariamente lexicalizados, o cuya lexicalización puede variar: Un 'tema', cuando puede ser definido semánticamente no es sino una molécula sémica.

morfema: signo mínimo, que no puede ser segmentado en un estado sincrónico dado. Ej. retro-propulsores, comprende cinco morfemas [retro | pro | puls | or | les]

nivel: grado de complejidad. Los principales niveles son el morfema, el sintagma, el período, la secuencia y el texto.

nivel de evento: nivel de la dialéctica constituido por los actores y las funciones.

nivel agonístico: nivel de la dialéctica constituido de agonistas y de secuencias. Sólo los relatos comprenden dicho nivel, jerárquicamente superior al nivel del evento. (agonístico: *lit. de lucha o que la implica; agonista: personajes de los que intervienen en el conflicto enfrentándose entre sí.*)

orden sintagmático: orden de la linealización del lenguaje, en un estudio espacio y/ o temporal. Da cuentas de las relaciones posicionales y de las relaciones funcionales. De este modo, es el lugar de las relaciones contextuales.

orden paradigmático: orden de la asociación codificada. Una unidad semántica sólo toma su valor en relación con otras que puede sustituirla y que constituyen su paradigma de definición.

orden hermenéutico: orden de las condiciones de producción y de interpretación de los textos. Engloba los fenómenos de comunicación, pero supera los factores pragmáticos, al incluir las situaciones de comunicación codificadas, diferidas, y no necesariamente interpersonales. Es inseparable de las situaciones históricas y culturales de la producción y de la interpretación.

orden referencial: orden que determina la incidencia de lo lingüístico sobre los estratos no lingüísticos de la práctica. Participa en la constitución de impresiones referenciales.

palabra: agrupamiento de morfemas totalmente integrados.

período: unidad textual compuesta de sintagmas que mantienen relaciones de concordancia obligatoria.

pertinencia: activación de un sema. Se distinguen tres clases de pertinencia (lingüística, genérica o situacional) según que la activación sea prescripta por el sistema de la lengua, el género del texto o la práctica en curso.

práctica social: actividad codificada, que pone en juego las relaciones específicas entre la esfera semiótica (de donde provienen los textos), la esfera de las representaciones mentales y la esfera física.

recorrido interpretativo: serie de operaciones que permiten asignar uno o varios sentidos a una serie lingüística.

red asociativa: conjunto de relaciones que permiten identificar la recurrencia de una molécula sémica.

referencia: relación entre el texto y la parte no lingüística de la práctica donde es producido e interpretado (más bien que una relación de representación de cosas o de estados de cosas). Para determinar una referencia, es necesario precisar en qué condiciones una serie lingüística induce una impresión referencial.

rol: valencia dialéctica elemental de un actor. Cada función confiere un rol a cada uno de los actores que participan.

sema: elemento de un semema, definido como la extremidad de una relación funcional binaria entre sememas. El sema es la más pequeña unidad de significación definida por el análisis.

sema aferente: extremidad de una relación anti-simétrica entre dos sememas pertenecientes a taxemas diferentes. Ej. /debilidad/ para 'mujer'. Un sema aferente es actualizado por instrucción contextual.

sema específico: elemento del semantema que opone el semema a uno o varios sememas del taxema al que pertenece. Ej. /sexo femenino/ para 'mujer'.

sema genérico: elemento del clasema que marca la pertenencia del semema a una clase semántica (taxema, dominio o dimensión).

sema inherente: sema que la ocurrencia hereda del tipo, por defecto. Ej. /negro/ para 'cuervo'.

semantema: conjunto de semas específicos de un semema.

semema: significado del morfema.

semia: significado de una lexía.

sentido: conjunto de semas inherentes y aferentes actualizados en una serie lingüística. El sentido se determina relativamente al contexto y a la situación en el seno de una práctica social.

significación: significado de una unidad lingüística, definido haciendo abstracción de los contextos y de las situaciones. Toda significación es, de este modo, un artefacto.

significado: contenido de una unidad lingüística.

sociolecto: uso de una lengua funcional, propio de una práctica social determinada.

taxema: clase mínima de sememas en lengua, en el interior de la cual son definidos sus semantemas y su sema microgenérico común.

taxémico: relativo a un taxema.

texto: serie lingüística autónoma (oral o escrito) que constituye una unidad empírica, producida por uno o varios enunciadores en la práctica social comprobada. Los textos son el objeto de la lingüística.

topos: axioma normativo que subyace a una referencia socializada.

virtualización: neutralización de un sema, en contexto.

Capítulo VIII: La modalización

por María Victoria Gómez de Erice

1. La modalización

Otro fenómeno fuertemente ligado a la concepción enunciativa del lenguaje es el de la MODALIZACIÓN.

Cuando el locutor se apropia del sistema de la lengua y construye su discurso se sitúa con referencia a su ALOCUTARIO, al MUNDO y a lo DICHO. Este acto de situarse no es algo que se agrega a lo dicho sino que es constitutivo de lo dicho.

Desde el punto de vista de la enunciación podemos encontrar muchos *índices o marcas de las diferentes posiciones del locutor*. Algunos de ellos pertenecen al aparato formal de la enunciación y son proporcionados por los pronombres personales, los adverbios de tiempo y lugar (deícticos), tiempos verbales, pero otras veces dependen del contexto de la enunciación y de la organización del discurso. Las formas lingüísticas sólo tienen sentido cuando se las relaciona con el todo que configura el cotexto.

La *modalización* opera como una especie de pivote que permite explicitar, desde el texto cuáles son las posiciones del locutor con referencia a su interlocutor, a sí mismo y a lo que dice.

Anteriormente habíamos señalado los riesgos que se corren cuando se identifica un valor con una forma lingüística desde una taxonomía. Intentaremos ahora explicitar los problemas que se presentan.

a) **Las marcas lingüísticas no son monosémicas.** Una misma marca puede recubrir diferentes sentidos según las particularidades del contexto o del co-texto.

Ejemplo:

El verbo **querer** puede expresar:

- un deseo / *Quiero cantar!*
- una orden / *¡Quiero que te vayas!*
- un pedido / *¿Quieres venir conmigo?!*

b) **Una misma marca lingüística, en un mismo contexto lingüístico, puede expresar simultáneamente muchas intenciones comunicativas.**

Ejemplos:

¡Me permites decir una palabra / podrá significar en una misma situación: 'deseo hablar' - 'hablas demasiado' - 'me parece que es mi turno de hablar'

c) A la inversa, **una misma intención de modalización puede ser expresada por diversas formas lingüísticas**, que pertenecen a distintos sistemas.

Ejemplos:

Una **orden** puede ser expresada por:

¡Fuera! / Te ordeno salir de aquí inmediatamente! / ¡Lamento decirle que no puede permanecer aquí. / Somos buenos y nos vamos...¿eh? / Quiero que te vayas. / No pueden quedarse aquí. / Prohibido permanecer en este lugar...

La **sorpresas** puede ser expresada por:

Me extraña verte aquí. / ¿Pero ... sos vos?! / ¿Vos? No es posible / No puedo creerlo, están aquí.

d) La **modalización puede no estar expresada por ninguna marca lingüística** y es posible que sea la **organización discursiva del texto**, junto con **otros signos verbales** (puntuación) o **paraverbales** (entonación, gestos, miradas) los que permitan descubrir el sentido.

Ejemplo:

Un enunciado como **"Volveré mañana"**, según el contexto o el co-texto puede significar: una promesa, una amenaza, una advertencia, una aserción de evidencia o una simple aceptación.

La modalización es en este último caso algo implícito en el discurso, una intencionalidad que se debe descubrir. Nos encontramos aquí con el fenómeno de lo no dicho, pero que puede ser inferido.

Por todo lo señalado anteriormente vamos a analizar la **MODALIZACIÓN** como una categoría conceptual y no como una categoría formal. Esto significa que existen muchos modos que pueden explicitar la posición del sujeto en el acto de la enunciación

2. La modalidad

Si recordamos que habíamos señalado que la modalización corresponde al posicionamiento del locutor frente a su alocutario, frente al mundo y frente a lo dicho, podemos considerar ahora conceptualmente cuáles son las distintas modalidades.

2.1. El locutor frente a su alocutario

Ciertas modalidades implican el modo como el locutor construye a su alocutario. Según como se sitúa el locutor es la modalidad que selecciona. Se trata de modalidades de tipo pragmático determinadas por las convenciones sociales. En esta clase conceptual consideraremos: la **interpelación**, la **orden** o la **prohibición**, la **autorización**, la **advertencia**, el **juicio**, la **su-**

gerencia, la propuesta, la pregunta. No desarrollaremos aquí estas categorías, ya que pertenecen a las interacciones verbales los que no forman parte de nuestra propuesta.

2.2. La modalidad en relación con el mundo

El sujeto construye, en el momento de la enunciación, un mundo discursivo, mediado por su propia percepción, por el modo como se ha configurado en virtud de su sistema de valores, de creencias y por las posibilidades lingüísticas que le ofrece la lengua en la que se manifiesta. No debemos olvidar que cada lengua conserva, en sus posibilidades lexemáticas, el modo cómo los hablantes de esa lengua han ido dando forma a los diversos contenidos. El diccionario de la lengua y las enciclopedias recogen ese conocimiento de las palabras, de las expresiones y sus posibilidades combinatorias que configuran un modo de recortar el mundo.

El sujeto se sirve de este patrimonio cultural y realiza opciones, construyendo y referenciando el mundo.

Entre los procedimientos existentes en el español para realizar dicha acción discursiva encontramos:

- La **DESIGNACIÓN** de seres y objetos tanto referenciables (silla, mesa, cielo...) como manifestativos (belleza, inflación, economía, pesadumbre, locura, razón...), de procesos, estados y acciones.

El sujeto opera una selección en el momento de la *designación* desde una perspectiva y, al utilizar un lexema nominal produce un primer recorte y construye un objeto discursivo; dado que lo propio de la enunciación es anclar en el tiempo y en el espacio, el locutor procede a actualizar, es decir, a pasar a través del aparato formal de la enunciación, desde la virtualidad del sistema lingüístico al discurso.

- La **ACTUALIZACIÓN** de esas formas en la *determinación*: por medio de artículos, posesivos, demostrativos, indefinidos, cuantificadores.

- La **CALIFICACIÓN** por medio de la adjetivación, la comparación, la metaforización.

2.2.1. La axiologización

Uno de los fenómenos discursivos, ligados profundamente a la modalización es el de la **AXIOLOGIZACIÓN**. La palabra viene de axial (eje). Dentro de esta familia de palabras tenemos: axioma, axiológico, todas ellas remiten a un eje desde el cual se organizan elementos. La base de lo axiológico está dada por los ejes que configuran los sistemas de valores, a saber:

- a) relacionados con lo **estético**: feo / hermoso
- b) relacionados con lo **ético**: bueno / malo
- c) relacionados con lo **pragmático**: útil / inútil
- d) relacionados con lo **lógico**: coherente / incoherente

Las formas que hemos utilizado para su denominación tienen un contenido conceptual y no remiten exactamente a las formas utilizadas. Este contenido puede ser manifestado con los innumerables lexemas y recursos que posee la lengua.

La **axiologización** consiste en construir los objetos textuales desde alguno de estos ejes. Es un procedimiento profundamente subjetivo y depende del sistema de valores y creencias del locutor. Algunos de estos sistemas, todos ellos culturales, constituyen el universo **sociolectoral** (grupo o comunidad a la que pertenece el locutor) o a su propio universo **idiolectal** (sistema propio, dependiente de la biografía personal)

Es evidente que esta "apreciación" del mundo, considerada por algunos autores como una modalidad apreciativa es más bien una metamodalidad que condiciona a todas las demás. Supone una elección de las formas lingüísticas desde una perspectiva y se manifiesta en los valores semánticos inscriptos en las formas léxicas.

La axiologización es una categoría semántica que trabaja sobre un eje dicotómico (positivo (+) / negativo (-)), cuyos polos se denominan —respectivamente— *euforia / disforia* (Greimas & Courtés, 1990).

Para ilustrar la axiologización hemos seleccionado un párrafo de un cuento de nuestro coprovinciano, Juan Draghi Lucero en su libro, publicado en 1996 *Antología de cuentos* y pertenece al cuento "El titiritero". El mismo trata de una narración sobre la vida de los mineros. Draghi Lucero produce como narrador una enunciación enunciada (aquella cuyo locutor es construida por el narrador), la de la "comadre", que representa a la esposa de un minero.

*Bueno: retomando la madeja de este contar, vengo a darle noticia e lo que sucedió, sin poner ni quita ni mucho ni poco, pero con la prevención de por medio que no soy gustosa de que me salga al medio de la huella con miras de desviarme.
-Está bien, comadre. Escuchándola en los silencios me quedo.*

(.....)

En los páramos más azotados por el frío aletargador y los ventarrones de las furias, ahí tiene que trabajar con barreta y dinamita el castigado minero, disputándole a los imposibles del vivir un pellizco de la escondida riqueza. Ahí en seguimiento de vanas esperanzas, dejan la vida los pobrecitos, arañando las piedras sin alma.

Análisis:

La TEMÁTICA de este trozo es la vida del minero, el **tópico** está configurado por la relación del espacio con el hombre, es decir la descripción del espacio en el que ellos desarrollan su tarea. La construcción de los mineros se realiza en el hacer, pero ese hacer está determinado por el espacio. Es un ir y venir entre el espacio y el hombre, de allí surge la construcción de esos sujetos como objetos textuales.

• **espacio:** *páramos* (terreno yermo raso y desabrigado, sumamente frío y desamparado), axiológicamente **negativo** (disfórico).

azotados (dar repetida y violentamente contra una cosa), proviene de azote que es el golpe dado como castigo, axiológicamente **negativo** (disfórico).

ventarrones de la furia (viento que sopla con mucha fuerza) (las furias en la mitología representan a cada una de las tres divinidades infernales en que se personificaban los remordimientos) axiológicamente **negativo** (disfórico).

• **mineros**: los mineros son caracterizados, en primer lugar, en su hacer y, el locutor, los caracteriza en su ser, como consecuencia de su hacer en ese lugar. Veamos las formas utilizadas.

Caracterización en el hacer:

• *tiene que trabajar con barreta y dinamita*, en primer lugar encontramos la forma modal tiene que, la que plantea la acción desde el **deber hacer**, los instrumentos de este hacer son la *barreta* y la *dinamita*, instrumentos que suponen ejercer una violencia sobre la materia.

• *disputándole a los imposibles del vivir un pellizco de la escondida riqueza*: *disputar* implica confrontación, lucha, axiológicamente **negativo** (disfórico); imposibles de vivir: modaliza sus vidas desde el eje de lo *imposible*, lo que equivale a una lucha, simplemente para sobrevivir, para ellos, es casi excesivo el pensar en vivir; *pellizco*: (porción pequeña de una cosa que se toma o se quita), su parte es pequeña y está escondida, axiológicamente **negativo**.

• *seguimiento de vanas esperanzas*: vanas (se utiliza en el sentido del fruto que no tiene carnosidad, vacío), podríamos afirmar que sigue la línea abierta por imposibles, en el sentido de **no permitir alcanzar**, lo anunciado por esperanza se desvanece con el uso de vanas, axiológicamente **negativo**.

• *arañándole a las piedras sin alma*: *arañar* (raspar, herir, rasgar ligeramente), este hacer que se viene construyendo se caracteriza por el esfuerzo y al mismo tiempo lo inútil ya que sólo logra un *pellizco* y un *arañar*. Podríamos caracterizarlo sintéticamente del siguiente modo: tierra dura y hostil / trabajo casi infructuoso, axiológicamente **negativo**.

La construcción del espacio y del hacer de los mineros se cierra en su caracterización: "*castigado*" y "*pobrecitos*". *Castigados* por el medio, *pobrecitos* en virtud de lo vano e imposible de sus esfuerzos

2.2.2. Como hemos visto todo el fragmento está axiológicamente marcado, configurando modalmente lo que se denomina una ISOTOPIA AXIOLÓGICA NEGATIVA (o disfórica).

Greimas, semiótico francés, ha definido en su teoría una noción muy útil y operativa que nos ayuda a construir una interpretación discursiva, la noción de **isotopía**. Este constructo ha sido retomado y profundizado por F. Rastier en su semántica interpretativa. (Cfr. Cap. VII)

La **isotopía**, como vimos, es la propiedad semántica del texto que permite destacar los planos homogéneos de significación y se apoya sobre la redundancia y reiteración, en varios segmentos textuales, de elementos semánticos idénticos (semas).

La isotopía tiene un carácter rector y organizador en la construcción de las redes de sentido, relacionando los elementos instruccionales, dispersos en el texto manifestación

Las isotopías (microgenéricas, mesogenéricas, macrogenéricas, específicas, etc.) pueden ser también clasificadas en: **temáticas** y **modales**.

La ISOTOPIA TEMÁTICA permite reconstruir el **tópico** del texto, es decir, el especial tratamiento que el autor da al tema. La formulación del tópico se genera mediante dos procedimientos: a) jerarquización de las isotopías (genéricas y específicas) formuladas, lo que debe realizarse -como dijéramos en el Cap. VII- no en forma a priori sino como producto de la descripción y el análisis contrastativo; b) "condensación semántica" de la isotopía evaluada

como dominante en el texto. De esta condensación semántica resulta la denominación del tópicco (mediante una palabra, construcción, frase, etc.)

La ISOTOPIA MODAL, por su parte, permite advertir las líneas modales que cruzan el discurso, a partir de la recurrencia de semas indexables a una categoría modal (deóntica, volitiva, alética, etc.). Puede considerarse a la ISOTOPIA AXIOLÓGICA (obtenida por la recurrencia de *semas eufóricos / disfóricos*) como una clase de isotopía modal. En el caso de los *semas modales* (incluido los axiológicos) éstos podrán ser inherentes o aferentes, según los casos.

En el texto analizado, la isotopía temática se configura por la *relación entre hombre y espacio*, esta isotopía temática se manifiesta en la redundancia de rasgos sémicos a través de una isotopía axiológica negativa (disfórica) superpuesta.

2.3. La modalidad en relación con lo dicho

Muchos autores han trabajado la temática de la modalidad, fundamentalmente los lógicos. En grandes líneas la modalidad del enunciado (lo dicho en el acto de la enunciación) guarda relación con los verbos que configuran lo esencial de la vida del hombre: ser, querer, saber, deber, poder, hacer. Desde cualquier perspectiva, estos verbos de uno u otro modo corresponden a la lexicalización de lo humano. Cualquiera sea el contenido de un enunciado, este se plantea en términos de una modalidad:

Ejemplos:

"quiero dormir": volitiva

"debo dormir": deóntica

"yo, igual que cualquier persona, sé dormir, pero no puedo": cognoscitiva (sé) alética (puedo)

"es cierto que duermo, pero no descanso": epistémica

"me ayudo con pastillas para poder dormir": factiva

Greimas (Greimas & Courtés, 1990, p.263), basándose en Gustave Guillaume (1929) las organiza del siguiente modo:

Modalidades:

virtualizante	actualizante	realizante
querer (volitiva)	saber (cognoscitiva)	ser (epistémica)
deber (deóntica)	poder (alética)	hacer (factiva)

Estas modalidades tienen remiten a todo elemento lingüístico, explícito o implícito que sobredetermina un enunciado. Este tipo de modalidad otorga instrucciones sobre las relaciones del sujeto con el contenido de sus enunciados.

La modalidad VOLITIVA sobre el deseo, la voluntad, la aspiración, la intención del locutor y se manifiesta por todas las formas que representan dicho contenido.

Ejemplos:

- "Aspiro a ganar el premio."
- "Deseo estar presente."
- "Me gustaría que vinieras."
- "Quiero que vengas."
- "Es mi intención terminar temprano."
- "Siquiera venga..."
- "Ojalá me escuche."

La modalidad DEÓNTICA aparece cuando el enunciado está regido por la sustancia conceptual de deber y todas sus posibles vertimientos semánticos.

Ejemplos:

- "Hay que trabajar"
- "Tengo que trabajar."
- "Debo trabajar."
- "Es necesario trabajar."
- "Me obligan a trabajar."
- "El reglamento obliga a cumplir el horario."

En el marco del análisis del discurso que procura desentrañar el modo de discursivizar en las diferentes prácticas sociales, la *modalidad deóntica* manifiesta el universo social axiomático de las prescripciones, prohibiciones, así como de lo necesario y contingente, es decir el marco jurídico y ético de las sociedades. Por ese motivo, leyes, reglamentos, decretos tienen un valor deóntico.

La MODALIDAD ALÉTICA está basada sobre el eje actualizante de poder, es decir la posibilidad/ imposibilidad, libertad/ impotencia, obediencia/ independencia como vertimiento lexemático conceptual de la misma.

Ejemplos:

- "Es posible que venga."
- "Es imposible atender tu pedido."
- "La factibilidad del proyecto es cierta."
- "Tu propuesta es inviable."

En el plano discursivo la *modalidad alética* se encuentra a menudo entremezclada con la modalidad deóntica, dado el grado de interdependencia que mantienen.

La MODALIDAD FACTITIVA se define por un hacer hacer, un sujeto 1 a un sujeto 2 (que puede ser él mismo). Apunta básicamente a concebir como modalmente competente para el hacer al sujeto de dicho hacer.

Ejemplos:

- "Le enseñó a contar."
- "Confió en su capacidad para escribir el documento."
- "Le otorgó el título para que pudiera comenzar a trabajar."

La MODALIDAD COGNOSCITIVA tiene que ver con un amplio espectro de formas lingüísticas, relacionadas con el campo conceptual del saber: la ignorancia, el olvido, el recuerdo, la duda. El sujeto se construye desde su conocimiento de lo que constituye el contenido del enunciado:

Ejemplos:

- "*Sé que puede hacerlo.*"
- "*No estoy seguro de poder hacerlo.*"
- "*No creo que venga.*"
- "*Ignoro cuáles son sus propósitos.*"
- "*A mi criterio, su aseveración responde a la realidad.*"
- "*Recordó su niñez.*"
- "*Olvidó que tenía una audiencia.*"

Finalmente la MODALIDAD EPISTÉMICA es aquella que tiene que ver con los valores de verdad de los enunciados. Es necesario insistir en el sentido de que cuando se habla de los valores de verdad, no se emiten juicios sobre dicha verdad ontológica, sino simplemente del modo como ese contenido es considerado discursivamente.

Pertenecen al eje de ser y parecer todos los enunciados asertivos (afirmativos o negativos) que se suelen denominar como presuposiciones existenciales, tales como: *El español es una lengua que posee escritura; María no es ingeniera.* Este tipo de enunciados no tienen una modalización explícitamente marcada sino que la simple mención de lo dicho es una aseveración que, para el sujeto que la realiza asegura sus valores de verdad. Las llamadas ciencias naturales, todo lo que tiene que ver con lo CIENTÍFICO en tal sentido está planteado como verdadero. Pensemos en el discurso médico, de la física, de la química. En nuestras interacciones corrientes, relatos, narraciones, descripciones utilizamos frecuentemente dicho tipo de enunciados.

Ejemplos:

- "*La tierra gira alrededor del sol.*"
- "*Cada sujeto nace con ciertas marcas genéticas.*"
- "*Vino ayer.*"
- "*La Revolución de m ayo abrió las puertas a nuestra independencia.*"
- "*San Martín liberó a los países latinoamericanos de la dominación española.*"

Discursivamente estos enunciados se asientan sobre valores de verdad dadas las formas lingüísticas utilizadas.

El juego entre ser y parecer configura las cuatro posibilidades: verdad, secreto, falsedad, ilusión.

Ejemplos:

- "*Sus palabras convencen, sin embargo cuando actúa es muy diferente.*": ilusión o engaño
- "*Es el culpable del crimen, pero tiene una buena coartada.*": secreto

Breve instructivo para la elaboración de pruebas de ingreso

Por María Victoria Gómez de Erice

1. Primer acercamiento

El primer abordaje del texto está dado por la lectura del título, el que no siempre anticipa la temática en forma clara; algunas veces es una condensación del tópico⁶¹ y otras ofrece pistas de lectura o, dicho de otro modo, en qué sentido debe ser leído el texto.

De manera que no es conveniente orientarse exclusivamente por el título, es preciso proceder a una **primera lectura** que denominaremos **exploratoria**.

2. La lectura exploratoria

La OPERACIÓN COGNITIVA que se pone en marcha, luego de realizar la lectura exploratoria del texto, es la de **activación de los conocimientos sobre la temática tratada**. Preferimos no utilizar la denominación de esquemas o guiones para no comprometernos con una teoría de la mente⁶².

Los recursos discursivos que se deben detectar para descubrir la temática son las repeticiones de una misma palabra o de palabras relacionadas con algún campo, práctica discursiva o actividad...

2.1. En los documentos de apoyo es interesante proponer actividades de búsqueda de las palabras repetidas o de las palabras asociadas a una práctica social dada (por ej. alumno, banco escuela, libro, docente, nota, evaluación son palabras asociadas a la práctica social educativa). Una vez relevadas las palabras, ya se tienen los elementos para determinar, a partir del campo respectivo, la TEMÁTICA en la que se inscribe la práctica social en la que está inserto el texto.

2.2. Si se trata de una EVALUACIÓN diagnóstica se puede solicitar la realización de toda la actividad mencionada. Si es una evaluación de acreditación, la/s pregunta/s que se formule/n debe/n tender a determinar DE QUÉ TRATA EL TEXTO.

⁶¹ Se entiende por tópico el particular tratamiento de un tema por un autor.

⁶² La teoría de la mente que postula la configuración de la memoria, organizada en esquemas y/o guiones, pertenece a la Psicología piagetiana o a otras formas de base estructuralista. Mientras que las teorías conexionistas postulan que las neuronas poseen determinada información la que, una vez actividad van estableciendo recorridos cognitivos en red.

3. Lectura analítica

Finalizada la lectura exploratoria, es necesario proceder a la lectura minuciosa, párrafo por párrafo. Esta LECTURA ANALÍTICA tiene como objetivo, en esta etapa, a)desambiguar el sentido de los términos y b)determinar el contenido de los párrafos y su función.

A) Se supone que la segunda OPERACIÓN COGNITIVA es la de **dilucidar el sentido de los términos**.

Pero no se puede determinar el sentido de los términos si, previamente, no se ha reconocido el cotexto global y el cotexto local de la palabra. El cotexto global corresponde a todo el texto, por ello se debe encarar la lectura minuciosa de todos los párrafos. Posteriormente hay que detenerse en cada párrafo. El cotexto que brinda el párrafo, complementado con el texto, ofrece el contexto activo que incide en el **sentido** del término. (ej. el sentido no es el mismo si decimos: (1)Tuve que hacer ejercicios para obtener la **raíz** cuadrada/ (2)La **raíz** de la planta es fibrosa/ (3) La **raíz** del problema hay que buscarla en su decadencia económica.

Para encontrar el sentido del término en el cotexto, es interesante encontrar la DIMENSIÓN en el que se inscribe el término utilizado y el **dominio** al cual pertenece el texto, en términos de la Semántica interpretativa de Rastier.

Recordemos que se entiende por:

- **dimensión**: las grandes categorías en que está organizado el mundo: animado (humano/no-humano) inanimado (natural/tecnológico/ conceptual).

- **dominio**: el conjunto de taxemas pertenecientes a las distintas prácticas sociales(justicia, educación, comercio, política, medios...) En los ejemplos citados, en el primer caso: raíz(cuadrada) pertenece a lo inanimado-conceptual, dominio: matemática; en el segundo, a animado-vegetal, dominio: botánica; en el tercero, a lo inanimado-conceptual, dominio: (es preciso tener más información para precisarlo, en principio y con carácter general pertenecería al discurso de las ciencias sociales: psicología o sociología).

Una vez encontrada la dimensión y el dominio, se constata si la dimensión se mantiene o se pierde por efecto del cotexto activo. La dimensión inherente de raíz es la de animado-vegetal, dicha dimensión se pierde en los ejemplos 1 y 3, donde pasa a ser inanimado-conceptual. Sin embargo en todos los casos conserva una parte de la significación: *punto de arranque o base de algo*.

Posteriormente se debe indicar si el término apuntado denomina (sustantivo), marca un estado, proceso o acción (verbo) o caracteriza (adjetivo). A veces es necesario analizar la expresión completa, tomando en cuenta no sólo una palabra sino la totalidad (léxica o expresión compleja), por ejemplo EN LO SUCESIVO tiene un sentido diferente que si sólo se utiliza la forma SUCESIVO.

3.1. En el material de apoyo es conveniente realizar preguntas que lleven a fijar el sentido en forma sistemática, se puede proporcionar una serie de enunciados donde se mantenga el sentido, comparar los cotextos, la dimensión y el dominio y la particularidad que expresa frente a otros términos que podrían haber ocupado el lugar del que se analiza.

3.2. En la evaluación se pueden realizar actividades para comprobar si se ha comprendido el sentido del término en cuestión, las que enumeramos a continuación tienen dificultades que aumentan en orden de complejidad creciente:

- Proponer tres definiciones para marcar la adecuada. Se debe testear suficientemente la propuesta para evitar que aparezca más de una definición que pueda ser señalada como adecuada.
- Proponer dos o tres enunciados, uno de los cuales debe tener el mismo sentido para que seleccione el adecuado.
- Elaborar un enunciado donde se respete el contexto adecuado.

Esta parte del proceso tiene una gran importancia, como proceso cognitivo y como paso indispensable para la posterior comprensión, por ello es conveniente otorgarle un puntaje significativo, para que este ítem discrimine con claridad, es preciso seleccionar no menos de cinco palabras.

B). La tercera OPERACIÓN COGNITIVA corresponde a **descubrir el eje articulador del texto.**

Se entiende que el eje articulador es la palabra o, a veces, el segmento (desde lo lingüístico), el concepto o elemento (desde la significación), alrededor del cual los aportes informativos de los párrafos se van organizando, alimentando el contenido del texto.

Si no coincide estrictamente con la temática, es necesario solicitar a los alumnos que busquen uno, al principio, como hipótesis que debe ser corroborada, a medida que se avanza en la lectura interpretativa.

Luego se debe proceder a descubrir la **información que aporta cada párrafo.**

El párrafo proporciona dos tipos de información:

b.1. un contenido que aporta información al **EJE ARTICULADOR DEL TEXTO**, el que, generalmente, **enriquece**, desde algún aspecto, **LA TEMÁTICA DEL MISMO**.

b.2. ese contenido, aportado por el párrafo, cumple una **FUNCIÓN** en la totalidad de la estructura del texto: descripción de un fenómeno; evolución histórica del mismo; planteamiento de un problema; antecedentes del mismo; causas que generan un problema o fenómeno; consecuencias; teorías o autores que se ocupan del tema; refutación de un punto de vista; adopción de un punto de vista. Muchas veces varios párrafos corresponden a una misma función.

El descubrimiento de la función es fundamental para la posterior tarea de **jerarquización, organización y representación de la información.**

Encontrar la información que cada párrafo aporta a una función, implica un trabajo de lectura y segmentación de los núcleos informativos. La segmentación de la información para descubrir los núcleos informativos se puede realizar en dos etapas. Primera: detectar los núcleos informativos fundamentales. Segunda: hay que intentar sintetizarlos con el menor número de palabras pero conservando toda la información relevante.

Con referencia a los párrafos, es preciso distinguir aquellos que proporcionan información de los que aportan ilustración de dicha información. Entre los segundos encontramos las anécdotas o ejemplos.

En general, *los alumnos tienden a retener las anécdotas o ejemplos por su carácter de información episódica y no conceptual.*

Para evaluar la actividad referida a los párrafos, en grados de complejidad creciente, se puede:

- proporcionar el contenido y la función del o de los párrafos y solicitar a los alumnos que indiquen a qué párrafo o párrafos corresponden. (Este tipo de evaluación es más conveniente para las pruebas de acreditación)
- solicitar a los alumnos que indiquen contenido y función, a partir de su propia lectura. (Este tipo de actividad es interesante en los procesos de comprensión de textos)

4. Elaboración del trabajo de síntesis

Una vez que se encuentra la información y función de cada párrafo, es preciso obtener una representación adecuada de esa nueva información resultado de la organización y jerarquización de la misma, **no todas las representaciones**: resúmenes, sinópticos, esquemas, mapas conceptuales, diagramas... **sirven para cualquier tipo de texto**. Cada tipo de texto, por su estructuración o plan textual impone un modo de elaboración de la nueva representación textual.

Cuando se **describe un fenómeno**, ya sea en sus características o clases, la forma más habitual es la de la taxonomía, para ello se puede elaborar un buen cuadro sinóptico.

Cuando se analiza un **suceso** que está desplegado sobre el eje temporal, se puede apelar a la organización cronológica y caben allí la articulación de un resumen que ponga el énfasis en la causa y la consecuencia.

Si el texto es **argumentativo**, recordemos que es necesario encontrar la tesis, los argumentos (que se adoptan o se refutan) y las conclusiones.

Cuando se plantea un **problema y su resolución**, es preciso encontrar los dos vértices para la representación: a saber todos los aspectos que configuran el problema y las alternativas de resolución. La presentación del problema puede comportar una descripción del mismo y, a veces, su decurso histórico. Algunas veces la resolución es polémica en el sentido de la argumentación, cabe entonces utilizar la estructura de la síntesis de un texto argumentativo.

En las primeras etapas es necesario indicar el tipo de formato adecuado para incorporar la síntesis de la representación. En la evaluación, los alumnos deben seleccionarla por ellos mismos.

Bibliografía

- AAVV, *Intertextualité. Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*. Selección y traducción de Desiderio Navarro, La Habana, UNEAC-Casa de las Américas, 1997.
- ADAM, JEAN MICHEL, *Les textes. Types et prototypes*, Paris, Nathan Université, 1992.
- ALARCOS LLORACH, EMILIO, *Gramática de la Lengua Española*, Madrid Espasa Calpe, 1994.
- ANSCOMBRE, J.C. Y DUCROT, O., *La Argumentación en la Lengua*, Madrid, Gredos, 1994.
- ANSCOMBRE, J.C., "Semántica y Léxico: Topoi, Estereotipos y frases genéricas"; en *Revista Española de Lingüística*, 25, 2, 1995; p.297-310.
- ARISTÓTELES, *El arte de la retórica*, Bs.As., 1966
- BADURA, B. *Kommunikative kompetenz, dialoghermeneutik und Interaktion*, in Badura Gloy edit, 1972.
- BAJTIN, M., *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- BARTHES, R., *La aventura semiológica*, Buenos Aires, Paidós, 1990.
- BELINCÓN, RIVIÈRE E IGOA, *Psicología del Lenguaje*, Madrid, Trotta, 1994.
- BENVENISTE, E., *Problemas de Lingüística General*, T.1 y T. 2., 13ª e., México Siglo XXI, 1995.
- BERRENDONNER, *Elementos de Pragmática Lingüística*, Bs.As., Gedisa, 1987.
- BETTETINI, G. & COLOMBO, F., *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Barcelona, Paidós, 1995.
- BRANDT, P.A., *Dinámicas del sentido. Estudios de semiótica modal*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones, Universidad de Aarhus, 1994
- BROWN, GILLIAN Y YUKE, GEORGE, *Análisis del Discurso*, Madrid, Visor Libros, 1993
- BURDACH Y TOSETTI, *Aplicación del modelo de la conjunción como modelo de análisis de Halliday*, Taller de Letras, Universidad Católica de Chile, 1991.
- CAVALLO, G. & CHARTIER, R. (Directores), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus-Minor, 2001.
- CHARAUDEAU, O., *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette-Éducation, 1992.
- CHAROLLES, M., FISHER, S. Y JAYEZ, J., *Le Discours. Représentations et interpretations*, Presses Universitaires de Nancy, 1990.
- CHAROLLES, M., "Les plans de l'organisation textuelle: périodes, chaînes, portées et séquences", en *Pratiques*, Metz, 1991
- CHARTIER, R., "De la lectura nostálgica a los lectores salvajes"; en: *La Nación*, agosto de 1998.
- CIAPUSCIO, G.E., *Tipos textuales*, Enciclopedia Semiológica, Universidad de Buenos Aires, 1994.
- COQUET, J.-C., "Nouvelle problématique de l'énonciation", en *Sémiotiques*. CNRS. Didier Érudition, nº 10 juin 1996.
- DE VEGA, M. Y CUETOS, F., *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta, 1999
- DUROT, O., *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*, Anagrama, Barcelona, 1982
- DUROT, O., *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Piados, 1984.
- DUROT, O., *Polifonía y Argumentación. Conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*, Cali, Universidad del Valle, 1988.
- DUROT, O., Y SCHAEFFER. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage*. Seuil, Paris, 1995. [Versión española: Diccionario enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje. (Trad. de Ma. Del C. Girón, T.Ma. Rodríguez y M. Tordesillas), Madrid, Arrecife, 1998.]
- ECO, U., *Interpretación y sobreinterpretación*, Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
- ECO, U., *Kant y el ornitorrico*, Barcelona, Lumen, 1999
- ECO, U., *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, 3ª edición, Barcelona, Lumen, 1993.
- ECO, U., *Los límites de la interpretación*, 2ª edición, Barcelona, Lumen, 1998.

- ECO, U., *Tratado de Semiótica General*, 3ª ed., Barcelona, Lumen, 1985.
- FONTANILLE, J., *Semiótica del discurso*, Lima, Fondo de Cultura Económica & Universidad de Lima, 2001.
- FUENTES RODRÍGUEZ, C. *La sintaxis de los relacionantes supraoracionales*, Madrid, Arco, 1996.
- GARCÍA NEGRONI, M.M., "Negación metalingüística, argumentación y escalaridad" (versión española de "Les notions de déréalisation, surréalisation et la caractérisation sémantique des locutions à polarité négative", en *Revista de Filología Francesa*, 10, 1996; pp. 81-95.
- GENETTE, G., *Figuras III*, Barcelona, Lumen, 1989.
- GILI Y GAYA, S. *Curso Superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox 10ª Ed., 1984
- GÓMEZ DE ERICE, M. V., ZALBA DE AGUIRRE, E. M. & ACCORINTI, M.C., *Desde el discurso a la construcción social del sentido: análisis del I Encuentro de mujeres rurales*, Mendoza, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Serie de Extensión, 1995.
- GÓMEZ DE ERICE, M.V., Documento de trabajo. Impresos en la Editorial de la Facultad de Educación Elemental y Especial:
- El texto, el discurso, 1995
 - Las interacciones verbales, 1995
 - La Argumentación, 1996
 - La enunciación, 1997
 - A propósito de las tipologías, 1998
- GONZÁLEZ REQUENA, J., *El Discurso Televisivo: espectáculo de la posmodernidad*, 3ª edic., Madrid, Cátedra, 1995.
- GOODY, J., 1977, *The domestication of the savage mind*, Cambridge, Cambridge University Press. Versión española: *La domesticación del pensamiento salvaje*, Torrejón de Ardoz, Ed. Akal, 1985.
- GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J., *Semiótica. Diccionario razonado de la Teoría del Lenguaje*, 1ª reimpresión, Madrid, Gredos. Tomo I, 1990; Tomo II, 1991.
- HJELMSLEV, L., *Prolegómenos a una Teoría del Lenguaje*, Madrid, Gredos, 1971.
- HYMES, D. H., "The ethnography of speakin" en: GLADWIN, T. & SUTRVANT, W.C. Edit. *Anthropology and Behavior*, Washington, 1971.
- JOST, F., "El culto de la televisión como vector de identidad", en *Comunicación y Medios*. Revista del Departamento de Investigaciones Mediáticas y de la Comunicación, Año 12, Nº 13, Segundo Semestre. Globalización: identidades emergentes, Santiago, Universidad de Chile, 2002.
- KERBRAT ORECCHIONI, C., "L' Implicite", *Linguistique*, Paris, Armand Colin, 1993.
- KERBRAT ORECCHIONI, C., *La Enunciación*, Hachette, Bs. As. 1986
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., "Hétérogénéité énonciative et conversation", en Parret, H. (éd.) *Le sens et ses hétérogénéités*, Paris, De. Du CNRS, 1991; pp.121-138 [versión en español Corina García González].
- KINTSH, E. Y KINTSCH, W., "La comprensión de textos y el aprendizaje a partir de textos: ¿la teoría puede ayudar a la enseñanza?", en *Lecture. Actes I. Les entretiens*, Paris, Nathan, 1991, [Traducción interna]
- LAKOFF, G. Y JOHNSON, M., *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, Colección Teorema, 1995
- LAMIQUIZ, V.I, *El enunciado textual*, Barcelona, Ariel Lingüística, 1994.
- LANDOW, G., *Teoría del hipertexto*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- LEWANDOWSKI, T., *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Cátedra, 1982.
- LOZANO, PEÑA MARÍN & ABRIL, *Análisis del Discurso*, Madrid, Cátedra, 1982.
- MAINGUENEAU, D., *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Bs. As., Hachette, 1980.
- MAINGUENEAU, D., *L'Énonciation*, Paris, Hachette, 1994.
- MEIX IZQUIERDO, *La dialéctica del significado lingüístico*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1982.
- MOESCHLER, J. Y REBOUL, A., *Dictionnaire Encyclopédique de Pragmatique*, Seuil, Paris, 1994. [Versión española: *Diccionario enciclopédico de Pragmática*. (Trad. de Ma. Luisa Donaire y Marta Tordesillas), Madrid, Arrecife, 1999.]
- NUÑEZ, R. Y DEL TESO, E., *Semántica y pragmática del texto común*, Madrid, Cátedra, 1996.
- PORTOLÉS, J., "El concepto de suficiencia argumentativa", en *Signo y seña*, 1998.
- RASTIER, F., *Meaning and Textuality*. Translated by Frank Collins and Paul Perron. Toronto, University of Toronto Press, 1997. (Traducciones al español de Estela M. Zalba)

- RASTIER, F., "*La semántica unificada*", en Revista *Semiosis. Nueva época* Vol 1, n° 2, julio-diciembre 1997 (b), Veracruz, México, Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias - Universidad Veracruzana.
- RASTIER, F., "*Las semánticas*", en Revista *Semiosis. Nueva época* Vol 1, n° 2, julio-diciembre 1997 (a), Veracruz, México, Instituto de Investigaciones Lingüístico-Literarias - Universidad Veracruzana.
- Rastier, F., "*Semántica Lingüística y tripartición semiótica*", en Revista *Morphé. Semiótica y Lingüística*. Año 2, n° 3-4 1987, Puebla, México. Centro de Investigación y Docencia en Ciencias del Lenguaje - Universidad Autónoma de Puebla.
- RASTIER, F., *La sémantique interprétative*, 1996, Paris, PUF; (versión al español fuera facilitada por el mismo autor)
- SIMONE, R., *Fundamentos de lingüística*, Barcelona, Editorial Ariel, 1993.
- STEIMBERG, O., *Semiótica de los medios masivos. El pasaje a los medios de los géneros populares*, 2ª. edición, Buenos Aires, Atuel, 1998.
- TODOROV, T. "*Las categorías del relato*", en *Análisis estructural del relato*, Barcelona, EBA, 1982.
- VAN DIJK, T. A., *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- VERÓN, E., *Esto no es un libro*, Barcelona, Gedisa, 1999.
- VERÓN, E., *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. 1ª. Reimpresión, Barcelona, Gedisa, 1996.
- VERÓN, E., *Espacios mentales. Efectos de agenda 2*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- VIGNAUX, G., *La Argumentación. Ensayos de lógica discursiva*, Bs. As, Hachette, 1976.
- VIGNAUX, G., *Le discours, acteur du monde*, Paris, Ophrys, 1988.
- WERTSCH, J., *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*, Madrid, Visor, 1991.
- ZALBA, E. M. (Directora) & Equipo: BUSTOS, J., CASAS, G., DEAMICI, C., FÚNES, M., PÁEZ, M., ZALAZAR, O., *Modos de reconocimiento de los géneros audiovisuales en distintos grupos sociosemióticos. Informe final*, Mendoza, FCPYS - SeCYT UNCuyo, 1998.
- ZALBA, E. M. (Directora) & Equipo: BUSTOS, J., CASAS, G., DEAMICI, C., FÚNES, M., *Desafíos de una Educación para el futuro: el desarrollo de nuevas matrices cognitivas en el marco de la video-cultura y de las NTCL. Informe final*, Mendoza, FCPYS - SeCYT UNCuyo, 2002.
- ZALBA, E.M., "*La puesta en discurso de las representaciones sociales: una propuesta teórico - metodológica a partir de la Teoría de la Enunciación*". Tesis. Maestría en Ciencias del Lenguaje. F. F y L. - UNCuyo, 2001.
- ZALBA, E.M., "*Polifonía y dialogicidad. Funciones de los diversos tipos de enunciadore en el discurso argumentativo polémico*". En *Actas de del Congreso Internacional "La Argumentación"*. Editora: María Marta García Negroni. Buenos Aires, UBA, 10-12 de julio de 2002. Área temática: "Discurso Polémico"-CD (ISBN 950-29-0714-0).

Índice general

Prólogo	7
Capítulo I: La lectura como práctica social históricamente situada	9
1. Lectura y escritura	9
2. Los avatares de la lectura	9
2.1. El contrato de lectura	12
2.1.1. Surgimiento, consolidación y mutaciones del pacto de lectura con el texto escrito	13
2.1.1.1. Fragmentos audiovisuales	13
2.1.1.2. Navegaciones virtuales	14
2.1.2. Colofón	15
Capítulo II: Discursos, géneros, textos	19
1. Texto / discurso	19
2. Géneros	20
Capítulo III: Competencia y modelos de comprensión lectora	23
1. La Competencia, las Competencias	23
1.1. La Competencia hermenéutico-analítica	24
1.1.1. El componente semiótico	24
1.1.2. El componente enciclopédico	25
1.1.3. El componente interpretativo	26
1.2. La Competencia táctico-retórica	26
1.2.1. El componente textual	27
1.2.2. El componente estratégico-pragmático	27
2. Modelos de comprensión lectora	27
2.1. Coherencia e inferencia	28
2.1.1. Las inferencias	31
2.1.1.1. A propósito del papel de la memoria	31
2.1.1.2. Del carácter transversal y complejo de la inferencia	31
2.1.2. Los procesos cognitivos explicativos e interpretativos	32
Capítulo IV: El enfoque seleccionado para abordar la lengua a efectos e favorecer los procesos de comprensión y producción	35
1. La teoría de la enunciación	36
2. Teoría bajtiniana	38
3. Teoría de la argumentación en la lengua	38
4. Consecuencias de estos abordajes para el desarrollo de la comprensión lectora	38
Capítulo V: Dialogicidad y polifonía	45
1. Dialogicidad	45
2. Polifonía	47
2.1. Teoría polifónica de la enunciación	47
2.1.2. Polifonía y argumentación	50
2.2. Polifonía y narración	55
2.2.1. Autor Modelo / autor empírico / narrador	55
2.2.1.2. Narrador / narratario y puntos de vista del relato (focalizaciones)	56
Capítulo VI: La conectividad y los conectivos	63

1. Generalidades y problemas	63
1.1. ¿Qué se entiende por conectivos?	64
2. Categorías lógico-lingüísticas	65
2.1. El secuenciamiento	65
2.2. La conjunción	67
2.2.1. Efectos de sentido cotextuales:	68
2.3. La comparación	69
2.3.1. Otras formas de expresar la comparación	70
2.3.2. La oposición	72
2.4. La disyunción	73
2.5. La causalidad, la consecuencia, la condición y la finalidad como formas constituyentes de la explicación.	73
2.5.1. La causalidad. ¿En qué consiste la causalidad?	73
2.5.1.1. Conectores	74
2.5.1.2. Otros medios para expresar la causa	75
2.5.2. La consecuencia	78
2.5.2.1. Conectores	78
2.5.2.2. Otras formas de expresar la consecuencia	78
2.5.3. La finalidad u objetivo	79
2.5.3.1. Conectores	80
2.5.3.2. Otros modos de expresar la finalidad	81
2.5.4. La hipótesis y la condición	82
2.5.4.1. Casos especiales del uso de SI	83
2.6. Orientación argumentativa	83
2.6.1. Co-orientación argumentativa y fuerza argumentativa	84
2.6.2. Contradicción argumentativa	85
2.6.3. Los conectores de contradicción argumentativa	86
Capítulo VII: Semántica interpretativa	89
1. ¿Qué es la teoría semántica?	89
2. Pluralidad de las instancias sistemáticas y niveles del análisis semántico	91
2.1. Pluralidad de las instancias sistemáticas (o grados de sistematicidad)	91
2.2. Niveles de análisis semántico	92
2.2.1. La microsemántica	92
2.2.1.1. Categorías sistémicas o clases semánticas en el nivel microsemántico	93
2.2.1.2. Clasificación o tipificación de los semas	96
2.2.2. Mesosemántica y macrosemántica	98
3. Isotopía	98
3.1. La pluralidad de sentidos: isotopías múltiples	100
3.1.1. Isotopías superpuestas	100
3.1.2. Isotopías entrelazadas y sucesivas	101
3.1.3. Sentido textual e isotopía	102
Breve glosario de semántica interpretativa	103
Capítulo VIII: La modalización	107
1. La modalización	107
2. La modalidad	108
2.1. El locutor frente a su alocutario	108
2.2. La modalidad en relación con el mundo	109
2.2.1. La axiologización	109
2.2.2. isotopia axiológica negativa (o disfórica)	111
2.3. La modalidad en relación con lo dicho	112
Anexo	115
1. Primer acercamiento	115
2. Lectura exploratoria	115
3. Lectura analítica	116
4. Elaboración del trabajo de síntesis	118
Bibliografía	119

Este libro
se terminó de imprimir
en los Talleres de Artes Gráficas Unión
en el mes de setiembre
de 2003

Este libro se edita como material destinado a la capacitación de docentes del nivel polimodal y universitario, con el objetivo de promover la apropiación de las metodologías pertinentes para el desarrollo de competencias básicas por parte de los docentes involucrados en los módulos 1 y 2 del Proyecto Articulación entre la UNCuyo y el sistema de educación polimodal de la provincia de Mendoza para optimizar el acceso a saberes y el desarrollo de competencias para la prosecución de estudios superiores, aprobado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en el marco de su programa “Articulación Universidad Escuela Media”.

