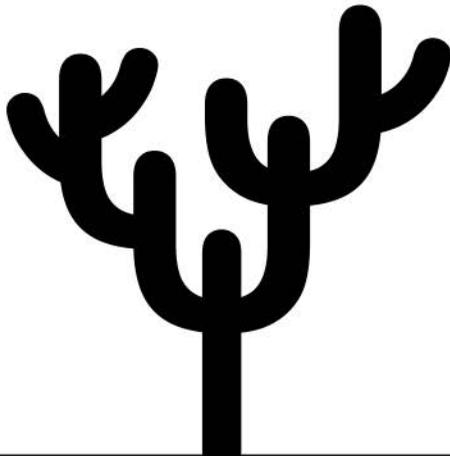


e-ISSN 2684-0669

anales de **Linguística**

AUTORES DE ESTE NÚMERO

- Carolina Andrea Mirallas
- Alicia María Alessandra
- Patricia Marcela Vallina
- Sandra Quintero
- Mauro Orellana
- Antonella Percara
- Florencia Bottazzi



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO | FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. INSTITUTO DE LINGÜÍSTICA "JOAN COROMINAS"



anales de **Linguística**
ISSN 0325-3597 ISSN 2684-0669 (digital)

Anales de Lingüística

Segunda época – n.12. enero - junio 2024 · CC BY-NC 2.5 AR – Mendoza (Argentina)
ISSN 0325-3597 (papel) - ISSN 2684-0669 (digital)



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS



ARCA
ÁREA DE REVISTAS
CIENTÍFICAS Y
ACADÉMICAS

Revista promovida por ARCA (Área de Revistas Científicas y Académicas)
de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo

Email ARCA: revistascientificas@ffyl.uncu.edu.ar

Facebook: [@arca.revistas](https://www.facebook.com/arca.revistas) | Instagram: [@arca.revistas](https://www.instagram.com/arca.revistas) | LinkedIn: ARCA – FFYL | Twitter: [@ArcaFFYL](https://twitter.com/ArcaFFYL)
Youtube: [área de revistas científicas ARCA](https://www.youtube.com/area-de-revistas-cientificas-arca) | blog: <https://arcarevistas.blogspot.com/>

La Revista **Anales de Lingüística** fue fundada en el año 1941 por el filólogo catalán Joan Corominas, fundador también del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y autor del célebre Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana, entre otros grandes diccionarios y obras adicionales. Aparte de constituir un órgano difusor de las actividades del Instituto de Lingüística, ya desde su origen la revista tuvo alcance internacional, pues en ella publican lingüistas de la talla del propio Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon, Antonio Tovar, Theodor Elwert y Salvador Canals Frau. Si bien en sus inicios la revista puso un énfasis especial en los estudios etimológicos, poco a poco fue ampliando su horizonte temático hasta incluir en la actualidad trabajos de diversas disciplinas lingüísticas, como la Sociolingüística, la Lingüística Antropológica, la Psicolingüística (en especial, sobre los procesos de comprensión y producción de textos), la Filología Hispánica, la Gramática (sobre todo, descriptiva y cognitivo-funcional), el Análisis del Discurso (en particular, del académico-científico), la Lingüística Aplicada y la Filosofía del Lenguaje, entre otras.

Correspondencia: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Lingüística “Joan Corominas”, 3er. Piso, Oficina 303. Centro Universitario, Parque General San Martín, (5500) Mendoza, Argentina

Anales del Instituto de Lingüística / Daniela Soledad Gonzalez. –
Tomo I (1941); [2ª. época], nº 12 (enero - junio 2024). – Mendoza: UNCuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Lingüística. Centro de Estudios Lingüísticos, 2024.
T.; 27 cm. Anual. Cambia de título: Anales de Lingüística (2005-2006-2007) - ISSN 0325-3597

Envíe su trabajo a:

<http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica>
analesdelinguistica@ffyl.uncu.edu.ar

El envío de un artículo u otro material a la revista implica la aceptación de las siguientes condiciones:

- Que sea publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución - NoComercial 2.5 Argentina <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>.
- Que sea publicado en el sitio web oficial de “Anales de Lingüística”, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/analeslinguistica/index> y con derecho a trasladarlo a nueva dirección web oficial sin necesidad de dar aviso explícito a los autores.
- Que permanezca publicado por tiempo indefinido.
- Que sea publicado en cualquiera de los siguientes formatos: pdf, xlm, html, epub; según decisión de la Dirección de la revista para cada volumen en particular, con posibilidad de agregar nuevos formatos aun después de haber sido publicado.

Proceso de evaluación por pares: Las contribuciones son puestas a consideración del arbitraje de dos pares ciegos. En el caso de contar con un dictamen positivo y otro negativo, el escrito se pondrá a consideración de un tercer arbitraje para la decisión final. Los árbitros pueden ser externos (nacionales o extranjeros) o pertenecer al Equipo Editor y/o al Comité Científico Editorial de *Anales de Lingüística*. En cualquier caso, se priorizará que sean especialistas en la temática por evaluar. Los árbitros dictaminarán su parecer acerca de la calidad científica del trabajo en un plazo máximo de dos meses, por escrito y reservadamente. Los autores recibirán notificación de la aceptación de sus trabajos indicándoles, si es menester, la manera de subsanar deficiencias o realizar los cambios que se solicitan o, eventualmente, recibirán la comunicación de su rechazo con las fundamentaciones especificadas en los informes de los árbitros. *Anales de Lingüística* atenderá a los reclamos que los autores presenten. En caso de que el artículo exija modificaciones de importancia, el Comité de Redacción determinará si las introducidas por el autor son suficientes para su publicación.

“¿Qué es el acceso abierto?”

El acceso abierto (en inglés, Open Access, OA) es el acceso gratuito a la información y al uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en acceso abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, vídeo y multimedia. (...)

Una publicación puede difundirse en acceso abierto si reúne las siguientes condiciones:

- Es posible acceder a su contenido de manera libre y universal, sin costo alguno para el lector, a través de Internet o cualquier otro medio;
- El autor o detentor de los derechos de autor otorga a todos los usuarios potenciales, de manera irrevocable y por un periodo de tiempo ilimitado, el derecho de utilizar, copiar o distribuir el contenido, con la única condición de que se dé el debido crédito a su autor;
- La versión integral del contenido ha sido depositada, en un formato electrónico apropiado, en al menos un repositorio de acceso abierto reconocido internacionalmente como tal y comprometido con el acceso abierto.”

De: <https://es.unesco.org/open-access/%C2%BFqu%C3%A9-es-acceso-abierto>

Política de acceso abierto: Esta revista proporciona acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer los avances de investigación de forma inmediata colabora con el desarrollo de la ciencia y propicia un mayor intercambio global de conocimiento. A este respecto, la revista adhiere a:

- PIDESC. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/derechoshumanos_publicaciones_colecciondeboisillo_07_derechos_economicos_sociales_culturales.pdf
- Creative Commons <http://www.creativecommons.org.ar/>
- Iniciativa de Budapest para el Acceso Abierto. <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>
- Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto https://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf
- Declaración de Bethesda sobre acceso abierto https://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html
- DORA. Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación <https://sfedora.org/read/es/>
- Ley 26899 Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>
- Iniciativa Helsinki sobre multilingüismo en la comunicación científica <https://www.helsinki-initiative.org/es>

Política de detección de plagio: Se utiliza el software Plagius (<https://www.plagius.com/es>). Esta etapa de control está a cargo del Equipo Editor y del Asistente de Edición de la revista.

Aspectos éticos y conflictos de interés: Damos por supuesto que quienes hacemos y publicamos en *Anales de Lingüística* conocemos y adherimos tanto al documento CONICET: “Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades” (Resolución N° 2857, 11 de diciembre de 2006) como al documento “Guidelines on Good Publication Practice” (Committee on Publications Ethics: COPE). Para más detalles, por favor visite: [Code of Conduct for Journal Editors](#) y [Code of Conduct for Journal Publishers](#).

Política de preservación: La información presente en el "Sistema de Publicaciones Periódicas" (SPP), es preservada en distintos soportes digitales diariamente y semanalmente. Los soportes utilizados para la "copia de resguardo" son discos rígidos y cintas magnéticas.

Copia de resguardo en discos rígidos: se utilizan dos discos rígidos. Los discos rígidos están configurados con un esquema de RAID 1. Además, se realiza otra copia en un servidor de copia de resguardo remoto que se encuentra en una ubicación física distinta a donde se encuentra el servidor principal del SPP. Esta copia se realiza cada 12 horas, sin compresión y/o encriptación.

Para las copias de resguardo en cinta magnéticas existen dos esquemas: copia de resguardo diaria y semanal.

Copia de resguardo diaria en cinta magnética: cada 24 horas se realiza una copia de resguardo total del SPP. Para este proceso se cuenta con un total de 18 cintas magnéticas diferentes en un esquema rotativo. Se utiliza una cinta magnética por día, y se va sobrescribiendo la cinta magnética que posee la copia de resguardo más antigua. Da un tiempo total de resguardo de hasta 25 días hacia atrás.

Copia de resguardo semanal en cinta magnética: cada semana (todos los sábados) se realiza además otra copia de resguardo completa en cinta magnética. Para esta copia de resguardo se cuenta con 10 cintas magnéticas en un esquema rotativo. Cada nueva copia de resguardo se realiza sobre la cinta magnética que contiene la copia más antigua, lo que da un tiempo total de resguardo de hasta 64 días hacia atrás.

Los archivos en cinta magnética son almacenados en formato "zip", comprimidos por el sistema de administración de copia de resguardo. Ante la falla eventual del equipamiento de lectura/escritura de cintas magnéticas se poseen dos equipos lector-grabadores que pueden ser intercambiados. Las cintas magnéticas de las copias de resguardo diarios y semanal son guardados dentro de un contenedor (caja fuerte) ignífugo.

Copia de resguardo de base de datos: se aplica una copia de resguardo diario (dump) de la base de datos del sistema y copia de resguardo del motor de base de datos completo con capacidad de recupero ante fallas hasta (5) cinco minutos previos a la caída. Complementariamente, el servidor de base de datos está replicado en dos nodos, y ambos tienen RAID 1.



Se permite la reproducción de los artículos siempre y cuando se cite la fuente. Esta obra está bajo una licencia atribución-no comercial 2.5 Argentina (CC BY-NC 2.5 AR). Usted es libre de copiar y redistribuir el material citando la fuente. Bajo los siguientes términos: atribución —debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante. No comercial —no puede hacer uso del material con propósitos comerciales. No hay restricciones adicionales — no puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

Esta revista se publica a través del SID (Sistema Integrado de Documentación), que constituye el repositorio digital de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza): <http://bdigital.uncu.edu.ar/>, en su portal de revistas digitales en OJS: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/index/index>

Nuestro repositorio digital institucional forma parte del SNRD (Sistema Nacional de Repositorios Digitales) <http://repositorios.mincyt.gob.ar/>, enmarcado en la leyes argentinas: Ley N° 25.467, Ley N° 26.899, Resolución N° 253 del 27 de diciembre de 2002 de la entonces SECRETARÍA DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA, Resoluciones del MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN PRODUCTIVA N° 545 del 10 de septiembre del 2008, N° 469 del 17 de mayo de 2011, N° 622 del 14 de septiembre de 2010 y N° 438 del 29 de junio de 2010, que en conjunto establecen y regulan el acceso abierto (libre y gratuito) a la literatura científica, fomentando su libre disponibilidad en Internet y permitiendo a cualquier usuario su lectura, descarga, copia, impresión, distribución u otro uso legal de la misma, sin barrera financiera [de cualquier tipo]. De la misma manera, los editores no tendrán derecho a cobrar por la distribución del material. La única restricción sobre la distribución y reproducción es dar al autor el control moral sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocido y citado.

Autoridades (2020 – 2024)

Directora: Prof. Titular Dra. Gisela Elina Müller | **Subdirector:** Prof. JTP Dr. Luis Alejandro Aguirre

Staff de la revista

DIRECTORA

Daniela Soledad Gonzalez (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

EQUIPO EDITOR

Enrique Menéndez (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Irene Herrera Volpe (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Luis Alejandro Aguirre (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Martina Carbonari (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
María Cristina Carrillo (Universidad Nacional de San Juan – Argentina)
María Sol Miralles (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Silvina Analía Negri (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

ASISTENTE DE EDICIÓN

Facundo Price (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

DISEÑO GRÁFICO

Clara Luz Muñiz (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Maquetación: Juan Barocchi (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

GESTIÓN OJS

Juan Barocchi (Área de Revistas Científicas y Académicas ARCA, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)

COMITÉ CIENTÍFICO EDITORIAL

Adriana Collado (Universidad Nacional de San Juan – Argentina)
Alejandro Wainelboim (Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales -INCIHUSA-, Centro Científico Tecnológico -CCT- Mendoza – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- Argentina).
Angela Schrott (Universität Kassel – Alemania)
Claudia Borzi (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad de Buenos Aires – Argentina)
Eva Stoll (Ludwig-Maximilians Universität München – Alemania)
Félix San Vicente (Università di Bologna – Italia)
Giampaolo Salvi (Università EötvösLoránd – Hungría)
Gisela Elina Müller (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Herda Haßler (Universität Potsdam – Alemania)
José Jesús Gómez Asencio (Universidad de Salamanca – España)
José María Gil (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad Nacional de Mar del Plata – Argentina)
Karolin Moser (Eberhard-Karls Universität Tübingen – Alemania)
Laura Ferrari (Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires).
Liliana Cubo de Severino (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Lorenzo Renzi (Università di Padova – Italia)
Luis Abraham (Universidad Nacional de Cuyo – Argentina)
Luis Paris (Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales -INCIHUSA-, Centro Científico Tecnológico -CCT- Mendoza – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- Argentina)
María Luisa Calero Vaquera (Universidad de Córdoba – España)
Martha Mendoza (Florida Atlantic University – Estados Unidos)
Patricia Hernández (Universidad de Rouen – Francia y Universidad Nacional de General Sarmiento – Argentina)
Pierre Swiggers (Katholieke Universiteit Leuven – Fonds Wetenschappelijk Onderzoek-Vlaanderen – Bélgica)
Romina Trebisacce (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET- y Universidad Nacional de Buenos Aires – Argentina)



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

anales de **Lingüística**

ISSN 0325-3597 ISSN 2684-0669 (digital)

Instituto de Lingüística "Joan Corominas"
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo



Mendoza, Argentina
Segunda época
Enero - junio 2024, número 12

ÍNDICE

Presentación <i>Presentation</i>	11
ARTÍCULOS	
La polaridad de la evaluación en el discurso científico en inglés: comparación de usos entre escritores expertos y principiantes The Polarity of Evaluation in Scientific Discourse in English: Comparison of Uses between Expert and Novice Writers Carolina Andrea Mirallas	15
Protesta y reclamo en el paisaje lingüístico escolar Protest and Claim in the School Linguistic Landscape Alicia María Alessandra y Patricia Marcela Vallina	41
Combinatoria léxica de verbos de decir como comportamiento Lexical Combination of Behavioural Verbal Processes Sandra Quintero	59
NOTAS	
Los Nuevos Estudios de Literacidad y las literacidades académicas: aportes conceptuales para estudiar las prácticas letradas en la universidad The New Literacy Studies and Academic Literacies: Conceptual Contributions to the Study of Literate Practices in the University Mauro Orellana	75
Aventurarse a investigar: Un intento de aproximación a la sociolingüística en un profesorado en inglés Venturing into Research: An Attempt at Approaching Sociolinguistics in an English Teacher Education Programme Antonella Percara	89
RESEÑA	
García Negroni, María Marta (Comp.) (2023). Las causas del decir. Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso. Prometeo Editorial. 298 p. ISBN 978-987-8267-27-2 Florencia Bottazzi	107

Presentación

Anales de Lingüística fue fundada en el año 1941 por el filólogo catalán Joan Corominas, fundador también del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y autor del célebre *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, entre otros grandes diccionarios, libros y artículos. Ya desde su origen la revista tuvo alcance internacional, pues en ella han publicado lingüistas de la talla del propio Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon y Salvador Canals Frau.

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

Los artículos de investigación presentados son evaluados por un comité científico integrado por evaluadores nacionales y extranjeros de reconocido prestigio. El proceso de arbitraje anónimo contempla la evaluación de dos jueces. Se estima un plazo de un mes para que los especialistas comuniquen sus juicios. Dependiendo de las opiniones de los árbitros, la revista informa al autor sobre la factibilidad de la publicación de su trabajo. La periodicidad de la revista es semestral.

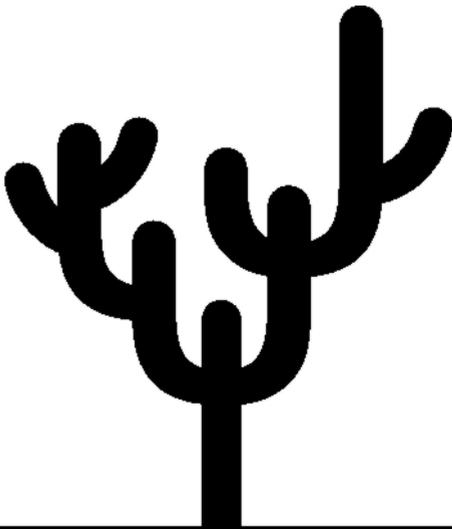
Presentation

Anales de Lingüística was founded in 1941 by the philologist of Cataluña, Joan Corominas, also founder of the Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, and the author of the famous *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, among other great dictionaries and additional works. From its origin, this journal had an international character. Indeed, there we can find articles of well-known linguists, like Corominas, Leo Spitzer, Robert Salmon, Antonio Tovar, Theodor Elwert y Salvador Canals Frau.

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

Research articles are submitted to members of the Scientific Editorial Board or to members of the national and international community of specialists. Manuscripts are reviewed by two anonymous readers. Authors should wait at least one month for a decision. Upon favorable deciding on the acceptance of the manuscript for publication, the Editorial Board will inform the author(s) about readers' decision. The frequency of the journal is biannual.

ARTÍCULOS



La polaridad de la evaluación en el discurso científico en inglés: comparación de usos entre escritores expertos y principiantes

*The Polarity of Evaluation in Scientific Discourse in English: Comparison
of Uses between Expert and Novice Writers*

Carolina Andrea Mirallas

Universidad Nacional de San Luis
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-0267-3220>
cmirallas@unsl.edu.ar

Resumen

En este trabajo, estudiamos Artículos de Investigación Científica (AIC) en inglés sobre física, química, bioquímica, geología y matemática desde los postulados de la Lingüística Sistemática Funcional (Halliday y Matthiessen, 2014), y en este marco, del Sistema de la VALORACIÓN¹ (Martin y White, 2005). Nuestro objetivo es comparar los usos que hacen escritores expertos (EE) y principiantes (EP) de la polaridad positiva y negativa al evaluar entidades como el objeto de estudio, la metodología y los resultados en los AIC. Para este fin, se construyó un corpus de 30 AIC, dividido en 15 escritos por EE y 15 por EP. Los textos se analizaron cualitativa y manualmente, con la asistencia de un software de marcado. Se identificaron las instancias de ACTITUD, su polaridad y las entidades evaluadas. Tanto EE como EP evalúan positivamente y en proporciones similares las entidades analizadas. Sin embargo, encontramos diferencias entre los grupos para la

¹ En el marco de la LSF, los sistemas se denominan con mayúscula, y dada esta convención aceptada por quienes trabajamos con este marco teórico, se mantiene dicho uso en el presente trabajo.

polaridad negativa. Los EE evalúan sus resultados negativamente con más frecuencia que los EP, mientras que los EP evalúan más frecuentemente el objeto de estudio de manera negativa que los EE. Estos hallazgos contribuyen a la descripción del género AIC y a las formas en que EE y EP construyen su posicionamiento e identidad en el discurso científico.

Palabras clave: posicionamiento autoral, escritura científica, experticia escrituraria, ciencias experimentales, identidad en el discurso científico.

Abstract

In this work, we study Scientific Research Articles (SRA) in English on physics, chemistry, biochemistry, geology and mathematics considering the tenets of Systemic Functional Linguistics (Halliday and Matthiessen, 2014), and within this framework, those of the System of Appraisal (Martin and White, 2005). Our objective is to compare the uses of positive and negative polarity that expert (EW) and novice (NW) writers make when evaluating entities such as the object of study, the methodology and the results in the SRA. For this purpose, a corpus of 30 SRA was built, divided into 15 texts written by EW and 15 by NW. The texts were analyzed qualitatively and manually, with the assistance of a tagging software. Instances of Attitude, their polarity and evaluated entities were identified. Both EW and NW use positive polarity in similar proportions to evaluate entities. However, we found differences between the groups for negative polarity. EW evaluate their results negatively more frequently than NW, while NW evaluate the object of study negatively more frequently than EW. These findings contribute to the description of the SRA as a genre and to the ways in which EW and NW construct their position and identity in scientific discourse.

Keywords: authorial stance, scientific writing, writing expertise, experimental sciences, identity in scientific discourse.

Introducción

Las valoraciones que sostienen los investigadores son expresadas y realizadas a partir de sus selecciones en el uso del lenguaje y, más precisamente, a partir de recursos evaluativos que expresan esas subjetividades. Estos recursos son esenciales para la construcción del conocimiento ya que –desde un punto de vista funcional– expresan la opinión del escritor y reflejan su sistema de valores, construyen y

mantienen relaciones interpersonales del escritor con su comunidad, dan cuenta de sentimientos positivos y negativos hacia entidades, y evidencian niveles de certeza y compromiso sobre las afirmaciones en términos de confiabilidad y veracidad (Xie, 2020).

En este trabajo, se concibe la *evaluación* según la definen Hunston y Thompson como la expresión de la actitud o postura del hablante o escritor, un punto de vista o sentimientos acerca de las entidades o proposiciones de las que está hablando (2001, p. 5). Concretamente, indagamos acerca de los recursos que la expresan, ya que estos dan cuenta de los posicionamientos que asumimos como investigadores-escritores.

Los recursos evaluativos han constituido el interés de numerosos lingüistas desde hace más de tres décadas y han sido abordados principalmente desde cuatro perspectivas teóricas (Xie, 2020). Ellas son la línea de la postura (*stance*) (Biber, 2006; Conrad y Biber, 2000), del metadiscurso (*metadiscourse*) (Gillaerts, 2014; Guillaerts y Van de Velde, 2010; Hyland, 2004 y 2005), de la voz (*voice*) (Bondi, 2012; Dontcheva-Navratilova, 2016; Matsuda y Tardy, 2007) y de la VALORACIÓN² (*Appraisal*) (Chang y Schleppegrell, 2011; Hood, 2010; Hu y Wang, 2014; Oliver, 2014). Asimismo, el estudio de la evaluación en el discurso académico y científico ha contemplado diversos enfoques metodológicos, entre ellos, el basado en corpus (Chan, 2015), el análisis de textos en profundidad (Hood, 2010), y el etnográfico (Hirvela y Belcher, 2001).

Teniendo en cuenta la relevancia de la evaluación en el discurso científico, en esta investigación realizamos un análisis de estos recursos en AIC de cinco disciplinas pertenecientes a las ciencias exactas. Más precisamente, recurrimos al Sistema de la VALORACIÓN como marco teórico y analítico para realizar manualmente la identificación detallada y en profundidad de recursos actitudinales y de compromiso en un corpus de 30 textos. Nuestro objetivo es comparar los usos que hacen escritores expertos (EE) y

² De acuerdo con las pautas descritas por Quiroz (2016) para la notación sistémica, emplearemos versales para los nombres de los sistemas (VALORACIÓN, ACTITUD, GRADUACIÓN, COMPROMISO), mientras que la denominación de los siguientes niveles más delicados lleva una mayúscula inicial (Afecto, Juicio, Apreciación).

principiantes (EP) de la polaridad positiva y negativa al evaluar entidades como el objeto de estudio, la metodología y los resultados en los AIC.

Marco teórico

El análisis lingüístico-discursivo de este trabajo se informa principalmente de los postulados de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) y de las descripciones disponibles del Sistema de la VALORACIÓN (SV).

1. La Lingüística Sistémico-Funcional

La Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1978; Halliday y Matthiessen, 2014) es una teoría semiótico-social del lenguaje. Este se concibe como un sistema de recursos que tiene el potencial de expresar significados. La LSF es funcional porque postula que la función del lenguaje es expresar significados y es sistémica porque describe al lenguaje como un sistema de opciones que tienen el potencial de expresar tres tipos de significados simultáneos (Halliday y Matthiessen, 2014): los de la experiencia, los interpersonales y los textuales.

Lenguaje y contexto están íntimamente vinculados en la LSF a partir de niveles de instanciación. Estos estratos se suelen representar con círculos concéntricos, como se muestra en la figura 1:

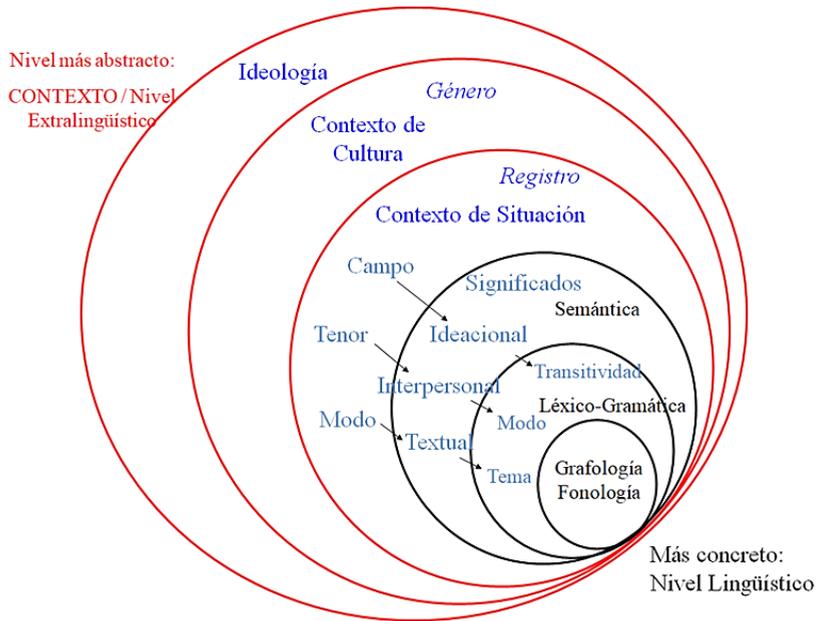


Figura 1. Estratificación de contexto y lenguaje (adaptado de Halliday y Matthiessen [2014])

En la LSF, los tres niveles de contexto (ideología, género y registro), identificados con círculos rojos, impactan sobre las elecciones lingüísticas de los hablantes (semántica, léxico-gramática y grafología-fonología), identificadas en negro.

Nuestro análisis se ubica en el nivel semántico del análisis, específicamente en el significado interpersonal y en la expresión de la evaluación a nivel discursivo. El sistema que ha desarrollado la LSF para detallar estos significados es el de la VALORACIÓN, que detallamos a continuación.

2. El sistema de la VALORACIÓN

El Sistema de la VALORACIÓN –propuesto por lingüistas dentro del marco de la LSF como Martin (2000), Martin y Rose (2003, 2008), Hood (2004), Hood y Martin (2005) y Martin y White (2005), y luego desarrollado por investigadores como Bednarek (2006; 2008) y Fuoli (2015)– se ocupa de la

descripción de las formas en las que el lenguaje les permite a sus usuarios instanciar evaluación, es decir, los tipos de actitudes que son negociados en un texto, la fuerza con que se presentan esas actitudes y las maneras en las que se da voz a los interactuantes de un texto (Martin y Rose, 2008). En este sentido, esta teoría se ocupa precisamente de los significados interpersonales del lenguaje y de la presencia subjetiva de los escritores o hablantes en los textos, en la medida que adoptan una postura hacia el material que presentan y hacia aquellos con los que se comunican.

En este enfoque se proponen tres campos semánticos principales: la ACTITUD (*ATTITUDE*), la GRADACIÓN (*GRADUATION*) y el COMPROMISO (*ENGAGEMENT*). La figura 2 muestra estos tres sistemas.

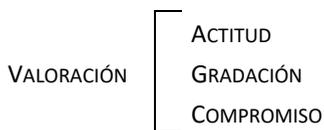


Figura 2. Sistema de la VALORACIÓN (Martin y White, 2005)

El sistema de ACTITUD describe los significados relacionados con nuestras emociones, reacciones, juicios de comportamiento y evaluaciones de entidades (Martin y White, 2005). El sistema de COMPROMISO se encarga de posicionar la voz del autor en relación con las propuestas y proposiciones de un texto. Finalmente, el sistema de GRADUACIÓN comprende los recursos que el lenguaje ofrece para intensificar o mitigar los significados de ACTITUD y COMPROMISO. Detallamos a continuación solo los recursos de ACTITUD, dado que en este trabajo empleamos únicamente estos para nuestro análisis.

El sistema de ACTITUD describe los significados evaluativos relacionados con la emoción, la ética y la estética (Martin y White, 2005). Los subsistemas que se vinculan a cada una de estas áreas son el Afecto (*Affect*), el Juicio (*Judgement*) y la Apreciación (*Appreciation*). Como se observa en la figura 3, cada una de estas áreas se subdivide en sistemas más delicados.

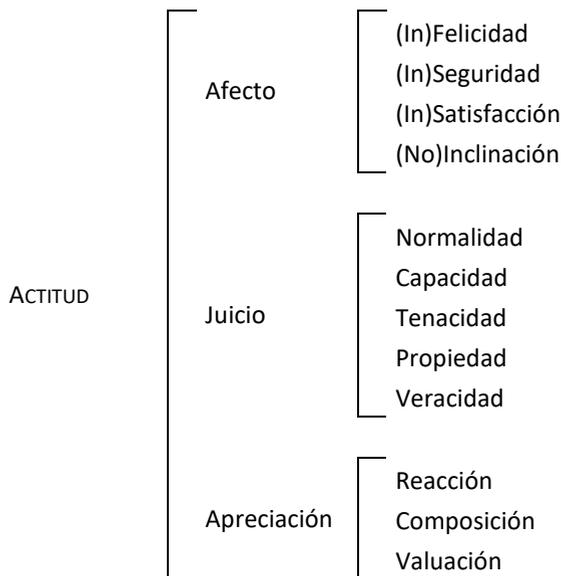


Figura 3. Sistema de ACTITUD (Martin y White, 2005)

El Afecto (Martin y White, 2005) se relaciona con el registro de sentimientos positivos y negativos. Puede expresarse a partir de una amplia variedad de recursos léxicos y gramaticales, como, por ejemplo, una cualidad en “interesante”, un proceso como “me interesa” o como una cláusula en “resulta interesante destacar que...”. El Afecto se divide en campos semánticos más específicos, a saber: (In)Felicidad (*Un/Happiness*), (In)Seguridad (*In/Security*), (In)Satisfacción (*In/Satisfaction*) y (No)Inclinación (*Dis/Inclination*).

El Juicio describe nuestras actitudes hacia el comportamiento de las personas a fines de criticarlo, alabarlo o condenarlo (Martin y White, 2005). Elabora nuestros sentimientos sobre nuestras conductas, es decir, cómo deberíamos comportarnos, qué deberíamos hacer y qué no. Por un lado, la estima social suele ser sancionada en la cultura oral y compartir valores en esta área contribuye a la formación de redes sociales. Contempla áreas como la Normalidad (*Normality*), la Capacidad (*Capacity*) y la Tenacidad (*Tenacity*). Por otro lado, a diferencia de los valores de estima social –que

se encuentran en el imaginario de las personas–, los de sanción social se codifican en formatos como los edictos, decretos y leyes (Martin y White, 2005). Los juicios de sanción social se vinculan a la Veracidad (*Veracity*) y a la Propiedad (*Propriety*).

La Apreciación es el tercer y último sistema de la ACTITUD. Incluye evaluaciones de fenómenos semióticos y naturales, de acuerdo a los valores de un campo determinado (Martin y White, 2005). Incluye la Reacción (*Reaction*), la Composición (*Composition*) y la Valuación (*Valuation*).

3. La identidad en el discurso

En este trabajo, entendemos la identidad como un fenómeno esencial y social que gobierna la acción humana, expresado en una persona, que designa a la manera en que el individuo se presenta en diferentes contextos sociales (Levine, 2007). Presuponemos una identidad estable, privada y pre-discursiva (Levine, 2007), que se materializa y se hace pública a través de un texto, en un contexto dado.

Adherimos a la noción que denota una parte de la identidad que funciona en representación de un individuo en un momento en particular y, en el caso de los textos bajo estudio, al momento en que los escritores se presentan como autores de los AIC. En esa creación de identidad, los escritores toman una postura en sus textos.

[e]stablecer una posición dentro del discurso del campo es parte de la dimensión interpersonal del artículo de investigación. Los escritores necesitan identificar sus propias observaciones e interpretaciones en relación con las de otros investigadores en el campo, que incluyen a sus propios lectores. Al mismo tiempo, necesitan identificarse con las ideas aceptadas y cuestionar algunas de estas ideas para crear una posición para su propia investigación. (Martin y Rose, 2008, p. 195)

Teniendo en cuenta un marco teórico y analítico de la LSF, entendemos que la identidad que presentarán los escritores de AIC está condicionada y limitada por los roles y las relaciones de los involucrados en la

comunicación, la naturaleza de los textos como proceso comunicativo, y la actividad que este representa. Más precisamente, y en el marco de estudios previos que vinculan la identidad autoral con el SV (O'Donnell, 2014), podemos describir la identificación autoral –entre otras formas– ya sea a partir del conjunto de valores que sostiene, ya sea por asociación en relación con otros.

Abordajes regionales del AIC, de la polaridad y de la experticia escrituraria

A nivel nacional, existen valiosos estudios que contribuyen a la descripción del AIC (Boccia, 2010; Castel, 2010; Ferrari y Gallardo, 2007; Gallardo, 2007; García Negroni, 2008; Hlavacka, 2010; Miret, 2010; Pascual y Mirallas, 2015; Pascual y Unger, 2010; Stagnaro, 2012, entre otros). La compilación realizada por Castel (2010) resulta un antecedente relevante para nuestro trabajo, ya que encontramos descripciones del perfil de transitividad del anuncio de la investigación del AIC (Hlavacka, 2010), un análisis de la estructura textual de la sección introducción del AIC, sus exponentes léxicogramaticales, el detalle de su dimensión social e interactiva (Boccia, 2010) y un modelo tentativo de la estructura genérica potencial de la sección discusión en el campo de las ciencias médicas (Miret, 2010).

En los trabajos de Meza (2017) encontramos interesantes aportes que se vinculan con los objetivos y metodología de este trabajo. Por un lado, hallamos un antecedente valioso en cuanto a la definición de criterios de selección de textos para la composición de corpus de AIC escritos por EE y EP. Se establece que los escritores en formación son aquellos que publican por primera vez un AIC en una revista indexada, mientras que los consolidados cuentan con más de una publicación en una revista del mismo tipo. Por otro lado, Meza y Castellón (2020) abordan el estudio del uso de la polaridad en AIC de una variedad de disciplinas, escritos por autores consolidados y en formación. Hallaron una tendencia a la evaluación positiva en ambos grupos y en todas las disciplinas bajo análisis. Finalmente, Mirallas y Pascual (2022) revisan los conceptos de “escritor experto” y “escritor principiante” para el contexto del inglés para

propósitos de publicación de la investigación desde una perspectiva teórica y desde las autorrepresentaciones de los propios escritores.

Marco metodológico

1. La conformación del corpus: criterios de selección de textos

El corpus se conformó por 30 AIC de 5 disciplinas, con dos subcorpus cuya autoría fue de EE y EP, con 15 textos para cada uno. Para la conformación del corpus, se contempló que los AIC hayan sido publicados en una revista indexada en los últimos 10 años y que el primer autor sea un EE o EP, según corresponda. Para definir el número de AIC, se tuvieron en cuenta dos criterios principales. Como criterio interno, tuvimos en cuenta la saturación de los recursos bajo estudio (Corbin y Strauss, 1998). Asimismo, como criterio externo, hicimos un relevamiento de la literatura para identificar investigaciones que tuvieran objetivos de investigación similares al nuestro y que abordaran metodológicamente el análisis de manera cualitativa (Hu y Wang, 2014; Oliver, 2014; Sheldon, 2018; Xu y Nesi, 2019).

Además, los AIC seleccionados fueron producidos por un EE o un EP como primer autor (Mansourizadeh y Ahmad, 2011). La experticia escrituraria de cada uno fue comprobada a partir de la búsqueda online de los CV de los autores (Xu y Nesi, 2019). Se tuvo en cuenta—entre otros criterios³— que los AIC de EP son aquellos que corresponden a su primera publicación como primer autor en una revista indexada (Meza, 2017).

2. Análisis de las instancias de ACTITUD y las entidades evaluadas

Para la ACTITUD, identificamos si los significados interpersonales expresados en los AIC corresponden al Afecto, al Juicio o a la Apreciación (Figura 4).

³ Los criterios para la identificación de la autoría según la experticia en escritura de los autores se detallan en la tesis doctoral de la autora, que está en etapa final de corrección para su entrega.

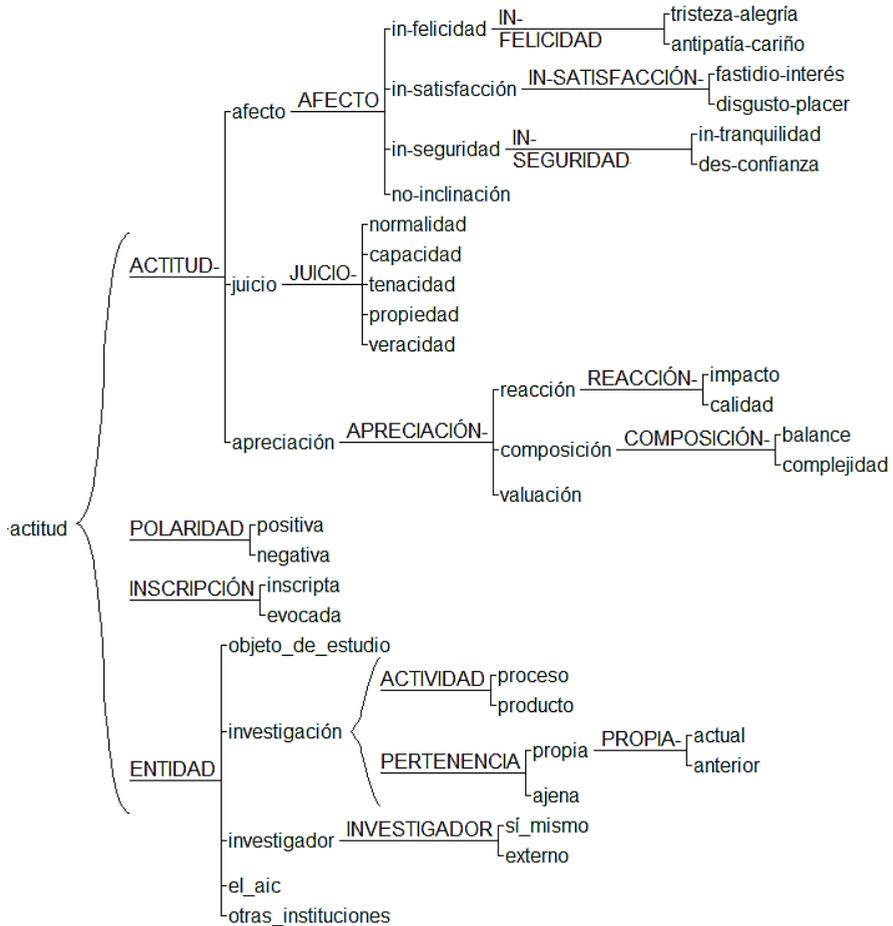


Figura 4. Sistema de análisis para la ACTITUD (tomado y adaptado de Martin y White [2005]) generado en el software de anotación UAM Corpus Tool (O'Donnell, 2014)

Luego, se determinó la polaridad de la evaluación, es decir, si la evaluación es positiva o negativa. También identificamos su inscripción, o sea, si es expresada por la semántica del elemento léxicogramatical, o evocada, cuando existe una interpretación particular a partir de influencia co-textual o contextual como valor prosódico (Martin y White, 2005). Para cada

elemento de la ACTITUD, y como detallamos en los ejemplos del marco teórico, identificamos la entidad a la cual refiere.

Por *entidad valorada* nos referimos a los elementos semióticos referenciales (Hunston y Sinclair, 2000; Thetela, 1997), así como los procesos, las proposiciones y/o las propuestas (Hood y Martin, 2007) que son objeto de la valoración del escritor del AIC. Resulta relevante identificar cuáles son los elementos que los escritores valoran en los AIC para describir más claramente su posicionamiento en función de esas realidades que construyen. La figura 5 exhibe la representación gráfica del sistema que hemos diseñado a partir de la revisión de la literatura sobre las entidades en el discurso científico, y el marcado de los 30 AIC que componen nuestro corpus.

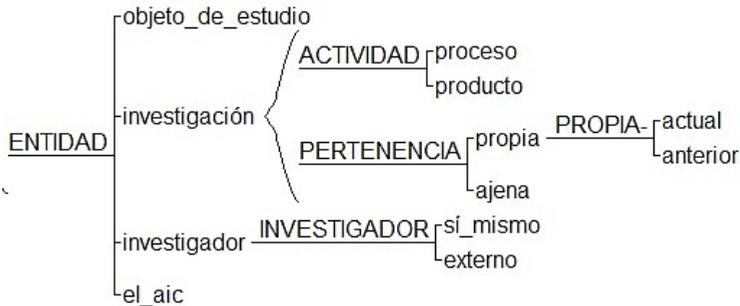


Figura 5. Sistema de entidades (basado en Hood, 2010; Hood y Martin, 2007; Thetela, 1997, y ampliado por la autora)

El *objeto de estudio* refiere a los *temas* abordados en el AIC. Las entidades orientadas a los temas no constituyen la actividad de la investigación en sí misma, sino que se refieren al área de estudio descrita en el AIC. Es el caso del escritor “observando el mundo” (Thetela, 1997, p. 105).

La investigación ha sido contemplada como *proceso* para designar aquellas actividades que desarrolla el investigador para lograr su objetivo, y como *producto* cuando se trata de aquellos hallazgos que derivan de las tareas llevadas a cabo.

En el caso de la categoría *investigador*, hemos considerado dos posibilidades. Por un lado, la categoría *sí mismo* contempla aquellas evaluaciones cuya entidad valorada coincide con el propio escritor del AIC. Por otro lado, una segunda categoría es la del participante *externo*, ya que, de la misma forma en que se evoca una evaluación positiva del escritor, hemos detectado instancias en las que se sugiere una valoración sobre personas ajenas a la investigación.

Finalmente, en ocasiones los escritores valoran el escrito como producto textual, es decir, el AIC en su totalidad, como un instrumento disciplinar que media entre la realidad o la experiencia de lo que sucede en el proceso investigativo y el reporte de lo acontecido en la experiencia.

En nuestro análisis, combinamos los sistemas presentados para la ACTITUD y las entidades para determinar con precisión qué entidades son evaluadas a partir de valoraciones positivas y negativas. Cabe aclarar que, si bien en nuestro análisis identificamos todas las posibilidades del sistema, en este trabajo nos limitaremos a detallar los usos de los EE y EP en cuanto a la polaridad y las entidades que ellos evalúan.

3. Cuantificación de instancias e interpretación cualitativa

Luego del análisis cualitativo en la anotación individual de la investigadora, hemos obtenido una cuantificación de instancias valorativas. Las cantidades se han expresado en una relación por mil para determinar verdadera Densidad Evaluativa (DE en adelante) por cada texto, ya que el número de palabras por texto es variable, y el número total de palabras entre los corpus de EE y EP no es igual: el corpus de EE es más extenso que el de EP. La DE posibilita la comparación de los resultados entre corpus de distintos tamaños y es el resultado del número de instancias valorativas por mil dividido el número de palabras en el corpus (Shiro, 2003):

$$DE = \frac{\text{número de instancias valorativas} \times 1000}{\text{número de palabras}}$$

En esta ecuación, el *número de instancias valorativas* corresponde al total de elementos valorativos hallados en el corpus bajo estudio; *1000* es la normalización que hace posible la comparación entre textos de distinta extensión, y el *número de palabras* es el número total de palabras en el corpus.

Resultados y discusión

1. Resultados generales: la polaridad en el corpus de AIC y las entidades evaluadas

La polaridad del uso de la evaluación en el discurso de los AIC tanto por EE como por EP es predominantemente positiva, ya que el 80 % de las instancias detectadas (N 1914) corresponden al eje positivo de la polaridad, con una DE de 10,40. El 20 % restante corresponde a la polaridad negativa, con 471 instancias (DE 2,05) (Tabla 1).

ACTITUD		N	DE	%
Polaridad	Positiva	1914	8,35	80
	Negativa	471	2,05	20
Total		2385	10,40	100

Tabla 1. Polaridad de la ACTITUD en los corpus de AIC: instancias (N), Densidad Evaluativa (DE) y porcentaje (%).

Los escritores tienden a incorporar valoraciones positivas más frecuentemente que negativas, lo que sugiere que los escritores prefieren expresar evaluaciones que sean constructivas en pos del avance del conocimiento científico.

La figura 6 exhibe la DE de la evaluación positiva (en azul) y la negativa (en rojo) por parte de ambos grupos de escritura.

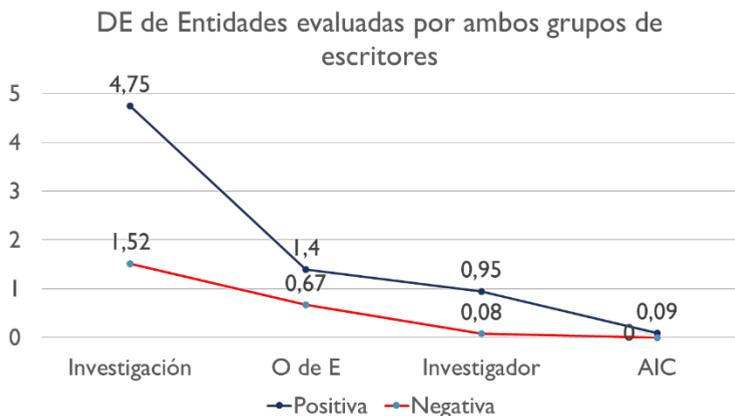


Figura 6. DE positiva y negativa para las entidades evaluadas por ambos grupos de experticia.

Las tendencias para la polaridad positiva y negativa coinciden, ya que las entidades que los escritores evalúan más frecuentemente, tanto de manera positiva como negativa, es la investigación en tanto proceso y producto, seguida por el Objeto de Estudio, el investigador –ya sea a sí mismo como a otros investigadores– y finalmente el AIC en tanto producto discursivo. En las secciones siguientes, presentamos una comparación y contraste entre ambos grupos escriturarios según la polaridad de la evaluación. Hacemos especial hincapié en los usos más frecuentes hallados en el corpus, teniendo en cuenta los resultados cuantitativos. Luego, realizamos interpretaciones discursivas y cualitativas a partir de extractos seleccionado de los textos.

2. Comparación entre EE y EP

2.1. La polaridad positiva: similitudes entre los grupos de experticia

Cuando desagregamos las instancias evaluativas positivas para las distintas entidades, observamos que existe una alta correspondencia en la DE usada por EE y EP. De manera similar a las tendencias generales ya presentadas,

encontramos que la entidad más frecuentemente evaluada es la investigación, y en segundo lugar, el objeto de estudio (Figura 7). Luego siguen el investigador, y finalmente el AIC.

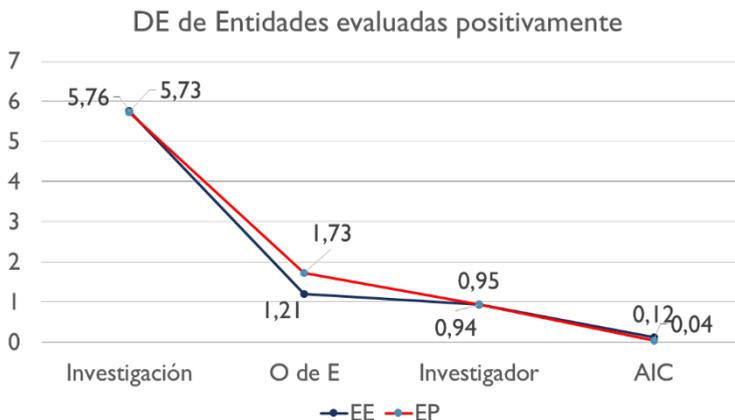


Figura 7. DE de polaridad positiva según EE y EP.

En (1)⁴ podemos observar instancias de ACTITUD⁵ positiva dirigida hacia estas entidades.

(1) *Epoxide-opening cascades* offer the potential to construct complex polyether natural products **expeditiously** and **in a manner that emulates the biogenesis** proposed for these compounds. Herein we provide a full account of our **development** of a strategy that **addresses several important challenges** of such cascades. The centerpiece of the method is a *trimethylsilyl (SiMe₃)* group that **serves several purposes** and **leaves no trace of itself** by the time the cascade has come to an end. [EINTLQ01]⁶

⁴ Los ejemplos se consignan entre paréntesis con números arábigos consecutivos, mientras que sus traducciones están consignadas con la letra "T". Todas las traducciones han sido realizadas por la autora.

⁵ Los recursos de VALORACIÓN han sido identificados con negritas, mientras que las entidades a las que las evaluaciones se refieren se identifican en cursivas.

⁶ Los códigos de los textos incluidos en los corpus han sido codificados según la Experticia del escritor ("E" para los expertos y "P" para los principiantes), según la procedencia ("INTL" para escritores

(T1) *Las cascadas de apertura de epóxido ofrecen el potencial de construir productos naturales complejos de poliéter de manera expeditiva y de una manera que emula la biogénesis* propuesta para estos compuestos. Aquí proporcionamos una descripción completa de nuestro *desarrollo* de una estrategia que *aborda varios desafíos importantes* de tales cascadas. La pieza central del método es un *grupo trimetilsililo (SiMe₃) que sirve para varios propósitos y no deja rastro de sí mismo* cuando la cascada llega a su fin.

El objeto de estudio son las cascadas de apertura de epóxido, un tipo particular de reacción química, que son valoradas positivamente a partir de la Valuación-Apreciación en “*offer the potential*”, ya que se destacan las posibilidades de explotación de estas reacciones en cascada. Además, el objeto de estudio se caracteriza positivamente desde la Valuación-Composición como “*complex*”. Si bien hemos detectado a lo largo del análisis del corpus que la polaridad de este ítem léxico puede ser positiva o negativa, dependiendo del matiz expresado por el escritor, aquí, la selección léxica “*productos complejos*” –como un componente derivado del objeto de estudio “*cascades*” – adquiere una valoración positiva evocada por saturación a partir de la prosodia circundante también positiva. Los escritores evalúan también positivamente la manera en que estos productos pueden ser generados. El escritor lo hace a partir de recursos de Apreciación-Valuación con valores sociales relevantes para la Bioquímica como son “*expeditivamente*” y “*de manera que emula la biogénesis*”.

Una vez detallado el objeto de estudio, el escritor realiza una valoración positiva del aporte de su investigación actual: el desarrollo de una estrategia. El sustantivo “*desarrollo*” está posmodificado a partir de una cláusula relativa que especifica los desafíos abordados por el aporte del investigador, ya que “*la estrategia aborda varios desafíos*”. Luego se valora positivamente la “*pieza central*” de esta contribución, i.e., el grupo trimetilsililo, a partir de dos instancias de VALORACIÓN-Apreciación en

internacionales y “UNSL” para los que son parte de la Universidad Nacional de San Luis, y según la disciplina a la que pertenecen (“F” para la física, “Q” para la química, “B” para la bioquímica, “G” para la geología, y “M” para la matemática).

términos de lo que resulta útil a la disciplina: este grupo es “sirve para varios propósitos” y “no deja rastros”.

Estos hallazgos sobre la evaluación positiva se corresponden con los detallados en otras investigaciones. En sus estudios sobre el discurso de la biología y la química, Pascual (2015) y Lucero Arrúa (2015) establecen que la evaluación de los resultados es fundamentalmente positiva, especialmente en cuanto a su utilidad. Asimismo, nuestros resultados coinciden cualitativa y cuantitativamente con los presentados por Meza y Castellón (2020), quienes encontraron que tanto los autores en formación como los consolidados prefieren el uso de estrategias de valoración positiva (69%) por sobre la negativa (31%). Dado que el principal objetivo del AIC es compartir los hallazgos de un trabajo de investigación, resulta esperable encontrar una mayor frecuencia de polaridad positiva, especialmente para caracterizar los resultados de la propia investigación, así como para establecer el aporte que representa abordar el objeto de estudio seleccionado.

2.2. La polaridad negativa: diferencias en los grupos de experticia

Si bien las frecuencias de uso para la polaridad positiva son similares en los dos corpus, hemos detectado una diferencia significativa para la polaridad negativa cuando los escritores se refieren la investigación en tanto producto y proceso (Figura 8, página siguiente).

Los EE evalúan negativamente sus propios resultados con una frecuencia significativamente mayor que los EP. También observamos que los EP evalúan más frecuentemente el objeto de estudio que los EE, y tanto es así, que la DE sobrepasa la frecuencia relativamente mayor de los EE al evaluar las diversas entidades contempladas en este trabajo.

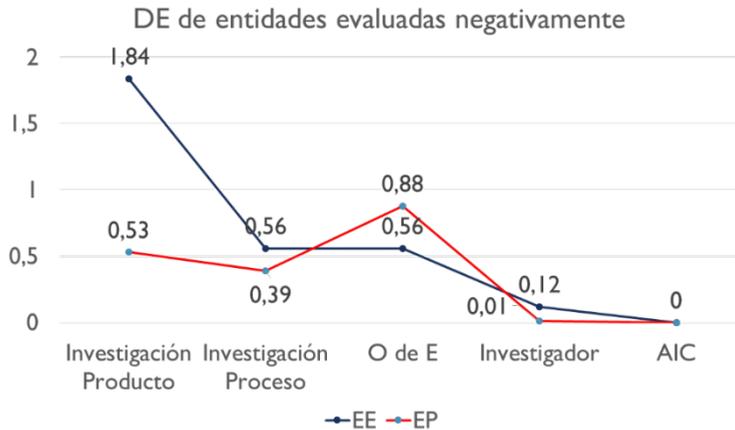


Figura 8. DE de entidades evaluadas negativamente según la experticia de los escritores.

Como dijimos, los EE evalúan más frecuentemente de manera negativa los hallazgos propios, como podemos observar en el siguiente ejemplo (2).

(1) The **missing** part of the *thrust hanging wall* constitutes the main source of epistemic **uncertainty**, being **difficult** to constrain the range of error involved in the shortening obtained through the trishear model. *Fold geometries* obtained through computer modelling constitute a **simplification** of the observed deformation, whose geometric complexities at a centimeter scale **could not be suitably reproduced**. (...) These *results* pose some **uncertainties** due to the **incompleteness** of the *exposed deformation* of the hanging wall. [EUNSLG01]

(T1) La parte **faltante** del *muro de empuje* constituye la principal fuente de **incertidumbre** epistémica, lo que hace **difícil** acotar el rango de error involucrado en el acortamiento obtenido a través del modelo trishear. *Las geometrías de plegado* obtenidas mediante modelado por ordenador constituyen una **simplificación** de la deformación observada, cuyas complejidades geométricas a escala centimétrica **no pudieron reproducirse adecuadamente**. (...) Estos *resultados* plantean algunas incertidumbres debido a la **incompletitud** de la *deformación expuesta* del muro colgante.

El escritor establece que la naturaleza de su objeto de estudio, en este caso, un muro al que le falta una parte, es la fuente de su “incertidumbre epistémica”. Esta falta de certeza y precisión socava la confianza de los hallazgos obtenidos, ya que no es posible estimar el rango de error de la medición. A su vez, otros métodos usados, como el modelado computacional, no logró capturar la complejidad del muro de manera adecuada. Todas estas valoraciones negativas que expresa el escritor acerca del resultado poco certero, lejos de sabotear sus propios aportes, contribuyen a la transparencia de la comunicación. El EE se presenta como una persona íntegra, que fomenta un diálogo honesto con sus pares, y es responsable en las afirmaciones que realiza para que sus interlocutores sean cautos con la lectura de su trabajo. Esto evidencia su posición consolidada no solo como escritor, sino también como investigador, ya que no teme presentar limitaciones o problemas de sus hallazgos. Los EE no temen la crítica por parte de sus pares, a pesar de hacer evidente la evaluación negativa de sus propios resultados. Asimismo, esto sugiere su transparencia y honestidad epistémica al comunicarse con sus pares.

Asimismo, los EP evalúan de manera negativa al objeto de estudio más frecuentemente que los EE. Podemos observar un ejemplo en (3).

(1) The estimated health care **costs** for treating *Alzheimer's disease (AD)* is USD 11.4 billion/year in the USA, with an additional USD 232 billion in **unpaid** caregiver **costs**, and CAD 10.4 billion/year in Canada. Aging serves as the main **risk factor** for AD. (...) Progressive **neurodegeneration** causes AD, leading to **dysfunctional** synaptic transmission in the brain [Shankar and Walsh, 2009; Koffie et al., 2011; Marcello et al., 2012; Forner et al., 2017; Marsh and Alifragis, 2018; Li et al., 2018]. Current FDA-approved therapeutic options for *AD* cannot halt its progression as they are limited to a small group of inhibitors targeting late-stage neurotransmitter disruption and degeneration. [PINTLB01]

(T1) Los **costos** sanitarios estimados para el tratamiento de la *enfermedad de Alzheimer (EA)* son de 11 400 millones de USD al año en EE. UU., con 232 000 millones de USD adicionales en **costos no remunerados** para los cuidadores y 10 400 millones de CAD al año en Canadá. El envejecimiento funciona como el principal **factor de riesgo** para la EA. (...) La

neurodegeneración progresiva causa la EA, lo que lleva a una transmisión sináptica **disfuncional** en el cerebro [Shankar and Walsh, 2009; Koffie et al., 2011; Marcello et al., 2012; Forner et al., 2017; Marsh y Alifragis, 2018; Li et al., 2018]. Las opciones terapéuticas actuales aprobadas por la FDA para la EA no pueden detener su progresión, ya que se limitan a un pequeño grupo de inhibidores que se enfocan en la alteración y degeneración de los neurotransmisores en etapa tardía.

Es posible que, en su intento por destacar el valor novedoso del aporte de su objeto de estudio, los principiantes determinan numerosos aspectos negativos en relación con el tema de investigación. En el ejemplo (3), la investigadora establece la necesidad de contribuir al objetivo de su estudio, que en este caso es la enfermedad de Alzheimer. Destaca el valor a partir de evaluaciones negativas sobre los costos que genera esta enfermedad (*costs, unpaid*), los problemas que causa en cuanto a salud (*neurodegeneration, dysfunctional*) y las limitaciones existentes sobre los tratamientos disponibles (*cannot halt, limited*). Frente a esta situación, la escritora presenta el estudio del yoga como una contribución potencial para mitigar los efectos de la enfermedad. La presentación de estos aportes tan valiosos crea una imagen positiva de sí misma, lo que evidencia un esfuerzo por ser aceptada en la comunidad en la que se está insertando. Estos usos se corresponden con las descripciones acerca de la retórica de la introducción en AIC de Swales (1990) en su modelo *Create A Rresearch Space* (CARS), de las que se ofrecen numerosas recomendaciones de escritura en diversos manuales que presentan aplicaciones didácticas para la formación en escritura científica (Swales y Feak, 1996; Hyon, 2001).

Conclusiones

En este trabajo hemos detallado las maneras en que EE y EP usan la polaridad en sus AIC. Tanto EE como EP evalúan positivamente sus propios hallazgos y lo hacen en proporciones similares. Esto resulta coherente para el género, ya que el fin principal del AIC es compartir descubrimientos con la comunidad de manera constructiva y en pos del avance de la ciencia.

Por otro lado, encontramos diferencias entre los grupos para la polaridad negativa. Los EE evalúan sus propios resultados negativamente con más frecuencia que los EP. Esto evidencia su posición consolidada no solo como escritores, sino como investigadores, ya que cuentan con gran libertad de acción. No temen exponerse abiertamente a partir de la evaluación negativa de sus hallazgos, lo que sugiere una presentación honesta sobre los hallazgos. Por el contrario, los EP evalúan más frecuentemente el objeto de estudio de manera negativa. Ellos realizan un esfuerzo por determinar los vacíos en el conocimiento en su área investigativa, los que son suplidos a partir de la actividad que detallan en el AIC. Esto evoca una imagen positiva sobre sus contribuciones como valiosas en su intento por ser aceptados en la comunidad en la que se están insertando.

Los hallazgos de este trabajo contribuyen a la comprensión sobre el uso de la evaluación en discurso de la ciencia y tienen aplicaciones potenciales en instancias de formación en escritura científica.

Referencias bibliográficas

- Bednarek, M. (2006). *Evaluation in Media Discourse: Analysis of a Newspaper Corpus*. London: Continuum.
- Bednarek, M. (2008). *Emotion Talk Across Corpora*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Biber, D. (2006). Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, 96-116.
- Boccia, C. (2010). La sección Introduction: una macro-propuesta. In V. Castel, *El artículo científico en inglés. Aspectos teórico-descriptivos, pedagógicos y computacionales de una modelización sistémico-funcional* (pp. 79-128). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Bondi, M. (2012). Voice in textbooks: Between exposition and argument. In K. Hyland, & C. Sancho Guinda (Eds.), *Stance and voice in written academic genres* (pp. 101-115). UK: Palgrave Macmillan.
- Castel, V. (Ed.). (2010). *El artículo científico en inglés. Aspectos teórico-descriptivos*, Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Chan, T. H.-T. (2015). A corpus-based study of the expression of stance in dissertation acknowledgements. *Journal of English for Academic Purposes*, (20), 176-191. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.09.005>

Chang, P., & Schleppegrell, M. (2011). Taking an effective authorial stance in academic writing: Making the linguistic resources explicit for L2 writers in the social sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(3), 140-151.

Conrad, S., & Biber, D. (2000). Adverbial marking of stance in speech and writing. In S. Hunston, & G. Thompson, *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of Discourse* (pp. 56-73). Oxford: Oxford University Press.

Corbin, J., & Strauss, A. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: Sage.

Dontcheva-Navratilova, O. (2016). Rhetorical functions of citations in linguistics research articles: A contrastive (English-Czech) study. *Discourse and Interaction*, 9(2), 51-74. <https://doi.org/10.5817/DI2016-2-51>

Ferrari, L., & Gallardo, S. (2007). Estudio diacrónico de la evaluación en las introducciones de artículos científicos de medicina. *Revista Signos*, 39(61), 161--180. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342006000200002>

Fuoli, M. (2015). A step-wise method for annotating APPRAISAL. *Functions of Language*, 2(25), 229-258.

Gallardo, S. (2007). Modalidad deóntica en textos de medicina y computación. *Anales de Lingüística*, 27-29, 31-54.

García Negroni, M. M. (2008). Subjectividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(66), 5-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15701671800>

Gillaerts, P. (2014). Shifting metadiscourse: Looking for diachrony in the abstract genre. In M. Bondi, & R. Lorés Sanz (Eds.), *Abstracts in academic discourse: Variation and change* (pp. 271-287). Berlin: Peter Lang.

Guillaerts, P., & Van de Velde, F. (2010). Interactional metadiscourse in research article abstracts. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(2), 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.02.004>

Halliday, M. A. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Arnold.

Halliday, M. A., & Matthiessen, C. (2014). *An Introduction to Functional Grammar* (4 ed.). Arnold.

Hirvela, A., & Belcher, D. (2001). Coming back to voice: The multiple voices and identities of mature multilingual writers. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 83-106. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(00\)00038-2](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(00)00038-2)

- Hlavacka, L. (2010). El abstract: perfil de transitividad del "Anuncio de la investigación". In *El artículo científico en inglés. Aspectos teórico-descriptivos, pedagógicos y computacionales de una modelización sistémico-funcional* (pp. 27-78). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in Academic writing*. UK: Palgrave Macmillan.
- Hood, S., & Martin, J. R. (2007). Invoking attitude: The play of graduation in appraising discourse. In J. Webster, C. Matthiessen, & R. Hasan (Eds.), *Continuing Discourse on Language* (Vol. 2, pp. 739-764). London: Equinox.
- Hu, G., & Wang, G. (2014). Disciplinary and ethnolinguistic influences on citation in research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 14, 14-28. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.11.001>
- Hunston, S., & Sinclair, J. (2000). A local grammar of evaluation. In S. Hunston, & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse* (pp. 74-101). Oxford: Oxford University Press.
- Hunston, S., & Thompson, G. (2001). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. (S. Huston, & G. Thompson, Eds.) Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic writing*. USA: The University of Michigan Press.
- Hyland, K. (2005). Stance and Engagement: A Model of Interaction in Academic Discourse. *Discourse studies*, VII(2), 173-191.
- Hyon, S. (2001). Long-term effects of genre-based instruction: a follow-up study of an EAP reading course. *English for Specific Purposes*(20), 417-438. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(01\)00019-9](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(01)00019-9)
- Levine, S. (2007). Nothing but the truth: self-disclosure, self-revelation, and the persona of the analyst. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 55(1), 81-104. <https://doi.org/10.1177/00030651070550011101>
- Lucero Arrúa, G. (2015). Más allá de la experiencia: la Actitud en el discurso científico. In M. Pascual (Ed.), *La evaluación en el discurso científico : aportes a la comprensión del diálogo de pares* (pp. 29-40). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Mansourizadeh, K., & Ahmad, U. (2011). Citation practices among non-native expert and novice scientific writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.03.004>
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R., & White, P. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave.

Matsuda, P. K., & Tardy, C. (2007). Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review. *English for Specific Purposes*, 26(2), 235-249. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2006.10.001>

Meza, P. (2017). El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: un modelo empíricamente fundado. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 27(1), 152-164. <https://doi.org/10.15443/rl2711>

Meza, P., & Castellón, M. (2020). Polaridad valorativa de las estrategias de posicionamiento en artículos de investigación: variación según la disciplina y la experticia del autor. *Nueva revista del Pacífico*, 39-63.

Mirallas, C., & Pascual, M. (2022). Experticia escrituraria en inglés como lengua extranjera (EFL): definiciones en la literatura y autorrepresentaciones de investigadores. *Enunciación*, 27(1), 15-30. <https://doi.org/10.14483/22486798.18782>

Miret, A. M. (2010). El potencial de la estructura genérica de la sección Discussion en Ciencias Médicas. In V. Castel, *El artículo científico en inglés. Aspectos teórico-descriptivos, pedagógicos y computacionales de una modelización sistémico-funcional* (pp. 129-164). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

O'Donnell, M. (2014). Exploring identity through Appraisal Analysis: A corpus annotation methodology. *Linguistics and the Human Sciences*, 9(1), 95-116. <https://doi.org/10.1558/lhs.v9i1.95>

Oliver, S. (2014). Hedges and attitude markers in English and Spanish research papers, case reports and book reviews in medicine and linguistics. In A. Zuczkowski, R. Bongelli, I. Riccioni, & C. Canestrani (Eds.), *Communicating Certainty and Uncertainty in Medical, Supportive and Scientific Contexts* (pp. 273-289). <https://doi.org/10.1075/ds.25.13oli>

Pascual, M. (2015). La tensión entre la restricción del género y la expresión de la opinión en el discurso científico. In S. Pérez (Ed.), *Actas del VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (pp. 469-538). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Pascual, M., & Mirallas, C. (2015). Los recursos evaluativos en el discurso científico: El caso de la Física y la Química. In M. Moyano, *La trama compleja del Arte, la Educación y los Discursos Latinoamericanos. Alternativas: serie Cuadernos de Formación* (pp. 101-110). Nueva Editorial Universitaria.

Pascual, M., & Unger, L. (2010). Appraising meanings in the research genres: An analysis of grant proposals by Argentinean researchers. *Revista Signos*, 43, 261-280.

Quiroz, B. (2016). Convenciones de notación sistémica. *Onomázein*(33), 412-426. <https://doi.org/10.7764/onomazein.33.24>

Sheldon, E. (2018). Dialogic spaces of knowledge construction in research article conclusion sections written by English L1, English L2 and Spanish L1 writers. *Ibérica*(35), 13-40.

Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Journal of Child Language*(30), 165-195.

Stagnaro, D. (2012). Negociación interpersonal en las conclusiones del artículo de investigación de economía: exploración de los recursos expresivos del compromiso frente a las propuestas. In I. C. Bosio, *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 33-51). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Glasgow: Cambridge University Press.

Swales, J., & Feak, C. (1996). *Academic writing for graduate students*. Ann Harbor: The University of Michigan Press.

Thetela, P. (1997). Evaluated Entities and Parameters of Value in Academic Research Articles. *English for Specific Purposes*, 16(2), 101-118.

Quiroz, B. (2016). Convenciones de notación sistémica. *Onomázein*(33), 412-426. <https://doi.org/10.7764/onomazein.33.24>

Xie, J. (2020). A review of research on authorial evaluation in English academic writing: A methodological perspective. *Journal of English for Academic Purposes*, 47, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100892>

Xu, X., & Nesi, H. (2019). Differences in engagement: A comparison of the strategies used by British and Chinese research article writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 121-134. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.02.003>

Nota biográfica

Carolina Mirallas es profesora de inglés y especialista en docencia universitaria por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, magíster en inglés con orientación en lingüística aplicada por la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba y doctoranda en lingüística por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como profesora responsable de las cátedras "Gramática y Discurso" y "Teorías del Lenguaje" del Profesorado Universitario en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Sus intereses de investigación se centran en los géneros discursivos de la academia y la ciencia, la lectura y la escritura académica en español, y la escritura científica en inglés. Su trabajo de tesis doctoral se relaciona con el estudio de los recursos interpersonales que usan los escritores de artículos de investigación para posicionarse autoralmente.

Protesta y reclamo en el paisaje lingüístico escolar

Protest and Claim in the School Linguistic Landscape

Alicia María Alessandra

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0005-6771-2947>
alicialessandra@ffyl.uncu.edu.ar

Patricia Marcela Vallina

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0007-4176-2967>
patvallina@ffyl.uncu.edu.ar

Resumen

Las presentes líneas recogen las principales actividades realizadas en el marco del proyecto de investigación Observatorio de la lengua regional: La lengua en el paisaje de las escuelas mendocinas que se propone estudiar las distintas expresiones lingüísticas del paisaje exterior e interior de escuelas mendocinas urbanas. Entendemos por paisaje lingüístico (en adelante, *PL*) a todo texto escrito en calles, edificios y sitios de acceso público como cartelería, anuncios, *graffitis*, entre otros y que manifiesta un uso especial del lenguaje ligado a funciones sociales, tanto informativas como simbólicas. El análisis realizado sobre el *PL* del Departamento de Aplicación Docente, UNCuyo (en adelante, *DAD*) se ajusta a los lineamientos teóricos y metodológicos propuestos por diversos autores, tales como Rodrigue Landry y Richard Bourhis (1997), Muñoz Carrobles (2010), Pons Rodríguez (2012), Mónica Castillo Lluch y Daniel Sáez Rivera (2011). Nuestra

investigación, de tipo exploratoria, toma como unidad de análisis el microdiscurso. El corpus está integrado por fotos que registran mensajes escritos visibles en paredes exteriores e interiores del DAD producido en septiembre del 2021, como consecuencia de una “situación conflictiva”¹ que tuvo un fuerte impacto en toda la comunidad educativa. Consideramos que siempre hay PL, que, en muchos casos, es cambiante. Es un entramado que se modifica de acuerdo con las preocupaciones, necesidades, intereses, emociones y pensamientos de las comunidades que lo contienen. Concluimos que el PL del DAD, se modifica según la necesidad de los hablantes y la situación comunicativa concreta. En él se manifiesta una marcada libertad de expresión del estudiantado.

Palabras clave: paisaje lingüístico, microdiscurso, *top down*, *bottom up*

Abstract

This document outlines the main activities carried out within the framework of the research project Regional Language Observatory: Language in the Landscape of Mendoza Schools, which aims to study the various linguistic expressions in the exterior and interior landscapes of urban schools in Mendoza. We define the linguistic landscape (hereinafter, *PL* in Spanish) as any written text on streets, buildings, and publicly accessible sites such as billboards, advertisements, graffiti, among others, which exhibits a special use of language linked to social functions, both informative and symbolic. The analysis conducted on the LL of the Teaching Application Department, UNCuyo (hereinafter, *DAD* in Spanish) adheres to the theoretical and methodological guidelines proposed by various authors, such as Rodrigue Landry and Richard Bourhis (1997), Muñoz Carrobes (2010), Pons Rodríguez (2012), Castillo Lluch and Daniel Sáez Rivera (2011). Our exploratory research uses microdiscourse as the unit of analysis. The corpus consists of photos capturing written messages visible on the exterior and interior walls of the TAD, produced in September 2021 as a result of a “conflict situation” that had a significant impact on the entire educational community. We consider that there is always an LL, which, in many cases, is changing. It is a framework that evolves according to the concerns, needs, interests, emotions, and thoughts of the communities it encompasses. We conclude that the LL of the TAD is modified according to the needs of the speakers and the specific communicative situation, and it manifests a marked freedom of expression among the student body.

¹ Una estudiante de segundo año del DAD, se arrojó desde el primer piso hacia el patio interno del colegio. El hecho trató de ser invisibilizado por autoridades superiores de los colegios preuniversitarios.

Keywords: linguistic landscape, microdiscourse, top down, bottom up.

Introducción

Las presentes líneas recogen las principales actividades realizadas en el marco del proyecto de investigación *Observatorio de la lengua regional: La lengua en el paisaje de las escuelas mendocinas*, (Proyecto SIIP 06 / G 791) dirigido por la Mgter. Carmen Castro y la Dra. Claudia Ferro, del cual formamos parte como investigadoras. Esta investigación que comenzó en el año 2019 registra, describe y analiza las distintas expresiones lingüísticas del paisaje exterior e interior de escuelas mendocinas urbanas, suburbanas y rurales, de gestión pública y privada, con el fin de analizar y reflexionar sobre los diferentes usos de la lengua española en ámbitos escolares.

Entendemos por paisaje lingüístico (en adelante, *PL*) a todo texto escrito en calles, edificios y sitios de acceso público como, cartelera, anuncios, *graffitis*, entre otros, y que manifiestan un uso especial del lenguaje ligado a funciones sociales, informativas y simbólicas. En palabras de Landry y Bourhis (1997) el PL es un marcador del poder y estado de las comunidades lingüísticas que habitan un territorio. Muñoz Carrobles (2010), entiende por PL al testimonio escrito visible en la vía pública. Finalmente, Pons Rodríguez (2012) lo define como todas las realizaciones materiales del lenguaje escritas en un entorno público.

Marco teórico

El análisis realizado sobre el PL del Departamento de Aplicación Docente, UNCuyo (en adelante DAD) se ajusta a los lineamientos teóricos y metodológicos propuestos por diversos autores, tales como Rodrigue Landry y Richard Bourhis (1997), Muñoz Carrobles (2010), Pons Rodríguez (2012), Mónica Castillo Lluch, Daniel Sáez Rivera (2011) y Yolanda Hipperdinger (2020). Esta investigación es de tipo exploratoria y se enriquece con aportes de la lingüística cognitiva. Hipperdinger (2020) entiende el paisaje lingüístico institucional como aquel que enfoca la mensajería exhibida en instituciones educacionales, de salud, etc. Esta

nueva perspectiva puede contribuir notoriamente a la comprensión de la dinámica de las instituciones, así como a la de las estrategias de comunicación pertinentes y a las políticas lingüísticas (explícitas o no) que se hallan implicadas.

La unidad de análisis considerada es el **microdiscurso**, entendida como la unidad de la lengua en uso puesta en función en situaciones efectivas de comunicación. Esta se clasifica en *top down* y *bottom up*.

The 'top-down' LL items included those issued by national and public bureaucracies public institutions, signs on public sites, public announcement and street names. 'Bottom-up' items, on the other hand, included those which were issued by individual social actors shop owners and companies like names of shops, signs on businesses and personal announcements (Ben Raffael, 2006, p.14).

Es decir, que *top down* hace referencia a aquellos carteles que han sido producidos por instituciones gubernamentales en espacios públicos a través de carteles con, por ejemplo, nombres de calles. En cambio, *bottom up* hace referencia a carteles de comercios y empresas privadas o particulares. Es posible, a su vez, hacer una subdivisión ulterior donde pueden aparecer zonas en donde predomina uno u otro. Por ejemplo, en una institución escolar suelen aparecer ambos de manera equitativa; pero en este caso concreto predominan microdiscursos de tipo *bottom up*.

En síntesis, los microdiscursos de tipo *top down* se refieren a los discursos generados por instituciones de la sociedad (como por ejemplo: entidades educativas, gubernamentales, de salud, entre otras) que se disponen en el espacio público, y tienen como destinatarios a las comunidades. Los del tipo *bottom up* son generados por particulares que se registran en espacios públicos. Con frecuencia, no se dirigen a la comunidad de manera completa, sino a receptores específicos, es decir, a grupos reducidos.

Metodología

El corpus está integrado por fotos de cartelera, letreros, *graffitis*, escritos en paredes exteriores e interiores del DAD. La muestra fue recolectada entre los años 2019-2021². Sin embargo, en esta ocasión, decidimos centrarnos en la cartelera producida en septiembre del 2021, como consecuencia de una situación conflictiva suscitada en el Institución y que tuvo un fuerte impacto en toda la comunidad educativa del DAD (Figura 1, Paisaje lingüístico del DAD). No obstante, haremos referencia a microdiscursos del PL recolectado en 2019 con fines contrastivos.



Figura 1. Paisaje lingüístico del DAD. Fuente: collage creado por las autoras del artículo a partir de fotografías tomadas por ellas del interior y exterior de la institución.

Departamento de Aplicación Docente (DAD)

Está ubicado en el departamento de Capital, en las inmediaciones del parque General San Martín. Si bien se considera una zona urbana, se encuentra inserto a los pies del Cerro de la Gloria, en el piedemonte mendocino. Es un colegio de grandes dimensiones, alberga casi 2000

² Durante 2020 y principios del 2021 la Institución permaneció cerrada debido a la pandemia de coronavirus, por lo tanto, no hay registro de PL en ese período.

alumnos provenientes de diversos departamentos del Gran Mendoza y alrededores, y alrededor de 300 profesores, con doble planta de personal administrativo y auxiliar docente. Limita con el Liceo Agrícola y Enológico, colegio secundario también dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, y comparte con este la parada de colectivos y entrada peatonal desde la Avenida San Francisco de Asís.



Figura 2. Vista panorámica del DAD. Fuente: <https://dad.uncuyo.edu.ar/imagenes-del-dad>



Figura 3. Vista de costado del DAD. Fuente: <https://dad.uncuyo.edu.ar/imagenes-del-dad>

El colegio es de gestión pública, nacional, dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, de nivel secundario y está bajo la dirección de la DIGES (Dirección General de Educación Secundaria de la UNCuyo). El edificio no es compartido con ninguna otra institución, dato importante ya que el PL manifestado es de y para la comunidad educativa del DAD (Ver en página anterior Figura 2: Vista panorámica del Dad y Figura 3: Vista de costado del Dad, fotografías extraídas de la página oficial de dicha institución).

Resultados

La periferia, la explosión de un momento

El entorno de la escuela está relacionado exclusivamente con los dos colegios preuniversitarios que se encuentran allí ubicados y más allá, con el Parque General San Martín. En este apartado, haremos mención al PL, tanto interior como exterior, surgido a partir de un hecho de gran importancia ocurrido en el DAD a principios de septiembre de 2021. En este caso, el PL resulta como producto de la urgencia y de la espontaneidad. Surge a partir de la organización de los estudiantes (adolescentes, cuyas edades oscilan entre 13 a 18 años) en forma rápida y eficiente para afrontar un hecho que los interpeló y, si bien no siempre el PL se visibilizará como expresión de reclamo, en esta situación particular, sí tuvo una finalidad de protesta, como se puede observar en las figuras 4, 5, 6, 7 y 8.

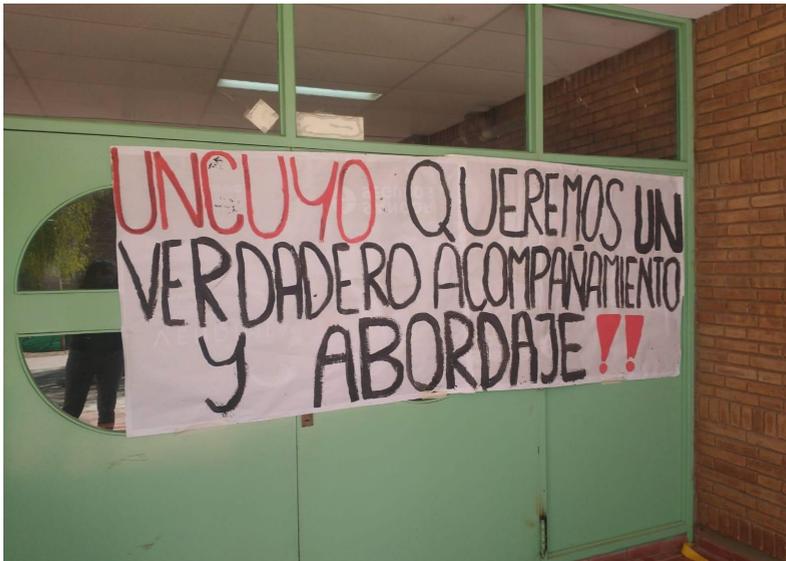


Figura 4. Imagen de la puerta de entrada. Fuente: fotografía del exterior del DAD, tomada por las autoras del artículo.



Figura 5. Imagen de la pared de la entrada. Fuente: fotografía del exterior del DAD, tomada por las autoras del artículo.



Figura 6. Imagen de medianera frente a la puerta de entrada. Fuente: fotografía del exterior del DAD, tomada por las autoras del artículo.



Figura 7. Imagen de medianera frente a la puerta de entrada. Fuente: fotografía del exterior del DAD, tomada por las autoras del artículo.



Figura 8. Imagen de las ventanas frontales del colegio. Fuente: fotografía del exterior del DAD, tomada por las autoras del artículo.

Estos microdiscursos que obligan al receptor a contextualizar el por qué de ellos están escritos como pancartas de protesta. La letra se percibe muy visible dado su tamaño y legibilidad. Aparecen, en muchos casos, en mayúscula. Si se tiene en cuenta el hecho de que su uso es sinónimo de gritar (en el lenguaje escrito de las redes sociales, como por ejemplo, *WhatsApp*), podemos observar que en estos carteles se está gritando.

Estos mensajes de tipo *bottom up* son anónimos, todos fueron escritos por adolescentes cuyas edades, como fue mencionado, oscilan desde los 13 a los 18 años. Aunque los microdiscursos no expresan la identidad del emisor, tienen un claro destinatario: autoridades de DIGES.

En la figura 6 (imagen de medianera frente a la puerta de entrada), se observa un juego de palabras a partir de dos expresiones existentes y conocidas por los usuarios (UNCuyo y encubrir) convirtiéndolas en un adjetivo. Dicha creación aparece resaltada visualmente por el uso y la

selección del color. El resultado es una palabra motivada morfológicamente³ (Ullmann, 1967) y su carga semántica evidencia una denuncia contundente hacia las autoridades.

En la figura 7 (imagen de medianera frente a la puerta de entrada), el destinatario ya no son las autoridades de la Universidad, sino uno en particular: la persona que atravesaba la situación ya explicitada en párrafos anteriores. El tono del mensaje es diferente ya que la intención es de aliento y acompañamiento. En este microdiscurso, se observa la combinación de letra cursiva e imprenta y la presencia de un elemento iconográfico (un corazón). También la elección del color amarillo hace referencia simbólica al hecho implícito que subyace a esta protesta.

Desde el punto de vista de la semántica del color, existe una relación entre estos y los objetos que representan y a partir de allí, se establecen códigos y asociaciones particulares que cambian según el contexto de aparición y los factores humanos como la cultura, la edad, el sexo, entre otros. Así, el color amarillo culturalmente simboliza el suicidio. La relación del color amarillo con este tipo de evento se remonta a Estados Unidos y al año 1994, cuando se estableció el programa *Yellow ribbon*⁴ (“cinta amarilla”).

En estas imágenes se debe destacar la ausencia de elementos iconográficos, habitualmente utilizados por los adolescentes en otras circunstancias. La gravedad del hecho tratado impide este tipo de lenguaje. Tampoco aparecen extranjerismos, ni alargamientos vocálicos o consonánticos, acortamientos ni sustituciones, propios del lenguaje adolescente coloquial. La ausencia de estos elementos se debe a la necesidad de otorgar precisión y claridad al mensaje que refleja el estado de ánimo de los emisores. Estas características marcan una diferencia con respecto al paisaje registrado en mayo del 2019, en donde la oralidad se

³ Se dice que una palabra es motivada cuando manifiesta relación entre significante y significado. Ullman distingue entre motivación fonética, morfológica y semántica.

⁴Luego del suicidio de un joven estadounidense, se llevó a cabo un programa de prevención contra el suicidio. La selección del color amarillo se debió a que el adolescente había restaurado un automóvil antiguo y lo pintó de color amarillo brillante.

encuentra muy presente y estos elementos se manifiestan frecuentemente y con fluidez natural, como queda claro en las figuras 9 y 10.



Figura 9. Imagen del patio interior del DAD. Fuente: imagen del patio interior del DAD, fotografía tomada por las autoras del artículo.



Figura 10. Imagen del patio interior del DAD. Fuente: imagen del patio interior del DAD, fotografía tomada por las autoras del artículo.

En cuanto a la sintaxis, se observa sencillez y se destaca el uso frecuente de verbos en modo imperativo. En otras palabras, son mensajes directos despojados de elementos que puedan permitir más de una interpretación. Se manifiesta un lenguaje exclusivamente verbal que tiene como efecto la palabra cruda, dura, directa, que impacta, sin ambigüedades ni dobles discursos.

Se observa, además, la repetición de los mismos mensajes en el PL exterior e Interior. Esta reiteración tiene como objetivo reforzar y enfatizar lo que se expresa y, a la vez, evidencia la coherencia y libertad de expresión que posee la comunidad estudiantil de esta institución en particular.

El interior, réplica de una angustia

En las figuras 11-13, los emisores son los alumnos de la institución y los receptores, las autoridades de la DIGES.

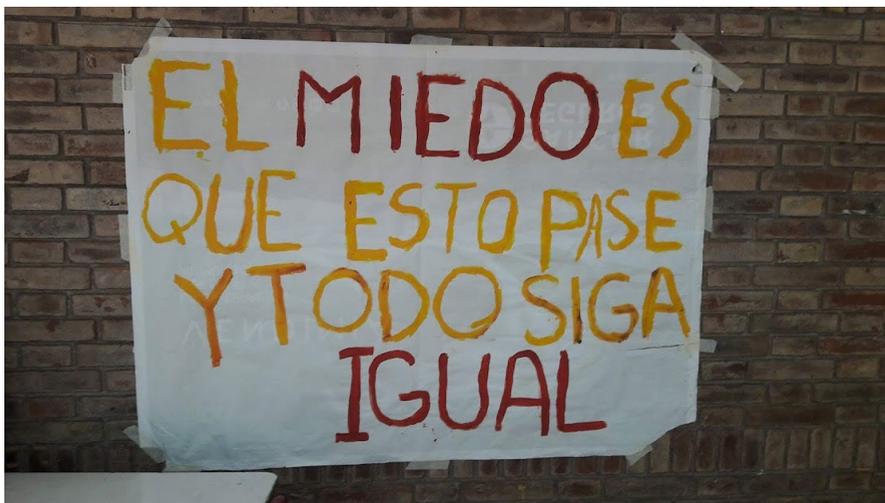


Figura 11. Imagen del patio interior del DAD. Fuente: imagen del patio interior del DAD, fotografía tomada por las autoras del artículo.

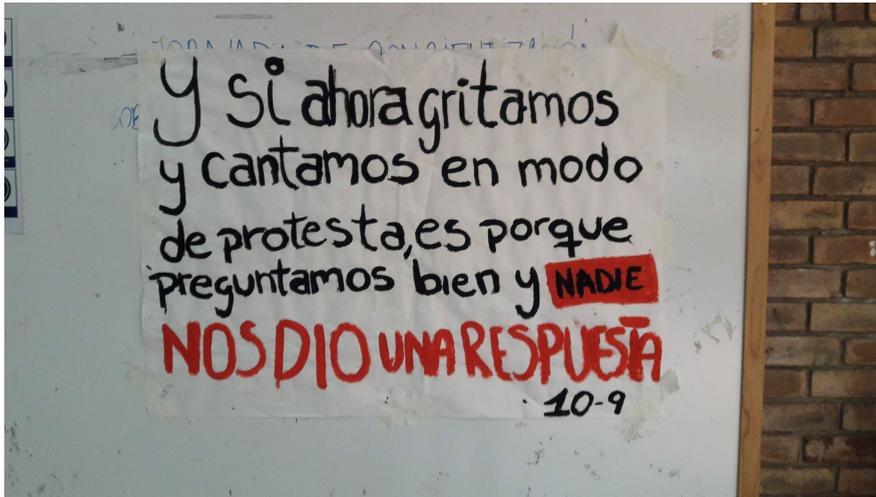


Figura 12. Imagen del patio interior del DAD. Fuente: imagen del patio interior del DAD, fotografía tomada por las autoras del artículo.

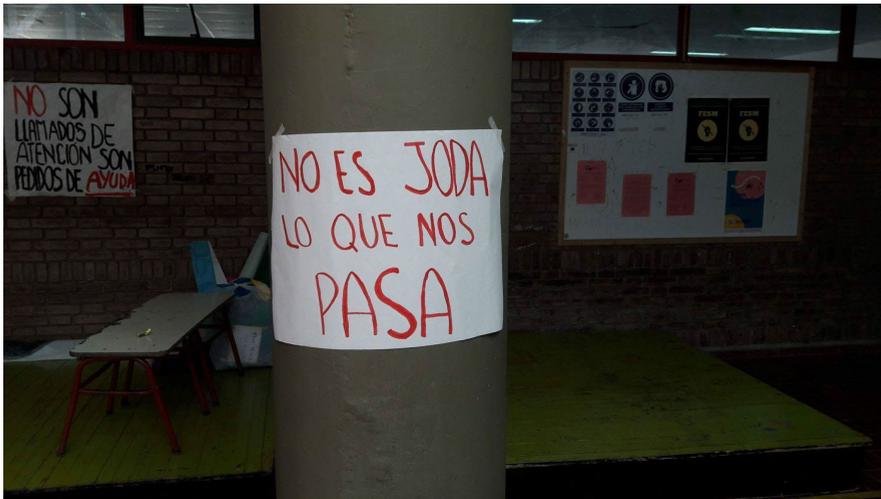


Figura 13. Imagen del patio interior del DAD. Fuente: imagen del patio interior del DAD, fotografía tomada por las autoras del artículo.

En los microdiscursos producidos por los estudiantes se manifiesta nuevamente el uso de colores (rojo, negro y amarillo) con una clara connotación negativa (el reclamo de los estudiantes por no ser escuchados ni tenidos en cuenta por parte de las autoridades de DIGES). La sintaxis es sencilla. La actitud imperativa del reclamo se manifiesta a través del uso de las letras mayúsculas, la ausencia de elementos iconográficos y la omisión de juegos de palabras. No aparecen manifestaciones de humor ni marcas de oralidad, con excepción del microdiscurso de la figura 13, que ofrece un elemento del lenguaje coloquial (la palabra “joda”).

En la figura 14 (fotografía tomada en el interior del DAD por las autoras del artículo), aparece un paisaje contestado. Como respuesta al Paisaje Lingüístico Exterior e Interior, surge este microdiscurso de tipo *top down*. Creado por un sujeto colectivo: los profesores y los preceptores del DAD, cuyos destinatarios son todos los estudiantes en general y un estudiante en particular. Esto se manifiesta claramente en el uso del lenguaje inclusivo a través de la arroba. En este microdiscurso se destaca el uso de elementos iconográficos, la letra mayúscula, el uso del color amarillo y el gran tamaño y ubicación del cartel ya que ocupa un lugar privilegiado del patio interior.



Figura 14. Imagen del patio interior del DAD. Fuente: imagen del patio interior del DAD, fotografía tomada por las autoras del artículo.

Conclusiones

Como conclusión podemos afirmar que siempre hay PL y que este es cambiante y responde a las necesidades de los hablantes y a situaciones comunicativas concretas. De esta forma, se observa que el PL analizado, en este caso en particular, es un entramado que se puede modificar de acuerdo con las preocupaciones, las necesidades, los intereses, emociones y pensamientos de las comunidades que lo contienen.

En el caso del PL analizado, la casi total ausencia de elementos *top down* en el entorno y en el interior de la escuela pone en evidencia la total libertad de expresión de la que gozan los estudiantes que pueden manifestar sus reclamos, emociones, sentimientos de manera espontánea. Tanto el espacio exterior como el espacio interior de la escuela parece ser dominio de los alumnos y existe una clara y libre consonancia entre lo que ocurre y se manifiesta puertas afuera y adentro de la institución.

La sintaxis es elemental y, como lo que se manifiesta en esta oportunidad es un reclamo, el uso del imperativo es significativo, al igual que la utilización de las mayúsculas, la selección de colores, la casi total ausencia de oralidad en los mensajes y la omisión de elementos iconográficos. Es importante destacar la presencia de un caso de creatividad léxica, utilizada de modo espontáneo y con una intención de denuncia.

Por último, y sin querer sobreinterpretar la información obtenida, podemos concluir que el PL exterior e interior del DAD, muestra la libertad de expresión de los adolescentes a través de la manifestación de sus reclamos, emociones y sentimientos de manera espontánea.

Referencias bibliográficas

- Backhaus, P. (2006). *Linguistic Landscapes: a comparative study of Multilingualism in Tokyo*. Multilingual Matters.
- Ben Raffael, E., Amara, M. y Shohamy, E. (2006). Linguistic Landscape as Symbolic construction of the Public Space: The case of Israel. *International Journal of Multilingualism*, 3 (1), 7-30.

Castillo Lluch, M. y Sáez Rivera, D. (2011). Introducción al paisaje lingüístico de Madrid. *Lengua y migración*, 3 (1), 73-88.

Hipperdinger, Y. (2020). Paisaje lingüístico institucional en el área dialectal bonaerense: La promoción de la enseñanza de lenguas. *Cuadernos de Literatura. Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, 15, 50-62.

Landry, R., y Bourhis, R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An empirical studio. *Journal of Language and Social Psychology*. 16 (1), 23-49.

Muñoz Carrobles, D. (2010). Breve itinerario por el paisaje lingüístico de Madrid. *Ángulo recto. Revista de estudios sobre la ciudad como espacio plural*, 2 (2), pp. 103-109. https://www.academia.edu/105913131/Breve_itinerario_por_el_paisaje_ling%C3%BC%C3%ADstico_de_Madrid?uc-sb-sw=24139892

Pons Rodríguez, L. (2012). *El paisaje lingüístico de Sevilla y variedades en el escenario urbano hispalense*. Diputación de Sevilla.

Ullmann, S. (1967). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Aguilar.

Nota biográfica

Prof. Mgtr. Alicia María Alessandra

Participación en el X Simposio de la Asociación Argentina de Lingüística Cognitiva (AALICO) (San Juan, 2019) con la ponencia en colaboración “Significados y conceptualizaciones: las expresiones de identidad de algunos establecimientos educativos mendocinos”. Participación en las jornadas JELing (UNCuyo, 2019) con la ponencia en colaboración “Contacto de lenguas en el paisaje lingüístico de Mendoza I” (actualmente, en proceso de publicación). Dictado de manera remota del Seminario de Investigación en Letras con el tema de “El PL en el entorno mendocino”, que contó con varios estudiantes de la carrera inscriptos. Actualmente, están terminando sus producciones para la acreditación final (2020). Participación en las jornadas JELing (UNCuyo, 2023) con la ponencia en colaboración “Protesta y reclamo en el Paisaje Lingüístico escolar” (actualmente, en proceso de publicación).

Prof. Lic. Patricia Marcela Vallina

Participación en las jornadas JELing (UNCuyo, 2019) con la ponencia en colaboración “Paisaje lingüístico mendocino: una identidad intercultural por construir” (actualmente, en proceso de publicación). Dictado de manera remota del Seminario de Investigación en Letras con el tema de “El PL en el entorno mendocino”, que contó con varios estudiantes de la carrera inscriptos. Actualmente, están terminando sus producciones para la acreditación final (2020). Participación en las jornadas JELing (UNCuyo, 2023) con la ponencia en colaboración “Protesta y reclamo en el Paisaje Lingüístico escolar” (en proceso de publicación).

Combinatoria léxica de verbos de decir como comportamiento

Lexical Combination of Behavioural Verbal Processes

Sandra Quintero

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0007-9410-7456>
sandra33quintero@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se enmarca en un proyecto lexicográfico que se propone recoger la combinatoria léxica de sustantivos, verbos y adjetivos para la compilación de un diccionario de colocaciones destinado a aprendientes de Español como Lengua Extranjera (ELE). Este trabajo en particular tiene por objetivo recolectar la combinatoria léxica de las unidades que conforman un subdominio de verbos de decir como comportamiento, a saber, *charlar, conversar, hablar, debatir, discutir, describir, lamentarse, quejarse, mentir*, así como de los sustantivos correspondientes derivados por nominalización. El marco teórico combina el modelo de Transitividad de la Lingüística Sistemática Funcional (LSF), según este se presenta en Matthiessen (1995), Halliday y Matthiessen (2014) y, para el español, Lavid et al. 2010, con distintas líneas de investigación en el área de estudio de las colocaciones (Alonso Ramos, 2010; Koike, 2001 entre otros). En este artículo se ejemplifica, mediante un grupo más acotado de verbos y sustantivos dentro del dominio estudiado, la metodología para recolectar la combinatoria a partir de los corpus aprovechados (CORPES XXI, de la Real Academia Española, y el Corpus del Español de Mark Davies), así como los esquemas de recolección empleados y las categorías de colocaciones en dichos esquemas. Se presentan las colocaciones registradas para verbos y sustantivos correspondientes derivados por nominalización agrupadas por proximidad semántica. Se comentan además los resultados de un análisis comparativo de esta

combinatoria para establecer atributos semánticos comunes a los colocativos registrados. Este estudio procura hacer una modesta contribución tanto al modelo de Transitividad de la LSF como al área de estudio de las colocaciones.

Palabras clave: lexicografía, diccionario pedagógico, Español como Lengua Extranjera, combinatoria léxica, verbos de decir, comportamiento, propiedades semánticas, colocativos

Abstract

The present study is part of a lexicographical project aimed at collecting the lexical combinations of nouns, verbs, and adjectives for the compilation of a dictionary of collocations for learners of Spanish as a Foreign Language (SFL). Its objective is to collect the lexical combinations of the units that make up the subdomain of behavioral verbal processes in Spanish, namely, *charlar*, *conversar*, *hablar*, *debatir*, *discutir*, *describir*, *lamentarse*, *quejarse*, and *mentir*, as well as the corresponding nouns derived by nominalization. The theoretical framework combines the Transitivity model of Systemic Functional Linguistics (SFL), as presented in Matthiessen (1995), Halliday and Matthiessen (2014), and, for Spanish, Lavid et al. (2010), with various lines of research in the field of collocation studies (Koike, 2001; Alonso Ramos, 2010; among others). In this article, the methodology for collecting the lexical combinations from the corpora used (CORPES XXI from the Royal Spanish Academy and the Corpus del Español by Mark Davies) is exemplified with a narrower group of verbs and nouns within the domain under study. The article also discusses the collection templates employed and the collocation categories in these templates. The collocations collected for the verbs and the corresponding nouns are grouped by semantic proximity. Furthermore, results of a comparative analysis of these combinations are discussed to establish semantic attributes common to the collocates recorded. This study aims to humbly contribute to both the Transitivity model of SFL and the field of collocation studies.

Keywords: lexicography, pedagogical dictionary, Spanish as a Foreign Language, lexical combinations, behaviour, verbal processes, semantic properties, collocates

Introducción

El presente trabajo investigativo se enmarca en el proyecto lexicográfico “Diccionario pedagógico de colocaciones para aprendientes de Español como lengua extranjera (ELE)”, avalado por la Secretaría de Investigación, Internacionalización y Posgrado de la UNCuyo (SIIP) para el período 2022 –

2024, código 06/G017-T1. Este proyecto se encuentra dirigido por la Magister Laura Eugenia Hlavacka y co-dirigido por la Dra. Victoria Magariños, y se propone recoger la combinatoria léxica de sustantivos, verbos y adjetivos para la compilación de un diccionario de combinatoria léxica para quienes aprenden el Español como lengua extranjera. Los resultados del presente trabajo constituyen un insumo importante para la base léxica del proyecto marco, que se empleará en la elaboración del diccionario.

El objetivo general de este trabajo es recolectar la combinatoria léxica de las unidades que conforman un subdominio de verbos de decir como comportamiento, a saber, *charlar, conversar, hablar, debatir, discutir, describir, lamentarse, quejarse, mentir*, así como de los sustantivos correspondientes derivados por nominalización, tales como *charla, debate, discusión, descripción, lamento, queja, mentira*.

Los objetivos más específicos de este trabajo son los siguientes:

- recolectar los colocativos de los verbos y los sustantivos bajo estudio, registrarlos en el esquema de recolección para verbos y sustantivos del proyecto y ordenarlos según las categorías del esquema (Cf. esquemas más abajo, páginas 3 - 4);
- ordenar los colocativos registrados en cada categoría por proximidad semántica y, al interior de cada bloque semántico y entre bloques semánticos, por orden alfabético;
- analizar los colocativos registrados para determinar los significados que codifican y poder establecer aquellos que son comunes a los verbos y sustantivos bajo estudio y aquellos que son propios de algunos de ellos.

Marco teórico

El marco teórico combina el modelo de Transitividad de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), según este se presenta en *Lexicogrammatical Cartography*, Matthiessen (1995), *An Introduction to Functional Grammar*, Halliday y Matthiessen (2014) y, para el español, *Systemic Functional Grammar of Spanish. A Contrastive Study with English*, Lavid et al. (2010),

con distintas líneas de investigación en el área de estudio de las colocaciones (Alonso Ramos, 2010; Higuera García, 2004; Koike, 2001, entre otros).

El modelo de Transitividad de la LSF ha permitido delimitar el subdominio de verbos a estudiar (= procesos en términos sistémico-funcionales). No todos los miembros de la comunidad SF reconocen los procesos de decir de comportamiento como un subtipo de procesos, pero quienes los reconocen, particularmente Matthiessen (1995) y Halliday y Matthiessen (2014), aportan argumentos muy atendibles para distinguirlos de los procesos de decir propiamente dichos, entre los cuales se cuentan la imposibilidad, en el caso de los primeros, de introducir locuciones en estilo directo o indirecto (**El debatió/ describió/ habló que la ley era inconstitucional*). Si bien este trabajo no se enfoca en esta distinción, sino que la acepta y toma como base para la delimitación de los verbos y sustantivos a estudiar, creemos que la combinatoria léxica de uno y otro tipo de verbo podría aportar más evidencia para su distinción.

En lo que respecta a la categorización de los colocativos se ha tenido en cuenta también el Modelo de Valoración de Martin y White (2005) para identificar significados evaluativos de afecto o juicio en la combinatoria de los verbos bajo estudio. Se puede decir, entonces, que este estudio atiende a la multifuncionalidad de la lengua, que es uno de los postulados de la LSF, ya que contempla las metafunciones ideativa e interpersonal que se reconocen en este modelo en la recolección y en el análisis de la combinatoria de las unidades léxicas estudiadas. También atiende al principio de estratificación de la lengua, ya que parte de elementos léxico-gramaticales y apunta a establecer su significado, teniendo de esa manera en cuenta también el estrato semántico.

En cuanto a los estudios sobre colocaciones, estos han sido de mucha utilidad para establecer en el proyecto marco una definición de colocación que permita identificar las colocaciones y distinguir las de las combinaciones libres y de la fraseología (Alonso Ramos 2010; Higuera García, 2004; Koike, 2001), así como para identificar y establecer categorías de colocativos distintas para los verbos y de los sustantivos (Koike, 2001).

En Magariños y Hlavacka (2019) se presenta una definición operativa de colocación que sintetiza las propiedades de las colocaciones identificadas en estos estudios y busca conciliar los enfoques lexicalista/ lexicográfico y pedagógico en el ámbito de estudio de estas unidades pluriverbales, sin dejar de lado el probabilístico. Allí se considera que (i) “las colocaciones son combinaciones composicionales, es decir no idiomáticas, y en ello se distinguen de las unidades fraseológicas”; (ii) “que se caracterizan por su direccionalidad, es decir, por el hecho que el lexema base selecciona el lexema colocativo” y (iii) “que constituyen un vínculo entre dos lexemas que se relacionan típicamente y violan el principio de relación paradigmática”. El estudio de Koike (2001) ha sido de mucha utilidad para establecer las categorías de colocativos para verbos y sustantivos derivados por nominalización.

Procedimiento para la recolección y el registro de los colocativos

Para la recolección de los colocativos se utilizaron corpus de textos en línea, como el CORPES XXI de la Real Academia Española en su versión 2022, utilizando la función “Coapariciones” en el corpus completo para identificar los colocativos de los verbos y sustantivos derivados de ellos. Asimismo, se complementó este corpus con combinatoria léxica recolectada a partir del Corpus del Español de Mark Davies, de la Young Brigham University, Utah, así como con consultas en sitios confiables de Internet, los cuales fueron seleccionados teniendo en cuenta reconocimiento en la comunidad académica y rigurosidad de contenidos, entre los que se pueden mencionar blogs literarios y sitios web pertenecientes a universidades, museos y periódicos. Por último, cuando los colocativos identificados no tenían una frecuencia muy alta en los mismos, se recurrió a informantes, que son hablantes nativos de la lengua seleccionados en base a su dominio de la lengua según lo indica su escolaridad (secundaria completa o formación universitaria).

Los colocativos recolectados se registraron en esquemas de recolección empleados en el proyecto marco para los verbos y los sustantivos respectivamente. Se presenta a continuación, a modo de ejemplo, el

esquema de registro para verbos, con las colocaciones para el verbo *conversar*. En negrita se encuentran las categorías bajo las cuales se agrupan los colocativos, los cuales se ordenan en grupos por proximidad semántica, grupos que a su vez están separados entre sí por punto y coma y ordenados alfabéticamente.

con.ver.sar *v intr*

Verbo + circunstante de modo expresado por adverbio: ~ alguien abiertamente, ~ alguien directamente, ~ alguien francamente; ~ alguien alegremente, ~ alguien animadamente; ~ alguien amigablemente; ~ alguien apaciblemente; ~ alguien brevemente, ~ alguien extensamente, ~ alguien largamente; ~ alguien casualmente; ~ alguien formalmente, ~ alguien informalmente; ~ alguien libremente; ~ alguien personalmente con otra persona, ~ alguien telefónicamente; ~ alguien privadamente, ~ alguien públicamente; ~ alguien seriamente; ~ alguien tranquilamente; ~ alguien ruidosamente;

Verbo + circunstante de modo expresado por sintagma preposicional: ~ alguien a gusto; ~ alguien a puerta cerrada, ~ alguien en privado; ~ alguien con calma, ~ alguien con tranquilidad, ~ alguien en paz; ~ alguien con entusiasmo; ~ alguien con señas; ~ alguien en serio; ~ alguien entre sí; ~ alguien en voz alta, ~ alguien en voz baja; ~ alguien por celular, ~ alguien por teléfono; ~ alguien sin descanso, ~ alguien sin parar; ~ alguien sin temor;

Verbo + verbo (sintagma verbal complejo): atreverse alguien a ~; disponerse alguien a ~; negarse alguien a ~; ponerse alguien a ~;

Verbo + atributo: ~ alguien animado, -a; ~ alguien consigo mismo, -a; ~ alguien tranquilo, -a;

Verbo + régimen preposicional: ~ alguien acerca de/ sobre una persona/algo; ~ alguien con otra persona; ~ alguien en torno a algo;

Como se puede apreciar en el esquema, los verbos como base de colocación tienen colocativos que expresan, en general, circunstanciales de modo realizados por adverbios o por sintagmas preposicionales. Los

colocativos que se realizan mediante adverbios, pero también codifican circunstancias de modo y, además, circunstancias de medio o de instrumento (con señas; por celular, por teléfono). Además, los verbos se colocan con otros verbos y forman sintagmas verbales complejos y, con menor frecuencia, pueden combinarse con adjetivos que codifican atributos. En el esquema se registra también el régimen preposicional del verbo.

Se presenta a continuación el esquema de recolección para sustantivos, con las categorías propias de este tipo de palabras:

con.ver.sa.ción f

Tipo: ~ bilateral; ~ confidencial; ~ conyugal, ~ familiar; ~ de café; ~ es de paz; ~ filosófica; ~ formal, ~ informal; ~ grupal; ~ íntima, ~ privada; ~ nocturna; ~ oficial; ~ política; ~ telefónica;

Atributo: ~ absurda; ~ aburrida; ~ agradable, ~ grata; ~ amena, ~ animada; ~ amistosa, ~ cordial; ~ apasionadamente; ~ banal, ~ mundana, ~ trivial; ~ breve, ~ corta, ~ extensa, ~ interminable, ~ larga; ~ casual; ~ civilizada; ~ desagradable, ~ incómoda; ~ distendida, ~ relajada, ~ tensa; ~ divertida, ~ entretenida; ~ franca, ~ sincera; ~ fluida; ~ inteligente; ~ intensa; ~ interesante; ~ profunda, ~ seria;

Sujeto (conversación) + verbo (+objeto + circunstante): agotarse la ~; alargarse una ~, prolongarse una ~; avanzar las ~es; centrarse una ~ en algo/alguien, girar una ~ en torno a/alrededor de un tema, versar una ~ (sobre un tema); derivar una ~ hacia otro tema; desviarse una ~ de un tema; desarrollarse una ~ en un idioma; durar una ~ un cierto tiempo; fracasar las ~es; fluir una ~; transcurrir una ~;

Verbo + objeto (conversación): acabar alguien una ~, concluir alguien una ~; alargar alguien una ~, prolongar alguien una ~; cortar alguien una ~, interrumpir alguien una ~, buscar alguien ~, entablar alguien una ~, iniciar alguien una ~; celebrar ~es; derivar alguien una ~ de algo; desviar alguien una ~; dominar alguien una ~, monopolizar alguien una ~; escuchar alguien una ~, oír alguien una ~; espiar alguien una ~; grabar alguien una ~; hilar alguien una ~; llevar alguien una ~, mantener alguien una ~, sostener

alguien una ~, tener alguien una ~; propiciar alguien una ~; proseguir alguien una ~, seguir alguien una ~; reanudar alguien una ~, retomar alguien una ~; reproducir alguien una ~; suspender alguien las ~es; transcribir alguien una ~;

Verbo + circunstante (preposición + conversación): encontrarse en ~es, estar en ~es; enfrascarse en una ~; interesarse en una ~; intervenir en una ~, participar en una ~; proseguir alguien con una ~;

Entidades relacionadas: agenda de ~es; curso de una ~, rumbo de una ~; hilo de una ~; inicio de ~es; mesa de ~es; motivo de ~, tema de ~; ronda de ~s, serie de ~s; ruptura de ~es; sala de ~es; tono de una ~;

Como se puede apreciar en el esquema para sustantivos, los colocativos en la categoría 'Tipos' subclasifican el sustantivo. En la categoría Atributos, los colocativos son adjetivos que expresan cualidades o atributos del sustantivo. El sustantivo puede combinarse, además, con verbos como Sujeto, como complemento o como objeto de preposición en un circunstante que se combina con un verbo en las tres próximas categorías. Hay, además, colocaciones del tipo sustantivo + sustantivo bajo la categoría Entidades relacionadas.

Resultados

Una vez realizada la recolección y el registro de las colocaciones para verbos y sustantivos derivados de estos, se realizó un estudio comparativo de esta combinatoria para establecer atributos semánticos comunes a los colocativos de las distintas unidades léxicas que conforman el subdominio.

En lo que respecta a los significados que prevalecen entre los colocativos de los verbos en las distintas categorías, en los ejemplos se encuentran instancias de circunstantes expresados por adverbios como de circunstantes expresados por sintagmas preposicionales y algunas locuciones preposicionales, las cuales son más opacas en cuanto a su significado y no analizables. Algunas de las categorías empleadas para captar el significado que hacen los colocativos, como las de afecto y las de

juicio, han sido tomadas del modelo de Valoración de Martin y White (2005):

Significados de afecto, felicidad, infelicidad

- hablar/conversar/charlar alegremente, animadamente;
- lamentarse/quejarse amargamente;
- hablar con amargura, con angustia, con tristeza;

Significados de afecto, intensidad afectiva en distintos grados

- hablar/debatir/discutir acaloradamente, apasionadamente
- debatir efusivamente, encarnizadamente, fuertemente, intensamente;
- conversar con calma, con tranquilidad, en paz;
- discutir con pasión, con vehemencia;
- discutir airadamente, violentamente;

Significados de grado de detalle

- describir ampliamente, brevemente, detalladamente, esquemáticamente, minuciosamente, pormenorizadamente, simplemente, someramente, sucintamente;
- describir con lujo de detalles, con minucia, de manera detallada, con pelos y señales;
- describir/discutir en detalle;

Significados de juicio/propiedad ética del hablante

- hablar con atrevimiento, con descaro, con desparpajo;
- mentir con descaro, con desparpajo, con desfachatez;
- mentir alevosamente, descaradamente;

Significados de juicio – veracidad

- hablar/lamentarse honestamente;
- hablar claramente, directamente;
- hablar/lamentarse sinceramente;
- hablar/conversar francamente;
- hablar/describir objetivamente;
- conversar/debatir/discutir/quejarse abiertamente;

Significados de decoro social

- hablar correctamente, educadamente;
- hablar discretamente;
- describir con crudeza;

Significados de grado de complejidad

- hablar claramente, naturalmente;
- hablar con claridad;
- hablar con espontaneidad, con naturalidad, con soltura;

Significados de coherencia, propiedad y precisión

- debatir con fundamento, con pertinencia, con propiedad;
- describir perfectamente;
- describir algo a la perfección
- describir magistralmente;
- hablar alguien con precisión;
- hablar con fundamento, con pertinencia, con propiedad, con precisión

Significados de duración

- hablar/conversar/charlar/discutir/describir brevemente;
- hablar/conversar/discutir extensamente;
- hablar/conversar/charlar/debatir largamente;

Significados de iteración

- quejarse/lamentarse constantemente, continuamente;
- conversar/quejarse/lamentarse sin parar;
- hablar/debatir incesantemente;
- discutir/quejarse/lamentarse permanentemente;

Significados de propiedades relacionadas al habla (tono de voz)

- hablar con delicadeza, con suavidad;
- hablar/conversar/lamentarse/quejarse en voz alta;
- hablar/conversar/charlar/lamentarse/quejarse en voz baja;
- discutir/quejarse a (los) gritos;

- quejarse entre dientes; (locución preposicional opaca y no analizable en sus partes – en voz baja casi imperceptible)

Significados de propiedades relacionadas al habla (ritmo)

- hablar lentamente, monótonamente, pausadamente;
- hablar despacio;
- hablar con lentitud;

Los significados que prevalecen entre los colocativos de los sustantivos en las distintas categorías son los siguientes:

Significados de juicio – veracidad

- conversación franca/sincera
- conversación profunda/seria

Significados de afecto, felicidad, infelicidad

- conversación amena/animada
- conversación agradable/grata
- conversación amistosa/cordial
- conversación desagradable/incómoda

Significados de afecto, intensidad afectiva en distintos grados

- conversación apasionada

Significados de iniciación, fin, continuación o duración

- conversación breve/corta/extensa/interminable/larga
- alargarse/prolongarse una conversación
- durar una conversación un cierto tiempo
- acabar/concluir alguien una conversación
- alargar/prolongar una conversación
- proseguir/seguir alguien una conversación
- proseguir alguien con una conversación

Significados según registro de habla

- conversación formal/informal
- conversación oficial

Significados de apreciación, cualidad, según profundidad

- conversación absurda
- conversación banal/mundana/trivial
- conversación inteligente

Significados de apreciación según impacto en otros

- conversación aburrida
- conversación divertida/entretendida
- conversación interesante

Significados según organización

- mesa de conversaciones
- ronda de conversaciones
- sala de conversaciones

Significados según interlocutores

- conversación conyugal/familiar
- conversación bilateral
- conversación grupal
- conversación de café
- conversaciones de paz

Significados según carácter público o no

- conversación íntima/privada

Significados según afectividad entre interlocutores

- conversación distendida/relajada/tensa
- conversación civilizada

Conclusiones

Los resultados obtenidos son preliminares dado que se continúa trabajando sobre los rasgos semánticos de los colocativos y ajustando las etiquetas que los captan, así como sobre la comparación entre los colocativos de verbos y sustantivos. Sin embargo, es posible concluir con

cierta confianza que los significados que codifican los colocativos de los verbos estudiados tienen que ver con la valoración del decir como comportamiento asociada a: afecto (felicidad – infelicidad; intensidad afectiva en distintos grados), grado de detalle, juicio de propiedad ética del hablante, de decoro social y de veracidad, grado de complejidad, coherencia, propiedad y precisión, duración, iteración y propiedades relacionadas al habla (tono de voz – ritmo). En lo que respecta a los significados que codifican los colocativos de los sustantivos estudiados, estos tienen que ver con la valoración del decir como comportamiento asociada a: juicio de veracidad, afecto (felicidad – infelicidad; intensidad afectiva en distintos grados), inicio, fin, continuación o duración del comportamiento, registro de habla, profundidad (apreciación – calidad), impacto en otros (apreciación), organización, interlocutores, carácter público o no, afectividad entre interlocutores.

Por último, cabe destacar que estas generalizaciones son muy importantes como *input* para quienes aprenden o dictan clases de español como lengua extranjera y deben aprender o enseñar léxico relacionado con estos verbos o sustantivos en particular, o con verbos y sustantivos derivados de ellos en general para mejorar la producción oral y escrita.

En la literatura sobre Transitividad en general o en español no es usual encontrar estudios que identifiquen los colocativos de procesos (verbos) o nominalizaciones de procesos. El presente estudio efectúa, por lo tanto, un aporte a la descripción de la Transitividad en español y puede servir de referencia para plantear pruebas para la identificación de procesos que tomen en cuenta los colocativos de estos.

Referencias bibliográficas

Alonso Ramos, M., Nishikawa, A. y Vincze, O. (2010). DiCE in the web: An online Spanish collocation dictionary. En: Granger, S. y M. Paquot (eds.) *e-Lexicography in the 21st century: New Challenges, New Applications. Proceedings of eLex 2009*, Cahiers du Cental 7. (pp. 367-368). La-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

Halliday, M. and Matthiessen, C. (2014). *An Introduction to Functional Grammar*. (4th ed.) Routledge.

Higueras García, M. (2004). *La enseñanza aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral inédita.

Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Universidad de Alcalá.

Lavid, J., Arús, J. y Zamorano-Mansilla, J. (2010). *Systemic Functional Grammar of Spanish. A Contrastive Study with English*. Continuum.

Magariños, V. y Hlavacka, L. (2019). Diccionario pedagógico de combinatoria léxica de español: propuesta de investigación, metodología y avances. En: Perassi, L. y Kwiecien, M. *Palabras como puentes. Estudios lexicológicos, lexicográficos y terminológicos del Cono Sur*. Buena Vista Editores.

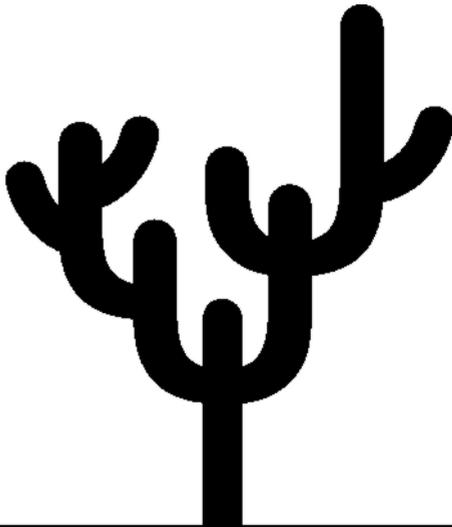
Martin, J. y White, P. (2005). *Evaluation in Text. Appraisal in English*. Palgrave.

Matthiessen, C. (1995) *Lexicogrammatical Cartography*. International Language Sciences Publishers.

Nota biográfica

Sandra Quintero es alumna avanzada del Profesorado Universitario de Inglés e investigadora novel. En el año 2021, obtuvo la Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas, otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional, por el proyecto de investigación denominado "Recopilación y estudio de la combinatoria léxica de verbos de decir como comportamiento y de sustantivos derivados de estos por nominalización" en el marco del proyecto "Diccionario pedagógico de combinatoria léxica para aprendientes de ELE". En 2023, presentó una ponencia en las III Jornadas Nacionales y II Jornadas Internacionales de Estudios Lingüísticos (JELing), organizadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo. En este evento, expuso los resultados preliminares del estudio de combinatoria léxica de los verbos y los sustantivos derivados de estos.

NOTAS



Los Nuevos Estudios de Literacidad y las literacidades académicas: aportes conceptuales para estudiar las prácticas letradas en la universidad

*The New Literacy Studies and Academic Literacies: Conceptual
Contributions to the Study of Literate Practices in the University*

Mauro Orellana

Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Educación
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0008-8336-4649>
mauro.orellana@unc.edu.ar

Resumen

En las últimas décadas se configuró un campo de investigación para comprender las singularidades y complejidades de las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la universidad. Paula Carlino (2013), una de las figuras reconocidas en este campo por el profuso conjunto de investigaciones realizadas en los últimos veinte años, distingue dos conceptos que, en principio, parecían ser sinónimos y, en consecuencia, intercambiables; sin embargo, plantea que necesitan precisión, puesto que se direccionan de manera diferente en términos investigativos. Por un lado, alfabetización académica apunta a indagar las prácticas docentes y las políticas institucionales para propiciar la participación de los estudiantes en los géneros propios de las disciplinas, mientras que, por el otro, en las literacidades académicas (Lillis & Scott, 2007; Zavala, 2011) se busca comprender las prácticas letradas desde la lingüística y la etnografía. Esta distinción constituye un punto clave en este trabajo, cuyo propósito es trazar un recorrido teórico de esta segunda perspectiva. En ese sentido, en primer lugar, se propondrá establecer algunos señalamientos de carácter teórico de los Nuevos Estudios de Literacidad

(NEL) en el contexto anglosajón. En segundo lugar, se planteará cómo esta perspectiva es una de las principales fuentes a partir de las cuales se constituye *a posteriori* el enfoque de las literacidades académicas. Por último, se indicarán las potencialidades que ofrece este enfoque para comprender la complejidad de las prácticas letradas en la universidad desde la perspectiva especialmente de los estudiantes, quienes producen e interactúan con textos en múltiples eventos específicos.

Palabras claves: prácticas de literacidad, universidad, estudiantes

Abstract

In the last decades, a field of research was configured to understand the singularities and complexities of the practices of reading, writing and orality in the university. Paula Carlino (2013), one of the recognized figures in this field for her extensive body of research over the past twenty years, distinguishes two concepts that, initially, seemed to be synonymous and, therefore, interchangeable; however, she argues that they need precision since they are directed differently in research terms. On one hand, academic literacy aims to investigate teaching practices and institutional policies to promote student participation in the genres specific to their disciplines, while on the other hand, in academic literacies (Lillis & Scott, 2007; Zavala, 2011), the goal is to understand literate practices from the perspectives of linguistics and ethnography. This distinction constitutes a key point in this paper, which aims to provide a theoretical overview of this second perspective. In this sense, in the first place, it will be proposed to establish some theoretical points of the New Literacy Studies (NEL) in the Anglo-Saxon context. Secondly, it will be discussed how this perspective is one of the main sources from which the approach to academic literacies is subsequently formed. Finally, the potential of this approach to understand the complexity of literate practices in the university will be indicated, particularly from the perspective of students, who produce and interact with texts in multiple specific events.

Keywords: literacy practices, university, students

Introducción

En América Latina, la lectura y la escritura en la universidad se han constituido en un campo de indagación relativamente reciente en comparación con los estudios en los otros niveles del sistema educativo que cuentan con una extensa y profusa producción intelectual (Navarro y

Colombi, 2022). En los últimos treinta años, en el nivel superior se han ido desarrollando investigaciones, estableciendo redes y realizando congresos específicos que revelan el interés y la consolidación de un espacio vinculado con las prácticas letradas en la universidad (Castagno y Waigandt, 2020).

En 2013, Paula Carlino, una de las figuras reconocidas en Argentina y en el resto de Latinoamérica en este campo, distingue dos conceptos que parecían ser sinónimos e intercambiables: alfabetización académica y literacidades académicas. Sin embargo, plantea que necesitan precisión, puesto que se direccionan de manera diferente en términos investigativos. Por un lado, alfabetización académica apunta a indagar las prácticas docentes y las políticas institucionales para propiciar la participación de los estudiantes en los géneros propios de las disciplinas¹; en tanto que, por el otro, en las literacidades académicas se busca comprender las prácticas letradas desde la lingüística y la etnografía.

Esta distinción constituye un punto clave en este trabajo, para desandar un camino con el propósito de dar cuenta de cómo se conforma esta segunda perspectiva que, en el contexto latinoamericano, dispone de un libro cardinal como es *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, editado en 2004 por Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames. Allí se encuentran traducidos por primera vez al español algunos de los textos fundacionales de Brian Street, David Barton, Mary Hamilton, Shirley Brice Heath—entre otros—quienes trazan los lineamientos teóricos y metodológicos de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) y conforman la base de lo que se denominó posteriormente literacidades académicas.

La nominación literacidad—en su raíz resuena la palabra *literacy* en inglés—es un neologismo empleado en ciertos países latinoamericanos como en Argentina, Chile y Perú, en tanto que en México se opta por cultura escrita

¹ Pérez y Natale (2016) señalan que la reconceptualización del concepto de alfabetización académica por parte de Carlino significó un importante desplazamiento de su primera definición en 2003, pues en ese entonces la atención estaba centrada en los estudiantes y sus aprendizajes para pertenecer a una comunidad disciplinar.

y en Brasil *letramento*. Más allá de las variantes, en todos los casos hay un interés por tomar distancia de la conceptualización de alfabetización, cuya definición apunta a un aprendizaje técnico en ámbitos educativos y tiene un sentido negativo cuando se refiere a personas adultas analfabetas o niños prealfabetizados (Moreno Mosquera y Sito, 2019; Zavala et al., 2004). La operación de escindir el par “alfabetización-escuela” responde a reconocer que en muchas comunidades las prácticas letradas se desarrollan y resignifican según los valores otorgados, por ejemplo, en el trabajo, en la iglesia y en comunidades campesinas, entre otras (Kalman, 2004). Por último, la literacidad, por su carácter social, permite comprender la interacción de las personas entre sí y lo que ellas hacen con los textos.

En las próximas páginas se plantearán algunos señalamientos sobre los NEL en el contexto anglosajón y cómo esta perspectiva es una de las principales fuentes sobre las cuales se constituyen *a posteriori* las literacidades académicas que abren un universo de interrogación para comprender la complejidad de las prácticas letradas en la universidad.

Los Nuevos Estudios de Literacidad

Los NEL constituyen un enfoque que emerge a principios de los años ochenta del siglo pasado en el contexto anglosajón e inicialmente congrega a autores provenientes de diferentes disciplinas: lingüística, historia, antropología, estudios de retórica y composición y educación. Aunque no se pueda establecer un conjunto uniforme de investigaciones iniciales, sí es posible señalar una serie de características en común de los estudios que conforman este enfoque a partir de las indagaciones realizadas en comunidades específicas (Gee, 2015).

Uno de los principales y tempranos aportes que aún hoy tienen vigencia es la distinción establecida por Street (2004) entre el modelo autónomo y el modelo ideológico de literacidad. Cada modelo tiene efectos diferentes, tanto en términos investigativos como en el diseño de políticas públicas e institucionales de distinto alcance (Street, 2015).

Street (2004) señala que el modelo autónomo concibe la escritura desde una posición técnica y neutral, y escindida del contexto social. El autor discute sobre los efectos de lo que se denominó “la gran división” al trazar diferencias dicotómicas entre la oralidad y la escritura y no ver entre una y otra una serie de continuidades. Esta división es el resultado de estudios de autores como Olson (1999), Ong (1987) y Goody (1977), quienes consideraban que las sociedades avanzadas eran aquellas que empleaban la escritura frente a las sociedades ágrafas.

Street (2014) cuestiona los planteamientos de Ong por el modo de conceptualizar la oralidad primaria y la escritura. Señala un problema de carácter metodológico, puesto que arriba a ciertas conclusiones a partir de un procedimiento deductivo, sin tener acceso a esas culturas ágrafas. Para Street (2014), el abordaje de Ong corre un riesgo social y político, ya que los rasgos atribuidos a una y otra cultura pueden ser aplicados, en el mundo contemporáneo, a grupos de personas de recursos socioeconómicos inferiores en comparación con otros grupos que acceden a unas literacidades enseñadas en las escuelas.

El modelo autónomo también tiene presencia en el campo de la educación y en cómo se entiende la lectura y la escritura que se enseña en las instituciones escolares. Entre finales de los setenta y principio de los ochenta se desarrollan investigaciones desde enfoques cognitivos para explicar las operaciones que cada escritor de manera individual realiza durante las distintas etapas de la escritura, como la propuesta de Flower y Hayes (1996). Las orientaciones teóricas de estos autores permitieron desarrollar propuestas didácticas para enseñar la escritura de manera procesual y, en el caso de Argentina, tuvo un impacto significativo en todos los niveles educativos; sin embargo, uno de los principales cuestionamientos se dirigió al hecho de desatender los contextos sociales y culturales a partir de los cuales los estudiantes escriben. En otras palabras, se cuestionó el alcance de este enfoque cognitivo puesto que los fenómenos de la lectura y la escritura sucedían exclusivamente en el interior de la mente de los sujetos (Gee, 2015).

El modelo ideológico (Street, 2004), en cambio, no estudia las prácticas de literacidad por sí mismas, sino que las considera insertas en contextos culturales específicos. De esta manera, no considera la lectura y la escritura como una práctica neutral. ¿Cuál es el sentido de lo ideológico en este modelo? Street (2014) aclara que no debe comprenderse como falsa conciencia, sino que debe concebirse en línea con lo propuesto por los estudios culturales y la sociolingüística, esto es, una tensión entre poder y autoridad, por un lado, y resistencia y creatividad, por otro.

Ante los cuestionamientos por considerar antagónicos ambos modelos, Street (2004) señala que no niega las habilidades técnicas o los aspectos cognitivos de la lectura y la escritura; no obstante, indica que los entiende como prácticas inscriptas en contextos culturales y dentro de estructuras de poder. Así, los NEL se ubican en lo que se ha denominado “el vuelco a lo social” en las ciencias humanas en los años ochenta (Zavala et al., 2004). Este movimiento procura comprender las prácticas de literacidad en entornos sociales, culturales e institucionales específicos. Este interés por analizar de manera situada los usos sociales de la lectura, la escritura y la oralidad, destierra un supuesto de que estas prácticas se realizan de manera universal e invariante, sin prestar atención al contexto particular.

Otra de las características de los NEL es desenfocar el texto escrito –en el sentido de producto acabado o en proceso– como unidad de análisis para atender los usos que las personas hacen de los textos en los distintos espacios sociales y las identidades que construyen los sujetos entre sí (Barton y Hamilton, 2004). Además, se establecen valoraciones y normas –explícitas o no– sobre los textos que circulan en esos entornos (Gee, 2015).

Estos señalamientos conducen a lo que Barton y Hamilton (2004) definen como prácticas de literacidad, pues comprenden tanto las interacciones de las personas entre sí y con los textos, así como las actitudes, los sentimientos, las ideas en torno a estos últimos. Asimismo, las prácticas se infieren mediante eventos letrados, es decir, situaciones en las cuales los participantes interactúan con textos de acuerdo a ciertas reglas sociales y culturales.

Otro de los aspectos centrales de este enfoque es poner en valor a lo que definieron como las prácticas vernáculas vinculadas a las tareas cotidianas y caracterizadas por ser voluntarias y menos reguladas en comparación con aquellas prácticas dominantes asociadas con espacios institucionales (Barton y Lee, 2012). Estos otros modos de leer y escribir no solían ser estudiados, porque el lugar privilegiado en general fue la escuela en tanto institución que enseña, modela y legitima ciertas prácticas de literacidad por sobre otras. Estudiar las prácticas vernáculas abrió la posibilidad de indagar en una diversidad de grupos sociales para comprender qué ocurre con la cultura escrita entre los sujetos que participan en esas comunidades.

Los trabajos pioneros emprendieron, en términos metodológicos, investigaciones etnográficas y emplearon entrevistas y observaciones participantes para conocer con mayor profundidad lo que sucede con las prácticas de literacidad. Algunos estudios, además, establecieron articulaciones con el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1989).

En suma, las NEL consideran que las prácticas de lectura, escritura y oralidad están insertas en contextos sociales, culturales, históricos e institucionales. Incluso, resulta más conveniente pluralizar la palabra literacidad, puesto que existen diferentes prácticas de acuerdo a los entornos específicos: la literacidad legal, la literacidad propia del universo de los juegos electrónicos, la literacidad religiosa y, también, la literacidad académica, entre otras. Sobre esta última nos detendremos en el siguiente apartado.

Literacidades académicas: otros contextos, nuevas problemáticas

Los NEL se constituyen en una de las principales bases conceptuales para lo que se denominó desde finales de los noventa del siglo pasado como *academic literacies* –o en español literacidades académicas– (Street y Lea, 1998). Su surgimiento se sitúa en el contexto de las universidades británicas caracterizadas por un sistema exclusivo y, en consecuencia, excluyente. Esas universidades sufren una transformación significativa al incorporar estudiantes no tradicionales y emplear una política de

internacionalización que permitió el ingreso de alumnos provenientes de otras latitudes y, en algunos casos, con el inglés como segunda lengua (Lillis, 2021). Ese carácter expansionista de las universidades –no sin tensiones– también se observa en diferentes regiones entre las cuales se encuentra Latinoamérica.

En las últimas décadas, las universidades en América Latina se han reconfigurado por varias razones y una de ellas es la composición de su estudiantado. Por ejemplo, en Argentina y Chile crecen las matrículas e ingresan estudiantes con disímiles trayectorias previas y desigual distribución de los capitales culturales (Ávila Reyes et al., 2020; Carli, 2013), mientras que en Perú, Colombia y Brasil se incorporan estudiantes provenientes de otras comunidades, como las indígenas o afrodescendientes (Sito, 2018; Zavala, 2011).

En el caso del Reino Unido, un grupo de investigadores, quienes además se desempeñaban como docentes, consideraron insuficientes los marcos conceptuales que se empleaban para enseñar la escritura a estudiantes que se enfrentaban a convenciones a las cuales no estaban habituados (Russell et al, 2009). Como los marcos conceptuales no alcanzaron a dar respuesta a esos fenómenos –no solo lingüísticos, sino también culturales y frente a los discursos del déficit–, se desarrolló esta perspectiva de las literacidades académicas caracterizadas por su articulación interdisciplinaria.

A partir de una investigación en universidades británicas, Street y Lea (1998) identifican tres modelos de abordaje de la escritura en ese nivel. El primero se denomina el modelo de las habilidades, cuyo propósito es el aprendizaje de ciertas técnicas que pueden ser transferibles y aplicables a cualquier contexto. Se atienden aspectos superficiales del texto tales como la ortografía, la puntuación y la sintaxis. Este modo de concepción de la escritura se asocia al modelo autónomo (Street, 2004), puesto que el contexto no es una dimensión central, y la literacidad es entendida como el dominio de habilidades cognitivas estables, uniformes y neutrales. En América Latina este modelo predominó entre finales del siglo pasado y la primera década del siglo XXI, cuando se diagnosticaron lo que se

consideraron las principales “deficiencias” de los estudiantes universitarios y, en consecuencia, se ofrecieron cursos remediales de aprestamiento o de nivelación, cuyos propósitos apuntaban a brindar herramientas para ser utilizadas por los alumnos a lo largo de sus trayectorias universitarias. Las principales perspectivas teóricas que daban sustento a estas propuestas curriculares eran los estudios cognitivos y la psicolingüística (Trigos-Carrillo, 2019).

El segundo modelo es el de la socialización académica y procura que los estudiantes asistan a un proceso de enculturación de los géneros propios de cada disciplina. En ese sentido, el dominio de ellos permitiría alcanzar logros académicos por parte de los estudiantes, quienes además progresivamente formarían parte de los campos disciplinares. Uno de los principales cuestionamientos a este modelo es considerar a las disciplinas de forma homogénea y con límites precisos. Aprender a leer y escribir como lo hace un sociólogo, un biólogo, etc., es entender que existen ciertas normas estandarizadas que los estudiantes son capaces de aprender y reproducirlas sin inconvenientes y, además, garantizaría un buen desempeño académico (Prior, 2018). Otra crítica a este modelo es que no atiende a la dimensión del poder existente en múltiples direcciones en la universidad, que en el caso de las prácticas de literacidad, tal como vimos en el apartado anterior, se tienden a privilegiar ciertas formas de la cultura escrita por sobre otras.

En América Latina este modelo ha ocupado un lugar destacado en los últimos años como consecuencia de la producción y circulación de investigaciones y propuestas didácticas sobre alfabetización académica. Esta línea abreva en los enfoques del género, de la Escritura a través del Currículum y la Escritura en las Disciplinas, conocidos en inglés como *Writing Across Curriculum (WAC)* y *Writing In Discipline (WID)* (Bazerman et al., 2016; Russel, et al., 2009).

Los dos modelos descriptos se caracterizan por ser monológicos en tanto las acciones institucionales y pedagógicas se direccionan a la reproducción de los discursos oficiales del conocimiento y, además, se desarrolla una

noción homogénea de las comunidades disciplinares en las que participan los estudiantes y docentes (Lillis, 2003).

Las literacidades académicas, el tercer modelo, entiende a la escritura como práctica social y, en ese sentido, se conecta con la perspectiva ideológica (Street, 2004). Es decir, escribir no es un producto lingüístico ni un proceso cognitivo, sino una práctica situada, material, histórica, cultural e ideológica (Zavala, 2011). Este enfoque, lejos de posicionarse de manera prescriptiva y alimentar los discursos del déficit, tiene como propósito comprender las escrituras de los estudiantes. En términos teóricos abrega en la lingüística sistémico funcional, el análisis crítico del discurso, la sociolingüística crítica y la antropología cultural.

Desde esta perspectiva se señala que las universidades están atravesadas por la dimensión del poder y, en consecuencia, son lugares donde se manifiestan y se producen tensiones con los conocimientos culturales de los estudiantes, quienes deben aprender a dominar determinadas convenciones escriturales en tanto modalidades de construcción y producción del conocimiento (Lea y Street, 1998). En otras palabras, esas convenciones no son más que un modo de entender el lenguaje desarrollado en la tradición intelectual de Occidente.

Entonces, el movimiento propuesto por este enfoque crítico es desplazar el foco sobre el texto para indagar la perspectiva de los estudiantes y los recursos que movilizan durante sus prácticas de escritura. Lillis (2021), junto con otros investigadores, ha cuestionado, además, el carácter normativo de las convenciones académicas y señala cómo estas adquieren sentido en determinados contextos históricos. Estas convenciones, según la autora, responden a ciertas concepciones sobre la producción del conocimiento. En ese sentido, este enfoque se caracteriza por su carácter ideológico, pues plantea el interés de transformar las prácticas institucionales dominantes y naturalizadas con el fin de indagar en formas alternativas de producción de discursos en la universidad.

Las literacidades académicas adoptan, en términos metodológicos, la etnografía para conocer las prácticas de manera situada y desde la

perspectiva de los sujetos, en particular, de los estudiantes universitarios. Para ello se han propuesto las siguientes metodologías: *talk around texts* y *literacy history interview*. En el primer caso, el entrevistador accede a las reflexiones, los sentimientos y las decisiones que el escritor pone en juego durante el proceso escritural. En esos encuentros, la conversación gira en torno al texto que comparte el estudiante. En el segundo caso, el escritor reconstruye su experiencia autobiográfica vinculada a la lectura y la escritura, y en esa puesta en relato puede comprenderse la trayectoria del escritor en un contexto socio histórico más amplio (Lillis, 2008, 2009).

Para concluir, a diferencia de los dos modelos previos, el de las habilidades y el de la socialización, las literacidades académicas se constituyen en un enfoque que puede indagar las escrituras de los sujetos universitarios, no desde la falta o el déficit, sino comprendiendo los procesos sociales, culturales, históricos e ideológicos que inciden y afectan los modos de construcción del conocimiento en las universidades. Además, ofrece sólidas herramientas teóricas y metodológicas para construir, desde nuestras latitudes, nuevas líneas de investigación.

Consideraciones finales

En este trabajo se propuso presentar a los NEL, enfoque interesado en indagar en las prácticas sociales de lectura y escritura, cuyo surgimiento se sitúa en los años ochenta del siglo pasado y *a posteriori* se convirtió en un campo prolífero de investigaciones en distintas direcciones. Entre ellas se encuentra lo que se ha denominado las literacidades académicas, perspectiva preocupada por estudiar de manera situada las prácticas de escritura en las universidades.

Desde su vinculación inicial, ambos enfoques comparten un conjunto de presupuestos teóricos y metodológicos destacables entre los que se pueden mencionar de manera sintética los siguientes: un desplazamiento de un abordaje autónomo de las literacidades hacia un enfoque ideológico con el propósito de indagar cómo las prácticas letradas están atravesadas por relaciones de poder que habilitan y legitiman ciertos modos de

escritura –y de lectura y de oralidad– por sobre otros y, como consecuencia, emergen prácticas de resistencia. Se produce además un desplazamiento de carácter textual –o en palabras de Lillis (2008) de sesgo textual– hacia una comprensión de las prácticas de literacidad y el foco se centra en los sujetos y lo que hacen con los textos en entornos particulares. Por último, se identifica un tercer desplazamiento de estudios exclusivamente textuales hacia una metodológica de corte etnográfico que permite comprender y complejizar lo que sucede en las comunidades y articular con herramientas de las ciencias del lenguaje. En otras palabras, conjugar los enfoques *emic* –la perspectiva del sujeto– y *etic* –la perspectiva del investigador– para comprender las prácticas de literacidad.

Referencias bibliográficas

- Ávila Reyes, N., Navarro, F. y Tapia-Ladino, M. (2020). Identidad, voz y agencia: Claves para una enseñanza inclusiva de la escritura en la universidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28, 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4722>
- Barton, D., Lee, C. K. M. (2012). Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0. *Applied Linguistics*, 33 (3), 282-298. <https://doi.org/10.1093/applin/ams009>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2016). *Escribir a través del Currículo. Una guía de referencia*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia de la educación pública*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castagno, F. y Waigandt, D. (2020). Procesos de formación y prácticas letradas en la educación superior argentina. El aporte de redes académico-científicas para favorecer políticas de democratización. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 12(12), 47-71.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contextos 1. Lectura y vida*, 1, 73-110.

Gee, J. P. (2015). The New Literacy Studies. En *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). Routledge.

Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge University Press.

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. Siglo XXI.

Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.

<http://dx.doi.org/10.1080/03075079812331380364>

Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207.

<https://doi.org/10.1080/09500780308666848>

Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and «deep theorizing»: Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 25(3), 353-388. <https://doi.org/10.1177/0741088308319229>

Lillis, T. (2009). Bringing writers' voices to writing research. En A. Carter, T. Lillis, & S. Parkin (Eds.), *Why writing matters. Issues of access and identity in writing research and pedagogy* (pp. 169-187). John Benjamins Publishing Company.

Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: Sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia. *Enunciación*, 26(2021), 55-67.

<https://doi.org/10.14483/22486798.16987>

Lillis, T. y Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4(1), 5-32.

<https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>

Moreno Mosquera, E. y Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Ikala*, 24(2), 219-229.

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>

Navarro, F. y Colombi, M. C. (2022). Alfabetización académica y estudios del discurso. En C. López Ferrero, I. E. Carranza y T. A. van Dijk (Eds.), *Handbook of Spanish Discourse Studies* (pp. 495-509). Routledge.

Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.

Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

Pérez, I. G. y Natale, L. (2016). Inclusión en educación superior y alfabetización académica. En L. Natale y D. Stagnaro (Comp.) *Alfabetización académica. Un camino hacia la inclusión en el nivel superior* (pp.13-46). Universidad General Sarmiento.

Prior, P. (2018). How do moments add up to lives: Trajectories of semiotic becoming vs. Tales of school learning in four modes. En *Making future matters*. Computers and Composition Digital Press/Utah State University Press.

Russell, D. R., Lea, M., Parker, J., Street, B. y Donahue, T. (2009). Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing across the curriculum': Approaches across countries and contexts. En *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 459-491). WAC Clearinghouse.

Sito, L. R. S. (2018). Ensaïando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: Trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(4), 821-852. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812992>

Street, B. (2015). New Literacies; New Times: Developments in Literacies Studies. En N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 3-14). Springer.

Street, B. (2014). Olhar crítico sobre Walter Ong e a "gran divisão". En *Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação* (pp.163-169). Parábola editorial.

Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-107). Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America. *Ikala*, 24(1), 13-26. <https://doi.org/10.17533/UDEA.IKALA.V24N01A10>

Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

Zavala, V., Niño-Murcia, M. y Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Nota biográfica

Licenciado en Comunicación Social y Licenciado en Letras Modernas, por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO). Es docente regular en las cátedras Técnicas de Estudio y Comprensión de Textos, y Lingüística en la carrera de Comunicación Social de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UNC. Actualmente realiza su doctorado en Letras en la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) y cuenta con una beca otorgada por la misma universidad para llevar adelante la investigación doctoral. Su área temática son las prácticas de escritura de estudiantes universitarios, en particular, aquellos que se encuentran en procesos de elaboración de los trabajos finales de grado.

Aventurarse a investigar: Un intento de aproximación a la sociolingüística en un profesorado en inglés

Venturing into Research: An Attempt at Approaching Sociolinguistics in an English Teacher Education Programme

Antonella Percara

Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Adventista del Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0008-2053-1411>
antonella.percara@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una experiencia didáctica enmarcada en una cátedra de lingüística, dictada en inglés, en un profesorado universitario en inglés. Uno de los módulos del programa de estudio incluye una aproximación a la sociolingüística y es desde esta rama de la lingüística que se propone que los estudiantes reflexionen sobre la lengua objeto de estudio y, en un futuro, de enseñanza. Desde la materia se espera que, a partir de la familiarización con la sociolingüística y la iniciación en la investigación en dicho campo, los estudiantes alcancen un mayor nivel de desarrollo tanto en el uso funcional de la lengua extranjera como en competencias relacionadas con su quehacer profesional. Para ello, los alumnos se embarcan en un ejercicio sociolingüístico que tiene como objetivos que los estudiantes dominen algunas precisiones terminológicas pertenecientes a la disciplina, reconozcan aspectos sociolingüísticos en el contexto del profesorado en inglés como comunidad discursiva, recolecten datos, los analicen empleando métodos y técnicas específicas, y socialicen los resultados de sus trabajos y experiencias. Como resultado, se generan instancias de exposición y debate en las que los participantes analizan usos lingüísticos y situaciones a las que se enfrentan como estudiantes y a las que, eventualmente, se enfrentarán durante su actuación como

profesores. El propósito de este artículo reside en socializar la experiencia didáctica previamente descrita, con la intención de que pueda ser utilizada como referencia o replicada, con adaptaciones y mejoras en distintos contextos.

Palabras clave: experiencia didáctica, ejercicio sociolingüístico, docentes en formación, profesorado en inglés

Abstract

This article presents a didactic experience framed within a linguistics course taught in English at a university-level English teacher education programme. One of the modules in the curriculum includes an approach to sociolinguistics, and it is from this branch of linguistics that students are encouraged to reflect on the language they are studying and will eventually teach. The course aims for students to achieve a higher level of development in both the functional use of the foreign language and competencies related to their professional work through familiarisation with sociolinguistics and initiation into research in this field. To achieve this, students engage in a sociolinguistic exercise with the objectives of mastering some terminological nuances within the discipline, recognising sociolinguistic aspects within the context of their English teacher education programme as a discourse community, collecting data, analysing them using specific methods and techniques, and sharing the results of their work and experiences. This results in instances of presentation and debate in which students analyse linguistic uses and situations they encounter as students and which they will face during their roles as teachers. The purpose of this article is to share the previously described didactic experience, with the intention that it can be used as a reference or replicated, allowing for adaptations and improvements in different contexts.

Keywords: didactic experience, sociolinguistic exercise, pre-service teachers, English teacher training program

Introducción

La formación de futuros docentes, en este caso de profesores de una lengua extranjera, implica un proceso pedagógico cuyo objetivo central es capacitar a los estudiantes para que se conviertan en profesionales eficientes. Por una parte, el proceso involucra el desarrollo de una serie de habilidades y competencias esenciales, con vistas al desempeño de roles

de enseñanza con ética y profesionalismo. En tanto que, por otra, resulta imprescindible que los futuros educadores adquieran profundo conocimiento y familiaridad con el contenido que enseñarán. En el caso de los profesores en inglés, estos conocimientos también abarcan aspectos lingüísticos y culturales.

El presente artículo tiene como objetivo socializar una experiencia didáctica enmarcada en la cátedra Ciencias del Lenguaje II de un profesorado en inglés (PI) de Entre Ríos, Argentina. El programa de la carrera organiza el estudio de la lingüística en tres niveles, Ciencias del Lenguaje I, II y III, desde segundo a cuarto año del profesorado. En cada cátedra se desarrollan ramas específicas de la disciplina y en el segundo nivel (correspondiente al tercer año de la carrera), particularmente, se pone atención a la relación entre lenguaje y sociedad, dado que uno de los módulos de la materia incluye un acercamiento a la sociolingüística.

Al tratarse de un programa formador de profesores en inglés como lengua extranjera, se propone desde la cátedra Ciencias del Lenguaje II que el estudiantado no solo reflexione sobre la lengua objeto de estudio y, en un futuro, de enseñanza, sino que también se familiarice con la sociolingüística y la investigación en dicho campo. Para lograrlo, a modo de aproximación, se plantea un ejercicio sociolingüístico que tiene como objetivos que los estudiantes dominen algunas precisiones terminológicas pertenecientes a la disciplina, reconozcan aspectos sociolingüísticos en el contexto del PI como comunidad discursiva, recolecten datos, los analicen empleando métodos y técnicas específicas y utilicen la lengua inglesa para socializar los resultados de sus trabajos y experiencias.

En los siguientes apartados, se describirá el ejercicio mencionado anteriormente y se ofrecerá información acerca de su contexto, modo de aplicación, expectativas generales de la propuesta y valoraciones basadas en lo expresado por los estudiantes participantes. El propósito principal de este escrito es contribuir a la reflexión acerca del rol del estudio de la sociolingüística en un profesorado en inglés como lengua extranjera y socializar esta experiencia didáctica para que pueda ser utilizada como

referencia, o ser replicada, con adaptaciones y mejoras en distintos contextos.

Contextualización del Profesorado en Inglés

Siguiendo a Tudela Capdevila y Puertas Moya (2006), aprender una nueva lengua no es solo alcanzar un dominio funcional de un nuevo código lingüístico sino que, además, conlleva la capacidad de interpretar y relacionarse con una realidad sociocultural distinta a la propia. En el profesorado, los estudiantes se preparan para mejorar su competencia comunicativa en inglés, haciendo referencia al término acuñado por Hymes (1972) como una extensión de la idea de competencia lingüística o gramatical propuesta por Chomsky y que, posteriormente, se ha ido ampliando (Ayora Esteban, 2017). Como expone Moreno (1998), desarrollar la competencia comunicativa implica, además de la competencia gramatical, estratégica y discursiva, el desarrollo de la competencia sociolingüística y sociocultural. Es decir, hace referencia tanto a la capacidad de una persona para utilizar el lenguaje de manera efectiva en situaciones reales de comunicación, más allá de la gramática y la estructura lingüística, como a una concepción del lenguaje en la que tanto los aspectos sociolingüísticos como los socioculturales cobran significancia durante el acto comunicativo. Consiguientemente, nuestro programa de estudios fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto en la formación de los futuros profesores en inglés como así también en su desempeño áulico, durante sus propias prácticas.

Como caracterización general, se podría decir que el PI es una pequeña comunidad de habla bilingüe con una primera lengua en común, el español, y una lengua extranjera, el inglés. Esta última se propone como el medio principal de comunicación entre estudiantes y docentes dentro del PI. Los estudiantes profundizan su estudio del inglés para desarrollar su competencia comunicativa y para luego enseñarlo durante su desempeño como docentes. Por lo tanto, se promueven las interacciones en inglés hacia el interior del PI a sabiendas de que el profesorado, como comunidad discursiva, ofrece un ámbito único para la práctica de la lengua extranjera

en un contexto geográfico donde no es común que se utilice el inglés en la vida cotidiana.

Sobre el ejercicio sociolingüístico

Siguiendo a Canale y Swain (1980), uno de los componentes de la competencia comunicativa es la competencia sociolingüística o adaptación de los significados y formas al contexto social. Por ende, resultan relevantes la situación de los participantes, cómo se relacionan entre sí, sus intenciones comunicativas, el acto comunicativo en el que participan y las normas y convenciones que regulan sus interacciones. Roselló Verdeguer (2021) expresa que la sociolingüística puede generar aportes variados a la enseñanza de lenguas; además de permitirnos concebir las instituciones educativas como ámbitos sociales (con sus propias características sociolingüísticas), facilita una visión del individuo (tanto estudiante como educador) y ofrece un panorama de la interacción lingüística en el aula, como escenario de comunicación. Además, Roselló Verdeguer resalta que, si bien los estudiantes pueden poseer características sociolingüísticas y socioculturales particulares, el profesorado les presenta determinados usos lingüísticos a través de la actividad verbal áulica y actúa como “modelo de habla”. Resulta valioso, entonces, explorar y reflexionar acerca de los usos que los estudiantes realizan del inglés como lengua extranjera que constituye su objeto de estudio y, en un futuro, de enseñanza.

Para ello, desde 2012, la cátedra Ciencias del Lenguaje II lleva a cabo anualmente un ejercicio que consta de dos objetivos generales. En primer lugar, un intento de aproximación a la sociolingüística, dado que, como se puntualizó anteriormente, uno de los módulos del programa de la cátedra aborda esta rama de la lingüística. En segundo lugar, se promueve la noción de “aventurarse a investigar”, ya que se alienta al estudiantado a reflexionar e investigar sobre la lengua objeto de estudio en el PI, que es el inglés, y que será el idioma que enseñarán. Como parte de su formación como futuros profesionales, la investigación constituye uno de los pilares fundamentales por desarrollar, y la sociolingüística ofrece numerosas

oportunidades para la investigación aplicada en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

Se busca, por lo tanto, que los estudiantes se familiaricen con algunas precisiones terminológicas pertenecientes a la sociolingüística; reconozcan aspectos sociolingüísticos por analizar en su contexto (PI), como comunidad discursiva; desarrollen el interés por la investigación en lingüística y comiencen a experimentarla y reflexionen sobre el uso de la lengua inglesa en su propia comunidad discursiva (PI) y como hablantes extranjeros. Todo esto con vistas al desarrollo integral, a la formación sólida de los futuros profesores en lengua inglesa y para potenciar el desarrollo de habilidades críticas, analíticas y comunicativas fundamentales en su trayectoria profesional.

El paso a paso

Como punto de partida, se propone reflexionar en clase acerca de la necesidad y relevancia para la investigación lingüística de recolectar datos espontáneos que reflejen el uso natural y real del lenguaje. Se introduce, además, el concepto de la *paradoja del observador* ya que, como lo postularon Labov y Gómez (1981), la presencia de un observador externo puede dificultar la obtención de datos que denoten una acomodación mínima por parte de los hablantes. Se trata, en consecuencia, de reducir la influencia que puede ejercer el investigador en el informante para lograr recoger un material lingüístico que sea lo menos artificial posible.

Luego de debatir y analizar con los estudiantes una variedad de instrumentos de recolección de datos, sus ventajas y desventajas, se presenta la entrevista sociolingüística, diseñada por Labov en los años sesenta, como herramienta para minimizar los efectos de la paradoja del observador. Esta entrevista semidirigida se centra principalmente en la propia entrevista y en los métodos utilizados para obtener la información y constituye un método ideal para la recolección de datos susceptibles de ser analizados tanto cuantitativa como cualitativamente. Asimismo, facilita la observación sistemática del *vernáculo*, una forma de hablar adquirida

durante la preadolescencia y que ofrece muestras representativas del habla más natural o habitual (Roselló Verdeguer, 2021). Para favorecer el vernáculo, el entrevistado debe considerar una serie de estrategias tales como situarse en posición de inferioridad en relación al informante, favorecer el lenguaje coloquial, incentivar al entrevistado a hablar durante la mayor cantidad de tiempo posible sobre temáticas (módulos) de interés general en la comunidad o que impliquen emocionalmente al hablante, por ejemplo, peligro de muerte, sueños, familia, entre otras. Dado que la entrevista sociolingüística es programada y grabada, su éxito reside en que el entrevistado se centre en comunicar sus respuestas a los temas planteados en un tono más conversacional y que el entrevistador logre neutralizar al máximo los efectos que la estructuración de la entrevista puedan tener en el estilo de habla (Fernández Sanmartín et al., 2008).

Como siguiente paso, con el objetivo de entrevistar a estudiantes pares del PI, el alumnado selecciona un aspecto de la lengua inglesa que desea analizar. Si bien no es posible investigar el vernáculo dado que, como se ha expuesto previamente, los estudiantes se encuentran aprendiendo inglés, un idioma extranjero y no su lengua autóctona, la entrevista sociolingüística permite generar una conversación coloquial para el intercambio verbal en inglés y la socialización. Consecuentemente, la entrevista puede proporcionar muestras reales de habla en las que se pueden analizar rasgos fonéticos, morfosintácticos, léxicos y pragmáticos.

A continuación, los estudiantes diseñan su entrevista sociolingüística considerando los aspectos trabajados en las clases de Ciencias del Lenguaje II. Desde la cátedra se les sugiere la consulta de Tagliamonte (2006) para profundizar en lo que se espera del entrevistador y de la entrevista para que esta resulte efectiva. Además, se enfatizan los objetivos generales de la actividad: aproximarse a la sociolingüística y aventurarse a investigar, por lo tanto, la extensión de la entrevista y el tiempo estimado para aplicarla se reducen. Como se trata de un ejercicio breve cuya finalidad es familiarizar a los estudiantes con la técnica y contribuir a que experimenten el “ser sociolingüista”, el trabajo se realiza con una muestra reducida, a

partir de dos o tres módulos, y cada entrevista tiene una duración de, aproximadamente, treinta minutos.

Una vez que los estudiantes entrevistan a pares de otros años de cursada del PI (habiendo previamente obtenido su consentimiento formal, pero sin explicarles la finalidad última de la entrevista: obtener material lingüístico), analizan los datos y elaboran una presentación final para socializar los resultados de sus trabajos y experiencias. Esta parte del ejercicio incluye dos secciones: una escrita, en la que los entrevistadores informan sobre las ventajas y desventajas de la entrevista sociolingüística, los resultados obtenidos, sus conclusiones y opiniones y una instancia oral. Para esta última, participan en una jornada de intercambio de trabajos (o mini-investigaciones) con estudiantes de la cátedra y, luego, en una instancia más general y abierta a estudiantes y docentes del PI.

Expectativas de la experiencia didáctica

A partir de la propuesta didáctica descrita, es posible el desarrollo de una amplia gama de competencias que contribuyan al futuro rol de los estudiantes como educadores y profesionales. Se refuerzan las habilidades de comunicación, al trabajar estrategias de redacción de textos académicos en inglés y técnicas para exposiciones orales efectivas, se integran herramientas y recursos tecnológicos, y finalmente se hace hincapié en la importancia de la ética y responsabilidad profesional, la colaboración, el trabajo en equipo y el aprendizaje continuo. Asimismo, al participar en jornadas de intercambio y socialización de sus resultados, se incentivan instancias de reflexión sobre el uso del inglés en el PI, para que los estudiantes se reconozcan e identifiquen como comunidad discursiva, examinen problemáticas que enfrentan como hablantes extranjeros y como futuros docentes y, también, comparen las caracterizaciones de su comunidad de habla con las estudiadas, pertenecientes a las comunidades donde la primera lengua es el inglés.

A lo largo de los años, ha sido posible articular la actividad con otras cátedras del PI, por ejemplo, con lengua inglesa y la práctica docente. Estas

experiencias permitieron acrecentar el dominio del contenido y relacionarlo con otras aplicaciones prácticas y competencias. Además, se ha ido fomentando la participación del estudiantado en otros eventos, tales como las Jornadas de Investigación organizadas por la Asociación de Profesores de Inglés de Entre Ríos (APIER), en Argentina, donde tuvieron la posibilidad de replicar sus presentaciones y compartir sus trabajos con otras audiencias.

Valoraciones: La voz de los estudiantes

Como se señaló anteriormente, la propuesta didáctica descrita en este artículo se ha venido realizando desde 2012 hasta la actualidad, en el marco de la cátedra Ciencias del Lenguaje II de un PI de Entre Ríos. Con el fin de incluir algunas valoraciones de quienes resultan los actores principales de esta experiencia, se citan, a continuación, las devoluciones ofrecidas por los estudiantes que finalizaron su cursada en el 2022. Las mismas se obtuvieron a partir de un formulario de Google que los estudiantes completaron voluntariamente el último día de clases y que indagó sobre sus percepciones acerca del ejercicio sociolingüístico. Más específicamente, el cuestionario consultó cómo los participantes describirían su experiencia como “sociolingüistas”, considerando ventajas y desventajas, si disfrutaron realizar la actividad y por qué, y si recomendarían continuar llevando a cabo el ejercicio en la cátedra con los futuros cursantes. Quince estudiantes completaron el formulario y todos manifestaron haber tenido una experiencia positiva al realizar la actividad. Los siguientes comentarios permiten ilustrar y resumir las opiniones de los participantes en relación con la primera pregunta:

(1) Ser un “sociolingüista” fue una de las mejores experiencias que tuve. Me ayudó a entender un poco más sobre lengua, cultura, sociedad y sobre mi misma!

(2) Me encantó poner los temas vistos en clase en práctica y usar el material para preparar la mini-investigación.

También, algunos estudiantes hicieron referencia a su rol como investigadores y a la posibilidad de trabajar colaborativamente, intercambiando ideas con sus pares y aprendiendo en equipo. Los siguientes comentarios ejemplifican este aspecto:

(3) Disfruté desempeñar un papel activo como investigador. Además, no me sentí solo gracias a la compañía de mis compañeros de grupo, su apoyo, debatir nuestro trabajo y así aprender juntos.

(4) El hecho de poder elegir el tema creo que hizo la experiencia aún más interesante.

El 20% de los alumnos participantes mencionó que la actividad, además, les resultó divertida. Expresaron que asumir un rol como entrevistadores les generó entusiasmo pero que, al mismo tiempo, fue desafiante. Indicaron que elaborar las preguntas adecuadamente les llevó más tiempo del que habían pensado, pero que se sintieron preparados al momento de realizar las entrevistas. Al respecto, comentaron que en algunos casos debieron realizar modificaciones sobre la marcha para motivar a las personas entrevistadas a expresarse con mayor amplitud. Las siguientes devoluciones sirven de ejemplo:

(5) Mi experiencia fue divertida a pesar de los inconvenientes. Fue fácil entender la actividad y hacer cambios mientras estábamos entrevistando.

(6) Aprendí muchas cosas, pero la parte difícil fue formular las preguntas, ya que tenían que ser llamativas y pedir algún tipo de desarrollo para obtener una respuesta buena y efectiva.

(7) Creo que estábamos ansiosos con mi grupo pero me gustó trabajar con ellos. Nuestras presentaciones fueron bien recibidas, creo que todos queríamos saber sobre lo que cada grupo había investigado.

(8) Me voló la cabeza porque había un montón de cosas que ni imaginaba que hacíamos al hablar inglés. A veces hablamos automáticamente y no prestamos atención.

Por otra parte, el 30 % indicó que la experiencia no había resultado como esperaba o que había sido, en parte, frustrante. Esto se debió a la incapacidad de realizar entrevistas presenciales con los participantes, ya que, en ciertos casos, los estudiantes viven en lugares distintos o sus compromisos y horarios representan obstáculos para coordinar encuentros en momentos compatibles. Además, agregaron que sus conexiones a internet no eran fiables y, a veces, se interrumpían las comunicaciones. Estas cuestiones se pueden visibilizar en los siguientes comentarios:

(9) Mi experiencia fue divertida pero al mismo tiempo frustrante, porque tuve que hacerlo por videollamada y en ocasiones la conexión fallaba.

(10) Mi experiencia como "sociolingüista" no fue lo que esperaba, ya que tuve que hacer la entrevista online. Sin embargo, el proceso de organizar la encuesta y el trabajo posterior que realizamos como grupo estuvo divertido y fue enriquecedor.

En cuanto a si disfrutaron participar de la experiencia, todo el alumnado expresó enfáticamente que sí. Resaltaron que fue una oportunidad para poner la teoría en práctica, conocer mejor a sus compañeros de curso, pero también a quienes cursan otros años de la carrera. Estos aspectos mencionados resultan relevantes, ya que disfrutar del aprendizaje colaborativo puede contribuir a que los participantes se sientan motivados y tomen un papel más activo y autónomo en su proceso de aprendizaje, como expresan Longarela Ares y Rodríguez-Parín (2023). El estudiantado también mencionó que las entrevistas les permitieron reflexionar sobre cómo utilizan la lengua inglesa, cuestionarse y aprender unos de otros. Por ejemplo, algunos alumnos escribieron:

(11) Realmente disfruté porque pude trabajar con mis compañeros de clase y todos estábamos muy emocionados. Además, nuestros trabajos y lo que presentamos, todo fue bien recibido no solo por la docente sino también por el grupo. Creo que todos queríamos saber qué había investigado el resto.

(12) Disfruté la experiencia porque pude trabajar con mis compañeros analizando un aspecto del idioma inglés que usábamos con frecuencia y la mayor parte del tiempo de manera incorrecta. Estas entrevistas nos permitieron a mí y a mis compañeros reflexionar sobre nuestras pronunciaciones en pasado simple.

(13) Totalmente que lo disfruté. Fue la primera vez que hice una mini investigación así. Esperar las conclusiones me puso ansiosa, en el buen sentido de la palabra.

(14) Sí, disfruté mucho, porque es una manera distinta de entender la teoría.

Al consultar si recomendarían continuar llevando a cabo el ejercicio en la cátedra con los futuros cursantes, todos respondieron afirmativamente. Dentro de las razones, incluyeron las ventajas de aprender haciendo, tomar conciencia sobre cómo se utiliza la lengua inglesa en el profesorado, reflexionar más detenidamente sobre cómo se expresan en inglés, aumentar sus experiencias investigando y aprender con y de sus pares. Las devoluciones que se presentan a continuación demuestran lo anteriormente mencionado:

(15) Sí, creo que es una excelente idea mostrar, de manera "real", lo que hemos estado estudiando hasta ahora.

(16) Recomiendo la experiencia porque, como entrevistadores, aprendemos al escuchar a otros que cometemos los mismos errores, lo que nos permite prestar más atención y corregirlos.

(17) De una! Recomendaría que este ejercicio forme parte de Ciencias del Lenguaje II en el futuro porque creo que aprender haciendo es más efectivo. Podríamos aprenderlo leyendo libros, pero no sería lo mismo.

(18) Sí, totalmente lo recomendaría! Este tipo de ejercicio te permite ponerte en el lugar de un sociolingüista y pensar de manera científica. Creo que esto es útil para acumular experiencia en la investigación académica, una actividad en la que muchos profesores participan. También es una buena manera para que los estudiantes conozcan a personas en el programa de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

(ELT) y socialicen con ellos, además de ser una buena oportunidad para poner la teoría en práctica.

Proyecciones y reflexión final

La noción de “aprender haciendo”, que fue tan recurrente en los comentarios ofrecidos por el estudiantado, pareciera la mejor forma de resumir la experiencia didáctica presentada en este artículo. Resulta gratificante, como docente, observar al estudiantado en acción, disfrutando del proceso de aprender, celebrando las oportunidades de colaboración y trabajo en equipo, y tomando las riendas de su propio desarrollo académico.

La propuesta educativa descrita, que presenta numerosas fortalezas e, indudablemente, también enfrenta limitaciones, podría considerarse como un intento de aproximación a la sociolingüística y a la aventura de investigar. Puede funcionar como una actividad de impacto profundo y memorable en la formación de futuros profesores en inglés y, posiblemente, podría ser extrapolada a otras carreras y contextos. En el caso de nuestro PI, se puede observar que, a partir del ejercicio aquí expuesto, el estudiantado no solo tiene la posibilidad de tomar conciencia y reflexionar sobre su propio desempeño como hablantes del inglés como lengua extranjera, sino que puede cultivar y reforzar competencias que contribuyan a su formación integral como profesionales. Además, al investigar la comunidad discursiva a la que se pertenece, es posible adquirir una comprensión más profunda del contexto comunicativo y de las interacciones lingüísticas que allí tienen lugar. Este reconocimiento puede contribuir al desarrollo y fortalecimiento de habilidades comunicativas más efectivas y, además, fomentar una comprensión más profunda y respetuosa de las distintas perspectivas presentes en un entorno discursivo.

Sería valioso continuar explorando las posibilidades que este tipo de experiencias ofrece y ahondar en las percepciones que el alumnado posee acerca de esta propuesta en particular, con el objetivo de implementar

mejoras o adaptaciones. Asimismo, la proyección y apertura a participar en nuevas instancias de intercambio y socialización de resultados con otros contextos puede servir como estímulo para obtener una perspectiva más profunda sobre cómo las variaciones lingüísticas y los contextos culturales influyen en el uso del inglés en diferentes situaciones.

Referencias bibliográficas

Ayora Esteban, M.C. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de submersión lingüística. *Pragmalingüística*, 25, 31-49.

<https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/3667>

Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Fernández Sanmartín, A., García Salido, M., Recalde, M., y Vázquez Rozas, V. (2008). Reflexiones metodológicas sobre la técnica de la entrevista semidirigida. Comunicación presentada en el XV 105 Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina. ALFAL. <https://investigacion.usc.gal/documentos/6124ea6015cff5474de99ef3?lang=es>

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.

Labov, W. y Gómez B., J. M. (1981). El estudio del lenguaje en su contexto social. *Forma y Función*, 1, 55–64.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/29460>

Longarela Ares, A., y Rodríguez-Padín, R. (2023). Aprendizaje colaborativo, learning-by-doing y evaluación entre pares en educación superior. *EDUCA International Journal*, 2(3), 275-298. <https://doi.org/10.55040/educa.v3i2.66>

Moreno, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.

Roselló Verdeguer, J. (2021). Metodología sociolingüística y enseñanza de ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 33.

<https://www.redalyc.org/journal/921/92167147004/html/>

Tagliamonte, S. A. (2006). *Analysing sociolinguistic variation*. CUP.

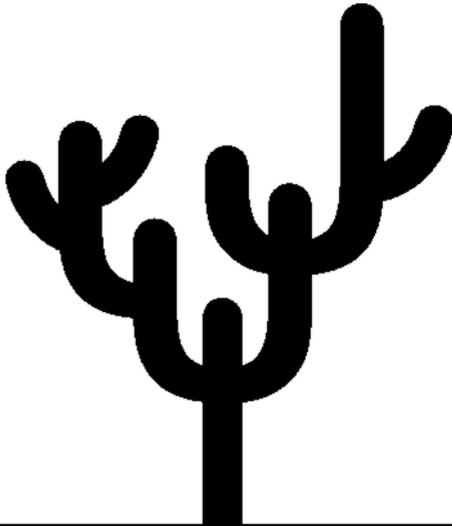
Tudela Capdevila, N. y Puertas Moya, F. E. (2006). El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: El enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del Marco Común de Referencia. *Revista Electrónica Elenet*, 2.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2133672>

Nota biográfica

Antonella Percara es Profesora en Inglés (Universidad Autónoma de Entre Ríos), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de Argentina), Magíster en Lengua Inglesa con Orientación en Lingüística Aplicada (Universidad Nacional de Córdoba) y doctoranda en Filología “Estudios Lingüísticos y Literarios” (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Se desempeña como docente de Ciencias del Lenguaje e investigadora en el Profesorado en Inglés de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y en el Profesorado y Traductorado de Inglés de la Universidad Adventista del Plata. Sus intereses de investigación incluyen: pragmática, análisis del discurso, feedback, revisión por pares y emociones.

RESEÑA

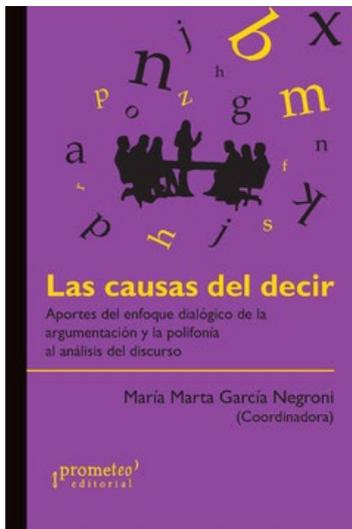


García Negroni, María Marta (Comp.) (2023).
Las causas del decir. Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso. Prometeo Editorial.
298 p. ISBN 978-987-8267-27-2

Florencia Bottazzi

Universidad Nacional de La Plata
Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-2265-4326>
bottazziflorencia@gmail.com



El problema de la construcción del sentido ha sido crucial para los estudios del lenguaje, incluso antes de que estos fueran sistematizados como tales en disciplinas específicas. Entre las múltiples teorías y perspectivas que abordan el concepto del significado y se preguntan dónde se encuentra el sentido de un enunciado y qué factores lingüísticos y extralingüísticos intervienen, sin lugar a dudas la propuesta de Oswald Ducrot marca uno de los aportes fundamentales durante el siglo XX.

La teoría de la polifonía enunciativa (Ducrot, 1982) se distancia de otros abordajes pragmáticos actuales, en particular, los de raigambre anglosajona. En efecto, en estos últimos la noción de “intención” del sujeto

hablante resulta fundamental para la reconstrucción del sentido. Por el contrario, Ducrot sostiene que el sentido no tiene tanto que ver con lo que el hablante quiere decir –de hecho, el sentido a veces puede “desbordar o traicionar la intención del sujeto hablante” (García Negroni et al., 2013, p. 251) –, sino con lo que las palabras hacen, incluso contra la voluntad de los hablantes. Desde esta teoría, entonces, el sentido se halla como la representación de la enunciación en el enunciado, plausible de ser recuperada a partir de ciertas “instrucciones” que en el enunciado se manifiestan.

María Marta García Negroni —profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, doctora en Ciencias del Lenguaje por la École des Hautes Études en Sciences Sociales e investigadora principal del CONICET— ha desarrollado una minuciosa lectura de la teoría de Ducrot y la enunciación en la lengua en general. En 2023 se ha publicado una edición actualizada del libro *La enunciación en la lengua. Subjetividad, polifonía y dialogismo* (2023) en coautoría con Marta Tordesillas Colado. Allí, ambas autoras realizan una introducción a las temáticas y problemáticas centrales del acontecimiento enunciativo.

El libro que aquí reseño, *Las causas del decir* (2023), se centra en el enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía (EDAP) y sus aportes en el campo del análisis del discurso. García Negroni desarrolla el EDAP a partir de la complejización de las “causas de la enunciación” en clave dialógica y argumentativa. De manera general, plantea la existencia de marcos de discurso (MD) como ese “algo” que desencadena la enunciación y justifica, además, los puntos de vista (PdV) que se manifiestan en los enunciados. En palabras de García Negroni: “toda enunciación responde dialógica y argumentativamente con un determinado posicionamiento subjetivo a un marco de discurso” (García Negroni, 2023, p. 15).

Así, en el siguiente ejemplo extraído del libro encontramos dos respuestas distintas a lo que pareciera ser una misma pregunta:

- a) L₁= ¿Cuántos años tenés?
L₂= 45
- b) L₁= ¿Cuántos años tenés?

L₂= ¿Y a vos qué te importa?

A partir de los aportes de este enfoque, podemos encontrar la diferencia en las respuestas en función de la recuperación de los MD. Sin ahondar en los detalles pormenorizados, en el caso de (a) la respuesta es un posicionamiento colaborativo en tanto que el MD fundante plantea una imagen de que las preguntas deben responderse. Por otro lado, en el caso de (b), el posicionamiento de enojo de L₂ está habilitado por un MD que considera la pregunta de L₁ como inapropiada o descortés.

En el primer capítulo del libro (“Causas de la enunciación y posicionamientos subjetivos. Presupuestos teórico-metodológicos del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía”), a cargo de García Negróni, se expone en detalle esta perspectiva teórico-metodológica. Fundamentalmente, se ahonda en los antecedentes teóricos y en la explicitación de la noción de marco de discurso, PdV evidenciales, alusivos, mirativos y autonímicos. Si bien en el resto de los capítulos se retoman y profundizan algunos de estos conceptos, este capítulo funciona como enclave teórico para adentrarse en el EDAP.

A lo largo del libro, distintos especialistas exploran los alcances del EDAP para el análisis del discurso dentro de sus áreas especializadas. Uno de los puntos destacables del libro es la variada gama de discursos que se analizan y que ponen en evidencia la productividad de este enfoque.

De esta forma, algunos capítulos se centran en fenómenos enunciativos como el caso de la miratividad. En el capítulo II, “¡Ah mirá! ¡Mirá vos qué bien!: a propósito de la prosodia del marcador de discurso *mirá* y sus instrucciones polifónico-argumentativas en clave dialógica”, Adriana Caldiz desarrolla un estudio de conversaciones a partir de un corpus que contiene el marcador “mirá”, que le permite caracterizar desde el EDAP el posicionamiento del locutor y los distintos MD que habilitan las enunciaciones con dicho marcador. En diálogo con este estudio, en el capítulo IV a cargo de García Negróni, denominado “Miratividad y tiempos verbales. Acerca de las causas dialógicas de las enunciaciones con el pluscuamperfecto y el imperfecto de sorpresa en el español rioplatense”, se sostiene que la utilización de estos tiempos verbales está relacionada

con un posicionamiento subjetivo de sorpresa, cuyos matices son recuperables desde el establecimiento de los MD correspondientes.

Otros capítulos, centrados en el discurso polémico, habilitan a complejizar el proceso de construcción del otro (o “adversario”) en los enunciados. Desde esta perspectiva, Marcela Cazes analiza en el capítulo III (“El dialogismo en el discurso polémico: la enunciación confrontativa y la construcción de la imagen del adversario en un caso paradigmático de rivalidad especular”) el discurso de Cristina Fernández de Kirchner durante la confrontación por la Ley de Medios con el Grupo Mediático Clarín. La autora sostiene que la evocación a MD previos habilita la aparición de una enunciación fuertemente refutativa que desacredita el discurso del oponente. Sol Montero, por su parte, estudia la polémica entre la denominación Malvinas/Falklands en “El nombre propio: una perspectiva dialógica, polifónica y argumentativa”. Para ello, atiende a los PdV desplegados en cada acto de denominación como punto de partida para la reconstrucción de los MD.

El EDAP también resulta un aporte para problematizar la comprensión de textos educativos. Tanto Beatriz Hall en el capítulo V – “Enunciados metafóricos y manuales universitarios” – como Carolina Tosi en “Las expresiones entrecomilladas como posicionamientos subjetivos de respuesta en la explicación de conceptos. Un abordaje en torno al discurso de la comunicación científica destinada a las infancias a partir del EDAP”, analizan dos recursos utilizados en este género: los enunciados metafóricos en los manuales universitarios y las expresiones entrecomilladas en la comunicación científica para infancias, respectivamente. Desde tal enfoque, las autoras argumentan que algunos de los problemas de comprensión que pueden surgir de la lectura están asociados con la falta de un entramado explicativo tal para que el lector (estudiante o lego) pueda recuperar los MD y contextualizar las interpretaciones. En una dirección similar, Manuel Libenson ofrece, en el capítulo “¿A qué responde la reproducción discursiva de voces generalizantes? Acerca de los posicionamientos reproductivos de la voz SE y su relación con la representación de las causas de la enunciación”, un

estudio del “se impersonal” –como lo conocemos comúnmente– a la luz de este enfoque. Giselle Pernuzzi, por su parte, aborda en “Posicionamiento subjetivo en la enunciación instruccional. Estudio dialógico, argumentativo y polifónico de la enunciación con marca de la prevención en el manual de instrucciones” los manuales de instrucciones (en italiano) dando cuenta de los distintos PdV que se activan. A partir de este marco, ambos autores describen los efectos de sentido que cada forma propicia.

Finalmente, el enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía brinda herramientas para abordar la especificidad de textos literarios y afines. Los estudios de María Laura Spoturno (“Sentido, subjetividad y traducción: una aproximación a los paratextos de la traducción desde una perspectiva dialógica y argumentativa”) y Mariano Zucchi (“Reconfiguración del discurso ajeno en el texto dramático. Operatividad de la noción de *marco de discurso* para el estudio de malentendidos en *Esperando a Godot*, de Beckett”) van en esta línea. En el capítulo IX Spoturno aborda el proceso de traducción de *Borderlands / La Frontera* de Gloria Anzaldúa en diálogo con la figura de traductor, construida en relación con los posicionamientos asumidos del locutor respecto al texto meta y al texto fuente. Por su parte, Zucchi desarrolla en el capítulo XI las particularidades de los malentendidos en el teatro del absurdo a partir del análisis de *Esperando a Godot* de Beckett. El autor demuestra que la noción de marco de discurso deviene fundamental para analizar la significación lingüística de estos malentendidos dado que, según sostiene, los MD construidos por el alocutario se distancian diametralmente de los enunciados, impidiendo el establecimiento de un diálogo.

Debido a su complejidad teórica, este libro – y el EDAP en general– está concebido para lectores e investigadores familiarizados con la teoría de la enunciación y sus contribuciones. A lo largo de sus páginas, se manifiestan las potencialidades de este enfoque como una vía para ahondar en los procesos de significación en los discursos, allí donde la intención de los sujetos hablantes, en tanto categoría explicativa, resulta insuficiente.

Referencias

Ducrot, O. (1982). *Decir a no decir: principios de semántica lingüística*. Anagrama.

García Negroni, M. M., Libenson, M. y Montero, A. S. (2013). De la intención del sujeto hablante a la representación polifónica de la enunciación. Acerca de los límites de la noción de intención en la descripción del sentido. *Revista de Investigación Lingüística*, 16, 237-62. <https://revistas.um.es/ril/article/view/208751/166871>

García Negroni, M. M. y Tordesillas Colado, M. (2023). *La enunciación en la lengua*. Nueva edición actualizada. Waldhuter Editores.

Nota biográfica

Florencia Bottazzi, profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata, actualmente cursa el Doctorado en Letras gracias a una beca otorgada por CONICET, en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS - UNLP/CONICET). Su investigación se centra en las representaciones discursivas de la guerra de Malvinas en materiales educativos argentinos durante el período 2000-2022. Además, forma parte del equipo de investigación del Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (01830-2018) "Configuraciones discursivas en géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil", dirigido por la Dra. Carolina Tosi.

Ha presentado ponencias en congresos nacionales e internacionales, explorando la intersección entre memoria, análisis del discurso y materiales educativos. Asimismo, ha contribuido con artículos en revistas especializadas tanto a nivel nacional como internacional sobre este tema. Su formación ha sido complementada por becas otorgadas por el DAAD y el Instituto Georg Eckert, para realizar actividades de formación e investigación en la Universidad de Bielefeld y el Instituto Leibniz de Medios Educativos en Braunschweig.

Además de su labor investigativa, se desempeña como docente universitaria en las cátedras: "Introducción a los estudios del lenguaje y la comunicación" en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y "Lingüística General" en la Facultad de Psicología, ambas pertenecientes a la UNLP.