

ISSN 2314-2529

LyCE Estudios



Volumen 18 (2015)

Revista del Instituto de
Lenguas y
Culturas Extranjeras
de la Facultad de
Filosofía y Letras de
la Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina

LyCE Estudios 18 (2015)

ISSN 2314-2529

Indizada por Latindex

LyCE Estudios es la versión digital de la *Nueva revista de lenguas extranjeras* (NRLE) del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras (ILyCE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), Mendoza, Argentina.

Comisión Directiva del ILyCE y editores

Directora: *Laura E. Hlavacka*

Sub-directora: *Cristina María Boccia*

Secretaria: *Juliana Montarcé*

Miembros del Consejo asesor

Marcela Raggio

Marcela Rubio

Alejandra Cubillo

Julieta Ortíz

Colaboración en la edición

Paola Parra y Verónica Segura

Consejo Evaluador Externo

Irma Biojout de Azar (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Cecilia Colombi (Universidad de California en Davis, EEUU)

Victor M. Castel (Universidad Nacional de Cuyo)

Ana María Filippini (Universidad Nacional de Cuyo)

Estela Klett (Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina)

Cristina Elgue de Martini (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Consejo de Redacción

Luis Emilio Abraham (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Liliana Anglada (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Griselda Bombelli (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina)

Marcela Martín Castro (Universidad Nacional de San Juan, Argentina)

Verónica Pérez Guarnieri (Universidad de Belgrano, Argentina)

Silvana Schwab (Universidade Federal do Rio Grande, Brasil)

María Amalia Soliveres (Universidad Nacional de San Juan, Argentina)

ISSN 2314-2529

LyCE Estudios 18 (2015)

Indizada por Latindex

Presentación

El objetivo de *LyCE Estudios* es difundir la investigación científica en didáctica, lingüística, historia, literatura, traducción y cultura de las lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española, esta última desde la perspectiva ELSE.

Los trabajos que aquí se publican surgen de la producción del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y de otros centros de estudio nacionales e internacionales. Se trata de una publicación dirigida a investigadores, profesores y lectores en general interesados en las lenguas extranjeras, los estudios culturales, el desarrollo del conocimiento y el intercambio intelectual. *LyCE Estudios* acepta artículos, notas y reseñas. Se prioriza la publicación de trabajos inéditos. Los textos recibidos se someten para su selección a la consideración del Comité Editorial.

LyCE Estudios es la versión digital de la *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, desarrollada por el Prof. Dr. Victor Castel durante su gestión como Director de ILyCE (2012-2016). Las plantillas y hojas de estilo para autores y editores empleadas en la versión digital son de su autoría. La *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras* tiene una tradición que se remonta a la década de 1980 y se continúa publicando en versión papel para su exposición en la Hemeroteca de la Facultad de Filosofía y Letras y para cumplir con acuerdos de canje de revistas en formato papel que nuestra facultad mantiene con instituciones del país y del extranjero.

Contenido

Artículos

Correlaciones sistemáticas entre tipos de constituyentes y patrones de procesos en la Categoría de Instancia Narrativa 'relato'

Grisel S. Salmaso7

Reading aloud in the Phonetics Class

Liliana Nora Pérez.....33

¿El traductor público puede interpretar? Sobre la adecuación de la formación académica a las incumbencias del traductor público

Edith Lea Martin43

A Crucial Teaching-Learning Experience: the Integration of Language and Teaching Skills Development in Higher Education

Silvia Barbuzza y Loana Lombardozzi57

Folclore brasileiro: uma contribuição para o ensino de PLE

Lidiane Carlos Ramos69

El espacio como texto y su politización en la ciudad de Buenos Aires

Gustavo Fares.....79

"Inútil soy" de Alfonsina Storni. Un análisis semiótico

Inês Regueira101

Las tramas argumentativas en la lecto-comprensión del discurso académico en inglés

Ana M. Delmas, Laura P. Roseti, María S. González, Karina V. De Francesco, Inês E. Regueira119

Reseñas

BADUY, Marta Susana *et al.*: *Fraseología jurídica en el Derecho de Familia: alemán, español, francés, inglés*

Beatriz Emilce Cagnolati143

Correlaciones sistemáticas entre tipos de constituyentes y patrones de procesos en la Categoría de Instancia Narrativa 'relato'

Grisel S. Salmaso

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

gsalmaso@gmail.com

Resumen

Este trabajo se enmarca en mi investigación doctoral sobre la estructura y función de Instancias Narrativas (INs) en español, pertenecientes a Entrevistas de Admisión (EAs) en salud mental pública, llevadas a cabo en centros infanto-juveniles de la Provincia Mendoza, Argentina. En una primera etapa, redefini las diferentes categorías de INs –'relatos', 'narraciones', 'anécdotas', 'exempla' y 'observaciones'– ([Plum 2004](#); [Martin y Rose 2008](#)) para adaptarlas a la oralidad espontánea y coproducida de las INs de EAs ([Salmaso 2009, 2010 b, 2011, 2012, 2014](#)). En este trabajo sobre la categoría narrativa 'relato' aporto evidencia a nivel léxico -gramatical con respecto a dichas redefiniciones mostrando que existe una correlación sistemática entre tipo de constituyente y densidad de aparición de cierto tipo de proceso.

Palabras clave: entrevistas de admisión en salud mental pública; instancias narrativas; transitividad; patrones de tipos de procesos

Abstract

This paper is part of my PhD dissertation on the structure and function of Narrative Instances (NIs) in Spanish, in Admission Interviews (AIs) in public mental health, carried out in youth centres in Mendoza, Argentina. On the first stage of my research, I redefined the categories of NIs – 'recounts', 'narrations', 'anecdotes', 'exempla' and 'observations'– ([Plum 2004](#); [Martin and Rose 2008](#)) so that they suit the spontaneous and coproduced orality of the NIs of my corpus ([Salmaso 2009, 2010 b, 2011, 2012, 2014](#)). In this paper, I support my redefinition of the constituents of the narrative categories by showing that there is a systematic correlation between type of constituent and density of a certain type of process.

Key words: admission interviews in public mental health; narrative instances; Transitivity; patterns of process types

1 Introducción

Mi investigación sobre Instancias Narrativas (INs) en español se enmarca en mi tesis de doctorado dentro del proyecto MOdEAS, cuyo objetivo era modelizar Entrevistas de Admisión (EAs) en Salud Mental Pública de Centros Infanto-juveniles de Mendoza, Argentina.

Las EAs son la primera entrevista que los profesionales de la salud mental pública —psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales— (desde ahora en adelante Pros) les realizan a sus pacientes —niños/jóvenes y sus padres— (desde ahora en adelante Pas), quienes acuden a los centros infanto-juveniles por diversas razones, como problemas de escolaridad y derivaciones de juzgados, entre otros. El propósito último de las EAs es detectar el problema del joven/niño con el objetivo de derivarlo al especialista apropiado.

Como todo género, las EAs poseen diferentes constituyentes o etapas, cada uno de los cuales contribuye a lograr el propósito general de las mismas. Una de estas etapas son las INs, cuyo rol en las EAs es central ya que mediante ellas Pas presentan eventos pasados temporal y lógicamente unidos. Dichos eventos, no son una mera reconstrucción cognitiva sino que además muestran los sentimientos, actitudes y pensamientos de Pa u otro participante frente a dichos eventos. Por lo tanto, las INs expresan diferentes acciones verbales ([París et al 2008](#); [París 2009](#); [Salmaso 2013, 2014](#)) como queja, victimización, reclamo y pedido, que son nucleares para la satisfacción del objetivo final de las EAs.

Mi trabajo se centra en el análisis de la estructura y función de las INs de las EAs. Las categorías de INs que utilizo en mi análisis —'relatos', 'narraciones', 'anécdotas', 'exempla' y 'observaciones'¹ ([Labov 1972](#); [Plum 2004](#); [Martin y Rose 2008](#))— fueron creadas utilizando INs escritas o INs orales pero inducidas. Las INs de EAs son orales, íntegramente espontáneas y coproducidas por Pros y Pas. Por esta razón, en una primera etapa de la investigación, redefiní las categorías de INs para adecuarlas a la oralidad espontánea y coproducida de las INs de EAs ([Salmaso 2010b](#)).

En este trabajo procuro enriquecer las redefiniciones propuestas para la estructura genérica de los 'relatos' estableciendo que existe una relación sistemática entre tipo de constituyente y patrones de tipos de procesos. Agrupo los constituyentes con contenido semejante en tres grandes categorías: descriptivos, eventivos y evaluativos. Los constituyentes descriptivos representan personajes, tiempo y lugares; los

¹ Se utilizan comillas ' ' para los nombres de los géneros y mayúscula inicial para los constituyentes de los géneros.

Correlaciones entre tipos de constituyentes y patrones de procesos

eventivos denotan eventos centrales y eventos relacionados con los centrales ya sea lógica o temporalmente; y los constituyentes evaluativos expresan valoración positiva o negativa de afecto, juicio o apreciación ([Salmaso 2014: 145](#)).

En este artículo se lleva a cabo un análisis de la TRANSITIVIDAD² para establecer la densidad de aparición de tipos de procesos en los diferentes constituyentes de los ejemplos de 'relatos' ([Halliday 1994](#); [Halliday y Matthiessen 2004](#); [Martin et al 1997](#); [Matthiessen 1995](#)).

Mi análisis revela que la reconstrucción las experiencias evocadas en las INs de las EAs en términos de configuraciones de procesos permite establecer las siguientes generalizaciones: (1) Existe una correlación entre tipos de constituyentes y tipos de procesos —ej. prevalencia de procesos materiales, verbales o mentales en los constituyentes eventivos y, por otro lado, de procesos relacionales en constituyentes descriptivos; (2) Los tipos de procesos que predominan en los constituyentes eventivos suceden, mayoritariamente, en relaciones clausales paratácticas o cláusulas hipotácticas dominantes³; (3) en las 'evaluaciones' no hay un tipo de proceso que prevalezca porque debido a la presencia de valoración tanto inscrita como evocada, se evalúa, por ejemplo, a través de eventos (procesos materiales), atributos o valores que se les atribuye a los participantes (procesos relacionales), lo que dijo un participante (procesos verbales), la forma en la que actuó un participante (procesos de comportamiento), etc.

2 Especificaciones acerca del análisis de TRANSITIVIDAD en las INs de EAs.

Teniendo en cuenta la propuesta para el análisis de TRANSITIVIDAD de cláusulas de textos en inglés de [Halliday 1994](#); [Halliday y Matthiessen \(2004\)](#); [Martin et al \(1997\)](#); y [Matthiessen \(1995\)](#), realizo algunas

² Siempre que se haga referencia al sistema de TRANSITIVIDAD se utilizarán mayúsculas en la denominación.

³ A efectos de simplificar denomino "independientes" a las cláusulas en relaciones clausales paratácticas o cláusulas hipotácticas dominantes, por oposición a las cláusulas dependientes ya sea por proyección o por expansión. Utilizo el término incrustadas (*rankshifted*) para aquellas cláusulas que cumplen la función de unidades de rango menor: grupos o frases en cláusulas o frases; grupos nominales; o palabras en grupos nominales (Matthiessen 1995:99).

especificaciones con respecto al análisis de TRANSITIVIDAD de las INs de EAs, que son textos en español: ⁴

- [Martin et al \(1997: 116-117\)](#) proponen dos análisis diferentes para cláusulas en las que el proceso está realizado por un grupo verbal complejo en los que el primer verbo tiene un significado mental o verbal: a) analizarlo como una configuración única de transitividad tomando el segundo no finito como el relevante para el análisis de proceso, o b) analizar ambos grupos verbales por separado. En este trabajo, utilizo la primera propuesta de análisis y analizo el primer verbo como una instancia de modalidad. Ejemplo:

- *porque no [proceso: **materi**al: medio: **dispositivo**] quería abandonar [dominio] la casa* |⁵

- Hay procesos relacionales que en ocasiones pueden tener un uso material y, por lo tanto, resulta complejo distinguir si se trata de un proceso material o uno relacional. [Matthiessen](#) (1995: 327) propone la categoría de proceso relacional inceptivo intensivo, que es el proceso que marca el comienzo de una actividad o evento. Utilizo esta categoría para casos como el siguiente:

- *[proceso: **relacional**: atributivo: intensivo: inceptivo] caí [atributo] en una depresión.*

- Hay casos en los que resulta difícil distinguir entre una circunstancia y un participante. [Halliday](#) (1994: 159) especifica casos en los que los participantes están realizados por frases preposicionales. Utilizo esta categoría para ejemplos como los siguientes:

- *Pa [experimentante] me [proceso: **mental**: cognición: sin proyección] enteré [inductor] por uno de mis hijos.*

- *[actor] con ayuda psiquiátrica y psicológica [proceso: **materi**al: medio: **dispositivo**] pude salir.*

- En instancias con metáforas gramaticales ([Matthiessen](#) 1995: 295, 354-358) se toma el significado congruente o no metafórico para el análisis del proceso. Ejemplo:

- *[emisor] Él [realce: extensión: frecuencia] nunca [proceso: **verbal**: con verbalización: nombre] dio [lo dicho] una explicación [materia] de nada.*

⁴ Consultar ([Salmaso](#) 2014: 141-144) para más especificaciones con respecto al análisis de TRANSITIVIDAD y para explicaciones más detalladas acerca de estas.

⁵ Los ejemplos aquí presentados corresponden al corpus de la investigación de tesis doctoral en la cual se enmarca el presente trabajo.

Correlaciones entre tipos de constituyentes y patrones de procesos

- Expresiones de frecuente ocurrencia en las EAs como “estar en tratamiento” o “estar con tratamiento”, se analizan como instancias de procesos relacionales atributivos circunstanciales, en los que la circunstancia expresa modo: cualidad. Ejemplo:

- ¿[realce: locación: espacial] Adónde (---)[proceso: relacional: atributivo: circunstancial] estaban [atributo/ modo: cualidad] con tratamiento?

3. 'relatos' en EAs

Para establecer el aporte del análisis aquí presentado a la especificidad de las categorías de INs de EAs, hago una breve reseña de mi propuesta de redefinición para los 'relatos'.⁶

Defino los 'relatos' de las EAs como una serie de eventos no disruptivos pero culturalmente significativos que típicamente se utilizan para evaluar los efectos de los eventos o a los participantes en dichos eventos.

Propongo cuatro cambios en la estructura esquemática de los 'relatos': la inclusión de una Evaluación, la no obligatoriedad de la Reorientación, la redefinición de la Reorientación y de la Coda, y la inclusión de Consecuencia del evento.

La estructura esquemática de los 'relatos' de las EAs es la siguiente:⁷

(Resumen) ^ (Orientación) ^ Registro de eventos ^ (Evaluación) ^ (Consecuencia de los eventos) ^ (Reorientación) ^ (Coda)

Definición de constituyentes:

-Resumen: una o más cláusulas en las que se presenta brevemente el evento principal del Registro de eventos.

-Orientación: una o más cláusulas en las que se presentan los personajes y/o el lugar y tiempo en el que ocurrieron los eventos.

-Registro de eventos: secuencia de cláusulas en las que se presentan uno o más eventos no disruptivos.

⁶ Ver [Salmaso](#) (2014) capítulo 2 para una completa descripción de la redefinición de cada categoría de IN y [Salmaso](#) (en prensa) para la descripción de la taxonomía en inglés.

⁷ El orden en el que se presentan los constituyentes de la estructura esquemática de los 'relatos' es el canónico, esto es la secuencia típica en la que se despliegan los constituyentes de una IN. Dicho orden puede no coincidir con el orden retórico de presentación de los eventos que es la secuencia real y concreta en la que el hablante presenta los constituyentes.

Los paréntesis () indican la no obligatoriedad de los constituyentes y el símbolo ^ se refiere al orden de presentación de los constituyentes y significa "seguido de".

Grisel Salmaso

-Evaluación: una o más cláusulas en las que se valora el/los evento/s narrado/s o a los participantes en dicho/s evento/s mediante juicios morales o valorativos, sentimientos, pensamientos, etc. El tipo de valoración puede ser positiva o negativa y la actitud puede ser afecto, juicio o apreciación.

-Consecuencia de los eventos: una o más cláusulas en las que se muestran los efectos del /de los evento/s presentados/s en el Registro de eventos.

-Reorientación: una o más cláusulas en las que se recontextualiza espacial y temporalmente la IN.

-Coda: una o más cláusulas en las que se presenta un evento final que le da un cierre a la IN.

De acuerdo a mi propuesta, los 'relatos' pueden ser INs complejas y, por lo tanto, contener otras INs en su interior como es el caso del 'relato' (2) que contiene un "relato" inserto en la Evaluación.

Los constituyentes eventivos de los 'relatos' son Resumen, Registro de Eventos, Consecuencia de los Eventos y Coda; los constituyentes descriptivos de los relatos son: Orientación y Reorientación y, como su nombre lo indica, el constituyente evaluativo es la Evaluación.

4 Metodología

Se aplicó el análisis de TRANSITIVIDAD a veinticinco INs pertenecientes a diferentes categorías narrativas ('relato', 'narración', 'anécdota', 'exemplum' y 'observación') que constituyen el corpus de la investigación en la que se enmarca el presente trabajo. Se procedió a la segmentación de los constituyentes de las INs en cláusulas, identificando procesos finitos y no finitos, según el criterio que indica que cada cláusula se establece a partir de un proceso. Se separaron las cláusulas según su rango y según sus propiedades tácticas. Si bien el análisis de TRANSITIVIDAD se utiliza solamente para establecer patrones en términos de tipos de procesos en los diferentes constituyentes —esto es que cada tipo de constituyente (eventivo, evaluativo y descriptivo) se corresponde a nivel léxico con una mayor densidad de ciertos tipos de procesos— también se han clasificado y rotulado los participantes asociados a los procesos y las circunstancias. Para la clasificación de los procesos prevalece la perspectiva de transitividad. La ergatividad se ha tenido en cuenta para la distinción de tipos y subtipos de procesos.

Correlaciones entre tipos de constituyentes y patrones de procesos

Se llevó a cabo un análisis cuantitativo que permite determinar la densidad de aparición de los diferentes tipos de procesos en cada uno de los constituyentes de las veinticinco INs. Se utilizó el analizador de corpus WordSmith 4 para establecer el total de todos los tipos de procesos, como así también el total de cada uno de ellos.

En este artículo se presenta el análisis de cuatro instancias 'relatos'. Se explicitan porcentajes de tipos de procesos para los constituyentes de estos cuatro 'relatos' porque son representativos de los porcentajes obtenidos para las veinticinco INs que forman el corpus de la investigación en la que se enmarca el presente trabajo. Se desglosa el análisis de los 'relatos' en tipos de constituyentes –eventivos, descriptivos, evaluativos– a fin de establecer la densidad de los diferentes tipos de procesos en cada uno de ellos.⁸

5 Análisis ⁹

5.1 Constituyentes eventivos

Los constituyentes eventivos de los 'relatos' son el Resumen, el Registro de eventos, la Consecuencia de los eventos y la Coda. Mi hipótesis con respecto a este tipo de constituyente es que existe una prevalencia de procesos materiales, seguidos en orden de frecuencia por procesos mentales y verbales y, además, que dichos procesos ocurren mayoritariamente en cláusulas independientes.

5.1.1 Resumen

Solo dos de los 'relatos' analizados tienen Resumen.

a) Resumen 'relato' 2

Pa: β Y cuando [proceso: **material**: medio: dispositivo] se fue [realce: locación: espacial] de la casa, || α a bueno, porque [actor] yo [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] empecé a hacerme [dominio] tratamiento psicológico || α β porque [proceso: **relacional**: atributivo: intensivo: inceptivo] caí [atributo] en una depresión

El Resumen del 'relato' (2) tiene dos procesos materiales que presentan los eventos principales, en una cláusula independiente y una

⁸ En el apéndice se presentan los ejemplos completos de los cuatro 'relatos' analizados.

⁹ Referencias:

Materiales **Existenciales** **Relacionales** **Verbales** **Mentales** **De comportamiento**

Parataxis: 1 2 3... Hipotaxis: α β γ... || separación de cláusulas

[[]] cláusulas incrustadas y no finitas

dependiente. Hay un proceso relacional que muestra la razón por la cual ocurrió el evento de la cláusula dependiente.

b) Resumen 'relato' 3

Pa: Y bueno, 1 [realce: modo: medio] con todos esos informes [receptor] me [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] dice,[locución: cita textual] | | 2 “mire señora, [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] váyase [realce: locación: espacial] al juzgado | | 3 y [realce: modo: medio] con todos esos informes, [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] pida [meta] los informes en la escuela” | | 4 así que [actor] las maestras [beneficiario] me [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] dieron [meta] las copias [| de [atributo/realce: modo: cualidad]cómo[proceso: **relacional**: atributivo: circunstancial] estaban [portador] los chicos [realce: locación: espacial] en la escuela y eh y]

En el Resumen del 'relato' (3) hay un proceso verbal que proyecta dos cláusulas independientes con dos procesos materiales. También hay una cláusula independiente con proceso material y una cláusula incrustada dentro de la material con un proceso relacional para brindar detalles acerca del evento.

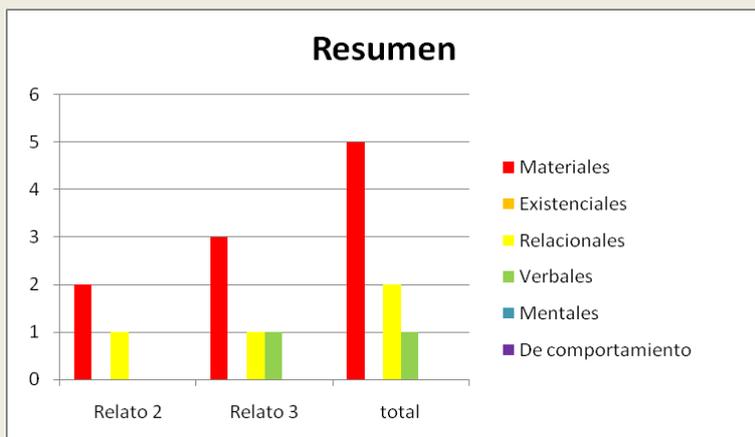
En los Resúmenes de las instancias de 'relatos' predominan los procesos materiales. De un total de ocho procesos, cinco (62,5%) son materiales y todos ocurren en cláusulas independientes. Hay un proceso verbal en una cláusula independiente que proyecta dos de los procesos materiales y dos procesos relacionales en cláusulas dependientes e incrustadas que sólo aportan detalles al evento principal. (Ver tabla 1 y cuadro 1)

IN	Constituyente	Cantidad de Tipos de Procesos y tipo de cláusula en la que ocurren (dependiente, independiente, incrustada)					total de procesos	
		Materiales	Existenciales	Relacionales	Verbales	Mentales		De comportamiento
Relato 2	resumen	2 (dep e indep)		1 (dep)				3
Relato 3	resumen	3 (indep)		1(inc)	1 (indep)			4
total de cada tipo de proceso		5 (62,5%) (80% indep)		2 (25%)	1 (12,5%)			8

Tabla 1- Tipos y cantidad de procesos en los Resúmenes de los 'relatos'¹⁰

¹⁰ indep: cláusula independiente
 dep: cláusula dependiente
 inc: incrustada

Correlaciones entre tipos de constituyentes y patrones de procesos



Cuadro 1- Tipos y cantidad de Procesos en los Resúmenes de los 'relatos'

5.1.2 Registro de Eventos

a) Primer Registro de eventos del 'relato' 1

Pa: α [experimentante] me [proceso: **mental**: cognición: sin proyección] enteré [inductor] por uno de mis hijos || β [experimentante] que [fenómeno] lo [proceso: **mental**: percepción: sin proyección] vio [extensión: acompañamiento: comitativo] con la mujer y con el hijo [[[atributo:] que supuestamente [proceso: **relacional**: atributivo: posesivo] tiene [extensión: acompañamiento: comitativo] con ella]]

Pro: ¿Hijo de los dos o hijo de ella? (cláusula elidida)

En el primer Registro de eventos del 'relato' (1) hay dos procesos mentales en una cláusula independiente y una dependiente, y dentro de la mental dependiente hay una cláusula incrustada con un proceso relacional para dar detalles acerca de uno de los participantes del evento.

b) Segundo Registro de eventos del 'relato' 1

Pa: De él con la mujer (cláusula elidida) || α porque [experimentante] los chicos, uno de ellos, [proceso: **mental**: percepción: con proyección] escuchó [metafenómeno] || β 1 cuando [receptor] lo [proceso: **de comportamiento**:

Grisel Salmaso

interactivo: verbal] saludó | | β 2 y [receptor] le [proceso: **verbal**: con verbalización: nombre] dijo [valor] papá [expresión] a él.

En el segundo Registro de eventos del 'relato' (1) hay un proceso mental en una cláusula independiente con dos dependientes que tienen un proceso de comportamiento verbal y un proceso verbal, respectivamente. El segundo Registro de eventos es una situación percibida por uno de los participantes, razón por la cual predominan los procesos mentales en las cláusulas independientes.

c) Registro de eventos 'relato' 2

Pa: 1 Y bueno [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] empezó a..., | | 2 [meta] me [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] trató [actor] la sicóloga | | 3 a y no [proceso: **material**: medio: dispositivo] podía salir | | 3 β 1, eh, hasta que [meta] me [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] derivó [realce: locación: espacial] a la siquiatra | | 3 β 2 y [actor] con ayuda psiquiátrica y sicológica [proceso: **material**: medio: dispositivo] pude salir | | 4 Y [portador] ellos [proceso: **relacional**: atributivo: circunstancial] estaban | | 5 [portador] todos, eh, él, (---) que es el que viene y (---) [proceso: **relacional**: atributivo: circunstancial] estaban [atributo/modo: cualidad] con tratamiento sicológico

Pro: ¿[realce: locación: espacial] Adónde (---) [proceso: **relacional**: atributivo: circunstancial] estaban [atributo/ modo: cualidad] con tratamiento?

Pa: En el 30

Pro: ¿Con quién?

Pa: Con la licenciada (---)

Pro: Aja ¿Cuánto tiempo [proceso: **relacional**: atributivo: circunstancial] estuvieron [atributo/ modo: cualidad] en tratamiento?

Pa: 1 Y, [proceso: **relacional**: atributivo: circunstancial] estuvieron [atributo/realce: extensión duración] bastante, | | 2 no [proceso: **mental**: cognición: sin proyección] recuerdo [realce: modo: cualidad] bien [realce: extensión: duración] cuánto tiempo, | | 3 no [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] traje [realce: locación: temporal] ahora [meta] los papeles | | 4 pero [portador] yo [proceso: **relacional**: atributivo: posesivo] tengo [atributo] todos esos informes.

En el Registro de eventos del 'relato' (2) hay seis cláusulas con procesos materiales (cuatro cláusulas independientes y dos dependientes) que presentan eventos que se suceden temporalmente. También hay seis cláusulas con procesos relacionales (todas ellas independientes). Es importante destacar que dos de las cláusulas relacionales son emitidas por Pro para requerir mayor información acerca del tiempo y lugar de uno de los eventos presentados: "los niños también hicieron tratamiento psicológico". Pese a la información temporal y locativa este segmento no

Correlaciones entre tipos de constituyentes y patrones de procesos

es parte de la Orientación del 'relato' ya que no proporciona información acerca de su evento central "el tratamiento psicológico de Pa". También hay un proceso mental en una cláusula independiente.

d) Registro de eventos del 'relato' inserto en el 'relato' 2

Pa: 1 β O sea, porque [portador] él [proceso: **relacional**: atributivo: posesivo] tiene [atributo] ideas. || 2 [actor] Él [proceso: **material**: medio: dispositivo] va [realce: locación: espacial] a una iglesia evangélica. || 3 α Entonces [experimentante] él [proceso: **mental**: cognición: con proyección] se cree [metafenómeno] || 3 β que [proceso: **relacional**: identificatorio: intensivo] es [valor] un profeta de Dios. || 4 α Entonces [receptor] me [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] dijo [locución : cita no textual] || 4 β que [valor] el problema [proceso: **relacional**: identificatorio: intensivo]es [expresión] mmm místico, || 5 no [proceso: **mental**: cognición: sin proyección] sé, || 6 como [lo dicho] algo así [receptor] me [proceso: **verbal**: con verbalización: nombre] nombró.

Pro: Delirio místico

Pa: Eso, ajá. 1 α Entonces [emisor] él [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] dice [locución: cita no textual] || 1 β α que [emisor] Dios [receptor] le [proceso: **verbal**: con verbalización: nombre] revela [lo dicho] las cosas, || 1 β β entonces por eso que, entonces [expresión] ese [proceso: **relacional**: identificatorio: intensivo] era [valor] el problema, || 2 α entonces (proceso elidido: **verbal**: con verbalización: locución) [locución: cita no textual] || 2 β que [portador] los chicos [proceso: **relacional**: atributivo: intensivo] eran [atributo] esto, || 2 γ que [proceso: **relacional**: atributivo: intensivo] eran [atributo] lo otro || 2 δ α que yo, bueno, que [emisor] Dios [receptor] le [proceso: **verbal**: con verbalización: nombre] revelaba [lo dicho] || [con [dominio] los hombres que [actor] yo [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] andaba, || 2 ϵ α que [emisor] Dios [receptor] le [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] revelaba [locución: cita no textual] || 2 ϵ β que [valor] los hijos [proceso: **relacional**: identificatorio: posesivo] eran [expresión] de tal y tal hombre, que...

En el Registro de eventos del 'relato' inserto en el 'relato' (2) hay dos procesos materiales uno en una cláusula independiente y el otro en una dependiente, dos procesos mentales en cláusulas independientes, siete procesos verbales (cuatro en cláusulas independientes y tres en cláusulas dependientes) y siete relacionales (en cláusulas dependientes). Este Registro de eventos es parte de un 'relato' inserto dentro de la segunda Evaluación del 'relato' (2), razón por la cual hay mayor cantidad de procesos relacionales que se utilizan para identificar o calificar a los participantes evaluados o involucrados en la Evaluación.

e) Registro de eventos 'relato' 3

Pro: ¿[realce: locación: espacial] En qué juzgado [actor] usted [proceso: **material**: efectivo dispositivo] tramita [meta] la causa?

Grisel Salmaso

Pa: En el 6to

Pro: Y (no se entiende)

Pa: 1 Ah, no [meta] lo [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] traje, [meta] el número de ...de expediente. || 2 [proceso: **de comportamiento**: interactivo: verbal] Hablé primero [receptor] con la abogada || 3 y [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] dijo [locución: cita textual] || 4 “y bueno, vamos a tratar de que [dominio] lo [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] acepte || 5 o sea porque [realce: extensión: frecuencia] generalmente [realce: causa: razón] por daños psicológicos no [dominio] los [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] aceptan”, || 6 [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] dice || 7 pero [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] dice [locución: cita textual] || 8 “como [actor] usted [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] se está haciendo [meta] tratamiento || 9 más [actor] los chicos [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] se están haciendo [meta] tratamiento”, || 10 [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] dice [locución: cita textual] || (“vamos a ver.”) || 11 Y [realce: locación: temporal] en ese trayecto [actor] yo lo... [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] trabajaba nada más [[que [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] haciendo [meta] cosas, eh, lo [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] vendiendo,]]

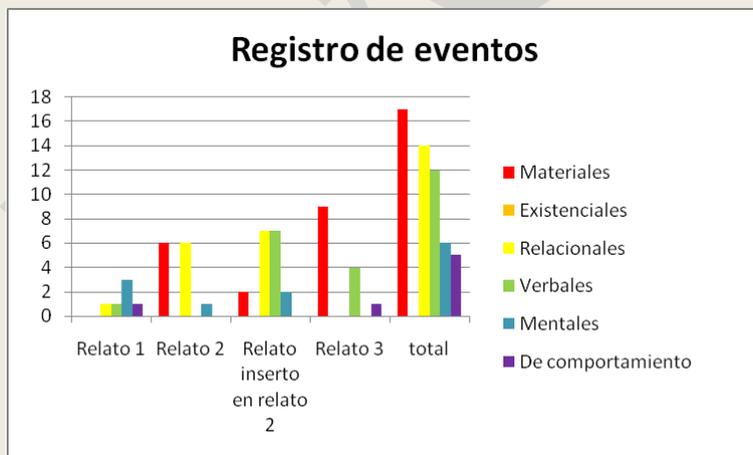
En el Registro de eventos del 'relato' (3) hay nueve procesos materiales (siete en cláusulas independientes y dos en cláusulas incrustadas), cuatro procesos verbales en cláusulas independientes y un proceso de comportamiento en una cláusula independiente.

En el Registro de eventos de los 'relatos' analizados predominan los procesos materiales diecisiete (33,33 %) de cincuenta y uno; doce de ellos ocurren en cláusulas independientes. Hay también un alto porcentaje de procesos relacionales catorce (27, 45%), pero sólo seis en cláusulas independientes, siete en dependientes y uno en una cláusula incrustada. Hay doce (23,52%) procesos verbales, ocho de ellos ocurren en cláusulas independientes y cuatro en dependientes. Hay seis (10,41%) procesos mentales, cinco de ellos en cláusulas independientes; y hay sólo un proceso de comportamiento verbal. (Ver tabla 2 y cuadro 2)

Correlaciones entre tipos de constituyentes y patrones de procesos

IN	Constituyente	Cantidad de Tipos de Procesos y tipo de cláusula en la que ocurren (dependiente, independiente, incrustada)					total de procesos	
		Materiales	Existenciales	Relacionales	Verbales	Mentales		De comportamiento
Relato 1	registro de eventos			1 (inc)	1(dep)	3 (2 indep y 1 dep)	1 (dep)	6
Relato 2	registro de eventos	6 (4 indep y 2 dep)		6 (indep)		1 (indep)		13
Relato inserto en relato 2	registro de eventos	2 (indep y dep)		7 (dep)	7 (4 indep y 3 dep)	2(indep)		18
Relato 3	registro de eventos	9 (7 indep 2 inc)			4 (indep)		1(indep)	14
total de cada tipo de proceso y %		17 (33,33 %) (70% indep)		14 (27,45%) (42% indep)	12 (23,52%) (66,66% indep)	6 (11,76 %) (83,33 % indep)	2 (3,92 %) (50 % indep)	51

Tabla 2- Tipos y cantidad de Procesos en los 'registros de eventos' de los 'relatos'.



Cuadro 2- Tipos y cantidad de Procesos en los 'registros de eventos' de los 'relatos'.

5.1.3 Consecuencia de los eventos

De los cuatro 'relatos' analizados solo dos tienen Consecuencia de los eventos.

a) Consecuencia de los eventos del 'relato' inserto en el 'relato' 2

Pa: 1 Y entonces bueno, [receptor]le [proceso: **verbal**: con verbalización: proyección]digo [emisor] yo [proyección: cita textual]|| 2 α “si [emisor]vos[proceso: **verbal**: con verbalización: locución] decís[locución: cita no textual] || 2 β que[proceso: **relacional**: identificatorio: posesivo] son [expresión] de tal y de tal persona”, || 3 [receptor] le [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] digo [emisor]yo, || 4 “[proceso: **material**: medio: dispositivo] andá”, || 5 [receptor] le [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] digo [emisor]yo, || 6 “[proceso: **de comportamiento**: interactivo: verbal] habló [receptor] con ellos, || 7 [proceso: **de comportamiento**: interactivo: verbal] habló [receptor] con esas personas || 8 y [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] traelos”, || 9 [receptor] le [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] digo [emisor] yo || 10 y [realce: extensión: frecuencia] nunca [meta]lo [proceso: **material**: efectivo: dispositivo]ha hecho.

En la Consecuencia de los eventos de 'relato' inserto en 'relato' (2) hay cinco procesos verbales (todos en cláusulas independientes), tres procesos materiales en cláusulas independientes, dos procesos de comportamiento verbal en cláusulas independientes y un proceso relacional en una cláusula dependiente.

b) Consecuencia de los eventos del 'relato' 3

Pro: ¿Y [realce: locación: temporal] cuándo [proceso: **material**: medio: dispositivo] se decidió a irse [realce: locación: espacial] de la casa?

Pa: ¿Él? 1 Porque el juez, [actor] la jueza[[que [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] toma [dominio]la causa]] ||2 [beneficiario] le [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] hizo, ||3 β más [realce: locación: temporal] cuando [experimentante] él [meta] me [proceso: **de comportamiento**: interactivo] quiso pegar, || 3 α que también [proceso: **material**: medio: dispositivo] fui [realce: locación: espacial] a la policía y todo, || 4 entonces [beneficiario] le [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] hicieron [dominio] la exclusión de hogar a él. || 5 α [realce: causa: razón] Por esa razón [proceso: **material**: efectivo: dispositivo] se fue [realce: locación: espacial] de la casa, || 5 β porque no [proceso: **material**: medio: dispositivo] quería abandonar [dominio] la casa | 5 γ porque [emisor] él [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] dice [locución: cita no textual] || 5 γ α que [expresión] la casa [proceso: **relacional**: identificatorio: posesivo] es [valor] de él, || 5 γ β [expresión] él [proceso: **relacional**: identificatorio: posesivo] es [[[actor] le] que [proceso: **material**: medio: dispositivo] ha trabajado y todo.]] ||

En la Consecuencia de los eventos del 'relato' (3) hay ocho procesos materiales (cinco en cláusulas independientes, uno en una cláusula dependiente y uno en una cláusula incrustada), un proceso de comportamiento en una cláusula dependiente y un proceso verbal (en

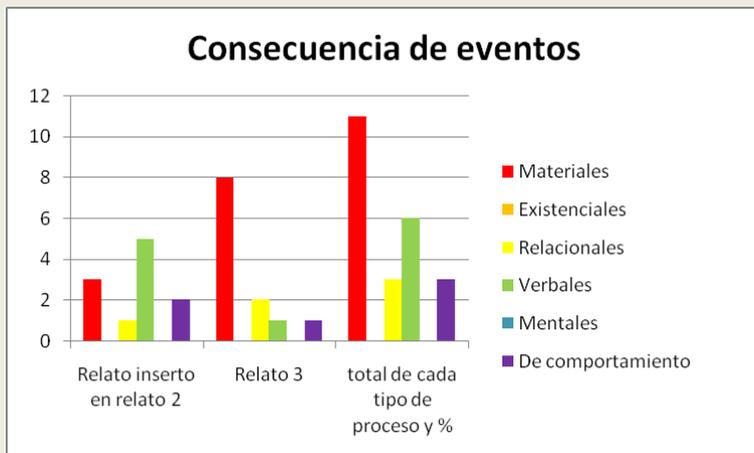
Correlaciones entre tipos de constituyentes y patrones de procesos

cláusula dependiente) que proyecta dos relacionales (en cláusulas dependientes).

En la Consecuencia de los eventos de los 'relatos' predominan los procesos materiales once (47,83 %) de veintitrés, de los cuales ocho ocurren en cláusulas independientes. Hay seis (26,08%) procesos verbales, cinco de ellos en cláusulas independientes e igual cantidad (tres, 13,04 %) de procesos relacionales y de comportamiento. (Ver tabla 3 y cuadro 3)

IN	Constituyente	Cantidad de Tipos de Procesos y tipo de cláusula en la que ocurren (dependiente, independiente, incrustada)					total de procesos	
		Materiales	Existenciales	Relacionales	Verbales	Mentales		De comportamiento
Relato inserto en relato 2	cons. del evento	3 (indep)		1 (dep)	5 (indep)		2 (indep)	11
Relato 3	cons. del evento	8 (5 indep, 1 dep, 2 inc)		2 (dep)	1 (dep)		1 (dep)	12
total de cada tipo de proceso y %		11 (47,83 % 72,72% indep)		3 (13,04 %)	6 (26,08 %) (83,33 % indep)		3 (13,04 %) (66,66% indep)	23

Tabla 3- Tipos y cantidad de Procesos en la Consecuencia de los eventos de los 'relatos'.



Cuadro 3- Tipos y cantidad de Procesos en la Consecuencia de los eventos de los 'relatos'.

5.2 Constituyentes descriptivos

Los constituyentes de los 'relatos' a los que denomino descriptivos son la Orientación y la Reorientación. Mi hipótesis con respecto a este tipo de constituyente es que hay mayor densidad de procesos relacionales y que dichos procesos ocurren en cláusulas independientes.

Ninguno de los 'relatos' presentados tiene Reorientación y sólo dos de ellos tienen Orientación.

5.2.1 Orientación

a) Orientación 'relato' 1

Pro: 1 ¿Y [portador] él [proceso: relacional: atributivo: posesivo] tiene [atributo:] una pareja nueva [realce: locación: temporal] en este momento || 2 o [proceso: relacional: atributivo: intensivo] está [atributo] unido?

Pa: En este momento sí, sí,

En la Orientación 'relato' (1) hay dos procesos relacionales en cláusulas independientes para requerir información acerca de uno de los participantes del evento.

Correlaciones entre tipos de constituyentes y patrones de procesos

b) Orientación 'relato' 2

Pro: ¿[atributo/realce: locación: temporal] En qué año [proceso: relacional: atributivo: circunstancial] fue?

Pa: Y al... [proceso: relacional: atributivo: circunstancial] Habrá sido [atributo/realce: locación: temporal] como a los seis meses de ||α que [experimentante] me [proceso: mental: cognición: sin proyección] enteré

Pro: Ajá

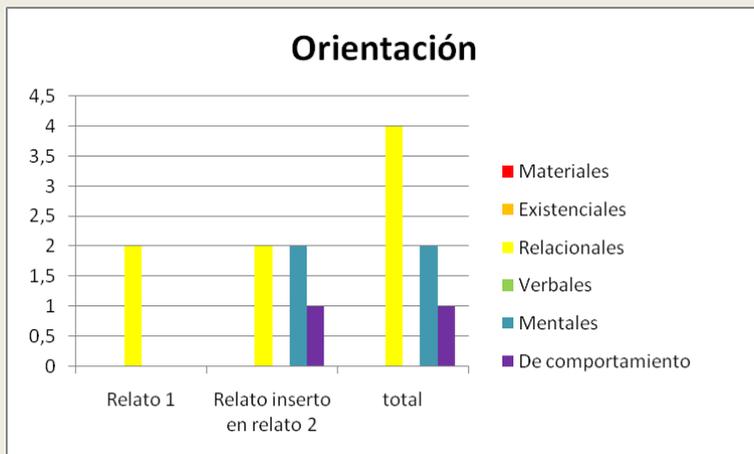
Pa: α De que [experimentante] me [proceso: mental: percepción: sin proyección] enteré || β o sea de que [el que se comporta] nos [proceso: de comportamiento: interactivo] separamos.

En la Orientación del 'relato' (2) hay dos procesos relacionales en cláusulas independientes que establecen el tiempo del evento principal. Hay dos procesos mentales y uno de comportamiento en cláusulas dependientes que dan información adicional acerca del tiempo del evento principal del 'relato'.

En la Orientación de los 'relatos' predominan los procesos relacionales, cuatro (57 %) de siete, todos ellos en cláusulas independientes. Hay también dos procesos mentales y uno de comportamiento en cláusulas dependientes. (Ver tabla 4 y cuadro 4)

IN	Constituyente	Cantidad de Tipos de Procesos y tipo de cláusula en la que ocurren (dependiente, independiente, incrustada)					total de procesos	
		Materiales	Existenciales	Relacionales	Verbales	Mentales		De comportamiento
Relato 1	orientación			2 (indep)			2	
Relato 2	orientación			2 (indep)		2 (dep)	1 (dep)	5
total de cada tipo de proceso y %				4 (57,14 %)		2 (28,57%)	1 (14,28%)	7

Tabla 4- Tipos y cantidad de Procesos en la Orientación de los 'relatos'.



Cuadro 4- Tipos y cantidad de Procesos en la Orientación de los 'relatos'.

5. 3 Constituyente Evaluativo

Mi tercer hipótesis es que en los constituyentes evaluativos no hay un tipo de proceso que prevalezca ya que se puede evaluar a través de eventos (procesos materiales), atributos o valores que se les atribuye a los participantes (procesos relacionales), lo que dijo un participante (procesos verbales), la forma en la que actuó (procesos de comportamiento), etc.

5.3.1 Evaluación

a) Primera Evaluación 'relato' 1

Pa: No de, supuestamente, (cláusula elidida) || 1 porque [el que se comporta] él [realce: extensión: frecuencia] nunca [proceso: **de comportamiento**: interactivo: verbal] habla, || 2 [realce: extensión: frecuencia] nunca [proceso: **de comportamiento**: interactivo: verbal] habló [receptor] con los hijos, eh, se...

Pro: ¿ Supuestamente [expresión] de quién [proceso: **relacional**: identificatorio: posesivo] es? ||

b) Segunda Evaluación 'relato' 1

Pa: 1 [emisor] Él [realce: extensión: frecuencia] nunca [proceso: **verbal**: con verbalización: nombre] dio [lo dicho] una explicación [materia] de nada,

Correlaciones entre tipos de constituyentes y patrones de procesos

En la Evaluación del 'relato' (1) hay dos procesos de comportamiento en cláusulas independientes, uno relacional en una cláusula independiente y uno verbal en una cláusula independiente.

c) Evaluación 'relato' 2

Pa: α Eh, así que ellos entre la ayuda con, [emisor] la psicóloga y ellos [receptor] me [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] dijeron [locución : cita no textual] || β que no [proceso: **relacional**: identificatorio: circunstancial] podía seguir [atributo/realce: modo: cualidad] así [atributo/realce: modo: cualidad] con este...o sea con el maltrato psicológico [[[dominio] que [beneficiario] me [proceso: **de comportamiento**: interactivo] estaba haciendo [el que se comporta] él]]

Pro: 1 α ¿[expresión/extensión: acompañamiento: aditivo] Con los chicos también [proceso: **relacional**: identificatorio: circunstancial] era [valor] el maltrato?

Pa: Sí

En la Evaluación del 'relato' (2) hay un proceso verbal en una cláusula independiente, dos relacionales (cláusula independiente y dependiente) y uno de comportamiento en una cláusula incrustada.

d) Evaluación (del 'relato' inserto)

Pa: α Y [meta] al de 14 años lo [proceso: **de comportamiento**: interactivo] maltrató [realce: modo: grado] muchísimo || β 1 porque [receptor] le [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] dijo [locución: cita textual] || β 2 “[valor] vos [proceso: **relacional**: identificatorio: posesivo] sos [expresión]de tal persona”.

En la Evaluación del 'relato' inserto en 'relato' (2) hay un proceso de comportamiento (en una cláusula independiente), un proceso verbal y uno relacional en cláusulas dependientes.

d) Evaluación 'relato' 3

Pa: 1 Y [el que se comporta] yo, bueno, [relace: extensión: frecuencia] siempre [fenómeno] lo [proceso: **de comportamiento**: interactivo: verbal] tenía que aguantar [fenómeno] a él, || 2 [experimentante] ellos [proceso: **mental**: cognición: con proyección] sabían [fenómeno] a la hora[[que [proceso: **material**: medio: dispositivo] llegaba [actor] el padre]] 3 α y [actor]nos[proceso: **material**: medio: dispositivo] íbamos [realce: locación: espacial]para arriba || 3 β 1 porque [portador] la casa mía [proceso: relacional: atributivo: intensivo] es [atributo] de dos plantas, || 3 β 2 o sea, [proceso: **existencial**] hay [existente] un dormitorio más grande [[[expresión]que [proceso: **relacional**: identificatorio: intensivo] es [valor] [[[meta] el que [beneficiario] nos dejó [beneficiario]a nosotros]]]] 3 β 3 y [proceso: IlyCE, FFyL, UNCuyo

Grisel Salmaso

existencial] está [existente]el dormitorio chico [[[expresión] que [proceso: **relacional**: identificatorio: posesivo] era [valor] el de él,]] 4 entonces, eh, [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] dice [locución: cita textual]|| “ay” || 5 [proceso: **verbal**: con verbalización: locución] dice [locución: cita textual] || 6 “ mami, [proceso: **relacional**: identificatorio: intensivo] es [valor] la hora [[que [proceso: **material**: medio: dispositivo] viene [actor] papi]]”,|| 7 así que [actor]nos [proceso: **material**: medio: dispositivo] íbamos [realce: locación: espacial] para arriba|| 8 y [actor]nos [proceso: **material**: medio: dispositivo] quedábamos [realce: locación: espacial] ahí en la camita [extensión: acompañamiento: comitativo] todos juntos|| porque no queríamos.

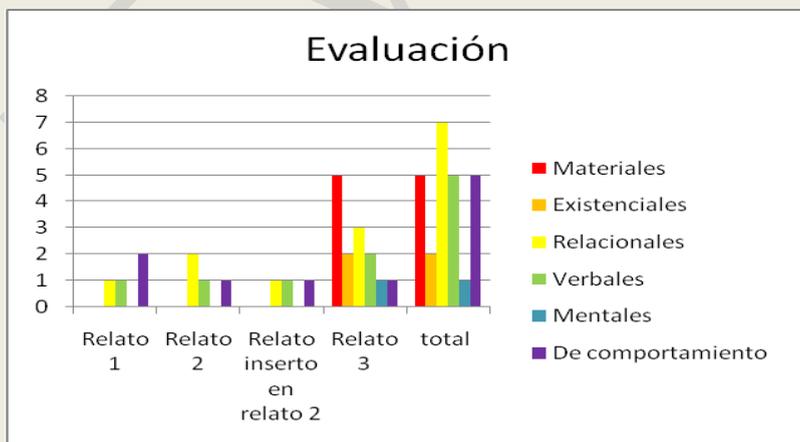
En la Evaluación del 'relato' (3) hay cinco procesos materiales (tres en cláusulas independientes y dos en cláusulas incrustadas, un proceso de comportamiento (cláusula independiente), un proceso mental (cláusula independiente), dos existenciales (cláusulas dependientes), tres relacionales (dos cláusulas incrustadas y una independiente) y dos procesos verbales (cláusulas independientes).

En las 'evaluaciones' de los 'relatos' se observa mayor distribución de todos los tipos de procesos. Hay cinco (20%) de procesos materiales, dos (8%) existenciales, siete (28%) relacionales, cinco (20%) verbales, uno (4%) mental y cinco (20%) de comportamiento. (Ver tabla 5 y cuadro 5).

Correlaciones entre tipos de constituyentes y patrones de procesos

IN	Constituyente	Cantidad de Tipos de Procesos y tipo de cláusula en la que ocurren (dependiente, independiente, incrustada)					total de procesos	
		Materiales	Existenciales	Relacionales	Verbales	Mentales		De comportamiento
Relato 1	evaluación			1 (indep)	1 (indep)		2 (indep)	4
Relato 2	evaluación			2 (indep y dep)	1 (indep)		1 (inc)	4
Relato inserto en relato 2	evaluación			1 (dep)	1 (dep)		1 (indep)	3
Relato 3	evaluación	5 (3 indep, 2 inc)	2 (dep)	3 (1 indep y 2 inc)	2 (indep)	1 (indep)	1 (indep)	14
total de cada tipo de proceso y %		5 (20%)	2 (8%)	7 (28%)	5 (20%)	1 (4%)	5 (20%)	25

Tabla 5- Tipos y cantidad de Procesos en la Evaluación de los 'relatos'.



Cuadro 5- Tipos y cantidad de Procesos en la Evaluación de los 'relatos'.

6 Conclusiones

En este trabajo se procuró corroborar que la tipología de INs en [Salmaso \(2009, 2010 b, 2011, 2012, 2014\)](#) tiene un correlato sistemático a nivel léxico; en particular, se demostró que los constituyentes de la categoría de IN 'relato' se corresponden a nivel léxico con una determinada densidad de aparición de cierto tipo de proceso. Se establecieron tres categorías de constituyentes con el objetivo de agrupar constituyentes con contenido semejante y se caracterizó a cada constituyente en términos de tipos de proceso.

Se llevó a cabo un análisis cuantitativo de cuatro 'relatos', cuyo resultado es representativo de los resultados obtenidos en el análisis de las veinticinco INs que conforman el corpus de la investigación en la que se enmarca el presente trabajo. Los resultados muestran que es posible establecer una correlación entre tipo de constituyente y tipo de proceso. En los constituyentes eventivos como el Registro de Eventos predominan los procesos materiales en cláusulas independientes, seguidos en número por procesos verbales y mentales también en cláusulas independientes. En los constituyentes descriptivos como la Orientación prevalecen los procesos relacionales en cláusulas independientes. En las 'evaluaciones' hay una distribución más igualitaria de todos los tipos de procesos.

Estos resultados ponen en evidencia la correlación entre el propósito del tipo de constituyente y la función de los procesos que prevalecen en ellos. En los constituyentes eventivos, que presentan un evento o una serie de eventos temporal y lógicamente unidos, existe mayor densidad de procesos materiales que son procesos que expresan acciones y acontecimientos y representan nuestra experiencia del mundo. En los constituyentes descriptivos, que presentan y describen lugares y participantes, prevalecen los procesos relacionales que establecen una relación entre dos entidades diferentes, por ejemplo en términos de una cualidad que posee una persona o el lugar en el que sucedió un evento. Finalmente, debido a que se puede evaluar de diferentes maneras —por ejemplo expresando nuestros sentimientos y pensamientos con relación a una persona o evento (procesos mentales), mostrando algo positivo o negativo que hizo una persona (procesos materiales), manifestando las cualidades que tienen una persona (procesos relacionales), etc.— en los constituyentes evaluativos existe una distribución más uniforme de los diferentes tipos de proceso.

Correlaciones entre tipos de constituyentes y patrones de procesos

Referencias

- Halliday, Michael A. K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 2nd ed.
- Halliday, Michael A. K. y Christian Matthiessen (2004) *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold, 3rd ed.
- Labov, William (2006) "Narrative pre-construction." Disponible en URL: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/>. Consultado el lunes 17/09/2015 a las 12.12 p.m.
- Labov, William (2002) "Ordinary events." Disponible en URL: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/>. Consultado el lunes 17/09/2015 a las 12.12 p.m.
- Labov, William (2001) "Uncovering the event structure of narrative." Disponible en URL: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/>. Consultado el lunes 17/04/2015 a las 12.12 p.m.
- Labov, William (1972) *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Martin, James R. y David Rose (2008) *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox, 1st ed.
- Martin, James R., Clare Painter y Christian Matthiessen (1997) *Working with Functional Grammar*. London: Arnold, 1st ed.
- Martin, James R. y Peter White (2005) *The Language of Evaluation Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan, 1st ed.
- Matthiessen, Christian (1995) *Lexico-grammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Sciences Publishers.
- París, Luis (2009) "Quejas sólidas y líquidas" En *Actas IV Coloquio de Investigadores Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 17-19 de abril de 2009. Disponible en: <http://comunidadaledar.org/carga/ActasALED2009.pdf>. Consultado el jueves 24 de octubre de 2009.
- París, Luis, Ester Car y Mariví Doffo (2008) "Acciones Verbales en la Estructura de la Entrevista de Admisión". En *Revista Iberoamericana de Lingüística* 6 (2): 95-114).
- Plum, Gunther A. (2004) *Text and Contextual Conditioning in Spoken English. A genre-based Approach*. Disponible en: URL: <http://www.isfla.org/Systemics/Print/Theses.html>. Consultado el jueves, 24 de abril de 2008, 12:37:02 p.m.
- Salmaso, Grisel S. (en prensa) "Story genres in SFL: a more flexible taxonomy. Extrapolating a taxonomy of story genres in Spanish to story genres in English." En *Journal of Language & Education*. Vol 3, Issue 1, pp. 6-22.

Grisel Salmaso

- Salmaso, Grisel S. (2014) "Estructuras y Acciones Verbales de Instancias Narrativas en Entrevistas de Admisión en Centros Infanto Juveniles de Mendoza". En *Colección Tesis de posgrado destacadas en Ciencias del Lenguaje*. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y Ediciones IlyCE. 587 págs. ISBN 978-950-774-246-0. Disponible en: <http://ffyl1.uncu.edu.ar/spip.php?article4238> Consultado: 09/08/2015, 12:00 p.m.
- Salmaso, Grisel S. (2013) "Instancias narrativas en entrevistas de admisión: núcleo y estructura retórica de acciones verbales". En *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 19, pp. 414-441. Disponible en: <http://www.webs.ulpgc.es/lfe/resources/Cap8RLF19.pdf> Consultado: 09/08/2015, 12:00 p.m.
- Salmaso, Grisel S. (2012) "Restricciones léxicas de los constituyentes de Anécdotas en Entrevistas de Admisión". En *Revista Calidoscopio*. Vol. 10, n. 2, pp. 1-15. Disponible en: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.10.2.05> Consultado: 09/08/2015, 12:00 p.m.
- Salmaso, Grisel S. (2011) "Narraciones y Exempla en Entrevistas de Admisión". En *Revista Metavoces*. Vol. VII, n. 12, pp.67-88.
- Salmaso, G. S (2010 a) *Estructura Temática en Instancias Narrativas de Entrevistas de Admisión*. En Castel y Cubo (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (1199-1207). Mendoza(1199-1207). ISBN 978-950-774-193-7. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. Disponible en: [http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csall12/Castel_y_Cubo_Editores_2010\).htm](http://mendoza-conicet.gob.ar/institutos/incihusa/ul/csall12/Castel_y_Cubo_Editores_2010).htm) Consultado: 09/09/2015, 12:00 p.m.
- Salmaso, G. S (2010 b) "Anécdotas en Entrevistas de Admisión". En *Revista Calidoscopio*. Vol. 8, n. 2, pp. 118-126. Disponible en: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/251> Consultado: 09/07/2015, 12:00 p.m.
- Salmaso, G. S (2009) "Instancias Narrativas en Entrevistas de Admisión". En *IV Coloquio de Investigadores Estudios del Discurso y I Jornadas Internacionales de Discurso e Interdisciplina*. ALEDar 2009 (1428-1435) ISBN 978-950-33-0696-3. Disponible en: <https://discurso.wordpress.com/2009/05/10/actas-online-del-aledar/> o en: https://www.researchgate.net/profile/Grisel_Salmaso/publications?pubType=inProceedings Consultado: 09/08/2015, 12:00 p.m.

Anexo

Referencias de Transcripción

“” Cita textual

¿? Interrogaciones

¡! Exclamaciones

, pausa menor

. pausa mayor

...suspensión de habla

() habla incomprensible

(---) nombre de participantes

Pro= Profesional

Pa= Paciente

Relato 1

- Orientación

Pro: ¿Y él tiene una pareja nueva en este momento o está unido?

- Registro de eventos

Pa: En este momento sí, sí, me enteré por uno de mis hijos que lo vio con la mujer y con el hijo que supuestamente tiene con ella

Pro: ¿Hijo de los dos o hijo de ella?

- Evaluación

Pa: No de, supuestamente, porque él nunca habla, nunca habló con los hijos, eh, se...

Pro: ¿Supuestamente de quién es?

- Registro de eventos

Pa: De él con la mujer porque los chicos, uno de ellos escuchó cuando lo saludó y le dijo papá a él.

- Evaluación

Pa: Él nunca dio explicación de nada.

ILyCE, FFyL, UNCuyo

Relato 2

- Resumen

Pa: Y cuando se fue de la casa, bueno, porque yo empecé a hacerme tratamiento psicológico porque caí en una depresión

- Orientación

Pro: ¿En qué año fue?

Pa: Y al... Habrá sido como a los seis meses de que me enteré

Pro: Ajá

Pa: De que me enteré o sea de que nos separamos.

- Registro de eventos

Pa: Y bueno empezó a..., me trató la psicóloga y no podía salir, eh, hasta que me derivó a la psiquiatra y con ayuda psiquiátrica y psicológica pude salir y ellos estaban todos, eh, él, (--) que es el que viene y (---) estaban con tratamiento psicológico

Pro: ¿Adónde estaban con tratamiento?

Pa: En el 30

Pro: ¿Con quién?

Pa: Con la licenciada (---)

Pro: Ajá, ¿Cuánto tiempo estuvieron en tratamiento?

Pa: Y, estuvieron bastante, no recuerdo bien cuánto tiempo, no traje ahora los papeles pero yo tengo todos esos informes.

- Evaluación parte 1

Pa: Eh, así que ellos entre la ayuda con la psicóloga y ellos me dijeron que no podía seguir así con este...o sea con el maltrato psicológico que me estaba haciendo él.

Pro: ¿Con los chicos también era el maltrato?

Pa: Sí

- Evaluación parte 2

Relato inserto en la 'evaluación' del Relato general

- Registro de eventos (del relato inserto)

Pa: O sea, porque él tiene ideas. El va a una iglesia evangélica. Entonces él se cree que es un profeta de Dios. Entonces me dijo que el problema es mmm místico, no sé, como algo así me nombró.

Pro: Delirio místico

Pa: Eso, ajá. Entonces él dice que Dios le revela las cosas, entonces por eso que, entonces ese era el problema, entonces que los chicos eran esto, que eran lo otro y que yo, bueno, que Dios le revelaba con los hombres que yo andaba, que Dios le revelaba que los hijos eran de tal y tal hombre, que,

- Evaluación (del Relato inserto)

Y al de 14 años lo maltrató muchísimo porque le dijo "vos sos de tal persona".

- Consecuencia de los eventos (del Relato inserto)

Correlaciones entre tipos de constituyentes y patrones de procesos

Pa: Y entonces bueno, le digo yo, si vos decís que son de tal y de tal persona, le digo yo, andá, le digo yo, hablá con ellos, hablá con esas personas y traelos, le digo yo y nunca lo ha hecho

Relato 3

- Resumen

Pa: Y bueno, con todos esos informes me dice, “señora, váyase al juzgado y con todos esos informes, pida los informes en la escuela” así que las maestras me dieron las copias de cómo estaban los chicos en la escuela y eh y

- Registro de eventos

Pro: ¿En qué juzgado Usted tramita la causa?

Pa: En el 6to

Pro: Y (no se entiende)

Pa: Ah, no lo traje, el número de ...de expediente. Hablé primero con la abogada y dijo y bueno, vamos a tratar de que lo acepte o sea porque generalmente por daños psicológicos no los aceptan dice pero dice como Usted se está haciendo tratamiento más los chicos se están haciendo tratamiento dice, vamos a ver. Y en ese trayecto yo trabajaba nada más que haciendo cosas, eh, vendiendo,

- Evaluación

Pa: Y yo, bueno, siempre lo tenía que aguantar a él, ellos sabían a la hora que llegaba el padre y nos íbamos para arriba porque la casa mía es de dos plantas, o sea, hay un dormitorio más grande que es el que nos dejó a nosotros y está el dormitorio chico que era el de él, entonces, eh, dice, “ay, dice, mami, es la hora que viene papi”, así que nos íbamos para arriba y nos quedábamos ahí en la camita todos juntos porque no queríamos

- Consecuencia de los eventos

Pro: ¿Y cuándo se decidió a irse de la casa?

Pa: ¿Él? Porque el juez, la jueza que toma la causa le hizo, más cuando él me quiso pegar, que también fui a la policía y todo, entonces le hicieron la exclusión de hogar a él. Por esa razón se fue de la casa, porque no quería abandonar la casa porque él dice que la casa es de él, él es el que ha trabajado y todo.

Reading aloud in the phonetics class

Liliana Nora Pérez

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo
Mendoza, Argentina
lilianita.53@hotmail.com

Abstract

As Phonetics teachers in Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), one of the most common activities we have our students do in class in order to help them improve fluency and confidence is reading aloud (RA), even when traditionally General ELT methodology literature has objected to this practice ([Rees 1976](#); [Broughton et al 1980](#)). However, specialist literature, especially on reading and intonation ([Birch 2007](#); [Celce Murcia 1996](#); [Underhill 2005](#); [Gibson 2008](#); [Grabe and Stoller 2011](#)) recommends using RA for various purposes. In this paper I start introducing the mental strategies involved in the reading process and then try to describe the activity RA as this is practiced in Phonetics and Phonology courses at UNCuyo and other institutions and, based on articles and books by various researchers, I address the objections raised to this activity and then focus on its advantages when practiced under certain conditions and following a particular methodology. Towards the end I share my own experience and comment on the way I attempt to make the activity useful, active and enjoyable for both, teachers and students.

Key words: reading; reading aloud; EFL; pronunciation.

Resumen

Como profesoras de Fonética en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), una de las actividades que practicamos con nuestros alumnos para ayudarlos a mejorar su fluidez y confianza es la lectura en voz alta (RA) a pesar de que la literatura sobre metodología de la enseñanza del inglés como lengua extranjera objeta esta práctica ([Rees 1976](#); [Broughton et al 1980](#)). Sin embargo, publicaciones de especialistas, principalmente en lectura y entonación ([Birch 2007](#); [Celce Murcia 1996](#); [Underhill 2005](#); [Gibson 2008](#); [Grabe and Stoller 2011](#)) recomiendan la práctica de RA para diversos propósitos. Este trabajo introduce las estrategias mentales involucradas en el proceso de la lectura y describe la actividad de RA tal como se practica en los cursos de fonética de la UNCuyo y otras instituciones. Apoyándome en artículos y libros de varios investigadores, abordo las críticas que la lectura en voz alta ha recibido. Me enfoco en las ventajas de RA cuando se practica bajo ciertas condiciones y siguiendo una metodología adecuada. Comparto además mis propias experiencias y comento la metodología que utilizo para hacer esta actividad más útil, activa y entretenida para docentes y alumnos.

Palabras clave: lectura; lectura en voz alta; inglés como lengua extranjera; pronunciación.

1 Introduction

1.1 The reading process

For many of us, when we sit down to read something, our eyes move across and down the page, understanding the message that the text contains without apparent effort. Such an unconscious process seems simple, but in fact, like many of the other mental activities we do, reading is complex when examined in all its detail. It is complicated because it involves a great deal of precise knowledge that must be acquired or learned and many processing strategies that must be practiced until they become automatic.

As for reading as one of the learning tools in the EFL class, we all know how useful it is, as, among other advantages, it promotes the acquisition of new vocabulary, it puts students in contact with real instances of the language, it activates world knowledge and language knowledge, and it develops the interactive nature of top-down and bottom-up processing ([Carrell, Devine and Eskey 1988](#)). Birch ([2007](#)) presents a model of the bottom of the reading processor, which consists of four language processing strategies (syntactic, lexical, orthographic and phonological) mediating between language knowledge and text.

In this model of the reading process, the processing strategies work together in parallel, that is, at the same time, with access to the knowledge base to permit the reader construct ideas and meaning from the printed text. When someone is reading, they need both the information flowing upward from the bottom to the top and the information flowing downward from the top to the bottom in order to understand the meaning successfully ([Birch 2007: 4](#)).

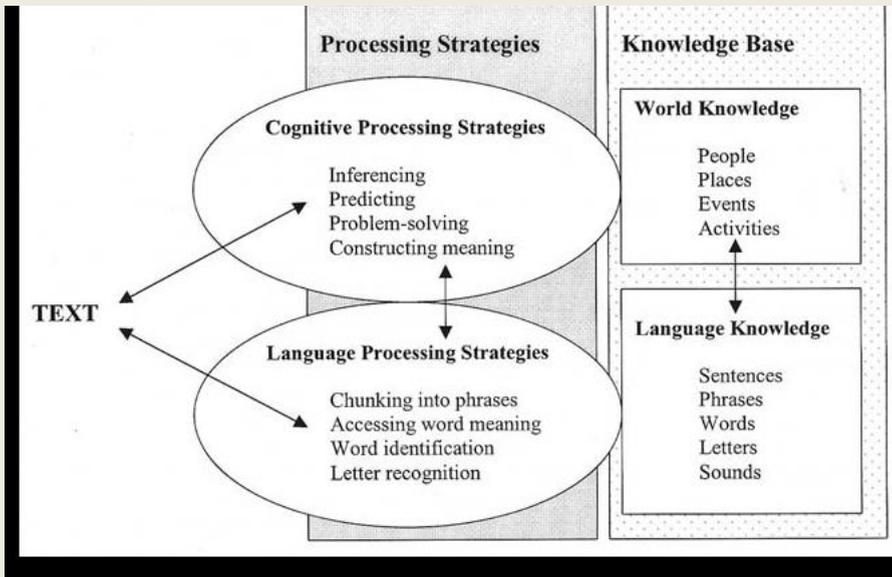


Figure 1 Model of the bottom of the reading processor (Birch 2007)

In the hands of an expert teacher, reading helps students learn useful reading and vocabulary acquisition strategies. According to Birch's interactive model, readers learn about the importance of cultural knowledge and the characteristics of textual discourse, such as coherence and cohesion.

The top down processing of a text recruits the reader's background knowledge of both, content and text genre and his expectations and experiences and applies them to the interpretation of the text, as the reader moves along from one section to the next within the text. Simultaneously the reader makes use of a bottom up approach which is text bound and relies heavily on linguistic information, semantic and syntactic, present in the text. It is the complementary use of the two types of processing that make text interpretation possible.

Students learn to enjoy and appreciate reading because they feel they gain knowledge, they discover new information, they expand their language and build their own imagination

Reading in the EFL class involves the development of the same strategies. **Top-down strategies**, which include helping students generate meaning by activating background knowledge, expectations,

assumptions, and questions, and engaging them in pre-reading strategies, such as previewing the text and predicting. And **bottom-up strategies**

David Eskey and William Grabe (1988: 223) assert that second language reading literature promotes a “top-down bias...[that] produce[s] a somewhat distorted picture of the true range of problems second language readers face.” Native speakers of English develop certain strategies in the process of reading, mainly connected with the relation between spelling and sound. EFL students should acquire these strategies in order to aim at fluent reading. This involves mainly the process of **phonemic awareness**. In fact, “ESL and EFL learners need to acquire the knowledge base of English phonemes so that their aural discrimination of sounds can proceed effortlessly, quickly, and unconsciously” (Birch 2007: 53). EFL learners who have phonemic awareness are better readers because they are able to connect sounds with symbols and attach meaning to sounds, a process which is sometimes easier than attaching meaning to printed text. Furthermore, if readers can associate the sounds of words when learning the meaning of new vocabulary, they are able to remember the new words better. Patricia Carrell (1988) explains that a modern approach to reading comprehension includes both, bottom up and top down strategies. She considers it an interactive approach.

2. Reading and the learning of pronunciation. Reading aloud.

Birch (2007) poses that the idea that accurate pronunciation and reading are directly related is discarded in favor of the idea that accurate listening comprehension is more directly related to reading. I don't completely disagree with her about this concept, but I think that reading aloud has a great impact in students' pronunciation.

Reading aloud has been a very common activity in the EFL class and, for a very long time everybody agreed on the advantages of RA in the EFL classroom. But around 1970, more modern methodologists reacted against traditional methods, including RA. What may have led to this negative reaction?

There may be many reasons I try to analyze in order to help recover the old prestige of and respect for RA.

2.1 Arguments against Reading Aloud

First of all, I'll consider the reasons that may be responsible for this unfavourable reputation. Probably the prime activity which contributed to the disrepute of RA is the practice of unprepared reading around the

class—commonly perceived as an unimaginative and easy time filler for the teacher ([Gibson 2008](#)).

Other objections to the activity are that it is dull and boring, anxiety-provoking, and of minor benefit for the students, especially for the listeners ([Wilson 2010](#)). The process of decoding, recording and articulation, it is often said, overburdens the speaker's working memory processing capacity, so there's little room left for comprehension ([Birch 2007](#)). Besides, it is sometimes pointed out that the requirement to focus on every word also slows reading speed and impedes the chunking of meaningful units ([Eskey and Grabe 1988](#)).

A frequently cited reason for using RA is its contribution to the improvement of pronunciation. However, [Celce-Murcia, Brinton and Goodwin](#) (1996) question its efficiency because of the controlled and therefore slightly unnatural texts that are often used; these do not necessarily help pronunciation in spontaneous speech. These texts usually edit the redundancy, fragmentation and incompleteness which feature in everyday speech.

In the case of English, spelling may distract the readers and they would make errors in the pronunciation of words they know orally ([Birch 2007](#)). Reading aloud is a difficult thing to do well, even for native speakers, and this could be demotivating for students. The difficulties English spelling offers, and the particular skills needed to decode it present a variety of reading and writing problems to L2 learners, problems they do not find in their language as in the case of Spanish learners ([Gibson 2008](#)).

As a consequence of these arguments, reading has become a useful practice only as a comprehension activity, but silently.

2.2 Arguments in favor of RA

Despite these objections, some specialist area authors find that RA, used sensitively and with clear aims, can be a useful learning too ([Gibson 2008](#)).

Reading aloud helps make accurate connections between graphemes and phonemes. This connection helps the rapid recognition of the word, and consequently the learning of new words and their pronunciation ([Stanovich 1991](#)). RA also speeds up the connections between graphemes and phonemes. These connections are not present in instances of reading silently. Besides, when reading silently, readers can reread, slow down and use other strategies skipping this process of decoding and becoming slow readers. Thus, RA can help to develop reading fluency as it speeds up the connections between graphemes and phonemes. [Grabe and Stoller](#)

(2002, 2011) suggest a variety of re-reading activities in order to improve learners' fluency.

Additionally some experts, like [Birch](#) (2007), recommend reading aloud as practice so that the students have as much feedback as possible on their decoding skills. When a teacher listens to a student reading aloud, he or she is often using the activity to identify more persistent problems, for example, pronunciation, understanding of graphemic-phonemic connections, and so on, and is therefore using it as a diagnostic tool. It is the only way to check that these connections are being made correctly. [Underhill](#) (2005) finds that RA can be a powerful tool for diagnosing a student's comprehension of the text. The intonation the student uses can indicate where understanding is not complete.

RA is the only tool the teacher has in order to check if students are acquiring the necessary mental strategies and phonological awareness.

3 RA in the EFL classroom

RA, either alone or in the classroom, is a good articulatory and cognitive exercise. It also helps students acquire the sound and flow of the language, especially in the beginning stages of learning.

Teachers often say that RA can help to practice and improve pronunciation. Specialist books on pronunciation concentrate on segmental and suprasegmental features as well. They include the accurate production of specific sounds and also prosodies. When reading aloud longer stretches of text, prosodic features (which occur in spontaneous speech as well as in RA activities) can be focused upon, with the aim of raising awareness of these features and practicing them so that the words flow in as natural-sounding a manner as possible. Well known books, such as *Headway Pronunciation* ([Bowler and Cunningham](#) 1991), for example, include passages to practice sounds together with word linking, prosodies and intonation. Passages could be planned to be as close to real oral language as possible. Listening and imitating, however, should be used sparingly, as students quickly tire of it. Texts should be authentic and from different genres, including real conversations, so that students become aware of a broad range of speech patterns ([Gibson 2008](#)).

Although RA is regarded by some students as highly anxiety-provoking, [Foss and Reitzel](#) (1988) recommend it as a way of reducing communication anxiety. They have found that the group preparation work, evaluation and performance involved in this can lessen anxiety.

Reading aloud in the phonetics class

Besides, RA has an indirect impact on writing. [Tench](#) (1996) points out that, while writing has no intonation, stress, or pauses (apart from those that punctuation or italicization can indicate), it is very likely that good readers do assign these features to whatever they are writing.

Reading aloud does not have to happen in the classroom. A number of specialist area books suggest extension activities in language laboratories involving simultaneous listening and reading, and recording prepared passages for self- or teacher-analysis.

[Celce-Murcia et al](#) (1996) favour the use of jazz chants to focus students' attention on rhythm and stress. [Underhill](#) (2005), similarly, advocates that students should practice reading aloud traditional English rhymes to help familiarize them with stress-timed patterns. Dictation by a student to a partner or group is also recommended for pronunciation practice by [Davis and Rinvolucri](#) (1988), who have collected together many lesson ideas around this theme.

Probably, everything depends on the teacher's imagination to create activities which are satisfying and worthwhile.

4 Conclusion

RA may be popularly believed to consist of old-fashioned, dull reading around the class and to be part of outdated methodologies, but this is many a time not the case and so it cannot be argued that it is no longer useful in language learning, especially if we focus on pronunciation.

I think that the debate and interest in RA engendered in many teachers endures because the arguments against using RA have not totally lost their place. If RA is used insensitively ([Gibson 2008](#)) or inappropriately, the objections are still valid. However, given the approval of RA by researchers, it is not RA in itself that is bad practice, but its misuse, and it would be a pity if an activity that has some value in language learning continues to be ignored by general ELT methodologists because of its careless use ([Gibson 2008](#)).

After these considerations against and in favor of reading aloud in the L2 classroom, we may say that RA is not essential, but some learning outcomes might be difficult to achieve without its use. Before deciding to use it in the phonetics class, however, it's necessary to follow certain principles:

-It must be used sparingly, combined with other methodologies, to avoid boredom.

Liliana Nora Pérez

-Anxiety could be lessened by reducing the number of members in the group and the length of the reading, as well as by creating a supportive atmosphere and being careful with the way we correct students.

-Although comprehension is important, it shouldn't be the main aim in this exercise.

-Texts need to be as natural as possible, close to every day informal speech, although we know that sometimes students are involved in more formal instances of discourse.

-Phonetic teachers may give the text in advance, so students have enough time to read, understand and practice the reading task before being evaluated.

According to my own experience, RA is extremely useful to practice and correct segmental and prosodic features. I try to give my students the text in advance, with some time to practice it at home, generally with listening support. I try to be very careful when I choose the text. I prefer the ones with some dialogue and narration. Lately, I've been using children stories. Students get involved in the story, they enjoy listening to it and they try to use all the phonological aspects they have learned: pitch, intonation, pauses, loudness. They really try to sound like the narrator in the recording. I think it has been a very rewarding experience.

As with all techniques, it is up to teachers and students to decide if and how best to use it, so that they can balance the drawbacks and the benefits to emerge with an effective learning activity. If RA is to be used successfully, it needs to be used sparingly, sensitively ([Gibson 2008](#)) and appropriately, with clear learning objectives, and should be regarded as only one of the many tools in a teacher's kit.

References

- Birch, Barbara (2007) *English L2 reading. Getting to the bottom*. Mahawah: Laurence Erlbaum Associates.
- Bowler, Bill and Sarah Cunningham (1991) *Headway pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- Broughton, Geoffery, Christopher Brumfit, Roger Flavell, Peter Hill and Anita Pincas (1980) *Teaching English as a Second Language*. London and New York: Routledge, 2nd ed.
- Carrell, Patricia (1988) "Introduction. Interactive approaches to second language reading." In Carrell, Devine and Eskey, eds.: 1-8.

Reading aloud in the phonetics class

- Carrell, Patricia L., Joanne Devine and David E. Eskey, eds. (1988) *Interactive approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, Marianne, Donna M. Brinton and Janet M. Goodwin (1996) *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, Paul and Mario Rinvolutri (1988) *Dictation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Eskey, David E. and William Grabe (1988) "Interactive Models for Second Language Reading: Perspectives on Instruction", in *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press: 223-238.
- Foss, Karen and Ameda Reitzel (1988) "A Relational Model for Managing Second Language Anxiety." *TESOL Quarterly*, 22- 3: 437-54.
- Gibson, Sally (2008) "Reading Aloud: A Useful Learning Tool?" *ELT Journal*, 62: 29-36.
- Grabe, William and Fredricka Stoller (2002, 2011) *Teaching and Researching Reading*. London: Pearson Educational Limited.
- Rees, Alun (1976) "The Reading Aloud Controversy." In *RECL Journal*, volume 7, issue 2: 16-22
- Stanovich, Keith E., Richard. F. West and Anne E. Cunningham (1991) "Beyond phonological processes: Print exposure and orthographic processing." In S. Brady & D. Shankweiler (eds.) *Phonological processes in literacy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum: 219- 235.
- Tench, Paul (1996) *The Intonation Systems of English*. London: Cassell.
- Underhill, Adrian (2005) *Sound Foundations: Learning and Teaching Pronunciation*. London: Macmillan books for teachers, 3rd ed.
- Wilson, Ken (2010) "Reading aloud in the class is a complete waste of time." IATEFL Hungary, October 2010. In *Ken Wilson's blog*. Disponible en: <https://kenwilsonelt.wordpress.com/2010/10/14/reading-aloud-in-class-is-a-complete-waste-of-time-discuss/#comment-16212>

¿El traductor público puede interpretar? Sobre la adecuación de la formación académica a las incumbencias del traductor público

Edith Lea Martin

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo

Mendoza, República Argentina

edithlea@hotmail.com

Resumen

En Argentina, gran parte de las instituciones de nivel superior universitario y no universitario que ofrecen la carrera de Traductorado Público (en cualquier idioma) incluyen en su currícula la materia Interpretación, con una orientación muy marcada hacia la interpretación de conferencias. Si bien las normas indican que la interpretación forma parte de las incumbencias del traductor público, no aclaran a qué tipo de interpretación se refieren. Es la práctica la que circunscribe esta incumbencia a la modalidad comunitaria, no a la interpretación de conferencias. El presente trabajo propone un viraje hacia un modelo de abordaje inicial del ámbito de la interpretación comunitaria que sirva para completar el perfil profesional del traductor público.

Palabras clave: traductor público; Traductorado Público; interpretación comunitaria.

Abstract

In Argentina, many of the Sworn Translation schools (either from university or non-university higher education, and working with any specific pair of languages) include in their curricula the subject Interpretation –with a strong focus on conference interpreting. Regulations state that interpretation is within the professional scope of a sworn translator. Yet, rules do not specify what type of interpretation they make reference to. It is practice which circumscribes this to community interpreting rather than conference interpreting. This work propounds a shift towards a model of approach to community interpretation meant to complete the sworn translator's professional profile.

Key words: sworn translator; Sworn Translation schools; community interpretation

1 Introducción

El presente trabajo nace a partir de una pregunta que nos hacemos frecuentemente los que estamos en el área de la traducción: ¿Puede el traductor interpretar?

El propósito de este artículo no es discurrir acerca de las diferencias entre el traductor y el intérprete, ni sobre la formación específica que requiere cada uno de estos profesionales, que puede ser comparada con la de un médico pediatra y un médico dermatólogo: ambos estudiaron una carrera de medicina, pero los dos se dedican a ámbitos distintos para los que han sido entrenados en forma particular.

El artículo se propone, en realidad, realizar un análisis sobre la adecuación de los contenidos que reciben los alumnos del Traductorado Público durante su formación a lo que disponen las distintas leyes, estatutos o reglamentos que rigen el ejercicio profesional de los traductores públicos en todo el país, los cuales establecen claramente que el traductor público (Trad. Públ.) está autorizado para actuar como intérprete de los idiomas en los que está matriculado.

2 El traductor público como intérprete: relación entre la formación y el ámbito de trabajo

La [Ley 20305](#) (1973) establece en su artículo 3 que “el traductor público está autorizado a actuar como intérprete del o de los idiomas en los cuales posea título habilitante”. Este concepto se repite en los estatutos o reglamentos de los distintos Colegios que nuclean a los traductores. Por ejemplo, en el artículo 3 inciso *b* del [Estatuto](#) (2010) del Colegio de Traductores Públicos de la Provincia de Mendoza se indica que compete a los traductores públicos “actuar como intérprete del idioma que corresponda a su matrícula”. Antes de continuar, cabe aquí aclarar que uno de estos idiomas será siempre, para el caso de la Argentina, el español (idioma oficial), y esto repercutirá en las carreras de Traductorado, en las que el español siempre será uno de los idiomas de trabajo (español<>alemán, español<>inglés, español<>portugués, etc.).

Esta ampliación de las competencias del traductor hacia el área de la interpretación se ve reflejada en las mallas curriculares de las carreras. A modo de ejemplo podemos decir que en nuestro país existen diecinueve instituciones de nivel superior (universitarias y no universitarias, de gestión pública y privada) que dictan la carrera de Traductorado Público de Inglés, de las cuales catorce (un setenta y cuatro por ciento) incluyen, en algún año de la carrera, el espacio curricular Interpretación con formato de materia o como seminario o taller y con una carga horaria cuatrimestral o anual (ver Tabla 1).

¿El traductor público puede interpretar?

Tabla 1 – Instituciones que dictan la carrera de Traductorado de Inglés

Provincia		Instituciones que imparten el Traductorado Público de Inglés (nivel superior universitario y no universitario)	Espacio curricular Interpretación	
			SI	NO
1	Buenos Aires	Universidad del Museo Social Argentino	X	
2	Buenos Aires	Universidad de Buenos Aires	X	
3	Buenos Aires	Universidad de Morón	X	
4	Buenos Aires	Fundación UADE (Universidad Argentina de Empresas)	X	
5	Buenos Aires	Universidad del Salvador	X	
6	Buenos Aires	Universidad Católica Argentina- Capital Federal		X
7	Buenos Aires	Universidad de Belgrano	X	
8	Buenos Aires	Universidad Nacional de Lanús		X
9	Buenos Aires	Universidad Nacional de La Plata	X	
10	Catamarca	Universidad Nacional de Catamarca		X
11	Córdoba	Universidad Nacional de Córdoba	X	
12	Entre Ríos	Universidad Adventista del Plata		X
13	Mar del Plata	Universidad CAECE	X	
14	Mendoza	Universidad del Aconcagua	X	
15	Mendoza	Universidad Nacional de Cuyo	X	
16	Mendoza	Instituto Cultural de Mendoza	X	
17	Río Negro	Universidad Nacional del Comahue	X	
18	Salta	Universidad Católica de Salta		X
19	Santa Fe	Instituto Superior Pago de los Arroyos	X	
TOTAL			14	5

Edith Lea Martín

Si la ley contempla que el Trad. Públ. puede interpretar, entonces es correcto que las carreras de Traductorado Público incluyan estas materias. Sin embargo, la ley no es clara respecto del ámbito en el que el traductor público puede interpretar. En este caso, es la práctica la que dicta esta pauta: el Trad. Públ. interpreta en reuniones con abogados cuando alguna de las partes no habla el idioma nacional; el Trad. Públ. interpreta en sesiones de conciliación obligatoria ante el juez en casos de divorcio en los que una de las partes no habla español; el Trad. Públ. interpreta en la ceremonia de matrimonio civil cuando uno de los contrayentes no es hispanohablante; el Trad. Públ. interpreta en casos en los que está involucrado un extranjero no hispanohablante en los que interviene la policía turística; el Trad. Públ. interpreta en las cárceles; en fin, el Trad. Públ. interpreta siempre que un extranjero no hispanohablante enfrente una situación legal dada y necesite asistencia lingüística para comunicarse.

Todos los casos mencionados, en los que el Trad. Públ. actúa como intérprete, guardan ciertas características en común: 1) la interpretación es bilateral, o sea que el traductor interviene en un diálogo y trabaja hacia los dos idiomas (uno será el idioma oficial, en nuestro caso: español); y 2) los participantes de la conversación son grupos reducidos de personas. Esto nos indica que cuando el Trad. Públ. actúa como intérprete lo hace como intérprete comunitario.

Si hablamos del reconocimiento que tiene la interpretación comunitaria, tenemos que entender que en nuestra comunidad la traducción es una carrera recientemente profesionalizada y reconocida como tal. La interpretación, por otro lado, siempre se ha visto como “traducción oral”, con un consenso general sobre su dificultad pero sin una acabada comprensión de lo que en realidad es. Da testimonio de esto el hecho de que en toda la Argentina existen únicamente tres universidades (Universidad del Salvador, Universidad del Museo Social Argentino y la Fundación UADE) y un Instituto Superior (San Bartolomé) que dictan la carrera de grado en Interpretación -y vale aclarar que en todos los casos especifican que es en interpretación de conferencias.

No sorprende, por lo tanto, que no exista una concepción clara sobre las diferencias entre los distintos tipos de interpretación; cuando la ley asume que el traductor puede interpretar es porque de alguna manera se entiende que traducir e interpretar son parte de una misma práctica y, como no se comprende en forma acabada lo que es interpretar ni los distintos tipos de interpretación, tampoco se aclara a qué ámbitos de la interpretación se hace referencia.

Según [Torres Díaz](#) (2005: 12), se puede decir que existen dos tipos distintos de interpretación: la de conferencias y la comunitaria.

¿El traductor público puede interpretar?

La interpretación de conferencias es aquella que generalmente se utiliza en convenciones internacionales, conferencias académicas, etc. En este ámbito de interpretación se suele trabajar de dos modos diferentes: con interpretación simultánea (I.S.) o con interpretación consecutiva (I.C.). La elección de una u otra estará marcada, principalmente, por restricciones de tiempo y disponibilidad del equipamiento adecuado. En líneas generales, tanto para el caso de la I.S. como para la I.C., el intérprete trabajará hacia un solo idioma (excepto, quizás, en la sección de preguntas y respuestas), ya que hay un orador que brinda su charla a una audiencia extensa en un idioma que esta no domina.

La interpretación comunitaria suele definirse como aquella que se da en ámbitos multiculturales en los que parte de la comunidad o algún extranjero requieren ayuda a la hora de presentarse ante la policía o de ir a un hospital, por ejemplo. En estos casos se dan situaciones de diálogo, en las que el intérprete trabaja hacia los dos idiomas ayudando a establecer la comunicación entre dos personas o dos grupos pequeños de personas en una interacción. En nuestro país, este tipo de interpretación es más conocida como interpretación bilateral, *liaison* o de enlace, y ha sido negligentemente dejada de lado bajo la idea equívoca de que en Argentina sólo se habla español. Hemos excluido así a todas las comunidades de los pueblos originarios con su idioma (mapuche en el sur, guaraní en el norte, etc.) y también hemos ignorado el hecho de que nuestras fronteras cada vez se abren más a las comunidades internacionales no hispanohablantes, como chinos o sirios, que buscan refugio, asilo o simplemente un cambio de estilo de vida.

Si bien la interpretación comunitaria no es conocida ni tiene estatus profesional en nuestro país, cabe aclarar que en Europa las universidades ofrecen carreras de grado que se especializan en la interpretación comunitaria. También es ampliamente reconocida en países como Canadá o en los Estados Unidos, en los que el intérprete comunitario tiene un rol fundamental en la comunicación intercultural.

Ahora que hemos establecido claramente la diferencia entre la interpretación de conferencias y la interpretación comunitaria, podemos ver cuál es el ámbito en el que el Trad. Publ. puede actuar como intérprete, y este es -en forma única y exclusiva- el de la interpretación comunitaria.

Dijimos más arriba que en tanto la ley entiende que el Trad. Publ. puede interpretar, la carrera de traductor debe incluir al menos algunos preceptos sobre lo que es la interpretación. Pero la poca claridad de la ley en cuanto a los ámbitos en los que el Trad. Publ. puede actuar como intérprete se ha extendido a los perfiles profesionales propuestos por algunas universidades que dictan la carrera de Traductorado Público y

Edith Lea Martín

también se ha propagado a los programas de las materias dedicadas a la interpretación dentro del Traductorado Público. En internet se encuentran descripciones llamativas que indican que el Trad. Públ. puede interpretar en conferencias en modo simultáneo. Y no hablamos de blogs o de una wiki; hablamos de la descripción que hacen distintas universidades de nuestro país sobre el perfil profesional de sus egresados de la carrera de Traductorado Público.

Si analizamos los programas de la materia Interpretación que publican las distintas universidades, nos encontramos con el mismo panorama: el objetivo de que el alumno del Traductorado interprete en forma simultánea y consecutiva, en conferencias. Esto solo puede ser entendido como una terrible confusión. En efecto, pareciera que quienes están a cargo de desarrollar o redactar esos perfiles y programas no fueran traductores ni intérpretes, sino alguien lego. Postular en el perfil profesional de la carrera de Trad. Públ. o en los objetivos de un programa de la materia Interpretación (insertada en la carrera del Traductorado Público) que el traductor está formado para interpretar en conferencias, en modo consecutivo o simultáneo es, sino una irresponsabilidad, una idea por demás descabellada. Para interpretar en conferencias (en modo simultáneo o consecutivo) hace falta entrenamiento específico de muchos años y mucha práctica, a lo que el Traductorado solo puede servir como base. Pretender que con una o dos materias de Interpretación el alumno del Traductorado pueda interpretar en conferencias es pretender un imposible.

Y decimos que es imposible, no desde la típica visión del intérprete profesional de que interpretar es más difícil que traducir y de que un buen traductor no podría jamás interpretar, como indica [Drallny](#) (2000: 78-79) cuando dice que “ser traductor de gran relevancia no equivale a decir que, de igual manera, se pueda ser un intérprete de calidad. Son tan distintas las demandas para convertirse en intérprete que huelgan las explicaciones”. Es imposible desde la observación de la malla curricular de las carreras del Traductorado, que dejan de lado materias que abordan la oralidad y la escucha/comprensión auditiva para favorecer la escritura (porque el traductor trabaja fundamentalmente con el texto escrito), y que dejan sin (o con muy pocos) recursos a los alumnos para encarar la materia Interpretación. Es imposible, además, desde la lógica que implica que en una carrera dedicada a la Interpretación haya al menos cinco o seis materias anuales que aborden en forma directa los distintos tipos de Interpretación y en la poca lógica de querer concentrar toda esta práctica y contenidos en una sola materia cuatrimestral o anual.

En suma, pretender que el alumno del Traductorado interprete es remitirlo en forma directa al fracaso, porque en toda su carrera no ha

¿El traductor público puede interpretar?

sido formado para interpretar (sí para traducir), por lo cual no tiene las herramientas adecuadas para enfrentarse con este ámbito de trabajo. Someter al alumno a una exigencia tal es un sinsentido. Decir que el Trad. Públ. puede interpretar en conferencias no es hacer justicia a la verdad.

Ahora bien, si el Trad. Públ. puede por ley interpretar, aunque la normativa no aclare en qué ámbitos puede hacerlo, y dado que en la práctica sí lo hace, las universidades deberían tener esto presente a la hora de delinear los perfiles profesionales para los egresados de la carrera de Traductorado Público y de plantear objetivos mínimos para la materia Interpretación.

Sin ir más lejos, podemos poner como ejemplo la respuesta planteada en la sección de preguntas y respuestas de la página web de la carrera de Traductorado Público de la Universidad de Buenos Aires, en la que aclaran que, si el traductor público quiere interpretar, debe estudiar y prepararse en el área de la Interpretación en forma específica:

Quiero ser intérprete. ¿Me conviene estudiar la Carrera de Traductor Público?

Si bien el título de traductor público es el único que habilita al egresado para ejercer como perito en la justicia, es recomendable que curse también la Carrera de Interpretariado si desea abocarse mayormente a esa profesión, pues en las materias Interpretación I y II del plan de estudios de nuestra Carrera únicamente se dan herramientas básicas para adentrarse en el campo de la interpretación. (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires).

Entonces lo que necesitamos no es eliminar la materia Interpretación de la curricula del Traductorado Público, lo cual dejaría a los futuros profesionales absolutamente desarmados para enfrentar una tarea que corresponde por ley a sus incumbencias. Lo que se requiere es un replanteo de los contenidos que se dictan en esta materia en el Traductorado Público teniendo en cuenta dos parámetros: 1) el alumno y las herramientas por este adquiridas a lo largo de la carrera que le puedan ayudar a encarar la materia y 2) los ámbitos en los que un Trad. Públ. actúa como intérprete. Si tenemos en cuenta estos dos ejes podremos pensar en el armado de un programa adecuado a las necesidades de los alumnos del Traductorado Público y del medio.

Comencemos por analizar al alumno que llega a la materia Interpretación. Esta materia generalmente se dicta en cuarto año de la carrera del Traductorado y cuenta con una carga horaria cuatrimestral o, como mucho, anual. Durante toda la carrera se ha priorizado el desempeño escrito del alumno, tanto en su lengua madre como en la

Edith Lea Martín

lengua extranjera, por lo que no está acostumbrado a expresarse en forma oral (excepto por las materias de lengua). Esto obviamente juega en su contra al momento de cursar Interpretación, ya que en esta materia, al contrario de lo que ha ocurrido a lo largo de toda la carrera del alumno, este se verá forzado a hablar en sus dos idiomas de trabajo. Y no sólo tendrá dificultad con el hecho de que ahora tiene que hablar. La oralidad significa inmediatez, y estos alumnos han sido entrenados para pensar detenidamente y a conciencia la mejor opción, a buscar en diccionarios, a consultar, a revisar una, dos y tres veces. Se podría decir que la palabra *inmediatez* no existe para el alumno del Traductorado, a quien le resulta muy difícil –casi imposible– lidiar con el estrés que supone encontrar el equivalente justo en forma inmediata.

Con respecto a la escucha, podemos decir que al alumno del Traductorado, a diferencia de los alumnos de un Profesorado en un idioma cualquiera, no se lo expone a ejercicios de comprensión auditiva en forma regular. El alumno de Traductorado está acostumbrado a trabajar con el texto escrito, a tener su tiempo para entender las distintas conexiones sintácticas y los significados en los que estas derivan; tiempo para entender las palabras y para reflexionar sobre su sentido. El discurso oral lo abrumba, experimenta cansancio en la etapa de escucha si el discurso es muy extenso, se pierde, no lo entiende (sobre todo si es en la lengua extranjera). Cabe a esto agregar otro punto de debilidad y es que, en los pocos casos en los que se expone a los alumnos a la escucha, generalmente se eligen discursos de buenos oradores que hablan en su lengua madre. Esto no es real en la práctica de la interpretación, en la que el común denominador es el orador con pocos recursos de oratoria o dando un discurso en una lengua extranjera que no siempre domina en forma cabal. Entender a este tipo de oradores supone una dificultad agregada muy grande para los alumnos del Traductorado.

Hablemos ahora del proceso traslativo que se da al momento de la interpretación y también encontraremos a nuestros alumnos desarmados, aun cuando estén a poco de graduarse como traductores. Si bien el traductor conoce el proceso traslativo, todos los factores explicados a lo largo del artículo se conjugan: el alumno no entiende lo que escucha, se pone nervioso porque si lo entendió no encuentra la forma de decirlo, el tiempo transcurre y lo inmediato se pierde, le cuesta pronunciar tal o cual palabra, por decirlo rápido pierde el sentido... En fin, no logra una interpretación fiel, natural, rápida.

¿Qué podemos hacer con este alumno, en esta materia?

En primer lugar, nos enfocaremos en el aprendizaje de nuestros alumnos. Nunca debemos perder de vista los recursos o conocimientos con los que ellos cuentan al momento de cursar la materia. Estos serán

¿El traductor público puede interpretar?

fundamentales como punto de partida hacia el nuevo conocimiento, el cual deberá ser significativo para los alumnos. En segundo lugar, debemos tener en cuenta la posibilidad de nuestros alumnos de alcanzar los objetivos planteados en la materia, para lo cual es importante considerar lo que ellos pueden lograr por su cuenta, lo que pueden lograr con nuestra ayuda y adónde queremos que lleguen. Es preciso aquí plantearnos objetivos asequibles (pretender que el alumno aprenda la técnica de simultánea en un año no lo es, por ejemplo). Para poder abarcar esto hemos de tener en cuenta los pilares constructivistas de la didáctica planteados por [Ausubel](#) (2002) y [Vygotsky](#) (1979), que a continuación desarrollamos en forma rápida (pero recomendamos profundizar las lecturas sobre ambos).

El primero, el psicólogo y pedagogo David [Ausubel](#) (2002), nos habla del aprendizaje significativo, aquel en el que el nuevo conocimiento se relaciona de manera no-arbitraria y sustancial con los conocimientos previos del sujeto que aprende (opuesto al aprendizaje memorístico). “No-arbitraria” se refiere a la manera en la que los nuevos conocimientos se relacionan con los conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto (subsumideros o ideas de anclaje). Es más fácil incorporar nuevos conocimientos cuando estos se pueden anclar a o relacionar con los conocimientos previos. La sustantividad hace referencia a lo que se incorpora del concepto, la sustancia, la idea (no a las palabras que se utilizan para describirlo). De la interacción entre el conocimiento ya adquirido por el sujeto y el nuevo conocimiento, surge el aprendizaje significativo, que seguramente enriquecerá o modificará el conocimiento previo. La significatividad es un requisito para lograr el aprendizaje. Esta se da en tres niveles diferentes: la significatividad lógica del material (el material presentado al alumno debe estar ordenado, organizado); la significatividad psicológica del material (el material debe conectarse con los aprendizajes previos del alumno y ser comprensible, lo que facilitará el almacenamiento de esta nueva información en la memoria a largo plazo); y la actitud significativa de aprendizaje del alumno (que el docente puede motivar).

En segundo lugar, hemos de tener en cuenta lo que Lev Vygotsky, psicólogo y destacado teórico de la psicología del desarrollo, denomina la Zona de Desarrollo Próximo, que “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” ([Vygotsky 1979](#): 133). Aquí el autor plantea la necesidad de una segunda persona que ayude al sujeto a apropiarse de la realidad circundante. El desarrollo así entendido es el potencial que tiene la persona de dar un salto, con la

Edith Lea Martín

ayuda de otro, para conocer algo nuevo (Zona de Desarrollo Próximo). Este desarrollo se diferencia del real en que este último es el que puede lograr la persona por su cuenta, sin la ayuda de alguien más. Así pues, se entiende, que el sujeto aprende primero con la ayuda de otro a hacer las cosas, para luego hacer esas cosas por sí mismo.

Una vez establecidas estas bases, podemos pensar la práctica docente, la didáctica de nuestras materias, desde un punto de vista constructivista, para colaborar con nuestros alumnos en su proceso de aprendizaje. En la materia Interpretación podemos, por ejemplo, comenzar por ayudarlo a entender lo básico: que traducir e interpretar son, como dice [Drallny](#) (2000: 75), “dos prácticas diferentes de una misma labor que significa hallar las correspondientes equivalencias de una lengua a otra (...). Pero los requerimientos para realizar una u otra de las tareas mencionadas son diferentes, como lo son las técnicas empleadas para hacerlas con eficiencia”. Una vez aclarado esto, podremos trabajar sobre las diferencias entre la traducción y la interpretación, la oralidad y la escritura. Para todo esto podemos partir del conocimiento previo del alumno, que ya sabe qué significa traducir y conoce las características de un texto escrito, así como sabe cuáles son las cualidades de un buen traductor: de lo conocido (puntos de anclaje o sumideros) hacia lo desconocido.

Podemos continuar por explicarle los distintos tipos de interpretación (de conferencias y comunitaria) y el porqué de esta materia en la curricula del Traductorado (ámbitos de trabajo en los que el traductor público trabaja como intérprete). Saber por qué una materia tan diferente a las demás está inserta en el plan de estudios y entender que es un posible futuro campo laboral puede servir para motivar al alumno en su actitud significativa hacia el aprendizaje de esta.

Podemos, entonces, continuar con algunas técnicas básicas para ayudar al alumno a comenzar a adquirir herramientas para trabajar la escucha, la atención y la oralidad: la práctica comienza por ejercicios de memoria, de comprensión (utilizando oradores nativos y no nativos) y de reformulación. Recomendamos que los ejercicios siempre traten un único tema o, sujeto al tiempo, un número acotado de temas (no más de dos o tres), para que los alumnos se familiaricen con los distintos puntos de vista al respecto, con el vocabulario y las expresiones hechas que se utilizan en ese ámbito dado, en los dos idiomas. De esta manera, estaremos ayudando a nuestros estudiantes (traductores) a lidiar mejor con la inmediatez y con el hecho de no tener un diccionario a mano y, además, estaremos respetando los principios de significatividad lógica y psicológica planteados por [Ausubel](#) (2002). Por ejemplo, podemos tomar el tema *diabetes* y pedirles a los alumnos que hagan presentaciones sobre

¿El traductor público puede interpretar?

el mismo tanto en la lengua extranjera como en español (práctica de la oralidad); podemos escuchar a distintos médicos o pacientes o interacciones entre ellos (comprensión); podemos proponerles que confeccionen glosarios para ir incorporando el vocabulario en los dos idiomas (memoria); podemos realizar ejercicios de tipo *cloze* en los que los alumnos deban aportar la palabra que falta con su conocimiento del tema (anticipación lingüística/extralingüística). En fin, trabajar sobre un mismo tema tiene distintos beneficios que rotar temas no nos aportaría; esta manera de trabajar solo aumentaría la angustia del alumno respecto de la materia.

Luego, poco a poco, se puede comenzar a ejercitar con la interpretación de enlace o comunitaria. A esta altura es posible retomar el concepto de interpretación comunitaria e ir agregando algunos datos como, por ejemplo, dónde debe ubicarse el intérprete respecto de los usuarios y qué actitud debe guardar. En este punto, cuando empecemos a practicar, es fundamental aclarar a los alumnos cuáles se consideran criterios de calidad y por qué. Aparte de presentar los criterios de calidad en una clase y de explicarlos, es importante que por cada ejercicio que los alumnos realicen se les brinde una devolución en función de dichos criterios (significatividad lógica). Si los criterios están volcados en una guía, como la de Anne [Schjoldager](#) (1996), y por cada devolución se completa una guía, el alumno podrá ver su evolución o detectar aquellos aspectos en los que tiende a equivocarse para mejorarlos.

[Schjoldager](#) (1996) jerarquiza los errores mediante una planilla de evaluación y seguimiento, y le asigna primordial importancia a la comprensión y expresión oral (*comprehensibility and delivery*), indicando que lo más importante es entender al intérprete. En segundo lugar, considera el uso que el intérprete hace de la lengua, luego la coherencia (intratextual) del discurso interpretado y, por último, la fidelidad (coherencia intertextual). Con respecto a la comprensión y expresión oral del intérprete, los parámetros propuestos para el seguimiento son: comprensión, articulación, arranques y cierres, rellenos, ruidos, entonación, correcciones, voz. Para la lengua, los parámetros considerados son los errores de pronunciación, errores de gramática, las interferencias, la idiomática y el registro. Por otro lado, con respecto a la coherencia y la credibilidad se analizan los inicios y las terminaciones, la coherencia de la prestación y la credibilidad del mensaje. Respecto de la fidelidad, se considera si el intérprete parodia al orador, si hay omisiones, agregados o cambios injustificados.

De esta manera, implementando en cada caso la misma grilla de evaluación, iremos preparando al alumno para la instancia final, ya que quedará bien en claro qué se espera de él. De más está decir que en la

Edith Lea Martín

evaluación no debemos incluir nada que los alumnos no hayan practicado. Pero lo más importante es tener siempre en claro qué se le puede pedir al alumno (en las condiciones dadas) y qué no: no se le puede pedir que realice interpretación simultánea, tampoco consecutiva plena. Sí se le puede pedir que realice interpretación de enlace o traducción a la vista, que no hemos mencionado aquí pero que sí pueden practicar y llegar a manejar con bastante solvencia (nos movemos dentro la Zona de Desarrollo Próximo).

Nuestro objetivo debe ser que el alumno del Traductorado entienda por qué cursa la materia Interpretación; que entienda a qué tipo de interpretación se refieren las incumbencias cuando mencionan que el Trad. Públ. puede interpretar; que entienda cómo es la técnica de la interpretación bilateral; pero, por sobre todo, que le quede bien claro que, si quiere interpretar, debe continuar capacitándose a tal fin.

3 Conclusión

En el presente trabajo hemos analizado la confusión que existe respecto de las diferencias entre traducir e interpretar, lo que repercute en forma directa en los ámbitos de trabajo y en el perfil profesional de la carrera del traductor público.

También hemos observado la falta de conocimiento respecto de los distintos tipos de interpretación y cómo esto, sumado al desconocimiento de lo que significa interpretar (vs. traducir), deriva en la orientación que por ley tiene el perfil profesional del traductor público con incumbencias en interpretación.

Sin embargo, también hemos visto cómo la práctica se encarga de delinear mejor estas incumbencias, remitiéndolas al ámbito de la interpretación comunitaria.

Hemos ofrecido argumentos para demostrar que, de ninguna manera, se puede asumir que el Trad. Públ. está habilitado para interpretar, mucho menos en conferencias. Hemos concluido que es, por lo tanto, incorrecto enumerar entre las competencias del Trad. Públ. la capacidad de interpretar en forma simultánea o consecutiva en congresos y conferencias.

Sí podemos decir, en cambio, que el Trad. Públ. puede llegar a enfrentar instancias en las que se requiera interpretación comunitaria y traducción a la vista y que debe formarse para hacerlo con solvencia.

No será suficiente entrenamiento el contenido y la ejercitación abordados durante uno o dos cuatrimestres; ya hemos dicho que en otros lugares del mundo la interpretación comunitaria se estudia como carrera

¿El traductor público puede interpretar?

de grado. Sin embargo, sí podremos sentar las bases para que los futuros traductores conozcan este ámbito de trabajo y sepan que, si les interesa, pueden y deben seguir capacitándose en el mismo.

Referencias

- Ausubel, David (2002) *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Trad. Seis Sánchez Barberán. Barcelona: Paidós.
- Colegio de Traductores Públicos de la Provincia de Mendoza (2010) *Estatuto* [en línea]. Disponible en <http://traductoresmza.org/Content/images/institucional/estatuto.pdf>
- Drallny, Inés L. (2000) *La formación del intérprete de conferencias*. Córdoba (Argentina): Ediciones del Copista.
- Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. *Carrera de Traductor Público. Preguntas Frecuentes* [en línea]. Disponible en http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/traductorado_preguntas_frecuentes.php#faq1. Fecha de búsqueda: 16 de marzo de 2017.
- Poder Ejecutivo Nacional. (1973) *Ley 20305 - Traductores Públicos - Reglaméntese el Ejercicio de la Profesión* [en línea]. Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/190000-194999/194196/norma.htm>
- Schjoldager, Anne (1996) "Assessment of Simultaneous Interpreting." In Dollerup, Cay y Vibeke Appel, eds. *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons. Papers from the Third Language International Conference*, Elsinore, Denmark, 9-11 June 1995. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Torres Díaz, María G. (2005) *Manual de interpretación consecutiva y simultánea*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Vigotsky, Lev (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad. Silvia Furió. Barcelona: Editorial Crítica.

A Crucial Teaching-Learning Experience: the Integration of Language and Teaching Skills Development in Higher Education

Silvia Barbuzza - Loana Lombardozzi

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza, Argentina

sbarbuzz@gmail.com; loalom@hotmail.com

Abstract

This paper describes a teaching experience aimed at integrating the contents developed both in the subjects English Language V and the Practicum in the ELT program at Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Such articulation took place through the deployment of a Project Methodology, which targets the development of language skills and the application of teaching strategies shared by students and instructors in both courses. This paper deals specifically with a vocabulary project designed and implemented in the course English Language V. It discusses the project's theoretical background, the steps in its development, and the lesson plan used by learners in carrying out the project.

Key words: ELT university program, Practicum, articulation of disciplinary content and pedagogical strategies, project methodology

Resumen

En este artículo se relata una experiencia pedagógica cuyo objetivo fue la integración de los contenidos trabajados en los espacios curriculares de Idioma Inglés V y de las Prácticas Profesionales del Profesorado de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. La articulación se realizó a través de la Metodología de Proyectos que apunta al desarrollo de habilidades lingüísticas y a la aplicación de estrategias de enseñanza compartidas por docentes y alumnos de ambas cátedras. Particularmente se hace referencia al proyecto de vocabulario en contexto que se elaboró e implementó en las clases de Idioma Inglés V. Se describe además su fundamentación teórica, sus pasos, y el plan de clase para la elaboración de dicho proyecto.

Palabras claves: Profesorado de Inglés, Prácticas del Profesorado, articulación entre contenidos disciplinares y estrategias pedagógicas, método de proyectos.

1 Introduction

A crucial teaching-learning experience is one built in a culture of collaboration and supported by a project that involves and benefits all its members in a particular educational context. It aims at proposing an alternative way of lifting the educational barriers faced by both learners and teachers, which interfere with the construction and integration of knowledge within the scope of a specific area of learning.

This is the concept underlying the pedagogical experience this paper will outline, which came about as the answer to a question that had been latent for a long time both in the subject Language V and in the Teaching Practicum at the EFL Department, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. The question was how to articulate learners' knowledge about the language and about pedagogy with their actual teaching practice.

Both subjects had shared the same concerns for a long time. On the one hand, Language V had been carrying out projects to develop different language skills for fifteen years (see [Chambouleyrón, Jung y Barbuzza \(1998\)](#) y [Vernier de Jung et al. \(2007\)](#)) with the goal of helping learners develop their language and teaching skills. On the other hand, the teacher educators from the Practicum had been aware of the importance of a solid command of the foreign language for the development of EFL classes and of the need to help build teacher identity through the language courses in the university EFL curriculum.

These concerns were incidentally addressed with the temporary incorporation of Professor Loana Lombardozi, a teacher educator from the Practicum, to the Language V course as substitute teaching assistant for the academic year 2010. This provided the opportunity to find an answer to that initial question by carrying out an informal articulation of both subjects, which gave rise to a pilot project to offer students significant awareness-raising teaching experiences to start building their identity as foreign language teachers. These teaching experiences imply not just learning the foreign language, but also learning how to teach it.

2 Rationale

2.1 Theoretical Framework for Articulation: Integrating Curricular Subjects

The concept of cross-curricular integration arises from the need to avoid the compartmentalization of knowledge which usually occurs when

subjects are taught in isolation. The exchange between subjects can be promoted by several factors: spatial, temporal and economic, among other, while it can be enhanced by cooperative teaching in actual practice.

There are several reasons that justify the inclusion of a cross-curricular design, especially in ELT programs which aim at the development of a future professional who can form part of interdisciplinary work teams. This is stated in the graduate profile of the English Language and Literature teaching degree Program at Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, which says that the graduate teacher will be able to “join interdisciplinary research and counseling teams” (Ord 016-cd-2002).

Furthermore, the document states that professors from different subject areas “understand that each area has to sketch a plan for disciplinary integration, defining a pedagogic field that favors an interdisciplinary approach while reasserting the identity of each subject” (Ord 016-cd 2002)”. Thus, a cross-curricular design of the program of studies is aimed at from its inception.

There are still other advantages to the inclusion of a cross-curricular program related to the students’ cognitive abilities. It allows students to refer to previous categories of thought to organize the new knowledge, and thus, give meaning to the academic content of the curriculum. This is supported by the theory of meaningful learning posed by Ausubel (in [Brown](#) 2007: 1). For him “learning takes place in the human organism through a meaningful process of relating new events or items to previous cognitive processes or propositions – hanging new items on existing cognitive pegs” ([Brown](#) 2007: 91). In this sense, cross-curricular integration would favour this process of relating new knowledge with students’ previous cognitive categories, favouring the incorporation of meaningful new items.

Cross-curricular integration also contributes to fostering cross-curricular thinking, that is to say, the development of intellectual habits that make it possible to approach knowledge from different perspectives. The resulting flexibility helps to avoid the fragmentation of knowledge and to lift mental barriers.

In addition, this type of integrated curricular organization favors high-order thinking skills, such as analysing and relating concepts, developing students’ ability to solve real life problems and stimulating their creativity. In relation to this [Jurjo Torres](#) (1998: 29) mentions that “...students are compelled to deal with theoretical frameworks, concepts, procedures and skills from different subjects to understand or solve the

issues connected to the problems posed.” This ability to make connections among the different content areas shows students the complexity of real life problems and stimulates their creativity in devising multiple possible solutions to solve them.

[Dewey](#) (1967), who makes an important contribution to reconceptualizing the concept of education, underlines the importance of recreating at school the child’s real life experience. This means being able to insert students in educational experiences that resemble those in real life and that, far from being fragmented, are complex and require an integrated view from different content areas in order to be understood and solved.

Finally, this cross-curricular approach involves teachers in teamwork towards a common goal. Education based on integration prepares teachers-to-be to acquire the necessary flexibility to work collaboratively and to adapt to the needs of a global world.

2.2 Theoretical Framework for Projects

Another framework which guided the experience described in this paper was the rationale for using projects in order to develop language skills. This derives from the emphasis on a constructivist learning pedagogy, which supports the idea that “every learner will bring a different set of knowledge and experiences to the learning process and will construct, in different ways, their own sense of the situation with which they are faced” ([Williams and Burden](#) 1997: 96).

One way to help students construct their knowledge of the world is through project work. According to the [Monterrey Technological and Higher Education Institute](#): “project work is a learning strategy which focuses on the key concepts and principles of a certain discipline. It engages students in problem-solving and other significant tasks. It allows them to work in an autonomous way to build their own learning with real-life outcomes generated by them” (2000: 4).

This type of approach offers innumerable benefits to the EFL learner. First of all project work allows students to practice the four skills in a non-threatening environment as they become responsible for their own learning, shifting the focus from a teacher to a student-centered class. Another benefit is that students acquire the capacity to make decisions about their own learning by deciding for themselves about the different aspects of the project. In addition, this approach fosters communicative and collaborative learning by engaging students in using language in real-life situations and in constructing knowledge together. From a cognitive point of view, project work helps develop research skills as it

enhances the capacity to learn in an autonomous way while tapping students' creativity.

2.3 Theoretical Framework for learning vocabulary through context

Having students develop strategies for handling unknown words and enlarging their vocabulary and knowledge of the foreign language has always been a challenge in English classes, and this is also true of the EFL Program at Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. This is so because our students and teachers-to-be had their first language experiences, in general, within a traditional teaching approach, in which vocabulary was learned through long lists of words without any contextualization.

In this approach, students read only passages in which every word was known, or else they were compelled to consult a dictionary in order to make sure that every word was understood. Long lists of words were used to keep record of the new terms and memorization was the only way to acquire and internalize the new vocabulary. However, there are many drawbacks to this approach.

Firstly, too much dictionary work can kill all interest in reading and even interfere with comprehension because readers are more concerned with individual words and less aware of the context that gives them meaning. It also results in very slow and inefficient reading. Secondly, it is well-known that knowledge acquired through short-term memory does not last for a long time since it has no other significance for students than to pass an exam. Finally, long lists of decontextualized words deprive students of the possibility of seeing the function of the word in the context of real discourse either written or oral. In fact, the meaning of a word depends on where it occurs within a larger stretch of discourse and the relationship that the language elements have with what comes before and after them.

Therefore, there are enough reasons to think that the traditional way of teaching vocabulary turns out to be inappropriate if we really want our students to learn new words and enrich their language. What is the best way to teach vocabulary, then? According to researchers in the field ([Ying 2001](#)), looking at the context in which the word appears seems to be the best way to learn vocabulary. He distinguishes four major assumptions that underlie this discussion of a context-based approach to acquiring vocabulary:

-Drawing inferences from what we observe is fundamental to thinking, and the same principle can be used in the reading process.

-Our knowledge of the world is organized into interrelated patterns. These patterns are constructed from our previous experiences and guide us as to what we might expect to encounter in a new context. Thus, making use of what we know in order to understand the unknown is a common practice in our daily lives.

-The subject matter of a passage is interrelated and the text is often redundantly structured. To help readers, writers often give definitions or extensive clues within the text when a new word appears so that readers have more than one chance to understand the passage. Some context clues that writers give readers are reference words, synonyms and antonyms, definitions, restatements, examples, and summaries among others.

-Reading is a communicative act between writer and reader, and as in any other communicative act (oral communication for example), the reader does not understand every single word but is satisfied with an approximate meaning. Therefore, students should not be told more about the meanings of words than they need to know to understand the context and avoid confusion.

In order to understand new language and to be able to produce it, learners need to know how the word operates in a larger stretch of discourse and the “function” it is performing in that particular context. Thus the functional exponent of a word would depend on who is being talked to, what the situation is, and how determined or tentative the speaker wishes to be. Some of those lexico-contextual functions in work with literature, for example, are: a) Furthering themes, b) Expressing narrator’s/character’s judgment, c) Developing character, d) Describing setting, and e) Advancing plot.

Other advantages of a context-functional approach are the following:

-Helping readers not only to learn words but also to learn how to use them in context.

-Inferring the meaning through context, which develops students’ ability for comprehension favoring reading speed.

-Challenging students’ intelligence through a problem-solving approach.

-Developing a holistic approach towards reading by directing students’ attention to language units larger than the sentence while looking for context clues.

-Focusing on the writer's message and intention engaging the reader in higher-order thinking such as inferring, analyzing and interpreting, among others.

3 Our experience

Project work was implemented in the Language V classes in articulation with the Teaching Practicum by designing projects in which students had to work on a specific language skill with the aim of developing not only their own linguistic competence, but also EFL teaching strategies, sharing best practices in this sense.

With this purpose in mind, project methodology was articulated with the design of a lesson plan which provided the pedagogical framework for this learning experience. In this respect learners became aware of the teaching purpose of the project which enabled them to apply this framework to an actual teaching situation, developing language and teaching skills in three areas: cognitive, procedural and attitudinal.

From the cognitive point of view, students developed critical thinking skills such as interpretation, analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation ([Barbuzza 2006](#)). In the procedural field, they built the capacity to organize the pedagogical sequence of the linguistic content to focus on the learner rather than themselves. Finally, from the attitudinal standpoint, students developed teamwork skills, such as respect for each other's ideas, sharing work and empathy. In addition, they became aware of their role as facilitators or mediators of their students' learning process.

4 Sample project: Vocabulary work

One way in which we conducted vocabulary work with class reading material was through a project based on a literary text which aimed to develop vocabulary in context from a functional language perspective.

This was carried out through the following steps:

Students were divided in groups of three or four members and were provided with specific guidelines and the theoretical framework for teaching vocabulary in context. Each team was assigned a lexical contextual function for which they had to select the new vocabulary they wanted to teach and practice (expressing the narrator's/character's judgment, describing setting, advancing plot, describing character). Learners were supplied with a sample lesson plan to organize the pedagogical sequence of their class (see Appendix).

Each team taught in class the lesson plan they had prepared.

Once each project was over, a peer and teacher reflection session was conducted to critically review the language content and the mediation of shared knowledge.

6 Conclusion

The value of this work resides in the professional development achieved by instructors and students of both subject areas - Language V and the Teaching Practicum -who benefited from the shared experience in various ways.

From the linguistic point of view, learners improved their knowledge of different aspects of the language such as the receptive and productive skills. From the pedagogical perspective students were exposed to language teaching gaining experience in mediating language for learning purposes.

As teachers, this interdisciplinary work contributed to breaking down the barriers that separate the knowledge of a foreign language and its teaching, two closely interrelated areas.

Looking forward to the future, a few challenges lie ahead. To continue along the lines of cross-disciplinary integration, it is essential to count on institutional support to provide curricular spaces in this respect throughout the course of studies, so that learners would see language learning as a holistic rather than as a fragmented process. In addition, continuity is required so that the type of experience described in this paper does not remain an isolated effort.

Finally, the biggest challenge is to raise awareness in instructors about the need to revise their linguistic and pedagogical assumptions to trigger a process of change for the benefit of future generations. In this sense, our commitment is to continue working to effect this transformation.

References

- Ainscow, Mel and Susie Miles (2008) "Making Education for all Inclusive: Where Next?" *Prospects*, 37 (1): 15-34.
- Barbuzza, Silvia (2006) *Designing Interactive Multimedia Materials (IMM) to Develop Critical Thinking in Advanced EFL Learners*. Language and Literacy Studies in Education. Manchester, UK: University of Manchester. Unpublished master's dissertation.
- Brown, Douglas H. (2007) *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson.

- Chambouleyrón María S., Silvia Jung y Silvia Barbuza (1998) "Project Work." *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, 3. Mendoza, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Dewey, John (1967) *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada, 6.a.ed.
- Dirección de investigación y desarrollo educativo del sistema. Vicerrectoría académica (2000) *Las técnicas didácticas en el modelo educativo del Tecnológico de Monterrey*. Mexico: Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey.
- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo (2002) Ord-016-cd 2002-Plan de estudio vigente para la carrera de Profesor de Grado Universitario en Lengua y Cultura Inglesa.
- Torres, Jurjo (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata
- Vernier de Jung, Silvia, Silvia Barbuza, Sandra Del Giusti y Gabriel Del Moral (2007) "The Five Language Skills in the EFL Classroom." *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, 10. Mendoza, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Williams, Marion y Robert L. Burden (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ying, Yu S. (2001) "Acquiring Vocabulary through a Context-based Approach." *Forum*, 39 (1): 18-26.

APPENDIX

Lesson plan guide

Group members:

Vocabulary topic:

Context:

Words selected:

Objectives: what we want our students to achieve. They must be stated using the -to infinitive.

Warm-up: This step has a double purpose. First, to engage students with the topic and the activities to be dealt with. If your students are motivated from the beginning, the rest of the class will flow naturally. In order to achieve this motivation, you can use visual aids, such as pictures, realia, videos, or any auditory stimuli, like a song or listening activity. Remember that everything that reaches the student through the senses will be part of her/his long-term memory. You should also lead students to infer what the functions are (it is important not to say this beforehand so as not to suppress the element of surprise). This step should take no longer than ten minutes.

Presentation:

Work on context clues:

During this step, you should present the words in context. To do so, you can select the same paragraphs in which the words originally appeared in the story and give them to the students with the vocabulary underlined. Then, you will ask the students to infer the meaning of the underlined words through the different context clues given by the author. It is important at this stage, to remind the students of the most important context clues before they start doing the activity.

Definitions: Often the writer defines the meaning of the word right in the sentence in which the word is used or gives enough explanation for the meaning to be clear. Example: Later Congress voted to augment or increase the job training program. So in this case the word “augment” is immediately defined by the synonym “increase”, which follows upon it.

Examples: Many times an author helps the reader get the meaning of a word by providing examples that illustrate the use of that word, as this is shown with the word “illuminated” in the following example: “The lantern illuminated the cave so well that we were able to see the crystal formations on the rock.”

Comparison and contrast: Comparison and contrast usually shows similarities and differences among persons, ideas, and things. In the example the word “gibbon” is explained by the comparison that follows “like other apes”: “The Asian gibbon, like other apes, is specially adapted for life in trees.”

Summary: A summary clue sums up a situation or an idea with a word or phrase. Example: Mr. Alonso contributes money to the Red Cross, the Boy’s Club and the Cancer Fund; he also volunteers many hours in an emergency ward of the hospital. He is indeed altruistic.

Synonyms: Very often the reader can find in the same passage a familiar word that relates to a subject in a manner similar to the way that the unfamiliar term does. Example: “On a March night a girl was attacked by a **maniac** as she came back home. The **madman** took half an hour to murder her, but no one called the police.”

Antonyms: Words with opposite meanings may be found in the same context. Example: “To be white and not black, affluent and not poor is not enough to provide status in certain social groups.”

You can also use a series of questions in order to guide students in their search of context clues. For example: Does the word “frail” mean ‘strong’ or ‘weak’ in the text? How do you know? Or, do the two action verbs “to touch” and “to prod” have anything in common? Ask the students to report their findings.

You should also introduce the lexico-contextual functions of your vocabulary group and ask students to reflect on the function that the word plays within the context of the text. If a “language function is the purpose you wish to achieve when you say or write something” (Harmer: 76), students can find out how the meanings of words change according to the function they perform in the discourse. The students can even

group different words that have similar functions using graphic organizers like mind maps.

Practice: Once students have inferred the meaning of the words through context (using context clues) and have determined the function that the word plays in the discourse, they can practice the words recently learned in context through a series of activities. There are many books and websites where you can find creative and interesting activities to work with vocabulary. Some of the most common are:

- Games
- Roleplays
- Crosswords
- Substitution exercises
- Diagrams
- Creating definitions
- Matching exercises
- Finding the odd word
- Expressing the opposite
- Classifying

You can find more ideas on how to deal with vocabulary in the following website: www.webenglishteacher.com/vocab.html. This stage can last fifteen minutes.

Reinforcement: During this stage the students perform a communicative activity for the purpose of reinforcing what has been learnt and to round off the topic. Some of the suggested activities are:

- Writing a letter to one of the characters of the story using the new vocabulary
- Writing a poem
- Roleplays

Many more activities can be found in books or websites. This stage takes no more than ten minutes or may even be assigned for homework in case you are short of time.

The results of a context-based approach to vocabulary teaching may be varied. Some students may make wrong guesses, while others may grasp the meaning of the new words from the very beginning. But as long as they use the correct strategies and logical thinking, they should be encouraged by the teacher. Sooner or later, they will be on the right track.

Folclore brasileiro: uma contribuição para o ensino de PLE

Lidiane Carlos Ramos

Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Mendoza/Argentina

lidyramos@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresentará algumas das manifestações do folclore na cultura brasileira, os benefícios de sua inclusão no ensino e algumas sugestões de aplicação deste conteúdo cultural nos cursos de português para estrangeiros, tanto de graduação como de extensão, mostrando como podemos, enquanto professores de PLE, contribuir para a formação dos nossos jovens na sociedade atual, que deve ir muito além da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Palavras-chave: folclore; ensino; aprendizagem; PLE.

Resumen

Este trabajo presentará algunas de las manifestaciones del folclore en la cultura brasileña, los beneficios de su inclusión en la enseñanza y algunas sugerencias de aplicación de este contenido cultural en los cursos de portugués para extranjeros, tanto de grado como de extensión, mostrando cómo podemos, en nuestro carácter de profesores de PLE, contribuir para la formación de nuestros jóvenes en la sociedad actual, la cual debe ir mucho más allá del aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras-clave: folclore; enseñanza; aprendizaje; PLE.

Tal como a língua e a história, o folclore retrata a alma de um povo, exprimindo seus valores estéticos, sentimentos que muitas vezes influenciam as expressões mais elaboradas da cultura de cada nação.

(Silveira, Antônio *apud* [Guimarães](#)¹¹, 2002: 33)

1 Introdução

São diversas as manifestações do folclore na cultura brasileira, considerando as diferenças regionais que têm origem na história do país, em suas diferenças climáticas, econômicas e na variação étnica do povo brasileiro. Portanto, é de fundamental importância que os professores de Português como Língua Estrangeira (doravante, PLE) tenham conhecimento desta riqueza cultural e busquem meios para compartilhá-la com seus alunos.

Como afirmam [Batista e Amorim](#) (2007: 34), não é difícil perceber que as crianças e os jovens de hoje, em grande parte, já não brincam e se divertem como em outros tempos devido especialmente ao avanço da tecnologia. As pessoas, aos poucos, estão perdendo o interesse em conhecer e divulgar as tradições e valores culturais de seu povo assim como também em pesquisar e se aprofundar no conhecimento de novas culturas. Se os professores de PLE aproveitarem o espaço de suas aulas para apresentar os costumes, lendas, brincadeiras, provérbios e festas típicas brasileiras durante o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, estarão contribuindo enormemente, de maneira lúdica e prazerosa, para um melhor desenvolvimento sociocultural e um maior envolvimento afetivo dos aprendizes com relação ao novo idioma e às suas próprias raízes, levando-se em conta que o folclore é transmitido de geração a geração e traz com ele a origem e muitas características do povo que representa e é representado por suas manifestações artísticas.

Sabemos que o papel do professor deve ir muito além de estar frente a um grupo de alunos e seguir um livro didático, mas quais são as possibilidades de sucesso utilizando novos meios? Como afirma [Freire](#)¹² (1996: 14), “formar é muito mais do que puramente treinar o educando

¹¹Maria Dalva Junqueira Guimarães - poeta, contista, cronista e romancista, nascida em Monte Alegre de Minas, Minas Gerais, Brasil.

¹²Paulo Freire – educador, pedagogo e filósofo brasileiro.

Folclore brasileiro: uma contribuição para o ensino de PLE

no desempenho de destrezas”. A aprendizagem não se dá apenas na acumulação de conhecimentos, mas também por meio de trocas e, neste sentido, trabalhar características que aproximam e diferenciam o país de origem do aluno com relação ao país onde se fala a nova língua a ser aprendida pode tornar a sala de aula um espaço mais dinâmico e produtivo. Experimentando o novo, trocando experiências, mostrando um pouco da realidade brasileira através de assuntos atuais de interesse público, resgatando fatos passados, curiosidades, histórias que contribuíram para a formação do país, pode-se trabalhar conteúdos fundamentais para a aprendizagem da língua e evitar, ao mesmo tempo, as aulas “superficiais” e “desinteressantes”. Uma sugestão especial para os professores de PLE: incluir elementos e temas do folclore brasileiro em suas aulas de vocabulário, gramática, produção e compreensão oral e escrita visando um ensino contextualizado e comunicativo.

Conhecer as necessidades e o perfil de seus alunos para alcançar um resultado satisfatório é responsabilidade do professor, considerando sua autonomia na preparação de suas aulas. Todos nós temos conteúdos e metas a cumprir em um determinado período de tempo, mas por que não buscar o melhor caminho para desfrutar o processo de ensino-aprendizagem junto aos nossos alunos? As aulas de PLE podem ser atrativas e ao mesmo tempo contribuir para a conservação e valorização de uma riqueza que está se perdendo: nossas tradições folclóricas. Além disso, paralelamente, podem despertar o interesse dos jovens pelo folclore de seu próprio país.

A simples iniciativa de levar para a sala de aula parte do conhecimento popular - cantigas, brincadeiras, crenças, lendas, que são fundamentais para a constituição de uma sociedade - e incentivar a troca de conhecimentos entre pessoas de diferentes países pode contribuir para fortalecer a relação dos jovens com suas próprias raízes, como já mencionado, e formar falantes de uma nova língua com grande bagagem histórica e cultural. Se esse tipo de conhecimento é importante para os alunos que apenas se interessam em aprender a língua, se torna essencial quando se trata da formação de futuros professores de PLE, pois estes adquirirão a língua portuguesa como língua estrangeira e assumirão no futuro o papel de professores do idioma.

2 Considerações sobre o folclore brasileiro

O dicionário [Houaiss](#)¹³ (2009) define folclore como o “conjunto de costumes, lendas, provérbios, manifestações artísticas em geral, preservado por um povo ou grupo populacional, por meio da tradição oral; populário”.

De acordo com [Guimarães](#) (2002), a origem do termo folclore deu-se em 22 de agosto de 1846, quando o arqueólogo inglês William John Thoms, publicou uma carta na Revista Londrina *The Atheneum*, na qual criava a palavra anglo-saxônica *Folklore* (de *Folk* – povo e *Lore* – saber). Folclore, segundo John Thoms, significa o saber tradicional do povo. Esta carta ficou conhecida até hoje como a carta de Thoms e por sua causa a data de 22 de agosto foi escolhida para comemorar o dia do folclore no Brasil.

A partir da teoria folclórica de Cascudo¹⁴, citada por [Sales](#) (2007: 48), e segundo seu conceito mais conhecido, folclore “é a cultura do popular tornada normativa pela tradição”. Cascudo esclarece também, com base nessa teoria, que “os elementos característicos do folclore são: **Antiguidade**, **Persistência** [Sobrevivência/Conservação], **Anonimato** e **Oralidade**”.

Com base nos conceitos citados, podemos definir o folclore, em outras palavras, como um conjunto de lendas, mitos, cantigas, festas e brincadeiras que passam de geração para geração. Sabemos que muitas dessas crenças e manifestações nascem da pura imaginação das pessoas, principalmente dos moradores das regiões do interior do Brasil e muitas histórias de origem popular foram criadas para interpretar fatos e acontecimentos naturais e inexplicáveis, para passar mensagens importantes ou apenas para amedrontar as pessoas. Além disso, as lendas e mitos brasileiros também deram origem às festas populares do país.

Percebemos que em diferentes partes do mundo, cada povo tem o seu folclore, sua forma de manifestar suas crenças e costumes. O folclore se manifesta nas danças e músicas populares, nas festas, na literatura, no

¹³Antônio Houaiss - destacado intelectual brasileiro, filólogo, crítico literário, tradutor, diplomata.

¹⁴Luís da Câmara Cascudo - historiador, antropólogo, advogado e jornalista brasileiro. Cascudo passou toda a sua vida em Natal, Rio Grande do Norte, e dedicou-se ao estudo da cultura brasileira.

Folclore brasileiro: uma contribuição para o ensino de PLE

teatro, nos brinquedos e nas brincadeiras de crianças, no artesanato, na comida e nas superstições de um povo.

Guimarães observa que:

O folclore brasileiro é um dos mais expressivos do mundo, pois diversos povos contribuíram para a sua formação, merecendo estudo especial o elemento indígena, não só por ser o fator básico de nossa formação como por apresentar um sem-número de riquíssimas manifestações nos diversos setores folclóricos ([Guimarães](#) 2002: 34).

Como mostra [Guimarães](#) (2002), o folclore no Brasil foi resultado da mistura das culturas de vários povos. Devido à grande extensão territorial e contrastes existentes entre as cinco regiões do país, é comum encontrarmos diferenças e semelhanças nas características dos personagens folclóricos e até mesmo lendas e festas que são tradicionais em uma região e desconhecidas em outras, ou brinquedos e brincadeiras que são conhecidos por nomes diferentes.

É fato que, nos últimos anos, as manifestações folclóricas têm ocorrido com menor intensidade, especialmente nas regiões mais industrializadas do país. Embora nas regiões Norte, Nordeste e no Centro-oeste do Brasil, nota-se uma maior valorização das tradições, devemos cuidar para que estas não desapareçam no futuro. O folclore brasileiro permanece vivo especialmente nas festas típicas que se repetem a cada ano e atraem um grande público.

Não podemos deixar de dar um destaque especial às lendas que atraem a atenção e despertam a curiosidade das crianças e de muitos jovens e adultos.

As lendas são “narrativas de caráter maravilhoso em que um fato histórico se amplifica e transforma sob o efeito da evocação poética ou da imaginação popular [...] relatos fantásticos” ([Houaiss](#) 2009), ou seja, as lendas misturam fatos reais e históricos com acontecimentos que são frutos da fantasia dos moradores de determinadas regiões. Estes relatos são transmitidos oralmente através dos tempos e procuram explicar o misterioso ou sobrenatural.

De acordo com [Santos](#)¹⁵ (2002), as lendas podem ser divididas segundo as regiões brasileiras onde tiveram suas origens. Embora sejam conhecidas a nível nacional, lendas como a Vitória Régia, o Boto, a Iara e

¹⁵ Theobaldo Miranda Santos – professor e escritor brasileiro.

Lidiane Carlos Ramos

o Curupira surgiram no Norte do país, o Barba Ruiva e o Lobisomem são originários da Região Nordeste; o Saci, o Negrinho do pastoreio e o Boitatá são lendas típicas da região Sul e a Mula-sem-cabeça teve sua origem no Centro-oeste brasileiro.

Existem também diversas brincadeiras e brinquedos que fazem parte do folclore, como: pipa, estilingue, esconde-esconde, bola de gude, boneca de pano, pião, entre outros.

Devemos mencionar, ainda, as cantigas de roda: Capelinha de melão, Escravos de Jô, A canoa virou, Caranguejo, Atirei o pau no gato, Ciranda-cirandinha, etc.

Algumas festas folclóricas mais conhecidas no Brasil e que representam o país são o Carnaval, as Festas Juninas, o Congado, o Bumba-meu-boi, a Folia de Reis, o Maracatu, entre outras.

Estas festas, cantigas, brincadeiras podem ser facilmente utilizadas pelos professores de PLE em suas aulas ou em eventos que podem ser propostos como atividades extracurriculares. O importante é que criemos oportunidades para compartilhar nossas tradições e possibilitar que nossos alunos possam se sentir inseridos em nossa cultura, mesmo aprendendo o idioma fora do contexto de imersão.

3 Sugestões de atividades para aulas de PLE incluindo lendas e personagens folclóricos brasileiros.

Para a realização das atividades propostas, é necessário que o aluno tenha habilidades básicas de leitura e compreensão da língua portuguesa, oral e escrita.

Entre os objetivos que podem ser alcançados pelos alunos com as atividades propostas, podemos citar:

- conhecer lendas e personagens folclóricos brasileiros;
- compartilhar lendas de sua região e país de origem;
- debater temas como o respeito e a tolerância ao desconhecido ou diferente;
- desenvolver a leitura e a escrita na língua alvo;
- desenvolver a compreensão e a produção oral na língua portuguesa;
- conhecer um vocabulário variado e as diferenças regionais do país;
- formular hipóteses e pesquisar as origens dos personagens e histórias;

Folclore brasileiro: uma contribuição para o ensino de PLE

- desenvolver atitudes de interação, de colaboração e de troca de experiências em grupos.

Uma sugestão para possibilitar e incentivar a participação de todos nas atividades, é iniciar a aula organizando os alunos em uma roda de conversa. Pode-se começar questionando sobre o que eles sabem sobre “lendas”. Alguns alunos conhecerão lendas de seu país e poderão compartilhar com a turma.

As lendas oferecem inúmeras possibilidades de trabalho. Dentre as muitas lendas conhecidas no Brasil, vejamos algumas.

3.1 Lenda da Vitória Régia¹⁶

A partir da leitura desta lenda, podemos trabalhar a relação do homem com a natureza e, ainda, as crenças e palavras que herdamos dos povos indígenas.

A lenda da Vitória Régia surgiu na região Norte do Brasil e conta a história de uma bela índia chamada Naiá que se apaixonou pela Lua (Jaci, para os índios). Conta a lenda que Jaci descia à Terra e levava consigo alguma virgem para transformar em estrela no céu.

Naiá queria muito ser uma das escolhidas, mas seus esforços eram em vão até que um dia viu o reflexo da Lua nas águas de um igarapé e, sentindo que estava mais próxima da Lua, atirou-se nas águas e morreu afogada. Então, Jaci se compadeceu da pobre índia e a transformou em uma estrela das águas, a grande e perfumada flor amazônica Vitória Régia, que somente se abre sob a luz do luar.

¹⁶ Texto completo disponível em: https://www.ufmg.br/cienciaparatodos/wp-content/uploads/2012/06/leituraparatodos/Textos-Leitura-Etapa-3-e-4/e34_60-lendadavitoriaregia.pdf

3.2 Lenda do Negrinho do Pastoreio¹⁷

Após a leitura desta lenda com a turma, podemos propor um debate sobre a discriminação racial no Brasil e no mundo e/ou trabalhar a história da escravidão e a grande influência africana na cultura brasileira.

O Negrinho do Pastoreio é uma lenda do folclore brasileiro surgida no Rio Grande do Sul. De origem africana do século XIX, período em que ainda havia escravidão no Brasil, esta lenda retrata muito bem a violência e injustiça que sofreram os escravos. Muitas pessoas que acreditam na lenda recorrem ao Negrinho do Pastoreio para encontrar objetos perdidos.

“De acordo com a lenda, havia um menino negro escravo, de quatorze anos, que possuía a tarefa de cuidar do pasto e dos cavalos de um rico fazendeiro. Porém, num determinado dia, o menino voltou do trabalho e foi acusado pelo patrão de ter perdido um dos cavalos. O fazendeiro mandou açoitar o menino, que teve que voltar ao pasto para recuperar o cavalo. Após horas procurando, não conseguiu encontrar o tal cavalo. Ao retornar à fazenda foi novamente castigado pelo fazendeiro. Desta vez, o patrão, para aumentar o castigo, colocou o menino pelado dentro de um formigueiro. No dia seguinte, o patrão foi ver a situação do menino escravo e ficou surpreso. O garoto estava livre, sem nenhum ferimento e montado no cavalo baio que havia sumido. Conta a lenda que foi um milagre realizado por Nossa Senhora que salvou o menino. De acordo com a lenda, o menino foi transformado num anjo e, ainda hoje, fica cavalgando pelos campos”.

As lendas podem ser trabalhadas com vários objetivos, dependendo da escolha ou dos recursos de que dispõe o professor.

Lembrando que pode haver várias versões da mesma lenda, o professor deve estar aberto a compartilhar com os alunos e incentivar a pesquisa, uma vez que o conhecimento sempre deve ser construído, ampliado e compartilhado entre todos.

Existem também várias opções de vídeos *online* que trazem imagens e áudios que podem ser utilizados para a compreensão oral. A produção oral pode ser trabalhada por meio da leitura de lendas variadas e da

¹⁷ Texto completo disponível em:

http://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/negrinho_pastoreio.htm

contação ou representação das histórias para os colegas através de uma exposição oral ou apresentação de pequenas peças teatrais.

Uma sugestão é avaliar os alunos nas atividades propostas de forma contínua, considerando o processo de aprendizagem com um todo e respeitando as habilidades e dificuldades individuais de cada aluno.

4 Conclusão

A partir do exposto, podemos afirmar que o folclore é riquíssimo em toda sua amplitude e pode contribuir para que a criança e o jovem aprendam a agir como seres sociais. Não se pode ignorar, então, o seu valor educativo que se manifesta nas músicas, nas festas populares, nos brinquedos e nas brincadeiras, merecendo destaque a contribuição de diversos povos para a sua formação. De acordo com vários estudiosos e com nossa própria experiência e convivência com diferentes gerações, é possível perceber a importância dessa cultura para o desenvolvimento humano, na formação de valores e na interação social.

Utilizar os componentes do folclore brasileiro, considerando a relação com o folclore argentino pode ser uma possibilidade de incentivo à pesquisa. O professor proporciona um acesso mais direto à cultura do outro, a comunicação entre colegas e pode despertar o interesse dos alunos por ampliar seu vocabulário através de leituras desde os níveis mais iniciantes. Ensinar a língua como um componente da cultura de um povo, com o objetivo de dar a conhecer não só uma nova gramática e fonologia, pode colaborar para a aquisição da língua estrangeira de uma maneira mais natural e eficaz.

Freire diz que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire 1996: 22). Logo, ensinar uma nova língua implica, também, em incentivar a investigação, a aprendizagem com autonomia, o querer procurar, descobrir. Um trabalho voltado para a pesquisa da origem de lendas brasileiras, um estudo comparativo entre crenças e mitos brasileiros e argentinos, uma obra teatral baseada em personagens folclóricos, a preparação de alguma festa tradicional brasileira para comemorar uma data especial, uma cantiga para um momento de descontração, são algumas possibilidades para apresentar e resgatar, em sala de aula, parte das nossas tradições.

Colocando em prática um processo de ensino-aprendizagem em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire 1996: 23), com certeza podemos alcançar grandes metas sem muito esforço. Assim, o espaço da sala de aula passa a servir para a

Lidiane Carlos Ramos

aprendizagem dos conteúdos, mas de maneira dinâmica, onde se prioriza pensar e repensar conceitos e compartilhar experiências e conhecimentos. Neste sentido, a boa relação professor-aluno, a confiança e o respeito são fundamentais para proporcionar um ambiente agradável e favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Nas aulas de PLE, trabalhar temas atuais de interesse dos alunos (sendo fundamental avaliar os interesses de cada turma) e apresentar a cultura brasileira desde suas origens e com suas grandes diversidades pode ser um excelente caminho para ensinar a língua com todas as suas nuances e riquezas e despertar nos jovens o desejo de conhecer melhor, preservar e compartilhar com as futuras gerações as riquezas culturais que deixaram nossos antepassados.

Referências

- Batista, Elise H. de Moraes e Andréa Rodrigues de Amorim (2007) “A importância das brincadeiras folclóricas na educação física infantil”. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6(3): 33-41. Brasil: Centro Universitário Anhanguera.
- Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guimarães, Maria D. J. (2002) *Personagens lendários: mitologia e folclore*. Brasília: Thesaurus.
- Houaiss, Antônio, Mauro de Salles Villar e Francisco M. de Mello Franco (2009) *Houaiss_ Dicionário da Língua Portuguesa*, 3° ed. revista e aumentada, Rio de Janeiro: Editora Moderna.
- Lenda da Vitória Régia. Disponível em: https://www.ufmg.br/cienciaparatodos/wp-content/uploads/2012/06/leituraparatodos/Textos-Leitura-Etapa-3-e-4/e34_60-lendadavitoriaregia.pdf Acesso em 27 de julho de 2016.
- Lenda do Negrinho do Pastoreio. Disponível em: http://www.suapesquisa.com/folclorebrasileiro/negrinho_pastoreio.htm Acesso em 28 de julho de 2016.
- Sales, André V. (2007) *Câmara Cascudo: o que é folclore, lenda, mito e a presença lendária dos holandeses no Brasil*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Santos, Theobaldo M. (2002) *Lendas e mitos do Brasil*, 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

El espacio como texto y su politización en la ciudad de Buenos Aires

Gustavo Fares
Lawrence University
Appleton, WI, USA
faresg@lawrence.edu

Resumen

La historia y la memoria pueden ser caracterizadas como actos de voluntad necesarios para proporcionar orden a eventos pasados, orden que no está presente en la "realidad". Ambas, además, tratan de responder a la cuestión de cómo evitar que el pasado invada el presente, a la vez que permanezca abierto para acceder desde nuestra contemporaneidad a hechos lejanos. Tomando en cuenta que toda memoria es memoria de un lugar, propongo examinar los aspectos políticos de los recuerdos históricos acerca de la última dictadura militar en Argentina (1976-1983) a través del espacio de la ciudad. Considero que el espacio urbano de Buenos Aires, específicamente la ESMA y el Parque de la Memoria, encarnan no sólo eventos, sino también diferentes interpretaciones de los mismos. Mi ensayo tiene como meta considerar los espacios arquitectónicos como zonas de memorias para contribuir a la construcción de un terreno común donde el diálogo social sea posible.

Palabras clave: espacio; memoria; historia; Buenos Aires; dictadura.

Abstract

History and memory can be characterized as acts of will that provide order and classify past events, order and classifications that are not present in "reality." Both also try to deal with the question of how to prevent the past from invading the present time, while keeping open our access to past events at the same time. Taking into account that every memory is a memory of a place, I propose to examine the political aspects of historical memories related to the last military dictatorship in Argentina (1976-1983) through spaces in Buenos Aires. Those spaces, specifically the ESMA and the Memory Park, embody not only the events, but also different interpretations of them. My goals are to contribute to an understanding of architectural spaces as conveyors of meanings, and to the building of a common ground where social dialogue may still be possible.

Keywords: space; memory; history; Buenos Aires; dictatorship.

1 Introducción: Memoria, historia, y espacio

Si bien es verdad que fechas importantes pueden ayudar a una comunidad a recordar acontecimientos de su pasado común, también lo es que el espacio puede desempeñar un papel en el examen, la preservación y la interpretación de la memoria histórica, convirtiéndose en una especie de "Teatro de la Memoria", como esos artefactos desarrollados en el Renacimiento por Giulio Camillo, presentando eventos que se conservan en las memorias colectivas en espacios visuales.

Si bien el tema de la memoria histórica presente en relatos escritos u orales ha sido estudiado ampliamente, por críticos como [Elsa Drucaroff](#) (2011), [Brantley Nicholson y Sophia McClennen](#) (2013), o [Patricia Swier y Julia Riordan Goncalves](#) (2013), muy poca investigación ha tenido lugar en relación con los espacios urbanos que encarnan esos mismos acontecimientos. Este dominio puede ser un medio excepcionalmente rico para entender la presencia de la historia, haciendo posible ver el pasado y sus efectos en el presente. Me propongo examinar la historia reciente de la Argentina y los acontecimientos que tuvieron lugar durante la última dictadura militar (1976-1983) tal como se encuentran corporizados, encarnados diría, en el espacio urbano de Buenos Aires, para explorar las maneras en las que la presencia física de los espacios y sus características arquitectónicas afectan las interpretaciones sociales de la memoria histórica.

Tal examen reúne tres tendencias relativamente recientes de las humanidades. En primer lugar, se basa en los estudios sobre el papel que la memoria histórica de acontecimientos traumáticos juega en el panorama político de las sociedades contemporáneas, como Europa o África del Sur, como examinaron entre otros, [Idelber Avelar](#) (1999), [Susana Draper](#) (2012), [Elizabeth Jelin, Judy Rein y Marcial Godoy-Anativia](#) (2003), [Carlos Jerez-Farrán y Samuel Amago](#) (2010), [Gabrielle Spiegel](#) (2002) o [James Young](#) (1988, 1993 y 1994). En segundo lugar, tiene en cuenta el renovado interés por el espacio en general, y por la vida de las ciudades, en particular, estudiado por críticos como [Rosalba Campra](#) (1989), [David William Foster](#) (1998), [Henri Lefebvre](#) (1991), [Doreen Massey](#) (2005), [Mabel Moraña](#) (2002), [María Rosa Olivera-Williams](#) (2009), [Beatriz Sarlo](#) (1988) o [Lawrence Vale y Sam Bass Warner Jr.](#) (2001). Por último, incorpora lo que [Hans Ulrich Gumbrecht](#) (2004:17) llama "producción de presencia" en el marco de estudios latinoamericanos. Esta "presencia" quiere ir más allá de la hermenéutica, de la interpretación, para considerar los efectos que objetos, espacios, textos, tienen a nivel corporal, sin que medie interpretación que los explique, sino más bien, su sola "presencia".

No hay una forma única de articular la relación entre la memoria y la historia, ya que hay múltiples niveles de interacción entre ambas y, aunque en algunas áreas se superponen, en otras difieren ampliamente. En su estudio acerca del papel de la memoria en regímenes autoritarios, [Jelin, Rein y Godoy-Anativia](#) (2003) proponen tres formas de pensar las relaciones entre historia y memoria. Reconociendo que la memoria no es igual a la historia, sino que la historia toma, o puede tomar, a la memoria como fuente de información e investigación para los eventos que más tarde serán "ordenados" e interpretados, una primera relación entre estos dominios puede ser llamada "el recuerdo como recopilación de datos". Un segundo tipo de relación entre historia y memoria atribuye a la historia el papel de "corregir" los recuerdos subjetivos de los participantes y su afectividad, que a veces da como eventos reales hechos no muy verídicos, "falsos" o "dudosos". Finalmente, la historia puede dar a los recuerdos una narrativa coherente que quizás no existía en el momento de los acontecimientos recordados, proporcionándoles marcos culturales que hacen posible compartir esos eventos, incluso con aquellos que no han participado en ellos.

Si bien la historia puede ordenar, corregir o hacer coherentes los recuerdos, estos últimos también pueden proporcionar un vínculo entre pasado, presente y futuro, muchas veces a través de las mentes y los cuerpos de los que recuerdan. En las tensiones y grietas entre la historia y la memoria es donde, según [Jelin, Rein y Godoy-Anativia](#) (2003: 59), "emergen las preguntas más creativas, provocadoras y productivas para la investigación y la reflexión crítica" (Mi traducción). Estas grietas y tensiones tienen que ver con la "distancia" entre la memoria y la historia, por un lado, y los eventos pasados, por el otro, una "distancia" que no sólo es cronológica, sino también afectiva. En sus estudios sobre el ritual y los tiempos históricos relacionados con el Holocausto de la Segunda Guerra Mundial, [Young](#) (1988, 1993, 1994) y [Spiegel](#) (2002) destacan que, mientras la historia divide claramente el pasado del presente, lo mismo no sucede con la memoria, que parece continuar el primero en el segundo, sin hacer un corte definitivo que permitiría dejar atrás el pasado de una vez por todas. En otras palabras, la "distancia" de la memoria parece ser más bien pequeña entre los acontecimientos pasados y el momento actual, mientras que la historia hace hincapié en una distancia afectiva más grande entre pasado y presente, centrándose en lo que ha muerto sin la intención de revivirlo ([Spiegel](#) 2002: 162). Si la historia hace posible la adscripción de sentidos a acontecimientos pasados, la memoria ofrece una herramienta algo más flexible para explorar esos sentidos, haciendo que el pasado parezca más inmediato y, por tanto, más cerca, en su distancia afectiva con la actualidad.

Cuando lo que se examina son eventos traumáticos, las relaciones entre historia y memoria, así como sus distancias afectivas, pueden ser más complicadas. El trauma causado por acontecimientos violentos puede dar lugar a respuestas que lleven a una persona, o bien a luchar para seguir adelante y dejar atrás el pasado, o bien, sintiéndose culpable de haber sobrevivido, a tender a volver de manera compulsiva a experiencias pasadas. En este último caso, los sujetos pueden quedarse fijados en el pasado en lugar de elaborar el trauma, con el fin de no sentir que se ha traicionado el recuerdo de los eventos. De una manera similar a la "cura de memoria" psicoanalítica, que no ofrece al individuo la capacidad de recordar exactamente lo que ocurrió, sino más bien permite que él/ella cree una narración del pasado que le proporcione un sentido aceptable, la historia y los recuerdos tratan de desacoplar eventos pasados del presente, permitiendo al individuo y/o a la comunidad seguir viviendo sin estar paralizados por las pasadas experiencias traumáticas.

Pero aún si no se da la invasión del presente por recuerdos de eventos traumáticos, tampoco está necesariamente garantizada una interpretación estable, constante o inmutable de los sucesos pasados. El contexto del presente proporciona al pasado de la memoria o de la historia diferentes interpretaciones que tienen más en común con los marcos sociales contemporáneos que se utilizan al examinar los acontecimientos que con los eventos mismos. No quiero decir que ni la historia ni la memoria pueden ser confiables, sino más bien propongo reflexionar sobre la forma en que vemos el pasado desde la perspectiva actual, teniendo en cuenta los anacronismos necesarios que caracterizan a la memoria y a la historia desde tal perspectiva. En otras palabras, tanto la memoria como la historia transforman las experiencias que presentan en el acto de su presentación.

Algo similar puede afirmarse de los marcadores espaciales y de la reorganización espacial, que pueden ser considerados como encarnaciones de la historia y de la memoria. Teniendo en cuenta que toda memoria es memoria de un lugar, además de un hecho ([Low](#) 2017: 77), las marcas, señales físicas, y elementos arquitectónicos pueden ayudar en el proceso de recuperación e interpretación de la memoria histórica, dada la "producción de presencia" ([Gumbrecht](#) 2004: 17) que realizan, y las interpretaciones cambiantes que aceptan. Autores como [Low](#) (2017: 68) diferencian entre la producción social del espacio, referida a la utilización física del espacio, y su construcción social, que hace a las maneras en que el mismo espacio se vive de formas diferentes a través de interacciones sociales, memorias, sentimientos, imágenes, y de su uso diario. Y cuando los sucesos recordados son violentos o traumáticos es

aún más frecuente una gran disparidad de interpretaciones del pasado, como indica Alberto Moreiras (1993: 26) en sus escritos sobre procesos de duelo en las sociedades de las post-dictaduras.

En lo que sigue, examino los aspectos políticos de la historia argentina reciente como aparecen plasmados en el espacio urbano de Buenos Aires, y propongo una lectura del espacio como texto de la memoria histórica, con el objetivo de mejorar nuestra comprensión acerca de las maneras en que el espacio puede develar puntos ciegos y cuestionar interpretaciones de acontecimientos pasados.

2 Politización del espacio / Espacialización de la política

En consonancia con el tema de los recuerdos, me gustaría tomar prestadas unas consideraciones de [Moreiras](#) (1995: 48) sobre la posibilidad de la representación durante y después del "boom" de la literatura de América Latina y aplicarlos al tema del espacio. Este autor distingue entre objetos tenues y eficientes, no como dos objetos diferentes per se, sino como dos formas diferentes de acercarse a la escritura que él llama "cuasi-conceptos" [Moreiras](#) (1995: 49). Por un lado, dice, el objeto eficiente presenta lo que es impresentable, el objeto lacaniano, a través de una organización ontológica. Este es el tipo de literatura del "boom" latinoamericano, ya sea el "ur" borgeano de "Tlön, Uqbar, Orbis Tertius", o el "signo eficaz" de Severo Sarduy. El "objeto tenue", por otra parte, deconstruye y desorganiza lo presentado y, en teoría, se puede considerar como característica del "post-boom" de la literatura latinoamericana. Este "objeto tenue" busca grietas en las prácticas de representación y muestra, o trata de mostrar, la otra cara de la moneda de la representación, dando lugar a un impulso reactivo que se dirige a la i-rrepresentación de lo que se había presentado. En pocas palabras, mientras el objeto eficiente organiza la representación, el tenue la desorganiza y deconstruye.

En mi caso, la representación espacial de recuerdos traumáticos puede actuar como "objeto tenue", desvelando momentos ciegos, y desafiando interpretaciones monolíticas del pasado reciente. Además, la organización espacial puede poner de manifiesto los marcos culturales dentro de los cuales esos eventos pasados fueron y son interpretados. Las intervenciones espaciales pueden ser consideradas como testigos no solo del poder del pasado sobre el presente, sino del presente sobre interpretaciones conflictivas del pasado. Dado que los recuerdos espacializados pueden ser impugnados de forma continua a medida que se re-visitan, la transformación y la reutilización de intervenciones espaciales relativas a la historia pueden contribuir tanto a la conservación como al borrado del pasado. En su *Afterlives of Confinement*, [Draper](#) (2012) analiza las maneras cómo la transformación

de edificios de prisiones o centros de detención (CDC) en centros comerciales (prisión de Punta Carretas en Uruguay), museos (ESMA-Escuela Superior de Mecánica de la Armada; Garaje Olimpo, y Automotores Orletti, todos en Buenos Aires), o centros culturales (cárcel de mujeres "Buen Pastor" en Córdoba, Argentina), cambiaron su papel para convertirse en portadores de recuerdos. Siguiendo los estudios de [Jelin, Rein y Godoy-Antivia](#) (2003) sobre territorialidad y memoria, así como el análisis de la "mournful literature" ("literatura triste") de [Avelar](#) (1999: 10), [Draper](#) (2012) examina lecturas alternativas, e incluso alegóricas de los acontecimientos históricos plasmados en lo que se ha llamado "relatos de la derrota", examinando temas abordados por las críticas post-dictatoriales y el papel que el espacio puede tener en la interpretación de esas críticas. Para esta autora, los espacios tal como se presentan hoy día pueden ejercer un cierto control de las memorias sobre lecturas alternativas y, en muchos aspectos, hacer presentes la lógica de la dictadura por lo que muestran (museos) y por lo que silencian (shopping malls y centros comerciales). Draper estudia la trayectoria de algunos de los sitios transformados en centros comerciales durante la década de 1990, cuando las políticas económicas neo-liberales fueron promulgadas por las administraciones políticas post-dictatoriales en Uruguay, Argentina y Chile. También examina los espacios que se convirtieron en museos o centros culturales en la década siguiente, cuando gobiernos de izquierda fueron elegidos democráticamente en la mayor parte de América del Sur.

Hay varias diferencias entre estas dos etapas de transformaciones, y la más importante ha sido que en la década de 1990 la apertura de las prisiones como eventos arquitecturales transmitió un sentido de apertura de las sociedades a las fuerzas del mercado patrocinadas por las doctrinas y políticas económicas neoliberales, que destacaron la importancia del consumo y llevaron a un proceso de olvido/borrado de eventos penosos. Después de la crisis económica de la década de 2000 y del fin del orden económico neo-liberal, la política de amnesia de la década de 1990 fue reemplazada por políticas de la memoria, que se centraron en la transformación de centros clandestinos de detención (CDC) en museos o centros culturales.

Estas profundas diferencias señalan algunas de las formas en que la memoria histórica expresada en términos espaciales puede cuestionar una narrativa lineal de transición histórica de la dictadura a la post-dictadura en las sociedades de América Latina. Dichos cuestionamientos se relacionan con los tipos de gestos de resistencia y las interrupciones que [Michel De Certeau y Steven Rendall](#) atribuyen a las prácticas

cotidianas de los peatones en la ciudad, donde pueden crear "retóricas del caminar" (1984: 100), que cuestionan patrones aceptados e interrumpen prácticas hegemónicas.

En lo que sigue, me centraré en la ciudad de Buenos Aires como un caso de estudio para examinar la espacialización de las memorias y de la política, sus significados encontrados, y sus resurgimientos continuos en la historia reciente de Argentina. Para ello, propongo examinar dos lugares en la capital de Argentina, uno reutilizado, la ESMA, el otro construido a nuevo, el Parque de la Memoria, que conmemoran físicamente eventos traumáticos que tuvieron lugar durante la última dictadura militar (1976-1983).

2. 1 La ESMA y la espacialización de la política y la memoria



Imagen 1 La Esma en Buenos Aires – Google Earth 2014

Durante las décadas de 1970 y 80 funcionaron en el territorio de Argentina unos 340 centros clandestinos de detención (CDC), ya sea en espacios en uso, como escuelas, comisarías, o garajes, ya en nuevos sitios. En estos espacios los detenidos fueron interrogados, torturados, y en muchos casos asesinados. Uno de los mayores y más activos de esos centros fue la Escuela Superior de Mecánica de la Armada o ESMA (Ver Imagen 1 arriba y Foto 1 en Anexo). Un antiguo centro educativo de la Armada Argentina, la ESMA fue utilizada como centro clandestino de detención durante el gobierno militar. Ubicado en Avenida del Libertador General San Martín, una de las avenidas más elegantes de la ciudad, en el barrio de Nuñez, fue la sede de la Unidad de Tareas ESMA3.3.2, grupo acusado de miles de casos de desaparición forzada, tortura y ejecución ilegal.

Casi 5.000 personas fueron detenidas en la ESMA, de los cuales sólo 150 sobrevivieron. Los prisioneros eran llevados rutinariamente al sótano de la Escuela, sedados, y luego asesinados, algunos por fusilamiento, y otros en los vuelos de la muerte, donde eran empujados fuera del avión o helicóptero a las aguas del Río de la Plata. La disposición y condiciones del sitio de la Escuela se han conservado en parte y, en parte, han sido reconstruidos en base a testimonios de los sobrevivientes. De acuerdo con esos relatos, se ha establecido que la Unidad de Tareas 3.3.2 ocupaba el Casino de Oficiales, que tenía tres pisos, un sótano y un gran ático, habitaciones donde se llevaba a los detenidos. El sótano incluía una enfermería y un laboratorio fotográfico. La planta baja era sede del área de las oficinas de inteligencia y planificación, comedor de oficiales, sala de conferencias y sala de reuniones. Las plantas primera y segunda fueron ocupadas por las habitaciones de los oficiales, a las que los prisioneros no tenían acceso. La zona denominada la Capucha tomaba el lado derecho del ático. Tenía forma de L y tenía varias celdas estrechas iluminadas por pequeñas ventanas abatibles, cada una con un colchón para el prisionero. El Pañol, también parte del ático, era una sala de almacenamiento para las pertenencias recogidas en los hogares de los detenidos. La Capuchita era un segundo ático para los presos, similar a la Capucha, pero con peores condiciones. Incluía dos salas de tortura, y se prestaba al Servicio de Inteligencia de la Armada, al Ejército y a la Fuerza Aérea para mantener a sus prisioneros separados de los demás. Aunque parezca increíble, las funciones "normales" de la Escuela se seguían desempeñando durante este período, como si el mismo espacio pudiera albergar cámaras de horror y aulas de escuela, dos mundos que

rara vez interactuaban. De hecho, algunos soldados no asociados con la represión, como Jorge Félix Búsico, no entendían del todo lo que estaba ocurriendo en el lugar en el que trabajaban, según su testimonio en el juicio a los militares involucrados en la "Guerra Sucia" ([Moreno Ocampo](#) 1996: 122-125). Es más, cuando Patricia Derian, Secretaria Asistente de Estado para los Derechos Humanos y Asuntos Humanitarios de Estados Unidos (1977-1981) visitó la ESMA y se reunió con el almirante Emilio Eduardo Massera, uno de los tres comandantes de la Junta, el 10 de agosto de 1977, su testimonio en los juicios a la Junta militar reveló que ella sabía que estaba en un sitio donde se llevaban a cabo torturas, incluso mientras estaba reunida con Massera. Dice Derian:

Massera me respondió que la Armada no torturaba a nadie, que eran los del Ejército y la Fuerza Aérea. Me habló de los esfuerzos que había hecho en favor de los líderes sindicales que estaban detenidos en un barco anclado frente a la costa. Yo volví sobre el tema de las torturas. Le recordé que sabía lo que sucedía en los sótanos del edificio donde estábamos hablando, y dije que allí, sólo un piso más abajo, se estaba torturando a alguien ([Moreno Ocampo](#) 1996: 200).

Debido a este legado, la ESMA es un sitio importante en la historia argentina, especialmente en el contexto de la memoria social, de la búsqueda de la verdad y de la promoción de los Derechos Humanos. El Congreso aprobó por ley del 5 de agosto de 2004 la reconversión del complejo en un museo, oficialmente denominado "Espacio para la Memoria y para la Promoción y Defensa de los Derechos Humanos". Como un museo abierto al público y con su propio logotipo (Ver Foto 2 en Anexo), la ESMA ahora proporciona un sitio físico de memoria para que las operaciones secretas que tuvieron lugar allí puedan ser conocidas, y sus autores condenados de forma continua. Las funciones ordinarias de la escuela han sido trasladadas a la "Escuela de Suboficiales de la Armada" en la Base Naval de Puerto Belgrano, a 28 km de la ciudad de Bahía Blanca, en el sur de la provincia de Buenos Aires, y más cerca de la Patagonia que de la ciudad capital.

El Museo ESMA alberga un amplio archivo de los acontecimientos que tuvieron lugar en el sitio durante el régimen militar, y una serie de folletos y materiales informativos ilustran acerca de las funciones de la ESMA antes y después del régimen militar. Entre estos materiales, podemos encontrar un mapa de la escuela (abajo) y su adaptación a ser un espacio para la memoria y la defensa de los Derechos Humanos. En el museo los visitantes pueden encontrar los jardines y muchas de las estructuras originales (Foto 3 en Anexo). Muchos otros espacios, si bien conservados, han sido reutilizados y sirven ahora como oficinas, centros

Gustavo Fares

culturales y archivos. El recuerdo de los que pasaron por el sitio se mantiene vivo en los murales con retratos de desaparecidos (Foto 4 en Anexo) y en varias esculturas. Una de las obras de arte es una intervención/escultura del artista argentino León Ferrari. Instalada en marzo del 2012, conmemora el 35 aniversario del asesinato del periodista Rodolfo Walsh, ocurrido el 25 de marzo de 1977. La instalación de Ferrari se compone de 14 paneles de acrílico sobre soportes de aluminio, que reproducen la carta abierta que Walsh escribió a la Junta militar, "Carta Abierta de un escritor a la Junta Militar ", el día antes de morir (Foto 5 en Anexo). Se encuentra a metros del edificio donde el cadáver de Walsh fue visto por última vez. En el Centro Cultural "Haroldo Conti" dos instalaciones recuerdan a los visitantes el clima que impregnó a Buenos Aires en la época del gobierno militar. Un Ford Falcon verde era el coche elegido por los militares y los para-militares para detener a personas que consideraban sospechosas. Para recordar esto, un Ford Falcon ha sido transformado por Javier Bernasconi, Omar Estela, Marcelo Montanari, Marcela Oliva, Luciano Parodi y Margarita Rocha en una instalación permanente llamada "Autores ideológicos" y se ha colocado en el vestíbulo del Centro Cultural (Foto 6 en Anexo). Desmontado y pintado de blanco, es un triste recuerdo espacial de los métodos utilizados para secuestrar gente.

Una segunda instalación en el Centro en el momento de mi visita en septiembre de 2014 presentaba un gran espacio vacío, desde donde se podían escuchar grabaciones de ruidos externos, viniendo de la calle, recordando las celebraciones que tuvieron lugar durante la Copa Mundial de Fútbol de 1978 celebrada en Argentina, mientras los detenidos estaban recluidos en la ESMA.

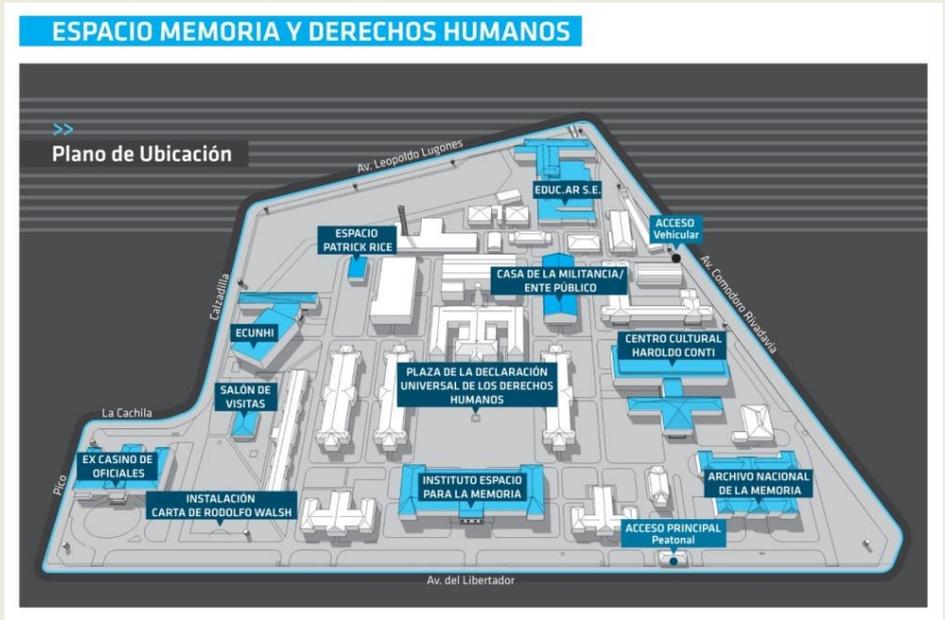


Imagen 2 Espacio Memoria y Derechos Humanos

La arquitectura de la prisión abierta, aquí representada por los espacios de la ESMA, no es sólo un fenómeno espacial de las sociedades post-dictatoriales de América del Sur. Es un reordenamiento del espacio que tiene una larga historia en todo el mundo desde el final del siglo XX. En el año 2005 experimenté personalmente esta transformación en otro escenario, en la infame prisión "Hanoi Hilton" en la ciudad capital de Vietnam. Utilizada para albergar un centro de detención donde John McCain, entre muchos otros, fue hecho prisionero, y donde todavía se está exhibiendo su uniforme, el espacio se ha transformado en un museo que conmemora, desde una perspectiva vietnamita, "La Guerra Americana". Hoy en día parte de los terrenos de la prisión han sido privatizados y vendidos a la cadena de hoteles Hilton, que ha construido un verdadero Hanoi Hilton en esos mismos espacios. En casos como estos, la vida de los espacios arquitectónicos que fueron utilizados una vez para silenciar el diseño o para albergar prisioneros de guerra, pueden convertirse en zonas de memorias que perturban narrativas políticas e ideológicas e incluso cuestionan la lógica de la privatización de dichos espacios.

Además, es oportuno observar que las prácticas espaciales inauguradas bajo regímenes opresivos, como el de Argentina, también se han convertido en parte integrante del discurso y las prácticas de seguridad nacional en los Estados Unidos bajo la apariencia de la figura "extraordinary renditions" y la detención sin juicio de presos en Guantánamo, Cuba. Fuera de cualquier jurisdicción estatal, en virtud de leyes y tribunales secretos, la detención de estos presos en centros de este tipo nos recuerda los acontecimientos que tuvieron lugar en Argentina no hace mucho con el pretexto de la doctrina de la seguridad nacional. En otras palabras, en la Argentina, antes de la "museificación" de los recuerdos, los CDC fueron áreas para-legales, zonas liminares, en Buenos Aires, pero fuera de la ley que encarceló a seres humanos como *homo sacers*, es decir, como cuerpos que "se pueden matar pero no sacrificar" (Agamben 1998: 28), matados pero no asesinados, en sentido legal.

Una adición posterior a los espacios de la ESMA ha sido el "Museo Malvinas" inaugurado en 2012, que conmemora la guerra de 1982 entre Argentina y el Reino Unido por las Islas Malvinas (Foto 7 en Anexo). Un último recurso del régimen dictatorial para tratar de legitimar su acceso al poder fue explotar los ideales nacionales y nacionalistas de la mayoría de la población argentina que apoyaban, y apoyan, la recuperación de las islas, e invadirlas el 2 de abril de 1982. Tal aventura terminó con la derrota de los militares argentinos, lo cual conllevó al final del régimen y a elecciones democráticas en 1983.

Es interesante observar la relevancia que el espacio todavía tiene como encarnación de significados políticos e históricos. Uno de los primeros actos del gobierno democráticamente elegido de Mauricio Macri, en diciembre de 2015, fue cuestionar los significados que los espacios de la ESMA habían adquirido durante el mandato de su predecesora, la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). La administración Macri no sólo reformuló la distribución de espacios y oficinas de algunas de las organizaciones no gubernamentales de Derechos Humanos que trabajan allí, sino que además invitó a otras organizaciones de Derechos Humanos a instalar su sede en los terrenos de la ESMA. Por otra parte, recientemente, en febrero del 2016, el presidente asistió a una reunión del gabinete del Ministerio de Justicia en esos mismos espacios. Estos primeros gestos de la nueva administración son prueba, si se llegara a necesitar, de la importancia de las marcas espaciales y de sus significados políticos.

2.2 El Parque de la Memoria y la espacialización de la política y la memoria



Imagen 3 Parque de la Memoria y Logo del Parque de la Memoria

Un segundo espacio en memoria de las víctimas del terrorismo de Estado se encuentra en el Parque de la Memoria, situado frente al Río de la Plata en la parte norte de la sección de Belgrano, en Buenos Aires.

Situado físicamente cerca de la ESMA, su construcción fue aprobada en 1998 y fue inaugurado el 30 de agosto del 2001. El parque cubre aproximadamente 34,5 acres y su diseño se centra en un camino en rampa que forma una gigante "herida" en el prado que comunica con el río (Foto 8 en Anexo). Está flanqueado por paredes donde se han inscrito los nombres de los ciudadanos asesinados o que desaparecieron durante la dictadura militar (Fotos 9 y 10 en Anexo). Estas paredes también contienen información detallada acerca de las mujeres que estaban embarazadas en el momento de su secuestro y cuyos bebés se dieron, ilegalmente, a personas relacionadas con el gobierno militar.

El parque contiene 18 esculturas conmemorativas dedicadas a las víctimas de la violencia del Estado, hechas por artistas comprometidos con los Derechos Humanos, tales como Roberto Aizenberg, William G. Tucker, y Dennis Oppenheim, entre otros. Algunas de estas obras fueron

el resultado de un Concurso Internacional de Escultura que se realizó en 1999, mientras que otras fueron encargadas especialmente para el Parque con el objetivo de ofrecer oportunidades críticas para reflexionar sobre el terrorismo de Estado y sus consecuencias. He mostrado dos de esas obras en las imágenes que acompañan a estas páginas. Nicolás Guagnini realizó "30.000", obra que muestra la cara de su padre, quien desapareció en 1977, y cuya imagen puede verse sólo desde una localización particular, ya que "desaparece" tan pronto como se abandona ese lugar (Foto 11 en Anexo). Claudia Fontes presenta "Reconstrucción del retrato de Pablo Míguez", que fue concebido especialmente para ser instalado sobre las aguas del Río de la Plata, donde muchas de las víctimas fueron arrojadas y cuyo nombre pertenece a un adolescente que desapareció cuando tenía 14 años de edad (Foto 12 en Anexo). Partes de esta obra aparecen y desaparecen de acuerdo con las mareas del río, haciendo de esta manera un recordatorio cinético de los métodos utilizados por los militares durante su gobierno.

El parque alberga un espacio de reunión pública para fines relacionados con las artes, la ciencia y la memoria de las víctimas, llamado Sitio PAYS (Presentes Ahora y Siempre). Allí tienen lugar una serie de actividades culturales, tales como una serie de videos que pueden estar relacionados con la memoria y la historia a través de imágenes del cuerpo que el artista de video Bill Viola presentó en el 2013. La literatura oficial del parque afirma que el sitio "no desea cerrar heridas, aspira en cambio a consolidar un lugar donde sea posible recuperar parte de la dimensión existencial de estas ausencias, para rescatar los ideales por los que se luchó y para lograr la creación de un espacio en el que la educación, el arte y la cultura sean las herramientas que estimulen y mantengan viva la memoria" (Parque de la memoria. Monumento 70). Estos propósitos se lograron ya que la construcción del parque no ha estado libre de controversia, y al menos parte de la ciudadanía interpretó que abrió de nuevo viejas heridas, sin dar lugar a la reconciliación con el pasado y con las interpretaciones de los acontecimientos históricos de los grupos enfrentados durante las décadas de los 70 y principios de los 80. Diferentes organizaciones de Derechos Humanos, tales como "Madres de Plaza de Mayo" se opusieron a la construcción del parque, ya que no querían "un monumento que se convirtiera en un cementerio para lamentar nuestros muertos" ([Vecchioli](#) 2000: 53, citado por [Robben](#) 2005: 151). Incluso la idea de conmemorar los nombres de los desaparecidos en las paredes fue polémica, ya que todavía hay discusiones en cuanto a cuántas personas desaparecieron. ¿Fueron 30.000, el número generalmente reclamado? ¿O 13.000, el número registrado hasta el año 2003 por la Secretaría de Derechos

Humanos de la Nación Argentina? ¿Deben las víctimas de las organizaciones guerrilleras también tener sus nombres inscritos en las paredes? ¿O sólo las víctimas del terrorismo de Estado? Estos desacuerdos, que aún se están discutiendo en la Argentina, muestran claramente que los monumentos y marcas espaciales, aunque concretos en su presencia, están sujetos a interpretaciones conflictivas y que, en última instancia, pueden servir como recordatorios de eventos pasados sin cerrar las distancias entre los distintos sentidos que los diferentes grupos que participaron en los eventos conmemorados les adscriban.

3 Conclusión

Diferentes grupos contribuyen diferentes memorias de una sociedad, cuya confrontación continua produce nuevas configuraciones y expresiones. Las marcas espaciales utilizadas para recordar eventos históricos tienen, en Argentina, sentidos conflictivos que han aumentado las divisiones de la sociedad. Como [Antonius Robben](#) (2005: 154) afirma, la "supuesta neutralidad de representaciones materiales, los monumentos, y las conmemoraciones son, de hecho, expresiones de agendas de memoria política y se convierten, por lo tanto, en extensiones, repeticiones, y manifestaciones de los traumas sociales en lugar de ser sus sustitutos" (Mi traducción.). Paradójicamente, sin embargo, incluso estas memorias conflictivas pueden tener un efecto positivo al proporcionar un poco de claridad en cuanto a las cuestiones objeto de examen y, por lo tanto, reducir el estigma de algunas narrativas históricas. También, como afirma [Wilde](#) (2008: 243), estas narraciones alternativas han puesto en duda "el pasado, pero a través de los valores y las prácticas que provocan, han fortalecido el presente democrático: donde grupos adversarios uno del otro aprenden a vivir juntos. . . con sus diferencias irreconciliables en democracias imperfectas" (Mi traducción).

Los sentidos diversos de las memorias de la "Guerra Sucia" en Argentina dan paso a lo que [Robben](#) llama "el resurgimiento continuo de recuerdos traumáticos" (2005: 152). Este autor considera el proceso como una señal de que la sociedad argentina no ha llegado a reconciliarse con su pasado, eligiendo mantener abierta lo que, citando a [Henry Krystal](#) 1985, llama "heridas no cicatrizadas, que siguen generando efectos dolorosos" ([Robben](#) 2005: 152. Mi traducción). El revivir los acontecimientos del pasado a través de las comisiones de la verdad, los juicios, las confesiones personales por parte de oficiales de alto rango y las reiteradas detenciones de miembros de la Junta que habían sido indultados previamente, ha contribuido a mantener el pasado vivo y abierto en la sociedad y también a posponer el final de los procesos de duelo.

La necesaria coexistencia en la sociedad de grupos ideológicamente y hasta físicamente hostiles entre sí y sus mutuas interpretaciones del pasado implica la producción de memorias sociales que son difíciles de integrar y que polarizan aún más las posiciones enfrentadas de estos grupos. Este es el caso a pesar de, o quizás debido a, el hecho de que se han erigido recordatorios físicos de esos eventos, a la vez que las interpretaciones de esos eventos no han sido resueltas. De hecho, esta no es la primera vez que la sociedad argentina experimenta ideas, recuerdos e interpretaciones enfrentadas. Según Nicolas Shumway las diferencias aparentemente irreconciliables que existen en el país con respecto a la "Guerra Sucia" se pueden inscribir en un patrón que se ha venido repitiendo a lo largo de la historia argentina y que se pueden resumir como la falta de "ficciones rectoras" compartidas ([Shumway 1991: xii](#)). El enfrentamiento de las élites criollas contra los segmentos populares de la sociedad; el Plan de 1811 de Mariano Moreno en contra de sus enemigos; los escritores de la Generación de 1837 contra Juan Manuel de Rosas; las ideas de Juan Bautista Alberdi en oposición a las de Domingo F. Sarmiento; los escritos históricos de Bartolomé Mitre que negaron su papel real a los héroes argentinos y utilizaron las figuras de Belgrano y San Martín para adelantar la agenda mitrista; el enfrentamiento de peronistas y antiperonistas, y las diferentes interpretaciones de los acontecimientos actuales y pasados por distintas facciones políticas, pueden considerarse ejemplos de un continuo en la historia del país donde las tensiones relacionadas con la última dictadura militar en la Argentina y sus conmemoraciones se pueden insertar.

Moreiras afirma que los tiempos post dictatoriales se caracterizan por dos casos extremos de manifestaciones afectivas que conducen a la comunidad ya sea a abandonar la utopía revolucionaria y a aceptar la muerte y la miseria, o a continuar repitiendo el gesto revolucionario fallido para recuperar el horizonte utópico como si aún fuera viable ([Moreiras 1993: 28](#)). Como alternativa a estas opciones extremas, él ofrece una ruta diferente, asociada con una metáfora médica: reformar el pensamiento mismo a través de una transición política afectiva que permitiría una nueva forma de comprensión de sí mismo y una proyección hacia el futuro. El espacio, propongo, puede ayudar en este proceso mediante una mejor comprensión de cómo los productos arquitectónicos develan puntos ciegos y cuestionan sentidos atribuidos a eventos pasados. La vida de los espacios arquitectónicos que fueron utilizados para silenciar la disidencia durante las dictaduras puede convertirse en zonas de memorias que siguen perturbando las narrativas políticas, proporcionando una forma de materialización de la política que, incluso con interpretaciones susceptibles de impugnación y/o de cambio,

El espacio como texto y su politización

puede avanzar en la construcción de un terreno común donde el diálogo social todavía sea posible.

Gustavo Fares

Referencias

- Agamben, Giorgio and Daniel Heller-Roazen (1998) *Homo Sacer*. Stanford, CA: Stanford UP.
- Avelar, Idelber (1999) *The Untimely Present: Postdictatorial Latin American Fiction and the Task of Mourning*. Duke: Duke UP.
- Campra, Rosalba (1989) *La selva en el damero: espacio literario y espacio urbano en América Latina*. Pisa: Giardini.
- De Certau, Michel, and Steven Rendall (1984) *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: U of California.
- Draper, Susana (2012) *Afterlives of Confinement: Spatial Transitions in Postdictatorship Latin America*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Drucaroff, Elsa (2011) *Los prisioneros de la torre: Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*. C.A.B.A.: Emecé.
- Foster, David W. (1998) *Buenos Aires: perspectives on the city and cultural production*. Gainesville: University Press of Florida.
- Gumbrecht, Hans U. (2004) *Production of Presence: What Meaning Cannot Convey*. Stanford: Stanford UP.
- Jelin, Elizabeth, Judy Rein and Marcial Godoy-Anatívia (2003) *State Repression and the Labors of Memory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jerez Farrán, Carlos and Samuel Amago (2010) *Unearthing Franco's Legacy Mass Graves and the Recovery of Historical Memory in Spain*. Notre Dame, IN: U of Notre Dame.
- Krystal, Henry (1985) "Trauma and the Stimulus Barrier." En *Psychoanalytic Inquiry* 5: 131-61.
- Lefebvre, Henri (1991) *The Production of Space*. Cambridge: Blackwell.
- Low, Setha (2017) *Spatializing Culture. The Ethnography of Space and Place*. New York: Routledge.
- Massey, Doreen (2005) *For Space*. London: Sage Publications.
- Moraña, Mabel (2002) *Espacio urbano, comunicación y violencia en América Latina*. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.
- Moreiras, Alberto (1993) "Postdictadura y reforma del pensamiento". *Revista de Crítica Literaria* 7: 26-35.
- Moreiras, Alberto (1995) "Epistemología Tenue (Sobre el latinoamericanismo)". *Revista de Crítica Cultural* 10: 48-54.
- Moreno Ocampo, Luis (1996) *Cuando el poder perdió el juicio: cómo explicar el "proceso" a nuestros Hijos*. Buenos Aires, Argentina: Planeta.

El espacio como texto y su politización

- Nicholson, Brantley and Sophia A. McClennen, eds. (2013) *The Generation of '72: Latin America's Forced Global Citizens*. Raleigh, NC: A Contracorriente.
- Nunca Más: The Report of the Argentine National Commission on the Disappeared*. (1986) Introduction by Ronald Dworkin. New York: Farrar, Straus, Giroux.
- Olivera-Williams, María R. (2009) "The Twentieth Century as Ruin: Tango and Historical Memory." En Unruh, Vicky and Michael Lazzara, eds. *Telling Ruins in Latin America*. New York: Palgrave Macmillan, 95-106.
- Parque de la Memoria. Monumento a las víctimas del terrorismo de estado*. C.A.B.A. 2012.
- Robben, Antonius C. G. M. (1996) "Ethnographic Seduction, Transference, and Resistance in Dialogues about Terror and Violence." En *Ethos* 24.1: 71-106.
- Robben, Antonius C. G. M. (2005) "How Traumatized Societies Remember: The Aftermath of Argentina's Dirty War." En *Cultural Critique* 59: 120-164.
- Sarlo, Beatriz (1988) *Una modernidad periférica: Buenos Aires, 1920 y 1930*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Shumway, Nicolas (1991) *The Invention of Argentina*. Berkeley: University of California.
- Spiegel, Gabrielle (2002) "Memory and History: Liturgical Time and Historical Time." En *History and Theory* 41: 149-162.
- Swier, Patricia L. and Julia Riordan-Goncalves, eds. (2013) *Dictatorships in the Hispanic World: Transatlantic and Transnational Perspectives*. Madison: Fairleigh Dickinson UP.
- Vale, Lawrence J. and Sam Bass Warner Jr. eds. (2001) *Imaging the City: Continuing Struggles and New Directions*. New Brunswick, NJ: Center for Urban Policy Research.
- Vecchioli, Virginia (2000) "Os trabalhos pela memória". *Um esboço de campo dos direitos humanos na Argentina através da construção social da categoria de vítima do terrorismo de estado*. Unpublished master's thesis. Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Wilde, Alex (2008) "Review of Leigh A. Payne's *Unsettling Accounts: Neither Truth nor Reconciliation in Confessions of State Violence*. (Durham, NC: Duke University Press)." *A Contracorriente* 6.1: 237-247.
- Young, James E. (1988) *Writing and Rewriting the Holocaust: Narrative and the Consequences of Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Young, James E. (1993) *The Texture of Memory: Holocaust Memorials and Meaning*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Young, James E., ed. (1994) *The Art of Memory: Holocaust Memorials in History*. Munich: Prestel.

Gustavo Fares

Anexo: Fotos



Foto 1. Entrada de la ESMA desde Av. Del Libertador San Martín. © Fares 2014



Foto 2. Logo de la ESMA como Museo. © Fares 2014



Foto 3. Interior de la ESMA. © Fares 2014



Foto 4. Mural con rostros de personas desaparecidas. ESMA. © Fares 2014

El espacio como texto y su politización



Foto 5. Carta de Rodolfo Walsh en la ESMA.
© Fares 2014



Foto 6. Instalación "Autores Ideológicos".
© Fares 2014



Foto 7. Museo de Malvinas. © Fares 2014



Foto 8. Parque de la Memoria. © Fares 2014

"Inútil soy" de Alfonsina Storni. Un análisis semiótico

Inés Regueira

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Buenos Aires, Argentina

inesregueira@gmail.com

Resumen

El poema "Inútil soy" de Alfonsina Storni trasciende su forma clásica de soneto en el análisis semiótico que segmenta el texto en secuencias isotópicas cuyos límites marcan también la representación del cuerpo en el poema y su ubicación en el mundo, permitiendo así aprehender su sentido desde la percepción confirmando a Alfonsina como una poeta de los sentidos.

Palabras clave: análisis semiótico; Inútil soy; Storni.

Abstract

The poem "Inútil soy" by Alfonsina Storni transcends its classic sonnet form in the semiotic analysis that breaks the text into isotopic sequences whose limits mark the representation of the body in the poem and its location in the world, thus allowing us to apprehend its meaning and confirming Alfonsina as a poet of the senses.

Key words: semiotic analysis; Inútil soy, Storni.

1 Introducción

“Esta noche al oído me has dicho dos palabras
Comunes. Dos palabras cansadas
De ser dichas. Palabras
Que de viejas son nuevas”.

Dos Palabras, Alfonsina Storni

Alfonsina Storni nace en Sala Capriasca, Suiza, el 22 de mayo de 1892 y en 1896 su familia se traslada a Argentina, a la provincia de San Juan. Desde muy joven se nutre de experiencias que informan su poesía de un conocimiento sensible notable para poetisas mujeres de su época. Trabajó como actriz, fue maestra rural, se vinculó a revistas literarias y se relacionó con los intelectuales de su tiempo, integrando el grupo *Nosotros*, donde se encontraban los modernistas socialistas. Ejerció la defensa de los derechos de la mujer en toda su obra, no solo en sus artículos sino también en su producción poética, como se puede observar, aunque veladamente, en el poema a analizar, “Inútil Soy”. Su trabajo forma parte importante de una etapa en la que la mujer se incorpora a la vida intelectual y política, y ella participó activamente de los grupos de vanguardia.

Esta primera vanguardia modernista tiene una estética novedosa que incluye, entre otros temas, el erotismo, característica que se manifiesta también en su poesía en general y particularmente en el poema de este trabajo. Entre otros rasgos que comparte Alfonsina con los modernistas está la utilización de formas cultas con manejos libres y, precisamente, en “Inútil Soy” elige el soneto.

La poesía de Storni se caracteriza por la abundancia de imágenes relacionadas con la naturaleza, así como de figuras del mundo relacionadas con el cuerpo o con partes del cuerpo (manos, miembros, lengua, boca), que otorgan a su lenguaje un valor sensorial muy importante. Sus poemas se leen a través de los sentidos y lo espiritual se aprehende a través de ellos. En “Inútil Soy” las isotopías de la naturaleza y del cuerpo se fusionan para transmitir una visión del mundo desde el goce de los sentidos y alejada del mundo mecánico del trabajo.

En 1916 aparece su primer libro, *La inquietud del rosal*. En 1918 se publica *El dulce diario*, *Irremediablemente* en 1919, *Languidez* en 1920 y en 1925 el volumen *Ocre*, al que pertenece el poema analizado en este trabajo. La temática que desarrolla aquí es el rechazo femenino por el mundo masculino y el conflicto entre el individuo y el contexto que lo circunda, tema que está presente igualmente, aunque de modo implícito, en el poema “Inútil soy”.

La edición usada para este análisis es una edición especial publicada por su hijo a los 50 años de la muerte de su madre ([Storni](#) 1988). La selección de poesías fue realizada por Alejandro Alfonso y Guillermo Storni. Con referencia a *Ocre* y su inclusión en esta edición especial, Alejandro Storni dice en su introducción: "Después está *Ocre*, por corresponder a una etapa de la vida de mi madre de gran tranquilidad espiritual, quizás una de las pocas..." y más adelante en la misma sección:

Por otros motivos, estrictamente literarios, Alfonsina también sentía predilección por la etapa de su obra que comienza en 1925 con *Ocre*. Esto último también demuestra una característica de su personalidad, su permanente movilidad, el cambio... Ella misma decía refiriéndose al abandono de su exitoso primer modo que «lo peor que puede hacer un poeta es tener forzosamente que imitarse».

Después de *Ocre* publica *Poemas de amor* en 1926, *Mundo de siete pozos* en 1934, *Mascarilla y trébol* y una *Antología Poética* en 1938.

En 1938, ante la renuencia de un cáncer de mama, se suicida en Mar del Plata el 25 de octubre.

El poema "Inútil Soy" presenta la voz del yo poético maduro que se reconoce inútil para el compás del mundo y acepta su naturaleza pasional y poética. Por eso este poema identifica la voz de la poeta Alfonsina Storni, poeta de los sentidos y de la pasión lírica.¹⁸

El presente análisis se encuadra dentro de la teoría del discurso poético de [Greimas](#) (1976), que propone la fragmentación del objeto poético teniendo en cuenta las isotopías presentes en el texto y siguiendo a [Geninasca](#) (1976) en su distribución de relaciones isotópicas en los versos del soneto.

2 Poema

Inútil soy

Por seguir de las cosas el compás,
A veces quise, en este siglo activo,
Pensar, luchar, vivir con lo que vivo,
Ser en el mundo algún tornillo más.

¹⁸ "Alfonsina Storni fue una escritora que dejó un legado en la Argentina de su época. Escribió sobre el derecho al voto femenino antes que las leyes lo aprobaran y adoptó en sus artículos una postura crítica hacia la mujer para que rompiera con los tópicos y arquetipos de una sociedad patriarcal" ([Pleitez 2003](#))

Inés Regueira

Pero, atada al ensueño seductor,
De mi instinto volví al oscuro pozo,
Pues, como algún insecto perezoso
Y voraz, yo nací para el amor.

Inútil soy, pesada, torpe, lenta.
Mi cuerpo, al sol, tendido, se alimenta
Y sólo vivo bien en el verano.

Cuando la selva huele y la enroscada
Serpiente duerme en tierra calcinada;
Y la fruta se baja hasta mi mano.

3 Ser y sentir

Esta composición es un soneto, reconocible por sus dos cuartetos seguidos por dos tercetos con versos endecasílabos con rima consonante.

Los modernistas utilizaron las formas cultas como el soneto, pero introdujeron cambios en el tema de los poemas. En este caso, Storni presenta la defensa de un yo femenino y su forma particular de ser en el mundo, forma que no es aceptada por la sociedad masculina del trabajo y las obligaciones. El yo poético no se puede adaptar a esta mecánica del mundo laboral positivista y, después de intentarlo, decide vivir de acuerdo a su naturaleza poética y sensible.

La voz del poema declara haber tratado de ajustarse a las convenciones del mundo y no haberlo logrado, porque en ella prevalecieron los instintos. Este yo es femenino y refiere a la imagen de la Eva del Génesis asociándose a la “serpiente” y la “fruta”. Esta imagen no es aceptada por la sociedad organizada que, al incorporar a la mujer, le impone valores de racionalidad, trabajo y moralidad. El yo poético se rebela contra esto y defiende con fuerza su naturaleza pasional.

La primera estrofa presenta catacrexis con el mundo industrializado y ordenado, donde hay que “seguir el compás” y ser un “tornillo” en el engranaje, mundo en el que los valores están en el “pensar, luchar, vivir con lo que vivo”, y donde no queda lugar para los sueños, la libertad, el goce.

Esta primera estrofa indica como objetos del verbo querer (“A veces quise”) una sucesión de verbos en infinitivo, lo que otorga a la oración una atmósfera de imperativos, y el “ser en el mundo” es así un “deber”

que corresponde a lo que la sociedad indica que es correcto. El mensaje nos propone cuáles son las obligaciones que impone el mundo civilizado.

La segunda estrofa comienza con el conector adversativo “Pero”, que produce un quiebre en el discurso poético para introducir imágenes diferentes de las anteriores: se menciona un instinto que ata al sujeto al “ensueño seductor”; se relaciona al instinto con lo oscuro y lo desconocido que es, al mismo tiempo, apetecible. Se introducen imágenes sensoriales asociadas al placer de comer, al descansar y al amar; imágenes alejadas de —y aún opuestas a— las obligaciones cotidianas (“vivir con lo que vivo”) y la dimensión intelectual y cognitiva (“pensar”). La estrofa concluye con la expresión contundente del sentido de la vida para el sujeto del poema: “yo nací para el amor”. El amor queda así asociado al goce, a lo instintivo y a lo desconocido.

Estos dos cuartetos escenifican las dos visiones del mundo que se oponen en el discurso del poema: el mundo organizado, en el cual cada uno tiene su función determinada, y que funciona como una máquina y, en contraste, el mundo anárquico de los sentidos y el placer, donde el instinto gobierna y no hay una planificación. La conclusión de los dos cuartetos es que la persona nació para el mundo que se realiza en la segunda estrofa, que no se adapta al engranaje del mundo actual.

De acuerdo a la estructura tradicional de los sonetos, el pensamiento elaborado en los cuartetos tendrá un desarrollo en los dos tercetos que continúan. Esta temática acerca de la oposición entre el mundo masculino y el femenino es común a otros trabajos de la autora:

Su experiencia de la modernidad la había empujado a aceptar los desafíos que la misma modernidad proponía, y de esta manera sus *actos de género* la condujeron a cuestionar la subordinación de la mujer a una cultura definida en masculino. Género y modernidad marchan de la mano en la escritura de Alfonsina, en su lucha por la dominación simbólica emprendida desde el campo intelectual. Intelectual crítica, sus estrategias discursivas que transitan por la denuncia explícita y el comentario banal pero irónico, le permitieron burlar el *orden del discurso* (Queirolo 2000: 16).

La tercera estrofa que corresponde al primer terceto describe al yo poético como inútil, pesada, torpe y lenta, características que la sociedad rechaza. El cuerpo se nombra y se presentifica en descanso, para completar la idea de ocio con la mención del verano y su asociación con tiempos que transcurren lentos y sin una función útil.

El segundo terceto describe el verano como un lugar selvático que, por lo tanto, podemos suponer, crece sin guía, sin orden. En ese ambiente está la serpiente, imagen del deseo y la tentación “en tierra calcinada” por el calor de lo instintivo y del deseo. Pero la imagen del deseo tradicionalmente representada por la fruta sufre aquí una modificación: esta no atrae al sujeto sino que se le ofrece y “se baja” hasta su mano. Esta imagen podría corresponder a la Eva anterior a la caída, tiempo en el cual todos los frutos y placeres estaban al alcance de los humanos y no se requería esfuerzo alguno para alimentarse y vivir. Entonces la serpiente perdería su valor de tentación y pecado, la Eva del poema viviría en el paraíso sin pecado. De esta forma se completaría el mensaje de la existencia de un mundo natural, sensible y sin connotaciones negativas: el mundo poético que disfruta de los sentidos porque para ello han sido creados.

La elaboración sobre el pensamiento inicial, que obliga al yo poético a elegir entre dos mundos distintos, define que vivir es para ella disfrutar de lo instintivo: “Y sólo vivo bien en el verano”, en lugar de “Pensar, luchar, vivir con lo que vivo”. En el mundo activo de la primera estrofa no hay lugar para los sentidos, mientras que en la selva hay placeres para el gusto (fruta, verso 14), la vista (selva, enroscada serpiente, versos 12 y 13), el tacto (tierra calcinada, verso 13) y el olfato (la selva huele, verso 12).

En este sentido podemos sugerir que para el sujeto del poema ser-en-el-mundo es sentir y disfrutar de los sentidos. Esta forma de ser no corresponde al deber ni a las obligaciones; se conecta con lo instintivamente placentero y natural.

4 Forma clásica para nuevos sentidos

El poema está construido sobre la forma clásica de soneto y se observan dos cuerpos textuales más extensos seguidos por otros dos más breves, separados por espacios en blanco.

La rima es consonante: riman vocales y consonantes a partir de la última vocal acentuada. El esquema de rima es también el clásico para sonetos: ABBA/ CDDC/ EEF/ GGF.

El verso endecasílabo es *a maiore* con acento en la sexta sílaba, lo que le otorga un ritmo regular, pero la variación de los otros acentos de los versos modifica el ritmo de las estrofas. Se observa un ritmo más regular en la primera estrofa con versos anapésticos y yámbicos, y esta regularidad se modifica en la segunda estrofa con versos mixtos. Esta

regularidad del primer cuarteto acompañaría la regularidad del mundo mecánico que describe, y que se altera con la reacción adversa a esa forma de ser-en-el-mundo de la segunda estrofa.

Los tercetos indican una regularidad marcada en el primero, con versos yámbicos acentuados además en las sílabas 4,6 y 10. El segundo terceto pasa a un verso mixto, luego vuelve al yámbico para terminar, en la última estrofa, con una variación en anapesto y acentuando en segundo lugar la 3ª sílaba en vez de la 4ª, que era lo regular en los versos anteriores en ambos tercetos. Este acento irregular cae sobre **fruta** y produce así un efecto de respiración más lenta, gozosa, de disfrute. Además esta palabra recoge toda la significación del mensaje: la fruta representa la satisfacción de aceptar la naturaleza propia e instintiva, la que nos es dada sin esfuerzo.

La edición usada para este trabajo difiere en su presentación de otras porque todos los versos comienzan con mayúscula y no hay signo de puntuación entre los dos tercetos (línea 11). Tomaré esta versión para ser consecuente con la selección de los editores.

Desde el punto de vista sintáctico, la primera estrofa corresponde a una oración completa ("Por seguir de las cosas el compás [...] quise [...] ser en el mundo algún tornillo más"). Esta oración está introducida por una causa ("Por seguir de las cosas el compás") en el primer verso, y seguida de una frase adverbial de frecuencia ("A veces") y el verbo "querer" en primera persona (sujeto tácito Yo), en el segundo verso. El verbo conjugado "quise" está separado de su objeto directo por otro circunstancial ("en este siglo activo"). Dicho objeto directo está constituido por una serie de verbos en infinitivo —"pensar, luchar, vivir [...], / ser [...]"—, de los cuales el último está complementado con una frase adverbial, en el último verso de esta primera estrofa: "Ser en el mundo algún tornillo más".

La segunda estrofa coincide con otra oración completa, introducida por el conector adversativo "Pero", seguido de un circunstancial separado por una coma del cuerpo principal de la oración ("Pero, atada al ensueño seductor, ..."), con sujeto tácito "Yo" ("De mi instinto volví al oscuro pozo, ..."). Esta parte de la oración se complementa con una causa introducida por "Pues" y una comparación ("Pues, como algún insecto perezoso y voraz, ..."). Luego aparece por primera vez el sujeto explícito "Yo" para concluir con una oración completa de sujeto, verbo y circunstancial: "Yo nací para el amor".

Ambas estrofas utilizan un punto final en el último verso.

La 3ª estrofa está introducida por una oración con sujeto tácito (Yo) y el verbo "ser" conjugado en primera persona, seguido por tres adjetivos,

con el final de la oración marcado por punto. En el segundo verso comienza otra oración que se continúa en la siguiente estrofa (“Mi cuerpo [...] Y sólo vivo bien en el verano / Cuando [...]”), uniendo de esta forma la significación de los dos tercetos.

El sujeto gramatical de esta segunda oración es “Mi cuerpo” y está separado del verbo “se alimenta” por el enunciado intercalado “al sol, tendido, ...”. Una nueva oración comienza en el verso 11 mediante la conjunción “y”, que continúa en el tercer terceto (“Y sólo vivo [...] / Cuando la selva [...] calcinada;”). De esta forma se establece una continuidad entre los dos tercetos.

El último verso (14) está separado de los versos anteriores por un punto y coma, lo que podría indicar la conclusión del mensaje o un resumen del mismo. Además este verso (“Y la fruta se baja hasta mi mano”) presenta una estructura en paralelo al verso 11 (“Y sólo vivo bien en el verano”) y al verso 8 (“Y voraz, yo nací para el amor.”) establecida por iniciarse los tres con la conjunción “Y”, además de aparecer en el último verso de cada estrofa (estrofas 2, 3 y 4).

Es llamativo que también se produzca un paralelismo métrico porque los versos 8 y 14 son anapestos con acentos en las sílabas 3, 6 y 10, y el verso 11 es yámbico con acentos en las sílabas 2, 4, 6 y 10.

Este doble paralelismo parece dar las claves del mensaje: el sujeto nació para el amor y vive bien en el verano cuando disfruta del placer (la fruta) que se le da naturalmente y sin esfuerzo en un mundo sin culpa.

La oración que comienza en el verso 10 (“Mi cuerpo...”) y la última del poema (“Y la fruta...”) reiteran la forma reflexiva “se” (se alimenta y se baja): ‘el cuerpo se alimenta’ y ‘la fruta se baja hasta la mano’. Esto parecería indicar una complementación entre ambos sujetos: “mi cuerpo” como sujeto activo que se alimenta de la fruta, a su vez sujeto pasivo que en este caso se transforma en activo porque se entrega a la mano, sinécdoque del cuerpo. El cuerpo vive bien porque la fruta lo alimenta.

Si tomamos en cuenta las observaciones hechas con respecto a la métrica, a la sintaxis y a los paralelismos encontrados en sintaxis y en métrica, podríamos sugerir una diferencia entre el 1^{er} cuarteto y el resto del poema que se evidencia en el campo semántico: el 1^{er} cuarteto describe el mundo activo y el resto al mundo del instinto. El ritmo regular del 1^{er} cuarteto sufre alteraciones en el resto del poema, llevando el ritmo a la regularidad de la respiración lenta, lo que coincidiría con la presentificación del cuerpo en esta parte del poema, el cuerpo en descanso, tendido.

La primera estrofa mantiene así un compás diferente del resto del soneto, indicando a través del ritmo la diferencia entre los dos mundos que se comparan. El último verso de tan sólo tres acentos indica el descanso, la comodidad de tener la fruta del deseo servida sin realizar ningún esfuerzo, coincidiendo con la respiración más lenta, gozosa, de disfrute.

5 El cuerpo en el poema

El cuerpo está presentificado como figura del mundo y como lugar de la percepción.

Si bien el sujeto se hace presente en la 1ª estrofa, al establecer su relación con el *mundo organizado*, la isotopía del cuerpo comienza, implícitamente, en el verso cinco, con el “ensueño seductor”. El sujeto se compara con un insecto perezoso y voraz; lo instintivo del cuerpo se relaciona con la isotopía animal a la que se le atribuyen características humanas: pereza y voracidad. El instinto (verso 6), que corresponde a lo pasional, tiene su correlato en el amor (verso 8).

Esta isotopía del cuerpo es nombrada explícitamente en el primer terceto (“Mi cuerpo”), donde comienza una descripción del cuerpo alimentándose de gozo, calor y sensaciones placenteras; estas parecen provenir directamente de un actor cósmico: el sol. En el segundo terceto, la isotopía animal continúa la comparación con el cuerpo humano: la serpiente duerme en tierra calcinada como el cuerpo humano tendido al sol. Así se produce un paralelismo entre las isotopías del cuerpo y la animal: el cuerpo del 1^{er} terceto está tendido al sol, como la serpiente del 2^{do} terceto duerme en tierra calcinada, lo que identificaría al sujeto con la serpiente y, en su alusión bíblica, con el animal que, después de la caída, es asociado a la tentación, pero que en el paraíso es un ser más que disfruta de lo dado. El sol (verso 10) alimenta al cuerpo como la fruta (verso 14) alimenta al sujeto/ serpiente.

El texto como estructura también toma la metáfora del cuerpo, dándole a la cabeza la primera estrofa, en la cual se vive pensando (“Pensar [...] vivir con lo que vivo”). El resto del poema configuraría el tronco y las extremidades. El cuerpo que nació para el amor se ubica en el centro del poema, en el corazón del cuerpo del soneto (“De mi instinto volví al oscuro pozo/ [...] yo nací para el amor”) mientras que las extremidades se extienden en los dos tercetos: las piernas representadas por el cuerpo tendido (verso 10, 1^{er} terceto) ya que estar tendido solo se logra con las piernas extendidas, y la “mano” (verso 14, 2^{do} terceto) que recibe la fruta ofrecida.

Hay también un proceso discursivo que pone en juego al cuerpo que piensa y lucha, primero “para seguir de las cosas el compás” y luego, a través de los sentidos, se relaciona con el placer y el goce: “Y voraz, yo nací para el amor”. “Y sólo vivo bien en el verano/ Cuando la selva huele [...] Y la fruta se baja hasta mi mano”. El cuerpo de la racionalidad *vive con lo que vive*, y el cuerpo que sigue al instinto *vive bien en el verano, descansa y se alimenta*.

6 Segmentación del poema

El intento de segmentación a continuación tiene en cuenta la propuesta de [Geninasca](#) (1976: 64): “la fragmentación en estrofas y en grupos de estrofas solo es funcional si se corresponde con el establecimiento de secuencias isotópicas, cuyos límites pueden o no corresponderse con las pausas sintácticas”.

Se tomará en cuenta una partición binaria entre Parte A (los dos cuartetos) y Parte B (los dos tercetos). Dentro de A, se llamará a1 al primer cuarteto y a2 al segundo cuarteto.

A1, como ya se ha destacado en secciones anteriores, describe el intento del sujeto para adaptarse al mundo activo. La aliteración de sonido /k/ podría representar el sonido de un tornillo al ajustarse. Encontramos verbos del pensar y actuar, relacionados con el ser-en-el-mundo como parte de un engranaje. Corresponde a la cabeza del poema y de la persona. En este lugar se piensa y se vive en el mundo activo, masculino. Es el lugar de la máquina, donde se puede ser un tornillo necesario para que la máquina actúe con eficiencia y al compás de la producción.

El sujeto de a1 se presenta separado del mundo al que intenta pertenecer, intentó ser un “tornillo más” y no lo logró, lo que queda implícito en su formulación de la frase “A veces quise ...”. Pretendió vivir con lo que es en un mundo que le resulta extraño. Este sujeto se inscribe en un espacio del mundo organizado, civilizado y masculino, donde hay un orden y prescripciones para respetar.

Las figuras del mundo en la primera parte corresponden al mundo del trabajo: “en este siglo activo”, ser “algún tornillo más”.

A2 relata cómo el sujeto, ante el fracaso de su incorporación al mundo activo, retorna a lo instintivo como al útero materno (“volví al oscuro pozo”) y encuentra allí su razón de ser: “Yo nací para el amor”. Este segundo cuarteto refiere al pecho, al centro del cuerpo, lugar donde se

experimentan los instintos, al estómago ("Y voraz..."), donde se siente el hambre y la necesidad de devorar. Es un lugar oscuro y desconocido; es también el centro de los deseos y del placer.

En a2 comienza la aliteración del sonido /s/ que puede indicar descanso, sueño, y que tiene su correlato semántico en "ensueño seductor". También difiere con a1 en que comienza la isotopía animal, que así como la aliteración de /s/, continuará en la Parte B. Ahora las figuras que se presentan son 'ensueño', 'pozo', 'insecto', 'amor', todas relacionadas con lo pasional y no con el mundo del trabajo. Aquí no se trata de ser uno más: en este mundo el Yo está presente en su individualidad; es un Yo que se reconoce perezoso, voraz y nacido para el amor.

Tanto en a1 como en a2 el tiempo verbal que se utiliza es el pasado ("quise", "volví", "nací"). Esto indicaría los intentos fallidos de adaptarse al mundo activo y la resolución de volver a lo instintivo, para preparar así un cambio de espacio y temporalidad que se dará en la Parte B.

La Parte B, se divide a su vez en b1 (1^{er} terceto) y b2 (2^{do} terceto). En esta parte el tiempo verbal es el Presente ("soy", "se alimenta", "vivo", "huele", "duerme" y "se baja"). El sujeto ya aceptó su naturaleza pasional e instintiva y vive en ella. Continúa la aliteración del sonido /s/ indicando descanso.

Las figuras del mundo en la Parte B corresponden a las isotopías de la naturaleza ('cuerpo', 'verano', 'selva', 'serpiente', 'tierra', 'fruta') y cósmica (sol). En este espacio natural y selvático de la segunda parte del poema, el sujeto femenino está cómodo y se siente aceptado con sus características que son negativas en el primer espacio. La Parte B cobra sentido desde la sensibilidad, aprehensión impresiva. [Imboden](#) (2003: 347).

B1, que corresponde al primer terceto, describe las piernas extendidas y en reposo. El sujeto se reconoce inútil para el trabajo, pesado y lento, y solo vive bien en el verano cuando el calor del sol lo conforta y alimenta.

B2 menciona explícitamente a la mano que también extendida recibe la fruta, y se asocia a la serpiente del paraíso que disfruta de los frutos servidos.

Esta posible segmentación establece relaciones jerárquicas de las unidades discursivas. La Parte A es más extensa que la Parte B, y ambas a su vez se subdividen en unidades complementarias entre sí. Los pasos de una unidad a la otra indicarían las transformaciones del sujeto.

Además, la regularidad rítmica de la Parte A se vería alterada por el 1^{er} verso de la Parte B con cinco acentos ("Inútil soy, pesada, torpe, lenta."),
ILyCE, FFyL, UNCuyo

y este segmento del poema cerraría con un verso de 3 acentos que acompaña la idea de reposo (“Y la fruta se baja hasta mi mano”), o sea que la Parte B comienza y cierra con ritmo irregular. Estos versos corresponden a los versos límites, subclase 1, en la categoría de [Geninasca](#) (1976: 70), versos exteriores de cada terceto, versos 9 y 14. Esta característica del poema analizado de abrir y cerrar la PARTE B con acentuación irregular indica que hay información importante en esos versos: “Se observará que a menudo, en los textos-ocurrencia, los versos posicionalmente «fuertes» son también los pertinentes para la comprensión del poema” ([Geninasca](#), 1976: 72). Así las características del sujeto, inútil, pesado y lento, estarían satisfechas con la fruta que se baja hasta su mano, no requiriendo de ningún esfuerzo.

También permitiría esta segmentación la organización temporal. Las dos primeras estrofas utilizan el tiempo verbal pasado: “quise”, “volví” y “nací”. La Parte B utiliza el presente: “se alimenta”, “vivo”, “huele”, “duerme” y “se baja”. Por lo tanto, habría una jerarquía temporal: su pasado intento de adaptarse al mundo, luego su vuelta al instinto, y ahora en el presente su situación actual de goce en el instinto. Estas unidades marcan la transformación del sujeto extendida en el tiempo. Siguiendo a Raúl [Dorra](#) (2003: 206) en “El tiempo en el texto”, “se trata en realidad de un triple presente (presente-futuro, presente-presente y presente-pasado)”. El yo poético ve desde su presente el pasado como “memoria”, con sus vanos intentos de adaptación al mundo activo, y el presente como “visión” y “expectación” de su futuro, que ya ha decidido que sea guiado por el instinto.

La segmentación del poema en A y B permite ver al yo poético en su lucha contra la imposición social de incorporarse a un mundo al que no pertenece desoyendo su naturaleza. Este sujeto realiza un vano intento y, ante el fracaso, vuelve a su naturaleza, pero, como señala b1, con un sentimiento de negación ante su incapacidad de integrarse al mundo activo. Siente frustración por no lograr “ser como debe ser” y se autodefine como inútil, siendo que la utilidad es un valor para ese mundo al que no logra integrarse. Finalmente, en b2 el sujeto se acepta sin culpa y disfruta de los goces que su naturaleza le otorga.

7 Transformaciones a lo largo del poema

La transformación del sujeto comienza con el adversativo “Pero”, que introduce la parte a2 del poema. Esto indica un quiebre en el sentido y se observa al sujeto en otro espacio y otra sensibilidad a lo que lo rodea, lo

cual está señalado también por la regularidad rítmica que acompaña esta segunda parte.

El sujeto de la Parte A está incómodo, trata de esforzarse para ser parte de ese espacio, mientras que en la Parte B el sujeto se siente parte de otro espacio y no tiene que realizar ningún esfuerzo. El último verso señala que no necesita trabajar para comer: "la fruta se baja hasta mi mano". Este sujeto pasó de la lucha y el esfuerzo a la comodidad y el placer.

El sujeto de la Parte a1 no se define en género; reconocemos un sujeto masculino en la noción patriarcal del orden y el deber ser, y se observa que los sustantivos que nombran cosas del mundo son masculinos: "compás", "siglo", "mundo", "tornillo", exceptuando "cosas", pero siendo esta una noción tan abstracta y abarcadora, incluye objetos del mundo en general.

El sujeto de la Parte a2 se reconoce femenino ("atada"), y aparece por primera vez en forma explícita: "yo nací para el amor". Aquí se produjo una transformación de un sujeto que trató de ignorar su sexo, por otro que lo reconoce, lo acepta y lo disfruta.

El sujeto de la parte a1 es racional y asocia el "ser" a "pensar", en una expresión descartiana. El sujeto de la parte a2 asocia el ser a los sentidos, en una formulación hedonista.

Las partes b1 y b2 muestran también una transformación del sujeto, quien en b1 se lamenta de ser pesado, torpe y lento, y en b2 ya se acomodó a su espacio, el que aprovecha para el goce ("Y la fruta se baja hasta mi mano").

8 El lenguaje poético

Las figuras retóricas del poema acompañan las transformaciones del sujeto poético que fueron mencionadas antes. La parte a1 comienza con una imagen asociada a la isotopía de la música, *seguir el compás*, pero es el compás de las cosas, de los objetos del mundo material. La asociación, entonces, se produce con el mundo de las máquinas y se relaciona con otro tipo de sonidos, no tan placenteros como el de la música. Aquí se presenta una sinestesia que asocia dos isotopías diferentes, la música con las máquinas. Esta segunda isotopía se confirma con el *tornillo* que es mencionado en el último verso. La frase "Ser en el mundo algún tornillo más" completa la idea de engranaje en una máquina. Además en esta estrofa se utiliza la hipálage "siglo activo", en la que se presenta el siglo con un epíteto transferido: los activos son los hombres que viven en

Inés Regueira

este siglo. Así se completa la asociación de hombres con tornillos o piezas de las máquinas.

La parte a2 y la parte B utilizan otras isotopías. En principio reconocemos la metáfora que conecta al instinto con un pozo oscuro, donde la imagen visual se completa con asociaciones de lo inconsciente como desconocido, un pozo donde no se ve por la oscuridad y que se une al mundo de los sueños. Estos sueños son seductores, atraen al yo poético y lo llevan al inconsciente. La comparación que se establece con un insecto nos traslada a la isotopía animal y de la naturaleza, que se desarrolla en el resto de esta segunda parte del poema. Esta isotopía se complementa y se mezcla con la humana, con la cual comparte adjetivos: “perezoso” y “voraz”. Ambos adjetivos se asocian al placer, y “voraz” tiene, a su vez, connotaciones eróticas que corresponden a la aseveración que concluye la estrofa: “yo nací para el amor”. En la Parte B, la descripción conecta imágenes sensoriales de todos los sentidos: visual, táctil, olfato, gusto. Otra hipálage abre la última estrofa - “la selva huele” - para iniciar el paralelismo que se presenta entre esta frase y las frases “la enroscada serpiente duerme” y “la fruta se baja”.

Se destaca la ausencia de imágenes sensoriales en la Parte a1 y la presencia de ellas, como se indicó más arriba, en el resto del poema. En el segmento A el sujeto se hace presente en su afán de integrarse al “siglo activo”, y en la Parte B el sujeto se ha transformado, abandona ese esfuerzo para disfrutar de lo sensible.

9 Conclusión

Alfonsina Storni logra en este soneto transgredir las convenciones desde un lugar clásico, el soneto. “...el signo gigante del Modernismo. Y éste ¿qué fue, en su idolatría de la forma, sino una verdadera orgía de musicalidad?” ([Gorostiza](#) 1955: 27-28).

Dentro de la estructura convencional de una forma de arte mayor, logra respetar esa estructura y, al mismo tiempo, experimentar con ella, utilizando puntuación no convencional, ritmo variado y haciendo presente el cuerpo como metáfora del texto y de lectura.

El cuerpo que se hace presente en la parte a1 del poema es percibido desde su racionalidad: piensa, luego existe. Este sujeto se presenta adoptando el compás del mundo y para ello tiene que luchar para vivir con lo que viven aquellos que integran este mundo. El lector lo aprehende desde el esfuerzo cognitivo que implica comprender operaciones mentales

como querer, pensar, luchar por algo y vivir. Esta primera parte se puede aprehender desde la racionalidad práctica, aprehensión molar.

La parte a2 ya nos presenta un sujeto que siente apetito y se puede conectar con el lector desde las percepciones. Este sujeto se deja atrapar por un ensueño seductor y vuelve al instinto, con lo cual la aprehensión del sujeto se logra a través de los sentidos y de la dimensión pasional.

Otro indicador de la transformación mencionada es dado por la palabra adversativa "Pero", que prepara el paso de la isotopía de la Parte a1 a la isotopía de la Parte a2, b1 y b2. Así funcionaría como un "procedimiento de embrague de las isotopías" (Greimas 1976: 26).

El cuerpo se presentifica en la Parte B y las sensaciones toman un lugar de privilegio en el descubrimiento de este sujeto que disfruta su mundo pasional sin culpa. La Parte B nos conecta con sensaciones placenteras y nos asocia al goce.

Tomando las palabras de Greimas (1971: 13) - "Con conocimiento de causa proponemos considerar la percepción como el lugar no lingüístico en que se sitúa la aprehensión de la significación" - podemos decir que el poema analizado requiere ser aprehendido desde la percepción para alcanzar la complejidad de sentidos que posee.

A través de esta aprehensión entendemos que la transformación del sujeto comienza en el paso del segmento a1 al a2 y se continúa en los siguientes pasos entre los segmentos b1 y b2, y allí se observa una expansión de significados.

En el segmento a1 "ser en el mundo" significa "Pensar, luchar y vivir con lo que vivo". Este es el objeto del verbo "querer" de la oración, o sea que este es el objetivo del sujeto. En la parte b1 el sujeto retoma el verbo "vivir", pero esta vez como verbo conjugado seguido del modificador "bien". Ya el sujeto no se propone vivir como un objetivo; el sujeto vive y disfruta de lo que la vida le da.

"Inútil soy" presenta a su vez la correlación entre el nivel semántico y el rítmico que también indica una transformación del sujeto entre los segmentos A y B. El ritmo regular que corresponde al significante de la Parte A se transforma en el más lento y, finalmente, casi en reposo de la Parte B. El esfuerzo que requiere ser parte del mundo activo desaparece en el mundo de las sensaciones, donde el sujeto está cómodo y hasta puede descansar. El ritmo regular de las máquinas que funcionan al compás se transforma en un ritmo irregular propio de cada sujeto, adaptado a sus necesidades. Como ya se indicó, los versos límites (9 y 14) recurren a un ritmo personal y encierran el mensaje del poema: aceptar

la propia naturaleza y disfrutar de ella es placentero y merecemos vivirlo sin culpa porque para eso fue dado.

Hay un “deber ser” con el cual el sujeto quiere cumplir y que resume en el verso 4: “Ser en el mundo algún tornillo más”. Este “deber ser” se rompe con el “Pero”, que introduce el verso 5 y el segmento a2. El quiebre del discurso nos anticipa información importante. Así vemos al sujeto que, resignado, es compelido (“atada”) a volver a lo instintivo porque no puede sustraerse a un “ensueño seductor”. Aunque aún califica al instinto como oscuro y en un pozo, el sujeto desciende a lo animal, el cuerpo desciende a un pozo y se compara con un insecto. Además se califica de perezoso, un antivalor en el mundo al que quiso integrarse. Esta descalificación del sujeto y su ubicación en “lo bajo” nos indican que el sujeto se ha transformado a su pesar. En realidad este sujeto rechaza la transformación aunque no puede evitarla.

El primer terceto o segmento b1 nos presenta el verbo “ser” conjugado (“Inútil soy”). El sujeto sabe cómo es, pero nuevamente se descalifica en la valoración del mundo del “deber ser”. Los adjetivos que utiliza son negativos en el mundo activo, pero el rechazo pasa a ser resignación y aceptación. El sujeto sabe que “sólo vivo bien en el verano” y el cuerpo se presenta tendido y recibiendo alimento. En el segmento b2 el cuerpo se nutre del calor y de sensaciones placenteras que el sujeto no solo acepta sino que disfruta, como demuestra la mención de varios sentidos en el último terceto.

El segmento b2 nos indica la aceptación del sujeto de su naturaleza en la imagen de la serpiente que duerme y la fruta que se baja hasta su mano. Como se intentó explicar antes, esta imagen corresponde al paraíso, a un mundo anterior al pecado, mundo en el cual todo está servido para el goce de sus habitantes. Este es el mundo poético de Alfonsina, el lugar donde desarrolla libremente su forma de ser-en-el-mundo.

Las estructuras paralelas indicadas en una sección anterior entre los versos 8, 11 y 14 y la repetición de la forma pasiva “se” en los versos 10 y 14 refuerzan el discurso del sujeto que nació para el amor (verso 8), vive en el mundo de los instintos –verano (verso 11) - y recibe con placer los frutos que le son dados sin culpa ni esfuerzo porque el cuerpo se alimenta con la fruta que se baja hasta su mano (verso 14).

También se señala la utilización de los conectores “Pero” y “Pues” en el segmento a2 para relacionar las proposiciones indicando relaciones de contraste y causa, mientras que en la Parte B las relaciones están marcadas por el conector “Y” en los versos 11 y 14 estableciendo

relaciones de adición que requieren menos esfuerzo cognitivo, porque el énfasis está puesto en los sentidos más que en los procesos mentales.

Alfonsina es una poeta de los sentidos, su poesía es aprehendida a través de ellos y este es el mundo donde se siente cómoda y en el cual es capaz de crear, de vivir para el amor y de construir ensueños seductores para sus lectores.

Rita [Imboden](#) (2003b: 27) explica que, para entrar en diálogo con un poema, se desarrolla "un trabajo constructivo- cognitivo- que desembocaría en una súbita revelación, revelación que, en el caso de un poema, podría darse a modo de visión simultánea de las relaciones entre sonido, disposición gráfica y sentido". Más adelante en el mismo trabajo, se pregunta: "¿Sería, a fin de cuentas, la complicidad secreta – revelada en un "accidente"- entre estos tipos de *sentido* la que nos proporciona el placer estético, nos transforma y logra "tornar sagrado el mundo"?", y ahora creo poder contestarle que, precisamente la puesta en práctica de las estrategias semióticas indicadas ha logrado hacer de la lectura de este poema de Alfonsina Storni un viaje de descubrimiento sumamente placentero y enriquecedor.

Referencias

- Dorra, Raúl (2003) "El tiempo en el texto". En *Con el afán de la página*. Córdoba: Alción Editora.
- Geninasca, Jacques, ed. (1976) "Fragmentación convencional y significación en Greimas, A. J.". En *Ensayos de Semiótica Poética*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Gorostiza, José (1955) "Notas sobre poesía". En *El libro y el pueblo*. México D. F., abril-mayo, 16-17: 5-17.
- Greimas, Algirdas J. (1971) *Semántica estructural*. Madrid: Editorial Gredos.
- Greimas, Algirdas J. (1976) *Ensayos de Semiótica Poética*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Imboden, Rita (2003a) "Interpretación y Sentido(s)". En *Versants*, 44-45 (1): 333-356.
- Imboden, Rita. (2003b) "La estética y lo sagrado. «Entrada en materia», de Octavio Paz". En *Tópicos del Seminario*, 9 (2): 25-60.
- Pleitez Vela, Tania (2003) *Alfonsina Storni. Mi casa es el Mar*. Madrid: Espasa-Calpe.

Inés Regueira

Queirolo, Graciela A. (2000) "Género y modernidad en Alfonsina Storni".
En *Meeting of the Latin American Studies Association (LASA)*. Hyatt
Regency, Miami: 16-18.

Storni, Alfonsina (1988) *Alfonsina Storni. Poesías. 50° Aniversario*. Buenos
Aires: S.E.L.A, 1988.

Las tramas argumentativas en la lectocomprensión del discurso académico en inglés

Ana M. Delmas, Laura P. Roseti, María S. González, Karina V. De Francesco, Inés E. Regueira

Facultad De Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

CABA, Argentina

amdelmas@gmail.com

Resumen

Este trabajo se inscribe en el Proyecto UBACyT 2014–2017 “Modelo de lectura de textos académicos en inglés como lengua extranjera: conjunciones, léxico académico general, argumentación retórica”, diseñado por la cátedra de Inglés de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Una de las hipótesis postula que el tipo de organización retórica incide en la cantidad y calidad de información que se recupera inmediatamente. Se seleccionaron fragmentos de textos académicos en inglés para tres tipos de trama argumentativa: expositiva, de debate con trama consecutiva y de debate con trama alternada. Se administraron pruebas en cinco grupos seleccionados aleatoriamente de Inglés Nivel Superior: los estudiantes leyeron un fragmento por cada trama y elaboraron un protocolo retrospectivo inmediato sin texto presente para determinar el tipo de recuperación que efectuaban. Se presentarán los resultados de todas las pruebas y las conclusiones respecto de la incidencia de la organización retórica en la lecto-comprensión.

Palabras clave: comprensión lectora; organización retórica, textos académicos.

Abstract

Within the framework of the UBACyT 2014-2017 Project "A Reading Model for academic texts in English as a foreign language: conjunctions, general academic vocabulary, rhetorical argumentation", designed by a research team of the English chair at the School of Philosophy and Letters (UBA), we hypothesize that the type of rhetorical organization affects the amount and quality of the information retrieved immediately after a reading task. A selection of fragments of academic texts was made according to three argumentative sequences: expositive, debate with consecutive organization and debate with alternate organization. To assess information retrieval, five groups of the regular upper level English courses were randomly selected and the participants were then asked to read each fragment and write an immediate recall protocol. The findings of the tests and the final conclusions drawn on the impact of the rhetorical organization on the reading comprehension process will be presented.

Key words: reading comprehension; rhetorical organization, academic texts.

1 Introducción

Los estudios relacionados con el proceso de lectura han generado el diseño de una amplia gama de modelos y propuestas pedagógicas; sin embargo, si bien muchos de ellos han ofrecido herramientas valiosas, estos modelos no se ajustan a nuestro entorno, al perfil de nuestros estudiantes ni a los objetivos propuestos por la Cátedra de Lectocomprensión – Inglés del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Esto se debe, en parte, a que esta variedad de propuestas pedagógicas ha sido desarrollada, casi exclusivamente, para la enseñanza de inglés como lengua materna. En nuestro caso, los estudiantes de grado de los cursos regulares poseen conocimientos elementales o preintermedios de inglés y en solo tres cuatrimestres, con clases semanales de cuatro horas, deben desarrollar estrategias de lectura y adquirir conocimientos de la lengua inglesa que les permitan convertirse en lectores autónomos de textos académicos en inglés, dado que estos suelen formar parte de la bibliografía de grado y posgrado en sus carreras.

En este sentido, y desde hace alrededor de veinte años, nuestro equipo está abocado al análisis del proceso de lectura de textos académicos en inglés con el objetivo de desarrollar un modelo teórico-práctico adecuado para nuestro contexto. Específicamente, nuestro subgrupo de investigación se focaliza en el estudio de los diferentes aspectos de la relación entre la organización retórica de los textos académicos en inglés y la comprensión lectora.

En un trabajo de investigación desarrollado en el marco de la Programación Científica 2010-2012 ([Delmas et al. 2012](#)), se han analizado y definido dos tipos de organización retórica – o trama – de textos argumentativos en los que pueden presentarse los diferentes puntos de vista o posturas planteadas: trama/organización consecutiva y trama/organización alternada.

La organización consecutiva es aquella trama en la que se exponen posiciones opuestas, completas y de modo continuo, una posición después de la otra en distintos párrafos o secciones, es decir, consecutivamente. En cambio, en la organización o trama alternada, las posiciones opuestas se presentan en un mismo párrafo o sección en forma intercalada. Asimismo, se exploró de qué modo incide cada tipo de organización retórica en la lectocomprensión de textos académicos. Además, se estudiaron los efectos de la presentación de diferentes puntos de vista en los hipertemas o puntos de iniciación del mensaje en un párrafo ([Martin y Rose 2007](#)) presentes en la introducción de un texto

académico y su importancia en tanto andamiaje para la comprensión del texto.

Para continuar y profundizar el estudio de estos fenómenos, nuestro último proyecto de investigación –Programación Científica UBACyT 2014-2017 “Modelo de lectura de textos académicos en inglés como lengua extranjera: conjunciones, léxico académico general, argumentación retórica”– incluye una hipótesis que postula que los diferentes tipos de organización retórica argumentativa determinan la cantidad y calidad de la información que se recupera en forma inmediata.

En este trabajo, se presentará un desarrollo del marco conceptual y metodológico que subyace a nuestra hipótesis, como así también los resultados obtenidos en las pruebas realizadas a los efectos de comprobarla.

Conscientes de la complejidad de nuestro objeto de estudio, estos resultados serán complementados con el análisis del impacto de tres variables independientes: *conocimientos de inglés, experiencia universitaria* y nivel de *comprensión lectora en lengua materna*.

2 Marco Teórico

2.1 Modelos de Lectura

Las investigaciones más recientes en el área de comprensión del discurso escrito y oral produjeron el diseño de modelos de procesamiento de lectura desde distintas posturas teóricas, que incluyen modelos cognitivos, modelos de procesamiento interactivo y modelos constructivistas.

A pesar de que estas propuestas pedagógicas fueron concebidas para explicar la comprensión lectora en lengua materna, sostenemos – entre los enfoques cognitivistas – la “Hipótesis de la Interdependencia Lingüística” ([Bernhardt](#) 2005), que postula que la capacidad lectora en una segunda lengua – inglés en este caso – es similar a la capacidad lectora en la primera, en nuestro caso el español. Esto significa que, aun siendo básicamente las mismas, las operaciones pueden transferirse e interrelacionarse. En la última reformulación de su modelo de lectura en lengua extranjera, [Bernhardt](#) (2011) plantea que la experiencia lectora en la lengua madre explica el 20% del proceso, el conocimiento de la lengua extranjera corresponde al 30% y el 50% restante depende de otros factores, como el uso de estrategias, la cultura, la motivación, el interés, entre otras variables.

Dentro de los enfoques constructivistas, se encuentra el de [Kenneth Goodman](#) (1994) con su modelo transaccional sociopsicolingüístico, ILYCE, FFyL, UNCuyo

Ana M. Delmas et al.

según el cual el lector reconstruye el sentido a través de un proceso estratégico de lectura. Aunque este modelo ha recibido ciertas críticas, se considera una propuesta útil para hipotetizar los temas del texto en una actividad de prelectura y propiciar una interpretación útil durante los primeros estadios del proceso de lectura ([Grabe](#) 2009).

En la actualidad, se concibe la comprensión lectora como un proceso interactivo en el que participan tres polos: el lector, la situación de lectura y el texto ([Silvestri](#) 2004). Las variables que afectan este proceso están relacionadas con estas tres instancias ([Alderson](#) 2000). Frente al texto, el lector se plantea diferentes propósitos de lectura y, de las decisiones que tome en ese momento, dependerá la forma en la que aborde el texto, la selección de estrategias y la comprensión y recuperación del texto leído ([Grabe y Stoller](#) 2002).

Por su parte, [Carrell](#) (1984) estudió el modo en el que el conocimiento de las estructuras textuales afecta la comprensión. Posteriormente, [Horiba](#) (1993) demostró que los lectores en lengua materna y los lectores avanzados en lengua extranjera son sensibles a las variables estructurales en la construcción de la coherencia, mientras que los lectores con conocimientos intermedios de una lengua extranjera no logran incorporar tales estructuras en la reconstrucción del texto. Sin embargo, cabe destacar que la mayoría de estos trabajos se circunscriben a la narración o al estudio de textos expositivos, según la tipología diseñada por [Meyer](#) (1985), por lo que, al considerar estos estudios, no hemos accedido a trabajos que estudien la incidencia de los diferentes tipos de organización retórica argumentativa en la lecto-comprensión.

2.2 Análisis textual

Para abordar el estudio de los textos, el análisis sistémico funcional ofrece herramientas poderosas para analizar la construcción de significados en los artículos de investigación y su efecto en el proceso de lectura. La Lingüística Sistémica Funcional considera al lenguaje como un sistema de significados realizados a través de formas que constituyen una red de sistemas ([Halliday](#) 1994; [Halliday y Matthiessen](#) 2004).

A la luz de esta perspectiva teórica y en consonancia con la tipología de [Martin y Rose](#) (2008), la argumentación se diferencia de los géneros descriptivos y narrativos porque se desarrolla dentro de sí misma y el tiempo se gesta en el texto mismo, es decir, no se circunscribe a una cronología. Dentro de este género textual, se observan diferentes posibilidades de organización. Cuando el autor expone y defiende una

tesis con sus argumentos, corresponde a una argumentación “expositiva”, mientras que si se articula una variedad de voces y el autor privilegia una, constituye una argumentación de “debate”. Por último, cuando una postura o punto de vista ataca a otra voz con el fin de desacreditarla, la argumentación corresponde al denominado “desafío”.

Como se adelantó previamente, dentro de los tipos argumentativos de debate y de desafío, hemos diferenciado ([Delmas et al. 2012](#)) dos tipos de tramas o de organización retórica, según la articulación de las posturas o voces en el texto. Cuando estas posturas se desarrollan en diferentes secciones o párrafos de una misma sección, estamos ante una trama consecutiva. Si, en cambio, las posturas se intercalan en el mismo párrafo o sección de un determinado texto, la trama resulta alternada.

A modo de hipótesis, sostenemos que el abordaje de estos subtipos de géneros argumentativos presenta, para los estudiantes de grado de la Facultad de Filosofía y Letras, dificultades particulares de procesamiento según el tipo de entramado u organización retórica que caracterice al texto argumentativo.

2.3 Memoria y comprensión

La memoria y la comprensión de textos han despertado el interés de una multiplicidad de disciplinas, como la psicología educativa, la lingüística y la antropología, entre otras, fenómeno que señala el carácter interdisciplinario de este eje de investigación. Para echar luz en esta área, han sido imprescindibles los métodos formales de análisis del discurso y la evaluación de los protocolos de recuerdo ([García Madruga et al. 1995](#)), ya que mediante el fraccionamiento de los textos en unidades manejables y mediante métodos y procedimientos replicables, los investigadores se han provisto de herramientas fiables para establecer comparaciones cuantitativas y cualitativas que se ajustan a los requerimientos que la investigación científica demanda.

3 Marco teórico metodológico

3.1 Análisis proposicional y protocolos de recuerdo libre

El análisis proposicional mediante la segmentación en ideas-unidad data de la década de 1960, ha sido objeto de estudio de diversos equipos de investigación y ha producido una amplia variedad de modelos de análisis para estudiar la interdependencia entre memoria y comprensión. Esta variable ha sido indagada a través de los *protocolos de recuerdo libre* ([García Madruga et al. 1995: 64](#)), instrumentos que permiten recuperar la información explícita que el texto proporciona. No obstante, cabe destacar que esta metodología ha despertado varios puntos de vista en tensión, ya que se le ha cuestionado la dificultad que presenta para dar cuenta de la

Ana M. Delmas et al.

información implícita en el texto, que aparece en el protocolo en forma de inferencias y modos subjetivos de reorganización textual. Esto implica que, muchas veces, los protocolos mencionados anteriormente no pueden explicar la construcción de la representación mental del texto que el sujeto efectúa, producto de sus conocimientos previos.

Sin embargo, las últimas dos décadas han visto surgir un gran número de investigaciones a los efectos de procurar las metodologías necesarias para identificar las variables que el sujeto aporta a la comprensión textual. Como resultado, el análisis proposicional y una posterior evaluación de *los protocolos de recuerdo libre* han sido reconocidos como una herramienta poderosa para avanzar en la indagación y observar cuáles, de qué modo y en qué medida se incorporan los saberes previos a la información explícita que el texto provee.

Así, el método de descomposición del discurso y la evaluación de protocolos han demostrado ser un elemento fundamental para los estudios sobre la memoria y su vínculo con la comprensión textual. En este sentido, el método de análisis proposicional desarrollado por [García Madruga y Cordero](#) (1987) resulta oportuno para medir esta interacción a través de las *ideas-unidad*.

Este método se diseñó a los efectos de estudiar la compleja interdependencia entre comprensión y memoria en textos más extensos y cuyas unidades consisten en *ideas principales* organizadas en marcos significativos, que forman la estructura superior del texto. Las ideas principales pueden ser pensadas en tanto proposiciones cercanas a la macroestructura del texto al representar una idea central o estado de cosas de una forma completa. La comprensión de estas ideas posibilita la inteligibilidad del texto y la comprensión activa de su significado (García Madruga et al, [2006](#)), al tiempo que el lector también debe, frecuentemente, inferir ideas no explícitas en las ideas enunciadas.

Esta forma de descomponer el discurso guarda un alto grado de aplicabilidad y resulta confiable para su posterior evaluación mediante el *protocolo de recuerdo libre*, sin texto presente, método aplicado para el presente estudio.

Otras investigaciones previas en el campo de la lectura también le han otorgado al *protocolo de recuerdo libre* un lugar destacado en tanto indicador de la comprensión de ideas centrales. Tal es el caso de autores como [Bernhardt](#) (1991), quien sostiene que el uso de los protocolos constituye la mejor manera de medir la comprensión lectora como parte

de una investigación multifacética que incluya análisis cuantitativos y cualitativos.

A la luz de estas nociones, el *protocolo de recuerdo libre* resulta una herramienta efectiva, no solo por su confiabilidad a la hora de evaluar la comprensión lectora sino también como instrumento para la asignación de la jerarquía conceptual.

4 Metodología

4.1 Sujetos

Los estudiantes que asisten a los cursos regulares de Inglés de nuestra facultad pertenecen a las carreras de grado de Filosofía, Antropología, Letras, Geografía, Historia, Educación, Bibliotecología, Arte o Edición. Respecto de los conocimientos específicos que los estudiantes traen en sus bagajes, nuestras aulas están conformadas por grupos muy heterogéneos ya que los estudiantes se distribuyen en forma aleatoria en los cursos de idiomas, independientemente de la carrera que estén cursando. Además, para poder describir mejor nuestro contexto de trabajo, podemos agregar que los planes de estudio de las carreras contemplan tres niveles correlativos de inglés - elemental, medio y superior -, que, a su vez, pueden ser aprobados en forma regular, a través del programa a distancia o mediante un examen libre.

Para este trabajo se tomaron cinco cursos intactos regulares de nivel superior pertenecientes al segundo cuatrimestre de 2015 y se realizaron las pruebas en forma aleatoria. Solo se excluyó a aquellos estudiantes que habían estado ausentes durante alguna de las cinco pruebas realizadas en cinco días diferentes: los tres textos argumentativos en inglés con sus protocolos, la prueba de conocimientos de inglés y la prueba de pericia lectora en lengua materna. Las dos últimas corresponden a dos de las variables independientes. Como puede apreciarse, en un estudio tan complejo y abarcador, lograr que todos los sujetos completen todas las pruebas requirió de un gran esfuerzo y excluyó, desafortunadamente, a un número importante de estudiantes.

4.2 Materiales

Para las pruebas de comprensión lectora en lengua extranjera, se seleccionaron, en primera instancia, tres fragmentos de artículos de investigación con semejanza de extensión y complejidad léxicogramatical para los tres tipos de trama argumentativa: *argumentación justificativa* o *expositiva* ([Martin y Rose](#) 2008), *argumentación de debate consecutiva* y *argumentación de debate alternada* ([Delmas et al.](#) 2012). Posteriormente, se efectuó una serie de pruebas piloto en diferentes grupos del nivel

Ana M. Delmas et al.

superior para determinar la elección definitiva de los textos para llevar adelante las pruebas de comprensión.

Los fragmentos seleccionados fueron extraídos de los siguientes trabajos completos: “Between Resistance and Compliance, Feminism and Nationalism: Women in Black in Israel” ([Shadmi](#) 2000, en adelante *Women in Black*) como argumentación justificativa; “Understanding Unlikely Successes in Urban Violence Reduction” ([Hoelscher y Nussio](#) 2015, en adelante *Urban Violence*) como argumentación de debate con trama consecutiva; y “Power, subtraction and social transformation; Canetti and Foucault on the Notion of Resistance” ([Brighenti](#) 2011, en adelante *Canetti*) como argumentación de debate con trama alternada. Se adjuntan estos tres fragmentos en el **Anexo 1** al final del artículo.

Además, en instancias adicionales a las pruebas propiamente dichas, los estudiantes completaron los diferentes materiales que nos permitieron analizar tres variables independientes: un cuestionario de *perfil lector* con la información sobre su recorrido universitario; una prueba de pericia en inglés desarrollada por *Oxford University Press* ([Allan](#) 1992) (**Anexo 2**, al final del artículo), que evalúa el grado de conocimiento léxico y gramatical según los niveles establecidos por el Marco Común de Referencia para las Lenguas. Por último, se administró una prueba de lectura en español – un fragmento – para determinar el grado de pericia en lengua materna. Estas pruebas nos permitieron agrupar a los estudiantes en tres niveles: preintermedio, intermedio y avanzado para conocimientos de inglés. Según su experiencia universitaria y pericia en lengua materna, también los distribuimos en tres grupos. Actualmente, nos encontramos abocadas al análisis de la incidencia de estas tres variables independientes.

4.2.1 Protocolos de recuerdo libre

Se administraron las pruebas de comprensión lectora en inglés en tres clases diferentes para evitar la sobrecarga, ya que la tarea propuesta requiere de gran concentración y esfuerzo cognitivo. En lo que respecta al procedimiento para la elaboración de los protocolos de recuerdo libre, los estudiantes contaron con 20 minutos para la lectura de cada fragmento. Luego de que se les retirara el texto, se les solicitó la elaboración de un protocolo retrospectivo inmediato, sin texto presente y de recuerdo libre, para determinar qué tipo de recuperación inmediata lograron efectuar. Según la consigna, se les solicitó que volcaran por escrito toda la información que recordaban y, en lo posible, que lo hicieran con ‘algún tipo de organización interna’. Como puede apreciarse, los estudiantes contaron con amplia libertad para dar cuenta de los conceptos recuperados después de la lectura.

4.2.2 Análisis proposicional

Una vez obtenido el corpus completo, se inició el análisis de los protocolos a través del modelo de [García Madruga et al.](#) (1995). Para ello, se determinaron las ideas centrales de cada fragmento y se les asignó la calificación correspondiente a cada una. Se concedió una puntuación de 2 para cada idea-unidad que formara parte de la macroestructura del texto – es decir, cada idea-unidad de alto rango – recuperada en forma completa, y 1 punto para aquellas parcialmente recuperadas mientras que las ideas-unidad que no formaban parte de la macroestructura – es decir, las ideas-unidad de bajo rango – fueron puntuadas con 1. Adjuntamos un detalle de las ideas-unidad con su puntaje para cada texto en el **Anexo 3**, al final el capítulo. Posteriormente, se realizó la tabulación de los datos a los efectos de determinar los resultados definitivos.

5. Análisis de datos y resultados

La lectura de los protocolos de recuerdo libre fue efectuada por lectores expertos y controlada por otros lectores expertos para asegurar la corrección y precisión de los puntajes asignados.

Para el presente análisis, se seleccionaron las ideas principales que forman el andamiaje de la argumentación en los tres textos (Ver **Anexo 3**).

5.1 *Women in Black* (Mujeres de negro), argumentación expositiva

En el texto argumentativo expositivo/justificativo, se seleccionaron cuatro ideas: una que indica la tesis de la investigadora, dos con argumentos y la última con la propuesta de la investigación. El análisis de los datos recopilados muestra que el 45% de los estudiantes pudo recuperar total o parcialmente la tesis de la autora referida a la adopción de una actitud ambivalente respecto del movimiento de *Women in Black*, que organizó una serie de vigilias contra la ocupación israelí en territorios palestinos. Un alto porcentaje (71%) pudo recuperar con facilidad el primer argumento sobre las causas de la ambivalencia que presenta este movimiento. Sin embargo, solo el 35% logró recuperar el segundo argumento, que especifica las consecuencias de las tensiones internas del movimiento en tanto una de las causas que determinaron su ambivalencia. El propósito de la investigadora – es decir, examinar las prácticas del movimiento y determinar si este cuestionó o preservó los sistemas de poder – fue recuperado por el 32% de los estudiantes.

El análisis comparativo de la recuperación parcial o total de cada idea muestra que en el caso de las ideas-unidad que contienen la tesis de la autora y el primer argumento se observan diferencias importantes entre su recuperación total o parcial. Los porcentajes de recuperación de la tesis de la autora son 32% para la recuperación total y 13% para la parcial. Por el contrario, los porcentajes de recuperación total o parcial de aquellas ideas que contienen el segundo argumento y la propuesta de la autora son más bajos y semejantes: 17% para la primera idea tanto de recuperación total como de recuperación parcial, 17% para la recuperación total y 14% para la recuperación parcial de la propuesta del trabajo.

5.2 Urban Violence (Violencia Urbana), debate trama consecutiva.

Para la argumentación de debate con trama consecutiva, se seleccionaron once ideas-unidad. La primera menciona las tres teorías que abordan el estudio de la violencia en Latinoamérica (económica, demográfica y política), mientras que las tres siguientes definen las características de cada uno de estos tres enfoques. Las otras dos destacan las limitaciones de estos estudios, las tres siguientes el abordaje alternativo propuesto por la autora y la última hace referencia al estudio de caso (los casos de las ciudades de Recife y Bogotá), que avalan la alternativa teórica de la autora.

Del análisis de los datos, se desprende que, en la mayoría de los casos, existe una gran diferencia entre la cantidad de estudiantes que pudieron comprender totalmente las ideas-unidad y aquellos que solamente las recuperaron en forma parcial. Las únicas excepciones son las ideas que indican la posición de la autora con respecto al tema y el anuncio del estudio de dos casos, en las que existe un equilibrio entre ambos grupos, es decir, los porcentajes de la recuperación total y parcial son semejantes. En el caso de la idea que plantea la posición de la autora, los porcentajes son exactamente iguales, 20%, mientras que en el anuncio del estudio de los casos presentados, los porcentajes correspondientes son 44% y 43%. Cuando se analizaron los datos de la recuperación de ideas principales se observó que más del 50% de los estudiantes lograron reconocer las denominaciones de los tres tipos de abordajes para el estudio de la violencia en Latinoamérica (71%). Sin embargo, tuvieron dificultades para identificar el enfoque que le atribuye causas políticas al problema, como demuestra el hecho de que solo el 27% de los estudiantes logró hacerlo, mientras que el enfoque economicista resultó más fácil de recuperar, como indica el hecho de que el 68% de los estudiantes pudo identificarlo y reconocerlo en la lectura.

Finalmente, el enfoque demográfico no produjo mayores inconvenientes porque fue recuperado por el 70% de los estudiantes.

No obstante, en aquellas ideas en las que se plantean las limitaciones de estos abordajes se observan los porcentajes más bajos. En estos casos, los porcentajes de detección fueron 17% y 24%. En la recuperación de las dos ideas-unidad relacionadas con el planteo de la postura de la autora se observa que la idea general de una solución alternativa propuesta por la autora es recuperada por un porcentaje importante de estudiantes (52%), mientras que la explicitación de su posicionamiento es recuperado por el 41% de los estudiantes y la propuesta final solo por el 24%. El porcentaje más elevado (87%) es el de la idea-unidad en la que se plantea el estudio de los dos casos: las ciudades de Recife y Bogotá.

5.3 Canetti, debate con trama alternada

Por su parte, se seleccionaron doce ideas-unidad para la argumentación de debate con trama alternada. Las tres primeras mencionan las diferentes perspectivas respecto del poder, planteadas por Canetti y Foucault, la cuarta presenta el objetivo del artículo: discutir y comparar los dos autores para conceptualizar el acto de resistencia. Las ideas cinco y seis definen el acto de resistencia según las tradiciones marxista ortodoxa pre-gramsciana y la fenomenológica o culturalista. Las séptima, octava, novena y décima postulan los puntos de vista respecto del poder de Gramsci, Foucault, Bourdieu y Canetti. La decimoprimer idea presenta la postura del autor sobre la concepción de la resistencia de Canetti: su obra puede ser de utilidad para desafiar las concepciones tradicionales acerca de la resistencia. Finalmente, la última idea hace referencia a la visión de la resistencia tradicional o canónica con la que el autor discutirá.

Del análisis de los datos se desprende que, al compararlo con los dos textos anteriores, los estudiantes solo rescataron ideas incompletas e inclusive omitieron directamente algunas de ellas. Este resultado daría cuenta de la dificultad para detectar posturas que se encuentran organizadas retóricamente en forma alternada.

En sintonía con el resultado anterior y en consideración de los desempeños individuales, la mayoría de los estudiantes (90%) detectó menos de la mitad de las ideas-unidad. Cabe destacar que en este texto ascienden a doce. De los cinco grupos, solo dos estudiantes (3%) lograron la mayor detección de ideas-unidad, por lo que obtuvieron 15 sobre 24 puntos totales, es decir, incluyeron en sus protocolos siete ideas-unidad completas y una en forma parcial. Por su parte, el 37% obtuvo hasta 4 puntos totales, o sea, detectaron en promedio dos ideas-unidad. El

desempeño del restante 60% fluctúa entre 5 y 13 puntos, es decir, detectaron entre dos y seis ideas completas o parciales.

Si se consideran las ideas detectadas más recurrentemente, estas fueron las que desarrollan la tradición marxista ortodoxa pre-gramsciana sobre la resistencia. Un promedio de 37% de los estudiantes la incluyeron en su totalidad y 17% en forma parcial. La segunda idea es la que incluye la tradición fenomenológica o culturalista sobre el mismo concepto, dado que el 40% logró reconocerla en forma total y un 8% en forma parcial. La tercera idea – que describe la concepción de poder para Canetti como oscuro y violento – fue incluida en promedio por el 29% de manera total y por el 14% parcialmente. Por último, la idea que postula el objetivo del autor de discutir y comparar a Foucault y Canetti en vistas de conceptualizar el acto de resistencia fue mencionada por el 29% en forma total y por el 10% en forma parcial. Cabe destacar que el 29% de los estudiantes mencionaron parcialmente las posturas de Foucault y Bourdieu sobre el poder.

Respecto de las ideas-unidad menos detectadas podemos mencionar tres. La primera es la que postula la definición canónica de resistencia que el autor critica. Solo dos estudiantes (3%) la incluyeron en forma completa y uno en forma parcial. La segunda es la que postula la visión de otros autores sobre un aspecto de la definición de Canetti en relación con el poder – considerada totalitaria porque desestima detalles históricos y análisis organizacionales. Tan solo un estudiante la mencionó en forma completa y siete (11%) de manera parcial. La tercera idea define la postura de Canetti sobre el poder como “primordialista” porque no considera las especificidades históricas. En este caso, solo un estudiante la incluyó de manera completa y dos (3%) en forma parcial.

En resumen, según estos resultados, la organización retórica parecería tener una influencia insoslayable en la recuperación de los conceptos centrales de una argumentación, sea esta de debate o de desafío. Especialmente, si tenemos en cuenta que los temas seleccionados son afines a los que nuestros estudiantes suelen leer en esta facultad, que los textos pertenecen al mismo tipo, es decir, artículo de investigación, y que la dificultad léxico gramatical es similar, de todo esto se desprende que la diferencia en la cantidad de ideas-unidad recuperadas podría hallarse en la organización retórica o trama de la argumentación. La trama expositiva presenta su tesis y argumentos que la sostienen, lo que consideramos una presentación más explícita y sencilla de la postura del autor. Sin embargo, la organización del debate incluye varias voces y esta polifonía requiere de más atención para detectar el paradigma que propone el autor. En otras palabras, si estas

voces se organizan en forma consecutiva en distintos párrafos o secciones, la dificultad parecería ser menor que en los casos en los que la heteroglosia se organiza alternadamente dentro del mismo párrafo o sección.

5.4 Resultados adicionales

Del análisis de los promedios de la cantidad de ideas-unidad de alto rango, cuyo valor es 2 (dos) puntos, comparadas con las de menor rango (1 – un – punto) se desprende que una mayor cantidad de estudiantes logró recuperar las ideas de alto rango para los tres tipos de tramas argumentativas. En el caso del texto con argumentación justificativa, el promedio de recuperación de ideas de alto rango es 33% mientras que el de menor rango es de 16%. Por su parte, en el texto de argumentación consecutiva el promedio de recuperación de ideas de alto rango es de 30% y el de ideas de menor rango es de 13%. Cabe recordar que el promedio es el indicador más común para establecer una tendencia central ([Brown 1998](#)). Estos resultados son coherentes con lo postulado por la corriente cognitivista, que sostiene que las ideas de mayor rango son las de mayor facilidad para recordar, puesto que son aquellas ideas con las que se establece una mayor cantidad de conexiones, de ahí la asignación de 2 (dos) puntos en la tabulación cuando son recuperadas de manera completa.

Si se comparan los promedios de los resultados obtenidos en los tres textos, se puede observar que los estudiantes lograron un promedio más alto de selección de ideas en el abordaje del texto argumentativo justificativo – tanto de alto rango como de menor rango – que, a la hora de trabajar con el texto argumentativo de debate consecutivo, mientras que obtuvieron los promedios más bajos cuando se trabajó con el texto argumentativo de debate con trama alternada.

Otro dato relevante que, en consonancia con lo planteado previamente, podría confirmar la dificultad para la detección de esta tercera trama, es el bajo índice de estudiantes (tan solo 10%) que han recuperado la propuesta del autor de reconocer el valor de Canetti: descubrir y exponer las limitaciones de las teorizaciones formuladas respecto de la resistencia, así como también desafiar las caracterizaciones tradicionales que se han hecho al respecto. El magro índice que ha logrado recuperarlo en los protocolos revelaría la incidencia que ha tenido el tipo de trama a la hora de recuperar las ideas-unidad de alto rango.

6 Conclusiones

Como conclusión, podemos adelantar que, cuando los estudiantes trabajaron con el texto argumentativo justificativo, lograron mejores resultados de recuperación de ideas-unidad, tanto de alto rango como de bajo rango, y de la tesis del autor (idea- unidad 5) que aparece al comienzo del texto por el tipo de organización retórica de una introducción de un artículo de investigación argumentativo justificativo.

No obstante, en el caso de la argumentación de debate con trama consecutiva, los estudiantes demostraron tener dificultades para relevar el enfoque político, dado que tuvieron que realizar una mayor cantidad de inferencias. Esto se debería a que no aparece explícitamente la palabra “político” en la descripción de este enfoque y se advierte un desplazamiento hacia las ideas de democracia y transición. Se observaron dificultades al recuperar las limitaciones de los abordajes que tratan el problema de la violencia en Latinoamérica que demuestran lo novedoso del aporte de la autora. Otro aspecto que produjo problemas fue la identificación de la postura de la autora que aparece hacia el final de la introducción.

Con respecto a la argumentación de debate alternada, fue llamativo el bajo índice de recuperación de ideas-unidad de alto rango ya sea en forma completa como parcial. Si se lo compara con las dos tramas anteriores, esta fue la que arrojó resultados más bajos. Cabe destacar que el artículo presenta una multiplicidad de autores (Foucault, Bourdieu, Canetti y el autor) sobre temáticas complejas tales como las nociones de poder y resistencia con las que el autor dialoga permanentemente. Además, es un texto que demanda el reconocimiento de escuelas de pensamiento como la culturalista y la marxista pre-gramsiana. Esta heterogeneidad de voces sumada a la organización de ideas en forma alternada parece haber complejizado la comprensión. De todos modos, es importante destacar que los autores y escuelas mencionadas son conocidos por nuestros estudiantes.

Desde el punto de vista didáctico, los resultados obtenidos enfatizan la importancia del diseño de guías de lectura que tengan en cuenta la presentación retórica de la argumentación en la introducción de los textos con el fin de facilitar su comprensión a nuestros estudiantes. Nos encontramos en plena realización de trabajos exploratorios de prácticas áulicas con secuencias didácticas que hacen hincapié en la detección de los diferentes entramados argumentativos desde la etapa de anticipación o prelectura, que en nuestros cursos se realiza colectivamente. En este sentido, promovemos la detección de diferentes pistas lingüísticas tales

como conectores, articuladores, los nombres propios de diferentes autores o paradigmas así como también la detección de vocabulario académico específico que dé cuenta de la multiplicidad de posturas u opiniones sobre las problemáticas presentes en el texto. La esquematización de la polifonía parecería ser también una herramienta valiosa a estos fines en la etapa de poslectura o reformulación textual.

Asimismo, como ya lo adelantáramos, los resultados de este estudio serán complementados con el análisis del impacto de las tres variables independientes: *conocimientos de inglés, experiencia universitaria y comprensión lectora en lengua materna*.

Referencias

- Alderson, Charles (2000) *Assessing Reading*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Allan, Dave (1992) *Oxford Placement Test*. Oxford: Oxford University Press: 1-2.
- Bernhardt, Elizabeth (1991) *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, Norwood.
- Bernhardt, Elizabeth (2005) "Progress and Procrastination in Second Language Reading." En *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 133-150.
- Bernhardt, Elizabeth (2011) *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York - London: Routledge.
- Brighenti, Andrea (2011) "Power, subtraction and social transformation: Canetti and Foucault on the notion of resistance". En *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory* 12 (1): 57-78.
- Brown, James (1998) *Understanding Research in Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, Patricia L. (1984) "Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications." En *The Modern Language Journal*, 68 (4): 332-343.
- Delmas, Ana M., Inés Regueira, Laura Roseti y Karina De Francesco (2012) "El Impacto de la Trama Argumentativa". En *Texturas*, 12: 55-66.
- García Madruga, Juan A. y Jesús Cordero (1987) *Aprendizaje, comprensión y retención de textos*. Madrid: UNED.
- García Madruga, Juan, Jesús Cordero, Juan Luque y Carlos Santamaría (1995) *Comprensión y Adquisición de Conocimientos a partir de Textos*. Madrid: Siglo XXI.
- García Madruga, Juan A., María Elosúa, Francisco Gutiérrez, Juan Luque y Milagros Gárate (2006) *Comprensión lectora y memoria operativa*. Buenos Aires: Paidós.

Ana M. Delmas et al.

- Goodman, K. (1994) "Reading, Writing and Written Texts: A Transactional Sociopsycholinguistic View." En Ruddell, M. et al. (ed.) *Theoretical Models and Processes of Reading*, 4th ed. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Grabe, William y Fredericka Stoller (2002) *Teaching and Researching Reading*. England: Pearson Education Ltd.
- Grabe, William (2009) *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Halliday, Michael (1994) *An Introduction to Functional Grammar*, 2nd ed. Great Britain: Arnold.
- Halliday, Michael y Christian Matthiessen (2004) *An Introduction to Functional Grammar*, 3rd edition. Great Britain: Arnold.
- Hoelscher, Kristian y Enzo Nussio (2015) "Understanding Unlikely Successes in Urban Violence Reduction". En *Urban Studies*, Disponible en <http://usj.sagepub.com/content/early/2015/06/10/0042098015589892.full.pdf+html>
- Horiba, Yukie (1993) "The role of causal reasoning and language competence in narrative comprehension." En *Studies in Second Language Acquisition*, 15: 49-81.
- Martin, James y David Rose (2007) *Working with Discourse*, 2nd ed. London - New York: Continuum.
- Martin, James y David Rose (2008) *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Meyer, Bonnie J. F. (1985) "Prose Analysis: Purposes, Procedures, and Problems." En Britton, Bruce K. y John B. Black, eds. *Understanding Expository Text. A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Texts*. London: Lawrence Erlbaum: 11-63.
- Shadmi, Erella (2000) "Between Resistance and Compliance, Feminism and Nationalism: Women in Black in Israel." En *Women's Studies International Forum* 23 (1): 23-34.
- Silvestri, Adriana (2004) *La comprensión del texto escrito*. En Alvarado, M., coord. *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Anexos

Anexo 1

Texto 1

Acepto participar voluntariamente en la implementación de una serie de pruebas sobre lectocomprensión.

Nombre
apellido:..... y

Comisión:.....

Instrucciones: Lean el texto, pueden subrayarlo o escribir notas en los márgenes. No tomen nota en otras hojas. Su docente les va a retirar el texto en 20 minutos y luego les solicitará que escriban lo que recuerden de su contenido.

Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory
Vol. 12, No. 1, April 2011, 57–78

 Routledge
Taylor & Francis Group

RESEARCH ARTICLE

Power, subtraction and social transformation: Canetti and Foucault on the notion of resistance

Andrea Mubi Brighenti*

Faculty of Sociology, University of Trento, Trento, Italy

Locating resistance in social theory

Elias Canetti and Michel Foucault are two authors rarely discussed together. Et pour cause, some might add. Indeed, Foucault is widely regarded as the great analyst of a historically modern model of power that is soft and positive, a type of power that seeks the collaboration of its subjects, shaping their intentions and placing them within a field of relations which is also a field of intelligibility. Canetti, by contrast, reads like a ‘primordialist’ author, who disregards historical specificities in order to point to an obscure and violent core of power. In this paper, I suggest that it can be enlightening to discuss and compare these two authors, specifically for the task of conceptualizing the act of resistance.

The notion of resistance is, for social science and social theory, an extremely complex one, arguably a notion which, despite the copious literature on empirical episodes, practices and histories of resistance, still remains insufficiently theorized. The two major traditions in conceptualizing resistance can be summarized as the materialist and the culturalist ones. The orthodox Marxist tradition typically heralded the former conception: for pre-Gramscian Marxist authors, resistance was a substantive, material action raised against or interfering with the functioning of the capitalist socio-economic system. By contrast, phenomenologically oriented authors have privileged a culturalist

explanation of resistance as primarily a matter of symbolic challenge against domination.

Such a dichotomy between material and symbolic resistance has of course been challenged at least since authors such as Antonio Gramsci, who emphasized the presence of cultural dynamics at the very core and at the foundation of the economy. With Gramsci, culture itself becomes a field where domination is exercised. On his turn, Foucault pushed things even farther, insofar as he revealed the presence of power not only in the hegemonic sphere of cultural institutions, but in the process of subject formation itself, through the practices of self-mastery. While his subtle analysis of obedience as a constitutive practice of truth seems to reduce the scope for resistance, Foucault is also famous for contending that 'where there is power, there is resistance, and yet, or rather consequently, this resistance is never in a position of exteriority in relation to power' (Foucault 1998, 95). A similar position was also developed in sociology by Bourdieu with his theory of habitus, which seeks to genetically capture the emergence of certain attitudes towards authority. Positions in the social field, Bourdieu argued, generate dispositions of action that lead actors to take certain positions vis-à-vis power. Despite divergences about the degree to which established power is actually capable of colonizing subordinate classes (see e.g. the famous critique of Gramsci advanced by Scott 1990), subsequent authors have explored the complex dynamic of resistance as essentially at the interplay between substantive opposition, maintenance of hegemonic appearances, and actual compliance.

Canetti seems to stand largely outside of these debates and reflections. His view of power is sometimes regarded as crude, while his description of totalitarianism is deemed as itself totalitarian (Arnason 1996), since it seems to miss historical details and organizational analysis. Besides, his chief preoccupations seem to lie in the apprehension of mythologies and ancient historical events. However, my argument is that Canetti's oeuvre can in fact prove useful to detect and expose a series of inherent limitations in many theorizations of resistance and, in particular, to challenge two widespread general characterizations about resistance. These two characterizations, which are sometimes articulated more explicitly, while at other times assumed more implicitly, are that, first, resistance is an act against something (against command, against exploitation, against imperialism, against power, etc.) and, second, an act from below (resistance is bottom-up rather than top-down). Regardless of the social status of the resistant actor,¹ resistance is seen as acting against the formal scheme of the organization or institution in question. From the combination of these two

characteristics, the canonical opposition of domination and resistance follows: resistance is seen as counter-action, a type of action which reacts, in various guises, against a dominant arrangement or system.

Texto 2

Nombre:.....

Comisión:.....

Instrucciones: Lea el texto, puede subrayarlo o escribir notas en los márgenes. No tome nota en otras hojas. Su docente va a retirarle el texto en 20 minutos y luego le solicitará que escriba lo que recuerde de su contenido.

Women's Studies International Forum, Vol. 23, No. 1, pp. 23-34, 2000
Copyright © 2000 Elsevier Science Ltd Pergamon Printed in the USA.
All rights reserved

Between resistance and compliance, feminism and nationalism: women in black in Israel.

Erella Shadmi

Criminal Justice Department, Beit Berl College, Doar Beit Berl 44905, Israel

For 5 years, I stood every Friday in the Jerusalem vigil of Women in Black - a women-only Israeli peace movement— until its final disintegration in August 1995. Throughout these years I had been deeply involved in various discussions among the women of Women in Black and with others and in activities organized by the movement. As a feminist researcher and teacher, I observed the dynamic relations between ourselves and others and listened to the women's conversations during the vigils. I often shared my reflections regarding our practice with other participants in the vigil and elsewhere. Gradually, following my first enthusiasm for the movement, I became ambivalent about Women in Black: vacillating between identification and reservation, belonging and alienation.

This article, based largely on my observations and personal involvement, is an attempt to interpret and conceptualize my experience with Women in Black. It argues that this ambivalence stems from the tensions inherent within the practice of Women in Black between feminism and nationalism, gender and ethnicity, the existing order and its alternative, power and powerlessness. Ultimately, these tensions constructed a contradictory identity which weakened Women in Black and brought about its demise. This article also argues that despite Women in Black's commitment to structurelessness and inclusion, the

movement became dominated by Ashkenazi (white) middle-class Jewish women and thus became unable to contain its internal conflicts and contradictions.

Women in Black was a network of all-woman weekly vigils protesting the Israeli occupation of Palestinian territories. Participants often encountered hostile, sexist and violent responses from passersby (e.g., “Whores of Arafat,” “Go back to the kitchen,” “Lesbians,” “You need a man to show you your proper place”) and ignorance from the mass media and traditional politics. Only rarely did they receive support from occasional passersby and other peace groups. Their strategy of protest has been adopted by women from the former Yugoslavia, Hungary, Italy, the United States and elsewhere, either to protest the Israeli occupation or to struggle for local causes (e.g., the Bosnian war).

This article examines the practice of Women in Black and the fashion in which it constructed meaning, and asks whether it challenged or preserved systems of power. In particular, this article pays attention to the gender, ethnic, class and organizational aspects of the movement in constructing meaning, that is, to the relations between the participants themselves, the practice they were using and the social order to which they related, as these relations are structured in the context of Israeli society in general and the Israeli peace movement in particular. As the Jerusalem vigil included almost exclusively Jewish Israelis facing and protesting against Jewish Israeli society, this article focuses on the experience of Jewish Israeli participants of Women in Black within Jewish Israeli culture.

Texto 3

Acepto participar voluntariamente en la implementación de una serie de pruebas sobre lectocomprensión.

Nombre _____ y

apellido:.....

Comisión:.....

Understanding Unlikely Successes in Urban Violence Reduction

Kristian Hoelscher and Enzo Nussio

Abstract

The problems of violence in Latin America are often reiterated, yet explanations of how and why violence declines are far less prevalent. Social violence is frequently seen to be exacerbated by the challenges of democratisation, inequality, and urbanisation, yet this article suggests that violence may also be contingent upon the role of institutions. The article

explores this contention using a comparative analysis of two cities: Bogotá in Colombia and Recife in Brazil, which have recently seen unusual and marked reductions in lethal violence. Drawing on primary data collection in both cities, case studies suggest that improvements in public security are not consistent with political, economic or demographic conditions, and are instead associated with institutional and social reforms encouraging civic values and commitments to non-violence. While empirical findings are specific to these two cases, the article's broader theoretical implications plausibly apply to a broader range of cities, and suggest that committed efforts to improve institutions can overcome structural risk factors that foster violence.

Keywords: Violence reduction; urban violence; institutional reform; comparative process tracing; Colombia; Brazil

Introduction

Latin America is one of the most violent regions in the world (UNODC, 2014). Understanding violence reduction in urban areas is an increasingly urgent topic in a time when the region's cities are considered 'fragile' (Muggah & Savage, 2012) and experiencing a 'humanitarian crisis' (Bernal Franco & Navas Caputo, 2013). Increasing social violence – namely violence between individuals or small groups that inherently lacks a political motive – has been explained by a series of divergent theories, yet three dominant ideas point to the importance of political, economic and demographic conditions. Processes of democratisation are often accompanied by violence (Arias & Goldstein, 2010), and while consolidated democratic and autocratic regimes are generally secure, transitions between these two states, such as the Third Wave in Latin America, may increase social insecurity (Fox & Hoelscher, 2012). Economic-based approaches explaining violence primarily focus on grievances caused by extreme inequalities (Rudqvist & Hettne, 2003), and how recent economic liberalisation exacerbates these conditions (Godoy, 2006). A third approach sees social violence as a consequence of rapid urbanisation and unfavourable demography (Beall et al., 2010), with previously ruralbased political violence gradually substituted by 'urban wars of the twenty-first century' in marginalised neighbourhoods (Rodgers, 2009).

While these approaches identify important differences between Latin America and other regions, they may not always explain changes within the region over time. Broadly speaking, in the past decades in Latin America, electoral democracy has begun to consolidate, income has risen and inequality has fallen, and urban growth has slowed, yet violence in general remains high and in many instances has increased since the 1980s. As such, explanations emphasising unfavourable political, economic and demographic conditions as causes of violence do not seem

to convincingly account for the dynamics in the Americas. In particular, alternative explanations are needed where sustained reductions in violence occur in cities.

In considering an alternative institutional explanation, this article examines whether urban violence reduction is possible when local governments are able to increase legitimacy and accountability through a series of strategic institutional reforms. Although our theory is related to earlier findings about community policing, handgun restrictions and other urban policy interventions (e.g. Felbab-Brown 2011, Goertzel & Kahn, 2009), it locates these processes in a broader context of institutional development. In doing so, we position our analysis between macro-level explanations encompassing democratisation, inequality and urbanisation and micro-level accounts of specific policy measures, instead providing a mid-level theory about effects of institutional accountability on violence.

This institutional approach is based on two recent success cases: Bogotá, Colombia, and Recife, Brazil. Given their different trajectories of violence relative to other Latin American cities despite broadly similar trends in political, economic, and demographic conditions, these two cases can be classified as 'deviant' and thus invite the examination of alternative explanations. In both cases, we observe a clear tendency towards increased accountability and related political order in recent years: in Bogotá over the past 20 years, and in Recife since 2007. While there are some notable contextual differences related to city size and importance, governance structure and dynamics of violence, both cases provide clear evidence for an institutional explanation of violence reduction. Moreover, Recife implemented several of the experiences of urban security governance from Bogotá, providing a unique natural replication setting. In the next section we engage with literatures linking social violence with democratisation, inequality, and urbanisation; and introduce our alternative institutional approach. Section three discusses our empirical strategy and introduces our cases. Section four examines our case cities, highlighting how our institutional approach accounts for trajectories of lethal violence in Bogotá and Recife. Section five discusses findings and concludes.

Anexo 2

Page 1

© Dave Allan 1992 Photocopying is illegal

Oxford Placement Test 1

Grammar Test PART 1

Name _____

Total Listening _____ / 100 Total Grammar Part 2 _____ / 50

Total Grammar Part 1 _____ / 50 Grand total _____ / 200

Look at these examples. The correct answer is ticked.

a In warm climates people like likes are liking sitting outside in the sun.

b If it is very hot, they sit at under the shade.

Now the test will begin. Tick the correct answers.

1 Water <input type="checkbox"/> is to boil <input type="checkbox"/> is boiling <input type="checkbox"/> boils at a temperature of 100°C.	1
2 In some countries <input type="checkbox"/> there is <input type="checkbox"/> is <input type="checkbox"/> it is very hot all the time.	2
3 In cold countries people wear thick clothes <input type="checkbox"/> for keeping <input type="checkbox"/> to keep <input type="checkbox"/> for to keep warm.	3
4 In England people are always talking about <input type="checkbox"/> a weather <input type="checkbox"/> the weather <input type="checkbox"/> weather.	4
5 In some places <input type="checkbox"/> it rains <input type="checkbox"/> there rains <input type="checkbox"/> it raining almost every day.	5
6 In deserts there isn't <input type="checkbox"/> the <input type="checkbox"/> some <input type="checkbox"/> any grass.	6
7 Places near the Equator have <input type="checkbox"/> a warm <input type="checkbox"/> the warm <input type="checkbox"/> warm weather even in the cold season.	7
8 In England <input type="checkbox"/> coldest <input type="checkbox"/> the coldest <input type="checkbox"/> colder time of year is usually from December to February.	8
9 <input type="checkbox"/> The most <input type="checkbox"/> Most of <input type="checkbox"/> Most people don't know what it's like in other countries.	9
10 Very <input type="checkbox"/> less <input type="checkbox"/> little <input type="checkbox"/> few people can travel abroad.	10
11 Mohammed Ali <input type="checkbox"/> has won <input type="checkbox"/> won <input type="checkbox"/> is winning his first world title fight in 1960.	11
12 After he <input type="checkbox"/> had won <input type="checkbox"/> have won <input type="checkbox"/> was winning an Olympic gold medal he became a professional boxer.	12
13 His religious beliefs <input type="checkbox"/> have made him <input type="checkbox"/> made him to <input type="checkbox"/> made him change his name when he became champion.	13
14 If he <input type="checkbox"/> has <input type="checkbox"/> would have <input type="checkbox"/> had lost his first fight with Sonny Liston, no one would have been surprised.	14
15 He has travelled a lot <input type="checkbox"/> both <input type="checkbox"/> and <input type="checkbox"/> or as a boxer and as a world-famous personality.	15

subtotal _____ / 15

Anexo 3

	A	B
1	Women in Black	
2	Ideas Principales	Puntaje
3	1.La investigadora permaneció durante cinco años en las vigiliass del grupo <i>Women in black</i> en Jerusalén hasta su desintegración en 1995	2
4	2. <i>Women in black</i> es un movimiento pacifista de mujeres israelíes	2
5	3.Después de un primer momento de entusiasmo adoptó una actitud ambivalente frente al movimiento	2
6	4.La investigadora argumenta que su ambivalencia deriva de las tensiones internas del movimiento: feminismo/nacionalismo, género/etnicidad, el orden existente (status quo)/alternativa, poder/ausencia de poder.	2
8	5. Las tensiones internas construyeron una identidad contradictoria que debilitó y destruyó el movimiento que finalmente desapareció.	2
9	6. El movimiento <i>Women in black</i> construyó una red de vigiliass que protestaban contra la ocupación israelí de los territorios palestinos.	2
10	7. El artículo examina las prácticas del movimiento y si desafió o preservó los sistemas de poder	2
11	8. La investigadora estuvo implicada en las discusiones y actividades del movimiento durante ese período.	1
12	9. La investigadora observó las relaciones dinámicas entre las mujeres y escuchó sus conversaciones.	1
13	10. El movimiento vacilaba entre la identificación y la reserva, la pertenencia y la alienación.	1
14	11. A partir de las observaciones e involucramiento personal de la investigadora, intenta interpretar y conceptualizar su experiencia con el movimiento	1
15	12. El movimiento se comprometió con la ruptura de las estructuras y la inclusión.	1
16	13. El dominio que ejerció el grupo de mujeres judías blancas de clase media (Ashkenazi) impidió el manejo de los conflictos y contradicciones.	1
17	14. Las participantes enfrentaron respuestas violentas y sexistas de los transeúntes e ignorancia de parte de los medios y los políticos tradicionales.	1
18	15. En contadas ocasiones recibieron el apoyo de algunos transeúntes y grupos pacifistas	1
19	16. Su actitud de protesta fue adoptado de otros movimientos de mujeres de la antigua Yugoslavia, Hungría, Australia, Italia EEUU.	1
20	17. Este artículo se focaliza en el género, lo étnico, la clase y los aspectos organizacionales del movimiento para construir significados.	1
21	18. Las relaciones entre los participantes, las prácticas, el orden social al que pertenecen y cómo estas relaciones se estructuran en la sociedad israelí en general y en los movimientos pacifistas israelíes	1
22	19.El artículo se focaliza en la experiencia de las participantes judías del movimiento dentro de la cultura israelí.	1
23		
24		

Las tramas argumentativas en la lectocomprensión en el discurso académico

A	B
1 Understanding Unlikely Successes in Urban Violence Reduction	
2 Ideas Principales	Puntaje
3 1. América Latina es una de las regiones más violentas del mundo.	2
4 2. Tres ideas dominantes señalan la importancia de las condiciones políticas, económicas y demográficas.	2
5 3. Las transiciones entre los sistemas/regímenes mencionados aumentan la inseguridad social	2
6 4. Los enfoques economicistas explican la violencia centrándose en la inequidad extrema/ las desigualdades extremas exacerbada/s por la economía liberal.	2
7 5. El enfoque demográfico explica la violencia como consecuencia de la urbanización rápida y la demografía desfavorable en los barrios marginales.	2
8 6. Estos abordajes no siempre explican los cambios dentro de la región a través del tiempo.	2
9 7. Los abordajes que enfatizan condiciones políticas, económicas y demográficas desfavorables no explican la dinámica de Latinoamérica.	2
10 8. Una explicación institucional alternativa plantea que la reducción de la violencia urbana es posible cuando los gobiernos locales logran aumentar su legitimidad y su transparencia a través de una serie de reformas institucionales estratégicas.	
11 9. Proponemos un abordaje de nivel medio de transparencia/rendición de cuentas institucional de la violencia.	2
12 10. Este abordaje institucional se basa en dos casos exitosos y que no siguen las reglas: Bogotá y Recife.	2
13 11. En ambos se observa un aumento de transparencia y orden político en los últimos años.	2
14 12. La reducción de la violencia en áreas urbanas es un tema urgente.	1
15 13. Se considera que las ciudades de la región son frágiles y experimentan una crisis humanitaria.	1
16 14. El incremento de la violencia social se explicó por una serie de teorías diferentes	1
17 15. Los procesos de democratización son frecuentemente acompañados por violencia.	1
18 16. Los sistemas/regímenes democráticos y autocráticos consolidados son generalmente seguros.	1
19 17. Estos abordajes identifican diferencias entre Latinoamérica y otras regiones.	1
20 18. En las últimas décadas en Latinoamérica se consolidó la democracia, los ingresos han aumentado, la inequidad ha disminuido, el crecimiento urbano ha disminuido pero la violencia continúa y en algunos casos ha aumentado.	1
21 19. Se necesitan explicaciones alternativas para comprender la reducción de la violencia urbana.	1
22 20. Nuestra teoría se relaciona con otros estudios de intervenciones de la policía local, restricciones sobre la portación de armas y otras políticas urbanas.	1
23 21. Nuestra teoría ubica estos procesos en un contexto más amplio de desarrollo institucional.	1
24 22. Nos posicionamos entre explicaciones de nivel macro relacionadas con la democratización, la inequidad y la urbanización y en el nivel micro los registros o informes sobre medidas específicas.	1
25 23. Ambas ciudades poseen diferentes trayectorias de violencia con relación a otras ciudades de L. A.	1
26 24. Ambas ciudades presentan similitudes en lo político, lo económico y lo demográfico	1
27 25. Se necesita una explicación institucional alternativa de reducción de violencia para estos dos casos.	1
28 26. Existen diferencias contextuales en términos de dimensión e importancia de las ciudades, gobernabilidad y dinámica de la violencia.	1
29 27. Recife implementó varias experiencias institucionales de seguridad urbana que se habían utilizado en Bogotá.	1
30 28. En la sección siguiente abordamos estudios que relacionan la violencia social con la democratización, la inequidad y la urbanización e introducimos un abordaje institucional alternativo.	1
31 29. En la sección tres discutimos nuestra estrategia empírica e introducimos nuestros casos.	1
32 30. La sección cuatro examina nuestros casos y se destaca como nuestro abordaje explica las trayectorias de violencia en ambas ciudades.	1
33 31. La sección cinco discute los resultados y concluye.	1
34 32. Esta violencia se manifiesta entre grupos que carecen de motivos políticos	1
35 33. Escenarios de violencia política en zonas rurales fueron sustituidos por guerras urbanas del siglo XXI en zonas marginalizadas	1
36	
37	

	A	B
1	Canetti and Foucault Locating Resistance in Social Theory	
2	Ideas Principales	Puntaje
3	1. El poder para F es 'indulgente' y positivo, busca la colaboración de los sujetos, moldeando sus intervenciones en un campo de relaciones que promueven la inteligibilidad.	2
4	2. Contrariamente, C es considerado un autor 'primordialista' que no considera las especificidades históricas.	2
5	3. El poder para C tiene un núcleo oscuro y violento.	2
6	4. El autor propone discutir y comparar a los dos autores para conceptualizar específicamente el acto de resistencia.	2
7	5. Tradición marxista ortodoxa pre gramsciana: acción material y sustantiva en contra o que interfiere con el funcionamiento del sistema socioeconómico capitalista.	2
8	6. Tradición fenomenológica o culturalista: resistencia como desafío simbólico en contra de la dominación.	2
9	7. Gramsci: la cultura es el campo donde se ejercita la dominación.	2
10	8. F va más allá: el poder está en las instituciones culturales y también en la formación de los sujetos a través del autocontrol.	2
11	9. Bourdieu en consonancia: teoría del habitus que captura genéticamente la aparición de ciertas actitudes hacia la autoridad.	2
12	10. Canetti su visión del totalitarismo es totalitaria porque se desestiman detalles históricos y análisis organizacionales.	2
13	11. La obra de C puede ser útil para detectar y exponer las limitaciones en las teorizaciones de la resistencia y desafiar las dos caracterizaciones tradicionales acerca de la resistencia.	2
14	12. Resistencia: oposición, acción que reacciona en contra de un sistema u organización dominante de diferentes formas.	2
15	13. El lugar de la resistencia en la teoría social.	1
16	14. Canetti y Foucault no han sido analizados juntos.	1
17	15. F es considerado como un gran analista del modelo moderno de poder.	1
18	16. La noción de resistencia es compleja para la teoría social.	1
19	17. Hay mucha literatura pero es insuficiente.	1
20	18. Hay dos tradiciones: la materialista y la culturalista.	1
21	19. Esta dicotomía fue criticada por quienes enfatizan la dinámica cultural en el centro de la economía (como Gramsci).	1
22	20. F: obediencia como práctica constitutiva de la verdad que reduce el alcance de la resistencia.	1
23	21. F: donde hay poder hay resistencia y, consecuentemente, la resistencia nunca es externa al poder.	1
24	22. B: Las posiciones sociales generan posibilidades/posibilitantes de acción que llevan a tomar cierta posición frente al poder.	1
25	23. Divergencias acerca del grado en el que el poder establecido es capaz de colonizar a las clases subordinadas.	1
26	24. Diversos autores exploraron la compleja dinámica de la resistencia como la interacción entre oposición sustancial, mantenimiento de las apariencias hegemónicas y sumisión real.	1
27	25. C está afuera de estos debates.	1
28	26. C: su visión de poder es cruda.	1
29	27. Las preocupaciones de C están en la asimilación de las mitologías y los acontecimientos históricos de la antigüedad.	1
30	28. A veces estas caracterizaciones suelen manifestarse explícitamente y otras veces constituyen supuestos implícitos.	1
31	29. Primera caracterización: resistencia es un acto contra de algo.	1
32	30. La segunda: la resistencia es un acto 'desde las bases'.	1
33	31. Sin tener en cuenta el estatus social del que resiste, la resistencia es actuar en contra de un esquema formal de organización o institución.	1
34	32. Combinando las dos características se desprende la oposición canónica de dominación y resistencia.	1
35		
36		

Las tramas argumentativas en la lectocomprensión en el discurso académico

Ideas Unidad Centrales	
1	
2	WOMEN IN BLACK
3	1- Después de un primer momento de entusiasmo la autora adoptó una actitud ambivalente frente al movimiento (2 puntos)
4	2. La investigadora argumenta que su ambivalencia deriva de las tensiones internas del movimiento: feminismo/nacionalismo, género/etnicidad, el orden existente (status quo)/alternativa de poder, poder/ausencia de poder (2 puntos)
5	3. Las tensiones internas construyeron una identidad contradictoria que debilitó y destruyó el movimiento que finalmente desapareció.(2 puntos)
6	4. El artículo examina las prácticas del movimiento y si desafió o preservó los sistemas de poder (2 puntos)
7	
8	URBAN VIOLENCE
9	1- Tres ideas dominantes señalan la importancia de las condiciones políticas, económicas y demográficas. (2 p.)
10	2. Las transiciones entre los sistemas/regímenes mencionados aumentan la inseguridad social (2 p.)
11	3. Los enfoques economicistas explican la violencia centrándose en la inequidad extrema/ las desigualdades extremas exacerbadas por la economía liberal. (2 p.)
12	4. El enfoque demográfico explica la violencia como consecuencia de la urbanización rápida y la demografía desfavorable en los barrios marginales. (2 p.)
13	5. Estos abordajes no siempre explican los cambios dentro de la región a través del tiempo. (2 p.)
14	6. Los abordajes que enfatizan condiciones políticas, económicas y demográficas desfavorables no explican la dinámica de Latinoamérica. (2 p.)
15	7. Una explicación institucional alternativa plantea que la reducción de la violencia urbana es posible cuando los gobiernos locales logran aumentar su legitimidad y su transparencia a través de una serie de reformas institucionales estratégicas. (2 p.)
16	8. Nos posicionamos entre explicaciones de nivel macro relacionadas con la democratización, la inequidad y la urbanización y en el nivel micro los registros o informes sobre medidas específicas. (2 p.)
17	9. Proponemos un abordaje de nivel medio de transparencia/rendición de cuentas institucional de la violencia. (2 p.)
18	10. Este abordaje institucional se basa en dos casos exitosos y que no siguen las reglas: Bogotá y Recife. (2 p.)
19	11. En ambos se observa un aumento de transparencia y orden político en los últimos años. (2 p.)
20	
21	CANETTI AND FOUCAULT: ON THE NOTION OF RESISTANCE
22	1. Foucault es considerado como un gran analista del modelo moderno de poder, para él es 'suave' y positivo, busca la colaboración de los sujetos, moldeando sus intervenciones en un campo de relaciones inteligibles. (2 p.)
23	2. Contrariamente, Canetti es considerado un autor 'primordialista' que no considera las especificidades históricas.(2 p.)
24	3. Para Canetti el poder tiene un núcleo oscuro y violento.
25	4. El autor propone discutir y comparar a los dos autores para conceptualizar específicamente el acto de resistencia.(2 p.)
26	5. Tradición marxista ortodoxa pre gramsciana: acción material y sustantiva en contra o que interfiere con el funcionamiento del sistema económico capitalista.(2 p.)
27	6. Tradición fenomenológica o culturalista: resistencia como desafío simbólico en contra de la dominación.(2 p.)
28	7. Gramsci: la cultura es el campo donde se ejercita la dominación.(2 p.)
29	8. Foucault va más allá: el poder está en las instituciones culturales y también en la formación de los sujetos a través del autocontrol, donde hay poder hay resistencia y, consecuentemente, la resistencia nunca es externa al poder.(2 p.)
30	9. Bourdieu: teoría del habitus que captura genéticamente la aparición de ciertas actitudes hacia la autoridad.(2 p.)
31	10. Canetti está fuera de estos debates, su visión del poder es cruda. (2 p.)
32	11. Autor: la obra de Canetti puede ser útil para detectar y exponer las limitaciones en las teorizaciones de la resistencia y desafiar las dos posturas tradicionales acerca de la resistencia. (2 p.)
33	12. Resistencia: contraacción, acción que reacciona en contra de un sistema u organización dominante de diferentes formas. (2 p.)
34	
35	

BADUY, Marta Susana et al.: *Fraseología jurídica en el Derecho de Familia: alemán, español, francés, inglés*, Córdoba, Buena Vista Editores, 2015, 18 x 26 cm, 260 p.

Cimentada en sucesivas investigaciones que han sido desarrolladas por el Grupo de Investigación en Terminología (GÍTEL) de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y subsidiadas por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la referida universidad, esta publicación es el resultado del proyecto *Estudio contrastivo de las unidades fraseológicas especializadas eventivas en el ámbito jurídico*, dirigido por Ana María Granero.

La obra ofrece una vasta y fundada información sobre la fraseología del campo jurídico, a la cual el lector puede acceder alfabéticamente desde cualquiera de las cuatro lenguas-cultura de trabajo —alemán, español, francés e inglés—, lo que la convierte en una herramienta confiable y de ágil consulta, que está dirigida a traductores, “redactores técnicos, gestores de terminología, profesores y estudiantes de traducción”, como lo señalan las autoras (p.14).

En cuanto al plan del libro, globalmente se distinguen dos bloques, siendo el primero el que refiere a los antecedentes y bases de la investigación, mientras que el segundo muestra su resultado concreto.

Siguiendo un camino que reproduce linealmente la estructura de la obra, se ven los Agradecimientos y luego el Contenido, en el que se anuncian diversas secciones antes de ingresar a las Partes I y II de recopilación de las unidades fraseológicas informadas.

Dentro de las secciones mencionadas, las primeras ponen en evidencia el espesor histórico y teórico que sustenta cada una de las decisiones tomadas durante la investigación. Así, la Presentación se concentra en recorrer el itinerario de GÍTEL desde su nacimiento, y en manifestar su compromiso con la formación universitaria ofrecida a los futuros traductores, desde la perspectiva de una interrelación entre Traducción especializada, Terminología y Documentación. Por su parte, la Introducción se ocupa de caracterizar la Terminología, de identificar algunas de las corrientes de estudio y de explicar la elección de la rama jurídica como lenguaje de especialidad que organiza el trabajo. Además, la Introducción brinda las bases teóricas que dan sustento al estudio encarado desde perspectivas interdisciplinarias, transdisciplinarias y contrastivas. El apartado Procedimiento entraña una especial riqueza para quien investiga, puesto que allí se expone la metodología utilizada con la combinación de dos modalidades: por un lado, el uso de la informática mediante Terminus 2.0, aplicación que fue desarrollada por el Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat

Pompeu Fabra de Barcelona; por el otro, el trabajo manual y analítico de las investigadoras que fue determinando la evolución del corpus para llegar a la selección de 193 unidades fraseológicas especializadas (UFE). Análogamente a los apartados ya comentados, las Conclusiones recogen las decisiones teóricas tomadas por GITEL en cuanto a la clasificación de las nominalizaciones de las lenguas de especialidad, en base a la bibliografía específica del proyecto, que está conformada por títulos provenientes de las esferas del Derecho Comparado, la Terminología y la Lingüística.

Antes de pasar a las fichas fraseológicas, es indispensable leer las Instrucciones de Uso y tener presente el apartado Siglas y Fuentes, al que el lector deberá recurrir constantemente para identificar el tipo de fuente: un documento privado (acta de matrimonio, poder especial, etc.), o una publicación (diccionarios, manuales, etc.). Esa búsqueda se ve simplificada gracias a una disposición que agrupa las 134 fuentes y sus respectivos códigos según las cuatro lenguas de trabajo.

Se llega así a los resultados: la Parte I Vocabulario español-alemán-francés-inglés reúne las 193 fichas fraseológicas redactadas en español, ordenadas alfabéticamente según el verbo que encabeza cada UFE y presentadas de a una por página, lo que da comodidad y agilidad a la consulta. Cada registro presenta los siguientes datos: número de la ficha, lema, categoría gramatical, idioma, fuente del término, tipo de fuente, definición, contexto, otras estructuras superficiales, equivalentes en alemán, francés e inglés, con las respectivas fuentes codificadas. Por último, se ha previsto “un campo de notas en donde se consigna información adicional sobre el lema o sobre los equivalentes” (p. 16).

Cierra el trabajo la Parte II Índices alemán-español, francés-español e inglés-español, con tres secciones en forma de listados alfabéticos según el idioma de entrada (alemán, francés e inglés), acompañados de los equivalentes en español y el número de ficha fraseológica.

La lectura de *Fraseología jurídica en el Derecho de Familia: alemán, español, francés, inglés* permite comprobar, por un lado, que en la obra no hay lugar para el azar; por el contrario, cada palabra expresada está sustentada teóricamente, en línea con la trayectoria de las autoras Marta S. Baduy, Ma. Ángela Brígido, Ma. Paula Garda, Ana Ma. Granero y Ma. Laura Perassi. Por otro lado, se advierte la intención de brindar un libro con una organización que facilite la consulta por parte del público.

En síntesis, un trabajo valioso por diversas razones. En primer lugar, es una contribución al desarrollo de la investigación vernácula en Terminología plurilingüe, especialmente por el hecho de haber elegido la variante argentina del español como elemento de contraste; en segundo

BADUY et al.: Fraseología jurídica en el Derecho de Familia

lugar, se destaca la relación de la obra con el interés por la formación de los futuros traductores; por último, se advierte la utilidad para un público vinculado con el campo jurídico, más allá del claustro universitario.

Una obra con proyección teórica y práctica que exhibe el compromiso de las autoras con su institución de pertenencia y su profesión.

Beatriz Emilce Cagnolati

Universidad Nacional de La Plata
Buenos Aires, Argentina



ISSN 2314-2529

Volumen 18 (2015)

LyCE Estudios

El objetivo de *LyCE Estudios* es difundir la investigación científica en didáctica, lingüística, historia, literatura, traducción y cultura de las lenguas inglesa, francesa, portuguesa y española, esta última desde la perspectiva ELSE.

Los trabajos que aquí se publican surgen de la producción del Instituto de Lenguas y Culturas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, y de otros centros de estudio nacionales e internacionales. Se trata de una publicación dirigida a investigadores, profesores y lectores en general interesados en las lenguas extranjeras, los estudios culturales, el desarrollo del conocimiento y el intercambio intelectual. *LyCE Estudios* acepta artículos, notas y reseñas. Los textos recibidos se someten para su selección a la consideración del Consejo de redacción, conformado por especialistas en los temas abordados en los artículos y reseñas, y del Comité Editorial.

INSTITUTO DE LENGUAS Y CULTURAS EXTRANJERAS



Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
Mendoza, Argentina