

2005 | Año 5 | N° 5
ISSN 1515-1107

Cuadernos de
CLM
Lenguas Modernas

***Cuadernos
de Lenguas Modernas***

Cuaderno de Posgrado

Autoridades de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Prof. Ana María Barletta

Vicedecano

Prof. Ricardo Crisorio

Secretario de Asuntos Académicos

Dr. Anibal Viguera

Secretaria de Posgrado

Dra. Gloria Chicote

Fe de errata

Secretario de Investigación

Dr. Juan Piovani

Secretario de Extensión

Prof. Héctor Luis Adriani

Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas

Directora

Mgter. María Leticia Móccero

Comité Editorial

Cuadernos de Lenguas Modernas

Prof. Isabel Vázquez de Martella

Prof. Marie France Jamin

Prof. Laura Andreau

Dr. Miguel A. Montezanti

Trad. Silvia S. Naciff

Prof. Amanda Zamuner

Prof. Cecilia Pérez Galimberti

Comité de Referato

Mgter. Adriana Álvarez U.N. Comaghue

Prof. José Amícola U.N.L.P

Dra. Adriana Bolívar U. Central de Venezuela

Dra. Giomar Ciapucio U.B.A

Dra. Andrea Cucatto U.N.L.P

Dra. María Luisa Freyre U.N.L.P

Dra. María Martha García Negroni U.B.A

Dra. Luisa Granato U.N.L.P

Dra. María Minellono U.N.L.P

Prof Telma Piacenti U.N.L.P

Dra. Zulema Solana U. Nacional de Rosario

Esta Publicación ha contado con el aporte de los Traductores integrantes del Servicio de Traducción e Interpretación dependiente del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas.

Indice

Prologo	7
1- Sporturno, María Laura: «Cruce de poderes en la vida de Camila O'Gorman».	9
2- Fernández, María Luisa: «El contexto. Su importancia en la comprensión lectora».	33
3- Coria, Ana María: «La parcialidad en la Noticia periodística»	53
4- Spínola, María Cristina: «Análisis Crítico de un Discurso Político»	71
5- Móccero, María Leticia: «Algunos aspectos de la Reformulación del discurso científico»	101
6- Piatti, Guillermina: «La enunciación y la cortesía: análisis de algunos procedimientos»	117
7- Heras, Cristina: «Argumentación y juegos polifónicos de alto vuelo»	131
8- Stamboni, Juan Luis: La Lectura. 1. «El concepto de <i>representación</i> en la teorías de comprensión de textos escritos». 2. «Relación entre oralidad y escritura según David Olson»	145
9- Jalo, Marcela LiLian: «Language Learning strategies»	155

PRÓLOGO

El presente número de los Cuadernos de Lenguas Modernas, al que hemos subtitulado Cuaderno de Posgrado, fue concebido como un espacio para que los maestrandos y doctorandos de nuestro Departamento puedan hacer conocer su trabajo.

La idea surgió cuando la primera cohorte de la Maestría en Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata se encontraba próxima a finalizar de cursar sus estudios. Por ese entonces, los maestrandos habían producido un gran número de trabajos para cumplimentar los requisitos de evaluación de los seminarios. Muchos de ellos habían merecido las más altas calificaciones y los elogios de los profesores, algunos de los cuales sugirieron editar una publicación con una selección de esos trabajos.

Fue así que se decidió convocar a los profesores del Departamento que se encuentran realizando posgrados -no sólo en la Universidad Nacional de La Plata sino también en otras universidades- y hoy presentamos, después de un cuidadoso trabajo llevado a cabo por el Comité Editorial y los referatos internos y externos, el resultado de esa convocatoria.

En la primera parte presentamos siete trabajos producidos por maestrandos de la Facultad de Humanidades y uno de un maestrando de la Universidad Nacional de Rosario.

La Prof. María Laura Spoturno realiza un estudio de la novela histórica *Una sombra donde sueña Camila O'Gorman*, de Enrique Molina. La autora establece una relación entre la novela analizada y lo ocurrido en nuestro país en la década del 70.

La Prof. María Luisa Fernández se refiere a la importancia del contexto en la comprensión lectora. Analiza específicamente la incidencia de tres aspectos contextuales: la situación comunicativa, el contexto y la presuposición pragmática.

Desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso, la Prof. Ana María Coria aborda el estudio de la evaluación y la tendenciosidad en la noticia periodística y la Prof. María Cristina Spínola analiza los recursos lingüísticos y discursivos empleados por los políticos para lograr sus objetivos.

La Prof. María Leticia Móccero estudia la entrevista escrita de divulgación como una reformulación de la entrevista oral previa en que se basa el periodista para escribir la nota.

La Prof. Guillermina Piatti se propone analizar algunos procedimientos considerados por la Teoría de la Enunciación en relación con el “efecto de cortesía” buscado por los participantes en la interacción.

A partir de las teorías de la Polifonía y de la Argumentación en la Lengua, la Prof. Cristina Heras analiza dos publicidades y busca los elementos que contribuyen a crear la imagen de los participantes.

El Prof. Juan Stamboni reflexiona acerca del concepto de *representación* en las teorías de comprensión de textos escritos y también sobre la relación entre oralidad y escritura según David Olson.

En la segunda parte presentamos un trabajo de investigación realizado por la Prof. Marcela Jalo como requisito para finalizar la adscripción a la Cátedra Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Inglés. Efectúa un pormenorizado análisis de las estrategias de aprendizaje.

María Leticia Móccero

*Directora del Departamento de Lenguas
y Literaturas Modernas*

Cruce de poderes en la vida de Camila O’Gorman

Prof. María Laura Spoturno

I. INTRODUCCIÓN

Enrique Molina (1916-1996) es hoy considerado uno de los poetas argentinos más importantes del siglo XX. Se lo reconoce como uno de los exponentes indiscutibles e ineludibles de la generación del '40 y del surrealismo argentino. Su obra poética fue elogiada por sus contemporáneos por su fineza distintiva; su narrativa cuenta con una sola novela *Una sombra donde sueña Camila O’Gorman*¹ cuyo estilo puede definirse con justicia aludiendo a las palabras de Octavio Paz: la poesía de Molina “*al modo de un cuchillo, no describe, se hunde en la realidad*”.

En este trabajo, analizaremos la novela de Enrique Molina *Una sombra donde sueña Camila O’Gorman*. Intentaremos mostrar que en esta novela histórica, la historia es narrada con el más exquisito lenguaje poético y respeto por la verdad histórica.

Esta novela pone de manifiesto una de las grandes tensiones del siglo XIX en Argentina: el entrecruzamiento de los poderes religioso, familiar y político. Asimismo, se evidencia el conflicto entre las esferas pública y privada en la ausencia de una separación clara de estos planos. En la sociedad porteña del siglo XIX, conviven los discursos propios de los distintos poderes y el gran discurso de la hipocresía. La existencia del opuesto también es cierta: Camila profesa el discurso del Amor, de la Poesía.

Nuestro análisis se organizará de la siguiente manera: nos introduciremos brevemente al género de la novela histórica con el propósito de definirlo, comprender la necesidad de su origen y determinar algunas de las características más salientes de nuestro texto; el análisis de la novela se estructurará a partir de la descripción de las instituciones de la Ley, la Iglesia y la Familia en la sociedad porteña del siglo XIX según las presenta el poeta en su obra.

2. EL GÉNERO

“El historiador y el poeta difieren en el hecho de que uno narra lo que ha sucedido y el otro lo que puede suceder”².

La preocupación por establecer el modo en que la historia y la literatura se relacionan y los discursos que reúnen en su interior ha sido crucial durante el siglo XX y parte del XIX. Los estudios del lenguaje, la crítica literaria y la historiografía así lo han demostrado³. En el centro de esta necesidad aparente de determinar los límites de una y otra disciplina está implícito, entre otras cosas, el estatus de la Verdad. ¿Es posible que la realidad del historiador y la del poeta sea una misma verdad? ¿Es factible hablar de la verdad del poeta?

Consideramos que la revisión crítica realizada por Minellono (1997) en su artículo "Literatura e Historia" es significativa y pertinente a este debate. La Dra. Minellono señala que desde la *Poética* de Aristóteles hasta mediados del siglo XIX, los postulados teóricos sobre la distinción Historia/Literatura del filósofo permanecieron prácticamente intactos. Esta distinción se ha plasmado en textos que resaltan el carácter ficcional del texto literario y otros que por el contrario tienen rasgos objetivos y verificables, situados en un espacio, tiempo y lugar reconocibles (1997:290).

En los siglos XIX y XX, comienzan a aparecer textos que ya no pueden explicarse atendiendo a la categorización aristotélica y cuya narrativa responde más a "la incidencia fáctica (de los hechos históricos) sobre el presente del autor y sus lectores" (1997: 290) que a la necesidad de narrar una "historia verdadera". Este nuevo modo de contar la historia se constituye en el género de la novela histórica que conoce su primer exponente en la obra de Walter Scott.

Es de gran interés destacar la siguiente observación de Minellono: "*en la novela histórica, los hechos del pasado son un pretexto para interrogar e interpretar el presente de la escritura*" (1997: 290-1). En este sentido, creemos que la novela de Molina, que condena el brutal asesinato de una joven, anticipa el peor período de nuestra historia y la muerte de muchos seres fatalmente condenados a la Poesía como Camila O'Gorman.

La novela histórica puede definirse de muchos modos. Sin embargo, algunos autores prefieren establecer un criterio temporal distintivo. Menton (1993) señala que debemos utilizar la categoría de novela histórica para referirnos a las novelas cuya acción se ubica predominantemente en el pasado con respecto a la vida del autor (1993:32-3). Nosotros consideramos esencial remitirnos también a la observación de Minellono para completar esta definición. El género surge a partir de la necesidad del hombre de comprender su presente mediante la integración del pasado.

Según Seymour Menton, a partir de la publicación de *El arpa y la sombra* en el año 1979 de Alejandro Carpentier, se puede hablar de una nueva vertiente dentro del género de la novela histórica, que se ha denominado la Nueva Novela Histórica (NNH).

Menton indica que en algunos casos no es sencillo establecer si un texto pertenece al género de la novela histórica tradicional o al de la NNH.

Entendemos que la novela de Molina constituye una novela histórica de transición en tanto evidencia muchos de los rasgos distintivos de la NNH propuestos por Menton. Aquí no nos interesa analizar el texto para dirimir cuestiones genéricas, simplemente mencionaremos las características de la NNH que pueden encontrarse en la novela de Molina. Estas características son: la presentación de algunas ideas filosóficas, el carácter cíclico pero a la vez imprevisible de la historia; la distorsión de la historia y las exageraciones; la ficcionalización de personajes históricos, la intertextualidad, el dialogismo y los elementos carnavalescos.

3. LOS TIEMPOS DE CAMILA O'GORMAN

“Una sociedad que no perdona el amor haría de ella su víctima más injusta” (Molina:145)

Camila O’Gorman es pintada por la pluma de Molina como un ser que irradia luz, magia y amor. Una criatura mítica cuya historia es ejemplar, remota y actual y cuyo destino está signado al estilo de la *moira* griega. Pero Camila no es un personaje mitológico; fue una joven que vivió y amó y que se atrevió a todas las aspiraciones de la poesía. Por ello fue brutalmente condenada.

¿Quién condena a Camila O’Gorman? ¿La Ley, la Religión, o su propia familia? No existe ninguna explicación sensata para la muerte de un inocente pero sí existe un contexto de injusticia, crueldad y violencia que convalida y hace por tanto posible este hecho. Veamos brevemente cuáles son las características preponderantes de la sociedad que en 1828 vio nacer a Camila O’Gorman y en 1848 la dejó morir en un paredón de fusilamiento.

En la Argentina del siglo XIX de caudillos y gauchos, unitarios y federales, terratenientes y doctores existía un denominador común: la violencia. Así lo señala Molina en la primera parte de su novela. Rosas es la cabeza del Poder. Durante los dos periodos de gobierno (1829-1832 y 1835-1852) goza de la suma del poder público- condición que exige para ejercer el poder. La religión juega un papel importantísimo en esta sociedad. Debemos considerar que la única condición que se impuso a Rosas fue asegurar la defensa de la Religión Católica Apostólica Romana, la cual debía constituirse en una

causa nacional.

Siendo la Argentina un país de tradición agropecuaria, se plantea una dicotomía entre el ámbito rural y el ámbito urbano. Sarmiento entiende los términos de “civilización” y “barbarie” con relación a estos dos ámbitos, lo cual le impide realizar una interpretación adecuada de la situación de la Argentina. En esa sociedad, Rosas representó la cultura agropecuaria de Buenos Aires y no una aberración intelectual. Rosas, que era un eximio jinete y conocía y amaba el campo, supo ganarse el respeto de la gente dentro de ese marco cultural (Panettieri y Minellono: 2002:109).

Es importante mencionar que en la década del '30, surge un grupo de jóvenes intelectuales que recibe el nombre de Generación Romántica o Generación del '37 que intenta realizar una propuesta estética auténtica y nacional y un proyecto de país que atienda a las necesidades sociales del país en formación y que encuentre su fundamento en un sistema filosófico-político con bases de reflexión locales. Se busca dejar de mirar hacia el extranjero y comenzar a construir una nación autónoma. Como señalan Panettieri y Minellono, en la literatura se evidencia una acentuación del “color local” y el tratamiento de los personajes del propio medio.

Esteban Echeverría, uno de los principales exponentes de esta generación, redacta el *Dogma Socialista de la Asociación de Mayo* que se edita por primera vez en 1839 y alcanza su forma definitiva en 1846. Aquí Echeverría plantea la necesidad de fundar la nación a partir de las propias riquezas culturales.

En este mismo texto, Echeverría caracteriza críticamente a los unitarios y federales; los primeros constituyen una “minoría vencida, con buenas tendencias, pero sin bases locales de criterio socialista” y arrogante, mientras que los segundos son “la facción vencedora, que se apoyaba en las masas populares y era la expresión genuina de sus instintos semibárbaros”. Acompaña a esta descripción la evocación de los elementos típicos de uno y otro grupo: el frac y los libros unitarios por un lado y las masas populares y su jefe por el otro. (Panettieri y Minellono: 113-4).

Coincidimos con los profesores Panettieri y Minellono en el carácter recurrente de esta asociación. El desencuentro de los intelectuales y las masas es parte del proceso cíclico de nuestra historia. Las grandes mayorías se ven reunidas emocionalmente bajo la “figura carismática del hombre fuerte, generalmente imbuido de una actitud paternalista y/o demagógica” (Panettieri y Minellono: 114). Esta cuestión se evidencia en muchos períodos de nuestra historia y conlleva además la oposición disyuntiva entre las actividades intelectuales y las manuales.

3.1 La Ley, la Iglesia y la Familia

“Como es natural, la Familia, la Iglesia y el Poder debían fulminar a una criatura que transformaba en éxtasis toda transgresión hecha en nombre del amor, capaz de ser libre.” (Molina: 21)

Es muy difícil establecer una división clara entre los discursos y hechos de cada uno de estos sectores sociales en la comunidad porteña del siglo XIX. Consideramos que la Ley, la Iglesia y la Familia se manifestaron en complejas e intrincadas relaciones de poder, ambiciones y egoísmos. Rosas debía brindar su apoyo a la Iglesia Católica pero era consciente de que éste era el modo más sencillo para obtener el apoyo de esa institución que se traduciría en la ejecución y convalidación de muchos de los actos de gobierno.

Estratégica y gradualmente, el discurso del poder comenzó a resemantizarse y la obligación que Rosas tenía con la Iglesia Católica se volvió una deuda recíproca. Al respecto, Panettieri y Minellono (2002:123) citan un fragmento de *El Restaurador Federal* del año 1842 en el que se insta a los sacerdotes de la santa Iglesia a que califiquen a los “salvajes unitarios” como enemigos de Dios y de la santa religión católica.

Como dijimos anteriormente, la esfera pública tiene injerencia y muchas veces orienta la esfera privada. Las causas para este fenómeno son múltiples pero en todos los casos se repite el tema de la ambición y la extralimitación para obtener más poder y prestigio social, político o religioso.

La institución de la familia no está libre de estas cuestiones. En tanto célula básica de la sociedad, es parte fundamental en el desarrollo de los procesos sociales, políticos y religiosos de la sociedad porteña del siglo XIX. La configuración de la familia es fuertemente patriarcal. El lugar de la mujer es el de la esposa y está limitado a las tareas domésticas, la práctica de la religión, el cuidado de los hijos y del esposo. El hombre por su parte cuenta con beneficios sociales de todo tipo ya que puede ejercer abiertamente el discurso de la Hipocresía. Sin la constitución particular de la familia, su apoyo incondicional y el ineludible entrecruzamiento de poderes, la muerte de Camila probablemente nunca hubiera sido un hecho.

En su maravillosa novela, Molina nos embarca en un viaje a través del tiempo y del espacio. Con su prosa fina y sensual recorreremos las calles de Buenos Aires, navegamos ríos turbulentos de los siglos XVIII y XIX, percibimos los olores y esencias distintivos de

los continentes y de las provincias, vemos los colores del cielo, sus moradores y sus gobernantes; sentimos con los personajes y asistimos a su pasado que también es el nuestro. El sueño que sueña Camila O’Gorman se vuelve nuestro con el correr de las páginas al tiempo que su verdad se hace evidente.

Creemos que a partir del estudio de ciertos fragmentos de la novela de Molina podremos caracterizar los discursos del poder político, religioso y familiar, lo cual nos permitirá obtener una imagen más acabada de la sociedad porteña del siglo XIX que permitió la muerte de Camila O’Gorman.

3.1.1 Poder político

El discurso político reviste una crueldad inigualable porque es el discurso con mayor poder para ejecutar acciones: es el discurso del odio, del no-amor. La violencia- desatada y latente- es otro de sus rasgos constitutivos y se extiende a todos los sectores de la sociedad; constituye “*el verdadero clima de la República*” (Molina:15).

Las leyes humanas y divinas que rigen la existencia de esa sociedad condenan a Camila, a su amor. Es interesante advertir nuevamente que los poderes se cruzan ya que las leyes humanas son las del Estado y también las de la Familia. El discurso de la Hipocresía subyace a todos estos discursos como una fuerza unificadora.

Camila es verdaderamente transgresora. Su amor derriba todos los discursos del poder. Al amar a un sacerdote, comete un pecado gravísimo que debe ser condenado y expiado. La Iglesia no puede permitir esas expresiones abiertas de debilidad, de humanidad; sus leyes deben cumplirse. La Familia se ve insultada por Camila; los deseos y ambiciones del *pater* no han sido considerados por la niña. Estos deseos son más fuertes que su amor porque representan la relación de pertenencia: Camila pertenece a su padre y éste luchará porque su “*crimen atroz*” sea castigado con la mayor severidad. La Ley elige un castigo nuevo para restablecer el orden. Camila es la primera mujer que recibe el castigo del fusilamiento en Argentina.

En el momento de analizar las razones que llevaron a Rosas a elegir este castigo cruel, surge una polémica e interrogantes que nunca se develarán por completo. La muerte de Camila O’Gorman acompaña a Rosas hasta su tumba, como una mancha indeleble. Molina documenta en su novela que sólo siete días antes de su muerte y veintidós años después del fusilamiento, Rosas escribe una carta a Federico Terrero en la que aclara que la muerte de Camila respondió a su sola decisión y que debe entenderse dentro del contexto político en que la tomó. El objetivo de esta carta, entre otros,

fue desvincular al jurista Vélez Sarsfield de este hecho y atribuirse la autoría indiscutible del feroz crimen de su gobierno. De alguna manera esto fortalecería la autoridad de su discurso en el umbral de la muerte (Molina: 277).

También debemos considerar la voz de un contemporáneo unido por lazos familiares al Gobernador de Buenos Aires. En su obra *Rosas*, Lucio V. Mansilla señala algunas contradicciones en la carta mencionada. Rosas dice que actuó por su propia conciencia sin que mediara la influencia de ningún sector. A renglón seguido, agrega que recibió la carta o visita de “las primeras personas del clero que solicitaron un castigo ejemplar para “prevenir otros escándalos semejantes” (Mansilla: 1964: 131). La conclusión de Mansilla condena a Rosas ya que entiende que el gobernador: “no tenía idea de la justicia, noción pura como la belleza ideal” (Mansilla: 133) y la atribución del crimen desde el exilio se relaciona con cuestiones patrimoniales. Rosas no quiere comprometer a Vélez Sarsfield ni a otras figuras influyentes porque está preocupado por la liberación de sus bienes confiscados y por “servir a Dios sin ofender al diablo” (Mansilla: 133).

Es interesante cotejar la opinión de Ramos Mejía (1953) respecto de este episodio del gobierno de Rosas. Ramos Mejía sugiere que debemos entender el fusilamiento de Camila O’Gorman a partir del contexto político- social. En los años 1847 y 1848 comenzaron a manifestarse ciertos fenómenos sociales preocupantes para el Restaurador. En el pueblo se percibían signos de malestar y rebeldía, especialmente en las mujeres que parecían manifestar sus pasiones con cierta libertad.

En estos dos años, el archivo de policía registra un claro aumento de delitos vinculados al sexo: violaciones, raptos, asaltos, etc. Señala Ramos Mejía que la docilidad y sumisión de otros tiempos comenzaba a transformarse en un “vago sentimiento de rebeldía” que podía alterar la estructura familiar. Si consideramos que la familia reproducía de alguna manera el modelo del discurso político, entonces la necesidad de aquietar cualquier pasión en el seno familiar se vuelve esencial para sostener este discurso.

Se registra también un alto número de riñas y desacatos a la autoridad federal. La crisis del sistema se aproximaba. A pesar de las ejecuciones diarias, la plebe había perdido el miedo a la autoridad, hombres y mujeres desfilaban ebrios por las calles porteñas, los alcaldes no enarbolaban la bandera federal, se apedreaba a la policía, se falsificaba la moneda, aumentó el número de mujeres en la cárcel, y surgieron los primeros ladrones de iglesias.

Todos estos factores contribuyen a una crisis del poder inminente. El orden debía ser restablecido mediante un nuevo recurso que surgiera de la disciplina que sólo el terror y la violencia pueden aportar. Ese terror, como dice Ramos Mejía, “para ser

eficaz debía dar la nota mayor de la tragedia y ser original para los corazones curtidos'. Así, Rosas elige a una pareja que vive un amor prohibido: una niña de sociedad y un sacerdote. Con el fusilamiento de Camila y Gutiérrez, Rosas no obtuvo el efecto deseado. Por el contrario, este hecho le significó cierto debilitamiento político. Las mujeres se apropiaron de la historia de Camila y soñaron con ella por siglos.

En la novela, todas estas razones son contempladas. El nivel y calidad de documentación e investigación de Molina son notables. Como él mismo dice, ha incluido en este texto documentos inéditos y ha aportado datos hasta ese momento desconocidos. La confrontación de fuentes históricas alcanza uno de sus picos máximos justamente al intentar encontrar una explicación para la injusta muerte de Camila.

Al citar la voz del historiador Manuel Gálvez, Molina transcribe algunas de sus palabras: "Rosas la fusila para salvar a la sociedad toda, por un noble motivo" (Molina:279; Gálvez:1965:427). Siempre es bueno enfrentar distintos puntos de vista sobre un mismo tema. Creemos que la voz de un historiador rosista nos permitirá abordar el hecho desde otra perspectiva, si bien la duda respecto de los motivos permanecerá.

En primer lugar, Gálvez cuestiona el embarazo de Camila y sugiere que pudo ser una excusa de Camila y el médico de Santos Lugares para salvarla. Su conclusión es que debemos examinar la situación prescindiendo de ese dato. Como se sabe, las leyes penales del siglo XIX autorizaban el fusilamiento del clérigo sacrilego Uladislao Gutiérrez. Por esa razón su muerte no se cuestiona tanto; al menos respondía a un orden preestablecido y no a un instinto salvaje: la muerte de Camila no puede justificarse mediante ninguna ley humana o religiosa.

La vacilación del Restaurador puede rastrearse en muchos documentos. Gálvez opina que el fusilamiento no fue la decisión original de Rosas. Como lo señala Molina, hubo en un punto un cambio de rumbo que Gálvez explica a partir de tres causas principales: la opinión de los juristas de la época, entre ellos Vélez Sarsfield, el pedido del Clero, la influencia y actitud de los unitarios a través de *El Comercio del Plata*, periódico en el que se manipuló este hecho. La duda permanece ya que el propio Rosas negó la influencia de cualquier figura política o religiosa en una carta que si bien es contradictoria, confirma la responsabilidad exclusiva de todos sus actos de gobierno. Por otra parte, es improbable que la presión de la prensa haya sido concluyente ya que Rosas no se dejaba influenciar por las opiniones de los medios que intentaban perjudicarlo.

Gálvez concluye que Rosas actuó inspirado por razones morales exclusivamente y argumenta que el hecho de que Camila perteneciera a la "buena sociedad" agravaba el asunto ya que podía constituirse en el ejemplo de otras jovencitas. Rosas no quiere que

las mujeres desobedezcan las leyes divinas ni las humanas. Dice Gálvez: “Condenemos su exceso pero reconozcamos la excelencia de sus móviles” (Gálvez: 427).

En esta justificación que ensaya Gálvez es la convergencia del poder de la Ley, la Iglesia, la Prensa junto con el hecho de que Camila pertenecía a la “buena sociedad” lo que determina su muerte. Se necesitaba un castigo ejemplar porque la situación general, y en esto coincide la mayoría de los historiadores, se volvía caótica.

Desde la perspectiva del sueño, Molina considera y presenta las distintas causas para este castigo injusto. Le otorga a Rosas el beneficio de la duda; señala que el hombre y el gobernante deben de haber entrado en conflicto. La idea de que su hija u otras jovencitas de la sociedad se atrevieran a la Poesía siguiendo el ejemplo de Camila era inconcebible para el Restaurador. El amor de Camila, que conlleva la desobediencia al padre, a Dios y al Restaurador, se vuelve peligroso e inadmisibles en la sociedad del siglo XIX⁴. La sentencia de Molina en este punto es interesante: “Como hombre, es con la muerte de Camila donde descubre su verdad” (Molina:276), su miseria humana.

El poder político en la época de Rosas encuentra su máxima expresión en la prisión de Santos Lugares. Es sabido que el destino original de Camila era la Casa de Ejercicios, donde se acondicionó una celda para la joven. La fatalidad alteró la decisión del Restaurador y el rumbo de los amantes que fueron enviados a prisión.

Xamier Marmier describe Santos Lugares como el “*edificio principal de la política de Rosas*” (Busaniche: 104). Los condenados a esta prisión no tenían derecho a ninguna defensa o reclamo; sólo la voluntad de Rosas que los había conducido a la prisión podría sacarlos de allí. No se sabía qué ocurría en esta prisión exactamente sino a través de rumores. Se sabe que muchos ciudadanos permanecieron en esa prisión por años sin ser acusados de nada y sin que mediara ningún proceso para su liberación o condena última. Esta sombra también pesa sobre las espaldas del Restaurador y esa prisión anticipa en la historia de alguna manera la detención y muerte de tantos jóvenes argentinos un siglo y medio después.

En ese entonces, Santos Lugares estaba a cargo de Antonino Reyes, un hombre que estuvo al lado de Rosas la mayor parte de su gobierno y que le fue leal siempre. Reyes entabló una relación de amistad muy estrecha con Manuelita. Desde el exilio, mantuvieron una fluida correspondencia hasta la muerte de Reyes en 1897.

Tal como lo presenta Molina, el derramamiento de la sangre pura, apasionada e inocente de Camila persigue a todos los que tomaron parte del hecho hasta el momento de su propia muerte. El crimen es miasma presente en cada uno de sus actos. Reyes vuelve a Santos Lugares treinta y tres años después de la muerte de Camila, es decir en

1881, con Saldías- un historiador del revisionismo- y aún siente el pesar de no haber podido evitar aquel crimen nefasto. En 1892, escribe a Manuelita preguntándole por los motivos que llevaron a su padre a tomar semejante decisión. Desde Inglaterra, Manuelita, una mujer de edad que ha olvidado su amiga porteña, confirma las palabras de su padre otorgándole la autoría exclusiva del hecho para siempre.

Los sucesos de Santos Lugares aparecen en el texto en la doble vertiente, la histórica y la poética, rodeados de la atmósfera del sueño. La vacilación, angustia y lucha de Reyes, el conflicto de los soldados, la solidaridad de los presos y la condena brutal de los padres de la iglesia y de la tierra conforman la escena última de la vida de la joven. La criatura se lleva consigo todos sus dones intactos: “Dios había hecho para ella un mundo feroz, pero aún en él era una reina, establecía su ley” (Molina: 302).

Se cree que Camila estaba embarazada en el momento de la detención. Esto no salva a la joven que debe morir con su hijo para que el discurso del poder político se fortalezca y el del amor se debilite, se condene y no resurja. El recuerdo de Camila debe evocar solamente su última pasión- la del perdón de fusilamiento- en la cabeza de las jovencitas de la sociedad porteña que podrían comenzar a desobedecer los designios paternos alentadas e inspiradas por el poder de la Poesía. Rosas entendió que matar a Camila significaría matar la Poesía que en ella había, mas nunca comprendió el poder absoluto y eterno de la Poesía sobre cualquier poder terrenal.

Existió de algún modo en el discurso de la época la intención de mostrar que Camila había sido seducida por el sacerdote e instada a la huida como una pobre niña que se deja arrastrar por la voluntad de los otros por su inocencia, por la falta de discernimiento. Es interesante considerar este dato para la caracterización del discurso del poder. Pero es absolutamente comprobable que Camila huyó por su voluntad para salvaguardar y vivir su amor. De ello es prueba el testimonio que aporta la clasificación -el sumario- realizada unos días antes de su muerte.

3.1.2 Poder religioso

La permanencia y la fuerza del discurso del poder religioso está garantizada desde el poder político en este periodo. Como dijimos antes, Rosas está obligado a velar por la fe católica y la santa Iglesia. Debe mantener el orden político y religioso con su discurso.

Sumida en la hipocresía más profunda, la Iglesia no puede aceptar la condición humana de uno de sus miembros y exige la pena máxima por su pecado. Uladislao Gutiérrez era tucumano y había llegado a Buenos Aires para hacerse cargo de la Parroquia del

Santo Socorro. Allí conoce a Camila O'Gorman que cumple sus deberes religiosos en esa iglesia. Canta en el coro y enseña el catecismo acorde a las buenas costumbres de la época para una joven de sociedad.

Como dijimos, el primer encuentro entre Camila y Uladislao ocurrió en la Iglesia del Socorro. Molina narra este momento fundiendo en un solo plano las verdades histórica y poética. Su prosa surrealista nos hace transitar el pasado, el presente y el futuro en la misma oración⁵. A partir de la primera mirada de reconocimiento, los jóvenes quedan unidos para siempre:

“(Camila) tenía los ojos fijos en él, muy abiertos, con una expresión de éxtasis y terror, pues en ese instante él desaparecía en una visión: desde el fondo de una larga alameda ambos llegaban a toda carrera (...) Llegaron juntos al pie del altar, jadeantes, y rodaron atravesados por las balas. Desde ese instante quedaron unidos por la predestinación” (Molina: 128).

Camila y Uladislao se enamoran. Este amor, condenado por la sociedad, la Iglesia, la Ley y la Familia, no se presenta como algo natural en el comienzo de la relación. El discurso de la iglesia y la culpa invade con fuerza el cuerpo y el alma de Uladislao que ha jurado dar su vida por el Señor y ha hecho los votos de celibato.

En la novela este conflicto tan humano es descrito poéticamente mediante la pelea del sacerdote con su sotana. La sotana ataca a Uladislao momentos antes de la partida y se envuelven en una lucha encarnizada, cruenta. El escenario se monta paulatinamente, los espectadores son los santos y las vírgenes. La sotana primero intenta seducirlo regalándole aromas de mujer e instantes de su infancia para volver a arremeter contra él más cruelmente aún. Casi vencido, Uladislao toma coraje y derriba la sotana de un golpe; ésta se arruga, se reduce y se incendia. Uladislao es ahora libre para vestir otros trajes y para amar a una mujer. Una vez más, la verdad poética se anticipa en el texto a la verdad histórica y se funde con ella en una sola voz.

El conflicto es expuesto también mediante los delirios que sufre Uladislao. El más mortificante es la imagen de una mujer hermosa en la cruz. La cruz, símbolo de la inmolación del hijo de Dios para salvar a los hombres de sus pecados, juega aquí un rol anticipatorio. Uladislao y Camila son sacrificados porque los hombres no pueden entender el Amor.

El discurso de la Iglesia se opone al amor puro de dos jóvenes y los condena. La fuga

de los amantes se resemantiza- como tantos otros elementos en el texto y en la vida- y pasa a ser un sacramento ya que es la consagración del amor de los jóvenes.

Molina hace alusión a ciertos documentos que prueban que Camila y Uladislao huyeron hacia el norte y tomaron un baño en el río Pilar. Hasta aquí la verdad de la historia. Este baño simboliza -como lo narra exquisitamente Molina- el nacimiento, la nueva vida y el bautismo. Hay un aspecto mítico en esta descripción; Camila al bañarse deja su molde en el agua para siempre y de éste se producen Camilas líquidas constantemente. Se resalta el aspecto cíclico de la historia y el hecho de que la joven sería una leyenda para la posteridad.

La sociedad no les permitió amarse siendo Camila y Uladislao, entonces ellos convendrán llamarse de otro modo. Aparentemente usaron primero los nombres de José y Florentina pero el primero de febrero de 1848 adquirieron pasaportes con los nombres de Valentina Desan y Máximo Brandier. Con estos nombres se instalaron en Goya, donde fundaron la primera escuela del lugar.

También en la delación opera una cuestión de poder religioso ya que es un sacerdote quien los entrega. Aparentemente en una fiesta que ofreció un pariente de Camila, Gutiérrez y Camila son invitados por ser los nuevos maestros de la comunidad. Allí, Miguel Gannon, un sacerdote irlandés, reconoce a Uladislao y lo delata. Del mismo modo que Camila es rechazada por los suyos, Uladislao sufre el desprecio de sus compañeros. En lugar de dejar al Dios supremo dirimir esta cuestión, el sacerdote prefiere entregar los amantes al tirano Juan Manuel de Rosas.

La elaboración poética de Molina respecto de este aspecto es muy sugestiva. El coronel González es uno de los primeros en interrogar a los amantes en Saladillo (Santa Fe). Este coronel, que en su testamento encomienda su alma a San Vicente Ferrer y al Restaurador de las Leyes, es introducido en el texto a partir de su devoción por Rosas:

“González fue tocado por la gracia federal y su vida perteneció desde entonces al Restaurador, cuyo evangelio se dedicó a predicar, un verdadero apostolado que cumplía henchido de una fe inalterable, en busca de prosélitos con punta de cuchillo.” (Molina 242-3)

González es uno de los eslabones de la cadena que lleva a Camila y Gutiérrez desde Goya a Santos Lugares, un jefe militar que acataría cualquier orden del supremo jefe o del “*Jefe-Perro*” como lo llama Molina. Creemos que la relevancia de esta alusión yace

en el hecho de que la adhesión y el fanatismo por Rosas excedían muchas veces el plano político. Rosas era para algunos divino⁶. Vemos cómo los poderes político y religioso se relacionan nuevamente. Sin citar la fuente, Molina dice que algunos documentos indican que el Coronel González o Carancho del Monte intenta interceder ante su compadre el Restaurador por los amantes después de entrevistar a Camila sin lograr nada.

Si la fuga se presenta en el texto como el sacramento del matrimonio, el camino hacia Santos Lugares- su última morada- representa la consagración definitiva del amor de los jóvenes. El juego de imágenes es interesante aquí: los amantes son transportados “cubiertos de polvo y de injurias como verdaderos reyes, en el corazón de la luz. Nada podrá separarlos jamás, en camino hacia su consagración, a la catástrofe de todo amor” (Molina: 287).

La verdad poética introduce el embarazo de Camila. Como en un sueño y al igual que la Virgen María, Camila recibe la Anunciación de boca del Arcángel que se presenta para darle su mensaje de vida. Luego, anticipando su pasión, el gallo cantará tres veces sobre su cabeza. La utilización de imágenes religiosas y el juego en el nivel del intertexto son recursos muy explotados por el autor⁷. En el plano de la verdad histórica, Camila descubrirá su vientre y pedirá un médico porque necesita cuidados especiales (Molina: 296-9).

En la presentación de Molina, Camila y Uladislao son los elegidos del Señor. Esta fuerte imagen religiosa coloca a los amantes en el lugar de quienes dan la vida por los otros, como Jesús, para lavar los pecados de los hombres y permitirles una vida plena de amor (Molina:297). Al igual que Jesús, los jóvenes son condenados por la incapacidad del hombre para comprender el amor.

Hasta el final de sus vidas, Camila y Uladislao están marcados por el poder religioso. Reciben los “auxilios espirituales” de un sacerdote que los visita en sus celdas. Asimismo y aun siendo sacrílegos, la presunción de embarazo de Camila hizo obligatorio que tuviera un bautismo de boca “*por las dudas si había preñez*” según rezan los documentos de la época. Esta es otra de las grandes contradicciones del discurso religioso, parte de la doble moral imperante. La Iglesia convalidó el asesinato de la niña pero salvó el alma de su niño por medio del bautismo.

3.1.3 Poder familiar

“Le predicán la virginidad, el catecismo, las conveniencias, la costura, el matrimonio y la sumisión. Pero cuando hablan de

bodas no es en ella en quien piensan, sino en casar a la familia. Ella es un objeto, una propiedad de la bella familia, del cual ésta debe obtener ventajas.” (Molina:122)

Intentemos ahora ver cómo se constituye la familia O’Gorman para comprender mejor su discurso. En la familia O’Gorman existe un ascendente irlandés que guiará la búsqueda por lo desconocido y la pasión de ser, un ascendente español y uno francés.

Miguel O’Gorman nació en Irlanda en 1736, se doctoró en medicina en Francia y llegó a Buenos Aires con Pedro de Cevallos en 1777. En 1780 fundó la escuela de medicina o Protomedicato, dando los primeros pasos en nuestro país en la enseñanza de la medicina. Existe un monumento en la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Medicina en su honor.

Años más tarde, su sobrino, Thomas O’Gorman, inspirado por el espíritu de su tío se aventura y parte hacia la Isla Mauricio donde conoce a Ana Perichon de Vandeuil y Abeille. Se enamoran y deciden instalarse en Buenos Aires con la familia de Ana. Se dice que el matrimonio no funcionó porque ambos eran de naturaleza muy independiente y apasionada. El matrimonio tuvo dos hijos Tomás y Adolfo O’Gorman. Por su condición de libre y apasionada contraria a la época, Ana debió abandonar Buenos Aires en distintas oportunidades. Su belleza isleña conquistó a grandes personajes de la historia con los que se la vinculó sentimentalmente⁸. Molina la presenta exquisitamente como la Maga y la sociedad porteña la recuerda como la “Perichona”.

Es indudable la influencia de esta abuela en la vida de Camila que muere sólo diez días antes de la huida de la niña. Adolfo O’Gorman se casó con una dama de la sociedad, Joaquina Ximénez Pinto que era descendiente de una familia española establecida en el país en el siglo XVII. Tuvieron seis hijos, uno de ellos Camila. Molina describe la Casa de Camila y muestra claramente la configuración de la familia nuclear de Camila. Presenta a Adolfo O’Gorman como el amo, dueño y señor de todo y de todos. Su voluntad debe acatarse como la voluntad de Dios y sus actos marcan los pasos del funcionamiento del hogar. Es el miembro de la familia que goza de todos los privilegios sociales, morales y patrimoniales. Su moral es incuestionable, lo cual le permite participar activamente del discurso de la Hipocresía. O’Gorman, al igual que muchos otros hombres de su condición entre ellos el Restaurador, es adúltero.

La vida cotidiana está signada por la represión de la individualidad, de las pasiones, del ser. El deseo, la frustración y la cólera mueren ahogados sin siquiera ser advertidos. Las consecuencias de este hecho son obvias: en el ámbito de la Familia se observan los

deseos del Padre; en la Iglesia los del Obispo y en la sociedad, los del Restaurador. Es probable que la necesidad de reunirse bajo la protección de una figura paternalista, que señalábamos antes, pueda extenderse a otros sectores de la sociedad.

Camila tiene cinco hermanos, tres varones y dos mujeres. No ha de llamar la atención que no exista mucha información sobre sus hermanas. Los varones Enrique y Eduardo desempeñaron roles sociales muy activos. Eduardo fue sacerdote, formó parte de la Junta Popular y fue diputado desde 1862 hasta su muerte. Enrique fue Jefe de Policía y Juez de Paz. Fundó la Penitenciaría Nacional y fue su primer director.

En la familia O’Gorman había cuatro hombres y cuatro mujeres. El padre detentaba un autoritarismo salvaje sobre todos los integrantes de la familia mediante su instinto feroz que se traducía en la Ley; Enrique se dedicó a Dios e intervino activamente en la legislación de las leyes de su país; Eduardo se dedicó a castigar a quienes no cumplían con las leyes de ese país. Las palabras de Molina son concluyentes: “Hermoso conjunto familiar: un padre que clama venganza, un Jefe de Policía y un Sacerdote” (Molina:101).

En la sección de la novela que Molina dedica a la familia de Camila, el poeta introduce ciertas reflexiones acerca de los roles sociales de un sacerdote y un policía que sirven para caracterizar los miembros de la familia O’Gorman y la sociedad al mismo tiempo.

Respecto del policía, a través de la voz del narrador, señala que su labor produce temor y desprecio en la gente y que todo policía se caracteriza por su inclinación al resentimiento y al sadismo: su prepotencia como respuesta al rechazo que produce siempre queda impune. Su sangre adquiere un color “*gris penitenciario*” y su trabajo se equipara al del delincuente, con quien comparte un mismo código. El sacerdote se ocupa de difundir la “*noción maldita del pecado*” oponiéndose a la pasión de los cuerpos que se aman, condenando los placeres del sexo. Aun con todo, entre estos dos hermanos que profesan el discurso de la familia, la Ley y la Religión, “Camila es el amor (...). Sólo Camila es maldita, porque es la Poesía” (Molina:103).

Por su parte, las mujeres quedan neutralizadas en la mayor de las sumisiones del cuerpo y del espíritu. Es comprensible que en una sociedad paternalista y autoritaria, la mujer temiera los castigos terribles del Restaurador y del *pater*. Pero es imperdonable la cobardía absoluta y cómoda ante la muerte de una hija inocente. Todos participaron de la condena brutal e injusta, todos la convalidaron de una u otra forma.

El padre pidió que se castigara el crimen atroz de la niña y ninguno de los otros miembros de la familia O’Gorman luchó por que este castigo no se llevara a cabo. Se cree que la familia presenció la ejecución. Allí Molina observa que los únicos que mostraron compasión por la joven fueron los otros presos, aquellos seres considerados

socialmente indeseables y repudiables. Son esos los hermanos verdaderos de Camila que la acompañan en su sufrimiento hasta el fin. Y aquí hay nuevamente un cruce de imágenes religiosas. Jesús muere en la cruz acompañado de dos ladrones.

El discurso de la familia es cruel y violento y participa del discurso que engloba a todos los demás: el de la Hipocresía cuyo mayor exponente es la sociedad considerada en su conjunto.

3. 2 Cruce de poderes

“Cautiva en la asfixiante trilogía de la Familia, la Religión y el Poder, en la red de sus entrelazados intereses ¿qué podrá hacer cuando ame sino seguir la fatalidad de la poesía, la verdad vital de su ser?” (Molina: 123)

Como hemos dicho a lo largo de este trabajo, los discursos del poder político, religioso y familiar se convalidan mutuamente. En la novela, esta relación encuentra su expresión máxima en un fragmento que recoge la condición humana y la miseria de cada uno de los exponentes de estos discursos: Rosas, el señor O’Gorman y el Obispo. A continuación citamos el fragmento.

“Ante la fuga de Camila, tanto Rosas como el señor Obispo y el señor O’Gorman se sintieron insultados (intolerable desobediencia a su autoridad), burlados (esa niña se reía de los poderes que encarnaban), defraudados (se negaba a aceptar el papel de cosa, en sus distintas jurisdicciones), excitados (desencadenaba en sus mentes toda clase de imágenes lascivas), despechados (impotentes para poseer un objeto sobre el cual tenían todos los derechos), desgarrados (entre fantasías que la imagen de Camila sacrílega despertaba en sus mentes, y el enunciado de sus dogmas morales, a los que estaban ligados sus intereses), tantalizados (ante una presa que huía siempre sin dejar de estar al alcance de sus manos), despreciados (un intruso gozaba descaradamente las gracias de las que eran propietarios), frenéticos de celos(día a adía asistían, sin perder detalle, a las compli-

cadass maniobras eróticas de la pareja) (Molina: 186-7)⁹.

La fuga de Camila representa el fracaso de estos poderes y discursos que se debilitan ante el amor puro e incondicional de la joven. Ella, que era la hija del señor O'Gorman, la fiel devota y obediente de las leyes divinas y humanas, se independiza y se entrega al amor para redefinirse como ser único desde la Poesía, una elección de vida que nunca abandonará.

En la novela, se presenta el probable reproche entre estos sectores. Por un lado, Rosas es atacado por su incapacidad para mantener el orden y evitar una situación de este tipo. Por el otro, ni la familia de Camila ni la Iglesia formaron a la niña para que rechazara el solo pensamiento de enamorarse de un sacerdote. Es interesante ver en la presentación de Molina que todos temen la reacción de Rosas frente a la situación y poco piensan en las razones que llevaron a los jóvenes a escapar. Molina lo expresa genialmente de este modo:

“La Jerarquía Eclesiástica y la familia se hacían mutuos reproches. Un ministro de Dios perdido por una enviada del infierno, víctima de manejos demoníacos, cómo la familia permitía semejantes caderas, semejantes piernas, el vertiginoso sexo de ese sexo de muchacha. Una inocente niña presa de la lujuria eclesiástica, qué hacer cuando los sacerdotes prostituyen a las devotas, a quién clama entonces una familia honesta. Sólo el terror que les provocaba la cólera del Restaurador apagó sus recriminaciones, los unió en busca de la salvación común” (Molina: 174).

Nunca sabremos exactamente cómo se sucedieron algunos de los eventos. Si podemos afirmar que nadie apoyó a los jóvenes ni los defendió. El pedido de un castigo ejemplar por parte del padre y de la Iglesia contribuyó con su violencia a la violencia del discurso del Poder. En el caso de la familia, el pedido de este castigo es lo único que podía desvincular a O'Gorman de la falta de su hija y limpiar su buen nombre. Las voces de todos los sectores están representadas en el texto.

Los discursos de la Ley, la Familia y la Iglesia propalan la represión ideológica, religiosa, sexual y familiar. A partir de allí, Molina introduce en su texto las imágenes reprimidas que posiblemente experimentaban los miembros de esta sociedad constreñida. Des-

cribe las acciones de represión que hubieran ejercido los detentores del poder. El Obispo procede a un exorcismo, el padre resuelve entregarla al sacrificio y el Restaurador no puede tolerar el brillo de la pureza de ese amor y debe retroceder: "Quienes se aman deben morir" (Molina:190). La verdad poética se anticipa en este caso a la verdad histórica. El fin es conocido; su padre exige un castigo ejemplar y Rosas resuelve la condena fatal.

Ninguno de estos poderes podrá modificar la verdad de Camila, que es un ser libre para siempre. La verdad poética de la pluma de Molina se adelanta a la verdad histórica en la novela una vez más. Como dijimos antes, en su clasificación Camila expresa que actuó por su propia voluntad y que si el hecho se considera un crimen, ella es doblemente culpable por haber insistido en la idea de la fuga. En palabras de Molina:

"(...) su pasión, de todos modos, cuestiona hasta las raíces el orden que la condena (...) es invulnerable a los sombríos poderes que la destruyen, amor y desesperación se funden en ella, colman con una única verdad su ser entero, como una revelación (...) posee una libertad total, ninguna ley, ningún catecismo, ningún vínculo de familia o del cielo puede oponérsele" (Molina: 286)

Las últimas palabras de Uladislao para Camila muestran también la victoria del amor frente a la hipocresía y cobardía del hombre que los condena. Nunca sabremos si Gutiérrez sintió alivio al saber que su mujer moriría con él. Así lo presenta Molina al introducir la nota que Gutiérrez escribe a Camila antes de morir:

"Camila mía:
Acabo de saber que mueres conmigo.
Ya que no hemos podido vivir en la tierra unidos, nos uniremos
en el cielo ante Dios.
Te abraza – tu – Gutiérrez." (Molina:307)

La sociedad mata a estos seres pero no puede matar su amor. A partir quizás de las propias palabras de Uladislao, Molina resignifica el fusilamiento y lo trata como la oportunidad tan esperada de vivir el amor, de yacer juntos aunque sea en la muerte.

4. EL VERDADERO PODER: LA POESÍA

“Por eso ruego al fuego y al viento
que desde un cuerpo al otro la poesía
nunca desaparezca: el delirante vínculo
del cielo y el infierno entre dos corazones”
(Molina, *Distancia*)

La poesía se presenta en el texto como un poder sublime, subversivo y grandioso cuyo discurso es amor, pasión, sensualidad, sexo... vida. En el texto, el discurso de la Poesía es la antítesis del discurso de la Hipocresía y el único medio capaz de vencer los mandatos absurdos de la Ley, la Familia y la Iglesia. Molina presenta este discurso como la realidad y el sueño como el único espacio en el que el individuo es realmente libre. En el cruce entre la verdad poética y la histórica, es el plano de la Poesía el que participa del “*claro mundo de la realidad*” a través del sueño en la prosa de Molina. (99 y 280).

El Discurso de la Poesía condena la violencia, la crueldad, el odio y la codicia. Es irremediabilmente incompatible con ellos; su pureza no tolera manchas. A partir de este discurso, Camila se revela como la verdadera Esposa, capaz de amar y entregar su vida por su amor. Camila pudo salvarse de haber procedido de otro modo; es decir, ante el inminente fin eligió el amor nuevamente. Esta salvación hubiera significado el triunfo de un discurso al que ella no adhería, el de su familia y el de su sociedad. Pudo mentir, decir que había sido seducida y forzada pero esto hubiera condenado su alma y su existencia: la cobardía, la hipocresía y el odio no pertenecieron jamás a la naturaleza de Camila O’Gorman.

El terror del pecado, la imposición de la castidad, la violencia, el odio y la muerte alejan a los seres humanos del discurso de la Poesía. Camila es una elegida porque se atreve a las “*aspiraciones de la Poesía*”. Los demás mortales, sumidos en el discurso más despreciable, no viven con pasión, simplemente respiran. Al respirar cada gota de aire temen ser perseguidos por la Ley, por la Iglesia y “por el terror que la poesía despierta en los seres inspirados (...) por el odio al amor”; están condenados a “la triste incapacidad del hombre para vivir la poesía” (Molina: 73 y 253 respectivamente). Camila investía el amor, fue una reina en un mundo feroz que la condenó. Es y será la Poesía en el alma de todos los que la conocieron. Su poder trastoca el discurso de la violencia y lo convierte en amor. A partir de esta concepción, Molina presenta la escena en la que le colocan los grillos. A Uladislao ya le habían colocado los grillos; Camila, entonces, en-

tiende que los grillos son un elemento que simboliza su amor. No se resiste a que se los coloquen y su mirada penetrante convierte el duro metal en el amor más noble. Los grillos son su fuerza ahora (Molina: 294).

5. CONCLUSIÓN

“El amor... es siempre el don supremo, descenso en la profundidad del ser, la máxima posibilidad de la aventura humana”
(Molina: 226).

Camila se ubica en el centro de una tradición de mujeres argentinas extraordinarias, capaces de luchar por sus pasiones e ideales de amor hasta las últimas consecuencias. En el texto, esto se ve reflejado en las historias de la Delfina y Damasita- las mujeres de Ramírez y Lavalle- que oportunamente se introducen¹⁰. Pero Camila se diferencia de estas nobles mujeres por su naturaleza trágica: el hecho de estar predestinada a la fatalidad de la Poesía.

Una sombra donde sueña Camila O’Gorman es sin duda una novela que revela la sensibilidad conmovedora de un gran artista. La historia se disuelve en un sueño a través del tiempo y del espacio. Los eventos históricos son narrados exquisitamente porque se ubican en el nivel de realidad del sueño y de la poesía. Las fuentes históricas y la documentación son de primer nivel; la novela provee datos que eran desconocidos hasta la fecha de su publicación en 1973. El cruce entre la verdad histórica y la verdad poética es una constante a lo largo del texto y se traduce de manera significativa en la singularidad de esta obra.

Camila es fusilada en un momento en que el país entraba en una profunda crisis política, social y religiosa que derivaría en la re-organización del estado nacional. Camila muere en 1848 y Caseros tiene lugar sólo cuatro años después. En lugar de consolidar el discurso del poder, es probable que el terror, original y ejemplar del castigo impuesto a la joven haya contribuido- junto con otras muchas cuestiones- a la caída de Rosas.

Como dijimos anteriormente siguiendo a la Dra. Minellono, el surgimiento de la novela histórica responde -entre otras causas- a la necesidad del hombre de explicar los hechos que lo rodean, su presente histórico. Y aquí se puede establecer una relación: Molina escribe su novela sobre el amor, el odio y la violencia de una época anticipándose a la peor atrocidad que haya conocido la República Argentina, a la mayor de las crueldades. En nuestro país, la década del '70 dio a luz a muchas “camilas y uladislaos” que

lucharon por sus ideales y pasiones y que encontraron la muerte injusta convalidada nuevamente por los poderes religioso, político y social¹¹.

Si bien no es nuestro propósito ahondar sobre esta década aquí, no podemos dejar de mencionar ciertos aspectos ineludibles. En 1977, Rodolfo Walsh escribió la *Carta Abierta a la Junta Militar*, firmando, en el mismo acto, su sentencia de muerte. En este documento, el escritor realizó una serie de denuncias sobre los crímenes de la Junta: muerte, desaparición de miles personas, violencia, terror, tortura y censura. El terror inundaba el escenario nacional.

Por su parte, muchos sectores de la Iglesia Católica apoyaron desde su discurso y sus actos el terror de Estado. En los documentos oficiales se registran la adhesión y colaboración de la institución. En un nuncio papal del 27 de junio de 1976, el Monseñor Pío Laghi declaró:

“el país tiene una ideología tradicional y cuando alguien pretende imponer otro ideario diferente y extraño, la nación reacciona como un organismo con anticuerpos frente a los gérmenes, generándose así la violencia... en este caso habrá de respetarse el derecho hasta donde se pueda (...) los valores cristianos están amenazados por la agresión de una ideología que es rechazada por el pueblo. Por eso cada uno tiene su cuota de responsabilidad, la Iglesia y las FF.AA.; la primera está insertada en el Proceso y acompaña a la segunda, no solamente con sus oraciones, sino con acciones en defensa y promoción de los derechos humanos y la patria...”¹²

En este documento, como en muchos otros, se evidencia la posición de una Iglesia que convalidó los hechos del Estado, que juzgó y castigó sin dejar lugar a la disidencia. Contradictoria y consciente de no respetar los derechos de los ciudadanos, la Iglesia se pronuncia a favor de los “derechos humanos” y la “patria”.

Creemos que la pluma del poeta pudo apreciar la gesta del terror más absoluto y plasmar sus percepciones en la obra que hemos estudiado. En este artículo, hemos intentado caracterizar los distintos sectores de poder y sus discursos en la sociedad porteña del siglo XIX, según se evidencian en la novela. Hemos dejado al descubierto la violencia y la hipocresía presentes en todos los sectores sociales. La muerte de Camila es la consecuencia natural de la más baja miseria humana, la del corazón.

Consideramos que en esta novela, Molina explota su concepción de la historia como episodio particular de la poesía. Al decir del poeta: “*la historia humana no es más que el caso particular de otra escena más desarrollada, más ambigua, más onírica y más vasta: la poesía*”.

NOTAS

¹ MOLINA, Enrique (1973) *Una sombra donde sueña Camila O’Gorman*. España: Editorial Planeta. Las próximas referencias a este texto se harán indicando el número de página.

² Aristóteles, (1947). *Poética*. Buenos Aires, EMECÉ EDITORES, S.A. (Traducción del profesor Schlesinger)

³ Cf. Los estudios realizados por Jakobson, Benveniste, Barthes, Genette.

⁴ Rosas, que celaba exageradamente a su hija, necesitó unos años para aceptar y perdonar el casamiento de Manuela con Máximo Terrero.

⁵ Este tratamiento de tiempo es un recurso muy utilizado por Molina que encuentra sus antecedentes en escritores como Joyce. Cf. *Dubliners, The Dead*.

⁶ Esta clase de fanatismo es por otra parte característica en el pueblo argentino que muchas veces eleva a los grandes personajes a la esfera celestial. Un ejemplo claro es el nombre que el pueblo le ha dado a Eva Duarte. Se la llama muchas veces “Santa Evita”.

⁷ La intertextualidad es uno de los aspectos más interesantes del texto. Su tratamiento escapa los objetivos específicos de este trabajo

⁸ Liniers decreta el destierro de Ana Perichon. Se cree que existió un romance muy fuerte entre ellos.

⁹ Como en muchos otros pasajes de la novela, Molina explota conceptos desde una perspectiva psicoanalítica: la sexualidad, las pulsiones, la libido, la represión y demás.

¹⁰ Cf. Molina, 29-ss. y 90-ss.

¹¹ Es importante recordar que los jóvenes de la generación del '37 lucharon por sus ideas “a través de la prensa, el libro y luego con las armas en la mano” (Romero:1987: 165)

¹² Documento citado en <http://www.argenpress.info/seccion.asp>.

6.1 BIBLIOGRAFÍA:

- MOLINA, Enrique (1973) *Una sombra donde sueña Camila O’Gorman*. España, Editorial Planeta.

- ————— (1997; póstumo) *El adiós*. Argentina, Emecé Editores.

6.2 BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA:

- ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN (1998) *Manuelita Rosas y Antonino Reyes. El olvidado epistolario (1889-1897)*. Argentina, Archivo General de la Nación.

- BUSANICHE, José Luis (1955) *Rosas visto por sus contemporáneos*. Argentina, Editores

rial Universitaria de Buenos Aires (3° edición)

- CUCCORESE, Horacio J. y PANETTIERI, José (1983) *Argentina, Manual de Historia Económica y Social*. Buenos Aires, Ediciones Macchi.
- GÁLVEZ, Manuel (1965) *Vida de Don Juan Manuel de ROSAS*. Buenos Aires, Editorial Tor (5° edición)
- LUKÁCS, Georg (1966) *La novela histórica*. Nueva Biblioteca Era. (Capítulo I)
- MANSILLA, Lucio V (1964) *Rosas*. Buenos Aires, Malinca S.A. Editora C.I.I.
- MENTON, Seymour (1993) *La nueva novela histórica de la América Latina. 1979-1992*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MINELLONO, María Teresita (1997) *Literatura e Historia*. Cuadernos del CISH 2/3. Comunicaciones, segundo semestre de 1997.
- PALTÍ, Elías José (1998) *"Giro lingüístico" e historia intelectual*. Buenos Aires, Universidad de Quilmes.
- PANETTIERI, José y MINELLONO, María (2002) *Argentina: Propósitos y frustraciones de un país periférico. Cruces entre la literatura y la historia*. La Plata, Ediciones Al Margen.
- RAMOS MEJÍA (1953) *Rosas y su tiempo*. En *Grandes Escritores Argentinos*. TOMO III Buenos Aires, W.M Jackson Inc.
- ROMERO, José Luis (1987) *El caso argentino y otros ensayos*. Biblioteca Argentina de Historia y Política. Argentina, Hyspamérica Ediciones Argentina, S.A.
- SOSA de NEWTON, L. *Diccionario biográfico de mujeres argentinas*. Argentina, Plus Ultra.

EL CONTEXTO

SU IMPORTANCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Prof. María Luisa Fernández

EL CONTEXTO

SU IMPORTANCIA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Introducción.

La búsqueda de la comprensión de los textos implica una doble tarea: el reconocimiento de su significado y de su sentido. Al primero –literal, objetivo- se puede acceder por medio de la semántica; para alcanzar el sentido –sugerido, personal, dinámico- la vía es la pragmática.

Los límites entre semántica y pragmática son discutibles. En general, la primera¹ da cuenta de los significados explícitos mientras que la segunda aborda el complejo campo de las inferencias. Escandell Vidal (1993: 47) marca esta distinción: *La pragmática se ocupará del estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, entendido como el estudio de todos aquellos aspectos del significado que, por depender de factores situacionales, quedan fuera del ámbito de la teoría semántica (es decir, de los significados convencionales).*

En esta definición hay dos conceptos que requieren ser analizados:

1. Comunicación, que remite a los elementos que la posibilitan. La designación de los mismos ha tenido, desde Bühler al presente, diferencias muy fundamentadas. En el hecho comunicativo que aquí se analizará – la lectura- esos elementos, diagramados según la distribución tradicional, son

Contexto
Autor - Texto - Lector
Código
Canal

2. Factores situacionales, que son los que definen la pragmática en tanto se caracteriza por estudiar las relaciones que unen al texto con los otros elementos del circuito, que de manera general y provisoria, se denominarán “entorno”.

En este trabajo se pretende revisar de qué modo ese entorno contribuye a la lectura

de los enunciados y se plantea hacerlo en relación con los procesos cognitivos que determinan la comprensión lectora. Con ese fin se analizará específicamente la incidencia de tres aspectos contextuales: la situación comunicativa, el cotexto y la presuposición pragmática.

Marco teórico.

La caracterización del entorno comunicativo ha sido un objetivo importante para la pragmática y se lo ha enfocado desde diferentes perspectivas.

Para la antropología lingüística con sus precursores al comienzo del siglo XX (Boas 1911 y Malinowsky 1923) el reconocimiento del lenguaje como eje de la transmisión cultural conlleva al conocimiento no sólo del código sino también el de determinadas pautas comunicativas correspondientes a determinadas situaciones sociales.

Ya en la segunda mitad del siglo XX los intelectuales surgidos de la revolución rusa, harán aportes interesantes: por un lado –el de los estudios lingüístico-literarios- Bajtin (1968) con su visión de la organización dialógica del lenguaje y Voloshinov (1973) con su crítica a la concepción abstracta de la lengua sustentada por Saussure al comenzar el siglo; por otro –el del lenguaje y la cognición- Vigotsky (1962), Luria (1979) y Leontev (1981) defienden la postura de que la adquisición y desarrollo del lenguaje tienen una fuerte influencia del contexto social en el que se producen. En el marco de la etnografía del habla, Gumperz y Dell Hymes en la década del 70, pretenden que el lenguaje no se estudie como *un sistema social encapsulado que pueda ser aislado del resto de la cultura y la organización social, sino como un componente constitutivo de la vida de las sociedades del mundo.* (Duranti y Goodwin: 1992:1)

A Dell Hymes pertenece el concepto de “competencia comunicativa” con el que define la adecuación de los enunciados a sus contextos y elabora el modelo SPEAKING según el acróstico que diseña con la letra inicial de los nombres –en inglés- de los componentes del evento comunicativo

- S escenario
- P participantes
- E fines
- A secuencia
- K clave, tono, registro
- I instrumento (canal, código)
- N normas
- G géneros discursivos

Este modelo abarca un amplio rango de fenómenos que suman a los elementos contextuales tradicionales (dimensión espacio-temporal; situación socio-cultural; entorno lingüístico) la apertura hacia aportes teóricos como los actos de habla y las implicaturas e inferencias que serán analizadas en relación a la comprensión lectora.

Por su parte Gumperz (1981) estudia cómo la competencia comunicativa se actualiza en la interacción conversacional e incorpora la noción de “contextualización” a partir de la cual profundiza el análisis de pistas inferenciales, que son rasgos lingüísticos orientadores.

La importancia de las marcas lingüísticas en el estudio del contexto también ha sido señalada por Ochs (1992), quien además reconoce en él como componentes el mundo social y psicológico en que actúan los participantes.

Brown y Yule (1983) conjugan los aportes provenientes de la antropología cultural con los de la lingüística funcional y enumeran como elementos necesarios para la interpretación de los enunciados *tema, marco, canal, código, forma del mensaje, tipo de evento, características de los participantes* y añaden –siguiendo a Halliday (1976)- el *cotexto o sea*, el entorno lingüístico del texto.

Desde otra mirada dentro de la antropología lingüística, la relación texto/contexto es concebida como *la yuxtaposición de dos entidades: un evento focal y un campo de acción en el que ese evento se inserta*. Tal es la definición de Duranti y Goodwin (1992:2) quienes distinguen en él cuatro dimensiones:

- 1.La localización socio-espacial
- 2.El comportamiento no verbal
- 3.La lengua como contexto
- 4.El contexto extrasituacional

El contexto es para ellos lo relevante para los hablantes y está formado por el cruce con las actividades específicas realizadas por lo interlocutores en las que, según el grado de relevancia que se da a cada componente, el sentido será diferente. Las emisiones se anclan en los contextos y los modifican.

Estos autores realizan en la introducción a la obra citada un completo desarrollo de la evolución de los estudios antropológicos del contexto y sus derivaciones, abarcando la etnometodología y el análisis de la conversación, ciencias en las que los estudios del contexto avanzan especialmente sobre los aspectos sociales considerando también la interacción no verbal. Estos estudios, relevantes para la comunicación oral, sólo

tangencialmente aportan elementos al análisis de la comprensión lectora.

Desde la lingüística, una referencia importante sobre el contexto fue la de Jakobson, quien en 1923 (*Sobre el verso checo, comparado principalmente con el verso ruso*) al estudiar la lengua poética, la contrastó con la función referencial, denotativa o cognoscitiva propia de aquél. Si bien Bühler ya había aludido a esta función como “representativa” de los objetos, es Jakobson el que designa como “contexto de referencia” al elemento central de la comunicación entre emisor y receptor.

Posteriormente, Coseriu (1969: 308/323) define los “entornos”: orientan todo discurso, le dan sentido, y hasta pueden determinar el nivel de verdad de los enunciados. Revisa diferentes clasificaciones- entre las que la de Bally (1969) que diferencia *situación* como circunstancias extraverbales y *contexto* como palabras que anteceden al discurso, es aún parcialmente vigente- y propone la suya:

Situación: es el espacio y tiempo del discurso;

Región: es el medio dentro de cuyos límites un signo funciona en determinados sistemas de significación;

Contexto: abarca toda la realidad que rodea un signo o discurso como saber de los interlocutores y como actividad;

Universo del discurso: sistema global de significaciones al que pertenece un discurso y determina su validez y su sentido (la mitología, la literatura, etc)

A partir de los 80 y ya en el campo de la pragmática, Parret relaciona a ésta con el contexto: *La forma más fácil de clasificar “tipos” de pragmática es observar los tipos de contexto que se consideran relevantes para la descripción y explicación del discurso y de otras secuencias semióticas.* (1993:142). Él distingue cinco clases:

Co-texto, es decir la relación del enunciado con los que lo rodean. Se recupera a través de los mecanismos de cohesión y de coherencia;

Contexto existencial, que refiere al mundo de los objetos, estado de cosas y acontecimientos;

Contexto situacional, que abarca una clase amplia de determinantes sociales que *forman principalmente las propiedades conversacionales de grandes unidades del texto y las estructuras argumentativas y persuasivas del discurso.* (1993:145)

Contexto accional definido por la intención de las acciones comunicativas (Austin 1962) y las condiciones de interacción (Grice 1975);

Contexto psicológico que es esa parte de la actividad mental que se verifica en determinados procedimientos de producción y comprensión de las secuencias lingüísticas

(1993:147).

Por su parte la Escuela de Praga estudia las funciones informativas del texto y uno de sus representantes, Firbas (1967), al analizar el dinamismo comunicativo e introducir los valores de *contextualmente dependiente/independiente*, presenta tres tipos de contexto: el lingüístico, el conocimiento enciclopédico de los interlocutores y el contexto inmediato en el que se verifica la comunicación.

La complejidad de las clasificaciones expuestas determina la selección de aquellos tipos de contexto que permiten encuadrar el análisis que este trabajo se propone: orientar la comprensión lectora..En este campo es indispensable conocer algunos modelos validados experimentalmente y en cuyo diseño se ha contemplado la importancia del contexto.

Dentro de la concepción cognitivo constructivista de la lectura, que por oposición al conductismo le asigna un rol activo al lector en la búsqueda de significado, es importante el modelo interactivo. Rumelhart (1977) sostiene que el lector llega a la comprensión del texto sintetizando información proveniente de diversas fuentes. Con esto propone integrar dos modelos que hasta entonces se habían visto como antagónicos: el modelo *bottom-up* (perspectiva conductista) que concibe un procesamiento que opera en una sola dirección (del texto al lector) y es ascendente ya que parte de las unidades de bajo nivel -letras, palabras- a las más complejas -frases, discurso- . Por otra parte, el modelo *top-down* (constructivista) que considera que el proceso es descendente (desde las unidades más complejas a las más simples) y también unidireccional, pero del lector al texto.

Es decir, que según Rumelhart los lectores idóneos construyen el significado a través de la interacción entre el texto y sus conocimientos.

Con respecto a los aludidos niveles de comprensión y representación, su diseño interesa por su relación con las competencias que actualizan. Kintsch y Van Dijk en las revisiones a su modelo de 1983 y 1988 marcan tres planos:

- 1.superficial, que es referencial y remite al significado de palabras y oraciones;
- 2.intermedio, que llega al reconocimiento de la base del texto, es decir a su micro y macroestructura;
- 3.profundo, que constituye un modelo de situación, es inferencial y elabora la información del texto integrándola con los conocimientos del lector.

Estos planos tienen correspondencia con los tres niveles lingüísticos (gramatical,

semántico y pragmático) y demuestran que ninguno de ellos es exclusivo. Por el contrario, el acceso al nivel pragmático sería imposible sin recursos como los que Gumperz (1982) llamó *claves de contextualización* y desde diversas perspectivas lingüísticas se han analizado como conmutadores o deícticos, conectores, referentes, subjetivemas, modalizadores, marcadores suprasegmentales, etc.

Los contextos de la escritura y la comprensión lectora.

La mayoría de los estudios citados –especialmente los del campo antropológico– abordan el contexto desde la oralidad. Sin embargo en el texto escrito –específicamente en el proceso de lectura– el contexto es fundamental al punto que mientras el significado o contenido semántico puede considerarse como una elección del escritor, el sentido o contenido pragmático es una construcción del lector en interacción con el texto.

Parret (1993:151) lo sostiene:

Chomsky afirma que la competencia es bidireccional o neutral con respecto a la oposición producción-recepción, pero el tipo específico de formalismo de las reglas gramaticales muestra que una competencia generativa debería representarse como una competencia productiva antes que interpretativa. Una “competencia” pragmática por el contrario, es una competencia en lo que respecta al entendimiento y una teoría pragmática del discurso se orienta de modo necesario “heurísticamente”: entender o descubrir la significancia de una secuencia discursiva es una restricción sobre el lenguaje como tal, o visto de otra manera, el concepto de entendimiento es una restricción al concepto de lenguaje. Hay una asimetría esencial entre producción y entendimiento en la pragmática: se puede hablar de un lenguaje sólo en caso de que el lenguaje se entienda (o más explícitamente: L es un lenguaje de una comunidad sólo en caso de que los miembros de esa comunidad entiendan las secuencias discursivas de L). Ninguna significancia trasciende el entendimiento, como se afirma especulativamente en la hermeneútica.

La situación de enunciación característica de la escritura se define por:

1. Interacción diferida. La relación entre escritura y lectura no es simultánea. De esta característica derivan las siguientes.
2. La comunicación se verifica *in absentia*, es decir que los interlocutores no comparten el entorno espacio-temporal
3. El grado de explicitud del texto escrito debe ser necesariamente mayor que

el del oral para compensar esa distancia

4. El lector puede ser un destinatario no previsto por el autor

5. El texto requiere un soporte particular –tradicionalmente el papel- que acepta códigos y canales específicos.

Estos rasgos inciden especialmente en los contextos de la escritura. Se intenta mostrar esa incidencia en relación con las aproximaciones lingüísticas y los procesos cognitivos propios de la comprensión lectora y para hacerlo se estructurará el análisis según una triple clasificación:

1. La situación comunicativa, es decir, la localización tempo-espacial; los roles, características y funciones de los participantes; los medios usados para la interacción.

2. El cotexto o sea los elementos lingüísticos y no lingüísticos que rodean al texto escrito constituyendo su entorno inmediato (paratexto) o mediato (intertexto).

3. La presuposición pragmática. El concepto pertenece a Levinson (1983) y es la presuposición que se basa en el conocimiento previo sobrentendido y compartido por los interlocutores y que depende de factores contextuales como el entorno comunicativo y los marcos conceptuales –conocimiento enciclopédico, ideas, valores-.

1. Situación comunicativa.

Al analizar la lectura como hecho comunicativo se observa que el circuito diseñado por Bühler y completado por Jakobson (1974) se aplicó a cualquier tipo de comunicación, incluso las no-lingüísticas. Precisamente su pertinencia con respecto a las lingüísticas ha sido cuestionada por la unidireccionalidad derivada de *la falsa concepción de la lengua como vehículo de transmisión de ideas desde la cabeza del hablante a la del oyente* (Malinovsky 1978:9) conocida como “metáfora del vínculo” y de más peso en la comunicación escrita que en la oral. Las teorías posteriores referidas a la lectura –tanto cognitivas como lingüísticas- como se ha visto, han corregido esa postura reemplazándola por otras que la consideran como un proceso interactivo a través del cual se construye el sentido del texto.

Las reformulaciones del circuito –como la de Kerbrat Orecchioni (1980) que es la más difundida en nuestro medio- reemplazan la univocidad del *código* por los procesos

de *codificación* y *decodificación*, atribuidos respectivamente al destinador y al destinatario, procesos en los que las intenciones, competencias y saberes de cada uno de ellos contribuirá a la producción/interpretación del texto.

La influencia de la tecnología también ha incidido con la multiplicación de los canales de transmisión, que demanda un conocimiento consecuente y que determina restricciones genéricas que no son sólo formales. Efectivamente, el texto suma a las dimensiones gramatical, semántica y pragmática un componente semiótico globalizado y cambiante.

Respecto del contexto de lectura, su complejidad no es menor. El hecho de que el contacto entre los participantes sea diferido obliga a diferenciar el contexto de producción del de recepción. En ciertos casos particulares, como las traducciones o los relatos recogidos por antropólogos, la fidelidad al contexto de producción es muy importante y suele constituir una dificultad que se debe superar para que la versión de los mismos no sea –según palabras de Borges en “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz”- una “perversión”.²

La importancia que para el lector tienen estos datos dependerá del tipo de texto (por ej., si es polémico, la ideología del autor orientará en la comprensión), la función (si es informativa, los datos sobre las circunstancias histórico-sociales en que fue escrito pueden ser relevantes) o el objetivo de la lectura (si es fundamentar una posición es indispensable apoyarse en la seriedad e idoneidad del escritor).³

Con respecto al contexto de recepción son diferentes las circunstancias que influyen sobre el lector. La psicología cognitiva las ha estudiado con referencia a las etapas iniciales de adquisición del lenguaje. La teoría socio-histórico-cultural de Vygotsky (1978) parte del reconocimiento de que el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño y la interacción social, están entrelazados. El denomina “zona de desarrollo próximo” a la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados. (Vygotsky 1978).

Siguiendo la misma perspectiva, estudios posteriores aportan nuevas miradas y conceptos: “andamiaje”(Bruner 1984), “participación guiada”(Rogoff 1993), “construcción colaborativa” (Nelson 1996). Este autor, que intenta reconciliar teóricamente la actividad cognitiva interna con la influencia y determinación del medio social- reconoce en el contexto objetivo del niño diferentes niveles: físico (entorno geográfico), cultural (creencias y estructuras simbólicas), social (características familiares), de actividad (rutinas

cotidianas en el hogar y fuera de él), afectivo (situaciones de apoyo o rechazo) y lingüístico (marco de las emisiones de los adultos).

La forma en que los contextos determinan el desarrollo lingüístico del niño se explica por la formación de un modelo interno de representación del mundo social. Las estructuras de sucesos son representaciones generales en las que se incorporan todos los elementos del contexto objetivo percibidos por el niño. Esas representaciones de sucesos constituyen el origen de los conceptos -que se forman según sus relaciones funcionales dentro de un sistema de conocimiento del mundo- y la base conceptual del aprendizaje de las palabras. Los conceptos del niño pueden diferir de los del adulto ya que dependen del modo en que el niño comprenda su función. Para el adulto -especialmente el maestro- es indispensable conocer este proceso para que su acción en el aprendizaje sea eficaz. Frecuentemente se observa que el contexto familiar potencia desarrollos que la escuela malogra.

La importancia prospectiva de estos desarrollos es corroborada por los estudios de Stanovich quien al observar las causas del fracaso escolar, descubrió que es común en los niños que en su contexto familiar y escolar no han recibido apoyo ("efecto Mateo" 1986).

Esto permitiría caracterizar el "contexto de recepción" de algunos adultos ya que se ha demostrado que el avance y logros en el aprendizaje es proporcional a los conocimientos iniciales que establecen una ventaja acumulativa a lo largo de la escolaridad.

Otro aspecto relacionado con las circunstancias de recepción emerge cuando el lector "instala" el texto leído en su propio contexto o en otro distante de él pero que tampoco es el del texto. Este desplazamiento es frecuente en los comentarios de textos literarios. Por ejemplo es común leer entre alumnos del nivel secundario que Martín Fierro se encontró con sus hijos en un "bar" o en una "taberna". Entre los universitario suelen observarse esas rupturas del tópico en los estudiantes de traducción cuando por desconocimiento desplazan lingüísticamente elementos del contexto.

No debe confundirse esta situación con la de "recreación" del texto literario que le da al lector un status diferente, legitimado por la teoría de la recepción.

2. El co-texto.

El co-texto de la escritura ha sido estudiado por Genette (1989). Él señala cinco tipos de relaciones transtextuales (paratexto, intertexto, metatexto, hipertexto y architexto). Las dos primeras son las que interesan en este análisis.

2.1. Paratexto.

Es todo lo que rodea al texto. Genette⁴ incluye entre estos elementos la tapa, contratapa, solapas, ilustraciones, índices, apéndice, elementos gráficos y tipográficos. Su función es la de abrir el acceso a la recepción ya que informa sobre aspectos relevantes del contexto de producción: vida y obra del autor, fecha y lugar de la edición, fuentes que se han consultado, contenidos y objetivos del texto.

M. Alvarado explica la importancia del paratexto en los procesos de comprensión lectora en tanto ayuda a construir un modelo de representación mental de lo expuesto en el texto. Esta representación es jerárquica y permite llegar a la macroestructura temática.

La integración del modelo mental -la comprensión del texto- supone, por lo tanto, una serie de operaciones complejas -de anticipación, búsqueda en la memoria, selección y puesta en relación de la información- que implica una carga cognitiva importante e inversamente proporcional a la competencia o destreza lectora del sujeto. Algunos elementos del paratexto colaboran en ese proceso, ayudando al lector a integrar la información que obtiene. Las contratapas, los prólogos y los índices suelen cumplir una función de anticipación de la macroestructura del texto, que ayuda a la integración semántica de la información, ya sea porque actúan como iconos de esa macroestructura (es el caso del índice) o porque resumen el contenido del texto seleccionando las ideas principales (como suele ocurrir con prólogos y contratapas). A partir de estos anticipadores paratextuales, el lector elabora hipótesis sobre el contenido del texto, que, en el transcurso de la lectura, irá testeando. Así, el lector no parte de cero, sino de una primera representación semántica del texto, que se irá reformulando sobre la marcha. Ese modelo previo -por precario que sea- activará en la memoria del sujeto la información pertinente para la comprensión de ese texto. La información que brinda el paratexto previamente a la lectura propiamente dicha activa en la memoria del lector la red de conocimientos conceptuales, lingüísticos e intertextuales que le facilitarán la construcción del modelo mental del texto. Cuanto más densa y extendida sea esa red, más fácil le será la tarea.

Por su parte, la manipulación gráfica y tipográfica del texto permite atraer la atención -y mantenerla- sobre ciertos ítems y ayuda a relacionar las informaciones: recuadros, cambios de cuerpo, grosor y estilo de letra sirven para destacar palabras, frases o párrafos, favoreciendo la integración de la macroestructura semántica.

La ilustración, por último, favorece fundamentalmente la representación mental de la situación o el mundo de referencia del texto. En algunos casos -como el de ciertos esquemas-, incluso genera la imagen del referente, que de otro modo no sería accesible al lector, lo que dificultaría la comprensión. La gráfica, en general, facilita la integración de la información en una macroestructura, ya que permite visualizar las relaciones jerárquicas entre datos y/o conceptos.

(Alvarado 1985:82/83)

La valoración de los datos aportados por el paratexto es proporcional a la competencia del lector. El lector más avezado –por ejemplo un investigador o docente universitario- recurre a esos datos para actualizar la comprensión del texto. En cambio, los lectores menos experimentados obvian su lectura –tal vez por su hábito de leer textos en fotocopias descontextualizadas- lo que dificulta su acceso a una lectura crítica.

2.2. Intertexto

La intertextualidad supone la presencia de un texto dentro de otro, lo que implica la presencia de varias voces en un texto.

En los estudios sobre contexto, Duranti y Goodwin (1992) se refieren a la visión dialógica del lenguaje de Bajtin -según la cual el habla de un individuo contiene muchas voces diferentes- y a la multiplicidad de roles que toma el hablante analizada por Goffman (1981)⁵.

Ambas posiciones anticipan el concepto de *polifonía*.

La clasificación de los roles del hablante que hace Goffman en locutor, autor y poderdante tiene en la escritura ciertos paralelismos. En el texto periodístico, por ejemplo, la voz del periodista (locutor) involucra a la de la agencia de noticias (autor) y a la del medio que la difunde (responsable institucional). En el texto literario este rol es cumplido por el escritor, la elección del punto de vista narrativo sería la instancia intermedia y la voz del personaje oficiaría de locutor.

Las distintas voces presentes en el discurso tienen formas de incorporación específicas:

1. Las citas directas son las referencias explícitas a otro autor que se transcriben entrecomilladas o en estilo directo. Se las considera como la forma más objetiva de intertextualidad aunque existe el recurso de sacar la cita de contexto, que es una forma deshonesta de desvirtuarla.
2. En los enunciados referidos o citas indirectas, el autor transmite las palabras de otro en estilo indirecto y las incorpora a su discurso a través de verbos introductorios (dijo, opinó, prometió, acusó) que expresan subjetivamente su interpretación del acto de habla.
3. En las citas encubiertas las marcas explícitas que ayudan a reconocer la procedencia del texto incorporado se diluyen. Su reconocimiento entra en el terreno de las inferencias y dependerá de las competencias contextuales del lector.

tor. Puede haber alusiones pero la asociación que dé coherencia al texto depende de factores muy diversos. Por ejemplo, cuando Pinti dice *vivimos en este bendito rincón del tercer mundo que supimos conseguir* quien no conozca nuestro himno no podrá reconocer la repetición de la última frase verbal que carga de ironía la expresión.

3- Presuposición pragmática.

En los últimos párrafos se ha comentado la importancia en el texto de elementos implícitos que se recuperan según el grado de competencia pragmática del lector, es decir, según los conocimientos culturales, lingüísticos y específicos de dominio que posee almacenados en la memoria de largo plazo.

En el análisis de este tercer tipo de contexto hay dos conceptos claves –inferencias y esquemas- que han sido abordados desde la lingüística y la psicología cognitiva.

En la primera, la pragmática ha contribuido al reconocimiento de los elementos implícitos de los textos a través especialmente del principio de cooperación de Grice (1975) y de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986).

Antes de analizarlos corresponde citar también la teoría de los actos de habla en tanto la intención que éstos contienen es casi siempre implícita y suele constituir un obstáculo en la interpretación de los enunciados. Sin embargo, desde la concepción de Austin (1962), su estudio estuvo referido a la expresión oral. En la escritura su análisis quedaría limitado a los actos ilocutivos –excepto en los textos dialogados- y específicamente en la literatura, como lo señala Omán (1971) las condiciones propuestas por Austin no pueden aplicarse estrictamente:

Para empezar [...] ni siquiera es seguro quién es el emisor: si es el autor mismo, o si es un personaje ficticio por él inventado. Así las cosas, no se puede decir, por ejemplo, si quien hace afirmaciones reúne los requisitos necesarios para hacerlas (esto es, si es la persona apropiada); sin embargo, esto es irrelevante para la obra. En segundo lugar, la literatura establece muchas referencias imperfectas pero no por ello los actos resultan incompletos o defectuosos. En tercer lugar, el requisito de ajustarse a los hechos no tiene vigencia: las afirmaciones que se hacen pueden ser verdaderas o falsas, pero carece de importancia que lo sean o no. (Escandell 1993:205/206)

También con referencia a la conversación H.P. Grice formula el “principio de cooperación”: *Haga que su contribución a la conversación sea, en cada momento, la re-*

querida por el propósito o la dirección del intercambio comunicativo en el que está Ud. involucrado. (1975:45). Este principio surge del reconocimiento de una actividad cooperativa entre los interlocutores que es aplicable a la interacción escritor-lector. Desde la psicología se la explica así realizando una reformulación de las cuatro máximas de Grice –cantidad, cualidad, relación y modalidad- :

Los supuestos estrechamente relacionados entre sí y que se siguen de ese principio son los de relevancia, economía y coherencia. En síntesis, implican la idea de que los discursos se comprenden y producen generalmente tratando de producir el máximo impacto posible en las ideas de los interlocutores, con el mínimo posible y estilísticamente deseable de recursos lingüísticos; así, los discursos conforman conjuntos de oraciones relacionadas internamente entre sí y con marcos compartidos de conocimientos sobre el mundo. Los principios de relevancia, economía y coherencia explican por qué no hay que decir todo lo estrictamente requerido para comprender el discurso, por qué no se hacen explícitas todas las ideas que deben intervenir en su comprensión.(Belinchón Carmona 1996:471-472).

Grice, efectivamente, diferencia lo que se dice –el contenido proposicional del enunciado- de lo que se comunica, que constituye el contenido implícito o “implicatura”. Hace una detallada clasificación que incluye las “implicaturas particularizadas” que son las dependientes del contexto. Por ejemplo, el enunciado *Me gustan la salsa y el merengue* será interpretado de manera muy distinta si el contexto en el que se lo incluye es el de los bailes caribeños o el de la cocina.

La teoría de Grice –especialmente la máxima de relación- ha sido la base de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986) a través de la cual intentan explicar cómo funcionan los mecanismos cognitivos en la emisión y en la interpretación de los enunciados. Ellos consideran que en la comunicación humana funcionan dos tipos de mecanismos diferentes: *codificación/decodificación* de las marcas explícitas y *ostensión/inferencia* de los elementos implícitos. En este último la ostensión produce un estímulo que busca atraer la atención del lector para orientar hacia la intención del autor. La inferencia es el proceso que hace aceptar como verdadero un supuesto sobre la base de verdad de otro supuesto. Escandell Vidal propone como ejemplo *Esta habitación es un horno* del que se infiere que lo sugerido es que se trata de una habitación muy calurosa, lo que lleva a suponer que quien lo dice tiene calor (1993:113).

Este modelo

presenta un sistema formal de deducciones, cuyas decisiones están predeterminadas en cada estadio. El mecanismo se concibe como un autómata con diferentes tipos de capacidades:

1.memoria;

2.capacidad de almacenar, leer, escribir y borrar datos de esa memoria;

3.acceso a la información deductiva contenida en cada entrada léxica; y

4.capacidad de comparar propiedades formales.

En la memoria se colocan algunos supuestos iniciales. A partir de ahí, comienza su funcionamiento deductivo. En primer lugar, lee los supuestos iniciales y aplica todas las reglas deductivas que satisface cada una de las entradas léxicas. Luego, escribe las deducciones obtenidas, con los siguientes ajustes: no escribe las redundancias; y si ha llegado a alguna contradicción, la resuelve de acuerdo con la mayor o menor fuerza relativa de los supuestos que han entrado en contradicción. (1993:116).

Para el lector, la interpretación comienza por la decodificación sobre la que se construye el proceso inferencial. La activación del doble proceso es propia y característica de la comunicación humana.

La derivación automática de las implicaciones de cualquier información nueva en relación con la ya conocida se denomina “implicación contextual” porque Sperber y Wilson (1986) llaman *contexto* al conjunto de premisas que se usan en la interpretación de un enunciado. La función de la inferencia puede ser de reforzamiento o de contradicción de los supuestos previos y puede producir o no “efectos contextuales”. En el primer caso se considera que la información es relevante.

El término “relevancia” debe entenderse con su doble significación de *importante* y *pertinente* y define a la información que con un mínimo coste de procesamiento produce la mayor cantidad posible de efectos contextuales.

Otro concepto que introducen Sperber y Wilson es el de “explicatura”, contenido explícito del enunciado, opuesto al de “implicatura” que ellos definen como un supuesto que el emisor dirige a su interlocutor de manera no explícita. Las implicaturas pueden derivarse del contexto, del conocimiento enciclopédico almacenado en la memoria o de inferencias.

El conocimiento enciclopédico almacenado en la memoria a largo plazo como “paquetes” ha sido descripto para mostrar cómo se organiza ese conocimiento en la memoria humana con distintas metáforas (Piacente 2000:5):

Esquemas: representaciones abstractas de estructuras convencionales que contienen conjuntos de elementos fijos en varios niveles de abstracción de los

conocimientos organizados y almacenados en la memoria (Van Dijk, 1981).

Marcos: Representaciones almacenadas en la memoria, de situaciones estereotipadas (Minsky 1975)

Guiones: Representaciones almacenadas como secuencias de eventos (Schank & Abelson, 1977)

Escenarios: Dominio extendido de referencia de una situación usado para interpretar un texto (Sanford & Garrod, 1981)

Modelos mentales: Representaciones en formas de modelos internos de los hechos característicos de una oración. El lector crea sus propias representaciones de lo que está leyendo (Jonson-Laird, 1980).

Los conocimientos activados en la mente del lector pueden ser diferentes a los propuestos por el escritor. Entre los factores que pueden producir esta desviación inferencial se encuentran su nivel intelectual, su edad y sus experiencias personales.

La lectura inferencial supone un grado importante de competencia e implica la superación de dos etapas anteriores: la lectura literal que es una decodificación automática de los signos que relacionan los sistemas ortográficos y fonológicos, y la lectura comprensiva en la que a esos signos se les asigna significado. La lectura inferencial, en cambio, implica llegar al sentido final del texto al recuperar el que contienen los elementos implícitos y da paso a la lectura crítica que es un medio para comunicarse pero también para pensar y resolver problemas.

Entre los alumnos universitarios ingresantes se observa que este nivel inferencial ofrece dificultades relacionadas con sus conocimientos previos. Su posibilidad de contextualizar los enunciados es así limitada y eso se nota particularmente en los estudiantes de traducción para quienes la variación sociocultural es un problema ya que los esquemas de conocimiento implícitos no son compartidos. La función del contexto revela la importancia del sentido de los enunciados (pragmática) por sobre el significado literal (semántica) por ejemplo en la intención opuesta que la palabra "gracias" tiene ante el ofrecimiento de un té en Londres o de un mate en Buenos Aires.

Conclusión.

La intención de este trabajo ha sido interrelacionar el contexto con los procesos cognitivos que se activan durante la comprensión lectora. Si bien en muchos casos se han marcado paralelismos con teorías lingüísticas y cognitivas, ello no implica una re-

ducción de la lengua a principios teóricos abstractos y meramente formales que –como en el caso de Chomsky- han adaptado el contexto para que dichos principios tengan vigencia.

Por el contrario se ha tratado al lenguaje como un instrumento de reflexión y de acción en consonancia con su funcionamiento en la lectura. En efecto, si se entiende la lectura en un sentido amplio como la percepción y apropiación de los signos que nos rodean y se repara en el sentido de una de las acepciones de *legere* –“considerar”–, la importancia de conocer el contexto de producción de esos signos excede los límites de la competencia lectora ya que implica una postura vital de apertura, recepción y valoración del “otro”, objetivo primordial de la interacción humana.

NOTAS

¹ Se hace referencia a la semántica lingüística que se ocupa del significado convencionalmente codificado y no a la semántica veritativa que busca caracterizar las condiciones de verdad de los enunciados.

² Goffman (1981) al referirse a la interacción humana como una “ metáfora teatral” habla de los formatos de producción y recepción de la conversación. Cuando en este trabajo se analiza la polifonía como elemento cotextual se relacionan los recursos polifónicos de la oralidad con los de la escritura.

³ El texto brinda otro tipo de información sobre el contexto de producción a través del *paratexto* que se analiza en el apartado siguiente.

⁴ Él analiza la paratextualidad del libro pero también pueden reconocerse estos elementos y otros (diagramación, color, forma) en diarios, revistas, afiches, etc. De hecho, el niño prelector es capaz de reconocer palabras en etiquetas, envases, avisos publicitarios por el contexto estructural que estos soportes le ofrecen.

⁵ Goffman también clasifica a los receptores de la conversación en *ratificados* (los que tienen derecho a responder) y *no ratificados*. En la escritura se habla de destinatarios *previstos* (los que el emisor tiene en cuenta al producir su texto) y *no previstos* (como los lectores furtivos de una carta ajena o los lectores “descontextualizados” de una obra producida en lugares y épocas remotos).

BIBLIOGRAFIA

- Alcaraz Enrique (1997) “El paradigma de la pragmática” en *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*, editado por J. Cenoz y J. Valencia. Univ. del país vasco.
- Alvarado Maite (1995), *Paratexto*, Buenos Aires, Eudeba.
- Austin John (1982) *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- Belinchón Carmona Mercedes, Igoa González José Manuel y Rivière Gómez Ángel (1996) *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta.
- Calsamiglia Blancafort Helena y Tusón Valls Amparo (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Coseriu Eugenio (1969) *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Duranti Alessandro y Goodwin Charles (1992) *Rethinking context: language as an*

interactive phenomenon, "Introduction" Cambridge, Cambridge University Press.

- Duranti Alessandro (2000) *Antropología lingüística*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Escandell Vidal María Victoria (1993) *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Antrophos.
- Genette Gerard (1989) *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus.
- Grice H. P. (1989) "Logic and Conversation" en *Studies in the Way of Words*, Cambridge, Harvard University Press, 1989.
- Parret Herman (1993) *Semiótica y pragmática. Una comparación evaluativa de marcos conceptuales*, Buenos Aires, Edicial.
- Piacente Telma (2000) "Procesos lectores y tipos textuales en alumnos universitarios de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata", Proyecto de Investigación, Secretaría de Ciencias y Técnica, U.N.L.P.
- Reyes Graciela (1990) *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
- Searle John (1986) *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- Sperber Dan y Wilson Deirdre (1994), *Relevancia, comunicación y procesos cognoscitivos*, Madrid, Visor.

LA PARCIALIDAD EN LA NOTICIA PERIODÍSTICA

ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

Prof. Ana María Coria

El estudio de los periódicos y otros medios de comunicación de masas comprende el estudio de un conjunto de comunidades interrelacionadas. Están en la comunidad constituida por el acto de comunicación, los que producen el periódico y los que lo leen. Está también la comunidad que el periódico transmite o crea; el mundo que registra, las imágenes de las relaciones sociales y de los acontecimientos que en sus páginas suponen seres humanos, y la comunidad que su contenido implica. Finalmente está lo que podríamos llamar el mundo real, el mundo de la gente y de las acciones que se registran, con o sin exactitud, o de las que se hacen caso omiso en el periódico en cuestión.

Bob Hodge (1983: 212)

Introducción

A través del presente trabajo intentaremos mostrar que lo que aparece como información objetiva de hechos incluye evaluación constante y presentación parcial.

Nos interesa especialmente explorar la evaluación y la tendenciosidad en la noticia periodística donde no debería encontrarse la opinión del escritor ya que la función principal de la misma es simplemente informar sobre los hechos ocurridos.

En principio, el género seleccionado es el de noticia periodística y no el de artículo de opinión o editorial. Nuestro conocimiento de géneros nos indica que nos enfrentaremos a una secuencia expositiva. En la noticia que nos ocupa, sin embargo, creemos que a una apariencia de objetividad subyace una argumentación por parte del escritor, quien toma partido en el conflicto que presenta y por lo tanto hace una selección lingüística cuidadosa para dar su propia versión de los hechos. Nuestro objetivo será, entonces, tratar de encontrar esos indicios en el texto.

Las preguntas que nos haremos son: ¿Es totalmente objetiva la presentación de los hechos o selecciona el redactor de tal manera la información que intenta convencer al lector de que comparta su postura? ¿Cómo expresa la tendenciosidad el escritor? ¿De qué estrategias discursivas (lingüísticas, semánticas, visuales) se vale para lograr su propósito?

I. Marco Teórico

Nos basaremos en el modelo interaccional de análisis que considera el discurso escrito como una forma de interacción social (Bolívar 1986) entre dos participantes (el que escribe y el que lee) en un contexto particular con propósitos identificables por convención social. La diferencia aquí es que el responsable por todos los turnos es el que escribe (a diferencia de lo que sucede en la interacción hablada). El escritor es quien introduce los cambios y la evaluación; el lector sólo puede interpretar.

Bolívar en “Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito” (1995) y en “La toma de turnos en texto escrito: implicaciones para la lectura” (1997) define el texto como proceso y producto y lo describe en dos planos: uno autónomo (semántico) relacionado con los procesos del texto y otro interactivo (pragmático) que relaciona el texto con los participantes.

Las tres categorías de Bolívar: texto (con sus características específicas), interacción social (donde se crean e interpretan significados) y participantes (en la interacción para crear el texto) comparten mucho con las propuestas teóricas de van Dijk (2000:38) y Fairclough (1994:22) en la manera de concebir el discurso como práctica social más que como variable individual. Debemos aclarar, sin embargo, que la propuesta de van Dijk es de corte cognitivo y Fairclough representa una posición desde la teoría social (siguiendo a Fowler 1983:128) para quien el discurso está socialmente condicionado).

Bolívar en “El análisis crítico del discurso: teoría y compromisos” (1997) parte del supuesto de que los que hablan y escriben no sólo negocian información sino evaluación. Los textos no se construyen solos por eso son importantes los participantes, es decir: ¿Quiénes producen los textos? ¿Para quiénes? ¿En qué momento? ¿Con qué propósito y qué estrategias utilizan?

La idea de evaluación en una noticia periodística que debería ser una presentación objetiva de los hechos nos resulta especialmente significativa ya que como dice van Dijk (2000: 56):

“Los sistemas de creencias evaluativas que los grupos comparten acerca de ciertas cuestiones sociales están regulados por las ideologías. En este sentido cuando la noticia pasa a ser evaluativa le dice a las personas qué deben pensar acerca de determinado ítem social”.

Para esta concepción social del lenguaje, el marco conceptual hallidayano (Halliday 1985) resulta el más apropiado pues, para su lingüística sistémica funcional la estructura

de la lengua responde a la estructura de la sociedad que la usa.

La base de la lingüística hallidayana es el concepto de función como propiedad fundamental de la lengua. Para Halliday el lenguaje tiene tres funciones predominantes: la ideativa (mediante la cual el hablante o escritor da forma a su experiencia de los fenómenos del mundo real); la interpersonal (mediante la cual el hablante o escritor expresa evaluación, actitudes, creencias y establece su relación con el otro); la textual (que tiene que ver con la creación del texto que produce el hablante o escritor y reconoce el oyente o lector). Estas funciones, como ya dijéramos, se reflejan en la selección léxica y sintáctica.

Intentaremos explorar básicamente dos de estos tres significados: el ideacional y el interpersonal. El primero, para entender qué hechos de la realidad se seleccionan y cómo se organizan y jerarquizan; el segundo, para ver cómo, quien escribe, trata de influir sobre los otros.

II. Metodología

II.1 Unidad de Análisis

Se tomará como unidad de análisis la tríada por ser unidad semántica (en el sentido de que tiene un contenido) y a la vez, unidad de interacción pragmática (porque quien escribe negocia a través de ella la información y las evaluaciones que da a su lector óptimo) (Bolívar 1986). La tríada está estructurada en turnos compuestos por una (en nuestro caso en alguna ocasión nos permitimos segmentar la oración) o más oraciones ortográficas, siempre que tengan la misma función y sean sobre el mismo tópico dentro de una misma modalidad. Los turnos son de iniciación (I) de seguimiento (S) y de cierre (C). Esta unidad de análisis tiene sus bases teóricas en la descripción del discurso hablado.

Al mismo tiempo, buscaremos en los turnos los siguientes rasgos lingüísticos tal como los menciona Fowler y otros (1983:264-266), la *noción de transitividad* que corresponde a la función ideativa en Halliday (la de las representaciones de patrones de experiencia; la función lingüística que permite a los seres humanos construir una imagen mental de la realidad, comprender la experiencia del mundo que los rodea y de su mundo interior) y la *noción de modalidad* que corresponde a la función interpersonal en Halliday (la relación de intercambio de información que supone afirmar, negar, dudar, contradecir, aceptar con reservas; en resumen, usar esa información con algún objetivo predeterminado). De este modo, intentaremos descubrir el valor persuasivo de la información a nivel léxico-gramatical.

Dentro de la noción de transitividad nos centraremos en: el tipo de agente (es decir los sujetos participantes), su clasificación sintáctica (voz pasiva o activa), su clasificación semántica (en cuanto a término individual o plural (colectivo), las transformaciones (nominalización y pasivización) y la clasificación (si el adjetivo modifica al sustantivo directa o indirectamente, si tiene connotación positiva o negativa y si la elección léxica en general tiene connotación positiva o negativa).

En cuanto a la noción de modalidad (la que refleja la actitud del escritor) observaremos convenciones para nombres, uso de pronombres, uso de modos y tiempos verbales y selección de verbos.

11.2 Corpus

Se seleccionó para este pequeño trabajo una noticia publicada en la revista deportiva “El Clásico” perteneciente al diario local “Hoy”.

El tema de fondo lo constituye un conflicto que ya lleva dos años (2000-2002) y que se suscitó entre la dirigencia de un club de fútbol local (Estudiantes de La Plata) y el intendente de la ciudad: doctor Julio Alak. El motivo de la controversia tiene que ver con la no autorización por parte de las autoridades municipales de la remodelación del estadio del club mencionado.

La Municipalidad argumenta razones técnicas y reglamentarias que las autoridades y los hinchas del club entienden como excusas para obstaculizar el emprendimiento de remodelación que consideran “necesario para otorgar protección, seguridad y una mejor calidad de vida a los habitantes de la ciudad”.

El artículo seleccionado, aparecido el 13 de abril de 2002, representa sólo una instancia en el conflicto: la manifestación de los simpatizantes del club Estudiantes de La Plata del día 12 de abril de 2002 apoyando la remodelación del estadio. El título del artículo “Estruendoso Reclamo” representa un resumen de la noticia. La posición del escritor es de apoyo a los manifestantes desde el mismo copete, donde explica la razón del reclamo diciendo que ocurrió: “(...) porque Alak no da muestras de buena voluntad para con la remodelación del estadio”. Así, el redactor evalúa los acontecimientos y establece una postura frente a los hechos. En el primer párrafo se refiere a las manifestaciones como “legítimas” y “(...) para repudiar al gobernante de turno que le da la espalda a las necesidades de los ciudadanos”. La selección léxica, como se verá oportunamente, refuerza su postura a lo largo de todo el texto cuyo párrafo final concluye haciendo referencia a un futuro evento en el que se reflejará “el deseo de todo el pueblo albirrojo y la negativa municipal”. Entonces, estamos en condiciones de decir que el

reportero no sólo informa sobre el hecho puntual sino que toma partido a favor del club local.

El diario "Hoy" fue fundado en 1993 y podría decirse que nació para rivalizar con el tradicional diario local "El Día" (que casualmente apoya al intendente Alak). Cuenta con una franja de lectores de clase media y su tratamiento de noticias refleja cierta tendencia al sensacionalismo: grandes titulares, color, fotografías.

II.3 Análisis

Es importante aclarar, antes de comenzar el análisis de las tríadas, que la noticia periodística en cuestión aparece en la página 1 de la revista deportiva, con titular en color rojo y que incluye fotografías de distintos momentos del evento. Las imágenes refuerzan la información del texto: manifestación multitudinaria y pacífica-comportamiento ejemplar.

La primer tríada está constituida por el titular y el sumario y constituye una tríada de presentación de tópicos.

T.I. Estruendoso reclamo

T.S. Las calles fueron invadidas por el rojo y blanco

T.I. Unos 7000 hinchas de Estudiantes se manifestaron en el bocinazo

T.S. porque Alak no da muestras de buena voluntad para con la remodelación del estadio

T.C. La histórica caravana que alteró la ciudad arrancó en la cancha y terminó en la Municipalidad

Desde la noción de transitividad podemos analizar esta tríada de la siguiente manera: el T.I. selecciona para la presentación del evento la nominalización; el escritor no dice 'reclamaron los hinchas en forma estruendosa' sino 'estruendoso reclamo'. Esta transformación promueve la impersonalidad (Fowler y otros 1983:279) y logra la objetivación de los hechos. Al mismo tiempo, el uso del adjetivo como epíteto (clasificación en Fowler y otros 1983:285) contribuye aún más a la objetivación. Se presenta el evento y sus características como un todo, como si se tratara de un elemento léxico compuesto.

En el T.S. 'Las calles fueron invadidas por el rojo y blanco' mediante la pasivización el escritor desplaza el participante afectado (las calles), un no-agente, a la posición de sujeto en la oración (la ranura de la izquierda). Con esta transformación, los lectores podrían sentir a los manifestantes como afectados más que agentivos. Más aún, por un

proceso de re-lexicalización el escritor reemplaza '¿manifestantes albirrojos?' por 'el rojo y blanco' (que representa los colores del club Estudiantes de La Plata).

En el T.I. 'Unos 7000 hinchas se manifestaron en el bocinazo(...)' si bien el autor elige como agente activo 'unos 7000 hinchas se manifestaron', dos estrategias quitan responsabilidad a los manifestantes; por un lado, el emisor elige un verbo reflexivo 'se manifestaron' por lo que la acción se relaciona sólo con el agente que la ejecuta (Fowler 1991); por otro lado, el T.S. continúa 'porque Alak no da muestras de buena voluntad para con la remodelación del estadio'. El agente aquí aparece nombrado con nombre propio (el uso del apellido solamente agregaría una connotación negativa) y responsabilizado por la acción de los manifestantes.

Para el T.C. el emisor elige la voz activa pero una vez más se utiliza un sustantivo colectivo y modificado en forma directa por un adjetivo que termina dando una connotación positiva a la expresión: 'histórica caravana.'

La segunda tríada (primera del cuerpo del artículo)

T.I. ¡Qué noche la de anoche!

T.S. Las calles de la ciudad fueron copadas por una movilización de hinchas de Estudiantes en su cruzada por remodelar el estadio

T.I. El intendente Alak tuvo su bocinazo como ya había tenido su banderazo (la cursiva es del texto original)

T.S. dos manifestaciones tan legítimas como el cacerolazo a nivel nacional

T.C. Y todas con un mismo significado: repudiar al gobernante de turno que le da la espalda a las necesidades de los ciudadanos.

amplía el sumario inicial y reafirma la postura del reportero.

En el T.I. '¡qué noche la de anoche!' el periodista elige un modo (el exclamativo) y crea expectativas. Desde el punto de vista de la interacción, el modo exclamativo tiene mucho valor y le proporciona gran información al lector acerca de la postura del emisor.

En el T.S. nuevamente elige el reportero la voz pasiva 'Las calles de la ciudad fueron copadas por una movilización de hinchas de Estudiantes en su cruzada por remodelar el estadio'. Una vez más, 'las calles' queda tematizado y adquiere relieve en posición de sujeto sintáctico (en la ranura de la izquierda) al mismo tiempo que 'los hinchas de Estudiantes' aparecen como participantes afectados no activos.

En el turno 'El intendente Alak tuvo su *bocinazo* como ya había tenido su *banderazo*'

una vez más el intendente aparece como agente nombrado con nombre propio y como participante activo. El receptor bien podría interpretar 'el intendente Alak tuvo lo que quería' (el participante como actor de un proceso de tipo relacional).

En el T.C., el emisor reafirma su posición al referirse a '(...) el gobernante de turno que le da la espalda a las necesidades de los ciudadanos'. Y en el mismo turno se explica que es 'el significado de la manifestación: repudiar al gobernante de turno (...)'; es decir, que no son los manifestantes como agentes activos los responsables del proceso 'repudiar' sino que esa acción es 'el significado de (la manifestación)'. Por otra parte, el uso del infinitivo parecería presentar el hecho como una verdad categórica, sin ningún tipo de modalidad intermedia

Desde el punto de vista del léxico, para referirse al reclamo el periodista utiliza expresiones de connotación positiva y elige términos como: 'cruzada', 'manifestación legítima'.

La interpretación que como lectores somos conducidos a hacer con esta tríada es: 'existe un reclamo legítimo ante un gobernante de turno insensible'.

En la tríada siguiente el autor da detalles del evento y agrega nuevas evaluaciones:

T.I. Una vez más la familia de Estudiantes se congregó para reclamar por su derecho a construir un estadio más seguro, confortable y acorde a las normas de la FIFA.

T.S. Fueron más de 7000 personas que recorrieron las calles en 600 autos, motos, bicicletas, camiones y camionetas.

T.C. Y también fue una multitud la que hizo el recorrido a pie, bajo una noche fría y de cielo limpio.

Nuevamente, los sustantivos empleados para referirse a los manifestantes aparecen con términos colectivos: 'más de 7000 personas', 'una multitud' y con connotación positiva 'la familia de Estudiantes'.

En el T.I. '(...) para reclamar por su derecho' la selección del infinitivo tiende a presentar el hecho como inobjetable.

El tópico de la tríada n° 4 –como habitualmente ocurre en la noticia periodística– presenta las causas del hecho.

T.I. Julio Alak se había atrevido a desafiar a los ciudadanos que representa.

T.S. Altanero, advirtió que ninguna movilización lo haría cambiar de opinión y

que no permitiría la remodelación del estadio.

T.I. Eso causó bronca, alteró los ánimos, agitó las pulsaciones de los hinchas.

T.S. Y otra vez colmaron el Palacio Municipal para hacerse escuchar y cantar por una causa que consideran noble.

T.C. Quién quiera oír, que oiga.

En el T.I. Julio Alak aparece como el agente (nombrado con nombre propio) responsable: 'se había atrevido a desafiar'

En el T.S. 'Altanero' representa una clasificación que esconde evaluación (yo = periodista creo que es altanero); sin embargo, la ausencia de verbo copulativo representa una estrategia de encubrimiento. La clasificación aparece como inherente al sustantivo. Por otra parte, el redactor elige referirse a las expresiones del intendente Alak en forma indirecta mientras que no ocurre lo mismo con las expresiones de los simpatizantes del club.

En el turno 'eso causó bronca, alteró los ánimos, agitó las pulsaciones de los hinchas' el agente está representado por 'eso' (que refiere anafóricamente a 'la actitud del Intendente'). Así la única selección de agentes activos para los hinchas '(...) colmaron el Palacio Municipal (...) ' se diluye, más aún considerando que el sujeto de 'colmaron' es tácito en la oración. En este mismo turno la manifestación aparece nombrada como 'causa noble'.

El T.C. podría tomarse como orden encubierta. El valor interpersonal de esta oración podría ser: Señor Intendente, oiga!

La siguiente tríada presenta una descripción detallada del evento.

T.I. Se trató de una manifestación pacífica que juntó a todos los pinchas: grandes y chicos, hombres y mujeres, abuelos y nietos, socios, dirigentes, ex presidentes y simpatizantes.

T.S. Hubo organización, es cierto –las filiales y las agrupaciones trabajaron duro, pero la espontaneidad fue un rasgo inherente a la protesta.

T.I. La gente llegó de todos los barrios de la ciudad, cientos se agregaron a la caravana durante el recorrido, y otros tantos decidieron esperar al grueso en Plaza Moreno.

T.S. La columna principal, de diez cuadras de largo y miles de banderas flameando, tiñó las calles de rojo y blanco.

T.I. Por una hora la ciudad fue un caos.

T.S. Si, pero un caos de tránsito, un caos vehicular y nada, pero nada de violencia.

T.C. Ni un hecho repudiable, un comportamiento ejemplar en medio de un tenso clima social.

Una vez más se evita presentar a los manifestantes como agentes activos.

En el T.I. 'Se trató de una manifestación pacífica (...)' desplaza a los involucrados a la derecha, posición que habitualmente ocupa el agente afectado. La lista de participantes incluye sustantivos colectivos (entiéndase plurales) lo que contribuye aún más a ocultar responsabilidades.

En el T.S. el autor elige para calificar el evento 'Hubo organización' y luego 'las filiales y las agrupaciones trabajaron duro'. Cuando elige la voz activa para presentar la voz de los agentes que representan a los manifestantes lo une a un proceso material concreto de connotación positiva 'trabajaron duro'.

Los turnos siguientes incluyen a los manifestantes como agentes activos pero a través de sustantivos colectivos como: 'la gente', 'la caravana', 'la columna principal'. Hay un nuevo turno de iniciación que se refiere al evento como 'un caos' inmediatamente seguido de un turno que aclara 'caos de tránsito, un caos vehicular y nada, pero nada de violencia'.

Por último el T.C. incluye más evaluación 'ni un hecho repudiable, un comportamiento ejemplar en medio de un tenso clima social'. La posición del adjetivo directamente unido al sustantivo 'comportamiento ejemplar' sin verbo copulativo encubre la valoración al tiempo que objetiviza la apreciación y hace aparecer la frase nominal como un todo.

El artículo continúa con la siguiente tríada:

T.I. 'La gente ya no se contiene, quiere tener ya un gesto de buena voluntad de parte de Alak;

T.S. si no, esto se va a poner muy bravo', le dijo uno de los organizadores a El Clásico.

T.I. 'Dentro de poco no se va poder controlar la bronca de los hinchas,

T.S. el clima está muy feo y creo que esta fue la última manifestación pacífica.

T.C. Si Alak nos sigue desafiando no sé lo que puede pasar', tiró un allegado a la dirigencia del club.

En esta tríada y como único ejemplo de acceso a la palabra (otorgada a la parte: club Estudiantes de La Plata) se responsabiliza al intendente por lo que podría pasar. En el T.I. 'la gente ya no se contiene' se elige la voz activa pero se selecciona un verbo reflexivo en el que la acción sólo se relaciona con el agente que la ejecuta. En el T.C. Alak, agente activo nombrado con nombre propio, aparece como actor de '(...) nos sigue desafiando (...)', verbo de evidente connotación negativa.

La tríada siguiente agrega comentario:

T.I. La ciudad se conmovió por una hora,

T.S. no hubo nadie que no saliera a la vereda para presenciar la multitudinaria manifestación.

T.I. Desde los edificios colgaron banderas y se sumaron al reclamo

T.S. y muchos fueron testigos mudos de un hecho histórico.

T.C. Sí, fue histórico, no lo dude

Una vez más, los participantes por el lado del club aparecen nombrados con sustantivos colectivos: 'la multitudinaria manifestación'; y, más aún, nombrados a través de 'banderas que colgaron de los edificios y se sumaron al reclamo'.

El T.C. resulta particularmente interesante desde el punto de vista de la noción de modalidad. Por un lado, por primera vez el autor se compromete con una clasificación evaluativa: 'Sí, fue histórico (...)' El verbo copulativo *fue* entre el sustantivo y el adjetivo expresa el compromiso del escritor con la valoración que hace. Finalmente, el '(...) no lo dude' compromete aún más al escritor quien esta vez opta por dirigirse a una segunda persona ('usted'). Este uso lingüístico está casi siempre ausente en secciones de información pues quita objetividad al hecho. Bien podría ocurrir aquí que el reportero opte por este acercamiento como una forma de manipular a su receptor ('no dude de lo que le digo; fue así').

La última tríada termina con comentarios que reafirman la posición del escritor a favor de los manifestantes:

T.I. No se recuerda una congregación tan importante, con tanto arrastre, que perdure y vaya en incremento.

T.S. Si el Intendente creyó que el banderazo de 10000 personas había sido un hecho excepcional y único, hizo una mala lectura del cuadro de situación.

T.I. El fervor y la ira no se detienen

T.S. y el partido contra Boca promete ser una buena excusa para hacerse sentir a nivel nacional,

T.C. porque habrá una gran cantidad de medios de todo el país que reflejarán el deseo de todo el pueblo albirrojo y la negativa municipal.

Nuevamente 'el Intendente' aparece como agente activo ligado a los procesos mentales 'creyó' e 'hizo una mala lectura'.

En el segundo T.I. el emisor no hable de 'hinchas enfervorizados e iracundos' (esto agregaría una connotación negativa al sustantivo 'hinchas'). Mediante la nominalización el emisor logra hacer desaparecer a los participantes y al mismo tiempo dar objetividad a la información.

Por último, en el T.C. el 'porque' cohesivo refuerza la opinión del que escribe ya que introduce un futuro acontecimiento '(...) habrá una gran cantidad de medios de todo el país que reflejarán el deseo de todo el pueblo albirrojo y la negativa municipal.' Desde el punto de vista lexical, una vez más los sustantivos de connotación negativa aparecen asociados a la figura del intendente 'negativa municipal' y los de connotación positiva relacionados con la parte: club Estudiantes de La Plata ; por ejemplo: 'deseo del pueblo albirrojo'.

III. Resultados

El texto analizado se encuentra en el Apéndice. Del análisis del mismo en tríadas se puede observar que sigue el principio global de la organización de la relevancia en la noticia. La información considerada más importante aparece en el titular y en el sumario inicial.

Las dos primeras tríadas del cuerpo de la noticia clarifican el titular y completan la situación: los acontecimientos principales, los participantes, las circunstancias.

Las tríadas n° 3 a n° 7 del cuerpo de la noticia constituyen tríadas de desarrollo. La tríada n° 3 se retrotrae a las causas que originaron el evento en cuestión; las tríadas n° 4, 5, 6, y 7 incluyen detalles del evento.

Por último, la tríada n° 8 (conclusión) cierra la información anunciando 'posibles futuras consecuencias'.

Si bien en el reportaje de noticias el T.C. no es obligatorio ya que el periodista no está obligado a dar una opinión sino a presentar los sucesos de manera general, notamos que en nuestra noticia los T.C. están siempre presentes. Esta evidencia nos permite afirmar que el reportero no sólo informa sino que agrega evaluación al finalizar cada

ciclo informativo.

A nivel global, la tendenciosidad está reforzada por las fotografías (en la publicación periodística) que muestran concentraciones de hinchas flameando banderas, en auto o a pie en actitud calma y expectante más que enfervorizados.

Los periodistas sostienen que mientras los editoriales y los artículos de opinión presentan la postura del escritor, los reportes de noticias son objetivos. Sin embargo, en nuestro caso, vimos que no siempre sucede así. El escritor presenta los hechos de modo tal que le permitan convencer al lector acerca de “la injusticia que el Municipio comete con el club Estudiantes de La Plata”.

III.1 La Noción de Transitividad

Dijimos que para Halliday la función ideacional se efectiviza en el uso de la lengua para expresar una imagen de los hechos de esa realidad. Sin embargo, la manera de expresar esos hechos no está determinada por reglas rígidas de la realidad externa. Las opciones que se eligen representan la “transitividad”. En el caso de nuestra noticia, el reportero elige léxico y estructuras que se ajustan a su visión de los hechos; es decir, les da su propia configuración semántica.

Particularmente interesante resulta la presentación de los eventos y del agente o agentes responsables del hecho en cuestión

Como se analizó oportunamente en los respectivos turnos, una de las partes en el conflicto, el Municipio, más específicamente el intendente Alak, es siempre el agente que actúa contra los hinchas del club. Al mismo tiempo, la selección lexical: adjetivos e incluso verbos asociados al intendente son de fuerte connotación negativa; por ejemplo ‘(Alak) Altanero, advirtió (...)’, ‘Si Alak nos sigue desafiando (...)’, ‘(...) Alak no da muestras de buena voluntad (...)’. Además, los adjetivos aparecen modificando directamente al agente como si se tratara de una clasificación inherente al sustantivo y no de una valoración.

La otra parte en el conflicto, los miembros del club, son presentados como participantes afectados, en forma pasiva. Como ya se indicó, esto queda claro desde las imágenes y el titular y continúa en el cuerpo del artículo donde cuando se hace referencia a los partidarios del club de fútbol el agente seleccionado es colectivo/plural; por ejemplo ‘Unos 7000 hinchas de Estudiantes (...)’, ‘La histórica caravana (...)’. Los agentes también incluyen sustantivos de connotación positiva: ‘la familia de Estudiantes’, ‘el pueblo albirrojo’. Otra estrategia utilizada por el reportero que quita responsabilidad a los manifestantes es el uso de la voz pasiva como estrategia de ocultamiento. Así, el perio-

dista expresa: 'las calles fueron invadidas por el rojo y blanco', 'las calles de la ciudad fueron copadas por una movilización de hinchas de Estudiantes'. Más aún, varias de las acciones de los manifestantes como agentes actores se expresan a través de verbos reflexivos, cuyo efecto es que la acción recae sobre el mismo agente y por lo tanto no afecta a la otra entidad (una estrategia más de quita de responsabilidad); por ejemplo 'Unos 7000 hinchas se manifestaron (...)', 'la familia de Estudiantes se congregó (...)', 'La gente ya no se contiene (...)', '(...) el fervor y la ira no se detienen (...)'. Los adjetivos, esta vez de connotación positiva, aparecen directamente unidos al sustantivo como si se tratara de un todo conceptual: 'histórica caravana', 'manifestación legítima', 'manifestación pacífica', 'comportamiento ejemplar', 'hecho excepcional'. La connotación positiva del léxico incluye la selección de sustantivos como 'cruzada' y de verbos como 'trabajaron duro', instancias que refuerzan la representación positiva de los manifestantes que el emisor construye para su lector.

III.2 La Noción de Modalidad

El lenguaje para Halliday en su función interpersonal, como ya expresamos, se usa para codificar aquellos significados que tienen que ver con las actitudes del que escribe o habla y sus relaciones con quien lee o escucha. El significado interpersonal da cuenta de la posición que el escritor o hablante toma para expresar su mensaje.

En la expresión de los significados interpersonales el verbo finito cumple una función crucial ya que codifica tiempo y postura del hablante o escritor. El finito junto con su sujeto correspondiente constituyen el foco de los significados interpersonales: el bloque MODO; es este bloque el que le permite al escritor o hablante la argumentación, la ubicación en el tiempo, la polaridad y la toma de posición (modalidad).

El reportero en la noticia periodística debe reflejar los hechos objetivamente. Al analizar nuestra noticia, observamos que el escritor utiliza distintas formas para sugerir su compromiso con la verdad de los hechos, estrategias como para objetivar la información, introducir el alejamiento. Así, los hechos aparecen expresados en oraciones declarativas, en tiempo pasado y con ausencia de verbos modales. La pasiva con 'se' ('se trató (...)', 'No se recuerda (...)') despersonaliza la fuente y el yo (implícito) está prácticamente ausente. Sin embargo, la exclamativa de comienzos del primer párrafo: "¡Qué noche la de anoche!" (de alto contenido expresivo) y el 'no lo dude' de comienzos del último párrafo (en referencia a la manifestación como hecho histórico) traicionan la postura de un reportero parcial quien, en realidad, está tratando de convencer a sus lectores de un determinado estado de cosas.

Otra estrategia que el emisor utiliza para contribuir al efecto de objetividad y credibilidad de los hechos es la cita directa. Sin embargo, es interesante observar que el acceso a la palabra directa se concede sólo a una de las partes y que casualmente se trata, en una instancia, de 'un allegado a la dirigencia del club' quien expresó: "Dentro de poco no se va a poder controlar la bronca de los hinchas, el clima está muy feo y creo que ésta fue la última movilización pacífica. Si Alak nos sigue desafiando no sé lo que puede pasar"; en una segunda instancia, la palabra se otorga a uno de los organizadores de la manifestación a quien se atribuye: "La gente ya no se contiene, quiere tener ya un gesto de buena voluntad de parte de Alak; si no, esto se va a poner muy bravo".

En contraposición, el escritor priva de la palabra directa al Intendente Alak y en relación a sus expresiones informa: "Julio Alak se había atrevido a desafiar a los ciudadanos que representa. Altanero, advirtió que ninguna movilización lo haría cambiar de opinión y que no permitiría la remodelación del estadio". En este pasaje del texto, que por otra parte es el único que hace referencia a expresiones asignadas al Intendente, el reportero no sólo utiliza lenguaje indirecto sino que, además, lo acusa cuando dice: "(...) se había atrevido a desafiar (...)".

Una vez más, podemos decir entonces, que el emisor construye el texto de modo tal que le permita crear una imagen positiva de los manifestantes frente a una imagen negativa de la otra parte (el Intendente Alak).

IV. Conclusiones

En 'Lenguaje y Control', Fowler (1983:189) explica que los periódicos "desempeñan un papel decisivo en los procesos de la mediación de la percepción, por eso los llama 'mediadores'".

Si bien el artículo analizado (conflicto Club Estudiantes de La Plata-Intendente Alak-Tema: Remodelación del Estadio de Fútbol) representa una mínima muestra de la tendenciosidad en el reportaje de noticias, podemos decir que en realidad el periodista/emisor asume una postura pese a la supuesta imparcialidad y objetividad que intenta reflejar.

Nos propusimos describir el texto dando cuenta de la selección en el registro de la experiencia y en el plano interpersonal.

Observamos cómo, en el plano ideacional, el escritor seleccionaba lexis y sintaxis (ejemplos: voz pasiva, nominalización) para responsabilizar a una de las partes en el conflicto (el Intendente Alak) y deslindar de responsabilidad a la otra parte (club Estudiantes de La Plata).

En el plano interpersonal, observamos, que si bien los hechos son relatados como verdades absolutas utilizando oraciones declarativas, algunos indicios en el texto demuestran que el escritor no es totalmente objetivo; así, el uso de la oración exclamativa al comienzo del texto: “¡Qué noche la de anoche!”, presenta el evento como una manifestación intrínsecamente loable cuando en realidad se trata de un juicio de valor que el escritor hace sobre el mundo que ve y que quiere que sus lectores vean. Hacia el final del texto la frase imperativa: “(...) no lo dude.”, que como ya dijimos el escritor usa para persuadir al lector.

Por último, observamos cómo el escritor controlaba el acceso a la palabra de los participantes en los hechos, estrategia ésta que le permitía construir las imágenes que se ajustaban a su ideología.

Contestando las preguntas que nos hicimos al principio del trabajo, podemos afirmar que el artículo que seleccionamos no es una representación objetiva de los hechos. Existen opiniones subyacentes que se manifiestan en las estrategias discursivas que el escritor utiliza para convencer al lector de que en el conflicto en cuestión hay un agente responsable (el Intendente Alak) y agentes agredidos ('la parcialidad estudiantil').

El periodista selecciona la información que 'conviene' a su ideología, que a su vez responde a la ideología de la institución que él representa. Ya explicamos cómo organiza el esquema periodístico desde el titular y las fotografías.

No debemos olvidar que el periodista es miembro de esa comunidad que constituye el periódico al que pertenece y al que le interesa presentar los hechos particulares del artículo elegido como “una cruzada del club Estudiantes de La Plata a favor de la construcción de un estadio de fútbol propio que por la negativa caprichosa del Intendente local no puede concretarse”. En este sentido construirá su discurso seleccionando las acciones que le interesan e ignorando las que no le sirven.

La pequeña muestra analizada confirma la opinión de Fowler y otros (1983:212) en cuanto a lo que representan los periódicos en la comunidad y a la presentación que hacen de los hechos en general:

Los periódicos inevitablemente dan sólo una versión parcial del mundo. Seleccionan, reordenan, transforman, distorsionan y suprimen, de tal manera que el producto final es reconociblemente ese periódico y ningún otro, cualesquiera que hayan sido los sucesos del día en cuestión

BIBLIOGRAFIA

- BOLIVAR, A. (1986), *Interaction through written text. A discourse analysis of newspaper editorials*. Tesis doctoral. Universidad de Birmingham.
- BOLIVAR, A. (1997), "El análisis crítico del discurso: Teoría y compromisos". En: *Episteme NS*, Vol. 17; 23-45.
- BOLIVAR, A. (1995), "Una metodología para el análisis interaccional del texto escrito". En: *Boletín de Lingüística*, N° 9. Caracas: Universidad Central de Venezuela; 1-15.
- BOLIVAR, A. (1997), "La toma de turnos en el texto escrito: implicaciones para la lectura". En: *Los procesos de la lectura y la escritura*. Calí: Universidad del Valle.
- BOLIVAR, A. (1999), "Las metafunciones de la cláusula en español". En: *Lingua Americana*, Año 3, N° 4; 48-66.
- EAGLETON, T. (1991), "Introduction and What is Ideology?". En: *Ideology*. London: Verso; 1-31.
- FAIRCLOUGH, N. (1994), *Language and Power*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. AND WORDAK, R. (2000), "Capítulo 10: Análisis crítico del discurso". En: VAN DIJK (comp), *El discurso como interacción social*. Vol. II. España: Ed. Gedisa S.A.; 367-400.-
- FIRTH, HALLIDAY AND SINCLAIR (1996), "British Traditions in Text Analysis". En: STUBBS, M., *Text and Corpus Analysis*. Oxford: Blackwell Publishers; 22-50.
- FOWLER, R.; HODGE, B.; KRESS, G. AND TREW, T. (1983), *Lenguaje y Control*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FOWLER, R. (1991), "Analytic tools: critical linguistics". En: *Language in the News. Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985), *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M.A.K. AND HASAN, R. (1990), *Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford. Oxford University Press.
- VAN DIJK, T. (2000), "Capítulo I: El estudio del discurso". En: *El discurso como estructura*

y proceso. Vol. I. España: Ed. Gedesa S.A; 21-63.

- VAN DIJK, T. (2000), "Capítulo I: El discurso como interacción en la sociedad". En: *El discurso como interacción social*. Vol. II. España: Ed. Gedisa S.A.; 19-66.

- TITSCHER, S.; MEYER, M.; WODAK, R. AND VELTER, E. (2000), "Two approaches to critical discourse analysis". En: *Methods of text and discourse analysis*. London: Sage Publications; 144-170

Estruendoso reclamo

Las calles fueron invadidas por el rojo y blanco. Unos 7.000 hinchas de Estudiantes en el *bocinazo*, porque Alak no da muestras de buena voluntad para con la remodelación del estadio. La histórica caravana que alteró a la ciudad arrancó en la cancha y terminó en la Municipalidad.

¡Qué noche la de anoche! Las calles de la ciudad fueron copadas por una movilización de hinchas de Estudiantes en su cruzada por remodelar el estadio. El intendente Alak tuvo su *bocinazo*, como ya había tenido su *banderazo*, dos manifestaciones tan legítimas como el *cacerolazo* a nivel nacional. Y todas con un mismo significado: repudiar al gobernante de turno que le da la espalda a las necesidades de los ciudadanos.

Una vez más la familia de Estudiantes se congregó para reclamar por su derecho a construir un estadio más seguro, confortable y acorde a las normas de la FIFA. Fueron más de 7.000 personas que recorrieron las calles en 600 autos, motos, bicicletas, camiones y camionetas. Y también fue una multitud la que hizo el recorrido a pie, bajo una noche fría y de cielo limpio.

Julio Alak se había atrevido a desafiar a los ciudadanos que representa. Altanero, advirtió que ninguna movilización lo haría cambiar de opinión y que no permitiría la remodelación del estadio. Eso causó bronca, alteró los ánimos, agitó las pulsaciones de los hinchas y otra vez colmaron el Palacio Municipal para hacerse escuchar y cantar por una causa que consideran noble. Quién quiera oír, que oiga.

Se trató de una manifestación pacífica que junto a todos los pinchas: grandes y chicos, hombres y mujeres, abuelos y nietos, socios, dirigentes, ex presidentes y simpatizantes. Hubo organización, es cierto —las filiales y las agrupaciones trabajaron duro—, pero la espontaneidad fue un rasgo inherente a la protesta. La gente llegó de todos los barrios de la ciudad, cientos se agruparon a

la caravana durante el recorrido, y otros tantos decidieron esperar al grueso en Plaza Moreno.

La columna principal, de diez cuerdas de largo y miles de banderas flameando, tiñó las calles de rojo y blanco. Por una hora la ciudad fue un caos. Sí, pero un caos de tránsito, un caos vehicular, y nada, pero nada de violencia. Ni un hecho repudiable, un comportamiento ejemplar en medio de un tenso clima social.

“La gente ya no se contiene, quiere tener ya un gesto de buena voluntad de parte de Alak; si no, esto se va a poner muy bravo”, le dijo uno de los organizadores a *El Clásico*. “Dentro de poco no se va a poder controlar la bronca de los hinchas, el clima está muy feo y creo que esta fue la última movilización pacífica. Si Alak nos sigue desafiando no sé lo que puede pasar”, tiró un allegado a la dirigencia del club.

La ciudad se conmovió por una hora, no hubo nadie que no saliera a la vereda para presenciar la multitudinaria manifestación. Desde los edificios colgaron banderas y se sumaron al reclamo, y muchos fueron testigos mudos de un hecho histórico.

Si, fue histórico, no lo dude. No se recuerda una congregación tan importante, con tanto arrastre, que perdure y vaya en incremento. Si el Intendente creyó que el *banderazo* de 10.000 había sido un hecho excepcional y único, hizo una mala lectura del cuadro de situación. El fervor y la ira no se detienen, y el partido contra Boca promete ser una buena excusa para hacerse sentir a nivel nacional, porque habrá una gran cantidad de medios de todo el país que reflejarán el deseo de todo el pueblo albirrojo y la negativa municipal.

ANÁLISIS CRÍTICO DE UN DISCURSO POLÍTICO

Prof. María Cristina Spínola

Introducción

A menos de un año del maratónico desfile de presidentes entre la renuncia del Dr. De la Rúa y la asunción al mando del Dr. Duhalde, la Argentina se prepara para nuevas elecciones generales para elegir Presidente y Vice-presidente en el 2003. El actual Presidente de la Nación, Dr. Eduardo Duhalde, de extracción justicialista y “caudillo” en la provincia de Buenos Aires, ha presentado su renuncia formal al cargo que ejerce en forma interina a partir del 25 de mayo de 2003, en un intento por asegurar la convocatoria a elecciones para el 30 de marzo de ese año¹.

El riesgo mayor para dicha convocatoria parece ser las luchas internas dentro del mismo partido justicialista, particularmente, la abierta enemistad entre el Presidente Duhalde y el ex Presidente, Dr. Carlos Saúl Menem. Esta enemistad – ahora devenida pelea encarnizada por el poder – entre los dos hombres más relevantes en el justicialismo hoy, tomó de alguna manera dominio público durante la campaña electoral del año 1999, cuando Menem, aún inhibido constitucionalmente para presentarse como candidato, puso “palos en la rueda” a la candidatura de Duhalde, quien finalmente perdió la elección. La derrota de Duhalde no fue sólo producto de la falta de apoyo de la estructura partidaria: de la Rúa y la Alianza despertaron mayor expectativa social que un político que había sido Vice-presidente de Menem, y a quien pocos creían su intención de “cambiar el modelo”.

Las crónicas de los últimos días anteriores a la publicación del artículo de opinión que he elegido como corpus para este trabajo nos informan que Eduardo Duhalde ha decidido convocar para el día martes 22 al Congreso Nacional del PJ, la máxima autoridad del partido, donde Duhalde estima que tiene mayoría de votos. La intención de Duhalde, Presidente también de este Congreso Nacional, es modificar la última decisión del Consejo del Partido Justicialista, que ratificó la elección interna partidaria para el 15 de diciembre de 2002. El actual Presidente quiere que el Congreso del Partido Justicialista cambie la Junta Electoral que controla las elecciones internas del partido y que está, en

este momento, hegemonizada por el menemismo, para darle posibilidades a alguno de los precandidatos peronistas (que Duhalde quiere elegir personalmente) de derrocar a Menem. En el artículo que Fernando González, de la redacción del diario "Clarín", escribe en la primera página de la edición del domingo 20 de octubre, donde aparece el artículo analizado, se citan las palabras del Presidente Duhalde en este sentido: "Acá hay que hacer las cosas bien; hay que armar una junta electoral nueva y fijar rápido una fecha para la interna. Y si ellos no lo aceptan, no va a haber elecciones." La convocatoria del Congreso Nacional del Partido Justicialista (PJ), máxima autoridad del partido, es, obviamente, resistida por el menemismo².

La Justicia no parece estar a favor del Presidente Duhalde: la jueza electoral María Servini de Cubría, en un fallo de hace dos semanas, consideró ilegítimo convocar a las elecciones internas de todos los partidos políticos en forma simultánea. El gobierno ha apelado el fallo ante la Cámara Nacional Electoral. Este trámite llevaría las elecciones internas más allá del verano y postergaría todo el cronograma electoral. Por otro lado, Duhalde pretende que el Congreso de la Nación suspenda la convocatoria del 15 de diciembre y que defina una alternativa para la elección de candidatos, que podría ser la ley de lemas³.

La pelea entre los dos caudillos peronistas tiene motivos claros y fuertes: Menem quiere volver a ser presidente y Duhalde intenta impedirselo. No hay aquí lucha ideológica porque Duhalde no ha dado muestras de tener la intención de hacer un corte radical al modelo neoliberal impuesto por Menem: no podría suponerse que están ideológicamente en bandos opuestos o que representan los intereses de clases sociales opuestas. De lo que se trata, como ya he dicho antes, es de una lucha hegemónica, de una lucha por el poder entre dos caudillos del movimiento que desde 1945 tiene más seguidores en la Argentina.

El Presidente Duhalde escribe este artículo en el marco de esta refriega política para el diario "Clarín", periódico de alcance nacional cuyos lectores se cuentan principalmente entre las clases media y media alta. El artículo apareció publicado el día domingo 20 de octubre de 2002. No es habitual que un presidente en ejercicio utilice este medio para expresar su opinión sobre la coyuntura política; consideré, entonces, que el artículo podía presentar aristas interesantes para un análisis crítico del mismo.

El objetivo de este trabajo no es, por supuesto, juzgar las estrategias políticas del Dr. Duhalde sino mostrar cómo esta importante figura política utiliza recursos lingüísticos y discursivos para lograr sus objetivos políticos: denunciar indirectamente al Dr. Menem y a sus seguidores, destacar los esfuerzos de su gobierno para proteger y afianzar la

democracia, responsabilizar al Poder Judicial por el riesgo que corre el llamado a elecciones y forzar al Congreso de la Nación a tomar decisiones en la coyuntura política. En particular, he investigado dos aspectos: la estructura temática, desde el punto de vista del análisis del texto y la interdiscursividad, desde el punto de vista de la práctica discursiva. Las preguntas que me he planteado son las siguientes: ¿cómo presenta el escritor sus argumentos? ¿Se atiene al mantenimiento del tópico? ¿Utiliza elementos textuales que organizan el texto y explicitan nexos lógico-semánticos entre sus partes?

¿Recorre a elementos interpersonales para mostrar su actitud frente a sus argumentos? ¿A qué género corresponde el artículo? ¿A qué tipo de actividad, estilo y discurso responde? ¿Hace el autor un uso prescriptivo o creativo de los recursos?

Marco teórico

En *Language and Power*, Norman Fairclough sostiene que “el uso del lenguaje está determinado socialmente” (Fairclough, 1989:21)⁴ Según este investigador, el lenguaje es una parte de la sociedad, y es un proceso social – un proceso social condicionado por otros aspectos, no lingüísticos, de la sociedad. Fairclough explica que la relación entre lenguaje y sociedad es interna y dialéctica, es decir, que los fenómenos lingüísticos son fenómenos sociales de tipo especial, y los fenómenos sociales son, al menos en parte, fenómenos lingüísticos. (Fairclough, 1989:23). En otras palabras, las variaciones en el uso del lenguaje responden a las identidades sociales de los sujetos en la interacción, a sus propósitos socialmente definidos, al escenario social, etc.

Fairclough insiste, en *Discourse and Social Change*, en considerar el discurso como “una forma de práctica social” (Fairclough, 1992:63) Esta consideración implica, por un lado, que el discurso, además de ser un modo de representación, es “un modo de acción, una manera en la que los individuos pueden actuar sobre el mundo, y especialmente sobre los otros,”; por otro lado, esta consideración implica que “existe una relación dialéctica entre el discurso y la estructura social”, la cual refleja la relación dialéctica entre la práctica social y la estructura social: la estructura social condiciona y es a la vez un efecto de la práctica social (Fairclough, 1992:64). La estructura social moldea e impone restricciones al discurso pero, al mismo tiempo, el discurso contribuye a esas dimensiones de la estructura social que lo moldean y restringen: sus normas y convenciones, así como las relaciones, identidades e instituciones que subyacen a éstas. El discurso no sólo representa al mundo sino que lo significa, contribuyendo a la construcción de identidades sociales y posiciones de sujeto (“subject positions”), de

relaciones sociales y de sistemas de conocimiento y creencia. La práctica discursiva contribuye a la reproducción de los aspectos que constituyen la sociedad pero también contribuye a su transformación. El discurso no sirve sólo para “hacer cosas”, sino también para expresar, constituir y reproducir identidades sociales y relaciones sociales, incluso relaciones de poder (Fairclough, 1989:237).

Fairclough concentra particularmente su atención en el discurso político y el discurso ideológico. Sostiene que “el discurso como práctica política establece, sostiene y cambia relaciones de poder, y las entidades colectivas entre las que existen relaciones de poder” (Fairclough, 1992:67). Por otro lado, “el discurso como práctica ideológica constituye, naturaliza, sostiene y cambia significaciones del mundo desde las diversas posiciones en las relaciones de poder”. De esto se desprende que las prácticas política e ideológica están interrelacionadas, ya que la ideología, según este autor, consiste en “significaciones generadas dentro de las relaciones de poder como una dimensión del ejercicio del poder y la lucha por el poder” (Fairclough, 1992:67). Fairclough sostiene que los diferentes tipos de discurso en diferentes dominios sociales o escenarios institucionales pueden reflejar posturas política o ideológicamente determinadas. El discurso actualizaría así una determinada ideología.

¿Cómo entender las convenciones y normas que subyacen a los eventos discursivos? Fairclough toma de Foucault el concepto de “orden de discurso” para referirse a todas las prácticas discursivas de una institución y las relaciones entre ellas, y sostiene que los órdenes de discurso son los aspectos discursivos del orden social. Un evento discursivo es, entonces, una instancia de práctica social. Pero es, además, un texto, ya que el discurso toma forma lingüística a través de la lengua escrita y oral. Estas dos dimensiones están a su vez mediadas por la práctica discursiva. Un evento discursivo es, asimismo, una instancia de práctica discursiva, que a su vez, es una forma particular de práctica social. Fairclough considera que la práctica discursiva involucra procesos de producción, distribución y consumo de textos, y que “la naturaleza de estos procesos varía entre diferentes tipos de discurso de acuerdo con factores sociales” (Fairclough, 1992:78).

En la tercera dimensión que Fairclough propone en su marco de análisis, la práctica social, este autor incluye la relación entre el discurso y la ideología, y el lugar que ocupa el discurso dentro de su visión del poder como hegemonía y de los cambios en las relaciones de poder como lucha hegemónica. Según Fairclough, la ideología tiene existencia material en las prácticas institucionales, lo cual implica que pueden investigarse las prácticas discursivas como formas materiales de ideología. La ideología, por otro lado, “interpela sujetos”, de lo cual se desprende que uno de los efectos ideológicos más

significativos sea la constitución de sujetos. Finalmente los aparatos ideológicos del estado son campo propicio para la lucha de clases y contribuyen a ella. (Fairclough, 1992:87). Esto implica que el análisis del discurso puede orientarse ideológicamente. Fairclough entiende a las ideologías como “significaciones/construcciones de la realidad (...) que toman forma en varias dimensiones de las formas/significados de las prácticas discursivas, y que contribuyen a la producción, reproducción o transformación de relaciones de dominación” (Fairclough, 1992:87). Las ideologías pueden lograr aparecer como “sentido común” y es entonces cuando más efectivas son; de todos modos, la lucha ideológica está siempre presente en la práctica discursiva al transformar las relaciones de dominación, dando nueva forma a esta práctica y a las ideologías que ella representa. Fairclough ubica a las ideologías tanto en las estructuras del lenguaje – o sea, en los órdenes de discurso – como en los eventos que reproducen y transforman dichas estructuras. Por otro lado, tanto las formas lingüísticas como los significados pueden ser interpretados ideológicamente (Fairclough, 1992:89). ¿Hasta qué punto son los sujetos conscientes de las dimensiones ideológicas de sus prácticas discursivas? ¿Hasta qué punto están sujetos a su posición ideológica? Fairclough sostiene que los sujetos se posicionan ideológicamente pero, al mismo tiempo, son capaces de actuar creativamente a fin de reestructurar las mismas prácticas y estructuras que los posicionan. ¿Todo discurso es ideológico? Si bien “las prácticas discursivas están ‘investidas’ ideológicamente en la medida en que incorporan significaciones que contribuyen a sostener o reestructurar relaciones de poder” (Fairclough, 1992:91), en sociedades que no se caracterizan por este tipo de relaciones, la ideología no sería un aspecto importante de sus discursos. Por otro lado, en nuestra sociedad, no todos los tipos de discurso manifiestan la misma posibilidad de lectura ideológica.

Fairclough introduce asimismo el concepto de hegemonía, que toma de A. Gramsci, en su marco de referencia analítico, porque considera que este concepto permite teorizar sobre el cambio en la evolución de las relaciones de poder, enfocando principalmente sobre el cambio discursivo. La hegemonía se define como “liderazgo y dominación en los campos económico, político, cultural e ideológico de la sociedad” (Fairclough, 1992:92). Hegemonía es el poder que ejerce cierta clase social (definida económicamente) en connivencia con otras fuerzas sociales. La hegemonía es siempre un “equilibrio inestable”, que se logra integrando a las clases subordinadas a través de medios ideológicos. El concepto de lucha hegemónica se traslada al discurso: así un orden de discurso puede verse como el aspecto discursivo del equilibrio inestable y contradictorio que constituye una hegemonía, y la articulación y rearticulación de los órdenes de discurso

sería un elemento indicador de la lucha hegemónica. Por otro lado, la práctica discursiva – la producción, distribución, consumo e interpretación de textos – es un aspecto de la lucha hegemónica que contribuye a la reproducción o transformación de los órdenes de discurso existentes a través de la reproducción y transformación de las relaciones sociales y de poder existentes (Fairclough, 1992:93).

Fairclough presenta tres modos de enfocar el análisis de los textos: la descripción (Fairclough, 1989:26, Fairclough, 1995:97) se ocupa de identificar las propiedades formales del texto, al cual caracteriza de acuerdo con las categorías de un marco descriptivo específico. La interpretación analiza la relación entre texto e interacción – el texto como producto del proceso de producción y como recurso en el proceso de interpretación. En este nivel se analizan los procesos cognitivos de los participantes. Finalmente, la explicación se ocupa de la relación entre interacción y contexto social, entre los eventos sociales transitorios y las estructuras sociales que dan forma y a su vez son modificadas por estos eventos, entre los procesos discursivos y los procesos sociales.

Este lingüista organiza el análisis del texto en cuatro áreas (Fairclough, 1992:75): vocabulario, gramática, cohesión y estructura textual; y distingue asimismo otros tres aspectos a analizar desde el punto de vista de la práctica discursiva: la “fuerza” de los enunciados, la coherencia y la intertextualidad de los textos. Estos siete aspectos constituyen un marco adecuado para el análisis que Fairclough propone para cubrir tanto la producción e interpretación de los textos como sus propiedades formales (Fairclough, 1992:75). De todos modos, Fairclough insiste en que la distinción entre análisis de texto y análisis de práctica discursiva no es tajante, y que el análisis de esta última dimensión debe incluir un análisis en el nivel micro, y un análisis en el nivel macro: el análisis micro – explicar cómo los participantes producen e interpretan textos en base a sus recursos – y el análisis macro – conocer la naturaleza de los recursos que se utilizan al producir e interpretar textos, y saber si estos recursos se utilizan en forma prescriptiva o creativa – constituyen dos niveles interrelacionados de análisis. Así, la dimensión de la práctica discursiva en el marco de análisis de Fairclough puede mediar entre el texto y la práctica social: ésta determina los macro-procesos de la práctica discursiva y los micro-procesos dan forma al texto.

Todos los textos son, para Fairclough, inherentemente intertextuales, o sea, constituidos por elementos de otros textos. El concepto de intertextualidad engloba la productividad de los textos, la cual, en la práctica, está socialmente limitada y restringida. Los conceptos de intertextualidad y de hegemonía se complementan en el sentido que los límites a la innovación textual están fijados por las relaciones de poder y su influencia

en las estructuras y prácticas sociales. Fairclough define intertextualidad como la propiedad de un texto de incluir tramos o trozos de otros textos y de asimilarlos, contradecirlos, etc. La intertextualidad de un texto incorpora o responde a otros textos, pero también abarca las complejas relaciones que un texto tiene con las convenciones que se ensamblan para constituir un orden de discurso. De aquí se deriva la distinción que Fairclough, siguiendo a la escuela francesa de análisis del discurso, realiza entre “intertextualidad manifiesta” e “intertextualidad constitutiva”: en el primer caso, otros textos están implícita o explícitamente presentes en el nuevo texto, y se marcan en la superficie del mismo; en el segundo caso hablamos de la configuración de las convenciones discursivas de un texto en particular – “interdiscursividad”, para Fairclough. La interdiscursividad es el modo en que un tipo de discurso se constituye a través de la combinación de elementos de órdenes de discurso. (Fairclough, 1992:118). La intertextualidad y las relaciones intertextuales cambiantes en el discurso son esenciales para comprender los procesos de constitución de los sujetos.

Los órdenes de discurso pueden ser considerados como facetas discursivas de los órdenes sociales, con los cuales compartirían su articulación interna y rearticulación (Fairclough, 1992:71). Fairclough establece una distinción entre *género*, *tipo de actividad*, *estilo* y *discurso*, como elementos constitutivos de los “órdenes de discurso” – elementos que se estructuran para formar los órdenes de discurso. Define *género* como “un conjunto de convenciones relativamente estables asociado a un tipo de actividad socialmente reconocida” (Fairclough, 1992:126). Un género, según Fairclough, corresponde generalmente a un tipo de práctica social e implica, por un lado, un tipo particular de texto y, por otro, procesos típicos de producción, distribución y consumo del texto. El *tipo de actividad* se describe como la secuencia estructurada de acciones de las que se compone una actividad, la cual involucra ciertos participantes, o sea, un conjunto de posiciones de sujeto socialmente constituidas y reconocidas en conexión con el tipo de actividad. Los cambios en el sistema de géneros y sus efectos en la organización de los otros elementos son de particular interés en este marco teórico. “Una sociedad, o una institución particular o dominio dentro de ella, posee una particular configuración de géneros, que constituyen un sistema interrelacionado, el cual está sujeto a cambios” (Fairclough 1992:126). Los géneros se asocian a formas particulares de intertextualidad, o sea, la intertextualidad se manifiesta de diferentes formas y en grados variables de acuerdo al género que se trate. Un género se relaciona típicamente con un *estilo*, que varía de acuerdo con tres parámetros que reflejan el contexto situacional: campo, tenor y modo (Halliday, 1978). Finalmente, un *discurso*, para Fairclough,

es un modo particular de construir el tema o tópic: este término pone el énfasis en las construcciones particulares del área de conocimiento específica a través de la cual se presenta el contenido en el texto (Fairclough, 1992:128).

Fairclough sostiene que no es posible reconstruir el proceso de producción o dar cuenta del proceso de interpretación trabajando en el análisis de los textos exclusivamente. Los textos son en realidad huellas y claves que permiten acceder al análisis de dichos procesos y a los recursos que se ponen allí en juego. Por otro lado, no podemos dejar de lado una consideración del escenario económico, político e institucional en el cual se genera un texto determinado como tampoco es posible desestimar los procesos cognitivos que participan en la producción e interpretación. El análisis debería llevarnos a especificar los órdenes de discurso a los que se apela, y, además, a evaluar la relación entre la producción, distribución y consumo de textos, y la naturaleza de la práctica social involucrada.

Corpus

El artículo seleccionado para este estudio de caso apareció publicado en el diario "Clarín", en la edición correspondiente al domingo 20 de octubre de 2002, en la sección "Política" de dicho periódico⁵.

El título del artículo, "La voluntad del pueblo es ir a votar", está precedido por dos subtítulos: el primero, "La carrera electoral", indica el tópic del texto; el segundo, "El presidente define su postura frente al proceso electoral", anticipa el autor y el macro acto de habla que este realiza. El copete, que sigue al título, resume el mensaje presidencial. Aparece luego un pequeño recuadro con la foto del Dr. Duhalde, su nombre y cargo, y la palabra "opinión" en mayúsculas, que repite la intención ilocutoria del autor del artículo.

Análisis del texto. Descripción

Uno de los aspectos que el marco analítico de Fairclough propone describir al analizar críticamente un texto es su estructura temática; es decir, por un lado la elección de ciertos y determinados elementos para ocupar la posición de Tema en cada cláusula, y por otro, la relación entre los Temas de las distintas cláusulas que realizan el significado del texto. Considero que este artículo presenta una estructura temática interesante porque, como intentaré mostrar, las elecciones temáticas contribuyen a expresar la

intención principal del escritor: legitimar sus propias decisiones de gobierno y denunciar a sus enemigos políticos.

● El concepto de “Tema”

Según Fairclough, en todo discurso interactúan tres dimensiones de significado y tres funciones del lenguaje que son el producto de los aspectos constructivos del discurso: la función identidad, que se asocia a la construcción de identidades sociales y posiciones de sujeto; la función relacional, que se vincula con la construcción de relaciones sociales; y la función ideacional, que tiene que ver con el modo en que los textos significan el mundo y sus procesos, entidades y relaciones, o sea, con la construcción de sistemas de conocimiento y creencia (Fairclough, 1992:64). M.A.K. Halliday (1978) agrupa las dos primeras funciones en la función interpersonal y agrega la función textual, que tiene relación con el modo en el cual se presenta la información en un texto y las conexiones entre partes de un mismo texto entre sí y del texto con la situación de producción (Fairclough, 1992:65).

Halliday afirma que parte del significado de cualquier cláusula se expresa a través de la elección del elemento que se elige para cumplir la función de Tema (Halliday, 1985:39). “Si un hablante utiliza en su mensaje un elemento que expresa su punto de vista sobre la cuestión, es natural que haga de este elemento el punto de partida de su mensaje... Lo mismo ocurre si el hablante incluye un elemento que expresa la relación de su mensaje con lo que ha expresado antes. El Tema del mensaje es una indicación de su significación en este punto del discurso” (Halliday, 1985:50-51) G. Thompson agrega que los hablantes cooperativos utilizan el tema a fin de que sus interlocutores puedan relacionar inmediatamente de qué manera la información en el Rema – en el resto de la cláusula – se relaciona con lo dicho anteriormente (Thompson, 1996).

En una cláusula declarativa simple, el Tema coincide generalmente con el Sujeto. La ubicación del Sujeto en posición temática es la elección más usual y una de las que en nuestro análisis consideraremos como “Tema no marcado”. El tema de una cláusula declarativa simple se extiende hasta el primer elemento que tiene función representacional; lo que sigue a este primer elemento ideacional es parte del rema.

Halliday introduce asimismo la noción de Tema múltiple, noción que nos será muy útil en el análisis de este corpus. Tema múltiple es aquel que incluye elementos textua-

les, interpersonales e ideacionales en su estructura interna. Siempre encontramos un elemento ideacional en el Tema, el cual representa un proceso, un participante en un proceso o una circunstancia concomitante con un proceso; pero puede haber también, aunque no obligatoriamente, elementos textuales y/o interpersonales.

Los elementos textuales en el Tema cumplen la función de señalar cómo se relaciona la cláusula en cuestión con las cláusulas anteriores para formar un texto coherente. El Tema textual puede presentar temas continuativos, estructurales y conjuntivos. Los continuativos marcan una movida del hablante o escritor en el intercambio; los estructurales (conjunciones y relativos) son elementos obligatoriamente temáticos, si aparecen en una cláusula. Halliday explica que las conjunciones, si aparecen, deben obligatoriamente ubicarse al inicio de la cláusula y por lo tanto el hablante/escritor no tiene la opción de no darles función temática: sólo puede elegir el significado que quiere expresar; finalmente, los adjuntos conjuntivos, que son opcionales y pueden alternativamente ubicarse en el Rema, cumplen la función de relacionar la cláusula con el co-texto precedente. Los elementos interpersonales transmiten la evaluación que el hablante hace de la relevancia o valor de verdad de su mensaje, al señalar su punto de vista. En el Tema interpersonal encontramos un adjunto modal, un verbo conjugado en cláusulas interrogativas, o un vocativo (Halliday, 1985:49-55).

Halliday sostiene (1985:53) que “la cláusula es el producto de tres procesos semánticos simultáneos: es, al mismo tiempo, una representación de la experiencia, un intercambio interactivo y un mensaje.” Estos procesos semánticos pueden manifestarse en la estructura interna del Tema; o sea, las tres metafunciones que Halliday reconoce como formando la base de la organización semántica del lenguaje pueden contribuir en la construcción del Tema. Estos temas múltiples son frecuentes en nuestro corpus y por eso nos detenemos en ellos.

Según Halliday, el Sujeto es el elemento que ocupa la posición de tema a menos que haya una buena razón para elegir algún otro elemento de la cláusula. Por lo tanto, según este autor, el Tema que no coincide con el Sujeto en una oración declarativa es Tema marcado (Halliday, 1985). W. J. Van de Kopple (1991) considera que el tema marcado más común y, por lo tanto, el menos marcado, es el adverbio o la frase preposicional en función de Adjunto Circunstancial. En este sentido, Thompson (1996) observa que en las oraciones declarativas es común la elección de un Adjunto como Tema y argumenta que el Adjunto está a mitad de camino en la escala de “markedness” (la cualidad de ser “marcado”), cumpliendo una función particular en la organización textual. Thompson considera, de todos modos, que es conveniente analizar los Adjuntos como temas “mar-

cados”.

Moss *et al* (1988), trabajando con el desarrollo temático de textos en español, cuestionan esta noción de Tema marcado. Observan que, debido tal vez a la mayor flexibilidad sintáctica del español con respecto al inglés, una oración que empiece con un verbo, con el complemento de un verbo o con una frase circunstancial no parece estar necesariamente marcada. Estos autores consideran que “Tema ‘marcado’ sería aquel que rompa la coherencia del texto o desconcierta al lector, introduciendo un elemento nuevo en posición inicial *sin haberlo relacionado con lo anteriormente expresado*” (Moss *et al*, 1988, p. 44; la bastardilla es nuestra). Entiendo que esta postura de Moss *et al* parece más apropiado para el análisis de córpora en español. De hecho, pocas de las elecciones temáticas no coincidentes con el sujeto de la oración que he identificado en el corpus me han parecido inusuales o incoherentes, como detallaré más adelante. Moss *et al*, en el mismo trabajo, consideran a los Adjuntos como Temas no marcados aún cuando no estén relacionados con el texto previo.

En este trabajo, he considerado Tema marcado aquel tema que no coincide con el Sujeto de la cláusula y, al mismo tiempo, no retoma ningún tema o rema anterior en el texto, aún cuando dicho tema tenga función de Adjunto Circunstancial. No sigo aquí a Moss *et al* pues entiendo que el quiebre en la homogeneidad del desarrollo temático cumple una función discursiva importante.

Utilizaré las apreciaciones de Van de Kopple (1991) para interpretar las instancias de Tema marcado en nuestro corpus. Según este autor, un escritor puede elegir un tema marcado por los siguientes motivos:

1. Ubicar al principio de la cláusula información que es recuperable de la situación o del texto.
2. Preparar el escenario para la información que se va a brindar.
3. Llamar la atención sobre tramos de información o investirlos de una cualidad especial.
4. Dar más fuerza a los contrastes.

● **Análisis temático de las cláusulas del corpus**

La cláusula es la unidad gramatical principal en los dos marcos de análisis que he resumido previamente: la cláusula combina significados ideacionales, interpersonales y textuales que reflejan las elecciones efectuadas por los usuarios acerca de cómo significar y construir identidades y relaciones sociales, y conocimiento y creencias.

En este trabajo, he analizado la estructura temática tanto de las oraciones simples como de las cláusulas coordinadas (unidas por una conjunción) o yuxtapuestas (relacionadas por “;” ó “:”). No he tenido en cuenta la estructura temática interna de las cláusulas subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales por razones de espacio; entiendo, de todos modos, que dicho análisis confirmaría las conclusiones que pueden extraerse del análisis llevado a cabo. Mi análisis se circunscribió al cuerpo del artículo, y no incluyó ni título ni subtítulos.

Para llevar a cabo el análisis de la estructura temática de las cláusulas que componen este texto se desglosó el texto en sus cláusulas componentes⁶ y luego se trabajó con la grilla que aparece en la figura 1 a fin de distinguir los elementos ideacionales, textuales e interpersonales presentes en los temas de dichas cláusulas.

○	Tema			Sujeto	Proceso
	Textual	Interpersonal	Ideacional		

Figura 1

A continuación, transcribiré los Temas completos de las cláusulas que componen el texto: indicaré con subrayado el Tema interpersonal, con bastardilla el tema textual y con negrita el Tema ideacional marcado.

- 1 a) Ninguna crisis
- 1 b) ; *tampoco* ningún futuro
- 2 a) *Por el contrario*, el camino correcto
- 3 **Hoy**
- 4 a) (Sin estructura temática)
- 4 b) la gente
- 4 c) *pero* **ocurre**
- 5 **Por esas razones**
- 6 a) La Asamblea Legislativa
- 6 b) el Parlamento
- 7 **Así**
- 8 a) El proyecto de Reforma Política que enviamos al Congreso (votado el 19 de

- junio pasado)
- 8 b) *pero* (él)
- 9 Las elecciones internas que pretendíamos fueran abiertas, simultáneas y con padrones generales controlados por la Justicia
- 10 **Ahora**
- 11 a) (Nosotros)
- 12 *Por eso* (nosotros)
- 13 **Para revertir esta situación**
- 14 a) *Pero que quede bien en claro*
- 14 b) : mi principal interés como Presidente
- 15 a) **En ningún país serio**
- 16 La democracia, por más frágil que sea y aún en las circunstancias más conflictivas,
- 17 *En caso contrario, no hay*
- 18 a) El Gobierno
- 18 b) y el pueblo
- 19 Los tres poderes del Estado
- 20 El Congreso
- 21 La Asamblea Legislativa
- 22 (Esta)
- 23 **Con esto**
- 24 *Sin duda, algunos candidatos*
- 25 *Es evidente que*
- 26 (Yo)
- 27 a) Nadie
- 27 b) *pero* el Estado
- 28 Lo que realmente necesita la Argentina
- 29 Un país que es capaz de no doblegarse frente a la crisis más grave de su historia, que es capaz de estabilizar su moneda, que piensa en su renacer productivo, que es solidario y mira al futuro
- 30 *En verdad, (éstas)*
- 31 **No hay**
- 32 a) **Por convicción** (yo)
- 32 b) y el pueblo
- 33 Los poderes del Estado

34 a) La responsabilidad hoy

34 b) y (éste)

En este análisis pormenorizado de la estructura temática de las cláusulas incluiré principalmente aspectos descriptivos, pero asimismo anticiparé cuestiones relacionadas con los niveles de análisis interpretativo y explicativo.

El texto puede desglosarse en 44 cláusulas (oraciones simples y cláusulas coordinadas). De este total, la cláusula 4 a), que se discutirá oportunamente, no tiene estructura temática. Observamos en primer lugar que en 30 de las cláusulas con estructura temática (casi un 70%), el Tema coincide con el Sujeto gramatical de la cláusula. El autor realiza elecciones tendientes a mantener el tópico del discurso; supone una audiencia informada sobre el funcionamiento de la democracia – de ahí que se refiere a diversas instituciones democráticas presentes en el contexto de situación – y asimismo informa sobre los últimos acontecimientos en relación con las próximas elecciones.

Encontramos también 11 Temas textuales, o sea que, aproximadamente un 25% de los Temas contienen elementos textuales. En la mayor parte de estos casos, la posición de Tema es ocupada por adjuntos conjuntivos que indican contraste o contra-argumentación. Esta presencia de Temas textuales, por un lado, nos confirma que estamos en presencia de una instancia de género argumentativo, y por otro, nos indica que el productor del discurso intenta guiar al lector en sus operaciones de interpretación del discurso. El autor estaría haciendo aquí uso prescriptivo de sus recursos al utilizar en su artículo Temas textuales que introducen argumentos y contra-argumentos.

Sólo tres de las 43 cláusulas contienen elementos interpersonales en sus temas; estos aparecen en la oración 14 a), y en las oraciones 24 y 25: en estas últimas el Presidente denuncia a los candidatos por el desorden eleccionario.

Ocho de los temas ideacionales son marcados: discutiremos sus funciones detalladamente en el análisis de las respectivas cláusulas.

La O1 consiste de dos cláusulas coordinadas por la conjunción *tampoco*; los Temas “Ninguna crisis”(O1a) y “ningún futuro” (O1b) muestran paralelismo sintáctico, que se continúa en los respectivos Remas: “se supera ...” y “se construye...” Los Temas, que son simples y coinciden con el Sujeto de las respectivas cláusulas, presentan la discusión presuponiendo la existencia de una crisis que debe superarse y un futuro que debe construirse. La información en los respectivos Remas descarta posibles alternativas de solución a ambos problemas. Al utilizar el autor formas verbales con “se” (personal pasiva), la crisis y el futuro aparecen como capaces de superarse y construirse a sí

mismos, sin necesidad de un agente que pudiera llevar a cabo las acciones necesarias para lograr ese fin. El autor ubica la negación en las frases nominales sujeto y no en las frases verbales, recurso que Fairclough relaciona con el género regulativo (Fairclough, 1995:203). No hay mitigación sino aseveración categórica. El Presidente inicia su argumentación describiendo la situación política en términos que no permiten el debate o el disenso.

La O2 se inicia con un Tema múltiple constituido por un elemento textual, el adjunto conjuntivo *por el contrario* y un elemento ideacional “el camino correcto”. El adjunto conjuntivo indica una relación contrastiva entre esta cláusula y las dos anteriores, y refuerza la expectativa creada por la negación en éstas, introduciendo el tópico de esta cláusula, “el camino correcto”. Tampoco en este caso hay mitigación: el autor no abre debate sobre estos temas.

La O3 comienza con un Tema simple: “Hoy”, un adjunto circunstancial que podemos considerar Tema ideacional marcado porque no cumple función de Sujeto (el Sujeto es “nosotros”) y no se relaciona de ningún modo con las dos primeras oraciones: el autor ha descrito la situación política a través de una generalización hipotética y “Hoy” tiene la función de anclar el texto en el momento histórico actual.

La O4 consiste de tres cláusulas coordinadas: la primera elíptica, la segunda yuxtapuesta y la tercera coordinada por la conjunción adversativa *pero*. O4 a) no tiene organización temática. Consiste de un sintagma adjetivo con núcleo adjetivo inserto en una estructura de intensificación de significado. En realidad, el adjetivo núcleo, *trascendente*, modifica al sustantivo *momento* del tema de la oración anterior y el punto no separa las dos cláusulas como unidades de diferente significado sino que parece indicar o marcar una pausa en el desarrollo de la idea, seguramente para reforzar el efecto del intensificador *tan... que*. En esta oración el escritor enfoca directamente el problema central de su artículo: el proceso electoral. Habla de “hoy” en O4 a), habla de “la gente” en O4 b) y, en 4 c) introduce a través de un Tema múltiple (elemento textual *pero* más elemento ideacional “ocurre” – proceso material en función de Tema) las dificultades de la coyuntura política. ¿Por qué elige el escritor un proceso material para cumplir la función de Tema? Podría haber dicho: “pero el proceso electoral...” Entendemos que el elemento textual, el adjunto conjuntivo *pero* implica que “algo ocurre”. El proceso material en posición de Tema reitera entonces información dada implícitamente y prepara el escenario para la descripción que el escritor quiere hacer de la situación política.

La O5 se inicia con la frase preposicional “por esas razones”, frase que puede interpretarse de dos maneras distintas: podemos decir que “por esas razones” es un

Tema textual que, a través del ítem referencial *esas* y el sustantivo de significado general *razones*, relaciona cohesivamente esta oración con la O4 c)⁷. Otra interpretación posible es considerar “por esas razones” como Tema ideacional marcado; el autor podría haber dicho: “hemos dicho que... por esas razones”. O sea que esta frase preposicional cumple la función de Adjunto Circunstancial y puede ubicarse al inicio de la cláusula. En este caso, el Tema ideacional marcado presenta información recuperable del texto precedente y permite al escritor explayarse sobre la información nueva en el Rema. De todos modos, la O5 toma como punto de partida el hecho de que el proceso electoral esté “en un cono de sombras” y que el Poder Ejecutivo no esté “en condiciones de garantizarlo”. Son los argumentos que el autor presenta para recordar que ya ha advertido sobre los riesgos de la situación y sobre la responsabilidad del Congreso en la coyuntura.

La O6 se explaya en este tema: la O6 a) presenta un Sujeto en función de Tema, “La Asamblea Legislativa” mencionado en el Rema de la O5 d) y la O6 b). Asimismo, la O6 b) se inicia con otro sujeto, “el Parlamento”, sinónimo de “ambas cámaras”.

La O7 presenta un adjunto circunstancial, *así*, como Tema. El escritor no tiene otra alternativa en este caso más que ubicar el adjunto circunstancial en posición temática: si el orden fuese “este problema se destraba así”, este elemento podría interpretarse catafóricamente. “Así” enlaza con los “deberes” de la Asamblea y el Parlamento.

La O8 introduce el tópico de “el proyecto de Reforma Política”, que el autor incluye con la intención de que el lector recuerde los esfuerzos realizados por el Ejecutivo. La O8 c) con Tema múltiple (elemento textual *pero* más elemento ideacional “éste” – sujeto desinencial. El uso de la pasiva deja oscuro el tema del agente de la acción de “desvirtuar”, acción que se denuncia. La responsabilidad no se adjudica directamente.

La O9 introduce otro tópico relevante, “las elecciones internas”, un grupo nominal complejo como Sujeto en función de Tema, modificado por una relativa no restrictiva que también refuerza el tema de los esfuerzos del Ejecutivo. El autor utiliza una relativa no restrictiva para recordar al lector que su gobierno tiene buenas intenciones.

La O10 se inicia con el adjunto circunstancial “ahora” en función de Tema. “Ahora” contrasta con los verbos que inician el Rema de O8 a), “implicaba” y O8 c), “fue desvirtuado”: ambos con aspecto perfectivo que significan acción completa en el pasado. “Han quedado” en el inicio del Rema de 9 c) tiene la función de relacionar pasado con presente y el “ahora” presenta las consecuencias de los fallos judiciales mencionados anteriormente. “Ahora” es Tema ideacional marcado que indica el final del repaso que el escritor hace de sus decisiones políticas previas, y lo contrasta con la situación actual.

La O11a) es la primera ocurrencia de un Tema simple expresado por un pronombre en posición de Sujeto (indicado por la desinencia del verbo); o sea, recién a partir de la oración 11 el autor construye su mensaje a partir del “nosotros”. Esta instancia de “nosotros” es ambigua en cuanto a su margen de inclusión. Podríamos preguntarnos quienes son “nosotros”. Obviamente, el gobierno y los partidos políticos. Pero ¿incluye el “nosotros” al pueblo? ¿Se le da un rol activo al pueblo en esta jugada política? Por razones de espacio no me he detenido en el análisis de los pronombres “yo” y “nosotros” en este artículo, pero evidentemente dicho análisis sería muy útil desde un punto de vista crítico.

El “nosotros” vuelve a aparecer en la O12. En esta cláusula se tematizan los motivos por los cuales se dice que las elecciones peligran: el Tema es múltiple y se inicia con un Tema textual, constituido por un adjunto conjuntivo de base causal, *por eso*, que relaciona la opinión del autor, “decimos que”, con las razones expuestas en la O11. El “nosotros” es aquí indiscutidamente un “nosotros” exclusivo, que puede incluso interpretarse como un “yo” referido encubiertamente al autor, al Presidente de la Nación. En realidad, es él quien advierte sobre el peligro que corre el llamado a elecciones. Es posible entonces también que el “nosotros” de la cláusula anterior, O11, excluya al pueblo y se refiera exclusivamente al Gobierno de la Nación.

La O13 ubica como Tema un adjunto circunstancial de fin, “para revertir esta situación”: lo que se tematiza aquí son los objetivos del Ejecutivo y su interés de evitar la postergación de las elecciones. El demostrativo *esta* en combinación con el sustantivo *situación* relacionan ambas cláusulas. El Presidente intenta llamar la atención sobre su intención de modificar la situación.

En O14 el Tema múltiple comienza con un elemento textual *pero* que tiene la función de ir en contra de las expectativas creadas por la oración anterior: el Ejecutivo puede aparecer como desarmado frente a la situación y el *pero* introduce una advertencia del Presidente: “que quede bien claro”. Consideraremos esta locución como un elemento interpersonal, aunque no se trata de un adjunto modal porque no indica la posición del escritor frente a sus argumentos ni tampoco orienta al lector sobre el modo de tratar la información. En realidad, es un marcador discursivo, eminentemente interactivo, típico del discurso oral, que el escritor utiliza para lograr la atención sobre el contenido transmitido. M.A.K. Halliday no incluye estos elementos organizadores del discurso oral en su descripción pero de todos modos es posible categorizarlo como un elemento interpersonal.

En esta oración el autor inicia una nueva línea argumentativa. Aparece el “yo” – “mi”

principal interés – en una cláusula coordinada por un signo de puntuación, (:), lo cual enviste a la cláusula de cierta autonomía. (Halliday (1976) considera que en muchos casos el punto y coma (;) y los dos puntos (:)) separan cláusulas independientes).

En O15 el autor vuelve a utilizar la negación en el complemento circunstancial que ubica en posición temática. El autor así tematiza su apreciación acerca de lo que no debe hacerse en un país serio pero los procesos materiales se expresan a través de formas personales pasivas con “se” que presentan al cronograma electoral como fijándose y luego no cumpliéndose a sí mismo. Los agentes se desdibujan, se ocultan en la estructura gramatical que a su vez permite al hablante distanciarse y deslindar responsabilidades en el tema. De todos modos, el tono es admonitorio, como si estuviera efectivamente responsabilizando a alguien en particular por lo que ocurre: el estilo se asemeja al de la O1. O sea, si hacemos esto en Argentina, no somos un país serio: la subordinada de causa que constituye la casi totalidad del Rema responsabiliza directamente al Poder Legislativo y al Poder Judicial por esta situación, es decir, acusa a los otros dos poderes de ser poco serios.

En O16 el Tema es “la democracia” que constituye un lazo léxico con las cláusulas anteriores: democracia implica los tres poderes. En la frase preposicional que modifica el núcleo “democracia” el autor admite la fragilidad de nuestro sistema democrático y la gravedad de la situación política actual.

La O17 comienza con el adjunto conjuntivo *en caso contrario* como Tema textual seguido por un proceso existencial como Tema ideacional: “no hay”, que anticipa la opción entre democracia y caos al oponer “la democracia”, tema de la oración anterior con la “no existencia”, representada por “no hay”. El autor niega la posibilidad de la existencia de una nación en funcionamiento si la democracia no garantiza dicho funcionamiento. La negación del proceso existencial sumada a la estructura sintáctica de la cláusula (“no hay Nación que funcione”) colabora al tono admonitorio y directo del artículo en su conjunto.

La O18 está constituida por dos cláusulas coordinadas por *y*, ambas presentan estructuras sintácticas paralelas. Los Temas de ambas cláusulas son “el gobierno” y “la gente”, Temas ideacionales que repiten la oposición entre “gobierno” y “gente”. El autor insiste en que “el pueblo quiere votar” y esa insistencia aparece, en las circunstancias, como una expresión de deseo: en la sección “Panorama político” del mismo diario, el periodista Fernando Van der Kooy, de la redacción de “Clarín”, registra una encuesta que revela que, en un posible ballottage (o segunda vuelta) entre el 51% y el 62% de la gente no votaría a ningún candidato. Estos datos ponen en duda el convencimiento del

Presidente de que la gente quiere votar; es posible que esta afirmación sea un recurso para convencer al pueblo de que debe votar.

La O19 presenta como Tema ideacional los tres poderes del Estado que remiten a “el Gobierno” y “la democracia”. El punto de partida del mensaje es la institución. Lo mismo ocurre en O20 y O21.

Tanto O22 como O23 toman como Tema todo el contenido proposicional de O21. En O22 el Tema es el Sujeto desinencial del proceso relacional “es” y en el Rema, el autor se explaya en la evaluación de su acto de denuncia. Algo similar ocurre en O23, que se inicia con “con esto”, donde *esto* es un pronombre demostrativo que se refiere también a la renuncia presentada por el Presidente. La frase preposicional en posición de Tema marcado sirve de punto de partida para la información en el Rema, donde el autor especula sobre las consecuencias positivas de la aceptación de su renuncia.

La O24 presenta un Tema múltiple: un adjunto modal, *sin duda*, como elemento interpersonal y “algunos candidatos” como elemento ideacional. Los candidatos aparecen por única vez en función de Tema en todo el texto: obviamente no son el tópico del Presidente.

La O25 se inicia con lo que G. Thompson llama “comentario tematizado”: los hablantes/escritores tematizan sus comentarios sobre el valor o la validez de lo que dicen (Thompson, 1996:129). En este punto, Thompson se aleja de Halliday, quien sostiene que en estos casos el Tema es “it”, en inglés, lo que implicaría para el castellano sostener que el Tema es el proceso “es”. Thompson arguye que su experiencia en análisis de textos sugiere que incluir el comentario en el Tema tiene mucho más sentido y ayuda a clarificar el método de desarrollo temático del texto. Adhiero a la postura de Thompson en este sentido y considero que el Tema es “es evidente” y que el autor intencionalmente ubica su evaluación como punto de partida de su mensaje. Como observamos anteriormente, dos de los tres temas interpersonales aparecen precisamente cuando el Presidente denuncia las “malas intenciones” de algunos candidatos. Un lector informado sabe que Duhalde se está refiriendo a Menem.

El Tema interpersonal de O24, “sin duda” y el comentario tematizado de O25, “es evidente” tienen contenido semántico similar. Es interesante ver cómo el autor presenta la información en el Rema de estas dos oraciones como “verdades no cuestionables” y cómo utiliza este recurso en un pasaje del texto donde justamente cuestiona las buenas intenciones de algunas fuerzas políticas.

En O26 es “yo” el Tema. El punto de partida en esta cláusula vuelve a ser el autor, elección que mantiene la coherencia en el nivel interpersonal: “sin duda” y “es evidente

que” indicaban una postura personal del autor en O24 y O25 a), que se explicita ahora en el “yo”.

En O27 el Tema ideacional “nadie”, junto con el proceso mental que inicia el Rema, “ignora”, produce un efecto similar a los Temas de O24 y O25: “lo que digo es incuestionable, todo el mundo sabe que es así”, lo cual es una presuposición ideológica y asume o impone consenso en su audiencia. O27 incluye una cláusula coordinada adversativa (O27 c), introducida por la conjunción *pero*, seguida del Tema ideacional “el Estado”, donde el autor contrapone el deber del Estado a la puja electoral, y subordina esta última a dicho deber.

La O28 presenta como Tema una cláusula pseudos-hendida o lo que Halliday llama “ecuativo temático” (“thematic equative”). El autor en este caso puede estar intentando responder una pregunta que imagina que el lector puede querer hacer a esta altura del texto, o también puede estar intentando presentar el mensaje de un modo más accesible al lector/interlocutor, dividiendo la información para que sea más fácil de interpretar – esta función es típica de la comunicación oral (Thompson, 1996:127). Esta oración marca un nuevo giro en el desarrollo temático: el autor abandona sus cuestionamientos y vuelve a insistir en la necesidad de elecciones – el leit-motiv de este texto.

La O29 es muy particular desde el punto de vista de la estructura temática: el autor vuelve a utilizar el recurso de la generalización para caracterizar a la Argentina – habla de un país, y luego lo identifica a través de cuatro cláusulas relativas no restrictivas que resumen su visión de los aspectos positivos de la Nación y de su gestión: todo el grupo nominal ocupa la posición de Tema ideacional no marcado.

En O30 el Tema textual “En verdad”, un adjunto conjuntivo que anticipa una reformulación de lo expresado anteriormente, está seguido por un Tema ideacional no explícito: el sujeto desinencial del predicador “son”. ¿Cuál es el sujeto de “son” y Tema ideacional de esta oración? Podemos decir que “estas” o “esas”. Pero ¿a qué se refiere el autor cuando habla de “todas piezas de un mismo rompecabezas”? La vaguedad y la imprecisión no son producto de la distracción o de la pobreza de expresión: el autor está permitiendo al lector hacer su propia interpretación de cuáles son las piezas que arman este rompecabezas que es la recuperación de la Nación.

La O31 comienza con un Tema ideacional “no hay”, un proceso existencial que se niega. El autor nuevamente está usando la negación de manera similar a O17. La negación en este caso parecería anticipar un cuestionamiento en este sentido de parte de algún sector de la audiencia.

La O32 se inicia con un Tema ideacional marcado, “por convicción”, seguido de la 1ª

persona del singular (sujeto desinencial); son dos cláusulas coordinadas por *y*, y en la segunda el Tema es "el pueblo". "Por convicción" cumple la función gramatical de adjunto circunstancial y podría por ese motivo ubicarse en posición final en la cláusula: "estoy con el pueblo por convicción". Si ese hubiera sido el orden elegido, esta convicción del Presidente perdería fuerza: en posición inicial es el punto de partida del mensaje y se asemeja a un Tema interpersonal. Por otro lado, el orden elegido permite la cohesión léxica por repetición entre "el pueblo" en ambas cláusulas coordinadas: este nexo implicaría "yo quiero que el pueblo vote".

La O33 vuelve a retomar el Tema ideacional o tópico de la O19, "los poderes del Estado". No es el Presidente sino la democracia quien tiene que lograr llevar a buen término el proceso electoral. Este concepto del Presidente se afianza en la O34, que tematiza "la responsabilidad hoy" y "el Congreso" (sujeto desinencial de la O34 b).

La función de los Temas ideacionales en este texto es principalmente la de mantener el tópico: las instituciones democráticas, el Presidente y la gente. Los candidatos, y en particular, el ex Presidente Menem no parecen ser el tópico de este discurso: aparecen en las O23, O24, O25, O26 y O27 directamente como "algunos candidatos" o "los candidatos", o indirectamente como "algunos", "quienes", "fuerzas políticas", "muchos intereses". Sin embargo, estas alusiones indirectas nos están indicando un destinatario más complejo de lo que podría esperarse en este tipo de actividad: estas referencias indirectas al oponente político lo incluyen necesariamente entre los destinatarios del mensaje. El artículo aparece entonces como una denuncia de maniobras especulativas que el Presidente hace de frente al pueblo pero también a los propios denunciados.

Análisis de la práctica discursiva. Interpretación

Como dije anteriormente, Norman Fairclough utiliza el término "género" para referirse a un conjunto estable de convenciones asociadas a una determinada actividad, y que implica fundamentalmente procesos particulares de producción, distribución y consumo de textos (Fairclough, 1992:126). El artículo analizado en este trabajo pertenece al género argumentativo, más específicamente, al sub-género "artículo periodístico", en particular, "artículo de opinión".

La actividad involucrada en este caso presenta una secuencia relativamente extensa de acciones y un número interesante de participantes: reconocemos un escritor que expresa su opinión; presumimos la presencia de un autor individual, porque el artículo lleva la firma del Presidente de la Nación, aunque es posible que en la redacción del

artículo hayan intervenido sus asesores (es posible conjeturar asimismo sobre la presencia de “tecnólogos discursivos” entre ellos). Luego, contamos con el personal técnico del diario, que edita y compagina la publicación. Finalmente, el periódico cuenta, además, con una audiencia numerosa y variada: los lectores, a los cuales el escritor se dirige. Este es, por otro lado, un típico ejemplo de discurso político.

Fairclough sostiene que los géneros se asocian a estilos particulares y analiza el estilo desde el punto de vista de la lingüística sistémica tomando los tres elementos que M.A.K. Halliday considera en su trabajo de 1978: campo, tenor y modo (Fairclough, 1992:127)⁸

La configuración estilística de este artículo es algo contradictoria porque el tenor presenta posiciones de sujeto asimétricas (Presidente de la Nación-pueblo) que implicarían el estilo formal de la comunicación institucional; los participantes no se conocen: el autor puede suponer una determinada audiencia, que será capaz de interpretar la “fuerza” ilocutiva de sus apreciaciones. Sin embargo, no ha habido contacto previo personal entre la mayor parte de los lectores y el Presidente y el hecho de que uno de los participantes sea el Presidente de la Nación impondría un estilo formal, distante, y con pretensiones de aparecer objetivo. Todo lo dicho se contrapone al estilo, al menos por momentos, conversacional del artículo, porque, si bien el estilo es serio y directo, observamos elementos de oralidad y ciertos usos léxicos que le imprimen un toque menos formal y menos distante que lo esperado. Resumiendo, el estilo podría caracterizarse como semi-formal, con elementos de oralidad, lo cual parece crear la ilusión de una relación simétrica entre productor y receptor del discurso. Este hecho podría deberse a una intención del autor, caudillo peronista de muchos años de experiencia política, de pretender simetría y “solidaridad” con sus lectores. El estilo de los dirigentes justicialistas tiene habitualmente estas características. De todos modos, el autor en su artículo presenta a sus lectores como “la gente” o “el pueblo”, lo cual los distancia, o los excluye del grupo al cual él pertenece. Habría entonces una contradicción entre el estilo del dirigente (al menos el utilizado en este artículo) y los recursos que utiliza para representar a su audiencia. Estos aspectos merecerían un tratamiento más detallado.

El artículo es una instancia de discurso escrito para ser leído e interpretado mentalmente por la audiencia. Sin embargo puede observarse la presencia de ciertos elementos que lo hacen relativamente sencillo y accesible a una amplia audiencia. Estos elemen-

tos son, por un lado, la estructura temática:

- temas no marcados en la mayoría de las cláusulas, para ayudar al lector a identificar fácilmente el tópico;
- abundancia de temas textuales que guían al lector en el establecimiento de relaciones lógico-semánticas entre las cláusulas;
- presencia de temas interpersonales en lugares claves del artículo;
- temas ideacionales marcados para lograr ciertos efectos particulares como preparar distintos escenarios para los argumentos que se ofrecen y llamar la atención del lector sobre ciertos tramos de información;
- uso de estructuras tematizadoras que organizan la información resaltando el punto de partida de la misma.

Por otro lado, observamos otros elementos en los Remas de las cláusulas – la parte que hace avanzar la comunicación – que podrían asimismo considerarse elementos de la oralidad, y que este escritor utiliza como recurso:

- el uso de una cláusula elíptica, que parece obedecer a una pausa intencional, dirigida a dar mayor énfasis a la idea expresada (O4 a);
- el uso de subordinadas sustantivas que demoran la aparición de la información relevante (O5);
- el uso de expresiones típicas del registro oral (O14 a);
- el uso de determinadas expresiones o estructuras sintácticas fijas (O17);
- el uso de paralelismo sintáctico (O29).

El autor define su postura personal, evaluando la situación y responsabilizando a sus adversarios políticos de ser los causantes de lo que él describe como una situación crítica. El estilo, es, entonces, argumentativo, persuasivo y legitimador.

Como he mencionado en la introducción, no es habitual que el Presidente publique notas de opinión en los periódicos. El hecho de que este presidente lo haga – lo haya hecho al menos una vez – y que utilice ese ámbito para su lucha política personal, podría estar indicando un cambio posible: una combinación novedosa de discurso, estilo, género y actividad que, a largo plazo, podrían producir un cambio en el orden de discurso de la comunicación en Presidente y pueblo. El hecho de que este presidente tenga asimismo su programa semanal de radio en “Radio Nacional” estaría indicando una posibilidad de cambio en el mismo sentido. Obviamente, para poder afirmar que se está produciendo un cambio de esta naturaleza se debería investigar este orden de discurso más exhaustivamente y en una dimensión histórica. Esto escapa al alcance de este trabajo.

Análisis de la práctica social. Explicación

En su análisis del cambio social producido por el discurso, Fairclough menciona tres importantes tendencias: la democratización del discurso, la comodificación del discurso, y la tecnologización del discurso. Por “democratización” del discurso, Fairclough entiende la desaparición (aparente) de asimetrías en los derechos, obligaciones y prestigio lingüísticos y discursivos de diferentes grupos de hablantes (Fairclough, 1992:201). La “comodificación” del discurso es el proceso por el cual dominios sociales e instituciones se organizan y conceptualizan en términos de producción, distribución y consumo de mercancías (“commodities”) (Fairclough, 1992:207). Por último, la “tecnologización” del discurso sería la proliferación de “tecnologías discursivas”, recursos que pueden ser utilizados para instrumentar diversas estrategias en distintos contextos. Fairclough relaciona la utilización de estas tecnologías con el ejercicio del poder: es obvio que se pueden lograr efectos interesantes en públicos no entrenados en la percepción del uso de estos recursos lingüísticos y discursivos (Fairclough, 1992:215-216).

En este artículo, y como consecuencia de los comentarios realizados acerca del estilo del discurso, se puede observar la presencia de la tendencia mencionada en primer lugar: podemos decir que la introducción de distintos elementos de la oralidad en este discurso escrito y el interés evidente del autor por presentar la información de manera accesible al lector son claras muestras de la intención del Presidente de lograr una apariencia de mayor simetría en sus relaciones con la ciudadanía, lo cual se refleja también en el hecho de que el Presidente quiera compartir la problemática actual con los ciudadanos y de alguna manera los involucre en su lucha por la hegemonía en el poder.

Conclusión

La estructura temática del artículo analizado nos muestra que el autor utiliza principalmente Temas ideacionales para mantener el tópico, aunque los Temas marcados, Temas múltiples y tematizadores cumplen una función discursiva importante. Los Temas interpersonales son escasos pero la actitud del autor aparece en la modalización de algunas cláusulas, en el uso de subordinadas relativas, y en el léxico que utiliza para describir la situación a la que se refiere: estos aspectos no pudieron ser analizados en el presente trabajo.

El autor utiliza el género argumentativo, apropiado para sus objetivos, en forma

prescriptiva. En el nivel del estilo, sin embargo, se permite cierta creatividad al introducir elementos de oralidad en el discurso escrito. Este aspecto de la interdiscursividad de esta instancia discursiva, que podría manifestar una tendencia a la democratización del discurso, es utilizada con fines eminentemente políticos: a pesar de la configuración estilística descrita previamente, la oposición Gobierno y pueblo sigue en pie, y el artículo apelaría únicamente a lograr la adhesión del pueblo a la postura del Presidente y a ganar apoyo futuro para el candidato que él elija.

El mensaje central del político, transmitido en estilo franco, directo y simple, se resume en su respeto por las instituciones democráticas y su esfuerzo por cumplir con los plazos acordados democráticamente. Se constituye así de alguna manera en “paladín de la democracia” y desde esa identidad que él se construye puede acusar a los otros poderes de falta de seriedad y a sus oponentes políticos de especulación anti-democrática, y asimismo puede insistir en la necesidad de que el pueblo vote, y que lo haga por un candidato que respete esas instituciones que él ha puesto tanto empeño en proteger.

NOTAS

¹ A la fecha de entrega del presente trabajo (20-03-03), las elecciones generales ya habían sido postergadas al 27 de abril de 2003.

² Este Congreso se reunió finalmente el 5 de noviembre de 2002 y aprobó la fecha del 19 de enero de 2003 para las elecciones abiertas, anulando la decisión de convocarlas para el 15 de diciembre, fecha que había sido avalada por la justicia.

³ Con este método electoral, varios candidatos pueden presentarse por cada partido: luego del recuento de votos, los votos de todos los candidatos de un mismo partido se suman, y gana el candidato con más votos del partido con más votos. Este sistema puede dar lugar a una situación injusta: puede obtener el mayor número de votos un partido cuyo candidato más votado no haya sido el favorito en la elección directa. Los justicialistas apoyan este sistema porque consideran que le daría un triunfo seguro a su partido.

⁴ Todas las citas en el presente trabajo son mi traducción.

⁵ Encontramos un error de compaginación en la página correspondiente al artículo analizado: la fecha que allí se indica es “lunes 21 de octubre”.

⁶ Ver Anexo I.

⁷ Para el análisis de los recursos cohesivos utilizados en el texto me he basado en las categorías que M.A.K. Halliday y R. Hasan presentan en su modelo de 1976.

⁸ En este trabajo refiero directamente a la discusión de M.A.K. Halliday en su trabajo de 1978, *El lenguaje como*

semiótica social y de 1985, con R. Hasan, Lenguaje, contexto y texto: aspectos del lenguaje en una perspectiva social semiótica.

Anexo I

CLARÍN POLÍTICA LUNES 21 DE OCTUBRE DE 2002

LA CARRERA ELECTORAL

EL PRESIDENTE DEFINE SU POSTURA FRENTE AL PROCESO ELECTORAL

La voluntad del pueblo es ir a votar

En este artículo que escribe para Clarín, el Presidente afirma que los poderes del Estado, en especial el Congreso, deben asegurar la realización de elecciones generales el 30 de marzo.

OPINION

Eduardo Duhalde

PRESIDENTE DE LA NACION

1. a) Ninguna crisis se supera cultivando la incertidumbre;
b) tampoco ningún futuro se construye sumergiéndolo a la sociedad y a sus instituciones en el barro
c) de las especulaciones y los proyectos personales.
2. a) Por el contrario, el camino correcto es el de crear mayor certidumbre, contenida dentro de un proyecto de Nación
b) que se alimente con la inclusión y la participación democrática de todos los ciudadanos.
3. Hoy estamos en un momento clave.
4. a) Tan trascendente
b) que debe expresárselo con todas las letras:
c) la gente quiere votar y elegir,
d) pero ocurre que el proceso electoral está en un cono de sombras
e) y el Ejecutivo no está en condiciones de garantizarlo.
5. a) Por esas razones es que
b) hemos dicho que
c) las elecciones del 30 de marzo corren riesgo de no realizarse
d) y que es el Congreso – en Asamblea Legislativa o a través de ambas Cámaras – el encargado de encontrar una solución y terminar con esta incertidumbre inédita.
6. a) La Asamblea Legislativa debe aceptar la renuncia a mi mandato a partir del 25 de mayo próximo,
b) el Parlamento debe suspender o derogar las leyes
c) que cuestiona la Justicia y ratificar las elecciones generales para el 30 de marzo, a través de un acto convalidatorio.
7. Así se destraba este problema,
8. a) El proyecto de Reforma Política
b) que enviamos al Congreso (votado el 19 de junio pasado) implicaba un avance en materia de elecciones transparentes y ampliamente participativas,
c) pero fue desvirtuado.
9. a) Las elecciones internas
b) que pretendíamos fueran abiertas, simultáneas y con padrones generales controlados por la Justicia, han quedado – en virtud de dos fallos judiciales – exclusivamente en manos de los partidos políticos.
10. a) Ahora existe la posibilidad

- b) de que estos fallos de primera instancia
 c) – que no me corresponde calificar – puedan ser revocados por un Tribunal superior, comprometiéndose aún más la suerte del cronograma electoral.
11. a) Hemos caído en un verdadero laberinto judicial
 b) que hace peligrar la convocatoria, creando un clima general
 c) que no es bueno para el país.
12. a) Por eso decimos que
 b) las elecciones del 30 de marzo peligran.
13. a) Para revertir esta situación, el Ejecutivo
 b) (que asumió el compromiso de ser el garante de un proceso transparente) carece hoy de las herramientas necesarias
 c) de las que, en cambio, dispone el Congreso.
14. a) Pero que quede bien en claro:
 b) mi principal interés como Presidente es respetar la voluntad del pueblo de ir a votar.
15. a) En ningún país serio se fija un cronograma electoral
 b) y después no se cumple
 c) porque los poderes
 d) que tienen la atribución, por un lado de sancionar y por otro de interpretar las normativas, no se ponen de acuerdo sobre una misma cuestión.
16. La democracia, por más frágil que sea y aún en las circunstancias más conflictivas, debe garantizar el andar de su sistema institucional y político.
17. En caso contrario, no hay Nación que funcione.
18. a) El Gobierno quiere elecciones
 b) y el pueblo quiere votar.
19. a) Los tres poderes del Estado tienen que ser garantes
 b) de que esa voluntad popular no se vea frustrada.
20. El Congreso ya dispone de un elemento ordenador para terminar con esta incertidumbre: la fecha tope de este gobierno de transición.
21. a) La Asamblea Legislativa debe aceptar la renuncia
 b) que he presentado de forma indeclinable a partir del 25 de mayo de 2003.
22. Es una forma clara, concreta, de generar certidumbre y encarrilar todo el proceso electoral.
23. a) Con esto se terminarían de un plumazo tanto las especulaciones de algunos sobre las internas partidarias,
 b) como las de quienes esgrimen el argumento de dejar todo como está,
 c) ya que Argentina empieza a recuperarse.
24. Sin duda, algunos candidatos preferirían disponer de más tiempo para posicionarse mejor electoralmente.
25. a) Es evidente que existen fuerzas políticas
 b) que mientras manifiestan querer elecciones, parecen empeñadas en trabajar
 c) para que éstas no se concreten.
26. a) No quiero entrar en ninguna polémica con los candidatos
 b) porque yo estoy planteando una cuestión institucional.
27. a) Nadie ignora
 b) que en una puja electoral hay muchos intereses en juego.
 c) pero el Estado debe preservar los intereses del conjunto de la Nación.
28. Lo que realmente necesita Argentina es un gobierno elegido por el voto popular y con cuatro años por delante, para avanzar en su recuperación social, política y económica.
29. a) Un país
 b) que es capaz de no doblegarse frente a la crisis más grave de su historia,

- c) que es capaz de estabilizar su moneda.
 - d) que piensa en su renacer productivo.
 - e) que es solidario y mira al futuro, también debe ser capaz de resolver encrucijadas como la presente.
30. En verdad, son todas piezas de un mismo rompecabezas.
31. a) No hay ningún motivo
b) para que el Parlamento no ratifique el 30 de marzo como fecha de llamado a elecciones nacionales, y establezca – por única vez y en forma excepcional – un trámite simple y abreviado
c) para que todos los partidos y candidatos puedan participar sin verse discriminados.
32. a) Por convicción estoy con el pueblo,
b) y el pueblo quiere votar.
33. a) Los poderes del Estado tienen la obligación de lograr
b) que el 30 de marzo de 2003 la ciudadanía argentina vaya a las urnas.
34. a) La responsabilidad hoy recae sobre el Congreso,
b) y debe asumirla sin demoras y con grandeza.

BIBLIOGRAFIA

- Bolívar, Adriana (1997), "Análisis crítico del discurso: teoría y compromisos", *Episteme* 17.
- Bolívar, Adriana (1999), "Las metafunciones de la cláusula en español", *Lingua Americana*, año 3, n° 4, pp. 48-66.
- Bolívar, Adriana (2001), "El personalismo en la democracia venezolana y cambios en el diálogo político", *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, Vol 3 (1), pp. 103-134
- Calsamiglia Blancafort, Helena y Amparo Tusón Valls (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Editorial Ariel SA.
- Fairclough, Norman (1989), *Language and Power*, London and New York, Longman.
- Fairclough, Norman (1992), *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press.
- Fairclough, Norman & Ruth Wodak (2000), "Análisis crítico del discurso." En Van Dijk (comp.) *Eldiscurso como interacción social*, pp. 367-404.
- Halliday, M.A.K. (1978), *Language as Social Semiotic*, Londres, Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, Londres, Edward Arnold. (Segunda edición en 1994).
- Halliday, M.A.K. & Hasan, Ruqaiya (1976), *Cohesion in English*, Londres, Longman Group Ltd.
- Moss, Gillian, J. Mizuno, D. Avila et al (1998), *Urdinbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?*, Barranquilla, Ediciones Uninorte.
- Thompson, Geoff (1996), *Introducing Functional Grammar*. Londres. Arnold.
- Stubbs, Michael (1996), *Text and Corpus Analysis*. Cambridge, Blackwell Publishers.

- Titscher, S. , Meyer, M., Wodak, R. *et al* (2000), *Methods of text and discourse analysis*, Londres, Sage.
- Van de Kopple, William J. (1991), "Themes, Thematic Progressions, and some implications for understanding Discourse", *WRITTEN COMMUNICATION*, Vol 8 N°3, 311-347.
- Van Dijk, Teun A. (1995), "Objetivos del análisis crítico del discurso". En *Racismo y análisis crítico de los medios*, Barcelona, Paidós.
- Van Dijk, Teun A. (1996). "Discourse, Power and Access". En: Caldas-Coulthard, C.R. & Malcolm Coulthard (comps.) *Texts and Practices. Reading in Critical Discourse Analysis*, pp. 84-104.
- Van Dijk, Teun A. (1996), "Análisis del discurso ideológico", *Versión 6*, pp. 15-43.
- Van Dijk, Teun A. (1999) [1998], *Ideología. Un enfoque multidisciplinario*, Barcelona, Gedisa editorial.

ALGUNOS ASPECTOS DE LA REFORMULACIÓN DEL DISCURSO CIENTÍFICO

Prof. María Leticia MÓCCERO

1. Introducción.

La divulgación científica tiene como objetivo presentar al gran público temas especializados de manera tal que el común de la gente pueda entenderlos. Para la elaboración de la noticia de divulgación (que puede tomar la forma de artículo o de entrevista, según las necesidades y los objetivos del medio en el que se publica) el periodista científico toma como base un texto previo, que puede ser un *paper* o una entrevista oral. Crystal y Davy (1968) y Van Dijk (1986) sostienen que los escritos para no especialistas constituyen un proceso completamente diferente al de escribir para los pares. Cuando los comunicadores sociales necesitan acomodar el lenguaje y/o el contenido de un discurso existente para atraer e informar a sus audiencias efectúan una reformulación del mismo. El texto reformulado es un discurso sobre otro discurso, el resultado intertextual de la reformulación de un texto científico realizado por un agente externo para un lector lego. Al informar sobre un DI (Discurso I), se adecua su contenido proposicional y su lenguaje a las características de la nueva audiencia (Harvey 1995).

La tesis del presente trabajo será que las selecciones y las reformulaciones que realiza el periodista en su camino hacia el texto final se encuentran influenciadas por los objetivos del autor –y del medio para el cual trabaja – al escribir la nota.

En este trabajo se analizará una entrevista a un científico publicada en un diario de circulación nacional y la correspondiente entrevista oral que sirvió como base para su elaboración. Si bien ambos textos están muy relacionados entre sí, ya que comparten el tema tratado, también tienen grandes diferencias, que se originan en el hecho de que se trata de dos tipos diferentes de discurso (oral y escrito).

2. Marco teórico

Tomamos como base de este estudio los trabajos de E. Gülich y T. Kotschi sobre las acciones de producción textual (1995) y de G. Ciapusio (1997, 1999 y 2001).

La formulación de textos constituye un trabajo cognitivo que implica la resolución

de problemas que se presentan a medida que avanza el proceso de producción textual. Estos problemas se resuelven mediante una serie de reformulaciones. Se parte de un estado de texto de partida (1) para llegar a un texto meta (2), para lo cual se hace necesaria la transformación de (1) en (2). El modelo es recursivo, es decir, todo texto puede ser objeto de una nueva reformulación. El trabajo de reformulación deja huellas en los textos que nos permiten comprender las actividades que han realizado los participantes para resolver los problemas que se les presentaron al producir el texto.

Gülich y Kotschi clasifican los procedimientos de producción discursiva en:

1. Procedimientos de verbalización
2. Procedimientos de tratamiento
3. Procedimientos de evaluación metadiscursiva.

Los procedimientos de verbalización incluyen los falsos comienzos, las reparaciones, las expresiones incompletas, los *pause fillers*, etc. es decir, expresiones que se producen al tratar de expresar las ideas y que muestran las dificultades que tiene el hablante para codificar su mensaje.

Mediante los procedimientos de tratamiento un hablante utiliza una nueva expresión para referirse a un segmento precedente. Se incluyen las paráfrasis, las correcciones, las explicaciones, entre otros. Se emplean marcadores tales como *es decir, o sea*, etc.

A diferencia de los procedimientos de tratamiento, que se utilizan para intentar solucionar los problemas de formulación, los de evaluación metadiscursiva tienden a mencionarlos más que a solucionarlos. Ponen en evidencia el monitoreo permanente que realiza el hablante sobre su propio discurso.

En la producción de textos de divulgación, la reformulación es un procedimiento básico, ya que los textos se basan en un texto previo. Encontramos así la reformulación *global*, que consiste en realizar una simplificación general para que el tema tratado sea accesible al lego, y la reformulación local, por ejemplo de términos científicos.

Pueden emplearse tres tipos de estrategia: de *expansión*, de *reducción* y de *variación* (Ciapuscio 1999).

Por expansión entiendo el procedimiento por el cual, para alcanzar objetivos específicos de la divulgación científica, se incluyen en el texto reformulado elementos de contenido o emotivos que no se encuentran en la fuente. La reducción –de gran relevancia en la composición de textos de divulgación–

puede adoptar dos modalidades: en primer lugar, la simple supresión de información que por diversos motivos no es relevante, necesaria o conveniente para el nuevo texto. En segundo lugar, puede darse bajo la forma de una condensación: los contenidos –que frecuentemente ocupan una gran extensión en las fuentes- se condensan y sintetizan en el texto de divulgación. Por último, la variación señala los cambios o desplazamientos que tienen lugar desde la fuente a la divulgación en la presentación de la información, en el léxico, en la modalidad enunciativa y en otros aspectos lingüísticos. P. 24

Es importante destacar que el texto base y el reformulado se influyen mutuamente, ya que ambos se condicionan entre sí. (Ciapuscio, 1999).

En cuanto a la función textual que cumplen, mientras que el objetivo de la entrevista oral es obtener información directamente de la fuente para luego elaborar la nota de divulgación, la función de la versión publicada suele ser informar a la audiencia acerca de un tema científico y persuadirlo de su importancia. En la nota en particular que analizamos en este trabajo, la intención del autor es tranquilizar a la población, alarmada por creencias erróneas acerca de la clonación.

3. Caracterización del medio en los que se publicó la entrevista

3.1 La Nación

La Nación es un diario de larga trayectoria. Fue fundado en 1870. Si bien intenta ser objetivo, tiene una tendencia conservadora y responde a los intereses de los sectores más tradicionales de la sociedad. Su audiencia está conformada por gente adulta de clase media y media alta.

4. Caracterización de la Entrevista.

4.1 Contexto de publicación

Esta entrevista al Dr. Lino Barañao - especialista en clonación, director del Laboratorio de Biotecnología Animal del Instituto de Biología y Medicina Experimental (Ibyme) e integrante de la Comisión Asesora de Ética en Biomedicina del Ministerio de Salud - fue publicada en el suplemento Salud del diario La Nación el 13 de Febrero de 1999. La

publicación fue motivada por la ola de reacciones que provocó la decisión del científico inglés Wilmut, creador de la oveja Dolly, de comenzar un proyecto de clonación de tejidos humanos. Esto produjo una gran inquietud en el hombre común, que inmediatamente asoció 'clonación de tejidos humanos' con 'reproducción de seres idénticos', y temió que en manos de grupos totalitarios ese instrumento pudiera convertirse en un arma peligrosa. El proyecto de Wilmut en realidad estaba financiado por la Unit Corporation, una empresa que tiene como objetivo la venta de productos destinados a paliar los efectos de la vejez. Por lo tanto, no se trataba de duplicar seres humanos sino de clonar tejidos con fines terapéuticos. Los medios consideraron que era necesario llevar tranquilidad a la población, y publicaron la entrevista. Unos días más tarde, el Dr. Barañao fue también entrevistado por el periodista Rolando Hanglin en Radio Continental.

4.2 Estructura

El título, conformado por una cita textual, está seguido por un copete. Luego encontramos una introducción en la que el autor de la nota resume los puntos más importantes.

La entrevista propiamente dicha está formada por seis intervenciones del entrevistador y las correspondientes respuestas del entrevistado. En un recuadro aparte se hace alusión a un tema no tratado en la entrevista.

4.3 Participantes y roles.

Los participantes son tres: el entrevistador, el entrevistado y la audiencia, que si bien no participa en tiempo real ya que sólo puede acceder al texto una vez que éste ha sido publicado, está presente en la mente de los otros dos participantes que interactúan para informarla.

Nos encontramos frente a una relación asimétrica con una distribución desigual del poder, donde una de las partes - el entrevistado - detenta mayor jerarquía. Es quien posee el conocimiento, y el vehículo por medio del cual el entrevistador podrá informar a la población sobre temas que le interesan o le preocupan.

La jerarquía otorgada al científico se evidencia en los tramos de la introducción en que el periodista lo presenta: se refiere a él como 'un especialista', para luego detallar: "director del Laboratorio de Biotecnología Animal del Instituto de Biología y Medicina

Experimental (Ibyme) e integrante de la Comisión Asesora de Ética en Biomedicina del Ministerio de Salud”.

Por medio de esta presentación, el comunicador establece que el investigador es ampliamente reconocido, lo cual otorga credibilidad a sus aseveraciones.

El entrevistador detenta otro tipo de poder. Análisis realizados sobre entrevistas publicadas y las correspondientes grabaciones tomadas como base para la elaboración de las mismas, demuestran que el comunicador reformula la información obtenida del científico (Harvey 1995, Granato 1999, Granato y Móccero 2000, Móccero 2000) y al hacerlo selecciona el material que luego incluirá en la publicación. Para mencionar sólo algunos ejemplos, podemos decir que en muchas oportunidades presenta como citas textuales emisiones que no fueron producidas por los científicos, sino que pueden inferirse del diálogo entre el entrevistador y el entrevistado. En otras presenta como elicitaciones tramos de la entrevista que en realidad fueron producidos por el entrevistado.

El entrevistador es, además, quien toma decisiones acerca de cómo presentar la información seleccionada tanto en el nivel léxico como en el gramatical para contribuir a satisfacer los propósitos que lo llevaron a realizar la nota.

5. Análisis.

Título

En la divulgación científica es usual encontrar el elemento persuasivo en los títulos. Cuando el periodista reformula la información, frecuentemente agrega el factor emotivo. En la entrevista que nos ocupa, *“Fabricar Einstein en serie es imposible”* el título es corto y de gran impacto. Se menciona a ‘Einstein’ para atraer al lector. La proposición contenida en el título es: *No es posible clonar seres humanos idénticos*. El autor de la nota utiliza el procedimiento de expansión al emplear la metáfora ‘fabricar en serie’, tratando de representar la creencia del público en general, que quizás por falta de información o influenciado por libros o películas de ciencia ficción imagina que pueden hacerse infinitas copias de seres humanos. También incorpora elementos de la vida cotidiana que son familiares al hombre común para crear un acercamiento entre el lector y el tema tratado.

La elección de Einstein como ‘exponente de la raza humana’ podría obedecer al hecho de que sería altamente beneficioso para la sociedad poder contar con muchos científicos de la calidad de Einstein. Por lo tanto, si no se lo duplica, es porque resulta

inviabile. El autor utiliza el estilo directo, citando los dichos del científico, en un intento de lograr mayor credibilidad.

Procedimientos de reformulación

En primer lugar, podemos observar que se suprimen los procedimientos de *verbalización*. Desaparecen en el texto reformulado los falsos comienzos, las reparaciones, las repeticiones de palabras o sílabas, marcas que evidencian las dificultades de formulación del hablante. Por tratarse de lengua escrita, estas huellas no se incluyen en la versión publicada.

En el nivel global podemos observar que se emplea el procedimiento de *reducción (por supresión)* para realizar la selección temática. No todos los temas que se tratan en la entrevista oral aparecen luego en la versión reformulada.

Temas abordados en la entrevista oral:

- a) La experimentación en la clonación de tejidos para paliar los efectos de la vejez. Costos.
- b) Costos de la clonación de la oveja Dolly. Subsidio que no salió en la Argentina.
- c) Situación en otros países, por ejemplo Corea.
- d) La clonación como violación de las leyes de la naturaleza.
- e) La clonación como violación de la voluntad de Dios.
- f) La clonación en la naturaleza: el caso de la mulita.
- g) Posibilidad de clonar seres idénticos (mil Einstein, por ejemplo).
- h) Posibilidad de clonar seres humanos para tener órganos de repuesto.
- i) Situación en el futuro. Distintos usos posibles de la clonación de humanos.
- j) Problemas técnicos que condicionan la clonación en el presente.
- k) Imposibilidad de clonar seres en masa.
- l) Necesidad de presentar la información objetivamente.
- m) Falta de objetividad en el periodismo.
- n) El origen de la vida. ¿Cuándo comienza?
- ñ) El valor de los símbolos. El embrión como símbolo para la religión.
- o) Los riesgos que presenta la experimentación: posibilidad de originar tumores.
- p) Razones que tienen las empresas para anunciar la clonación.
- q) Actividades desarrolladas en el Laboratorio de Biotecnología Animal.
- r) La fecundación in vitro de embriones vacunos, estudios sobre la manipulación genética para producir alimentos modificados.

s) La clonación: problema ético del fin de siglo. Otros problemas (por ej. planes económicos que destruyen a la población) no son considerados como éticos.

Temas abordados en la entrevista escrita:

- a) Necesidad de presentar la información objetivamente para tranquilizar a la población con respecto a la clonación de seres humanos.
- b) Imposibilidad de clonar un ser humano por el momento.
- c) Situación en el futuro. Distintos usos posibles de la clonación de humanos.
- d) La clonación como violación de las leyes de la naturaleza.
- e) Imposibilidad de crear ejércitos de clones.

La selección que realiza la periodista de los temas a incluir en la versión publicada no es aleatoria, sino que responde directamente al objetivo planteado para la elaboración de la nota: llevar tranquilidad a la población. Es por eso que en la versión reformulada no se incluyen temas tales como el problema religioso, las teorías acerca del inicio de la vida humana, la condición del embrión, etc. - que darían lugar a extensos debates y que merecerían una nota en sí mismos- y sí se enfatiza la imposibilidad de crear ejércitos de clones.

En su reformulación del texto fuente, el periodista científico toma decisiones con respecto a la prominencia que le otorga a los temas que incluye en el texto final. En el ejemplo que sigue, la autora de la nota toma una elicitación que se produce durante el desarrollo de la entrevista oral y la coloca como volanta del nuevo texto. Esta posición de privilegio le otorga a esta información una importancia especial, ya que es lo primero que capta la atención del lector.

Ejemplo (1)

	<i>Texto fuente</i>		<i>Texto reformulado</i>
p.10 381/384	Periodista: <i>Vos me decías lo que se impone es una discusión pero una discusión informada, no una discusión así ... eh ... donde cada uno pone argumentos que solamente emanan de un sentimiento de temor o de</i>	p.1 4/5	El doctor Lino Barañao, investigador en biotecnología, estima necesaria una discusión informada en torno a la clonación".

También podemos observar que mediante el procedimiento de variación se incorpora un elemento de persuasión. Al utilizar 'se impone' en la versión oral, se diluye la agentividad del hecho, mientras que en el texto reformulado, al atribuir la creencia - por medio del verbo de actitud proposicional '*estima*'- al doctor Lino Baraña, una autoridad en el tema, el periodista gana credibilidad.

Hay instancias en que la *supresión* en el nivel léxico se realiza con el objetivo de no presentar la información con términos técnicos, sino con elementos de la vida cotidiana que acercan el lector al texto.

Ejemplo (2)

	Texto fuente		Texto reformulado
p.6 233/240-	Entonces , una pareja en que el marido es estéril y no quiere recurrir a a un banco de esperma. Quiere que si va a tener hijos, bueno que sean los genes de la esposa solamente, no quiere genes de otro lado entonces es una situación lícita.	30/37	-Un caso, por ejemplo, podría ser el de un padre infértil que no desea que su hijo lleve los genes de otro hombre

La autora suprime 'no quiere recurrir a un banco de esperma', que presenta la información desde un ángulo científico. También emplea el procedimiento de *variación*, aunque en este caso no parece haber variación en el nivel de divulgación, ya que presenta alternativas cotidianas, sino en el impacto que los ítemes léxicos utilizados pueden tener sobre la audiencia. Por ejemplo, reformula 'genes de otro lado' como 'genes de otro hombre', que podría asociarse con el tema de la infidelidad, agregando un toque de dramatismo a la situación.

En algunos tramos del texto escrito se emplea la estrategia de *reducción (por condensación)*. La periodista toma información del texto fuente, la resume y la presenta en el nuevo texto. En (3), la información que aparece en el texto reformulado se obtiene de distintos pasajes de la entrevista oral que es mucho más extensa. Lo que aparece en la versión escrita como una pregunta formulada por la periodista, es en realidad una aseveración del entrevistado.

Ejemplo (3)

	Texto fuente		Texto reformulado
p.7 297/304	<p><i>Por ahora.</i></p> <p>Por ahora porque, porque, no lo sé. Ahora, pensemos, digamos, yo eh hablemos claro y pensemos como va a ver la humanidad dentro de 20 o 30 años, la aplicación de la tecnología que sea tan segura como lo es la fertilización in vitro hoy en día. Cuando un embrión de clonación tenga las mismas chances de éxito que un embrión normal. Ahí los argumentos eh desde el punto de vista de la ética biomédica van a ser distintos, desde el punto de vista, xxxxx.</p> <p><i>Xxxxx se puede imaginar y... digamos, en las fantasías más alocadas, que eso va a ser una técnica tan ... [Fácil y barata] como para que se puedan producir seres en masa</i></p> <p>No, no realmente va a ser una técnica, estee ... accesible a una elite con un alto poder económico que ya es bastante limitada. Xxxxxy no son muchos los ca.</p>	P.1 25/28	<p><i>-Sin embargo, dentro de 20 o 30 años la situación podría ser diferente...</i></p> <p>-Claro. Cuando la técnica sea segura en países como Estados Unidos, donde la libertad individual es un bien supremo, será muy difícil establecer reglas que la prohiban; pero la clonación siempre será un método al que tendrá acceso una elite de alto poder económico.</p>
p.8 333/339	<p>De hecho, uno se puede plantear que en países como Estados Unidos, donde la libertad individual es un bien supremo, va a ser muy difícil establecer reglas que prohiban el xxxxx, que tiene sus beneficios ... concretos.</p>		

Podemos observar tramos del texto en que el procedimiento de reducción, tanto por supresión como por condensación, puede traer aparejados problemas para la comprensión.

En algunos casos la condensación suprime elementos que pueden llegar a dificultar la comprensión del nuevo texto, como puede verse en los ejemplos (4) y (5).

Ejemplo (4)

	Texto fuente		Texto reformulado
p. 4/5 163/180	<p><i>Bueno, hay quienes dicen que es fantástico el hecho de que se pueda dominar la clonación, porque así vamos a poder tener por ejemplo mil Einstein o mil [xxxx]</i></p> <p>[No] no vas a poder tener mil Einstein ni demás porque ... eh ... lo único que podemos reproducireh ... a través de la clonación, es la genética, en definitiva, la bioquímica, de una persona</p> <p><i>Otros dicen, no, vamos a tener mil Marilyn Monroe ¿no?</i></p> <p>Eh .. yo, no, no no es posible además, porque yo para eso tendría que reproducir las condiciones que [xxxx]</p> <p>[dieron origen] a esa persona. Y no puedo reproducirlas, no puedo duplicar una persona. Lo que puedo hacer es obtener otro individuo, que desde el punto de vista bioquímico sea... idéntico, o sea que sea totalmente compatible desde el punto de vista inmunológico xxxx, como son los gemelos actuales. Nadie considera a los gemelos una sola persona, la misma persona. Aún gemelos criados en el mismo hogar, manifiestan tempranamente diferencias en su personalidad, que son evidentes.</p>	p.2 50/54	<p>Tampoco podremos fabricar mil Einstein, porque una <i>persona</i> no puede duplicarse; lo que se puede hacer es duplicar la bioquímica, como sucede en los gemelos actuales. Nadie, sin embargo, consideraría a los gemelos como la misma persona. Aunque son criados en el mismo hogar, manifiestan tempranamente diferencias en su personalidad.</p>

En el texto fuente, el entrevistado avanza efectuando reformulaciones para solucionar los problemas de formulación que se le presentan. Así, encontramos:

es la *genética*, en definitiva, la *bioquímica*, de una persona
yo para eso tendría que reproducir las condiciones que
[xxxx]
[dieron origen] a esa persona. Y no puedo *reproducirlas*,
no puedo *duplicar* una persona

Lo que puedo hacer es obtener otro individuo, *que desde el punto de vista bioquímico sea... idéntico, o sea que sea totalmente compatible desde el punto de vista inmunológico*

Estas reformulaciones parafrásticas aportan elementos explicativos que ayudan al lector. Al suprimirlos en el texto reformulado, se le está pidiendo que realice inferencias basadas en conocimientos previos que quizás no posea.

En el ejemplo (5) se omiten en la reformulación elementos que facilitarían la comprensión.

Ejemplo (5)

	Texto fuente		Texto reformulado
p.10 394/404	no es lo mismo hablar de la tremenda importancia para la biología que tiene comprender los mecanismos que regulan el control de la diferenciación celular, que es una de las cosas que se va a poder investigar con la clonación, que hablar de ejércitos clones y de revivir a Einstein	16/17	"Se trata de la posibilidad de estudiar <i>los mecanismos que regulan el control de la diferenciación celular</i> y no de crear ejércitos de clones o de revivir a Einstein- afirma Barañao-.

En la entrevista original el entrevistado explica a qué se refiere cuando dice 'mecanismos de diferenciación celular'. Esta explicación se omite en la versión publicada.

Hay casos en que la condensación de la información hace que algunos elementos del texto reformulado aparezcan descontextualizados.

Ejemplo (6)

	Texto fuente		Texto reformulado
p.9 361/368	No podemos subestimar la tendencia a, la influencia del ambiente, que paradójicamente es lo que se está haciendo, aún en los grupos más religiosos, lo que están haciendo es caer en la idolatría del gen. El pensar que si yo manipulo un NDA, manipulo una persona. Es contrario a los principios básicos de cualquier religión que pone el énfasis en lo trascendente. ¿No? En realidad me parece que la afrenta a Dios, no es la donación, es la idolatría de	61/63	-Creo que se está cayendo en una especie de idolatría del gen. Parecería que si se manipula el ADN de una persona se está manipulando a la persona total. Esta sobrevaloración de lo químico, de lo biológico, es contraria a los principios básicos de cualquier religión.

Hasta el momento, no se había introducido el tema de la religión en el texto reformulado. La mención inesperada y descontextualizada puede sorprender al lector. Al condensarse la información del texto base, se eliminan elementos cotextuales que darían coherencia al texto reformulado.

En varios tramos del texto se emplea el procedimiento de variación con el propósito de transmitir seguridad.

En el ejemplo (7), en la versión oral el científico presenta la información como su opinión personal, y utiliza un verbo de creencia para modalizar la emisión. Sin embargo, la periodista lo omite y reformula el texto como ‘tenemos que’, como si el hecho fuera reconocido por la comunidad científica en su totalidad.

Ejemplo (7)

	Texto fuente		Texto reformulado
p.6 229/233	Entonces, eh yo creo que debemos sopesar las afirmaciones que hacemos en función de las condicionantes reales. No podemos lanzar especulaciones que alarman a la población eh ... injustificadamente o en forma injustificada y no plantear cuál es la real aplicación xxxx, la real dimensión del problema.	7/8	“Tenemos que medir nuestras afirmaciones en función de los condicionantes reales; no podemos alarman a la población injustificadamente.”

En este ejemplo se emplea también el procedimiento de supresión para dar más fuerza a las afirmaciones. No es lo mismo ‘alarman con especulaciones’ que ‘alarman con hechos concretos’. ‘Especulaciones’ se omite en la versión publicada .

En (8), se utiliza la variación con la intención de poner énfasis en los dichos del científico.

Ejemplo (8)

eso no *no se puede hacer* éticamente con, con mujeres.
uno no puede implantar embriones sabiendo que hay un 90% de posibilidades de que haya un problema. p. 8
l. 290

Eso *es impensable* éticamente con mujeres: uno no puede implantar embriones sabiendo que hay un 90% de posibilidades de que exista un problema. p.l 1.20

El adjetivo *impensable* es mucho más categórico que *no se puede hacer*. Esta selección léxica contribuye a dar seguridad a la población.

Conclusiones

Para la elaboración de un cable de divulgación, el periodista científico toma información de un *paper* o de una entrevista personal con el especialista, que puede o no ser grabada. Esta información es luego reformulada con el doble propósito de satisfacer las necesidades del lector lego –es decir, adaptando los términos y el contenido para que puedan estar al alcance del hombre común- y de cumplir con los objetivos fijados por el autor y el medio para el cual trabaja al publicar la nota.

En el proceso de reformulación del texto fuente al texto reformulado se emplean los procedimientos de *expansión*, *reducción* y *variación*. Por medio de la *expansión* se agrega información, generalmente elementos emotivos y de persuasión. El periodista juega con estos elementos para captar la atención del lector e intentar que comparta su punto de vista.

La *reducción* –en sus dos variantes, la *supresión* y la *condensación*- contribuyen a efectuar la selección temática, que determinará el contenido del texto reformulado. Esta selección estará naturalmente orientada a cumplir con los objetivos de la publicación. También se emplea la *reducción* para simplificar el texto y acercarlo al lector. Si bien los procedimientos de *supresión* y *condensación* pueden facilitar la lectura y la comprensión, se encuentran algunos casos en que la supresión de elementos explicativos o de reformulaciones parafrásticas puede dificultarlas.

Mediante la *variación* el periodista puede presentar la información con elementos de la vida cotidiana para que el lector sienta el texto como parte de su realidad, puede agregar elementos emotivos para persuadir al lector, o brindar seguridad y ganar credibilidad.

BIBLIOGRAFIA

- Ciapuscio, G. (1993). "Reformulación textual: el caso de las noticias de divulgación científica". En: *Revista Argentina de Lingüística* 9 (1- 2) pp. 69- 116.
- Ciapuscio, G. (1997) "Los científicos explican: la reformulación del léxico experto en la consulta oral". En: *Cadernos do II – UFRGS* (Porto Alegre)
- Ciapuscio, G. (2001). "Procesos y recursos de producción textual en la divulgación de ciencia". En: *Actas del II Coloquio Internacional La historia de los lenguajes*

iberorrománicos de especialidad: la divulgación de ciencia. 27- 29 de mayo de 1999.

- Granato, L. y .L. Móccero. (2003) "Elicitation utterances in written dialogues". En: Bondi, M y S. Stati (Eds.) *Dialogue Analysis 2000*. Bologna: Niemeyer

- Gülich, E. Y T.Kotschi. (1995) "Discourse production in oral communication". En: Quasthoff, U.(Ed.) *Aspects of Oral Communication*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Harvey,A.(1995) . 'El fenómeno de la reformulación del discurso científico" en: *Lenguas Modernas*, 22, 105.112.

- Móccero, L.. *La entrevista escrita: un estudio de densidad léxica*. Ponencia presentada en el congreso SAL 2000. Mar del Plata.

APÉNDICE

LA NACION - 13-Febrero- 1999 - Pag. N° 8

«Fabricar Einstein en serie es imposible»

El doctor Lino Baraño, investigador en biotecnología, estima necesaria una discusión informada en torno a la clonación».

«Tenemos que medir nuestras afirmaciones en función de los condicionantes reales; no podemos alarmar a la población injustificadamente.» El doctor Lino Baraño, especialista en clonación, director del Laboratorio de Biotecnología Animal del Instituto de Biología y Medicina Experimental (Ibyme) e integrante de la Comisión Asesora de Etica en Biomedicina del Ministerio de Salud, está alarmado por la ola de reacciones que provocó la decisión del creador de Dolly de comenzar un proyecto de clonación de tejidos humanos.

Para el especialista, es importante definir claramente los alcances y las consecuencias de esta nueva tecnología, pero siempre sobre la base de una discusión informada y no sobre argumentos puramente emocionales.

«Se trata de la posibilidad de estudiar los mecanismos que regulan el control de la diferenciación celular y no de crear ejércitos de clones o de revivir a Einstein- afirma Baraño-. Tal vez al ciudadano común lo conmueva más lo último que lo primero, pero somos responsables de no brindar información sesgada.»

-Doctor, usted considera que las posibilidades de producir una persona clonada, por ahora, son bastante remotas. ¿Por qué?

-En principio, se sabe algo fundamental: para clonar a Dolly, 277 ovejas prestaron sus

úteros para gestar embriones que no nacieron y otros que murieron al nacer por razones desconocidas. Eso es impensable éticamente con mujeres: uno no puede implantar embriones sabiendo que hay un 90% de posibilidades de que exista un problema.

-Sin embargo, dentro de 20 o 30 años la situación podría ser diferente...

-Claro. Cuando la técnica sea segura en países como Estados Unidos, donde la libertad individual es un bien supremo, será muy difícil establecer reglas que la prohíban; pero la clonación siempre será un método al que tendrá acceso una elite de alto poder económico.

-¿Qué escenario podría imaginarse?

-Un caso, por ejemplo, podría ser el de un padre infértil que no desea que su hijo lleve los genes de otro hombre. Otro, el de una pareja portadora de un gen que producirá la muerte prematura y dolorosa de su descendencia. Ellos podrían concebir por fertilización *in vitro*, seleccionar algunos embriones y realizar un test genético. Una vez individualizado el que no posee la mutación, podrían querer que su hijo tenga un hermano, también libre de la amenaza de la enfermedad; entonces podrían solicitar que se lo clone. Serían gemelos y, en ese caso, sólo se habría favorecido un proceso que podría haberse producido naturalmente.

-Hay quienes piensan que, si se concibe un bebé por ese método, se están violando las leyes de la naturaleza.

-La clonación no viola más las leyes de la naturaleza que la inseminación artificial o la administración de insulina a un paciente diabético. Un trasplante cardíaco es algo tremendamente antinatural... El ser humano interviene en la naturaleza porque tiene otros fines: busca prolongar su vida y gozar de un cierto nivel de salud. Las tecnologías que desarrollamos no son parte de la naturaleza, pero sí de la naturaleza humana, tal como el hormiguero lo es para las hormigas. La diferencia está en que nosotros tenemos la capacidad de prever las consecuencias de nuestras acciones y en que desarrollamos en forma incipiente cierto respeto por nuestros semejantes y por la biosfera.

-¿Qué opina acerca de que, en manos de un grupo totalitario, esta técnica podría permitir la creación de legiones suicidas?

-Es poco probable y absolutamente antieconómico, porque este tipo de ejércitos se consiguen mucho más baratos por reproducción sexual normal... Tampoco podremos fabricar mil Einstein, porque una *persona* no puede duplicarse; lo que se puede hacer es duplicar la bioquímica, como sucede en los gemelos actuales. Nadie, sin embargo, consideraría a los gemelos como la misma persona. Aunque son criados en el mismo hogar,

manifiestan tempranamente diferencias en su personalidad. Por otro lado, no hay razones para creer que un individuo clonado tiene menos dignidad que cualquier otro ser humano. Lo que se busca es cultivar células embrionarias capaces de repoblar los tejidos dañados. Células de la misma persona, totalmente compatibles. Así no se necesitará recurrir a un trasplante. La clonación se aplicará con fines terapéuticos.

-Entonces, ¿no hay que temer que esta tecnología se vuelva incontrolable?

-Creo que se está cayendo en una especie de idolatría del gen. Parecería que si se manipula el ADN de una persona se está manipulando a la persona total. Esta sobrevaloración de lo químico, de lo biológico, es contraria a los principios básicos de cualquier religión.

Subsidio

En 1994, el doctor Lino Barañao y su equipo solicitaron junto con el grupo de Ian Wilmut un subsidio de la Fundación Antorchas para experimentar en la clonación de vacas y ovejas.

«Curiosamente, el subsidio no salió... porque en ese entonces se consideró que los científicos británicos no eran suficientemente conocidos», recuerda Barañao.

Hace unos meses ambos se encontraron en un congreso en Milán, donde Wilmut ofreció una conferencia magistral. En un aparte, el ahora célebre investigador escocés comentó divertido que si les hubieran dado ese subsidio Dolly hubiera nacido antes. «O - agrega Barañao- en la Argentina.»

LA ENUNCIACIÓN Y LA CORTESÍA: ANÁLISIS DE ALGUNOS PROCEDIMIENTOS

Prof. Guillermina Inés Piatti

Introducción

La teoría de la enunciación recoge de Bajtín (1979) su concepción dialógica del lenguaje. El estudio del fenómeno de la subjetividad propuesto por Benveniste (1966, 1974) y desarrollado por Ducrot (1980, 1984) y Kerbrat Orecchioni (1980) se integra también en los planteamientos textuales de Adam (1990, 1992). En este sentido, aspectos de la construcción del sujeto discursivo y de la inscripción del sujeto en sus enunciados, como la modalización y la polifonía, han contribuido a delimitar el modo en que determinados elementos de la lengua manifiestan tanto el grado de implicación de Enunciador y Enunciatario como la orientación argumentativa que adquieren los enunciados al conectarse entre sí en la secuencia discursiva.

Como sostiene Benveniste, en su artículo “El aparato formal de la enunciación” (1977), “la enunciación es poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización”. El objeto de este enfoque teórico es “el acto mismo de producir un enunciado y no el texto de un enunciado. Este acto se debe al locutor que moviliza la lengua por su cuenta. La relación entre el locutor y la lengua determina los caracteres lingüísticos de la enunciación”¹.

En este sentido, la enunciación se considera un acto de realización individual, de “apropiación” de la lengua. Pero, inmediatamente, toda enunciación implanta un interlocutor, una alocución postula un alocutario. En este diálogo, locutor y alocutario construyen el discurso.

Por otra parte, la cortesía se concibe comúnmente como “un conjunto de normas sociales establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras” (Escandell, 1993)². Estas normas de comportamiento social afectan a la elección de formas lingüísticas como las de tratamiento y los honoríficos. Sin embargo, la cortesía lingüística estudiada por la Pragmática, se sitúa en otra dimensión, que afecta a las interacciones en general. Así, los aspectos propios de la cortesía lingüística son los siguientes:

-Se centra en el comportamiento verbal y la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía.

-Se basa en el reconocimiento de que la función interpersonal es la base del comportamiento comunicativo.

-Sirve para facilitar las relaciones sociales.

-Se concibe como un conjunto de estrategias que determinan la elección de algunas formas lingüísticas para elaborar los enunciados en una interacción.

-Marca y refleja las relaciones existentes en la vida social, en los ejes de poder/ solidaridad, de distancia/proximidad, etc.

-Es terreno de negociación.

En este trabajo nos proponemos analizar algunos procedimientos considerados por la teoría de la enunciación (los desplazamientos personales, las modalidades, el “pero” cuadrangular) en relación con “el efecto de cortesía” buscado por los participantes de una interacción. El corpus de conversaciones utilizado en este trabajo integra el Proyecto de Investigación «La interacción en el español de Chile y Argentina: algunos aspectos pragmáticos” en el cual participa la autora.

De este modo, la elección de estas formas lingüísticas serán consideradas como opciones y marcas que los sujetos imprimen en su discurso, instrucciones o recursos en el marco de las estrategias de cortesía puestas en funcionamiento por los hablantes.

1. Los desplazamientos personales

En un trabajo anterior ³ hemos definido la cortesía como:

Un comportamiento social y una puesta en práctica de estrategias que estarían determinadas, por lo menos en parte, por la apreciación de una responsabilidad mutua de los interlocutores para lograr un estado satisfactorio en las relaciones interpersonales en esa interacción. Este estado constituiría una expectativa básica para el cumplimiento de la transacción conversacional.

La cortesía, considerada entonces como estado a lograr, supone el uso de estrategias para su consecución. En el corpus analizado, conversar es interactuar, es negociación por y para el acuerdo, y las estrategias constituyen un reflejo de esa relación intercomunicativa, de esa actividad retórica, argumentativa, del Yo en vistas a negociar el acuerdo con el Tú bajo términos corteses.

Por otra parte, la aproximación enunciativa supone tener en cuenta quién habla y a quién; todo enunciado tiene origen en alguien y va dirigido a alguien. “En tanto que realización individual, la enunciación se puede definir, en relación a la lengua, como un proceso de apropiación. El locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor por medio de indicios específicos”⁴. Así, la teoría de la Enunciación ha permitido definir la unidad discursiva básica, el enunciado, y entenderlo como producto del proceso de la enunciación, actuación lingüística en contexto. En los enunciados aparecen huellas lingüísticas (indicadores, marcadores) que funcionan como instrucciones que coloca el enunciador para que sean interpretadas por el enunciatario.

La conversación cara a cara, como género discursivo, presenta una situación comunicativa donde, por antonomasia, se activa la presencia del Locutor en su texto. Así, cuando un hablante está dando su opinión, contemplamos la expresión de la subjetividad en el lenguaje, es decir, la aparición de elementos lingüísticos que participan en otorgar una expresión propia y desde la perspectiva del hablante al conjunto de enunciados que constituye un texto. La referencia deíctica a la persona es la más inmediata y central. La enunciación es generada por un yo y un tú, protagonistas de la actividad enunciativa. Sin embargo, el sujeto se adapta a la situación específica de la comunicación y, en lugar de presentarse como “yo”, elige otras opciones para la autorreferencia o incluso para la referencia a la segunda persona. En las conversaciones analizadas, consideramos estos desplazamientos como recursos propios de la estrategia de cortesía seleccionados por el hablante a fin de lograr una conversación cortés. Como el uso del “yo” puede resultar descortés, ya que pareciera querer imponerse sobre el otro, se justifica que la autorreferencia se exprese con otras personas gramaticales.

Así, por ejemplo, el uso de la segunda persona en vez de la primera, contribuye a generalizar la experiencia anunciada e incluir al locutor de una forma personal y afectiva

Ejemplos similares a I han sido encontrados en todas las conversaciones. La tendencia observada es que cada participante comienza narrando su historia personal pero inmediatamente utiliza un procedimiento de desfocalización, definido por Haverkate como una táctica de distanciamiento manejada por el hablante para reducir o minimizar su propio papel.

(1)

H1: Después otro tema que...que me pasa con la Facultad ..es el tema de que ...cuando vos *asistís* a una clase, y hay un aula determinada. Por ejemplo *tenés* el aula 3...entonces vos *vas* a la Facultad y *te encontrás* con cien pibes que están cursando con vos, y *ponéle tenés* cuarenta sillas, y los otros 50..50 ó 60 restantes se sientan en

el piso y *tenés* que estar con el la humareda ahí (grupo 8, 52-56)

En el corpus analizado, creemos que con el uso de la segunda persona del singular (“vos” en vez de “yo”), el efecto buscado es la solidaridad del interlocutor, la generalización de la problemática personal y la participación activa del oyente en el relato del hablante, lo que contribuye a crear el clima de confianza interpersonal mutua.

Asimismo, la identificación de la persona que habla con la primera persona del plural incorpora al locutor a un grupo. Es el grupo el que proporciona al locutor la responsabilidad del enunciado; por eso hay un uso genérico del nosotros para representar al locutor que ocupa un lugar en un colectivo. En las conversaciones analizadas, el locutor se asocia a todos los estudiantes de la carrera. El uso del yo resultaría descortés, el uso del nosotros (en este caso exclusivo, porque no incluye al interlocutor) diluye la responsabilidad unipersonal adquiriéndose la legitimidad asociada con un grupo.

(2)

H: En la Universidad de Quilmes y, eh, cuando *ingresamos*, bueno, en la carrera, *éramos* ochenta ingresantes.

Otro uso del nosotros es el llamado inclusivo, aquel que incorpora al receptor en la referencia al Emisor, y por lo tanto contribuye a crear el estado de cortesía al implicarlo:

(3)

Ellos cumplen una jornada de 8 horas y se acabó. *Nuestro* trabajo no es así. *Nosotros cumplimos* unas horas físicas en un lugar y el doble de horas en casa.

En el ejemplo 4, encontramos dos tipos de desplazamientos personales hacia la segunda persona: el primero, en las líneas 165, 166 y 168, es del tipo visto en el ejemplo 1, de desfocalización a favor de la implicación del oyente; pero, en las líneas 170 y 171, se trata de un desplazamiento desde una tercera a una segunda persona. Aquí, no podríamos hablar de desfocalización, sino en todo caso, de refocalización. Es interesante que lo que parece tener la forma de una crítica hacia el oyente, es en realidad una crítica a una profesora (a una tercera persona). Dado el clima de confianza establecido, el oyente no toma como formas descorteses estas expresiones. Luego, el uso del imperativo, y el ser directo, considerado en algunos contextos como descortés, no presenta ese valor en este contexto. El imperativo no es evaluado como amenaza o como una

carga que se le impone al otro, sino que responde al uso de lenguaje directo propio del clima de confianza logrado.

(4)

165 H1: Yo, lo que *a veces* me re, me.. *digamos*, eh, me molesta de la carrera de Inglés, es 166 que te *encontrás* con gente super preparada y gente muy responsable de su trabajo

167 H2: Y otros

168 H1: *Y otros* chantas, [que *vos decís*]

169 H2: [xxx]

170 H1: Pero cómo, cómo *te* puede dar la cara para *pararte* y *xxx*, *pensá* en las 171 literaturas, [*compará* cómo cursaste literatura]

2. Las modalidades

En el terreno de la relación que puede establecer el Enunciador con sus propios enunciados, el estudio de la modalización (Bally, 1932; Kerbrat-Orecchioni, 1980) presenta particular interés, porque pone de manifiesto la posibilidad que tiene el hablante de introducir sus propias actitudes y su propia perspectiva en el enunciado, tanto en el dominio intelectual como en el dominio emocional. La modalidad, como fenómeno discursivo, se refiere a cómo se dicen las cosas, es decir a la expresión verbal o no verbal de la visión del locutor respecto al contenido de sus enunciados; afecta a lo dicho –el contenido proposicional del enunciado– porque añade la perspectiva desde la cual el locutor considera lo que dice.

Las modalidades pueden clasificarse⁵ en:

1-De la enunciación: representan la relación interlocutiva que puede ser asertiva, interrogativa, exclamativa, imperativa

2-Del enunciado: representan cómo el hablante caracteriza lo que dice, valores de verdad, probables, deónticas, o de afectividad.

3-Del mensaje: énfasis, tematización.

Desde nuestro punto de vista, la elección de la modalidad también logra un efecto de cortesía en las conversaciones analizadas. En efecto, la modalidad se activa en la relación interpersonal para atenuar la fuerza de aserciones que pueden afectar en algún grado la imagen del interlocutor. Es un procedimiento para no imponerse a los otros y dejar opciones abiertas al Interlocutor. La modalidad es uno de los recursos utilizados en la

estrategia de atenuación de las aserciones para lograr una interacción en términos corteses.

En primer lugar, la atenuación es definida en la bibliografía como una estrategia de cortesía cuyo objetivo es mitigar el efecto negativo de amenazas a la imagen de los interlocutores, y así disminuir también el efecto de ser demasiado directo. Un ejemplo es usar rodeos como “tal vez”, o “parcialmente”, “puede ser”; así, por ejemplo, en lugar de “eres un desordenado”, decir “tal vez deberías tratar de ser más ordenado”.

Nos aproximaremos al concepto de atenuación desde las definiciones aportadas por la bibliografía consultada:

La cortesía negativa es específica y especializada, realiza la función de minimizar la imposición particular de los efectos inevitables de un acto de amenaza de imagen ⁶.

La cortesía negativa es abstencionista o compensatoria: consiste en evitar la coacción de un acto amenazante, o en suavizar su formulación por cualquier medio ⁷.

La cortesía asertiva consiste en atenuar el contenido proposicional o la fuerza ilocutiva de la aserción (subestrategia de cortesía: estrategia de mitigación) ⁸.

El fin justifica los medios lingüísticos. Los atenuantes son estrategias, movimientos tácticos para ganar en el juego conversacional, minimizadores del decir o lo dicho ⁹.

De acuerdo con Bravo (1993, 1996, 1999), sostenemos que una de las actividades corteses que pueden realizarse en una interacción es la atenuación. Ésta requiere que los participantes evalúen que un determinado contexto es amenazante y utilicen, entonces, distintos recursos comunicativos para mitigar el efecto social negativo sobre la relación interpersonal. No es sencillo hacer una lista de recursos corteses, aunque algunos exponentes lingüísticos (verbales y no verbales) se usan típicamente con esta función. La risa, por ejemplo, puede atenuar el efecto negativo de una crítica al poner en cuestión su seriedad; también, se puede apelar, de esta forma, a una relación amistosa entre los participantes, lo cual desactiva la interpretación de que se quiera dañar al otro (apelación a la confianza interpersonal y a objetivos sociales compartidos, por ejemplo).

Es en este último sentido que consideramos el concepto de atenuación. En efecto, la cortesía, como hemos visto, presenta otras estrategias (como los desplazamientos personales que implican al oyente) que no se relacionan con la amenaza o el conflicto. Por otra parte, deberíamos remarcar que ninguna forma lingüística es de por sí un atenuador, sino que deberemos analizarla en el contexto en el que aparece para determinar si es que funciona como mitigadora de un conflicto o no. Entonces, ¿cuándo aparecería la atenuación? Sólo ante un posible conflicto, donde el hablante tiene la opción de evitar la amenaza o mitigarla por medio de una forma verbal o no verbal.

En el corpus que hemos analizado, los participantes intercambian ideas sobre el sistema universitario en general, y expresan algunas opiniones divergentes. En esto encontramos una semejanza con lo analizado por Cilla Häggkvist y Lars Fant (2000) sobre los intercambios de opiniones entre españoles por ellos registrados. Coincidimos con ellos en encontrar las dos exigencias que se le presentan al hablante entre por una parte, dar su opinión de forma clara e inequívoca y, por otra, no presentarse como un 'sabelotodo' que fuera superior a los demás. Esto explica la profusión de formas propias de lo que Haverkate denomina cortesía asertiva que consiste en atenuar el contenido proposicional o la fuerza ilocutiva de la aserción.

De este modo, si en nuestro corpus encontramos que, dado el análisis de esa interacción en particular, existe una fuerza ilocutiva que pueda ser evaluada como amenaza, entonces supondremos que el hablante buscaría minimizar este riesgo por medio de algunas formas atenuantes. Si enfocamos el micronivel de análisis, tenemos ejemplos como los siguientes:

(5)

H1: Bueno, *no sé*, yo te cuento... te cuento a vos *un poco* porque él algunas cosas ya sabe. (G.1, 28)

(6)

H1: Bellas Artes *creo* que es un caso aparte, *no sé* si todas las universidades son así (Grupo 7, 45)

(7)

H4:*Dentro de todo*, por ejemplo, estaba postulado Tedesco, estaba postulada Puiggros, que *por ahí no puedo* coincidir con sus posiciones, *no?* (G.7, 231-232)

(8)

H1: Y acá en la Facultad *no sé* si, *digamos*, que yo *sepa* no hay aranceles encubiertos (G.6)

(9)

H3: Sí, eh, yo pienso que, eh, *es algo bastante, no sé*, irregular en las diferentes facultades...(G. 2, 126)

(10)

H1: Porque las otras áreas, *supuestamente*, es seminarios, pero, es uno por año... *como mucho*.(G.1, 46)

Haverkate (1994, op.cit.) agrega que los predicados cognitivos doxásticos son los que se emplean de un modo paradigmático para producir efectos atenuadores. Así, evitan dar la impresión de que imponen su opinión al interlocutor y entonces se le ofrece la oportunidad de formular una opinión divergente. Si nos circunscribiéramos al análisis del micronivel, podríamos hacer entonces una lista de formas atenuadoras como (1) atenuantes pragmáticos (mitigan la fuerza ilocutiva de una acción) “no sé”, “supuestamente”, “creo”, “digamos” y (2) atenuantes semántico-pragmáticos (mitigan la fuerza significativa de una palabra, de una expresión): “un poco”, “es como mucho”, “un poquito”, “es algo bastante irregular”.

3. El *pero* cuadrangular

Un conector argumentativo (adverbio, locución, conjunción subordinante o coordinante) enlaza dos o más enunciados que intervienen en una estrategia argumentativa única. Además, cada conector proporciona instrucciones bastante precisas sobre la interpretación que debe hacer el destinatario. Así, dos argumentos están coorientados cuando van en la misma dirección argumentativa y favorecen, entonces, la misma conclusión. En cambio, si los argumentos van en direcciones diferentes y conducen a conclusiones diferentes, entonces están antiorientados. En el caso del conector *pero*, su función argumentativa es que introduce siempre elementos argumentativos –explícitos o implícitos- antiorientados, que van en direcciones opuestas.

Tal como señala Oswald Ducrot (1995), la concesión aparece en enunciados del tipo “Es un lindo día, pero estoy cansado”. Dice Ducrot, que ésta podría ser la respuesta negativa a una invitación a salir de paseo. En general, un enunciado constituido mediante el conector “pero” contiene dos segmentos orientados argumentativamente hacia conclusiones diferentes y opuestas. Así, “Es un lindo día” es un argumento a favor del paseo, y “estoy cansado” es un argumento en contra. Ducrot analiza el estatuto del primer

segmento como el argumento que será refutado por medio del segundo segmento. Este uso del conector pero, denominado cuadrangular, pone en juego cuatro elementos: dos argumentos orientados hacia dos conclusiones opuestas respectivamente.

p1 D1: el buen tiempo

q1 D3: el cansancio

p2 D2: D1 hacia R

q2 D4: D3 hacia no R

El locutor del enunciado completo toma una posición ante estos discursos: acuerda con D1, rechaza D2, cuya fuente ya ha presentado, y, finalmente da su acuerdo a D3 y D4. Resumiendo, el conjunto de discursos presentados es en el enunciado un argumento a favor de no R, ya que el locutor se identifica con los discursos D3 y D4, y no con D2, aunque dé su acuerdo a D1. Concluye Ducrot que el enunciado global 'x pero y' está constituido, por un lado, por la presentación de cuatro discursos extraídos de los segmentos materiales que conforman el enunciado, y, por otro, por ciertas tomas de posición del locutor con respecto a estos discursos.

En el marco de la teoría de la cortesía, podríamos incorporar este recurso como parte de las estrategias de cortesía empleadas por los hablantes. En efecto, a lo largo de las conversaciones encontramos una serie de intervenciones que contienen este uso especial del conector "pero", donde su utilización puede responder a un efecto atenuador. Cuando un hablante está en desacuerdo o rechaza una idea o sugerencia del interlocutor, hace uso de este "acto de concesión". Esto le permite, por un lado, aceptar parcialmente el discurso I (sostenido por el interlocutor previamente), oponerse a la conclusión a la cual éste orienta (D2), e introducir, en términos corteses, su propia opinión, que orienta a la conclusión opuesta. Como estrategia de cortesía, con el uso de esta forma, se trata de atenuar el efecto amenazante de la imagen del interlocutor, tanto por medio del rechazo directo de un ofrecimiento o por la introducción sin mitigación, de una opinión divergente.

Tomaremos algunos ejemplos de las conversaciones analizadas:

(11)

-Está rico, *pero* gracias (cuando se le ofrece un mate).

En este caso, la estructura sería la siguiente:

"Está rico": discurso 1 p1 (evaluación sobre el mate); d2, a partir de D1, orientado hacia la conclusión r1: "voy a tomar mate"; "gracias", discurso 3, agradecimiento para indicar que se está satisfecho; y un discurso 4 a partir de D3 orientado a no R: "no voy a tomar más mate".

En las conversaciones analizadas también encontramos el uso del conector "pero" entre las intervenciones de dos hablantes. Se presentan dos variantes:

1. A comienzo de frase: se opone a la intervención del participante anterior, aparece en posición inicial.

2. A mitad de la frase: retoma lo dicho por el interlocutor, inserta el *pero* para introducir una opinión más o menos divergente.

En ambos casos, se utiliza como preludio del desacuerdo que sigue, y, como atenuante de función dialógica, minimiza el desacuerdo. Por ejemplo:

(12)

H3: No era alguien elegido [xxx]

H2: [*pero* él] fue el que armó el plan de estudio.

En este caso, el “*pero*” funciona como conector de dos conclusiones contrapuestas. El primer hablante a partir de su D1 orienta a sostener que ese profesor “no es legítimo” (D2). El segundo hablante, introduce con “*pero*” un D3 que orienta a un D4 (que se opone a D2), “es un profesor autorizado”. La elección de esta forma supone una estrategia cortés de atenuación al evitar “ser directo”, por ejemplo, contraponiéndose a la opinión del interlocutor.

En el ejemplo siguiente, es interesante cómo la orientación a la que conduce el D1, tiene que ver con un uso particular del tiempo verbal, el Pretérito Imperfecto, que señala un hábito del pasado que ya no tiene vigencia. De esta forma, D2 sería “ya no lo hacemos”. Es a ésta conclusión que el Hablante 3 opone su argumento que cambia el tiempo verbal al Presente:

(13)

H2: Y aparte nosotros creíamos que servía lo que estábamos haciendo [xxx]

H3: [*Pero* lo siguen haciendo]

La variante 2, el uso del *pero* entre oraciones del mismo hablante, cumple una función similar: el “acto de concesión” manifiesta una conformidad parcial como forma atenuada de introducir una opinión divergente, y por lo tanto, resulta una estrategia de cortesía. Por ejemplo:

(14)

H3: Ustedes tienen centro de estudiantes

H2: Sí, tenemos centro de estudiantes, *pero* no es, no es..por [estatuto] *pero* así, legítimo, como se debe hacer un centro de estudiantes (...)

En el ejemplo 15, es interesante como la conclusión a la que orienta D1 “no sos de acá” es D2, que podría enunciarse: “no se va a quedar en La Plata, cuando termine de estudiar”. El Hablante 3, retoma y acuerda con D1 a través de D3 “Soy de San Martín”, y orienta a la conclusión que se contrapone a D2: “me voy a quedar acá”. El conector “pero” es utilizado para aceptar parcialmente lo dicho por el interlocutor y, a la vez, orientar a una conclusión opuesta, sin ser demasiado directo, y por lo tanto, resultar cortés.

(15)

H4: (Ah! xxx no sos de acá, te viniste a estudiar)

H3: (Soy de San Martín), [me])

H4: ([Ah!])

H3: (Crié en San Martín, *pero* soy de acá ahora, a San Martín no voy a volver)

Conclusiones

Los aportes de la teoría de la enunciación, en lo que respecta a la relación entre la lengua y el discurso, han posibilitado el análisis de ciertos aspectos lingüísticos que las perspectivas formalistas y descriptivas no habían considerado. Así, la introducción del hablante y del contexto en el que ocurre el acto de enunciación como categorías de análisis, ofrece un enfoque más abarcador de la “apropiación del código”.

En este trabajo, hemos considerado el uso particular de algunos recursos como los desplazamientos personales, las modalidades y el uso del conector “pero”, como marcas de la presencia de la subjetividad en el discurso. En las conversaciones analizadas, hemos relacionado estos recursos con las estrategias de cortesía que utilizan los hablantes que interactúan. El uso de estas estrategias -cuyo objetivo es lograr un estado de cortesía que responda a las expectativas de los hablantes- se deriva de la actividad argumentativa y de la actividad conversacional de negociación. Los desplazamientos personales, las modalidades atenuantes y el “acto de concesión”, no son simples valores semánticos asignados a una serie de formas gramaticales, sino que forman parte de la actividad del “yo.hablante” en relación con el “tú”. La funcionalidad de estos recursos podría resumirse en los principios reguladores de la cortesía: la minimización del beneficio del que habla, de su contribución y del posible desacuerdo, y, consiguientemente, la maximización en relación con el receptor.

BIBLIOGRAFIA

- Anscombe, J.-C. (1998) "Pero/sin embargo en la contraargumentación directa: razonamiento, genericidad y léxico", en *Signo y seña*, 9, pp. 75-104.
- Benveniste, E. (1977) *Problemas de lingüística general II*, México, SXXI, 1977.
- Briz, A. (1994) "La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática", *I Simposio sobre Análisis del discurso oral*, Universidad de Almería
- ____ (1998): *El español coloquial en la conversación*, Barcelona, Ariel.
- Brown, P. y S. Levinson (1987) *Politeness. Some universals in Language*, Cambridge, Cambridge University Press
- Calsamiglia Blancaflort H. y A. Tusón Valls (1999) *Las cosas del decir*, Barcelona, Ariel.
- Ducrot, O. (1984) *El decir y lo dicho*, Buenos Aires, Piados, 1986. (1995) "La delocutividad o cómo hacer cosas con palabras", en Parret, H. y Ducrot, O., *Teorías lingüísticas y enunciación*, Buenos Aires, CBC-UBA. (1998b) "Léxico y gradualidad", en *Signo y Seña*, 9, pp41-43.
- Escandell, V.: (1993): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- Fraser, Bruce (1990): "Perspectiveness on Politeness", *Journal of Pragmatics*, 14, 219-235.
- Gallardo Paúls, Beatriz (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia, Sinapsis.
- Häggkvist, C. y L.Fant (2000): "El intercambio de opiniones en conversaciones intra e interculturales", *Oralia*, 3, 95-111.
- Haverkate, H. (1994): *La cortesía verbal*, Madrid, Gredos.
- Kerbrat-Orecchionni (1980): *La enunciación*, Buenos Aires, Hachette.
- ____ (1997) : "A multilevel approach in the study of talk-in-interaction", en: *Pragmatics*, 7. 1-20.
- Kovacci, O. (1986) "Las construcciones con *sino* y *no...pero*, y los campos léxicos", en *Estudios de gramática española*, Buenos Aires, Hachette.
- Puga Larraín, Juana (1997): *La atenuación*, Valencia, Tirant lo Blanch libros.
- Tusón Valls, A. *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel

NOTAS

¹ Benveniste, E. (1977) *Problemas de lingüística general II*, México, SXXI, 1977; p.83

² Escandell; V. (1983) *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel; p.139

³ "La atenuación: estrategia de cortesía en conversaciones entre estudiantes argentinos", trabajo presentado en

el II Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso, La Plata, septiembre de 2001

⁴ Benveniste, E. *Op.cit.* p. 14

⁵ Kerbrat-Orecchioni (1980) *La enunciación*, Buenos Aires, Hachette, p. 155

⁶ Brown y Levinson (1987) *Politeness*, Cambridge, CUP, p. 129 (Mi traducción)

⁷ Kerbrat-Orecchioni (1997) "A multilevel approach in the study of talk-in-interaction", *Pragmatics* 7, p. 15 (Mi traducción)

⁸ Haverkate (1994) *La cortesía verbal*, Madrid, Gredos, p. 117.

⁹ Briz, A. (1998) "La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática"; I Simposio sobre Análisis del Discurso oral, *Universidad de Almería*, p. 163.

ARGUMENTACIÓN Y JUEGOS POLIFÓNICOS DE ALTO VUELO

*El análisis discursivo desde la perspectiva de las teorías
de la Polifonía y la Argumentación en la Lengua.*

Prof. Cristina Heras

II. INTRODUCCIÓN

Este trabajo persigue un doble propósito. En un primer paso intenta encontrar las huellas que delimitan las personas del discurso de dos publicidades y demostrar cómo se construye la imagen del emisor y del receptor a lo largo de ambos enunciados. En un segundo paso, se hará un análisis comparado del modo en que se argumenta y se persuade en las publicidades escogidas tomando como ejes el léxico, en particular la adjetivación y el uso de la negación siguiendo los lineamientos propuestos por la Teoría de la Argumentación en la Lengua elaborada por Ducrot y Anscombre (1994).

II. MARCO TEÓRICO

Dentro de un marco conceptual basado en la teoría de la enunciación formulada por Benveniste (1966, 1970, 1974), el propósito de este trabajo es detenerse en la teoría de la polifonía desarrollada por Ducrot (1980-1984), según la cual el sentido del enunciado se constituye por la superposición de distintas voces que hablan en su interior. Vale decir que, según esta teoría, el enunciado da cuenta en su sentido mismo de la presencia de una multiplicidad de autores de la enunciación así como de destinatarios. Entre esos sujetos encontramos: el sujeto empírico, el (los) locutores y el (los) enunciadore. También se puede diferenciar distintos tipos de destinatarios: destinatarios directos, destinatarios encubiertos y destinatarios indirectos.

En este trabajo nos concentraremos en la identificación de los locutores responsables de la enunciación que no necesariamente coinciden con el sujeto empírico, vale decir el productor efectivo del enunciado. A él refieren las marcas del "yo". Sin embargo, puede darse el caso de pluralidad de responsables o de enunciación múltiple donde

una parte del enunciado que estaba atribuido casi en su totalidad a un primer locutor, debe imputarse a un segundo locutor. Según expresa Graciela Reyes (1994), “no es necesario, al citar, reconstruir otro enunciado al pie de la letra: habrá cita siempre que el oyente reconozca la intención del hablante de evocar un enunciado o un pensamiento ajenos.”¹ La autora menciona los tres mecanismos de cita más estudiados, a saber el estilo directo, el indirecto, y el indirecto libre y se detiene en el estudio de aquellas citas que no están sintácticamente articuladas como tales y que se interpretan como citas gracias a la información contextual. Tal es el caso del estilo indirecto encubierto y, en particular de los ecos.

Los ecos tienen como objetivo evocar un texto preexistente agregándole cierta resonancia o intencionalidad. Al carecer de verbo introductor parecen afirmaciones del locutor pero el contexto indica que en realidad lo que el locutor está haciendo es repetir lo que dijo otro.

Por su parte, los enunciadores se sitúan a un nivel diferente del locutor ya que se expresan «a través de la enunciación sin que por ello se les atribuyan palabras precisas».² Mientras el locutor se identifica como el responsable de la enunciación según el enunciado, los enunciadores son la fuente de los distintos puntos de vista (“discursos”) presentados por un enunciado. El locutor, por su parte, puede tomar distintas actitudes con respecto a los puntos de vista expuestos por los enunciadores. Puede asimilarse a ellos, manifestar acuerdo u oponérseles.

A medida que se desarrolla un discurso no sólo se construye la imagen de quien habla sino de aquel a quien el locutor dice dirigirse de acuerdo con el sentido mismo del enunciado. García Negroni define al alocutario como una imagen estática inicial que a lo largo del discurso se transforma para convertirse en un nuevo personaje y en el auditorio apto para los fines que persigue el locutor. Es a este nuevo personaje constituido por y en el discurso a quien la autora denomina Destinatario del Mensaje.³

Ahora bien, en el nivel superficial del enunciado se percibirán marcas léxicas de interpelación: 2ª persona, vocativos, nosotros inclusivos, pronombres «usted» frente al «vos», etc. Sin embargo hay otros destinatarios, como el Tercero Discursivo, a los que no se les está hablando en el nivel superficial, no se les da voz pero se los alude. Los destinatarios podrían identificarse con las distintas funciones que cumple un discurso de esta naturaleza: persuadir al destinatario explícito y desautorizar a los «otros» (Tercero Discursivo) buscando la complicidad del destinatario explícito quien, al ver la diferencia y la superioridad del locutor, opta por adherir a su propuesta.

Una vez esbozados los ejes sobre los que se trabajarán los textos dentro del ámbito

de la *Teoría de la Polifonía*, pasamos al campo de la *Teoría de la Argumentación en la Lengua* planteada por Ducrot y Anscombe la cual sostiene que «en el valor semántico profundo de ciertas palabras, expresiones y enunciados hay indicaciones que no son de naturaleza informativa sino argumentativa». ⁴Según esta teoría la descripción lingüística no debe hacer alusión a las entidades extrañas a la lengua sino, por el contrario, concentrarse en las relaciones sintagmáticas entre oraciones, vale decir, en la relación entre oraciones de la misma lengua. Esta restricción propuesta por los autores de esta teoría hace que el análisis se centre en los encadenamientos de tipo argumento+conclusión. Estos encadenamientos se rigen por la evocación de un principio general compartido por la comunidad lingüística donde ocurre llamado «topos» el cual garantiza que partiendo de determinado argumento P se llega a una clase de conclusiones. La conclusión Q a la que se llega puede estar explícita o implícita en el nivel de la observación. ⁵

Asimismo, el significado de las palabras ya no consiste en una simple descripción del referente sino que está compuesto por un haz de topoi que ponen de manifiesto un determinado punto de vista con respecto al referente.

En el nivel léxico nos vamos a detener en ciertas palabras clave con una importante carga subjetiva por parte del hablante. Éstas marcas léxicas apuntan a vislumbrar la actitud emocional del locutor frente a lo que está diciendo y, como consecuencia de esto, la dirección argumentativa que toma el discurso. Del mismo modo, la elección de determinados conectores y operadores argumentativos proporcionará información acerca de los sistemas de apreciación propios del hablante, de su sistema de valores y de su competencia cultural e ideológica.

En cuanto a la negación, se la toma como estrategia para poner en escena a dos enunciadores, uno de los cuales resultará desautorizado, prevaleciendo el argumento propuesto por un segundo enunciador con el que el locutor se identifica. En un enunciado negativo se vislumbra el diálogo entre estos dos enunciadores. (Ducrot, 1984).

III. ANÁLISIS

Las publicidades que se analizarán fueron publicadas en el cuerpo principal del diario Clarín, ambas de página completa. La primera (de ahora en más P1) apareció el día 7 de octubre de 2001 en medio del rechazo que ocasionó la compra del 50% de Aerolíneas Argentinas por parte del grupo español Marsans y el consecuente rechazo de los argentinos que perdían su parte en la aerolínea de «bandera» que, de este modo pasaba a pertenecer a los españoles en su totalidad. La segunda(de ahora en más P2) es del 28 de

octubre de 2001 y presenta la nueva cara de la competencia en el nivel local, LAPA (línea aérea privada de Argentina) que, aprovechando el momento, decide salir a competir con un nuevo nombre.

Pasaremos a analizar la publicidad del grupo Marsans (PI) para vislumbrar la presencia de las distintas voces que delinearán la imagen de quienes hablan y a quienes se dirige el discurso deteniéndonos en rasgos de superficie tales como marcas léxicas, nosotros inclusivos y excluyentes, pronombres, citas y ecos.

La PI comienza aludiendo a una primera persona del plural identificada con el grupo Marsans, que es quien firma el mensaje, el «abajo firmante». En esa primera frase se introduce el alocutario «vos», dejando de manifiesto que la relación que el locutor quiere establecer con su destinatario es de intimidad, cercanía y cordialidad.

Sabemos que te importa Aerolíneas Argentinas- Austral, como a nosotros.

Desde un primer momento se busca la identificación de intereses del Locutor y el Destinatario del Mensaje. Sin embargo hay una distinción bien marcada entre «nosotros» y «vos». Esta distinción continúa en las primeras tres líneas, donde se ve la presencia de un enunciador E que toma el punto de vista del destinatario y lleva a cabo una primera afirmación: « me importa Aerolíneas Argentinas- Austral» y dos interrogantes: « ¿Quién es el Grupo Marsans?» y «¿Qué va a hacer para que mi aerolínea siga siendo mi aerolínea?» Hasta aquí se podría decir que el locutor se desdobra y los interrogantes los está expresando a modo de eco de lo que repitieron una y otra vez los empleados de Aerolíneas Argentinas y sus delegados sindicales, los pasajeros y los argentinos que todavía creían que mantener esa parte de la aerolínea de bandera era un acto de soberanía.

A partir de la línea 4 comienza la presentación del Locutor, nosotros *somos un grupo líder..., dueños de otras aerolíneas, barcos, hoteles, trenes,etc.*

Recién en la línea 10 con la introducción de la negación *Y hacerse cargo no son palabras* vuelve a aparecer E1 identificado con el destinatario que se resiste al cambio y responsable de la afirmación «hacerse cargo son palabras». Nuevamente el eco de la gente que le importa Aerolíneas Argentinas, que se pregunta quién es el Grupo Marsans, se hace presente. A lo que el Locutor identificado con el punto de vista introducido por E2 responde con una negación de tipo polémica, desautorizando al que duda.

En la línea 13 donde aparece el posesivo en primera persona del plural *nuestras rutas* comienza a concretarse la fusión del Locutor y su Destinatario. Con ese uso

inclusivo del posesivo se deja de manifiesto que «después de hacernos cargo las rutas nos pertenecen», como si se tratara de un bien ganancial.

Si cabía alguna duda acerca del deslizamiento del *nosotros*, ésta se disipa en la frase final (línea 15) donde la fusión entre Locutor y Destinatario se manifiesta no sólo mediante el uso de la expresión *todos juntos* y el verbo en primera persona del plural *salvemos*, sino también mediante la apropiación por parte del Locutor del lema que los empleados de Aerolíneas Argentinas utilizaron en su lucha por su fuente de trabajo: *salvemos a Aerolíneas*.

En una primera lectura se hace evidente que la segunda publicidad (P2), publicada tres semanas después, surge como réplica a la primera. El locutor vuelve a identificarse con una empresa, ARG, mediante el uso del «nosotros», sin embargo al destinatario se lo apela como «usted», cliente y compatriota. No se necesita el tuteo para marcar la cercanía con ellos.

Entre las líneas 3 a 9 se enumeran los cambios que se implementaron que es lo que el destinatario del mensaje, el cliente o futuro usuario, quiere escuchar *más y mejores servicios, más seguridad, ...mejor atención* son ecos de sus propios reclamos. Ellos son los destinatarios de esta parte de la publicidad.

Una vez expuestas las promesas, la línea 10 introduce el tema alrededor del cual gira el texto: el nombre, que *habla de nuestro origen y de nuestra misión* ese «nuestro» podría interpretarse como inclusivo y a partir de allí el locutor convoca voces provenientes de la publicidad a la que está replicando, tal es el caso de *línea argentina líder de cabotaje* tiene cierta semejanza con la línea 4 de P1 *somos un grupo líder en turismo a nivel internacional*. El sustantivo *líder* automáticamente excluye al otro. Y esto es lo que se busca: desautorizar o eliminar la competencia para lograr la adhesión del destinatario.

El bloque que va de la línea 14 a la 20 es un diálogo entre un enunciador E1 que se identifica con el punto de vista que el locutor toma con respecto a la competencia y un segundo enunciador E2 con quien el locutor se fusiona buscando persuadir a los argentinos apelando a sentimientos patrióticos. Siguiendo a Reyes, la negación constituye una construcción citativa en donde aparece algo previamente afirmado como cierto. ⁶ Aquí vemos que la negación tiene una doble función, por un lado, rechaza que esa proposición afirmativa que se le atribuye a E1 se aplique al locutor y por el otro, la misma proposición los define a «ellos», la competencia y Tercero Discursivo, se les habla pero no tienen voz. Por ejemplo: *que nuestro nombre no es una marca, es nuestro origen y destino (línea 15)*

E1: «nuestro nombre es una marca». Esta afirmación se identifica con el tercero

discursivo(Aerolíneas Argentinas).

E2 «nuestro nombre no es una marca, (*sino* nuestro origen y destino.) Aquí se produce la fusión entre el punto de vista expuesto por E2 y el locutor, ARG.

En la línea 21 se incorpora la voz autorizada de *todo el mundo* que dice *hay que valorar las empresas de capital y origen nacional*. Si bien se identifica con el locutor, se habla de « ellas» ya no de nosotros. Nuevamente en las líneas siguientes (22 - 25) vuelve a entrar en escena un enunciador E1 que afirma lo que el locutor y E2 niegan para concluir en la línea 26 con la imagen acabada de la intención del locutor con respecto a los destinatarios que se fueron construyendo a lo largo del discurso: *Eso es lo que intenta ARG. Respetarlo, servirlo y serle leal como cliente y como compatriota*.

Finalmente en las líneas 28 y 29 hay un desdoblamiento del destinatario quien en la línea 28 se identifica con el cliente, el destinatario del mensaje, el que «compra su pasaje» y en la línea 29 se invoca a un destinatario más abarcativo, potencial cliente pero principalmente, compatriota.

A la luz de la Teoría de la Argumentación en la Lengua se hará un breve análisis del modo en que se argumenta en ambas publicidades. Tomando como punto de partida los enunciados-argumento intentaremos descubrir qué topoi la frase autoriza aplicar para arribar a una clase de enunciado-conclusión. Asimismo se verá cómo los operadores argumentativos (poco, sólo, más, etc) dentro de un enunciado modifican las potencialidades argumentativas del mismo restringiendo las conclusiones a las que se arriba.

En la primera publicidad se distinguen tres bloques:

- En el primero (líneas 1 a 3) se instalan los interrogantes del alocutario: «¿Quién es ... ? « y «¿Qué va a hacer?»
- En el segundo (líneas 4 a 9) se hace la presentación del locutor: *Somos...*
- En el tercero (líneas 10 a 15) se da a conocer en concreto qué van a hacer.

En el primer bloque la voz del locutor evoca los interrogantes que se plantea el alocutario que, en resumidas cuentas, «quiere saber». La línea 2 comienza con *Sabemos que querés saber..* y, por medio del estilo indirecto se apropia del discurso del alocutario que pregunta *¿Quién es el Grupo Marsans?, ¿qué van a hacer para que mi aerolínea siga siendo mi aerolínea?*

En el segundo bloque se contesta el primer interrogante planteado: «¿Quiénes son?» Las cinco oraciones que componen este bloque están encabezadas por el verbo en

primera persona del plural «Somos» seguido por sustantivos escogidos de manera tal que orientan al tipo de conclusión relativa al éxito y el placer, a saber: *grupo líder, dueños, hoteles, barcos, trenes, playas...* Esto refuerza la imagen exitosa del grupo y le suma mérito. Asimismo deja abierta la conclusión de que Aerolíneas Argentinas puede llegar a ser una de esas pocas aerolíneas rentables en el mundo si ellos se hacen cargo.

Otro hecho curioso lo encontramos en la línea 6 donde se definen no ya como «dueños de» sino directamente como si ellos fueran hoteles, barcos, trenes, playas y la lista sigue ya que no incluyen el conector *y* antes del último término de la enumeración. Este recurso orienta hacia el poder y su fuerza de seducción.

En las líneas 7 y 8 se recurre a los números, nada más concreto para decir *quiénes somos*. En la línea 8 al mencionar la cantidad de pasajeros que se transportaron, se opta por el sustantivo *vacaciones* para orientar, una vez más, a la clase de conclusiones conectadas con el placer.

Este modo de presentarse orienta, sin duda, a argumentar que «si somos todo esto, podemos tranquilamente ser Aerolíneas Argentinas». Sin embargo, en vez de optar por la frase, que en definitiva sería la más cercana a la realidad, «y ahora somos Aerolíneas Argentinas» el locutor opta por un tímido: *el grupo que quiere hacerse cargo de ...* frase que convoca el topos «querer es poder». Concluimos, entonces que el grupo Marsans puede ser también Aerolíneas Argentinas.

En la línea 10 termina la presentación y, recurriendo a una negación de tipo metalingüística, el locutor vuelve a convocar a un enunciador que pone de manifiesto el punto de vista del destinatario que descrea y se resiste que afirma: «hacerse cargo son palabras» y el punto de vista de un segundo enunciador, con el que se identifica el locutor, que rechaza esa aserción.

El tercer bloque está abocado a explicar por qué hacerse cargo no son palabras y pasa a enumerar medidas concretas, evocando el topos «hechos, no palabras». Nada mejor que los números para negar las palabras. En las líneas 11 y 12 las cifras como *no-palabras* ilustran en forma fehaciente el esfuerzo que implica hacerse cargo. Nótese en la línea 13 el uso del operador *cada una* antepuesto a *rutas* para orientar el argumento nuevamente hacia la conclusión del esfuerzo que implica recuperarlas como consecuencia de hacerse cargo.

Finalmente el esfuerzo llega a su punto culminante en la última línea 15 donde se diluye la responsabilidad del locutor en un «todos juntos», vale decir, vos y nosotros «salvemos a Aerolíneas», lema que acompañó la lucha de los empleados y del que ahora se apropia el locutor. Podría interpretarse como que hacerse cargo es también apro-

piarse de los ideales de su gente. De este modo responde sólo a la primera parte del segundo interrogante planteado al principio «*¿Qué va a hacer para que tu aerolínea siga siendo tu aerolínea ?*»

Como dijimos al principio de nuestro análisis, la segunda publicidad tiene la forma de una respuesta al mensaje de la primera que acabamos de analizar. Este texto también podría dividirse en dos grandes bloques y un cierre:

- El primer bloque (línea 1- 9) argumenta basándose en la frase «somos más y mejor» que antes(cuando nos llamábamos LAPA).
- El segundo bloque (línea 10 -27) gira en torno a la negación polémica, lo que no somos (pero sí son ellos). Podría resumirse con la frase « no somos X sino Q».
- El cierre está expresado en las líneas 28 , 29 y 30 con la invocación directa al alocutario.

En el primer bloque se introduce el tema del nuevo nombre como reflejo de cambios. Vale la pena aclarar que el nombre LAPA (línea aérea privada de argentina); aparte de hacer mención a lo «privado» que funcionaría como un desrealizante de «patria» que es lo que se busca acentuar como característica distintiva, tiene una gran carga negativa por un accidente ocurrido en 1999 en el aeroparque metropolitano en el que un avión de esa aerolínea al no poder despegar se estrelló, muriendo gran parte del pasaje. La causa del accidente fue ocultada por la empresa que finalmente tuvo que asumir los cargos de falta de seguridad y mantenimiento de la flota así como negligencia del piloto. Este contexto se cree necesario ya que explica por qué la seguridad ocupa el segundo lugar en la lista ya que es sabido que en cualquier encuesta en la que se mencionan los puntos a considerar para elegir una aerolínea, los primeros lugares son para el servicio a bordo y comodidad. La seguridad ni se menciona ya que se da por sentada.

Este contexto nos ayuda a descubrir que el uso de los operadores «más» y «mejor» orienta el argumento hacia conclusiones del tipo « ahora somos mejores y ofrecemos más».

Una vez instalada la nueva imagen y el nuevo nombre que *refleja* (línea 1) *mejores servicios, más seguridad y capacitación, mejor atención y flota*, etc. pasamos a una segunda etapa en la construcción del locutor donde se ve lo que el nombre simboliza (línea 10). Como ya lo mencionamos, se suceden una serie de negaciones de tipo polémico.

mica en donde se opone el punto de vista de dos enunciadores y se llega a conclusiones en algunos casos explícitas. Para simplificar el análisis ubicaremos en un cuadro las aserciones del enunciador E1 y el rechazo enunciado por E2 con el que se identifica el locutor. El «más que» en posición inicial de la línea 11 funciona como si fuera una negación ya que también tiene por efecto invertir la orientación argumentativa del enunciado positivo previo y se sitúa en el espacio complementario, se opone la «marca» al «nombre».

Línea	Aserción enunciada por E1	Aserción rechazada por E2	Conclusión
11 y 15	Nuestro nombre es una marca	Nuestro nombre no es una marca	Nuestro nombre habla de nuestro origen y misión/ es nuestro origen y destino
16	Nos llamamos así por licitación	Nos llamamos así no por licitación	Nos llamamos así por derecho propio
17 y 18	Abandonamos, maltratamos y transferimos a nuestros pasajeros	No abandonaremos, no maltrataremos ni transferiremos a nuestros pasajeros	Lo respetaremos, serviremos y le seremos leales (cfr. línea 26)
20	Nos iremos	No nos iremos	Aquí estamos
22	Se van al primer traspie	No se van al primer traspie	Se quedan
23	Huyen ante el riesgo país	No huyen ante el riesgo país	Se quedan
25	Sólo reclaman fidelización de sus clientes.	No sólo reclaman fidelización de sus clientes	reclaman fidelización de sus clientes y le son fieles.
27	Sólo nos llamamos «Argentina»	No sólo nos llamamos «Argentina».	Somos Argentina.

También se puede observar el léxico utilizado para referir al nombre. La elección de los sustantivos *compromiso*, *identidad*, *origen*, *misión*, *destino* sirve para crear en el destinatario la idea de pertenencia y aceptación de lo que el locutor propone.

Del concepto de nuevo nombre/ nueva identidad, se pasa a la idea de *misión*. El *también* antes de *misión* en *habla de nuestro origen y también de nuestra misión: ser la línea argentina líder de cabotaje* (líneas 11 y 12) funciona como refuerzo del pasaje de la

idea de origen a la de misión.

El léxico al que se recurre después de la frase *Por eso ARG ahora quiere decir más* tiene un marcado sesgo nacionalista, apela al sentido patriótico del destinatario. Le asigna a ARG, atribuciones propias de una nación, tales como tener *una sola bandera*, un *origen y destino* (eco de la frase de San Martín «los pueblos que niegan sus orígenes, pierden conciencia de su propio destino»), y más adelante la *fidelidad y lealtad* que se le debe.

En las líneas 17 y 18, mediante el uso del futuro, el discurso toma la forma de un juramento en el que la empresa expresa su compromiso con sus pasajeros *que no abandonaremos a nuestros pasajeros, ni los maltrataremos, ni los transferiremos*. Una vez más el locutor recurre al recurso del eco de una jura para que las promesas parezcan más verosímiles.

En la línea 19 se corta la negación para reafirmar la identidad del locutor con el destinatario: *Que Argentina para nosotros, quiere decir lo mismo que para Usted y culmina a continuación con un nosotros inclusivo en aquí estamos, y que no nos iremos ni amenazamos con irnos*. Ese es el valor principal de una aerolínea de bandera, la lealtad.

En la línea 21 se sigue reforzando el concepto de valor de *las empresas de capital y origen nacional* recurriendo a la autoridad que significa que *todo el mundo* lo haga. Este argumento «si todo el mundo lo valora» orienta a concluir «nosotros también». Pero ¿Por qué se valoran? El locutor elige la *lealtad* y la refuerza con tres negaciones polémicas que nuevamente dejan de manifiesto, pero sin mencionarlo en forma explícita, lo que el Tercero Discursivo (la competencia) hace (ver cuadro 1 líneas 22, 23 y 25). Concentrando la atención en los intereses compartidos con la nación ya que *son un reaseguro en caso de crisis económica.....porque sus intereses están naturalmente en línea con los intereses de cada nación*. El adverbio *naturalmente* reorienta el argumento hacia los intereses comunes y no «los intereses creados de los otros».

El segundo bloque se resume con la frase *Eso es lo que intenta ARG. Respetarlo, servirlo y serle leal como cliente y como compatriota. Porque no sólo nos llamamos Argentina». Lo somos*. Aquí vemos claramente cómo el operador argumentativo *sólo* restringe los trayectos argumentativos que puede tomar la frase *no sólo nos llamamos «Argentina»* hacia *somos* que aparece en forma explícita. Una vez más se insiste sobre la importancia de la identidad que acarrea un nombre.

El cierre está dado por las últimas dos oraciones en las que se interpela al destinatario desdoblado, el cliente, por un lado y al compatriota, por el otro y, como broche,

hace un juego de palabras con la frase final *viaje por ella* en donde por un lado significa «viaje con nosotros» y por otro, «viaje por ARG para ayudar (o servir) a la Argentina.» Se oye un eco lejano de las arengas bélicas «morir por ella» (la patria).

IV. CONCLUSIONES

A la luz de la Teoría de la Polifonía podría concluirse que en la Publicidad I la construcción del locutor y alocutario sigue un movimiento lineal que, partiendo de la polaridad nosotros-vos termina fusionándose en un nosotros inclusivo ilustrando de este modo lo que la publicidad busca: persuadir al destinatario del mensaje y que se una a su punto de vista. Sin embargo, el destinatario no se explicita en ningún momento aunque se sabe que es aquel a quien le interesa Aerolíneas Argentinas, llámese cliente, empleado, ciudadano argentino. Mientras que en la segunda publicidad el locutor, la empresa, dirige la primera parte de su mensaje a sus clientes o potenciales clientes haciendo alusión a los servicios y la segunda parte el mismo locutor toma una postura que apunta a resaltar el espíritu nacionalista y patriota de un destinatario más amplio: el compatriota que también es un cliente en potencia e incluso puede ser el mismo destinatario de la primera parte. Recién en el cierre el locutor menciona en forma explícita a sus dos destinatarios.

Si bien todo discurso publicitario está fuertemente orientado a la persuasión, para lograr la adhesión del destinatario, el modo en que ambas publicidades orientan su argumentación es diferente. La primera consiste en contestar dos preguntas que supuestamente se hace el destinatario y que el locutor contesta recurriendo a la auto presentación y a las promesas para construir una imagen de sí afín a los intereses del alocutario «el salvador de Aerolíneas». La segunda, por su parte, promete, llama a la reflexión, argumenta en dirección a defender lo argentino, al «compre nacional». Se pone de manifiesto todo aquello que el locutor ya comparte con el destinatario: un nombre y una bandera que simbolizan el origen y el destino que los une. Y esa es la característica fundamental a la que el locutor recurre para lograr la adhesión de sus destinatarios.

IV. APÉNDICE

Publicidad 1

- 1 Sabemos que te importa Aerolíneas Argentinas-Austral, como a nosotros.
- 2 Sabemos que querés saber quién es el Grupo Marsans.
- 3 Qué va a hacer para que tu aerolínea siga siendo tu aerolínea.
- 4 Somos un grupo líder en turismo a nivel internacional.
- 5 Somos dueños de dos de las pocas aerolíneas en el mundo que en este momento son rentables.
- 6 Somos hoteles, barcos, trenes, playas.
- 7 Somos una empresa que en el último año facturó 2 mil millones de dólares
- 8 y llevó a 3 millones de personas de vacaciones por todo el mundo.
- 9 Somos el grupo que quiere hacerse cargo de Aerolíneas Argentinas-Austral.
- 10 Y hacerse cargo no son palabras.
- 11 Es poner 650 millones de dólares antes de empezar a trabajar.
- 12 Es asegurarle el puesto a los 6 734 empleados.
- 13 Es recuperar cada una de nuestras rutas aéreas.
- 14 Es hacer valer lo que hay en Argentina y atraer turismo.
- 15 Es que todos juntos salvemos a Aerolíneas.

GRUPO MARSANS

Diario Clarín. Domingo 7 de octubre 2001

Publicidad 2

ARG, SU AEROLÍNEA

- 1 Hace unos meses, decidimos cambiar el nombre de LAPA para reflejar integralmente
- 2 otros cambios que implementamos en la empresa:
- 3 Más y mejores servicios.
- 4 Más seguridad.
- 5 Más capacitación a nuestra gente
- 6 Mayor entrenamiento a nuestro personal de vuelo
- 7 Más rutas

- 8 Mejor atención al pasajero en tierra y a bordo
- 9 La flota más moderna de cabotaje en la Argentina
- 10 El nuevo nombre, **ARG**, simboliza un compromiso, una vocación y una identidad.
- 11 Más que una marca, habla de nuestro origen y también de nuestra misión:
- 12 **ser la línea argentina líder de cabotaje.**
- 13 Por eso **ARG** ahora quiere decir más:
- 14 Que tenemos una sola bandera: la suya
- 15 Que nuestro nombre no es una marca, es nuestro origen y destino.
- 16 Que nos llamamos así por derecho propio, no por licitación.
- 17 Que no abandonaremos a nuestros pasajeros, ni los maltrataremos,
- 18 ni los transferiremos como si fueran una mercadería.
- 19 Que Argentina, para nosotros, quiere decir lo mismo que para Usted.
- 20 Que aquí estamos, y que no nos iremos ni amenazamos con irnos.
- 21 En todo el mundo se está volviendo a valorar a las empresas de capital y origen nacional.
- 22 Por su lealtad, porque no se van al primer traspie, porque son un reaseguro en caso de
- 23 crisis económica, porque no huyen ante el riesgo país, porque sus intereses están
- 24 naturalmente en línea con los intereses de cada nación.
- 25 Son esas empresas las que no sólo reclaman fidelización de sus clientes: **le son fieles a su vez.**
- 26 Eso es lo que intenta **ARG**. Respetarlo, servirlo y serle leal como cliente y como compatriota.
- 27 Porque no sólo nos llamamos « Argentina ». Lo somos.
- 28 Piénselo cuando compre su pasaje.
- 29 Piénselo aunque no tenga que viajar.

Línea privada **ARGENTINA**

30 «VIAJE POR ELLA»

Diario Clarín. Domingo 28 de octubre de 2001

BIBLIOGRAFIA

- **Anscombe, J.C. y Ducrot, O.**, 1994. *La Argumentación en la Lengua*. Madrid, Gredos. (Cap 5)
- **Anscombe, J.C.**, 1995 « Semántica y léxico: topoi, estereotipos y frases genéricas »,

en *Revista Española de Lingüística*, 25,2,pp. 297-310

- **Ducrot, O.**, 1995, "La delocutividad o cómo hacer cosas con palabras", en Parret, H. y Ducrot, O., *Teorías lingüísticas y enunciación*, Buenos Aires, CBC-UBA, pp 59-129-
- **Ducrot, O.** (1984), *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Paidós, 1986.(Cap 8).
- **García Negroni, M.M**, 1988, « La destinación en el discurso político: una categoría múltiple», en *Lenguaje en Contexto I* (1/2), pp. 85-111.
- **García Negroni, M.M.**, 1998b « Argumentación y dinámica discursiva. Acerca de la Teoría de la Argumentación en la Lengua», en *Signo y Señal*,9, pp23-43
- **Kerbrat Orecchioni,C.**, 1980, *La Enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires, Hachette, 1986. (Caps 1y 2)
- **Marafioti,R.** *Los significantes del consumo*. Buenos Aires, Biblos. (Cap5)
- **Portolés,J.**, 1998¹, «El concepto de suficiencia argumentativa», en *Signo y Señal*, 9, pp. 199-224.
- **Reyes, G.**,1993, *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid, Arco Libros.
- **Reyes, G.**,1994, *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid, Arco Libros.
- **Verón, E.**, 1987. «La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política», en Verón, E. et al., *El Discurso Político. Lenguajes y Acontecimientos*. Buenos Aires, Hachete, pp. 11-26

NOTAS

¹ Reyes,G, 1994, *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid, Arco Libros.

² Ducrot, O. (1984), *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Paidós, 1986.(Cap 8).

³ García Negroni,M.M, 1988, « La destinación en el discurso político: una categoría múltiple», en *Lenguaje en Contexto I* (1/2), pp. 85-111.

⁴ Anscombre, J.C.y Ducrot, O., (1994). *La Argumentación en la Lengua*. Madrid, Gredos.

⁵ Anscombre, J.C.,1995 « Semántica y léxico: topoi, estereotipos y frases genéricas», en *Revista Española de Lingüística*, 25,2,pp. 297-310

⁶ Reyes, G.,1994, *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid, Arco Libros

La lectura

1. “El concepto de *representación* en las teorías de comprensión de textos escritos”

2. “Relación entre oralidad y escritura según David Olson”

Prof. Juan Luis Stamboni

1. “El concepto de *representación* en las teorías de comprensión de textos escritos”

Mucho antes de que la psicolingüística se constituyera como una disciplina de estudio particular, ya existía la intuición de que los hechos de la naturaleza, del mundo ‘real’, son aprehensibles por los seres humanos sólo a partir de ‘representaciones mentales’, que pueden entenderse como correlatos internos –es decir, mentales– de los eventos externos al ser humano.

La psicología cognitiva distingue entre representaciones cognitivas transitorias, correspondientes a eventos particulares, y representaciones cognitivas permanentes, correspondientes al saber ya adquirido por síntesis de representaciones transitorias, y constituidas como potencialidades de tipo genérico.

Actualmente la mayoría de los autores coinciden en que la comprensión de un texto escrito equivale a la construcción de una *representación cognitiva* del contenido del texto. Sin embargo, no hay acuerdo con respecto a cuáles son los procesos que rigen la construcción de estas representaciones, lo cual también trae aparejadas divergencias con respecto a la naturaleza y a la determinación de las propiedades de dichas representaciones.

Según Philip Johnson-Laird¹, existen dos tipos de representación asociados a las distintas etapas que constituyen el proceso de comprensión del mundo. La representación de primer nivel, de naturaleza *proposicional*, describe un estado de cosas que puede ser evaluado como verdadero o falso según se corresponda o no con la representación de segundo nivel, más compleja que la anterior, constituida como un *modelo* que representa de manera *analógica* dicho estado de cosas. Para los procesos más específicos de comprensión de la lengua, tanto oral como escrita, Johnson-Laird postula un tipo adicional de representación que se suma a los dos ya mencionados.

La representación proposicional consiste, más específicamente, en una secuencia

lineal de símbolos pertenecientes a un *lenguaje mental* configurado sintácticamente de manera arbitraria y, por el momento, desconocida, y que posee un léxico que se corresponde estrechamente con el del *lenguaje natural*. Esta representación constituye la etapa inicial, y a veces la única, en los procesos de comprensión.

Una representación proposicional puede, entonces, servir como punto de partida para la construcción de una representación de segundo nivel, o *modelo mental*. Éste representará de manera *analógica* la información previamente codificada proposicionalmente, y su carácter dependerá, en gran medida, de su propia estructura. Sin embargo, los modelos mentales analógicos pueden también ser contruidos directamente a partir de percepciones sensoriales, sin la intermediación de representaciones proposicionales.

En términos de Johnson-Laird, la representación proposicional codifica tanto información definida como indefinida de manera uniforme, y no utiliza suposiciones arbitrarias. Pero la representación de segundo nivel, o sea el modelo mental analógico del estado de cosas descrito en la representación proposicional, puede incluir un cierto número de suposiciones arbitrarias, producto de la vaguedad inherente al lenguaje. Esta información indefinida aparecerá codificada o bien a través de modelos alternativos, o por medio de la incorporación de representaciones proposicionales en el seno de las representaciones analógicas, de manera híbrida.

Un modelo mental representado en *dimensión espacial* podrá ser construido, manipulado y examinado (*scanned*) directamente, en todos aquellos sentidos que admitan ser controlados por variables dimensionales. Una representación proposicional, por el contrario, no goza de tal flexibilidad y podrá ser examinada directamente sólo en aquellos sentidos en los que se hayan organizado entre sí los distintos elementos de la representación.

Ambos niveles de representación no necesariamente producen las mismas clases de equivalencia, y por lo tanto no hay garantía de que una teoría que permite describir uno de los niveles pueda ser utilizada de manera mímica para la descripción del otro nivel.

Como adelantáramos más arriba, para los procesos de comprensión de enunciados orales y de textos escritos, Johnson-Laird incorpora a los niveles ya mencionados un tercer nivel de representación, que será, según el caso, de naturaleza *fonémica* o *grafémica*. A partir de la representación grafémica, en el caso específico de la lectura, la representación proposicional se construye de manera rápida, automática e involuntaria, a condición de que el lector domine la lengua utilizada en el texto. No obstante, la construcción de modelos mentales a partir de representaciones proposicionales requiere de la activi-

dad voluntaria y demanda un mayor costo cognitivo. Precisamente, dicha construcción se realiza por medio de procedimientos generales del tipo de los que aparecen listados a continuación:

1. *apertura de un modelo nuevo (“inicialización”)*
2. *enriquecimiento*
3. *integración*
4. *evaluación*
5. *verificación*
6. *revisión*

La posibilidad de llevar a cabo la construcción de un modelo mental a partir de representaciones proposicionales dependerá de la coherencia textual. El modelo comienza a ser elaborado desde el mismo comienzo de la actividad de lectura (o audición, para los textos orales) y a continuación es progresivamente enriquecido y modificado. Un modelo conformado en un momento determinado de la lectura sirve de guía para la elaboración del modelo generado a partir de la continuación del texto. Este doble juego en el cual los modelos mentales son a la vez resultado y punto de partida en los procesos de construcción de modelos, ha hecho que se los caracterice como “incrementativos”. Este tipo de construcción, además, pone en juego *inferencias* basadas en los conocimientos generales y específicos del lector.

La construcción de un modelo mental a partir de una representación proposicional es optativa y lleva un tiempo de elaboración. Su construcción dependerá de los objetivos del lector. Los modelos mentales incluyen elementos que representan objetos, individuos, nociones abstractas y diversos tipos de relaciones (espaciales, temporales, causales, etc.). La organización de dichos elementos en el seno de los modelos está gobernada por el principio de *identidad estructural*: la estructura de un modelo es idéntica a la del estado de cosas que el modelo representa. Por ejemplo, un modelo mental construido a partir de una representación proposicional, construida a su vez automáticamente a partir de una representación gráfemica, reflejará la estructura de la situación descrita en el texto leído.

Johnson-Laird distingue además entre ‘modelos mentales’ e ‘imágenes mentales’: mientras los modelos mentales son estructuras análogas al mundo real, las imágenes son el correlato perceptivo de un modelo desde un *punto de vista* particular. Los modelos mentales no sólo representan el mundo físico (por ejemplo modelos construidos a partir de textos narrativos o descriptivos) sino también entidades abstractas. Ejemplo

de estos últimos son los *modelos conceptuales*, los cuales suelen construirse a partir de textos expositivos o científicos.

Los modelos mentales, por un lado, representan objetos, estados de cosas, secuencias de eventos, descripción del mundo, acciones psicológicas y sociales de la vida cotidiana, etc., y por otro lado, permiten que los individuos realicen inferencias y predicciones, comprendan fenómenos, tomen decisiones, controlen la ejecución de sus acciones, y sobre todo, experimenten acontecimientos de manera vicaria.

Por su parte, el lingüista Teun van Dijk² define la *unidad mínima* de significación textual como una *representación* semántica con forma de 'proposición' –en términos de lógica simbólica– la cual contiene un predicado y *n* argumentos especificados por roles temáticos. Los argumentos corresponden a entidades individuales y los predicados refieren a las propiedades de dichas entidades o expresan distintos tipos de relación entre ellas.

Complementariamente, según el psicólogo Walter Kintsch³, la proposición no es sólo la unidad mínima de significación textual, sino que constituye una *unidad cognitiva* o unidad de pensamiento. Así, varias operaciones cognitivas conducirán, a lo largo de la lectura, a la elaboración de la *representación* del texto (localmente organizada en la *microestructura* y globalmente organizada en la *macroestructura*). De esta manera, a las nociones de micro- y macroestructura de van Dijk, Kintsch les confiere el rango de *estructuras cognitivas*.

Del bagaje total de conceptos almacenados en la memoria semántica de un individuo, algunos funcionarán como *predicados* y otros como *argumentos*. Por lo tanto, las posibilidades combinatorias de dichos conceptos y la relativa aceptabilidad de las proposiciones de las que estos conceptos formen parte dependerán necesariamente de cuáles sean las propiedades semánticas definidas en la memoria semántica del individuo (*lexicon*) para cada uno de dichos conceptos.

Los estudios de campo realizados sobre la base del análisis proposicional de textos permiten confirmar que las micro- y las macroproposiciones son unidades de 'tratamiento' en los procesos cognitivos; de manera tal que el *tiempo* de lectura dependerá del número de proposiciones que constituyan la microestructura y del número de argumentos que cada una de estas proposiciones incluya; por otra parte, las probabilidades de *recordar* una proposición dependerán de su nivel jerárquico dentro de la microestructura.

Para Kintsch, entonces, el *tratamiento* de las proposiciones por parte de los procesos cognitivos involucrados en la elaboración de la representación de un texto es de

carácter *cíclico*, y la capacidad de la memoria *operativa* (corto plazo) es limitada. Por lo tanto, un modelo de funcionamiento de dichas operaciones tendrá en cuenta ciertas reglas y ciertos parámetros, como, por ejemplo, el número de proposiciones *tratadas* en cada ciclo, el tamaño del 'buffer', o sea el subconjunto de proposiciones presentes o activas en la memoria operativa, las probabilidades de recordar una microproposición luego de que ésta haya sido *tratada*, y la probabilidad de recordar una macroproposición.

De esta manera, la coherencia de la representación obtenida dependerá de la coherencia de la red de proposiciones que representan la microestructura, la cual quedará asegurada por la presencia de proposiciones que de un ciclo a otro del *tratamiento* se mantengan activas dentro de la memoria operativa (*buffer*). Si las proposiciones en el *buffer* comparten algún argumento con las proposiciones que se hallan *en tratamiento*, dicha coherencia se establecerá automática y rápidamente en virtud de la "regla de repetición de argumentos", pero si esto no ocurre se inicia un proceso de búsqueda por entre las proposiciones ya *tratadas* y ya almacenadas en la memoria de largo plazo. Si esta búsqueda de una proposición faltante (es decir, *relevante*⁴) resultara improductiva, el sujeto realizará entonces una *inferencia*, basada en su conocimiento del mundo, y, de esta manera, con el fin de constituir una red coherente, agregará la proposición inferida al conjunto de proposiciones en vías de *tratamiento*. Este proceso de búsqueda, inferencia y restitución de proposiciones exige tiempo y recursos cognitivos extra⁵.

Hacia 1983, Kintsch adopta un enfoque nuevo, a partir del cual distingue, al igual que Johnson-Laird, tres niveles de representación: una representación de las características de la superficie del texto, una base del texto de naturaleza proposicional, y una representación del contenido del texto, llamada '*modelo de situación*', la cual *también* es de naturaleza proposicional. Asimismo, Kintsch incorpora la noción de 'esquema proposicional' como unidad cognitiva en lugar de la noción menos precisa de 'proposición'. Esta nueva noción toma en consideración la estructura interna de los sintagmas, la naturaleza del predicado, los roles semánticos de los argumentos, los modificadores y los elementos que expresan circunstancias de tiempo y espacio; el 'esquema proposicional' es una representación de un hecho (acción, estado, evento) en un mundo posible.

En este nuevo enfoque, la micro- y la macroestructura no se derivan a partir de la aplicación de reglas formales sino que resultan de la puesta en práctica de *estrategias*, las cuales son flexibles y están orientadas por las propiedades sintácticas, semánticas y pragmáticas de las entradas lingüísticas, y moduladas por las propiedades cognitivas (creencias, conocimientos, deseos) del lector, y por su ubicación dentro de un contexto socio-cultural determinado. Más aún, Kintsch entiende que las unidades proposicionales

llevan indefectiblemente a la reactivación de conocimientos alojados en la memoria de largo plazo del sujeto. En algunos casos, estos conocimientos forman directamente un *modelo de situación*, en otros se da un proceso intermedio de razonamiento por analogía.

De esta manera, el modelo de situación es una forma de representación más elaborada que la base proposicional del texto, pues integra los conocimientos personales y generales que el sujeto pone en juego en el transcurso de la actividad de lectura. Sin embargo, el hecho de que, a diferencia de lo que ocurre con los *modelos mentales* analógicos de Johnson-Laird, los *modelos de situación* sean entendidos también como representaciones de naturaleza proposicional, hace que la distinción entre éstos y las representaciones de segundo nivel, es decir la *base proposicional* del texto, sea poco precisa. Esta situación es agravada por el hecho de que, según Kintsch, en la formación de la *base proposicional* del texto también intervienen los conocimientos previos del sujeto.

2. “Relación entre oralidad y escritura según David Olson”

Según David Olson⁶, los procesos mentales involucrados en la acción humana, la percepción sensorial y la lengua oral son *automáticos* y exigen, por consiguiente, la utilización de recursos cognitivos de muy bajo costo. Los orígenes de tales procesos deberán ser explicados evolutivamente. Inversamente, la creación, el almacenamiento y el uso de artefactos y símbolos con funciones representacionales constituyen actividades que exigen un *control voluntario* y la intermediación de procesos de alto costo cognitivo. Los orígenes de estos procesos y productos, por su parte, deberán ser explicados cultural e históricamente.

En clara oposición a las creencias tradicionales, Olson considera que la escritura, en tanto que actividad que involucra procesos altamente controlados, no constituye una transcripción del habla, sino que, por el contrario, proporciona un modelo para ella. Olson sustenta su opinión puntualizando que, si estamos en condiciones de realizar una introspección del lenguaje, es gracias a los términos establecidos por el tipo de escritura que se utiliza en nuestra sociedad. La escritura es esencial para el desarrollo de la ‘conciencia lingüística’ puesto que proporciona la conciencia de la estructura implícita del habla. Una vez que la escritura como modelo ha sido asimilada, es muy difícil pensar la lengua de otra manera que no sea a través de las categorías definidas por este modelo

asimilado.

Olson sugiere, además, que el conocimiento metalingüístico, tal como lo entendemos en la actualidad, no sería posible en una sociedad no letrada: "la escritura fue responsable de hacer conscientes aspectos de la lengua oral, es decir, de transformar esos aspectos en objetos de reflexión, análisis y diseño". Los distintos sistemas de escritura utilizados en las distintas épocas de la historia son responsables de que se tomara conciencia de entidades lingüísticas tales como *palabras, sílabas y fonemas*. Más aún, la escritura ha proporcionado un conjunto de categorías para pensar el lenguaje en cuanto a sus aspectos sintáctico, lógico, pragmático, etc..

Olson advierte, sin embargo, que ningún sistema de escritura vuelve conscientes *todos* los aspectos de la oralidad. La escritura es capaz de anotar lo que decimos en nuestra oralidad, pero no lo que queremos decir (*mean to say*), y es en ese sentido que se puede afirmar que la escritura no constituye la transcripción de la oralidad. La *fuerza ilocucionaria* de un enunciado, por ejemplo, no puede ser representada explícitamente con la escritura. Todo aquello que la escritura es incapaz de transcribir es precisamente lo más difícil de recuperar en el acto de la lectura, y es lo que requiere de una actividad cognitiva más costosa, lenta y esforzada.

Sin embargo, Olson asegura que este 'lapsus' no debe ser considerado como una pérdida o una pobreza de la escritura, sino que constituye una contribución indirecta a su significación, porque si ésta no capta la actitud del hablante, su mirada, su tono de voz, su acento y entonación, la actividad de *lectura* exigirá un discurso interpretativo más complejo, un entramado de comentarios y argumentaciones sobre cómo debe ser tomado un enunciado transcripto. De esta manera, las aparentes limitaciones de la escritura contribuyen a la elaboración y sistematización de un conjunto muy complejo de verbos de actos de habla y de estados mentales (*afirmar, o sugerir versus implicar*, por ejemplo), y de nociones muy precisas de significado literal, metafórico, sentido *lato*, sentido *estricto*, etcétera.

Olson asegura, finalmente, que los modelos de lengua establecidos a partir de la escritura sirven luego como modelos para la 'lectura' que realizamos del mundo, en términos fenomenológicos e históricos, y de cómo entendemos el funcionamiento de la mente humana. Las comunidades de lectura de la baja Edad Media, puntualiza Olson, trabajaron para desentrañar el significado 'literal' de los textos sagrados como parte de una tarea más amplia de interpretación, pero para los reformistas del siglo XVI esa estrategia de derivar el significado del texto de los propios medios textuales pasó a constituir un 'acto de fe': el significado literal, 'naturalizado' era todo lo que había. Para

Olson, este hecho determina un vínculo directo entre el protestantismo y el surgimiento de la ciencia moderna en el siglo XVII: "... las categorías desarrolladas para leer la Biblia fueron también apropiadas para 'leer' el Libro de la Naturaleza".

La teoría cognitiva es, según Olson, un conjunto de conceptos mentales que corresponden a la expresión de la fuerza ilocucionaria de los enunciados. *Creencia, intenciones, deseos* constituyen categorías de un modelo para la comprensión de la mente derivada de la comprensión de cómo interpretar los enunciados y los textos.

BIBLIOGRAFIA

- Johnson-Laird, Philip (1983), *Mental Models*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Kintsch, Walter & Van Dijk, Teun (1978), "Towards a model of text comprehension and production", *Psychological Review*, N° 85, pp. 363-394.
- Olson, David R. (1994), *World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Olson, David R. (1998). *El mundo sobre el papel*, Gedisa Editorial.

NOTAS

¹ Philip N. Johnson-Laird es actualmente profesor de psicología en la universidad de Princeton, estado de Nueva Jersey, en los Estados Unidos. Los conceptos aquí resumidos sobre los procesos de comprensión de enunciados orales y textos escritos provienen de su libro *Mental Models*, publicado por la universidad de Harvard en 1983.

² El lingüista holandés Teun A. van Dijk (1943) hizo su licenciatura en Lengua y Literatura Francesa en la Universidad Libre de Amsterdam, su maestría en Teoría Literaria en la Universidad Municipal de Amsterdam, y su doctorado en Lingüística en la Facultad de Letras de la Universidad de Amsterdam. Durante la década de 1970, estudió en colaboración con Walter Kintsch el fenómeno de la comprensión y memorización de los textos escritos, por un lado, y la posibilidad de una "gramática textual", por el otro.

³ Hasta 2004, el psicólogo Walter Kintsch fue director del Instituto de Ciencias del Conocimiento (Cognitive Science) de la universidad de Colorado en Boulder, Estados Unidos, y es actualmente profesor de psicología en dicha universidad. A partir de las descripciones sobre la estructura del texto realizadas en colaboración con Teun van Dijk en 1972, Kintsch elabora a fines de la década de 1980 un modelo cognitivo que permitiría explicar los procesos involucrados en la comprensión de los textos escritos.

⁴ O, más bien, *pertinente*.

⁵ La concepción más amplia del *aprendizaje* como resultado de la integración entre la información nueva y el conocimiento previamente adquirido, ha asumido un carácter central en el seno de las teorías contemporáneas

del aprendizaje y la comprensión. Se trata de un concepto fundamental en la teoría general del aprendizaje de Piaget, como proceso continuo de asimilación y re-acomodación, y también sirve como base para varias hipótesis sobre las estrategias de aprendizaje, según las cuales, las actividades orientadas a lograr que el estudiante integre de manera activa información nueva con conocimiento previo afectaría notablemente el modo de codificación, almacenamiento y posterior uso del material adquirido en su *actuación* como hablante.

⁶ David R. Olson, psicólogo cognitivista, es profesor en Ciencias del Conocimiento (Applied Cognitive Science) en la Universidad de Toronto, Canadá, es miembro de la *Royal Society of Canada* y ha recibido títulos honorarios en las universidades de Gotemburgo, Suecia, y de Saskatchewan, Canadá. Durante los últimos veinte años se ha dedicado principalmente a estudiar el fenómeno de la escritura dentro del marco más abarcador de las sociedades letradas. La revista *Harvard Educational Review* publicó en 1977 su trabajo seminal sobre estas cuestiones, «From utterance to text: The bias of language in speech and writing». Su libro más difundido es *The World on Paper*, de 1994, el cual ha sido traducido a varios idiomas. Y su trabajo más reciente, *The Making of Literate Societies* (Blackwell, 2001), fue escrito en colaboración con N. Torrance.

⁷ David R. Olson (1994). *El mundo sobre el papel* (capítulo 12 “La constitución de la mente letrada”), Gedisa Editorial, p. 286.

LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

Prof. Marcela Lilian Jalo

Este trabajo corresponde a la investigación realizada en el marco de la adscripción a la Cátedra Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Inglés

INTRODUCTION

If a principle guiding the goals and purposes of the school of the 21st Century were to be chosen, undoubtedly the more accepted one among educators and researchers would be that education has to be directed to help students to learn how to learn. One of the functions of future education should be to promote the capacity of students to manage their own learning, to adopt a growing autonomy and to have intellectual and social tools that allow them continuous learning throughout their lives. In an increasingly open and complex society, there is a growing insistence on the fact that education should be directed to promote capacities and competences, not only closed knowledge or programmed techniques. In this sense, Fernando Savater (1997: 49-50) defending the necessity to develop those competences or open capacities places the ability to learn at the center of all educational projects. He said:

«Pues bien, sin duda la propia habilidad de aprender es una muy distinguida capacidad abierta, la más necesaria y humana quizá de todas ellas. Y cualquier plan de enseñanza bien diseñado ha de considerar prioritario este saber que nunca acaba y que posibilita todos los demás, cerrados o abiertos, sean los inmediatamente útiles a corto plazo o sean los buscadores de una excelencia que nunca se da por satisfecha.»

Briefly, this new culture of learning is characterized by three essential features: we are in the society of information, of multiple knowledge and of continuous learning. In this society, school is no longer the first source of knowledge for the students in many fields.

Our students need no more information -though they may certainly need it- but rather the capacity to organize and to interpret this information, to give it sense. And mainly what they will need as future citizens is the ability to search, to select and to

interpret information. In the society of information and knowledge, the school can no longer provide all the relevant information, because this is much more flexible than school itself: what the school can and should do is to prepare students so that they may access and give sense to that information by providing and developing learning strategies that allow them to make a critical assimilation of information.

Within the framework of a constructivist approach to language teaching, in which the student -guided by the teacher- is the one who builds his own learning, I have chosen the topic of learning strategies since the use and the selection of appropriate strategies for each task is of great importance to achieve a successful and significant learning. Thus, the student will know what strategies he should use to solve a learning situation appropriately inside and outside the classroom. Our role as teachers is to build a space of significant teaching keeping in mind the learners' needs and interests to sustain motivation and where learners have the opportunity to build their knowledge according to their personal characteristics. To teach is not only to transmit information; it is to go beyond the given information building a new knowledge starting from all that is known. In turn, students should learn to integrate correctly what they already know with new situations. In this sense, the teacher should create opportunities to transfer the new knowledge to different contexts and help students to do it through the use of strategies.

Each student learns different versions of what we teach and it is necessary to take into account these diverse meanings. The learning of each individual is the result of his previous knowledge and of the personal interpretation that he makes of the new information. Therefore, the meanings given to what is taught are the individual and personal construction of each student. Considering the diversity of the students, the teacher should teach according to the characteristics of the group as such, and the students' personal characteristics: their interests, their concerns, their necessities and their ways of approaching knowledge using different languages (verbal, musical, visual, kinesthetic) and applying different strategies so that the learners have the opportunity to relate the new problems and the new information to what they already know, and to transfer it to new contexts.

The focus of my work is first, to investigate on learning strategies based on the idea of learner self-direction in the context of a communicative approach to language learning. I have also turned from examining learning processes to examining individual learners and in particular how their ways of learning can be different. Factors such as previous learning experience, cognitive style and motivation, as well as aptitude, age and personality

may all affect an individual's learning style and strategies. Different styles of learners adopt different strategies for learning successfully.

Learner strategy research has focused on studying how learners use strategies and what the differences are between the strategies used by successful and unsuccessful learners. Vann and Abraham (1990) studied the strategies of unsuccessful language learners on a variety of different kinds of tasks and found that what distinguished unsuccessful learners was not the lack of appropriate strategies but the inability to choose the right strategy for the task. Thus, for effective learning to take place, what is important is the learners' ability to respond to the particular learning situation and to manage their learning in an appropriate way. Studies of successful and unsuccessful learners show that people who succeed in learning have developed a range of strategies from which they are able to select those that are the most appropriate for a particular problem.

Teachers can help by making students aware of such strategies, and encouraging their use. By encouraging students to become self-reliant, teachers will raise the quality of their classroom learning and make it easier for them to carry on learning after their course has finished.

As Wenden and Rubin claim (1987:8) "one of the leading educational goals of the research on learner strategies is an autonomous language learner, one who is equipped with the appropriate skills and strategies to learn a language in a self-directed way." As teachers we should be involved in teaching learners the techniques of learning a language and help them become aware of how and when to use strategies that will enable them become self-directed.

Through my research on the topics already stated, I have become aware of learners' different cognitive styles and of the different kinds of strategies students may use to achieve a task.

Learning strategies involve an ability to monitor the learning situation and respond accordingly. This means being able to assess the situation, to plan, to select appropriate skills, to sequence and co-ordinate them, to monitor or assess their effectiveness and to revise the plan when necessary. So, for example, guessing the meaning of a word or skimming a text are skills, but the learner has to be able to use them in a purposeful way when appropriate.

We must emphasise in conclusion that the issue of strategy use is complex, and there are no simple solutions to the questions of how to promote efficient employment of strategies. What is more significant is teachers' sensitivity to the ways in which their learners learn, their attitudes towards teaching their learners to think and to learn, and

an awareness of the part their learners must play in taking control of their learning.

The process of education is one of the most important and complex of all human endeavors. A popular notion is that education is something carried out by one person, a teacher, standing in front of a class and transmitting information to a group of learners who are all willing and able to absorb it. This view, however, simplifies what is a highly complex process involving an intricate interplay between the learning process itself, the teacher's intentions and actions, the individual personalities of the learners, their culture and background, the learning environment and many other variables. The successful educator must be one who understands the complexities of the teaching-learning process and can draw upon this knowledge to act in ways which empower learners both within and beyond the classroom situation.

Most language teachers have experienced the frustration of investing endless amounts of energy in their students and getting very little response. We all have had groups who never did their homework, who were reluctant to use the target language in pair or group work, who did not learn from their mistakes, who did not listen to each other, who did not use opportunities to learn outside the classroom, and so on.

Such behavior very often stems from one common cause: the learners' over-reliance on the teacher. Even otherwise motivated learners may assume a passive role if they feel the teacher is in charge of everything that happens in the classroom.

It is essential to give students practical guidance on how to develop a sense of responsibility so that they will understand why and how they learn and be willing to take an active role in their learning. The task is not an easy one, as training learners for responsibility involves changing their attitudes.

This paper is organized into two parts:

PART I: gives the theoretical background and deals with some of the trends and issues emerging from the general educational field that have had an important influence on the topic of language learning strategies.

PART II: explores the pedagogical applications of the work on learning strategies to the classroom.

I have adopted Nunan's (1999) classification of learning strategies explaining and exemplifying each strategy. I have extracted the examples for each type of strategies from different textbooks I am presently using at Colegio Nacional 'Rafael Hernandez' and Escuela de Lenguas UNLP. As a teacher, I feel pleased to work with textbooks that

include examples of strategy training and whose authors build strategy awareness into their materials.

PART I

1. THEORETICAL BACKGROUND

- 1.1 Cognitive psychology
- 1.2 Humanism and experiential psychology
- 1.3 Implications of the humanistic approach
- 1.4 Learner-centered education
- 1.5 Responsibility and autonomy
- 1.6 What can teachers do to promote learning?

2. FOCUS ON THE LEARNER

- 2.1 Learner strategies
- 2.2 Learner training
- 2.3 Learning strategies in second language acquisition
- 2.4 Language learning strategies
- 2.5 Cognitive and metacognitive strategies

3. RESEARCH ON LEARNING STRATEGIES

- 3.1 The theory of learner training

1. THEORETICAL BACKGROUND

1.1 COGNITIVE PSYCHOLOGY

As stated by Hamachek (1977), cognitive psychology is concerned with the way in which the human mind thinks and learns. Cognitive psychologists are interested in the mental processes that are involved in learning. This includes such aspects as how people build up and draw upon their memories and the ways in which they become involved in the process of learning.

In recent years cognitive psychology has had a considerable influence on language teaching methodology. In a cognitive approach, the learner is seen as an active participant in the learning process, using various mental strategies in order to sort out the system

of the language to be learned. Learners are required to use their minds to observe, think, categorise and hypothesise and in this way, gradually work out how the language operates. Learners are engaged in formulating hypotheses in order to discover the rules of the target language. Errors are inevitable and are signs that learners are actively testing their hypotheses. For a while in the early 1970s there was great interest in applying this new Cognitive Approach to language teaching, and materials were developed with deductive (learners are given the rule and asked to apply it) and inductive (learners discover the rules from the examples and then practice it) grammar exercises. However, no language teaching method ever really developed directly from the Cognitive Approach; instead, a number of 'innovative methods' emerged.

At one extreme are *information theorists* who have drawn the analogy of the brain as a highly complex computer and who seek to explain its workings in terms of rules and models of how different aspects of learning take place. Examples of this approach can be seen in work on artificial intelligence systems and, particularly, in models of memory and reading processes. Cognitive psychologists who take this approach to learning are mainly concerned with the way in which people take in information, process it and act upon it. Factors such as attention, perception and memory become the focus of their work. The main emphasis in this approach is placed upon the conception of intelligent behaviour as something flexible; that is, people can become more intelligent and schools can play a part in this. This view has powerful implications for language teachers. If we hold such a view, we then believe that we can help all learners to become better at language learning. We free ourselves from the concept of learners possessing a fixed amount of aptitude for language, and see everyone capable of succeeding, given appropriate teaching. One of the challenges for the language teacher is to help learners to develop the strategies needed to learn a language more effectively, a principle which is embodied in the current work on learner training in English as a foreign language. It also follows that learning how to think effectively should be an important aspect of education. Learner training also involves teaching learners how to become more effective thinkers.

At the other extreme is the so-called *constructivist movement*, growing mainly out of the work of the developmental psychologist, Jean Piaget. Psychologists taking this approach have been mainly concerned with ways in which individuals come to make their own sense of the world. An important advocate of Piaget's ideas has been Jerome Bruner, Professor of Psychology and founder of the Centre for Cognitive Studies at Harvard University, particularly important for the implications of the *discovery* approach to language learning (Bruner 1960). To Bruner, the development of conceptual

understanding and of cognitive skills and strategies is a central aim of education, rather than the acquisition of factual information.

One particularly significant aspect of Bruner's ideas is that they take a broad view of the education of the whole person. He saw as one of the central elements of this the need to learn how to learn, which he considered to be the key to transferring what was learned from one situation to another (1960:4). He argues that the first object of any act of learning is that it should serve us in the future. The limitation of such a view is that it does not represent the value of learning something for its own sake and neglects the relevance of any learning activity to the learner in the here and now.

One of Bruner's famous dictums is that the foundations of any subject may be taught to anybody at any age in some form. This gave rise to the notion of the spiral curriculum. The point here is that teachers should first introduce the basic ideas that give life and form to any topic and then revisit and build upon these repeatedly.

For Bruner the most general objective of education is the cultivation of excellence, which can only be achieved by challenging learners to exercise their full powers to become completely absorbed in problems and thereby discover the pleasure of full and effective functioning. Bruner claimed that by encouraging young learners to discover for themselves the solutions to educational problems that were set for them in a way that was not artificially sectionalised into subjects, they could come to understand even the most complicated topics and relate their understanding in a meaningful way to a coherent knowledge of the world. He stresses also the importance of encouraging guesswork and intuitive thinking in learners. This will only occur if learners feel self-confident and able to take risks. Bruner's notion of purposefulness to help learners reach a coherent knowledge of the world has a message for us regarding the design of tasks for language learning. In Bruner's terms, "we need to seek a balance between, on the one hand teaching aspects of the target language and skills in the language, and on the other hand developing the learners' ability to analyse the language, to make guesses as to how rules operate, to take risks in trying out the language, and to learn from their errors".

An important stimulus for changing the way we teach language came during the 1970s when linguists and language educators began a reappraisal of language itself. Up to, and including 1960s, language was generally seen as a system of rules, and the task for language learners was to internalize these rules by whatever means were at their disposal. Language was seen as a unified system, and the ultimate aim of the learner was to approach the target language norms of the "native speaker". The priority for learners was to master the structures of the language, and, in this process, considerations of

meaning were seen almost as peripheral. In fact, some language specialists argued that instruction should focus almost exclusively on teaching basic syntactic patterns, ignoring, or at least minimising, the development of vocabulary and semantic systems.

However, during the 1970s, a much richer conceptualisation of language began to emerge. Language was seen as a system for the expression of meaning, and linguists began to analyze language as a system for the expression of meaning, rather than as a system of abstract syntactic rules.

The realisation that language could be analysed, described, and taught as a system for expressing meanings had a profound effect on language teaching.

The notion that it was not necessary for learners to master a particular grammatical structure or lexical item simply because it happened to be part of the system, coupled with the insight that what was learnt should reflect the different needs of different learner groups, was in harmony with the interpretative view of knowledge being fashioned within humanistic psychology and experiential learning.

1.2 HUMANISM AND EXPERIENTIAL PSYCHOLOGY

Out of the notion that learners are at the center of the learning process, and that learning is a process of self-discovery, grew experiential learning. In experiential learning, the learner's immediate personal experiences are taken as the point of departure for deciding how to organise the learning process.

Experiential learning has diverse origins, being derived by John Dewey's progressive philosophy of education, Lewin's social psychology, Piaget's model of developmental psychology, Kelley's cognitive theory of education, and the work of Abraham Maslow and Carl Rogers in the field of humanistic psychology. What draws these diverse philosophical and academic positions together is the construct of humanism.

Rogers (1969) identified a number of key elements of the humanistic approach to education. Beginning with the premise that human beings have a natural potential for learning, he suggested that significant learning will only take place when the subject matter is perceived to be of personal relevance to the learner and when it involves active participation by the learner, i.e. experiential learning. Learning which is self-initiated and which involves feelings as well as cognition is most likely to be lasting and pervasive. Independence, creativity and self-reliance are most likely to flourish in learning situations where external criticism is kept to a minimum and where self-evaluation is encouraged.

Humanistic approaches emphasize the importance of the inner world of the learner and place the individual's thoughts, feelings and emotions at the forefront of all human

development. These are aspects of the learning process that are often neglected, yet they are vitally important if we are to understand human learning in its totality.

1.3 IMPLICATIONS OF THE HUMANISTIC APPROACH

Hamachek (1977) provides some useful examples of the kind of educational implications that follow from taking a humanistic approach:

First, every learning experience should be seen within the context of helping learners to develop a sense of personal identity and relating that to realistic future goals, i.e. learning should be personalised as far as possible.

Second, in order to realise one's full potential, learners should be helped and encouraged to make choices for themselves in what and how they learn.

Third, it is important for teachers to empathise with their learners by getting to know them as individuals and seeking to understand the ways in which they make sense of the world, rather than always seeking to impose their own viewpoints.

Thus, from a humanistic perspective, a learning experience of personal consequence occurs when the learner assumes the responsibility of evaluating the degree to which he or she is personally moving toward knowledge instead of looking to an external source for such evaluation.

1.4 LEARNER-CENTERED EDUCATION

Curriculum design in recent years has also been influenced by humanistic-affective currents of thought. Current researchers in the area of curriculum design have developed humanistic learner-centered models (Nunan 1988), which show the necessity of focusing more on language learners and their experience rather than simply on the narrower field of non-learner related linguistic corpora.

A learner-centered language curriculum takes affect into account in many ways. Participation in the decision-making process opens up greater possibilities for learners to develop their whole potential. In addition to the language content, they also learn responsibility, negotiation skills and self-evaluation, all of which lead to greater self-esteem and self-awareness. According to David Nunan (1988) learner-centered classrooms are those in which learners are actively involved in their own learning processes.

The philosophy of learner-centeredness has strong links with experiential learning, humanistic psychology and task-based language teaching.

A learner-centered curriculum will contain similar elements to those contained in traditional curriculum development, that is, planning, implementation and evaluation.

However, the key difference between learner-centered and traditional curriculum development is that, in the former, the curriculum is a collaborative effort between teachers and learners, since learners are closely involved in the decision-making process regarding the content of the curriculum and how it is taught.

“One of the major assumptions underlying the learner-centered philosophy is that, given the constraints that exist in most learning contexts, it is impossible to teach learners everything they need to know in class. What little class time there is must therefore be used as effectively as possible to teach those aspects of the language which the learners themselves deem to be most urgently required, thus increasing surrender value and consequent student motivation.”

(Nunan, 1998: 3)

In consequence, while one major aim or set of aims will relate to the teaching of specific language skills, other aims will relate to the development of learning skills. Such aims may include the following:

- To provide learners with efficient learning strategies.
- To assist learners identify their own preferred ways of learning.
- To develop skills needed to negotiate the curriculum.
- To encourage learners to set their own objectives.
- To encourage learners to adopt realistic goals and time frames.
- To develop learners' skills in self-evaluation.

The term “learner-centered” often refers to classrooms in which learners are actively involved in the learning process. This kind of classroom is, in fact, consistent with a particular line of second language acquisition research that suggests acquisition is facilitated when opportunities for learners to interact are maximized.

1.5 RESPONSIBILITY AND AUTONOMY

This section is a brief overview of the ideas and problems connected to training learners for responsibility.

1.5.1 *What makes a responsible learner?*

Responsible learners are those who accept the idea that their own efforts are crucial to progress in learning, and behave accordingly. So, when doing their homework or answering a question in class, they are not aspiring to please the teacher, or to get a good mark. They are simply making an effort in order to learn something.

Responsible learners do not have to be especially keen on team work, but they are

willing to cooperate with the teacher and others in the learning group for everyone's benefit. Cooperation does not mean that they always obediently follow instructions: they may ask about the purpose of the activity first, or they may even come up with suggestions on how to improve an activity.

Finally, responsible students may not always do their homework, but whenever they fail to do it, they are aware of missing an opportunity to expand their knowledge of the foreign language. This is because they consciously monitor their own progress, and make an effort to use available opportunities to their benefit, including classroom activities and homework.

The last point leads to the question of defining autonomy.

1.5.2 *What makes an autonomous learner?*

In theory, we may define autonomy as the freedom and ability to manage one's own affairs, which entails the right to make decisions as well. Responsibility may also be understood as being in charge of something, but with the implication that one has to deal with the consequences of one's own actions. Autonomy and responsibility both require active involvement, and they are apparently very much interrelated.

In practice, the two concepts are more difficult to distinguish. Consider, for example, these three actions:

- Interrupting the teacher's explanation to ask about a certain point in the explanation.
- Looking up a word at home that the teacher used in the lesson but did not 'teach'.
- Paying special attention when the lesson is about something that the learner is not so good at.

In all these actions, learners behave responsibly as they are consciously making an effort to contribute to their learning. They are also autonomous in the sense that they act independently of the teacher, not waiting to be told what to do.

We may conclude that in order to foster learner autonomy, we clearly need to develop a sense of responsibility and also, encourage learners to take an active part in making decisions about their learning.

1.5.3 *Why should we develop responsibility and autonomy?*

The saying goes: you can bring the horse to water, but you cannot make him drink. In language learning, teachers can provide all the necessary circumstances and input, but learning can only happen if learners are willing to contribute. Their passive

presence will not suffice, just as the horse would remain thirsty if he stood still by the river waiting patiently for his thirst to go away. And, in order for learners to be actively involved in the learning process, they first need to realize and accept that success in learning depends as much on the student as on the teacher. That is, they share responsibility for the outcome. In other words, success in learning very much depends on learners having a responsible attitude.

Some degree of autonomy is also essential to successful language learning. No matter how students learn through lessons, there is always plenty more they will need to learn by practice, on their own. Also, the changing needs of learners will require them to go back to learning several times in their lives: then again, they will need to be able to study on their own. The best way to prepare them for this task is to help them become more autonomous.

1.6 WHAT CAN TEACHERS DO TO PROMOTE LEARNING?

To provide learning experiences which are truly educational, the teacher can 'mediate' in a number of different ways. From the different features of mediation Feuerstein (1991) identifies, I will describe the most important ones in facilitating the learner's progression from one level to the next.

- **Significance**

The teacher should make learners aware of the significance of the learning task so that they can see the value of it.

- **Purpose beyond the here and now**

Learners must be aware of the way in which the learning experience will have wider relevance to them beyond the immediate time and place.

- **Control of own behaviour**

The ability to control and regulate their own learning, thinking and actions.

- **Goal-setting**

The ability to set realistic goals and to plan ways of achieving them.

- **Sharing**

Co-operation among learners, together with the recognition that some problems are better solved co-operatively.

- **Individuality**

A recognition of their own individuality and uniqueness.

- **Challenge**

An internal need to respond to challenges, and to search for new challenges in life.

In presenting learners with any learning task, teachers should convey to them precisely what they want them to do by providing a clear set of instructions. At the same time it is essential to ensure that learners understand exactly what is required of them, and that they are both able and willing to attempt it, so that they will approach the task in a self-directed way.

Since the ultimate purpose is to encourage autonomous learning, we should analyse other features of mediation that help learners to take control of their learning.

1.6.1 A sense of competence

Successful learners tend to be those who feel competent and capable of learning. In order to foster such feelings teachers should encourage a positive self-image, self-esteem, self-confidence, a feeling of 'I can'.

If learning is to be successful, it is crucial that teachers establish in their classrooms a climate where confidence is built up, where mistakes can be made without fear, where learners can use the language without embarrassment, where all contributions are valued, and where activities lead to feelings of success, not failure.

Feelings of competence are necessary; however, they are not sufficient for learning to be effective; learners need to become competent, that is, they need to learn the necessary skills and strategies in order to take control of their own learning.

1.6.2 Control of behaviour

It is important that teachers teach learners to take a logical and systematic approach to solving problems. This means learning how to break a problem down, to gather and assess information, to process the information, and to express results logically. In this way individuals can learn to take control of and responsibility for their own learning, so that they not only become more effective learners, but also independent ones.

In learning a foreign language, many learners do not feel that they are in control of their learning, that they can manage the process in a self-directed way. Thus we can see the importance of this aspect of mediation in language classrooms. It also provides us with theoretical support to the notion of learner training. Learner training means teaching learners how to learn languages, so that they are equipped with strategies to learn on their own, or to learn in class as effectively as possible. Teachers should develop activities that teach learners the strategies they need to learn a language, for example, analysing new pieces of language, processing input in order to work out rules, or ways of remembering new items of vocabulary.

2. FOCUS ON THE LEARNER

Language teaching is often discussed from the point of view of the teacher. However, learners bring to learning their own beliefs, goals, attitudes, and decisions, which in turn influence how they approach their learning.

The language learner is the most important factor in the language learning process. Success or failure will, in the end, be determined by what learners themselves contribute. Learners draw upon their existing skills and knowledge and use their personal attributes in the process of learning. What we are concerned with here is how learners go about learning something; that is, the skills and strategies that they use and the processes that they go through in order to make sense of their learning.

2.1 LEARNER STRATEGIES

Until recently the notion of learner strategies had been relatively neglected. In recent years, however, there has been great interest in the cognitive strategies people use to think, to learn and to solve problems. The impetus for this arose mainly from information-processing models of learning (cognitive psychology) and has given rise to research on these topics. What is clear from cognitive psychology is that learners are actively involved in making sense of the tasks or problems with which they are faced in order to learn. When confronted with a learning task, learners have various resources at their disposal and make use of them in different ways. Cognitive strategies are only one of the resources people have available to them but, we also make use of a variety of other processes to help us to learn something. We use our minds, but also our feelings and our social and communicative skills in active ways.

Over the last twenty years there has been a growing amount of research into language learning strategies (Rubin and Wenden 1987; O'Maley and Chamot 1990; Oxford 1990; Ellis and Sinclair 1999). This work is concerned with investigating how individuals go about the task of learning something and attempting to discover which of the strategies that learners use are the most effective for the particular type of learning involved.

2.2 LEARNER TRAINING

Learner training can be defined as a set of procedures or activities which raises learners' awareness to what is involved in learning a foreign language, which encourages learners to become more active, involved in and responsible for their own learning, and which helps them to develop and strengthen their strategies for language learning.

Emphasis has been placed on training students to take charge of their own learning. According to Harmer (1991), the three main areas that are involved in this are:

- PERSONAL ASSESSMENT
- LEARNING STRATEGIES
- LANGUAGE AWARENESS

2.2.1 PERSONAL ASSESSMENT

One of the aims of learner training is to make students think about what kind of learners they are and about what they can do to help themselves. A vital step in this process is getting students to think about their own learning behaviour, as in this example which has been taken from Ellis and Sinclair (1989):

Try the following quiz. Tick your answers to the questions.

	<i>usually</i>	<i>sometimes</i>	<i>Almost never</i>	<i>Don't know</i>
1. <i>Did/ do you get good results in grammar tests?</i>				
2. <i>Do you have a good memory for new words?</i>				
3. <i>Do you hate making mistakes?</i>				
4. <i>In class, do you get irritated if mistakes are not corrected?</i>				
5. <i>Is your pronunciation better when you read aloud than when you have a conversation?</i>				
6. <i>Do you wish you had more time to think before speaking?</i>				
7. <i>Did/ do you enjoy being in class?</i>				
8. <i>Do you find it difficult to pick up more than two or three words of a new language when you are on holiday abroad?</i>				
9. <i>Do you like to learn new grammar rules, words, etc. by heart?</i>				

The students are now given a score for usually / never, etc, and based on their total score have their answers evaluated, e.g. 'Your score does not mean that you are not a good language learner. Perhaps this is the first time that you have thought about the way you learn...' (Ellis and Sinclair. 1989:8)

Other activities suggested by Ellis and Sinclair are keeping a personal motivation graph, talking about the best way of tackling reading or extending vocabulary knowledge.

The point of all these activities is to let students think hard about their learning and to use the insights they gain to help them to become more effective learners.

2.2.2. LEARNING STRATEGIES

If the teacher's job is to help students learn in a better way, then he or she will have to encourage students to develop learning strategies and autonomy. This will involve the students in personal assessment but it will also involve actually training students to behave in certain ways. This will include:

1. Training students to use textbooks.

Teachers can spend some time taking students through a new textbook, encouraging them to preview the book and find their way around it. The task below is intended for use at the beginning of a course. It could be undertaken in English with students from an intermediate level of language proficiency upwards, or in the first language with students at lower levels.

- A. In your textbook find
- the past tense of the verb 'fly'
 - what we use the past tense for
 - how to ask questions about the weather
 - how to ask about someone's health
 - how to pronounce the word 'tomato'.
- B. Do you expect the textbook to ...
- teach you?
 - contain all the language you need?
 - be a starting point?
 - provide exercises?
 - provide grammar?
 - be a dictionary?
 - be open throughout your lessons?
 - be the only material you use?
 - give your teacher all he/she needs?
 - give you ways of assessing your progress?
 - enable you to prepare new lessons in advance?
 - summarise everything you learn so that you can revise at home?

Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford University Press page 75

The task addresses students' expectations of a textbook and asks them to reflect on its possible uses. The questions suggest implicitly that the textbook is only one source of learning and that it can be used independently by learners.

2. Training students to use communicative activities properly.

This involves the issue of mother tongue use. One of the biggest problems in the use of pairwork and groupwork is the use of the mother tongue by students in monolingual groups. It sometimes seems that they are unable or unwilling to take part in activities in English.

Teachers' attitude to the students' use of their own language should change depending on the activity they and we are involved in. If students are speaking in their own language rather than English during an oral communicative activity, then clearly the activity is fairly pointless. If, however, students are comparing their answers to reading comprehension questions, or trying to do a vocabulary matching exercise in pairs, then their occasional use of the mother tongue need not concern us. They are concentrating exclusively on English, and if a bit of their own language helps them to do this in a relaxed way, that is all to the good. It is important that students realise that our attitude to their language depends on the activity in question. If they do not know this, they will not know why and when we are insisting on 'English only'.

3. Training students to read for gist.

We must give students the ability to cope with texts outside the classroom and if we can help them to approach such texts confidently - then we will have done them a service.

4. Training students to deal with unfamiliar vocabulary

There are a number of discovery techniques from simple matching tasks to more complex understandings of connotation and contexts. For example:

- Matching words to pictures.
- Using the 'mind map' technique to help students to put a list of words into different groups.
- Guessing words through context.

5. Training students to use dictionaries.

When students look up a word in the dictionary, they have to deal with a variety of

different information. We can get to this point by gradually training students to recognise symbols and conventions. For example, the teacher can ask the students to find out if a word they have encountered can be pluralised or not and ask them to find the information in their dictionaries. This is a way of training them to recognise the symbols for countable and uncountable nouns.

2.2.3 LANGUAGE AWARENESS

Teachers can design material that makes students more aware of the way in which language is used. One way of doing this is to make students do an exercise about language just as they do exercises about other topics like hobbies, films, adventure, etc. Frequently such activities can be done by the students studying on their own. The pay-off is that as students complete the exercise they are being made more aware of how language works. The idea is simple: we can give students a text which is a story and we can ask them to look at it again to see how many ways they could find in it for referring to the past. By using these techniques, the teacher gets the students to do most of the work. There are good pedagogical and methodological reasons for this since the students will be more involved and since this kind of activity invites them to use their reasoning processes.

The following example will illustrate the idea. Here students are involved in studying the way in which the passive voice operates.

The following phrases/ sentences come from the newspaper articles on p.61. Look at the verbs in each sentence and underline the active verb forms and circle the passive verb forms.

- a ... a vet shot the tiger full of sedatives,...
- b ... the injured man was carried to safety.
- c ... Flooding and landslides have killed up to 200 people ...
- d ...at least 70 people have been killed by floods and landslides ...
- e ...a stolen car crashed into 8th child's) bedroom.
- f ... Two teenagers were injured in the crash,...
- g ..., but they are expected to survive.

ANALYSIS

1. Look at sentence a) and b) above. In sentence a) the subject is 'a vet'; in sentence b) it is 'the injured man'? Is the subject the person who does the verb (the doer) in both sentences?
2. Below are two reasons why the passive is often used. Find another example of each use in the sentences above.
 - a. We use the passive when what happened to the person or thing is more important than 'the doer'?

Examples are sentence d) and sentence

- b. We use the passive when the 'doer' of the verb is not known or not important.

Examples are sentence b) and sentence

Cutting Edge Intermediate, Longman page 62

Learner training is vital if students are to achieve their full potential as learners. In its different forms it encourages them to think about their experiences, discuss them with the teacher and take action to make the whole process more effective.

2.3 LEARNING STRATEGIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Second language teaching in recent years has moved away from the quest for the perfect teaching method, focusing instead on how successful teachers and learners actually achieve their goals. In the case of teachers, this has led to classroom-centered research on the linguistic, discoursal, and interactional structure of teaching events. In the case of learners, it has led to the study of (1) how learners approach learning, both in and out of classrooms, and (2) the kinds of strategies and cognitive processing they use in second language acquisition.

2.4 LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

Following Wenden (1987) language learning strategies are the various operations that learners use in order to make sense of their learning. They refer to specific actions that a learner uses in response to a particular problem, rather than describing a learner's general approach to learning. They may be concerned with obtaining information, storage, retrieval or use of the information. Some strategies are observable and some are not. They may be used consciously or unconsciously and they can be learned. Strategies can be cognitive (i.e. they can involve mental processing), or they can be more social in nature, and their effective use is enhanced by metacognitive awareness.

2.5 COGNITIVE AND METACOGNITIVE STRATEGIES

O'Maley and Chamot (1990), Oxford (1990), Wenden (1991) have classified strategies into cognitive and metacognitive strategies. Cognitive strategies are seen as mental processes directly concerned with the processing of information in order to learn, that is for obtaining, storage, retrieval or use of information. However, there is another set of strategies operating at a different level to these, which involve learners stepping outside their learning and looking at it from outside. Such strategies include an awareness of what one is doing and the strategies one is employing, as well as knowledge about the actual process of learning. They also include an ability to manage and regulate consciously the use of appropriate learning strategies for different situations. They involve an awareness of one's own mental processes and an ability to reflect on how one learns. This different level is called metacognition. Metacognitive awareness is important for

effective learning.

3. RESEARCH ON LEARNING STRATEGIES

Research into language learning strategies began in the 1960s. Much of this has been influenced by developments in cognitive psychology.

The literature on learning strategies in second language acquisition emerged from a concern for identifying the characteristics of effective learners. In 1975 Rubin investigated what 'good language learners' did to facilitate their learning. According to Rubin, good language learners are willing and accurate guessers who have a strong desire to communicate, and will attempt to do so even at the risk of appearing foolish. They attend to both the meaning and the form of their message. They also practice and monitor their own speech as well as the speech of others.

Learner strategy research has focused on studying how learners use strategies and what the differences are between the strategies used by successful and unsuccessful learners. Through observing learners as they complete different language learning tasks and through having them introspect about strategies or writing about how they solve particular language learning problems, differences between effective and ineffective strategies can be identified.

Nunan (1999) found that one of the characteristics of the "good" language learner was an ability to reflect on and articulate the processes underlying their own learning. Similarly, in an overview of research into strategy training, O'Malley and Chamot (1990) found indications that more effective learners use strategies more frequently and use a greater variety of strategies than students who were designated as less effective.

In their well-known study of 'the good language learner', Rubin and Thompson (1994) suggest that good or efficient learners tend to exhibit specific characteristics as they go about learning a second language. These characteristics are the following:

● *CHARACTERISTICS OF THE GOOD LANGUAGE LEARNER*

According to Rubin and Thompson (1994)

GOOD LEARNERS:

- find their own way.
- organize information about language.
- are creative and experiment with language.

- make their own opportunities, and find strategies for getting practice in using the language inside and outside the classroom.
- learn to live uncertainty and develop strategies for making sense of the target language without wanting to understand every word.
- use mnemonics (rhymes, word associations, and so forth) to recall what has been learned.
- make errors work.
- use linguistic knowledge, including knowledge of their first language in mastering a second language.
- let the context (extralinguistic knowledge and knowledge of the world) help them in comprehension.
- learn to make intelligent guesses.
- learn chunks of language as wholes and formalized routines to help them perform 'beyond their competence'.
- learn production techniques (e.g. techniques for keeping conversation going).
- learn different styles of speech and writing and learn to vary their language according to the formality of the situation.

Research efforts concentrating on the good language learner had identified strategies reported by students or observed in language learning situations that appear to contribute to learning. These efforts demonstrated that students do apply learning strategies while learning a second language and that these strategies can be described and classified. However, the diverse range of learners and the different learning settings (naturalistic or classroom) used by the researchers in their studies have resulted in the use of varied and sometimes overlapping terminology.

Rubin (1975) defines strategies as: 'techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge' (p.43) and proposed a classification scheme that subsumes learning strategies under two primary groupings and a number of subgroups, as illustrated in Table 1.1 below.

Rubin suggests that there are three major types of strategies used by learners which can contribute directly or indirectly to language learning. The first primary group she calls learning strategies. These contribute directly to the development of the language system which the learner constructs. They include both cognitive and metacognitive strategies. She identifies six main strategies contributing directly to language learning. They include clarification/verification, monitoring, memorisation, guessing/inductive

reasoning, deductive reasoning, and practice. Metacognitive strategies, in Rubin's categorization, are used to oversee, regulate or self-direct language learning. They involve such processes as planning, prioritising, setting goals and self-management.

The second primary category, consisting of strategies that contribute indirectly to learning, includes creating practice opportunities and using production tricks such as communication strategies. They are strategies used by learners to promote communication with others, or when they come across a difficulty in their communication because of a lack of adequate knowledge of the language. These processes are particularly important to language learners, as by finding ways to continue the communication rather than abandon it, the speaker indirectly obtains more exposure to the language and an opportunity to practise it.

Primary strategy classification	Representative secondary strategies	Representative examples The learner...
Strategies that directly affect learning	Clarification/ verification	asks for an example of how to use a word or expression, repeats words to confirm understanding
	Monitoring	corrects errors in own/ other's pronunciation, vocabulary, spelling, grammar, style
	Memorization	takes note of new items, pronounces out loud, finds a mnemonic, writes items repeatedly
	Guessing/ inductive inferencing	guesses meaning from key words, structures, pictures, context, etc.
	Deductive reasoning	compares native/ other language to target language Groups words Looks for rules of co-occurrence
Processes that contribute indirectly to learning	Practice	experiments with new sounds Repeats sentences until pronounced easily Listens carefully and tries to imitate
	Creates opportunities for practice	creates situation with native speaker Initiates conversation with fellow students Spends time in language lab, listening to TV, etc
	Production tricks	uses circumlocutions, synonyms, or cognates Uses formulaic interaction Contextualizes to clarify meaning

Table 1.1 Rubin's (1975) classification of learning strategies

In cognitive psychology, studies of learning strategies with first language learners have concentrated on determining the effects of strategy training on different kinds of tasks and learners. Findings from these studies generally indicated that strategy training is effective in improving the performance of students on a wide range of reading comprehension and problem solving tasks.

Following O'Maley and Chamot's (1990) classification and definition of strategies, metacognitive strategies involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring of comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed, while cognitive strategies are more directly related to individual learning tasks and entail direct manipulation or transformation of the learning materials. A third type of learning strategy identified in the literature on cognitive psychology concerns the influence of social and affective processes on learning. Examples of social/ affective strategies are cooperative learning, which involves peer interaction to achieve a common goal in learning, and asking questions for clarification. Affective strategies are represented in the exercise of "self-talk", the redirecting of negative thoughts about one's capability to perform a task with assurances that the task performance is within reach.

Research in metacognitive and cognitive learning strategies suggests that transfer of strategy training to new tasks can be maximized by pairing metacognitive strategies with appropriate cognitive strategies. Students without metacognitive approaches are essentially learners without direction or opportunity to plan their learning, monitor their progress, or review their accomplishments and future learning direction.

More recent work on learning strategies in second language acquisition has been more focused. Wenden (1987) concentrated on self-directed learning among adult foreign language learners. Wenden explored self-directed language learning activities in a variety of social settings and concluded that the self-directed activities could be characterised by eight questions learners might pose to themselves that lead to decisions about language learning practices. The chart below lists the questions and the corresponding decisions within three designators - knowing about learning, planning and self-evaluation.

Knowing about learning	
<i>Question:</i> How does this language work?	<i>Decision:</i> Learners make judgements about the linguistic and sociolinguistic codes.
<i>Question:</i> What's it like to learn a language?	<i>Decision:</i> Learners make judgements about how to learn a language and about what language learning is like.
Planning	
<i>Question:</i> What should I learn and how?	<i>Decision:</i> Learners decide on linguistic objectives, resources, and use of resources.
<i>Question:</i> What should I emphasize?	<i>Decision:</i> Learners decide to give priority to special linguistic items.
<i>Question:</i> How should I change?	<i>Decision:</i> Learners decide to change their approach to language learning.
Self-evaluation	
<i>Question:</i> How am I doing?	<i>Decision:</i> Learners determine how well they use the language and diagnose <i>their needs</i> .
<i>Question:</i> What am I getting?	<i>Decision:</i> Learners determine if an activity or strategy is useful.
<i>Question:</i> How am I responsible for learning? How is language learning affecting me?	<i>Decision:</i> Learners make judgements about how to learn a language and about what language learning is like.

Table 1.2 Wenden's characterisation of self-directed activities

The definition and categorisation of language learning strategies was further developed by Rebecca Oxford (1990) in her book *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Oxford sees the aim of language learning strategies as being oriented towards the development of communicative competence, and that they must, therefore, involve interaction among learners. Learning strategies must both help learners to participate in communication and to build up their language system. Oxford provides a list of twelve features of language learning strategies.

1. They contribute to the main goal, communicative competence. They can foster particular aspects of that competence: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence.

2. They allow learners to become more self-directed. The aim of teaching learning strategies is to help learners to take control of their own learning.
3. They expand the role of teachers. New teaching capacities also include identifying students' learning strategies, conducting training on learning strategies and helping learners to become more independent.
4. They are problem-oriented. They are used in response to a particular problem.
5. They are specific actions taken by the learner. They are specific behaviour in response to a problem.
6. They involve many actions taken by the learner, not just the cognitive. They involve affective and social aspects as well.
7. They support learning both directly and indirectly. I shall discuss this point further below.
8. They are not always observable. Many aspects of cooperating, a strategy in which the learner works with someone else to achieve a learning goal, can be observed, but the act of making mental associations, an important memory strategy, cannot be seen.
9. They are often conscious. Strategy training helps learners to become more aware of the strategies they use, and to distinguish between appropriate and inappropriate ones. However, the aim must be to enable learners to use appropriate strategies automatically and unconsciously.
10. They can be taught. People can improve their learning through strategy training.
11. They are flexible. Learner exert choice over the way they use, combine and sequence strategies.
12. They are influenced by a variety of factors. For example, stage of learning, task requirements, age, sex, nationality, general learning style, motivation and purpose for learning the language.

Oxford (1990) has also developed a system of categorisation which, while containing most of the features of previous classifications, is more detailed. She divides strategies into two main classes, direct and indirect, which are further subdivided into six groups.

In Oxford's system, direct strategies include: (a) memory strategies, which are those used for storage of information, (b) cognitive strategies, which are the mental strategies learners use to make sense of their learning and (c) compensation strategies, which help learners to overcome knowledge gaps and to continue the communication.

Indirect strategies are classified into: (a) metacognitive strategies, which help learn-

ers to regulate their learning. (b) affective strategies, which are concerned with the learner's emotional requirements and (c) social strategies, which lead to increased interaction with the target language.

DIRECT STRATEGIES		
Memory Which help students to store and retrieve information	Creating mental linkages	<ul style="list-style-type: none"> • Grouping • Associating/elaborating • Placing new words into a context
	Applying images and sounds	<ul style="list-style-type: none"> • Using imagery • Semantic mapping • Using keywords • Representing sounds in memory
	Reviewing well	<ul style="list-style-type: none"> • Structured reviewing
	Employing action	<ul style="list-style-type: none"> • Using physical response or sensation • Using mechanical techniques
Cognitive Which enable learners to understand and produce new language	Practicing	<ul style="list-style-type: none"> • Repeating • Formally practicing with sounds and writing systems • Recognizing and using formulas and patterns • Recombining • Practicing naturalistically
	Receiving and sending messages	<ul style="list-style-type: none"> • Getting the idea quickly • Using resources for receiving and sending messages
	Analyzing and reasoning	<ul style="list-style-type: none"> • Reasoning deductively • Analysing expressions • Analysing contrastively • Translating • Transferring
	Creating structure for input and output	<ul style="list-style-type: none"> • Taking notes • Summarizing • Highlighting
Compensation Which allow learners to communicate despite deficiencies in language knowledge	Guessing intelligently	<ul style="list-style-type: none"> • Using linguistic clues to guess meaning • Using other clues
	Overcoming limitations in speaking and writing	<ul style="list-style-type: none"> • Switching to the mother tongue • Getting help • Using mime or gesture • Avoiding communication partially or totally • Selecting the topic • Adjusting or approximating the message • Coining words • Using a circumlocution or synonym

Table 1.3 Oxford's (1990) classification of direct learning strategies.

INDIRECT STRATEGIES		
Metacognitive <i>Which allow learners to control their own learning through organizing, planning and evaluating</i>	Centering your learning	<ul style="list-style-type: none"> • Overviewing and linking new information with already known material • Paying attention • Delaying speech production to focus on listening
	Arranging and planning your learning	<ul style="list-style-type: none"> • Finding out about language learning • Organizing • Setting goals and objectives • Identifying the purpose of a language task • Planning for a language task • Seeking practice opportunities
	Evaluating your learning	<ul style="list-style-type: none"> • Self-monitoring • Self-evaluating
Affective <i>Which help students gain control over their emotions, attitudes, motivations and values</i>	Lowering your anxiety	<ul style="list-style-type: none"> • Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation • Using music • Using laughter
	Encouraging yourself	<ul style="list-style-type: none"> • Making positive statements • Taking risks wisely • Rewarding yourself
	Taking your emotional temperature	<ul style="list-style-type: none"> • Listening to your body • Using a checklist • Writing a language learning diary • Discussing your feelings with someone else
Social <i>Which help learners interact with other people</i>	Asking questions	<ul style="list-style-type: none"> • Asking for clarification or verification • Asking for correction
	Cooperating with others	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperating with peers • Cooperating with proficient users of the new language
	Empathising with others	<ul style="list-style-type: none"> • Developing cultural understanding • Becoming aware of others' thoughts and feelings

Table 1.4 Oxford's (1990) classification of indirect learning strategies.

What Oxford did was to subsume within her classification every strategy that had previously been cited in the literature on learning strategies. The problem with this approach is that this extended listing fails to prioritise which strategies are most important

to learning, and generates subcategories that appear to overlap.

It can be seen that much of the recent work in this area has been underpinned by a broader concept of language learning strategies that goes beyond cognitive processes to include social and communicative strategies. A point worth emphasising here is the link between the emotions and cognition. Our feelings will affect our use of cognitive processes and viceversa.

3.1 THE THEORY OF LEARNER TRAINING

3.1.1 THE AIMS OF LEARNER TRAINING

Learner training aims to help learners consider the factors that affect their learning and discover the learning strategies that suit them best so that they may:

- become more effective learners.
- take on more responsibility for their own learning.

It focuses students' attention on the process of learning so that the emphasis is on how to learn rather than on what to learn.

Learner training is based on the following assumptions:

- that individuals learn in different ways and may use a variety of learning strategies at different times depending on a range of variables, such as the nature of the learning task, mood, motivation levels;
- that the more informed learners are about language and language learning the more effective they will be at managing their own learning.

Helping learners take on more responsibility for their own learning can be beneficial for the following reasons:

- learning can be more effective when learners take control of their own learning because they learn what they are ready to learn;
- those learners who are responsible for their own learning can carry on learning outside the classroom;
- learners who know about learning can transfer learning strategies to other subjects.

Learner training, therefore, aims to provide learners with the alternatives from which to make informed choices about what, how, why, when and where they learn. In order

to be able to make such choices about their learning, it follows that the learners need to be informed about the language itself (through language awareness activities), about language learning techniques and processes (through experimentation and reflection) and about themselves as language learners (through regular self-assessment and introspection).

As learners become more informed, they are more likely to be more effective and better motivated as learners.

Learner training is, then, related to the concept of learner autonomy in that it aims to provide learners with the ability to take on more responsibility for their own learning. Its aim is to prepare learners for independence.

Learner training espouses the belief that everybody has the right to develop the capacity for taking charge of his or her own affairs and that this development is a basic function of education.

Many teachers have felt the need to expand their role by including, for example, language awareness activities, study skills, opportunities for learner choice and by helping learners learn how to learn. The procedures and techniques for doing this have become known as learner training.

PART II

1. WHAT ARE LEARNING STRATEGIES?

1.1 Defining strategies

1.2 The importance of strategies to the learning process

1.3 Direct and indirect strategies

2. LEARNING STRATEGIES AND TASKS

2.1 A typology of learning strategies

3. INTRODUCING STRATEGIES IN THE CLASSROOM

3.1 Sample classroom tasks

4. ENCOURAGING LEARNER INDEPENDENCE

4.1 Goal setting

4.2 Self-assessment and evaluation

4.3 Learner choice

4.4 Causes of learner failure

4.5 A sample lesson

5. STRATEGIES GROUPED ACCORDING TO THE FOUR LANGUAGE SKILLS

5.1 Learner training and study skills

5.2 Towards improving the students' reading comprehension

5.3 Reading strategies

5.4 Writing strategies

5.5 Listening strategies

5.6 Strategies in speaking English

6. STRATEGIES FOR LEARNING VOCABULARY

7. CONCLUSION

I. WATH ARE LEARNING STRATEGIES?

It is important to clarify what we mean by a learning strategy. Most of us have probably used some or all of the following in learning a foreign language:

- repeating words over and over again
- listening attentively to try to distinguish words
- trying to work out the rules of the language by forming hypothesis about how it works
- trying out these hypothesis to see if they work
- testing yourself to see if you remember words
- guessing the meanings of unknown words
- using your knowledge of language rules to try to make new sentences
- rehearsing in your head what you are about to say
- practising the sounds of the language
- asking a speaker to repeat something
- pretending that you understand in order to keep the communication going

These are some of the many strategies that people use to try to succeed in the complex task of learning a language.

1.1 DEFINING STRATEGIES

Strategies are the mental and communicative procedures learners use in order to learn and use language. Underlying every learning task is at least one strategy. However, in most classrooms, learners are unaware of the strategies underlying the learning tasks in which they are engaged. When confronted with a classroom learning task, such as reading a chapter of a book or preparing a written summary of a passage, the learner can choose several different ways of completing the task. Each of these choices or strategies offers particular advantages or disadvantages, and the use of an appropriate learning strategy can enhance success in the learning task. An important aspect of teaching is to promote learners' awareness and control of effective learning strategies and discourage the use of ineffective ones.

1.2 THE IMPORTANCE OF STRATEGIES TO THE LEARNING PROCESS

Rebecca Oxford (1990) argues that strategies are important for two reasons. In the first place, strategies "are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence" (1990: 1). Secondly, learners who have developed appropriate learning strategies have greater self-confidence and learn more effectively.

1.3 DIRECT AND INDIRECT STRATEGIES

Oxford draws a distinction between direct and indirect strategies.

Language learning strategies that directly involve the target language are called direct strategies. All direct strategies require mental processing of the language. Indirect strategies, on the other hand, support and manage language learning without directly involving the target language. Direct and indirect strategies are equally important and serve to support each other in many ways.

2. LEARNING STRATEGIES AND TASKS

2.1 A TYPOLOGY OF LEARNING STRATEGIES

Underlying every task that the teacher introduces into the classroom is a learning strategy of one kind or another.

Nunan (1999) developed the following typology of strategies. Some of these strategies will be used more often than others depending on the age and proficiency of the

students, the skills being focused on, and the individual learner needs. In the rest of this section, I mention some of the more commonly used learning strategies and I illustrate each strategy by means of one or more activities extracted from recently published textbooks. It is worth mentioning that an increasing number of authors have become aware of the importance of learning strategy training and have started to build this into their materials.

COGNITIVE	
<i>Classifying</i>	Putting things that are similar together in groups. <i>Example.</i> Study a list of names and classify them into male and female.
<i>Predicting</i>	Predicting what is to come in the learning process. <i>Example.</i> Look at unit title and objectives and predict what will be learnt.
<i>Inducing</i>	Looking for patterns and regularities. <i>Example.</i> Study a conversation and discover the rule for forming the simple past tense.
<i>Taking notes</i>	Writing down the important information in a text in you own words.
<i>Concept Mapping</i>	Showing the main ideas in a text in the form of a map.
<i>Inferencing</i>	Using what you know to learn something new.
<i>Discriminating</i>	Distinguishing between the main idea and supporting information.
<i>Diagramming</i>	Using information from a text to label a diagram.
INTERPERSONAL	
<i>Cooperating</i>	Sharing ideas and learning with other students. <i>Example.</i> Work in small groups to read a text and complete a table.
<i>Role-playing</i>	Pretending to be somebody else and using the language for the situation you are in. <i>Example.</i> You are a reporter. Use the information from the reading to interview the writer.

LINGUISTIC	
Conversational Patterns	Using expressions to start conversations and keep them going. Example: Match formulaic expressions to situations.
Practising	Doing controlled exercises to improve knowledge and skills. Exercise: Listen to a conversation and practice it with a partner.
Using context	Using the surrounding context to guess the meaning of unknown words, phrases, and concepts.
Summarizing	Picking out and presenting the major points in a text in summary form.
Selective Listening	Listening for key information without trying to understand every word. Example: Listen to a conversation and identify the number of speakers.
Skimming	Reading quickly to get a general idea of a text. Example: Decide if a text is a newspaper article, a letter, or an advertisement.
Scanning	Reading quickly to find specific information. Example: For one minute scan the article looking specifically for the reasons why the writer quit the company.
CREATIVE	
Brainstorming	Thinking of as many new words and ideas as you can. Example: Work in a group and think of as many occupations as you can.
AFFECTIVE	
Personalising	Learners share their own opinions, feelings, and ideas about a subject. Example: Read a letter from a friend in need and give advice.
Reflecting	Thinking about ways you learn best.
Setting Goals And Objectives	Setting aims for language learning, including long-term goals or short-term objectives.
Self-Evaluating	Thinking about how well you did on a learning task, and rating yourself on a scale.

3. INTRODUCING STRATEGIES IN THE CLASSROOM

3.1 SAMPLE CLASSROOM TASKS

3.1.1 COGNITIVE STRATEGIES

● CLASSIFYING

Tasks such as the following that require learners to put vocabulary items into their semantic groups are classification tasks. Classifying helps learners because it is easier to memorise items that are grouped together in meaningful ways than trying to remember isolated items.

Put these adjectives in the correct category

attractive	big	black	cloth	cotton	curved	English	fashionable	glass
gold	hard	heavy	Italian	large	leather	light	metal	oval
round	red	small	soft	square	wood	woolen	rectangular	white

Opinion	Size/weightTexture	Shape	Colour	Origin	Material

Flying Colours 2. Workbook, Heinemann (page 40)

● PREDICTING

Predicting, or looking ahead, helps learners to anticipate what is to come. This results in more effective learning, because the learners are adequately prepared for the new material.

1. Look at this photo of a boy and girl meeting for the first time on a beach in Portugal. What do you think they might talk to one another about? Talk to the rest of the class. Agree on at least six points and write them below.

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----
- e)-----
- f)-----



2. Now listen to the tape. Do the boy and girl talk about the points you listed above? Write yes (V) or no (N) against each point.

Tuning In, Longman (page 10)

● **INDUCTIVE REASONING**

In an inductive approach to learning, students are given access to data, and are provided with structured opportunities to work out rules, principles, and so on for themselves. The idea here is that information will be more deeply processed and stored if learners are given an opportunity to work things out for themselves, rather than simply being told.

ANALYSIS

1. Which sentence below refers to:

- a) a real possibility in the future?
- b) an imaginary situation?
 - *I'd never lend a friend a lot of money.*
 - *I'll never lend her any money again.*

Which verb form is used in each case?

Find two more examples with *would* in Exercise 2 above.

2. We often talk about hypothetical situations using *if*. Find three examples of this in Exercise 2 above. Which tense is used after *if*? Does it refer to a past time?

1. Sometimes (but not always) the hypothetical forms in questions 1 and 2 are used together. Which one of the sentences below is incorrect?

- *If he or she really needed it, I'd lend a large amount of money to a friend.*
- *If my friend would need it, I would lend a large amount of money to him or her.*
- *I might lend a large amount of money to a friend if he or she really needed it.*

What is the difference between the two correct sentences?. Now read *Language summary B* on pages 147-148.

Cutting Edge Intermediate, Longman (page 94)

● **TAKING NOTES**

This is a very important strategy for listening and reading. The focus of taking notes should be on understanding, not writing. Taking notes as you read or listen helps you organize and remember important information. Note-taking is often thought of as an advanced tool, to be used at high levels of proficiency- such as when listening to lectures. However, developing note-taking strategies can begin at very early stages of learning.

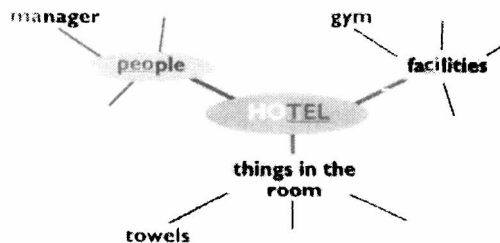
Use your margin notes and the ideas that you underlined in the article to complete the chart below. Be sure to use your own words.		
PARAGRAPH	TOPIC	SUMMARY OF INFORMATION
1 2 3 4 5 6	author's occupation	The author teaches people about body language in her university classes and in training seminars.
Compare charts with your classmates		

Multicultural Workshop-Book 3 ,Heinle& Heinle (page 64)

● **CONCEPT MAPPING**

Making an arrangement of words into a picture, which has groups of words linked with the key concept by means of lines or arrows. This strategy involves meaningful imagery, grouping, and associations; it visually shows how certain groups of words relate to each other.

Add words to the word map.



English File 2, OUP. (Page 50)

● *INFERCING*

Inferencing involves using what you know to learn something new. Because learning is basically making links between what is new and what is already known, inferencing is an extremely important strategy.

PAIR WORK. What inferences can you make about the characters in the story based on the lines below?

a. "Unlike my other math teachers..., he (Mr. Antonelli) didn't seem to find it bizarre that a girl should do well in his class. As for my being Chinese, I doubt if he even noticed."

What can you infer about Mr. Antonelli?

.....

b. "I have only the vaguest memories of my other classes that afternoon. I barely realized when the final bell rang. Leaving school, I almost hugged my books to my chest. It was like waking up on my birthday and finding a pile of presents outside my door."

What can you infer about the narrator? How does she feel?

.....

Compare ideas with your classmates.

Multicultural Workshop-Book 3, Heinle& Heinle. (Page 81)

● *DISCRIMINATING*

Discriminating means distinguishing between the main idea and supporting information in both aural and written texts. Learners who are skilled at identifying the most important information in a text are more effective listeners and readers. They can process language more quickly, and are able to identify and remember the speaker or reader's central message more effectively.

The topic or subject of the reading on pages 98-99 is advertising. The author of this reading has information and ideas about advertising to share with her readers. The most important idea that the author wants to communicate about the topic is called the main idea.

What is the main idea of this reading? Is the main idea stated in the reading? If so, where?

B. *On your own.* How does the writer organize her ideas. Reread pages 98-99 and take notes in this chart.

PARAGRAPH	
1	TOPIC (<i>what is the paragraph about?</i>)
2	Three levels of emotion that adds appeal to...
3	
4	
5	

Compare charts with your classmates

Multicultural Workshop-Book 1, Heinle& Heinle. (p. 100)

● DIAGRAMMING

Using information from a text to label a diagram.

Use a sunshine outline like the one below to summarize the story of the Navajo Code talkers.

Who were the Navajo Code talkers?

What did they do?

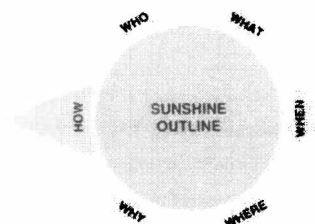
When did they use the code?

Where were they when they used the code?

Why were they needed?

How do you think the code worked?

How long did they keep the secret of the code?



Voices in literature, Heinle & Heinle. (p. 105)

3.1.2 INTERPERSONAL STRATEGIES

● COOPERATING

When we cooperate, we share ideas with other students. It is particularly effective in language learning, because students are required to communicate with each other in order to cooperate.

Oxford (1990) says cooperation comes in many forms. The learner does well to learn to cooperate with the teacher, with fellow students, and with native speakers of the language who are not connected with the classroom situation.

Cooperating with peers in the classroom is a special instance of cooperation. It

involves either a cooperative task structure, in which group or team participants work together on aspects of the same task, or sometimes a cooperative reward structure, in which participants receive a common reward support (Slavin 1983, Kagan 1986, Kohn 1987)

Many studies outside the language field have demonstrated the benefits of cooperation in the classroom: higher self-esteem, increased confidence and enjoyment; more respect for the teacher, the school, and the subject; greater and more rapid achievement; use of higher level cognitive strategies; decreased prejudice; and increased altruism and mutual concern (Oxford 1990).

In the language area, classroom cooperation has the following additional advantages: stronger motivation, increased satisfaction for teachers and students, more language practice, more feedback about language errors, and greater use of varied language functions. Cooperation is the principle which underlies many recent language teaching methods and approaches, such as Community Language Learning, the Natural Approach and Task-based Approach.

TASK

1. Work in groups. You are going to plan a dream holiday (money is no problem). Decide together which holiday you would like to go on, and why.
2. a) Read the fact file about your holiday (Safari page 140, European cities page 146, Florida page 146) and complete the tables.
b) Discuss the different possibilities.
3. Work with a new partner who has planned a different holiday from you. Ask/ tell each other about the holiday you have planned.

Cutting Egde Pre-Intermediate. Longman. (Page 53)

● ROLE-PLAYING

Pretending to be somebody else and using the language for the situation you are in.

Example: You are a reporter. Use the information from the reading to interview the writer.

SOAP OPERA SCRIPT

Imagine that you are the writers of a television soap opera similar to those described on page 128. Look back at the problems on pages 126-127. Write a scene from a soap opera based on one of them in which the characters discuss their problems, like the one below. Remember to include:

A the characters in the scene and a short description of each one.

B where / when the scene happens (location).

C stage directions telling the actors what to do and how to say their lines.

When you have finished, act out your scene to the rest of the class.

Cutting Edge Intermediate. Longman. (Page 129)

3.1.3 LINGUISTIC STRATEGIES

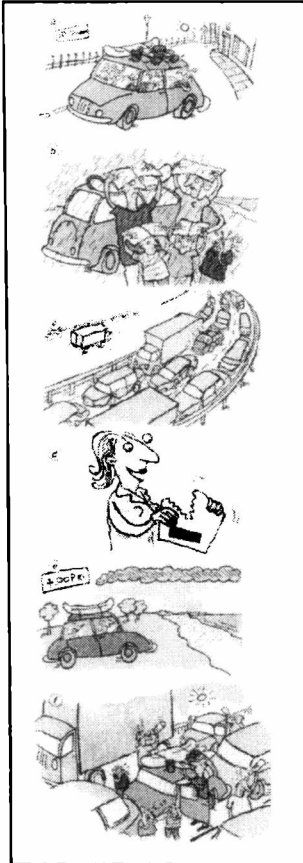
● CONVERSATIONAL PATTERNS

Using expressions to start conversations and keep them going.

Example: Match formulaic expressions to situations.

Recognising and using formulas and patterns in the target language greatly enhance the learner's comprehension and production. Formulas are unanalysed expressions, while patterns have at least one slot that can be filled with an alternative word. It is very useful to teach students such expressions early in their language learning process. These routines will help build self-confidence, increase understanding, and enhance fluency. Some formulas are most often used for the express purpose of managing conversations. Teaching learners to recognize these formulas as used by native speakers, and to use these formulas to continue in a conversation or show interest can be very beneficial.

Conversations Oh, no!



Rose and Will are talking about Rose's weekend. Match the pictures (a-f) from her story to the sentences (1-6).

Example: 1 = d

- 1 I finally passed my driving test.
- 2 I drove the family to the beach on Sunday.
- 3 The traffic was terrible!
 1. It was very, very hot.
 2. It took us six hours to get there!
 3. And then it started to rain.

Match Will's reactions to Rosie's sentences.

- a) Oh, no!
- b) That sounds nice.
- c) You're joking.
- d) Congratulations!
- e) Oh, I know.
- f) Oh, no!

Listen and check.

Now listen and react. Use the reactions above.

Example:

A: I missed the bus this morning and I was late for work again.

B: Oh, no!

Wavelength Elementary, Longman. (Page 62)

● PRACTISING

An essential strategy for developing skills is practising. Practising means doing controlled exercises to improve knowledge and skills.

Learners do not always realize how essential practice is. During class, potential practice opportunities are often missed. Even when small group activities increase the amount of classroom practice, still more practice is usually needed to reach acceptable proficiency. Given these facts, the practicing strategies - including repeating, practicing with sounds and writing systems, recombining and practicing naturalistically - take on special value.

Rebecca Oxford (1990) subdivides practising strategies into the following categories:

1. REPEATING

Saying or doing something over and over: listening to something several times; rehearsing; imitating a native speaker.

2. FORMALLY PRACTICING WITH SOUNDS AND WRITING SYSTEMS

Practicing sounds (pronunciation, intonation, register, etc.) in a variety of ways, but not yet in naturalistic communicative practice; or practicing the writing system of the target language.

3. RECOMBINING

Combining known elements in new ways to produce a longer sequence, as in linking one phrase with another in a whole sentence.

4. PRACTICING NATURALISTICALLY

Practicing the new language in natural, realistic settings, as in participating in a conversation, reading a book or article, listening to a lecture, or writing a letter in the new language.

Example:

2. FORMALLY PRACTICING WITH SOUNDS

PRONUNCIATION

When you use the Present Perfect tenses in speech, you use contractions and weak forms for has / have and been. However, you should not omit these auxiliary verbs altogether.

Practice saying the sentences above pronouncing the weak forms and contractions correctly.

/its bin snəuin/

It's been snowing.

Cutting Edge Upper- Intermediate. Longman. (Page 59)

● USING CONTEXT

It means using the surrounding context to guess the meaning of unknown words, phrases, and concepts.

These sentences are from An Wang's biography. Use context-the other words in the sentences- to help you guess the meaning of each **boldfaced** word. Then compare guesses with your classmates.

a. On his way home from school one day, An Wang found a bird's **nest** that had fallen from the tree. Inside the nest was a baby sparrow.

My guess:

b. It was at this time that he invented the **magnetic core**. This device was a basic part of computer memory until the use of microchips in the late 1960s.

My guess:

c. In 1951 Wang decided that he was tired of working for other people. With his **savings** of \$600 he started his own company, Wang Laboratories.

My guess:

Multicultural Workshop-Book 1, Heinle& Heinle. (page 28)

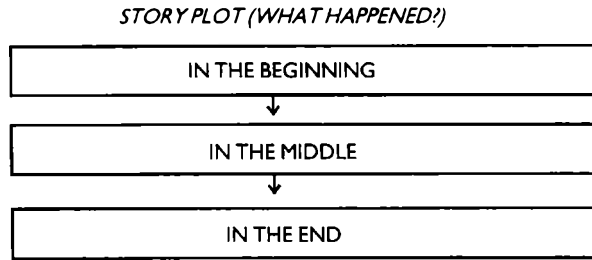
● SUMMARISING

It involves picking out and presenting the major points in a text in summary form. This strategy helps learners structure new input and show they understand. Writing a summary can be challenging, because it often requires greater condensation of thought.

At the early stages of language learning, summarising can be as simple as just giving a title to what has been heard or read; the title functions as a kind of summary of the story or passage. Another easy way to summarise is to place pictures which depict a series of events in the order in which they occur in the story. This is a very useful exercise, especially for beginners, because it links the verbal with the visual.

As students advance in their knowledge of the target language, their summaries can be made in the target language, thus allowing more writing practice. The summaries they construct can also become more complex; for example, learners can write complete sentences or paragraphs (called an 'abstract') summarizing what they have heard or read.

In the diagram below, summarize the story. Tell only the most important things that happened.



Compare diagrams with your classmates.

Multicultural Workshop-Book 1 , Heinle& Heinle.(page 20)

● SELECTIVE LISTENING

A key strategy for learners is listening for key information without trying to understand every word. This strategy is essential if learners are to cope effectively in genuine communicative situations outside the classroom. It is important for learners to realize that native speakers use this strategy quite naturally when communicating with one another, that it is, in fact, impossible as well as unnecessary to process every single word in most listening situations.

Example:

Buying clothes

Pieter's at the Levi store. Listen. What does he buy?

CLOTHES-----	COLOUR-----
SIZE-----	PRICE-----

English File 2 Oxford University Press. 1997. (Page 86)

● SKIMMING

Reading quickly to get a general idea of a text.

Example: Decide if the text is a newspaper article, a letter, or an advertisement.

● SCANNING

Reading quickly to find specific information.

Example:

Quickly read the newspaper article. Where exactly is Pascale?

FRENCH TOURIST MISSING IN SNOWDONIA

A young French woman, Pascale Hartman, aged 24, is missing in north-west Wales after two days of strong winds and heavy snow. She was last seen at 11:45 on Friday morning when she left the Youth Hostel to go climbing. A mountain rescue team is looking for her.

English File 2 Oxford University Press. 1997. (Page 43)

3.1.4 CREATIVE STRATEGIES

● BRAINSTORMING

It means thinking of new words and developing ideas quickly.

Example: Work in a group and think of as many occupations as you can.

Brainstorming is a good way to collect ideas for writing. It is an especially useful strategy to use with a partner or with a group of people.

The following steps can be used to brainstorm a set of ideas.

1. Put your writing idea on a piece of paper. This might be a word, a phrase, or a question.
2. Write down every word that comes to mind. Don't evaluate your ideas. Just think and write quickly.

Example:

Group work. Brainstorm answers to the question below. Choose one person to report your group's answers to the class.

In your opinion when is a person "old"?

GROWING OLD

gray hair
hard of hearing
tired
fun
slow down
less work
meet friends

After brainstorming, reread your list and circle the ideas you might want to use in your writing.

Multicultural Workshop-Book 1, Heinle & Heinle (page 169)

3.1.5 AFFECTIVE STRATEGIES

They include tasks which have no specific language learning goal but are intended to improve the motivational climate of the classroom and to develop the students' interest, confidence, and positive attitudes toward learning. For example, students may keep a journal in which they write about their feelings, fears, and satisfactions in relation to the experiences they have in the class. They may share these both with their classmates and the teacher, and attempt to resolve concerns as they arise.

● PERSONALIZING

Learners share their own opinions, feelings, and ideas about a subject.

Example:

Group work. List the advantages and disadvantages of old age. Then add your ideas to a class list on the board.

ADVANTAGES	DISADVANTAGES
+	-
.....
.....

Multicultural Workshop-Book 1, Heinle & Heinle (page 169)

● REFLECTING

It involves encouraging learners to think about ways they can learn best. Learners should experiment to see if some tasks are better accomplished by using the eye, while others are better accomplished with the ear. For example, they may find that listening to tapes helps them improve their oral comprehension. Others may retain vocabulary better if they use flash cards. We should remind students that applying the same strategy to all tasks will not work.

4. ENCOURAGING LEARNER INDEPENDENCE

4.1 GOAL SETTING

Making goals explicit has a number of pedagogical advantages. First, it helps to focus the attention of the learner on the tasks to come and this enhances motivation.

Teachers should aid their students in determining goals and objectives. The learners' chances for successfully learning a foreign language are further enhanced if they take charge of the situation: that is, if they determine their own goals and objectives. It is important for students to set realistic goals. Very often people do not have a clear idea of how complex learning a language is, they often expect to understand, speak, read, and write a foreign language after a relatively short period of study. When they find themselves unable to communicate with native speakers, unable to write a business letter, unable to read a newspaper article or to follow a TV or radio programme, they often become disillusioned and blame themselves, the teachers or the textbook for their lack of success. Consequently, they may acquire a negative attitude toward foreign language study in general. Such negative outcomes can be avoided if learners realise that language learning entails a series of stages of achievement from the simple to the more complex, and that success at each stage requires a certain amount of practice in the skills they want to acquire. Learners should structure their approach and measure their success accordingly. By setting realistic objectives they can more easily sustain their motivation and interest.

4.2 SELF-EVALUATING

Many language teaching programmes are based on learners performing certain tasks which the teacher sets and then evaluates. Teachers normally give learners information about their progress in various ways, for example, through the use of grades or test results. However, we would see it as equally important to foster the ability to self-

evaluate if we are to produce autonomous learners. In order to mediate in this way, the teacher needs to identify ways in which learners can be helped to become more aware of their own progress.

Self-evaluating involves thinking about how well you have done on a learning task, and rating yourself on a scale. By having learners rate themselves against their learning goals, the teacher not only develops the learners' self-critical faculties, but also serves to remind them of the goals of the instructional process. A major reason for carrying out self-evaluation is to determine whether learners are progressing satisfactorily or not, and, if they are not, to diagnose the cause or causes and suggest remedies. Self-assessment strategies also help learners identify preferred materials and ways of learning. They can be involved in evaluating their own progress, the learning activities used, the learning modes and so on.

The students' self awareness can also be developed by using self-evaluation scales as the ones shown below.

SELF-EVALUATION OF PROFICIENCY

1	I can ask for factual information	YES	NO
2	I can provide personal details.	YES	NO
3	I can understand weather forecasts on the radio.	YES	NO
4	I can read public notices.	YES	NO

Self-evaluation of learning activities

Tick the box

ACTIVITY	I LIKE	IT'S OK	I DON'T LIKE
Listening to authentic conversations			
Watching the TV news			
Singing songs			
Doing grammar			
Doing pronunciation			
Doing group work			
Doing role-plays			
Playing games			
Writing letters			
Reading the newspaper			

Self-evaluation of learning modes

					AGREE	STRONGLY AGREE	UNDECIDED	DISAGREE	STRONGLY DISAGREE
									1. When the teacher tells me the instructions, I understand better.
									2. I prefer to learn by doing something in class.
									3. I get more work done when I work with others.
									4. I learn more when I study with a group.
									5. In class, I learn best when I work with others.
SA	A	U	D	SD					6. I learn better by reading what the teacher writes on the chalkboard.
									7. When someone tells me how to do something in class, I learn it better.
									8. When I do things in class, I learn better.
									9. I remember things I have heard in class better than things I have read.
									10. When I read instructions, I remember them better.
EA	A	U	D	ED					11. I learn more when I can make a model of something.
									12. I understand better when I read instructions.
									13. When I study alone, I remember things better.
									14. I learn more when I make something for a class project.
									15. I enjoy learning in class by doing experiments.
SA	A	U	D	SD					16. I learn better when I make drawings as I study.
									17. I learn better in class when the teacher gives a lecture.
									18. When I work alone, I learn better.
									19. I understand things better in class when I participate in role playing.
									20. I learn better in class when I listen to someone.
RA	A	U	D	RD					21. I enjoy working on an assignment with two or three classmates.
									22. When I build something, I remember what I have learned better.
									23. I prefer to study with others.
									24. I learn better by reading than by listening to someone.
									25. I enjoy making something for a class project.
SA	A	U	D	SD					26. I learn best in class when I can participate in related activities.
									27. In class, I work better when I work alone.
									28. I prefer working on projects by myself.
									29. I learn more by reading textbooks than by listening to lectures.
									30. I prefer to work by myself.

Taken from Richards and Lockhart. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. CUP, 1994.

Instructions

There are 5 questions for each learning style category in this questionnaire. The questions are grouped below according to each learning style. Each question you answer has a numerical value:

SA	A	U	D	SD
5	4	3	2	1

Fill in the blanks below with the numerical value of each answer. For example, if you answered Strongly Agree (SA) for question 6 (a visual question), write a number 5 (SA) on the blank next to question 6 below.

Visual

6-

When you have completed all the numerical values for Visual, add the numbers. Multiply the answer by 2, and put the total in the appropriate blank.

Follow this process for each of the learning style categories. When you are finished, look at the scale at the bottom of the page: it will help you determine your major learning style preference (s), your minor learning style preference (s), and those learning style (s) that are negligible.

If you need help, please ask your teacher.

VISUAL

6 - _____
 10 - _____
 12 - _____
 24 - _____
 29 - _____

TOTAL _____ x 2 = _____ (Score)

AUDITORY

1 - _____
 7 - _____
 9 - _____
 17 - _____
 20 - _____

TOTAL _____ x 2 = _____ (Score)

KINESTHETIC

2 - _____
 8 - _____
 16 - _____
 19 - _____
 26 - _____

TOTAL _____ x 2 = _____ (Score)

TACTILE

11 - _____
 14 - _____
 16 - _____
 22 - _____
 25 - _____

TOTAL _____ x 2 = _____ (Score)

GROUP

3 - _____
 4 - _____
 5 - _____
 21 - _____
 23 - _____

TOTAL _____ x 2 = _____ (Score)

INDIVIDUAL

13 - _____
 18 - _____
 27 - _____
 28 - _____
 30 - _____

TOTAL _____ x 2 = _____ (Score)

Major Learning Style Preference	36-50
Minor Learning Style Preference	25-37
Negligible	0-24

Taken from Richards and Lockhart. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. CUP, 1994.

An important consequence of learning how to monitor one's own progress in learning is that one comes to recognise personal change as continuous, lifelong and within one's own power. The issue then becomes not whether or not to change, but what degree of personal influence we choose to exert on that change. Several educators have argued that in preparing young people to cope with a world of rapid and unpredictable change, the recognition of the importance of change as a process in itself becomes one of the central tasks in education. Toffler (1970) and Handy (1989) are just two of the growing number of commentators who argue that our whole education system must change in the direction of teaching people to learn how to learn and become flexible thinkers in order to prepare them to cope with this world of continuous change.

4.3 LEARNER CHOICE

The difference between an effective and an ineffective language learner is that effective language users make the appropriate choices when it comes to the linguistic options available to them. (This applies to native speakers as well as to second language learners.) Encouraging learners to make choices is an important aspect of learner independence. We can help learners develop skills in making appropriate choices by giving them practice in doing so in the security of our classrooms. Examples of choices learners can make may include the following: whether to work in groups or in pairs for a particular task, whether a particular writing task should be done in or out of class, whether a particular task would be completed individually and then shared in groups, or whether it should be done as a group task from scratch, whether a series of reflection sheets should be completed every week or every two weeks, etc. By encouraging learners to make choices in our classrooms and in the teaching materials we provide for them, we convey to our students the important message that they have responsibility for making decisions and taking control of their learning. Moreover, by highlighting these points for discussion, and by looking for opportunities to weave them into the fabric of one's teaching, the whole climate of the classroom can be gradually transformed.

4.4 CAUSES OF LEARNER FAILURE

It is expected that learners who could be described as 'advanced' (First Certificate level) are already aware of which learning strategies work well for them. However, we often find students at these levels who have difficulties in achieving a task successfully. Studies of successful and unsuccessful learners (Chamot, O'Malley. 1987) have shown that people who succeed in learning have developed a range of strategies from which

they are able to select those that are the most appropriate for a particular problem. Thus, for effective learning to take place, what is important is the learners' ability to respond to the particular learning situation and to manage their learning in an appropriate way.

4.4.1 CASE STUDY

The following study carried out by David Nunan (1988) was designed to investigate teacher attitudes toward the failure of learners to achieve programme goals. The study gives as the first cause of learner failure the use of inefficient learning strategies.

Background

Assessing learner achievement (or lack thereof) is only the first step in the evaluation process. It is highly unlikely that all learners will make satisfactory progress all of the time (if they do, it is likely that the course is too easy for the group). In cases of failure to achieve objectives, the next step is to diagnose the likely cause or causes, and to suggest remedies.

There are many different possible causes of learner failure. Some of the more common of these, which have been reported by teachers, are the following:

- 1 Inefficient learning strategies.
- 2 Poor attention in class.
- 3 Irregular attendance
- 4 Particular macroskill problems.
- 5 Difficulty with discrete language points.
- 6 Failure to use the language out of class.
- 7 Faulty teaching techniques.
- 8 Objectives inappropriate for learners.
- 9 Materials / learning activities inappropriate for learners.
- 10 Learner attitude.
- 11 Personal (non-language) problems of learners (including physical disability).

The study

In order to obtain more detailed information about the causes of learner failure, the questionnaire shown below was circulated to a group of teachers taking part in a workshop.

Results

Survey results of causes of learner failure

Cause	Number of teachers rating this as a cause of failure	%
<i>Causes attributable to the learner</i>		
Inefficient learning strategies	26	77
Failure to use the language out of class	26	77
Irregular attendance	15	45
Particular macroskill problems	11	32
Poor attention in class	3	9
Personal (non-language) problems	3	9
Learner attitude	1	4
<i>Causes attributable to the teacher</i>		
Inappropriate learning activities	11	32
Inappropriate objectives	9	27
Faulty teaching	8	23

Taken from Nunan, David (1988) *The Learner-centred Curriculum*, page 145.

From the data it can be seen that the teachers surveyed placed responsibility for failure firmly with the learners. However, it is worth noting that, in relation to causes attributable to the teacher, one third of those surveyed identified inappropriate learning activities as a possible cause, and approximately a quarter identified inappropriate objectives and faulty teaching as having a significant effect on learning outcomes.

Systematic observation is one way in which teachers can diagnose which of the above reasons are implicated in learner failure. Non-observable problems, such as failure to use the language outside class, can be diagnosed through learner diaries and reports. Interviewing learners from time to time can also help build up a picture of the learner's preferences, strengths and weaknesses. Such interviews can canvass the following issues:

Which lessons / parts of lessons have been most useful?

Which things have you learned so far?

What helped you learn?

How do you learn best?

Have your ideas about how you learn changed? How?

Do you enjoy having different teachers?
Do you come to class as often as you can?
Why have you missed some classes?

Having diagnosed problems, the teacher can develop strategies to overcome them. These need not always entail changing the learner. It may well be that objectives, methods, materials and learning arrangements should be changed to accommodate learners. There are of course some causes, such as personal problems learners are having outside class, which teachers may be incapable of changing.

INTRODUCING STRATEGIES IN THE CLASSROOM

In this section I shall look at some of the ways in which strategies can be introduced into the classroom. It is important to keep in mind that, as far as possible, strategies should be integrated into the ongoing process of the language lesson.

4.5 A SAMPLE LESSON

Here is an example of a class I gave at Colegio Nacional “Rafael Hernandez”, La Plata. The aim of the lesson was to illustrate examples of learning strategies for developing the four language skills (listening, speaking, reading and writing).

The activities selected for this class were topic-centered (connected to the topic of the story: *Message in a bottle*). Considering that one of the factors that may influence the choice of strategies is “the requirements of a task” I planned the strategies I wanted students to develop and according to them I chose the activities (not all of them were included in the textbook).

Skills:

Listening: a guided fantasy and a song.

Speaking: retelling of sensations, feelings and emotions, students had experienced while listening to the guided fantasy. I asked students to retell the story once they had finished doing the jigsaw reading activity.

Reading: a story called “*Message in a bottle*” through a jigsaw reading activity.

Writing: a written assignment to be done as homework. *Write a message to be put in a bottle.*

1st ACTIVITY: a guided fantasy called “A deserted beach” accompanied with music. I

elicited from students the type of strategies to be developed and the purpose:

Type of strategy:

- 1- Lowering anxiety. (Affective strategy)
- 2- Preview already known material for an upcoming language activity. (Metacognitive strategy), since the topic of the guided fantasy is related to the story students will read.

Purpose:

- To create a relaxed atmosphere in the classroom.
- To make students forget about worries; to relieve stress.
- To help students to relax; to get rid of negative feelings such as tension by listening to a soothing melody and by making them imagine the ideal place to feel at ease with themselves

Follow -up activity: After listening, I extended the activity by asking about feelings and sensations while doing it (colours, sounds, smells, tastes, activities, feelings)

Type of strategy: Affective

Purpose: give students an opportunity to talk about feelings and sensations.

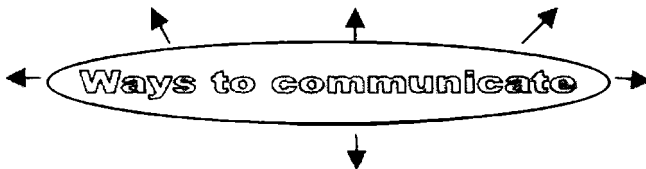
2nd ACTIVITY: a lead-in activity with books closed.

Purpose: Link and preview already known material for an upcoming task.

Strategy: Use a mind map to overview ideas and to help students to elicit and to get the main idea.

The procedure I used was the following:

I drew the central circle of this word map on the b/b; eliciting from students as many ways to communicate as possible.



After this, I introduced the situation: Imagine you are on a desert island. How could

you communicate?

Eliciting: by sending a message in a bottle.

3rd ACTIVITY: With books open. Students covered the text and looked only at the map and the photo.

Strategy: Guessing intelligently using non-linguistic clues (text structure, pictures and title)

4th ACTIVITY: Reading. I elicited different possibilities of dealing with the text:

Conclusion: students can either read the article and number the paragraphs in order from 1 to 6 or do a jigsaw reading activity where students working in pairs or small groups put together five pieces of a written text that have been separated, thus requiring that learners *guess by using text structure and content clues*. In doing this, students have to use other strategies as well, such as, *cognitive strategies (Analysing and reasoning and getting the idea quickly)*. After the task is done, the pairs/ groups compare results with other pairs. Thus developing *social strategies (collaborating with peers)*.

Teachers can make their students use certain strategies if they:

a) Set a time limit, thus encouraging students *to get the idea quickly*.

b) If students ask for the meaning of new words, remind them to use *efficient word attack strategies* such as:

- Pay attention to cognates and borrowings.
- Look for familiar elements in new words.
- Don't demand an exact meaning for every word, guess through context. Read the whole sentence. Look at the larger context.
- Some grammatical categories are particularly important:
 - Learn rules of word order.
 - Learn prepositions.
 - Look for discourse markers.
 - Look for words that refer to other words.
 - Use resources e.g.: a dictionary.

c) Make students work with each paragraph, eliciting different techniques for doing so (comprehension questions, true or false, multiple choice) to:

- get the main idea.
- Summarise.

The following are different kinds of follow-up activities suggested for this lesson:

- a project work, sending balloons containing messages inside
- written assignments for homework
- a pop song by The Police called “Message in a bottle”.

5th ACTIVITY: Write a message in a bottle to the outside world.

Students were given the following situation to write their messages:

Imagine you are shipwrecked on a desert island and you want to send a message in a bottle to the outside world asking to be rescued.

We discussed *strategies* for developing *writing skills*, especially those students can use to get ideas for writing their messages:

Some suggestions:

Mind map. Write island in the middle of a piece of paper and write down all other words that island suggests at suitable places on the mind map.

Brainstorming. Make quick notes about anything that comes into your head about the situation on the island e.g.: can't swim, don't like fish, tell mother, wonderful suntan, miss favourite TV program.

Asking questions. Write down the questions that the reader of your message might want to ask e.g.: How long have you been on the island? Are you alone? Is it dangerous there? What do you eat? How do you spend your time?

After showing different techniques to get ideas, students should decide which ones they will use and which order they will write them in. *Plan before writing:* consider the function of each sentence in light of its relation to the main topic in order to provide readers with a clear sense of purpose.

6th *ACTIVITY*: Listen to a song

Listening activity to make students develop the following *strategies*:

Practice naturalistically

Listening with a purpose using the following techniques:

To focus on vocabulary through a fill in the gaps activity.

To get the main idea.

Focus question: What's the song about?

Multiple choice exercise.

5. STRATEGIES GROUPED ACCORDING TO THE FOUR LANGUAGE SKILLS

Although the primary aim of this paper, as its title suggests, is on Language Learning strategies, i.e. teaching learners how to learn the formal/ grammatical system, I will also refer in this section to the development of strategies grouped according to the four language skills.

5.1 Learner training and study skills

In recent years there has also been a growing interest in the area of study skills. Study skills for EFL and ESL, or English for Academic Purposes (EAP) equip learners with the skills required in order to succeed in a particular study environment. For example, a course which prepares foreign students for study at a British university requires students to be proficient in such skills as taking notes as they read a book or listen to a lecture, preparing for seminars, organizing and presenting essays (Wallace 1980), where training students to develop the four skills of the language (reading, listening, speaking and writing) is essential.

It is often claimed that the aims of study skills are very similar to those of learner training (Ellis and Sinclair 1989). However, the most significant differences between them are:

- a. In study skills, objectives are usually imposed from some external source, such as a set syllabus. Learner training provides learners with more opportunity to select their own learning objectives.

- b. Study skills tend to focus on the particular products required by a specific study context, such as passing examinations or writing a good essay. Learner training focuses on the process of learning in order to provide learners with wider insights into their own learning.
- c. Study skills tend to involve learners in specific tasks or activities directly related to the requirements of their course of study, such as developing reading strategies that will enable learners to read a text in the foreign language. Learner training tends to provide more opportunities for learners to reflect on their attitudes towards themselves as learners and their personal learning preferences, as well as to experiment with different learning and practice activities in general.
- d. Study skills usually prepare learners for an external system of assessment. Learner training trains in self-assessment.

In order to help learners to be skillful users of the language, it is important to develop the so-called 'four skills' -listening, speaking, reading and writing-. The interest of this section is in the development of the learners' facility in receiving and conveying messages by means of strategy training.

5.2 TOWARDS IMPROVING THE STUDENTS' READING COMPREHENSION

Just giving students large quantities of reading materials does not guarantee that they will improve their reading skills. To improve their reading abilities, students must develop their comprehension skills. Most beginning learners have difficulty understanding their texts because they pay attention to the literal meaning of the words rather than try to understand the overall meaning. A variety of teaching strategies can be used to improve the learners' reading comprehension. Teachers need to help students guess at meanings first by using context. They can also assure students that they do not have to understand every word to understand the main idea. Beginning learners also need contextual supports to understand the authentic texts they read. For instance, pictures and diagrams can illustrate key vocabulary effectively. When selecting authentic texts for beginning students, efforts must be made to find topics that are at least partly familiar to the students. Sometimes students do not have enough knowledge of the world to understand certain kinds of text and teachers must fill them in on what they need to know to comprehend the reading. Teachers need to focus on those concepts that are central to understanding the upcoming reading, concepts that learners either do not possess or may not think of without prompting. To this end, pre-reading activities are

beneficial. Stoller (1986) suggests that reading be preceded by pre-reading activities in which the teacher:

1. asks students to focus on the title and any illustrations that may accompany the text;
2. asks students to skim the entire passage quickly for the main idea;
3. asks students to scan the passage for specific details considered crucial for overall comprehension;
4. introduces loaded cultural presuppositions which would otherwise mislead or confuse students, or perhaps go unnoticed.

Students can read *in depth* to increase their comprehension of the reading passage. This is called intensive or narrow reading. When students read narrowly (reading, for example, books by the same author or several texts about the same topic), grammatical and discoursal structures repeat themselves so that students get many chances to understand the meanings of the texts they read (Krashen and Terrell 1983).

In extensive reading, students do not need to understand all the details of the text. Instead speed and skill in getting the overall gist of the text are important. Good readers in both a first and second language use a wide variety of strategies to adjust to the material they read. Teachers need to design activities that develop all of the strategies needed to read a variety of texts effectively. While some adult learners are capable of developing effective reading strategies just by increasing the amount they read, others are not. For this reason, we should help our students in the use of effective reading strategies.

5.3 READING STRATEGIES

It is now standard practice in the design of reading tasks to use a three-phase procedure involving pre-, while-, and post reading stages (Williams 1984). The intention is to ensure that reading is 'taught' in the sense of helping readers develop increasing ability to tackle texts.

PRE-READING STRATEGIES

1. ANTICIPATION

Motivation is of great importance when reading. Partly because most of what we read is what we want to read, but also because being motivated means that we start reading the text prepared to find a number of things in it, expecting to find answers to a number of questions and specific information or ideas we are interested in. This expectation is inherent in the process of reading which is a permanent interrelationship between the reader and the text. What we already know about the subject and what we are looking for are probably just as important as what we actually draw from the text. When reading, we keep making predictions which, in their turn, will be confirmed or corrected.

This underlines the artificiality of the classroom situation in which students are often confronted with passages they know nothing about, or have no particular desire to read. It is very difficult, in such conditions, to expect the students to learn to read better. The practice of letting the students choose the topics they wish to read about should therefore be encouraged.

Before the students start reading a text, they can always be asked to look for the answers to specific questions. This will give an incentive to their reading activity.

For example:

- Psychological sensitising aimed at making the students think about the subject of the text and ask themselves questions.
- Using the title and pictures to talk about the various ways the text may develop.
- Using the key- words of the text to predict content.

2. PREVIEWING

Previewing involves using the table of contents, the appendix, preface, the chapter and paragraph headings in order to find out where the required information is likely to be.

To preview an article or story, you look over the whole reading before you start to read.

Examples:

- Look at the title and ask questions about it.
- Look at the pictures and predict what the article or story is about.
- Set a purpose for reading. Decide what you hope to find out as you read.
- Recall what you already know about the topic.

- Read the first paragraph and the last paragraph and try to figure out the main idea of the reading.

WHILE-READING STRATEGIES

1. PREDICTING

Predicting is the faculty of guessing what is to come next, making use of grammatical, logical and cultural clues. We can train students to make predictions by giving students unfinished passages to complete or by going through a text little by little, stopping after each sentence in order to predict what is likely to come next.

You make predictions when you answer questions such as these: What is the next paragraph in this reading going to be about? Or what is going to happen to the main character in this story?

When you make a prediction, you use what you already know about a topic, person, or event. Using what you already know helps you to make a logical prediction.

2. FINDING MAIN IDEAS

Main ideas are the central or most important ideas that a writer wants to communicate. A text may have many related ideas, but one or two ideas are usually the most important.

Sometimes the main idea is stated directly in a paragraph. The sentence that states the main idea is called the topic sentence.

3. MAKING A STORY OUTLINE

Making a story outline helps you to focus on important information in a story. When you make a story outline, look for these main parts of a story:

Characters: Who are the people in the story?

Setting: Where and when does the story take place?

The problem or conflict: What is the central issue? What are the characters trying to do?

Important events: What happens in the story?

4. SEMANTIC MAPPING

Sometimes called word-webbing or clustering, is a different way students can improve their reading comprehension. When students map, they write down anything and everything they think of when they read a given passage. During this time, they make web diagrams, connecting their ideas in such a way that they display interrelationships within and across subtopics of the reading. Students can write the core concept in the centre and then connect details to the main concept.

5. MAKING INFERENCES

Inferring means making use of syntactic, logical and cultural clues to discover the meaning of unknown elements.

When dealing with a new text, it is better not to explain the difficult words to the learners beforehand. They would only get used to being given 'pre-processed' texts and would never make the effort to cope with a difficult passage on their own. On the contrary, students should be encouraged to make a guess at the meaning of the words they do not know rather than look them up in the dictionary. If they need to look at the dictionary to get a precise meaning -which is an important and necessary activity too- they should only do so after having tried to work out a solution on their own. This is why, from the very beginning, it is vital to develop the skill of inference.

6. PARAPHRASING

When you paraphrase, you put information and ideas into your own words. Paraphrasing is a good way to check your understanding of written material. It can also help you remember ideas and information.

7. SKIMMING AND SCANNING

Both skimming and scanning are specific reading strategies necessary for quick and efficient reading.

When skimming, we go through the reading material quickly in order to get the gist of it, to know how it is organised, or to get an idea of the tone or the intention of the writer.

When scanning, we only try to locate specific information and often do not even follow the linearity of the passage to do so. We simply let our eyes wander over the text until we find what we are looking for, a name, a date, or a less specific piece of

information.

Skimming is therefore a more thorough activity which requires an overall view of the text and implies a definite reading competence. Scanning, on the contrary, is far more limited since it only means retrieving what information is relevant to our purpose. Yet it is usual to make use of these two strategies together when reading a given text. For instance, we may well skim through an article first just to know whether it is worth reading, then read it through more carefully because we have decided that it is of interest. It is also possible afterwards to scan the same article in order to note down a figure or a name which we particularly want to remember.

8. SUMMARISING

When you summarize, you restate ideas and information briefly in your own words. A summary gives only the most important ideas and information.

9. TAKING NOTES IN A CHART

Taking notes as you read helps you to organize and remember important information. When students take notes, they should write down the most important information only.

Here is one type of chart students might use:

MAIN IDEAS	DETAILS
He had a difficult childhood.	His parents died. He lived through a civil war. He didn't go to school.

5.4 WRITING STRATEGIES

Since writing is primarily about organising information and communicating meaning, generating ideas is clearly a crucial part of the writing process. Because getting started is one of the most difficult steps in writing, idea-generating is particularly important as an initiating process. For this reason, the activities that follow can be regarded as belonging to the initial stages, when the writer is still attempting to discover a topic and identify a purpose. To assist in generating ideas at this initial stage, there are different kinds of discovery strategies.

1. BRAINSTORMING

Brainstorming is a good way to collect ideas for writing. It is an especially useful strategy to use with a partner or with a group of people. Brainstorming involves thinking quickly and without inhibition so as to produce as many ideas as possible on a given topic or problem.

Procedure

- Before providing the topic, we should tell the students that they will spend about a minute or so silently writing down ideas by themselves before working in pairs and groups.
- Each student then starts off by writing their ideas. After a minute or so, they join with a partner and 'bounce' ideas off one another. Then get the pairs to join to make fours, and repeat the exchange of ideas and generation of new ones.

2. QUICKWRITING

Quickwriting is a useful way to collect ideas for writing.

Follow these steps to quickwrite:

- Choose a topic, something you want to write about.
- For five or ten minutes, write quickly. Don't worry about grammar or spelling. If you can't think of a word in English, write it in your native language. The important thing is to write without stopping.
- If you can't think of anything to write, put that down or write the same word over and over again.
- When you have finished writing, read over your ideas. Circle the ideas that you like.

3. ASKING QUESTIONS

Questions are an important prompt for writers. One of the skills of a good writer is to think of interesting questions to ask because these yield interesting answers.

As with brainstorming, a topic can be given to students, who then use a series of questions to stimulate thinking, to draw on their experience and to develop and shape their ideas. It is important to realise that, as with any generating procedure, the aim is not to stifle creativity and individualism, but to promote both. Indeed, given the same set of questions, each individual in the class should come up with different answers.

Furthermore, given the interactive nature of questions and answers, using questions as part of the writing process can stimulate a lot of valuable discussion and genuine communication among students.

Procedure

- Introduce the topic and ask students to suggest questions people might have about it.
- Having established an idea of what is wanted, ask students individually to write down at least three questions. Allow a couple of minutes for this.
- They join with a partner to compare questions and then, after a few minutes, form small groups to exchange ideas.
- Finally, have each student read out one question. Collect the questions on the board as they do this. They now have a pool of questions to answer and use as the basis for a written text.

Questions can also be used to stimulate the imagination by tapping the episodic and unconscious memory, particularly by drawing on the senses of hearing, sight, smell and touch. Using the senses helps to establish actuality, which is important in developing a sense of place and a credible story.

As an illustration of this strategy, I describe an activity I carried out with a group of advanced students to write a short story about travelling on the Buenos Aires subway.

These are the questions I used to get ideas going:

You are on the street in Buenos Aires:

- What time of day is it?
- What's the weather like?
- What noises can you hear?

You go down into the subway:

- What is your first reaction?
- What smells are there?
- What is the atmosphere?

You see a crowd of people?

How are they moving?

Where are they going?

What does the crowd look like?

How do you react to being in the crowd?

You go into the platform:

What are the other travelers doing?

Someone looks at you. With what sort of expression?

He/she speaks to you. What does he/she say?

What is your reaction?

Your train arrives:

What do you hear?

What do you smell?

How do you feel?

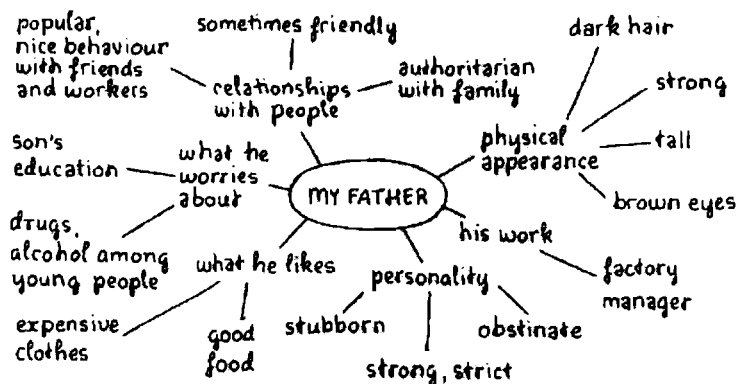
Continue the journey to your destination...

4. MAKING NOTES

Some schemes for note-taking such as the so-called 'spidergram' really result in a good display of information which can then be easily converted into a draft. Having a scheme or form of organization right at the start may help students to produce ideas. As note-taking is primarily concerned with generating ideas and secondly with organizing them, correctness and precision of language are not yet important considerations at this stage.

Making diagrams can also help students see the connection between big ideas and details.

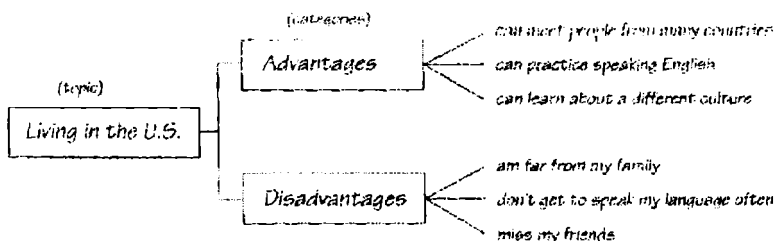
In the following example, a student, writing a description of a person he admired, decided to arrange his notes in the form of a 'spidergram'.



5. MAKING A TREE DIAGRAM

Making a tree diagram is a useful way to organize your ideas before you start writing. Before you make a tree diagram, you might want to first list ideas about your topic. Then reread your list of ideas looking for categories of information. Write these categories on your tree diagram. Then list ideas in each category.

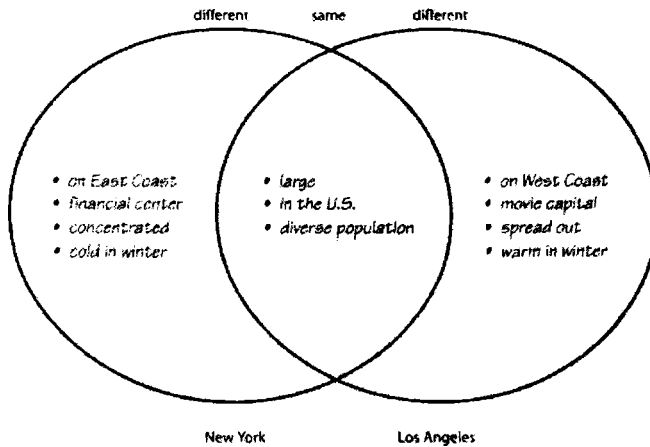
Example:



6. MAKING A VENN DIAGRAM

To compare and contrast two things, a Venn diagram can be used to collect ideas. In the centre of the diagram (where the circles overlap) the ways the two things are alike are listed. In the outer circles, the things that make them different are included.

On the Venn diagram below, one writer compares and contrasts two cities- New York and Los Angeles.



The Multicultural Workshop book 2

7. USING VISUALS

Pictures have had a role in language teaching and a wide range of visually-based material can be used in the teaching of writing. This again is a useful way to generate ideas for writing.

Procedure

- Ask students to write down as many words as they can based on their response to the picture. When you think they are ready, get each student in turn to supply one or more of their words, and write them on the board, until all the ideas are exhausted.
- Discuss the words on the board. Compare and contrast them.
- Ask students to suggest what kind of writing they could now develop out of their ideas, what effect they would try to have on the reader and what, as readers, they would want to find in a piece of writing based on the picture concerned. Guide the discussion towards preparing students to start drafting a text based on their interpretation of and reaction to the picture.

8. ORGANISING IDEAS

Some writers prefer to organise their ideas before they start writing. Others prefer to get started by quickwriting and organise their ideas later.

To organize ideas before writing, the learner can use the following strategies:

- Taking notes in a chart.
- Making an outline.
- Choosing a good title. Sometimes a title can help organise and focus ideas. Keeping a title in mind can help stay on track. A title also helps narrow down the topic.

9. DEVELOPING A POINT OF VIEW

Before writing, it is necessary to decide through whose eyes the topic is going to be viewed. For example, is the writer going to look at the topic through his own eyes? The eyes of a friend? A parent? Someone else? The point of view shapes the writing.

10. UNDERSTANDING THE AUDIENCE

The audience is the reader - the classmates, a friend, the teacher, or someone the writer does not even know. Before writing, it is important to have a clear idea of who the reader is. What is said in the writing and how the ideas are expressed will depend in part on the reader.

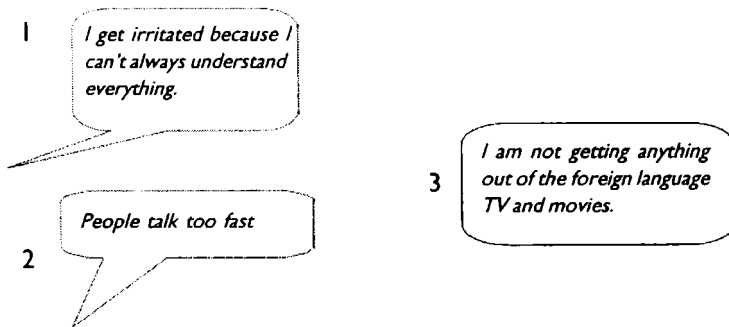
Before writing, answering these questions and keeping them in mind while writing can be a useful strategy:

- Who is going to read this piece of writing?
- What does my reader already know about the topic?
- Is the reader's background different from mine?

5.5 LISTENING STRATEGIES

5.5.1 HOW DO LEARNERS FEEL ABOUT LISTENING TO ENGLISH?

When we ask our students to think about their own attitudes towards listening to English, very often they say things such as:



PROBLEM 1

I GET IRRITATED BECAUSE I CAN'T ALWAYS UNDERSTAND EVERYTHING.

Many language learners fail to realize that when they listen to their first language they do not actually hear every word. They also fail to appreciate that we integrate linguistic knowledge with our existing experience and knowledge of such things as topic and culture, and do not need to hear every word. This means that learners often have unrealistic expectations and try to understand every word of a listening text.

Learner's anxiety can be exacerbated by a classroom procedure which does not contextualize the text or prepare the topic by activating prior knowledge; in other words, a procedure which asks students to 'Listen to the text and then answer the questions.' This tests listening ability rather than aiming to teach it. Adults returning to English language learning whose earlier experiences have been of this nature may well have developed negative perceptions of their ability as listeners and a major task for the teacher will be to build confidence.

POSSIBLE SOLUTION:

The teacher should recognise this anxiety and provide positive classroom experiences.

For example, the teacher needs to make sure that the pace and length of a listening activity is not too taxing as the concentration required in trying to comprehend unfamiliar sounds can be tiring.

PROBLEM 2

PEOPLE TALK TOO FAST

If your students feel that they cannot follow their conversational partner, ask them to try some of the following techniques, which will allow them to take charge of the situation.

POSSIBLE SOLUTIONS:

LET THE SPEAKER KNOW THAT YOU ARE NOT FOLLOWING. If you don't understand a word or phrase, ask the speaker what it means. Learn how to say such phrases as 'What does ... mean?' or 'I don't know what ... means'.

ASK FOR REPETITION. Ask your partner to repeat what he or she just said. Learn phrases such as 'Please repeat' and 'What did you say?'

ASK YOUR CONVERSATIONAL PARTNER TO SLOW DOWN. Ask your partner to speak more slowly. Learn how to say 'Please speak more slowly'.

SEEK CLARIFICATION. If you did not get part of the message, ask additional questions. For instance, 'Sorry, I didn't catch that' or 'Could you repeat that, please?'

REPHRASE. If you are not sure that you have correctly understood what someone said, rephrase the speaker's message as best you can. For instance, 'Do you mean ...?' or 'Are you saying ...?'

PAY ATTENTION TO INTONATION AND TONE OF VOICE. Intonation may give you clues as to whether the utterance you heard was a statement or a question. On the other hand, tone of voice can tell you whether the speaker is pleased, angry or happy.

ASSUME THAT THE HERE AND NOW ARE RELEVANT. Assume that what a person says is directly related to something he or she is experiencing at that very minute. Most conversations relate to the present. People commonly talk about the weather, the social setting, their feelings (which are often obvious from their facial expressions), or some action that is under way. So it is very easy to establish the topic even if you do not

PROBLEM 3

I AM NOT GETTING ANYTHING OUT OF THE FOREIGN LANGUAGE TV AND MOVIES.

If your students feel identified with this comment, they should try to take control of their listening by trying to actively anticipate what they are likely to hear. The key word is *prediction*. Ask your students to try some of the following prediction strategies, and decide which most help them understand.

STRATEGIES:

USE YOUR BACKGROUND KNOWLEDGE. Anticipate information in a segment by relying on your knowledge of what such a segment is likely to contain. For instance, if you are watching an interview with a violinist, you may predict that the questions will have to do with the artist's training, favourite composers, future plans, etc. If it is a commercial, then it will probably contain information about the product and its qualities. After deciding what information the segment might address, watch it the second time to find answers to these questions. This will also help you anticipate specific words/phrases that might be used.

USE VISUAL CLUES. Try watching with the sound off. This will allow you to concentrate on the visuals, noticing such clues as the setting, the action, the interaction, facial expressions, and gestures. These, in turn, will help you get a general idea of what is going on. Watch the segment again with the sound on to verify if your guess was correct.

USE INFORMATION FROM THE SEGMENT ITSELF. What you already know about the characters, the setting, and/or the story line of an episode may help you predict what is likely to logically happen next. In turn, this will help you anticipate what is likely to be said.

DETERMINE THE GENRE OF THE SEGMENT. Knowing the genre of a segment will help you determine how best to approach it. For instance, if it is an interview, then concentrate on the questions. If it is a news report, a who, when, where strategy will work best. If it is a drama, look for the story line.

LISTEN TO FAMILIAR ELEMENTS. In listening to individual words, it may help if you first watch to determine the subject. Then your ability to hear individual words will grow. For example, if you know that the programme includes a travel segment, you may find yourself recognising the names of countries.

LISTEN TO FAMILIAR- SOUNDING WORDS. Many of these are 'international' words that occur in a number of languages or cognates.

LISTEN TO AND JOT DOWN REPEATED WORDS/ PHRASES. Unfamiliar words or phrases may be repeated several times. Sometimes, repeated use will help you infer a word's meaning from context. At other times, repetition will allow you to remember the word or phrase long enough to ask someone what it means or to jot it down so that you can look it up in a dictionary.

LEARN TO RECOGNISE NUMBERS AND PROPER NAMES. Most news reports contain references to people and places. It helps to know some typical names of people and what some geographical names sound like in the foreign language.

Recognising numbers will help you understand a telephone number, an address over the phone, a price in the store or the temperature on the weather report.

KEEP LISTENING. Understanding something is better than nothing at all. If you continue listening, chances are that you will comprehend at least some parts of the message. If that is not the case, you are probably listening to something that is too difficult for you.

5.5.2 STRATEGIES TO DEVELOP LISTENING COMPREHENSION

In terms of listening for comprehension, how can classroom practice rehearse the kinds of listening purposes and situations that learners will experience outside the classroom? How can we help learners build confidence in dealing with authentic spoken English? What kinds of classroom procedures will develop listening ability?

In order to answer these questions, we need information about what happens during the process of listening. It is clear for most of us that both participatory listening (as in face-to-face conversations and meetings) and non-participatory listening (as in listen-

But recent research suggests ways in which teachers can help learners to become good listeners through the design of classroom procedures.

It has now become standard practice to use the following procedure when dealing with a listening text in class:

- The teacher and the students prepare for the listening in a number of ways. Various activities are used to help students to become familiar with the topic, to be exposed to some language features of the text and to activate any relevant prior knowledge they have. The teacher's role is to create interest, reasons for listening, and the confidence to listen.
- Before setting the students to do a while-listening task, the teacher makes sure that they have all understood what it involves, e.g. filling in a chart.
- The students carry out the task independently without intervention from the teacher. Although the listening itself is done individually, students can be encouraged to check their responses in pairs or groups as soon as they are ready.
- In a feedback session, the teacher and students check and discuss the responses to the while-listening task. The teacher's role is to help students see how successful they have been in doing the task.
- Follow-up activities can be of various kinds, but at this stage the teacher may well wish to focus on features of the text or on bottom-up processes which will assist further development of effective listening.

A brief review of current course material will show that a repertoire of strategies exists for the pre-listening phase.

5.5.3 STRATEGIES WHICH CAN BE USED IN THE PRE-LISTENING PHASE

- Predicting content from the title of a talk.
- Discussing the topic.
- Agreeing or disagreeing with opinions about the topic.

Some topics lend themselves to pre-listening activities which require learners to form

Some topics lend themselves to pre-listening activities which require learners to form an opinion. In this case a useful task is to invite students to make explicit their opinions to each other in class discussion and then listen in order to see whether or not these are similar to those in the listening material. This kind of activity reflects the natural ways in which we react to what we hear and also introduces relevant vocabulary and structures.

5.5.4 STRATEGIES WHICH CAN BE USED IN THE WHILE-LISTENING PHASE

While learners listen, they need to be involved in an authentic purpose for listening and encouraged to attend to the text more intensively or more extensively, for gist or for specific information. Learner activity can involve following the information, responding to attitudes expressed, reflecting on what is said, taking general notes, or writing down specific points.

The following table shows a list of some of the most important listening strategies, along with examples.

STRATEGY	EXAMPLES
<i>Listening for gist</i>	Is the speaker describing a holiday or a day in the office? Is the radio report about news or weather?
<i>Listening for purpose</i>	Are the speakers making a reservation or ordering food? Is the speaker agreeing or disagreeing with the suggestion?
<i>Listening for main idea</i>	Did the speaker like or dislike the movie?
<i>Listening for inference</i>	What are the speakers implying by what they said?
<i>Listening for specific information</i>	How much did they say the tickets cost?
<i>Listening for phonemic distinctions</i>	Did the speaker say first or fourth? Did the speaker say they could or can't come to the party?
<i>Listening for tone/ pitch to identify speaker's attitude</i>	Did the speaker enjoy the wedding or not? Is the speaker surprised or not?
<i>Listening for stress</i>	What is more important, where he bought the watch or when?

POST- LISTENING ACTIVITIES

Post- listening activities can take students into a more intensive phase of study in which aspects of bottom-up listening, such as discriminating between phonemes, finding the stressed syllable, recognizing fast speech forms, etc. are practised.

Post- listening work can also involve integration with other skill development of the topic into reading, speaking, or writing activities.

5.6 STRATEGIES IN SPEAKING ENGLISH

Perhaps the first question to ask is what reasons we have for asking our students to practise speaking in the classroom. There could be several answers. One is that, for many students, learning to speak competently in English is a priority. They may need this skill for a variety of reasons. But learning to speak competently is a complex task.

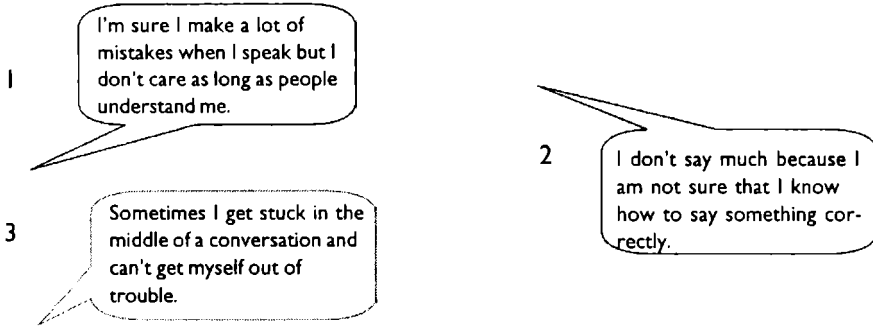
As communicative approaches have developed, teachers have been concerned to ensure that students not only practise speaking in a controlled way in order to produce features of pronunciation, vocabulary, and structure accurately, but also practise using these features more freely in purposeful communication. It has therefore become usual to include both accuracy- and fluency-based activities from the beginning of the course.

However, there are many more aspects to conversation than these. Studies of native speaker conversation have provided with insights into what is involved in terms of managing interaction. For example, there are skills relating to opening and closing conversations, to the sharing of time, to taking turns and contributing both longer and shorter turns as appropriate, to attending to and responding to one's interlocutor, and to interrupting. If any of these are lacking or poorly performed, then communication can break down. And the reasons for the breakdown may be lack of language to undertake these skills effectively or differences in the cultural conventions associated with them.

The challenge for the communicative classroom is to find activities that develop strategies for speaking in order to prepare students for spontaneous interaction.

HOW DO LEARNERS FEEL ABOUT SPEAKING ENGLISH?

Comments:



These are the typical comments of learners who try to express what they want to say but lack the vocabulary and structures they need. Their solution is to use *communication strategies*. There is a field of research which has tried to categorise these. Faerch and Kasper (1983) have made the distinction between *avoidance behaviour*, in which learners try to eliminate a problem by changing the topic or not participating in a conversation, and *achievement behaviour*, in which ways are found to cope with the problem, for example: switching to the first language; word coinage, -often influenced by the first language-; restructuring ('I have two ... I have one brother and one sister'); a direct appeal for help from the listener (It's ... what is this colour?); and gesture (for example, pointing in the previous example).

Perhaps the most important implication for the teacher is simply to appreciate and understand what is happening when students use communication strategies, as they are likely to do in fluency activities which push them to the limits of their language resources. Communication strategies can be indicators of gaps and uncertainties in language knowledge, and can play a role in the teacher's decisions about what to focus on in feedback.

Clearly the advantages of using achievement strategies or taking risks with the language is that they keep the conversation going and may encourage the listener to pro-

vide the necessary language.

The question arising is whether communication strategies can be trained. Certainly teachers can help students early in a language programme by teaching them appropriate questions for requesting help, for example 'What does this mean?' and 'How do you say...?' and the language to ask for vocabulary items, for example 'What do you call a person who...?'. Whether or not a teacher believes that communication strategies can be taught, it is certainly worth exhibiting positive attitudes towards achievement behaviour and encouraging it.

The other way in which learners work to make themselves understood is through negotiation of meaning. For example the speaker may produce an indistinct or inaccurate message, as in:

A: You mustn't come except you bring the children.

B: I'm sorry, shall I bring my children?

Speakers need an ability to negotiate, until the meaning is clear. Part of this will involve using achievement strategies, such as paraphrase or gesture, to explain things more clearly. It is therefore useful for teachers to teach the language that will help with negotiation of meaning and to do this early in a course. Most importantly, of course, learners need opportunities for practice. Certain kinds of fluency activities may be better than others in providing these opportunities.

6. STRATEGIES FOR LEARNING VOCABULARY

Nunan's typology of learning strategies includes some of the strategies used for learning vocabulary (classifying, for instance). However, I would like to present in this section other options that teachers have to assist students in developing their vocabulary strategies. The activities chosen have been extracted from recently published textbooks.

WORD CLUSTERING. This strategy will allow students to make connections between new and known items as well as semantically related words. Examples of creative groupings include:

- clusters of topically related lexical items. Example:

Complete the following networks.

Make two other networks to help you to learn the words on the opposite page.

English Vocabulary in Use. (Page 33)

- pairs of logically linked adjectives and nouns or verbs and nouns. Example:

Look at the complete word forks below. Finish the others.

original			shoot			magnificent			kick	
brilliant			edit			brehtaking			hit	
unusual	idea		direct	a film		superb	view		bounce	a ball
great			star in							
excellent			review							

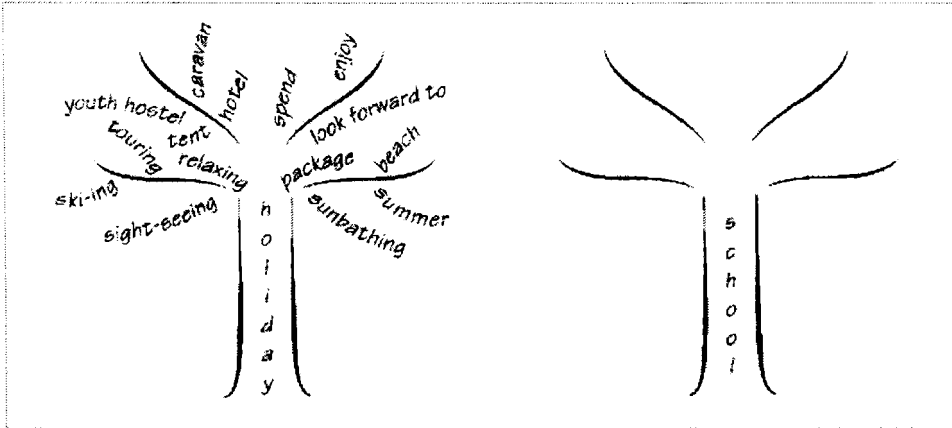
English Vocabulary in Use. (Page 5)

- pairs of synonyms and antonyms. Example:

Urban ≠ rural stop = cease (more formal)

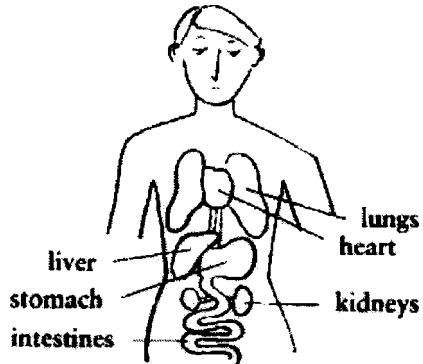
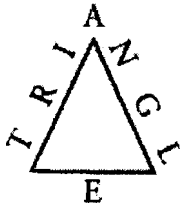
English Vocabulary in Use. (Page 6)

- semantic groupings. Example: word tree



English Vocabulary in Use. (Page 5)

- pictures and diagrams. Example.



English Vocabulary in Use. (Page 4)

- word classes. Making tables for word-classes is a good idea , since learners can fill in the gaps over time.

<i>noun</i>	<i>verb</i>	<i>adjective</i>	<i>person</i>
production	produce		producer
industry	industrial	
export

English Vocabulary in Use. (Page 7)

- Using imagery. To form a mental image of a word by associating it with its colour, size, smell or any other physical characteristic. For instance when trying to remember names of vegetables and fruits, you can associate some with being red and round and others with being long and green.

GUESSING THE MEANING OF WORDS FROM CONTEXT.

In any passage, there are a few words whose meaning could be inferred from context, provided that the learner is willing to consider the available clues.

For instance, a learner might deduce from the syntactic structure that a word is an adjective because it is located before a noun, he might divide the word into its parts, realizing that '-able' is a common suffix for an adjective, he might read on for evidence in the context of the text that the meaning is positive, or he might look for a similar word in his own language. In this way contextual clues which relate to the reader's knowledge are used for inferencing meaning.

Some of these strategies are called metacognitive. They are not direct mental operations, but indirect strategies which facilitate learning by actively involving the learner in conscious efforts to remember new words.

Among metacognitive strategies we may include the following: consciously collecting words from authentic contexts; making word cards; categorising words into lists; and reactivating vocabulary in internal dialogue.

- **MAKING WORD CARDS.** This strategy requires the student to find out a fair amount of information about each word and to write it on an index card in the following manner:

Write the word.	Copy the definitions of the word.
Write its pronunciation.	If a verb, note the grammar structures that can follow it.
Copy any related family words.	Copy any synonyms.
Copy the sentence containing the word from the text.	Write your own sentences using the word.

Taken from Aebersold and Field (1997), *From Reader to Reading Teacher*, CUP. (page 152)

When used regularly, this is an effective way of learning vocabulary. It is fluid and individualised, allowing students to be in charge of their own learning.

No matter how much direction teachers provide to help students learn vocabulary in class, the final responsibility for learning new words rests with the students. It is useful for the teacher to be aware of the variety of strategies used by learners to cope with words, to encourage learners in effective strategies, and to introduce some of these through teaching.

CONCLUSION

Education is a lifelong process, one purpose of which is to equip learners to cope in a changing world. As Knowles (1976:23) similarly reminds us, one of our main aims in education is 'helping individuals to develop the attitudes that learning is a lifelong process and to acquire the skills of self-directed learning'.

For teachers, learning more about the complexities of learning, both cognitive and affective, can also help our professional growth and personal satisfaction. A teacher who truly understands the importance of affect in the classroom, and who believes that all students can learn, can offer opportunities for success to all students (Guild 1994). Teachers also have the responsibility to ask students about their learning strengths and then to listen.

Language teaching is a complex endeavour, requiring a professional approach which

involves decision-making at a number of levels. Teachers are not merely agents in an educational hierarchy, but have the creative responsibility of building links between externally imposed curriculum objectives and their own course planning, activity design, materials development, and management of learning procedures. We are involved in a process of continuing professional self-development. Teachers play an important part in fostering the right climate for effective learning to take place, for building learner's confidence, for people's individuality to be respected, for developing appropriate learning strategies and for moving towards learner autonomy.

Some learners come to the task of learning a foreign language with the expectation of being active learners, but others come ill-equipped. For the latter group, perhaps the most useful service the teacher can perform is to encourage them in positive attitudes and prepare them in effective strategies. This preparation implies a change in perception about what language learning involves and a change in the expectation that language can only be learned through the careful control of a specialist teacher. It also involves acquiring a range of techniques with which learners can enhance their learning.

Raising student awareness in the language learning process can provide the scaffolding for more effective and efficient learning. A broad understanding of learning environments, learning styles and learning strategies can allow students to take control of their learning and maximise their potential for learning. Asking students to evaluate their language learning experiences and to be accountable for their own learning increases their sense of both freedom and responsibility. Students need time to investigate and experience resources that enable them to experiment and discuss, and they need the opportunity to evaluate what they are learning about learning. Moreover, students can comprehend how learning processes occur, what choices they have in these processes, and how they can identify their learning strengths and weaknesses. The result can be educated students who are able to participate fully in society, both freely and responsibly; students ready for change.

Guided fantasy: The deserted beach

Make sure you're sitting in an upright position with both feet flat on the floor, hands resting comfortably on your thighs. Take a deep breath, and relax.

Close your eyes for a moment, and imagine that you are walking alone along a deserted beach. You are very safe and will not be disturbed.

Make a clear picture in your mind's eye. Look around you as you walk. What can you see? Notice the colours. Look out to sea as far as the horizon. Is the sea calm? Is it rough? Are there any boats? Or birds? What kind of day is it? Sunny? Cloudy?

Hear the sound of the waves. Hear the sound of your footsteps in the sand or on the pebbles. What other sounds are you aware of? Can you hear seagulls?

Feel the air against your skin. Breathe it in. How does it smell? How does it taste? Feel the movement of your body as you walk. Feel the beach under your feet.

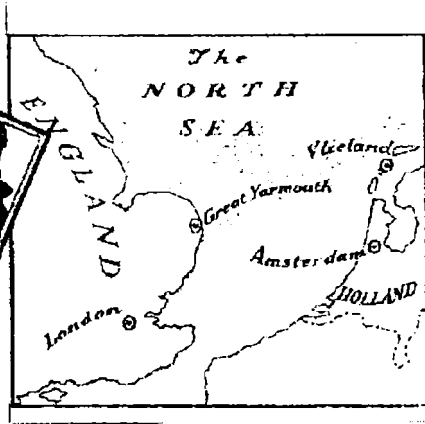
Go right up to the water's edge and put your hand into the water. How does that feel? Put your wet hand against your face. Is it cold? Can you smell the sea? Can you taste the salt?

You may feel like taking off your shoes and socks to have a paddle. Or you may feel like taking off the rest of your clothes to have a swim. Or you may feel like sitting for a while and gazing out to sea. Or you may feel like continuing your walk along the beach. Do whatever you feel like doing. You will have half a minute of real time which is all the time you need. And, whatever you do, be very aware of everything that you see and hear and feel. And be glad to have this chance to be alone in such a beautiful place ...

And now prepare to leave, knowing you can revisit this place any time you choose. When you're ready, take a deep breath, and, with a sense of gladness, come back to the room.

Taken from Revell, Jane and Norman, Susan (1997), *In Your Hands NLP in ELT*, London, Saffire Press.

Message in a bottle



1. **A** Read the article. Number the paragraphs 1 to 6.

A

Then, almost 25 years later, Karen got the reply she was waiting for. Her mother phoned to say that there was a letter for her from Holland. The letter, including a copy of her original letter, came from Emilie Barmbach in the Dutch city of Vlissingen.

B

On a quiet afternoon in April 1976, Karen Jary went with her school friends to Great Yarmouth. When they got to the beach they each put a carefully-written letter into a bottle and threw it into the North Sea.

C

In her letter Emilie said that she found the bottle in 1976, when she was walking on the beach in Vlissingen, northern Holland, with her husband Frans. They were on their honeymoon.

D

'The "little girl" is now 36 and married with two children. I'm very excited when Emilie's letter arrived. I'm going to reply to her soon and my daughter says she's going to write to Emilie's youngest son.' Emilie also said, 'I'm hoping to go to England to meet Karen and her family. I'm sure I'll get on with her very well.'

E

'Then the letter got lost in the house. I looked for it everywhere, but I didn't find it until this Christmas, 25 years later, when I was cleaning the attic. I decided to write to Karen because I was curious about the little girl that wrote the letter.'

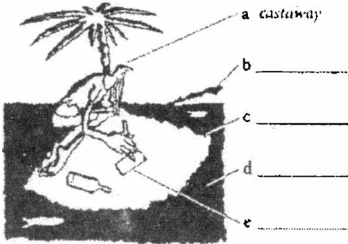
F

Eleven-year-old Karen was sure that somebody was going to find her message in a bottle. Her letter, addressed to 'Dear Reader', was in a Heinz ketchup bottle. But days passed, then weeks, then months, and Karen didn't get an answer. Finally she forgot about her letter, until last week ...

Taken from Oxenden, Clive; Seligson, Paul and Lathan-Koenig, Christina (1997), English File 2, Oxford, Oxford University Press.

- 1 File 7: 6 Label the picture with five of the words.

castaway note island
 despair (n) sea lonely (adj)
 mend (v) shore rescue (v)



- 2 Match the other words to the definitions.

- 1 the feeling when you have no hope

 2 alone and sad _____
 3 another way of saying *repair*: _____
 4 help somebody who is in danger



THE POLICE

formed in 1977 were Sting (real name Gordon Sumner), Andy Summers (guitar), and Stewart Copeland (drums). BBC radio didn't play their first singles because they were about prostitution, Roxanne and teenage suicide. Can't stand Losing You. *Message in a Bottle* was No. 1 all around Europe in 1979. The group separated in 1985. As a solo artist Sting has sold more than 50 million records.

- 3 Listen and complete with the words.

Message in a bottle 1977

- Just a ¹castaway
 2 An ²_____ lost at ³_____
 Another ⁴_____ day
 4 No one here but me
 More loneliness
 5 Than any man could bear
 5 _____ me before I fall into ⁶_____

Chorus

- 8 I'll send an **SOS** ⁸ to the world
 I'll send an **SOS** ⁹ to the world
 10 I hope that someone gets my
 I hope that someone gets my
 12 I hope that someone gets my
 Message in a bottle
 14 A year has passed since I wrote my ⁷_____
 But I should have known this right from
 the start
 16 Only hope can keep me together
 Love can ⁸_____ your life
 18 But love can break your heart

Chorus

- Walked out this morning
 20 Don't believe what I saw
 A hundred billion bottles
 22 Washed up on the ⁹_____
 Seems I'm not alone in being alone
 24 A hundred billion ¹⁰_____ s
 Looking for a home

Chorus

- 26 Sending out an **SOS** ¹
 Sending out an **SOS** ², etc.

Glossary

loneliness = the noun from lonely
 bear = accept without complaining
 SOS = (Save Our Souls) a message asking for help

Taken from Oxenden, Clive; Seligson, Paul and Lathan-Koenig, Christina (1997), *English File 2*, Oxford, Oxford University Press.

BIBLIOGRAFIA

- Aebersold, Jo Ann and Field, Mary Lee (1997), *From Reader to Reading Teacher*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Arnold, Jane. (1999), *Affect in Language Learning*. Cambridge. Cambridge University Press..
- Bruner, J. S. (1960), *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Chamot, O'Malley (1987) In *Learning Strategies in Second language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press. 1990.
- Ellis, Gail and Sinclair, Barbara (1999), *Learning to Learn English*, Scotland, Cambridge University Press.
- Faerch, C. and Kasper, G. (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman.
- Feuerstein, R. (1991), In *Psychology for Language Teachers*. Op.cit.
- Guild, P. (1994), In *Affect in Language Learning*. Op cit
- Hamachek, D. (1977), In *Psychology for Language Teachers*. Op.cit
- Harmer, Jeremy (1991), *The Practice of English Language Teaching*. London. Longman.
- Handy, C. (1989), *The Age of Unreason*. Penguin.
- Knowles, M. (1976). *The Modern Practice of Adult Education*. New York, Association Press.
- Nunan, David (1988), *The Learner-Centred Curriculum*, Great Britain, Cambridge University Press.
- Nunan, David (1999), *Second Language Teaching and Learning*, USA, Heinle & Heinle Publishers.
- O'Malley, J. Michael and Chamot Anna Uhl (1990), *Learning Strategies in Second language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca (1990), *Language Learning Strategies: What every Teacher Should know*, Boston, Mass. Heinle & Heinle Publishers.
- Rogers, C.R. (1969), *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio, Charles Merrill.
- Rubin, Joan (1975), 'What the "good language learner" can teach us.' *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Rubin, Joan and Thompson, Irene (1994), *How to be a more successful language learner*, USA, Heinle & Heinle Publishers.
- Savater, Fernando (1997), *El valor de educar*, Barcelona, Ariel.

- Stoller, F. (1986). *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Reading MA..
- Toffler, A. (1970), *Future Shock*. London. Bodley Head.
- Vann, R. and Abraham, R. (1990), *Strategies of unsuccessful language learners*. TESOL Quarterly 24, 2: 177-98.
- Wenden A. and J. Rubin (1987), *Learner Strategies in Language Learning*. Hemel Hempstead. Prentice Hall.
- Williams, E (1984), *Reading in the Language Classroom*. London and Basingstoke. Macmillan.
- Williams, M. and R. Burden. (1997) *Psychology for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press..

Bibliography for the examples of learning strategies:

- Burke, Kathy ; Brooks, Julia and Rushton, Lynne (2000), *Wavelength Elementary*, London, Pearson Education Limited.
- Burke, Kathy ; Brooks, Julia and Rushton, Lynne (2000), *Wavelength Pre-Intermediate*, London, Pearson Education Limited.
- Cunningham, Sarah and Moor, Peter (1998), *Cutting Edge Intermediate*, Madrid, Longman.
- Cunningham, Sarah and Moor, Peter (1998), *Cutting Edge Upper-Intermediate*, Madrid, Longman.
- Garton-Sprenger, Judy and Greenall Simon (1991), *Flying Colours, Students' book 2*, Scotland. Heinemann.
- Lonon Blanton, L. and Linda Lee (1995), *The Multicultural Workshop. Book 1*, USA, Heinle & Heinle Publishers.
- Lonon Blanton, L. and Linda Lee (1995), *The Multicultural Workshop. Book 2*, USA, Heinle & Heinle Publishers.
- Lonon Blanton, L. and Linda Lee (1995), *The Multicultural Workshop. Book 3*, USA. Heinle & Heinle Publishers.
- Oxenden, Clive; Seligson, Paul and Lathan-Koenig, Christina (1997), *English File 2*. Oxford, Oxford University Press.
- Spratt, Mary (1989). *Tuning in*, England, Longman.

Bibliography for the sample class:

- Oxenden, Clive; Seligson, Paul and Lathan-Koenig, Christina (1997), *English File 2*, Oxford, Oxford University Press.
- Revell, Jane and Norman, Susan (1997), *In Your Hands NLP in ELT*. London. Saffire Press.
- Sting, *Message in a bottle*



**FUNDACION DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACION**



**DEPARTAMENTO DE LENGUAS Y LITERATURAS MODERNAS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

ISSN 1515-1107