

Discurso, interacción e identidad

Discurso, interacción e identidad

Homenaje a Lars Fant



Stockholm
University

Romanica Stockholmiensia

Discurso, interacción e identidad

Homenaje a Lars Fant

Coordinación de edición

Johan Falk

Johan Gille

Fernando Wachtmeister Bermúdez

Ilustración de portada: Ami Wachtmeister

Copyright: los autores y Acta Universitatis Stockholmiensis 2014

Impreso en Universitetservice US-AB, Stockholm

ISBN 978-91-87235-80-1 (Print-on-demand)

ISBN 978-91-87235-79-5 (PDF)

Índice

Prefacio a la segunda edición	7
Para Lars Fant	9
Marcadores discursivos	
Unidades del discurso, partículas discursivas y atenuantes El caso del <i>no</i> -concesivo	13
<i>Antonio Briz</i>	
“En efecto, es su cumpleaños mañana” Observaciones sobre el marcador del discurso <i>en efecto</i>	37
<i>Johan Falk</i>	
Los niveles del diálogo y los apéndices conversacionales	65
<i>Johan Gille & Cilla Häggkvist</i>	
Por ahora/ de momento/ por el momento, es un tipo encantador Operadores de debilitamiento argumentativo de origen temporal	81
<i>Estrella Montolio Durán</i>	
Discurso académico	
La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos	III
<i>Adriana Bolívar</i>	
Encuentros orales con fines de estudio: aproximaciones al tema	137
<i>Anamaría Harvey</i>	
Identidad y cultura	
Exageros, estereótipos ou espelho da realidade? Fontes escritas como documentação da fala de negros e escravos no Brasil	165
<i>Laura Álvarez López</i>	
¿Negociar con confianza o sin ella?	179
<i>Annette Grindsted</i>	

¿Cómo se ven los españoles a sí mismos en su rol de negociador? Y ¿cómo son vistos desde fuera?	191
<i>Anette Villemoes</i>	
La relación diglósica entre las lenguas indígenas y el español en el México colonial	211
<i>Klaus Zimmermann</i>	
Contexto, interacción y cognición	
Pragmática cognitiva y enseñanza de lenguas extranjeras	231
<i>M. Victoria Escandell-Vidal</i>	
Reflexiones acerca de los actos de habla y los contextos de producción e interpretación del significado	255
<i>Luisa Granato</i>	
Resúmenes – Resumos – Abstracts	282

Prefacio a la segunda edición

La reedición del libro *Discurso, interacción e identidad*, publicado en 2006 en homenaje al profesor Lars Fant, se ha podido realizar gracias al respaldo de la sección ACTA de la Biblioteca de la Universidad de Estocolmo. Este volumen está incluido en Romanica Stockholmiensia, que es una de las series académicas publicadas por Acta Universitatis Stockholmiensis.

Un motivo que nos ha incitado a reeditar este volumen, que contiene contribuciones importantes a la lingüística hispánica, es hacerlo accesible para la comunidad internacional de hispanistas y para otros interesados. La nueva edición es digital y se halla almacenada en la biblioteca *DiVA* de la Universidad de Estocolmo. La nueva edición de este volumen es idéntica a la original con una salvedad. Al final del libro se han agregado resúmenes en español e inglés de todos los artículos.

Nos alegramos de poder lanzar esta nueva edición de *Discurso, interacción e identidad*, para renovar el homenaje a Lars Fant y para lograr una mayor difusión de los interesantes estudios que contiene.

Johan Falk

Johan Gille

Fernando Wachtmeister Bermúdez

Para Lars Fant

La presente colección de artículos se dedica a Lars Fant en su 60.º cumpleaños. Constituye un homenaje de amigos, colegas y discípulos, que le testimonian con estos estudios su amistad, admiración y afecto. Los contribuyentes al volumen –colegas de Argentina, Chile, Venezuela, España, Alemania, Dinamarca y Suecia– han respondido con ardor al proyecto de brindarle un libro para su cumpleaños. Podrían haber sido muchos más y la cola de interesados ha sido larga. Sin embargo, motivos prácticos nos han impuesto límites y los que no están figuran entre las líneas.

Los estudios que integran el volumen representan áreas de la lingüística, mayormente de la lingüística hispánica, en las que Lars ha hecho notables contribuciones que son ya un punto de referencia y lectura obligada para estudiosos más jóvenes. Los artículos se han agrupado en las siguientes secciones: marcadores discursivos, discurso académico, identidad y cultura y contexto, cognición e interacción.

Los temas incluidos reflejan los intereses y la trayectoria de Lars y dan una idea de la amplitud de su labor como lingüista e hispanista. Áreas que destacan en su obra son la negociación intercultural, la gestión de la interacción, la expresión de la identidad en el lenguaje, los marcadores del discurso, la argumentación y la modalización discursiva. Esta temática es también la de los artículos de este libro, escritos por colegas y discípulos con los que Lars ha topado en el curso de su carrera y con los que ha iniciado fructíferas colaboraciones y entablado amistades duraderas.

La labor científica de Lars Fant, que está en pleno desarrollo, es diversa al tiempo que aparece unificada por un profundo interés en el lenguaje como “quehacer” de los humanos y entre los humanos. En breves palabras, la lengua como actividad, instrumento comunicativo y expresión de la propia identidad. Caracteriza a sus estudios una gran sensibilidad ante las conductas lingüísticas, que se aúna con una perspicacia analítica y un rigor científico fuera de serie.

Otro rasgo que se debe resaltar es la generosidad que Lars siempre ha mostrado con colegas y discípulos. Al compartir sus saberes con otros y al ofrecerles sus puntos de vista y su apoyo no escatima los esfuerzos. Es su convicción que el encuentro intelectual debe desarrollarse en un clima de total apertura, de lo que se han beneficiado los que han tenido el privilegio de colaborar con él.

¡Tus amigos y colegas te felicitan de todo corazón en el día de tu cumpleaños!

El comité de redacción:

Johan Falk

Johan Gille

Fernando Wachtmeister Bermúdez

Marcadores discursivos

Unidades del discurso, partículas discursivas y atenuantes

El caso del *no*-concesivo

Antonio Briz

(Grupo Val.Es.Co. Universidad de Valencia)

“A mi colega y amigo Lars Fant, con el cariño y admiración de todo el grupo Val.Es.Co.”

Introducción

Existe un *no* que es un *sí*, aunque no exactamente ‘*sí*’, al inicio de intervenciones reactivas como la de A, en (1):

(1)

S: yo nunca he visto una persona tan enrollada como el Andrés

J: ¿tan enrollá ?

S: sí

A: no/ es buena gente

[AP.80.A.1: págs. 164-165, líneas 897-900]

que es identificable como segmento informativo diferenciado del acto de acuerdo que sigue (*es buena gente*), que posee contorno melódico propio, aunque no puede funcionar de manera aislada o independiente, a diferencia de la forma *sí* (Comp.: la intervención de S u otra como *sí/ es buena gente*). En efecto, el acuerdo de A en (1) se habría convertido en rechazo en (2).

(2)

J: ¿tan enrollá?

A': no

frente a la respuesta solo con *sí*, que mantendría su valor semántico-informativo:

(3)

J: ¿tan enrollá ?

A'': sí

Pese a algunas coincidencias formales y semánticas entre este *no*, que denominaremos *no*-concesivo, y el *sí*, entendemos que ambas formas difieren en su funcionamiento pragmático, en lo que presuponen e implican, así como en los valores concretos que adquieren en la interacción:

(4)

A: Entonces, ¿no me acompañas a casa?

B: no/ te acompaño pero me iré enseguida

B': sí/ te acompaño

Aunque el análisis que sigue nos permitirá observar el modo de funcionamiento peculiar de esta partícula discursiva¹, puede ya adelantarse que, a pesar de que ambos elementos aparecen en intervenciones reactivas, los inicios que los provocan son diferentes en tanto no informan de lo mismo, son presuposicional e inferencialmente distintos o, al menos, así son percibidos por quien usa *no* o *sí*; además, aunque respuestas, no cooperan en el discurso de igual modo. En (4), por ejemplo, el *no* de la intervención de B presupone y niega un supuesto inconveniente expresado antes para que se produzca la venida de aquél, al tiempo que condiciona la corrección y matización de dicho inconveniente. Así pues, con este *no* que es 'sí', B rectifica de modo atenuado no solo lo dicho sino lo presupuesto e implicado en intervención de A, "existen algunos obstáculos y por ello pienso que no vas a venir".

Nótese, además, que la intervención de inicio restringe o favorece la posibilidad de aparición de la forma *no* en la reacción; así, la interrogación no negativa impide la aparición de dicha partícula:

(5)

A: Entonces, ¿me acompañas a casa?

*B: no/ te acompaño pero me iré enseguida

B': sí/ te acompaño

La fuente para la obtención de datos ha sido el corpus de conversaciones coloquiales del grupo de investigación Val.Es.Co. (Briz y grupo Val.Es.Co., 2002).

I. Unidades del discurso y funciones pragmático-discursivas. La categorización pragmática a partir de las unidades denominadas *subactos*

Desde hace algún tiempo venimos sosteniendo que las categorías y funciones pragmáticas poseen a menudo límites también formales vinculados a la posición discursiva y al tipo de unidad. En Briz y otros (2003) explicamos que el discurso queda organizado y progresa a partir de una serie de unidades. Por un lado, el

¹ Dicho análisis se enmarca dentro del proyecto de investigación "Diccionario de partículas discursivas del español" (DPDE), subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia en 2000 (BFF2000/1438) y en 2004 (HUM2004-01453), así como por fondos FEDER.

discurso se organiza estructural e internamente en unidades monológicas, las producidas por un emisor, el *subacto*, el *acto* y la *intervención*, y, en la conversación en concreto, también dialógicas, las producidas entre dos, el *intercambio* y el *diálogo* o secuencia dialógica. El diálogo y la intervención son, así pues, las unidades superiores en sus respectivos ámbitos, dialógico y monológico; el intercambio, el acto y el subacto, las unidades inferiores. Por otro lado, la conversación, desde un punto de vista social y, por tanto, externo, progresa a través de los *turnos* y de la *alternancia de turnos*, de la cesión y toma de turnos (Briz y otros, 2003, esp. 14-29).

Analizar interna y externamente la conversación significa desarticularla en los constituyentes mencionados y estudiar las relaciones que estos contraen. Tales unidades constituirán límites funcionales, esto es, una función pragmático-discursiva podrá quedar definida de acuerdo con la unidad en que opera y en virtud de las relaciones que contrae con otras unidades. Así, en una intervención como la de (6), o en el acto que esta contiene, la intensificación, lograda por la repetición y la pronunciación marcada del adverbio NO, actúa como refuerzo negativo:

(6) A: NO NO NO

Este acto de negación, en la unidad intercambio, pasa a ser refuerzo del acuerdo o del desacuerdo:

(7)

D: Voy a ayudarte a fregar

A: NO NO NO

Y por relación a la unidad diálogo o secuencia dialógica, la intensificación actúa como mecanismo de cortesía, se convierte en un rechazo cortés (Albelda, 2004):

(8) (en una situación de visita e invitación a comer)

D1: la paella tiene una pinta buenísima

A1: sí/ la verdad es que sí/ me salen buenísimas

D2: voy a ayudarte a poner la mesa

A2: NO NO NO/ ya la pongo yo/ tú siéntate.

De acuerdo con las unidades anteriormente reconocidas, los *subactos* son los constituyentes mínimos en que puede quedar segmentado el discurso. Más

exactamente, son los constituyentes inmediatos de los actos y se trata de unidades informativas mínimas, identificables por dicha informatividad².

En (9), una intervención como la de D está formada por un acto de petición, aunque en su interior podamos identificar dos segmentos informativos, dos subactos:

(9) D: Por favor/ déjame el ordenador un momento

por un lado, el que constituye la proposición (lo dicho), *déjame el ordenador un momento*, el soporte informativo; por otro, la fórmula *por favor*, un aporte modalizador que atenúa la fuerza del decir, la función comunicativa básica, en este caso, de petición. Ciertamente, *por favor* es la táctica verbal empleada como estrategia de minimización de la fuerza ilocutiva de la petición para lograr lo pedido.

Lo mismo ocurre en la intervención (10) de F, en la cual pueden reconocerse dos segmentos informativos, la afirmación o suposición, *vais a venir*, y la fórmula apelativa de ratificación *¿no?*

(10) F: vais a venir ¿no?

Y así también en (11), donde *sin embargo* se intercala de modo parentético y es segmentable informativamente del resto:

(11) S: a mí no me parece sin embargo/ que esté tan enfermo

Algunas categorías pragmáticas y sus funciones (o lo que es lo mismo, las tácticas y estrategias para lograr una meta) se identifican a menudo por esta posición extraproposicional de margen, ya sea al inicio o al final de unidad, ya sea intercaladas en esta o entre unidades diferentes, es decir, aparecen como preludios, paréntesis, codas de las unidades superiores en que se integran como constituyentes o se sitúan entre unidades. Así, en (9), (10) y (11), se trata de partículas o marcadores discursivos: el primero, *por favor*, con función modal atenuadora; el segundo, *¿no?*, con función reguladora del contacto, concretamente apelativa, y el tercero, *sin embargo*, como un conector contraargumentativo. Tales elementos, segmentables desde el punto de vista informativo y prosódico, son, de acuerdo con la propuesta de unidades del grupo Val.Es.Co., *subactos*.

Así pues, las partículas discursivas, al menos las que comparten el rasgo parentético, coinciden con algunas subespecies de subactos, desde el punto de

² Para la definición del *acto*, ver Briz (2002), Briz y otros (2003: 30-45); para la del *subacto*, ver Briz y otros (2003: 45-52) e Hidalgo y Padilla (e.p.).

vista constitutivo. En concreto, nuestro *no*-concesivo, constitutivamente hablando, es un subacto que aparece en intervenciones reactivas y que funciona, según notaremos, como un marcador modalizador, si bien convertido a veces en un mecanismo regulador de los turnos³. En nuestra opinión, se trata de un marcador conversacional y, por tanto, su funcionamiento se vincula a unidades dialógicas.

3. Caracterización prosódico-estructural. El *no* como subacto

Como subacto, el *no*-concesivo es estructuralmente una unidad constitutiva dentro de un acto o intervención reactiva. En efecto, en (12), la de G es una intervención reactiva y la partícula *no* es uno de los dos constituyentes informativos en que puede quedar segmentada dicha intervención, es decir, es un segmento identificable informativamente dentro del mismo, aunque no aislable del subacto soporte (*yo digo lo mismoo*), puesto que no puede funcionar por el conjunto (en tal caso podría entenderse de otro modo). Al tratarse de un segmento informativamente dependiente, su supresión no altera el acto sino en el modo táctico de plantear la acción o intención, que es mostrar el acuerdo o, más exactamente, como observaremos más abajo, un “cierto acuerdo” o no solo acuerdo”⁴:

(12)

E: (...) ¿para qué? ¿para- me quieren demostrar a mí algo?⁵ ¿a mí me tiene que demostrar algo?

G: no↓ yo digo lo mismoo

[L.15.A.1: pág 105, líneas 973-975]

A la vez, prosódicamente⁶, constituye grupo de entonación, con contorno melódico propio, limitado por una inflexión descendente de carácter no final, es

³ De acuerdo con la clasificación del grupo Val.Es.Co, se trataría de un *subacto adyacente modalizador* (ver Briz y otros, 2003: 45-52, e Hidalgo y Padilla, e.p.), al igual que en el caso de los otros marcadores discursivos de (7), (8) y (9), frente a los que hemos denominado *subactos sustantivos*, como, por ejemplo, los dos que pueden reconocerse en un acto como *Me voy porque tengo prisa*, con carácter *director* el primero, *me voy*, y subordinado, como justificación, el segundo, *porque tengo prisa*. Como se ha notado, los *subactos adyacentes* se encuentran situados al margen de una unidad o entre unidades, y poseen menor sustancia semántica o peso informativo que los que hemos denominado *subactos sustantivos*.

⁴ En la estructura *Si tienes razón*, podrían reconocerse dos actos de acuerdo, si bien también podría interpretarse constitutivamente como un solo acto de acuerdo, con un *si* que actuaría como un subacto, marcador discursivo modalizador de refuerzo.

⁵ Entre risas.

⁶ Agradezco los comentarios al respecto del profesor Antonio Hidalgo, miembro del grupo Val.Es.Co. y especialista en entonación coloquial.

decir, semicadencia, como en (12), o por pausa (ejemplo 1, reproducido como 13):

(13)

S: yo nunca he visto una persona tan enrollada como el Andrés ¿eh?

J: ¿tan enrollá ?

S: sí

A: no/ es buena gente

[AP.80.A.1: págs. 164-165, líneas 897-900]

Ocupa la posición inicial de la unidad en que se integra, ya sea el único acto de una intervención reactiva, como sucede en (12G) y (13A) o, con menor frecuencia, uno de los actos que forman la citada intervención, como en (14E):

(14)

G: ¿qué pasa que aún no ha salido?

E: que viene para acá/ noo ya está está en— está en el colegio y ahora viene

[L.15.A.2: págs 118, líneas 1502-1504]

4. Combinatoria de *no*. *No-si*, una variante formal de *no-concesivo*

El *no* puede preceder al subacto informativamente sustantivo o principal de modo inmediato o puede aparecer combinado junto a otras formas, a veces, también concesivas:

No/ subacto sustantivo: *tienes razón*

No/ si subacto sustantivo: *tienes razón*

No/ sí/ (subacto sustantivo)

Sí/ no/ (subacto sustantivo)

además de con otras partículas discursivas: *no, pero...*; *no, además...*; *no, oye...*; *no oye sí...* Dicha combinación puede llegar a alterar ese contorno entonativo propio. Especialmente, llama la atención el caso de la combinación de la partícula con el denominado enunciado independiente con *si* (*no, si tienes razón*), no solo por su frecuencia, sino porque *no* pierde a veces parcialmente la independencia entonativa citada, de modo similar a lo que ocurre con otros marcadores parentéticos (*o sea, o sea que...*). Por tanto, como se observa en (15A), ya no es *no*, sino el conjunto *no-si*, con semicadencia o semianticadencia, el que da paso al segmento informativo principal:

(15)

B: además parece que te enfades conmigo todo el rato y/ °(no sé)°// yo pienso que tampoco me he portado tan mal

A: no sí/ TÚ NO TE HAS PORTADO MAL// pero↑ no lo sé/ hay veces que- que me da la impresión de que/ cuando estoy con mis amigos me-/ me miras como si me dijeras *¿por qué estás ahí?/ ¿sabes?*

[ML.84.A1: pág. 77, líneas 179-184]

Ello, unido a la complementación funcional y estratégica que se han comunicado ambos segmentos gracias a su contigüidad sintagmática, creemos ha favorecido un proceso de gramaticalización de *no-sí* y el origen, por tanto, de una partícula discursiva o, al menos, de una variante de *no*. Algo similar podría decirse de la combinación *no/sí* o *sí/no*, partículas con una frecuencia de aparición menor en nuestro corpus y que aquí no trataremos⁷.

Cada una de las combinaciones mencionadas merecería un estudio por separado, tanto desde el punto de vista prosódico-estructural como funcional. Y ello porque seguro enriquecería el análisis que estamos llevando a cabo en concreto de *no* y, asimismo, nos proporcionaría una visión de conjunto de todas estas formas de manifestación de concesividad y peculiar acuerdo. En el caso de *no-sí*, según los datos del corpus manejado, los contextos de intervenciones iniciativas o reactivo-iniciativas que favorecen su aparición son los que plantean mayor conflictividad, por ejemplo, los de recriminación al otro, y que requieren, por tanto, el refuerzo del grado de concesividad y de acuerdo, especialmente logrado mediante el uso de *sí* (§ 5.1)⁸.

5. Las funciones del marcador discursivo *no*

Antes de pasar al análisis funcional, conviene recordar lo que ya se afirmaba anteriormente. Esta partícula discursiva forma parte de la reacción o respuesta de un interlocutor a la intervención o intervenciones anteriores de otro interlocutor, ya sea por lo dicho, lo implicado o por las expectativas creadas en estas, aunque ciertamente no ante cualquier inicio. Habrá que determinar, por tanto, con qué tipo de intervenciones de carácter iniciativo o reactivo-iniciativo o, en general, el contexto al que se vincula su empleo y, así mismo, cuál es la función o funciones pragmáticas que este *no* adquiere en la reacción, que

⁷ Koike, Dale.A., Vann, Robert E y Busquets, Joan (2001a) apuntaban la gramaticalización de la combinación de *no* con el *sí* tónico en ciertos contextos, hasta el punto de considerarla una partícula discursiva.

⁸ Quizá, la concesividad de *no-sí* esté en relación con la interpretación concesiva del *non sí* latino. Le agradezco el ejemplo de Catulo al profesor Xavier Gómez:

Nulli se dicit mulier mea nubere malle

quam mihi, non sí se Iuppiter ipse petat. (Cat. 70) (“Ni aunque se lo pida el mismo Júpiter”).

necesariamente, como decíamos más arriba, se relacionan con la dinámica conversacional, son de carácter dialógico.

5.1. Los inicios que favorecen la reacción con *no*

Señalábamos antes que el *no* prelude un acto que expresa un acuerdo peculiar, ya que este viene condicionado por una intervención iniciativa (Ii) o conjunto de intervenciones, más frecuentemente, reactivo-iniciativas (Ir-i) directas (p.ej., una interrogación) o indirectas (p.ej., una estructura aseverativa):

a) Que expresan negatividad o, al menos, se perciben con carga negativa explícita o implícita, concretamente, pueden distinguirse dos tipos:

- Intervenciones que plantean conflicto, polémica. Por ejemplo, aquellas intervenciones que manifiestan desacuerdo, incluso, recriminación por algo dicho o hecho por el interlocutor o por otra persona ausente de la interacción, de modo más o menos explícito.

- Intervenciones que contradicen o parecen contradecir lo anterior, sugiriendo otra cosa diferente de la expresada antes, rectificando lo dicho o la opinión vertida por el otro o de las que se infiere cierto contraste valorativo o de opinión.

Estos tipos de intervenciones de recriminación u objeción, en las que hay atisbo de un posible conflicto interpersonal o un indicio de negatividad, favorecen un movimiento concesivo de respuesta en un intento a veces de nadar y guardar la ropa, que se inicia frecuentemente con la partícula discursiva *no*, como prelude que niega dicha negatividad (las presuposiciones e implicaciones negativas o interpretadas como tales), que parece atenuar y minimizar los obstáculos o inconvenientes, lo objetado, el conflicto, y que aumenta, por ello, la intersubjetividad, la relación interpersonal. El hablante conviene o aparenta convenir en algo que se (le) objeta, concede al otro, parece aceptar en su caso la recriminación, ratifica lo dicho por el otro o se autocorrije de modo atenuado; en suma, el *no* actúa de marca para mostrar y demostrar, “a pesar de todo”, el acuerdo, minimizar, llegado el caso el desacuerdo y, en general, velar por la imagen propia y ajena.

Esta problematicidad o negatividad, exista o se perciba, favorece, asimismo, que, formando parte de la reacción, junto al *no*, *tienes razón*, aparezca con frecuencia un subacto argumentativo justificativo, explicativo, restrictivo, aditivo, etc., de ahí su frecuente combinación con refuerzos con *sí* átono y con marcadores de conexión (*porque, además, pero...*).

Los inicios que provocan la reacción con *no* pueden ser también intervenciones valorativas que parecen reclamar sin más el acuerdo incondicional del otro, en concreto:

b) Intervenciones que han expresado una opinión, valoración, a menudo de modo vehemente, sobre un tema y piden o parecen reclamar la confirmación del interlocutor. Se incluyen aquí también las peticiones de ampliar la información recibida.

Este tipo de intervenciones favorece una intervención reactiva en la que el empleo de *no* expresa simplemente el acuerdo sin más, la ratificación de lo dicho por el otro, como manifestación de comunión y acercamiento con el interlocutor o como atenuante, para evitar responsabilidades, por ejemplo, ante interrogaciones que buscan solo la confirmación de lo dicho (*A: ¿a ti qué te parece? / B: no a mí bien*), etc.

Si antes era la negatividad explícita o implícita la que reclamaba el uso de esta reacción de aceptación y acuerdo con *no*, para dar imagen y protegerla⁹, ahora es el propio juicio del hablante el que parece instar al otro a que manifieste su acuerdo sin más y acepte la sugerencia, el juicio, la opinión, etc. Con el *no* se colabora, agradando al otro, si bien de modo atenuado, ya que dicha manifestación de acuerdo no conlleva más obligaciones y parece evitar responsabilidades.

Estos son los tipos de intervenciones iniciativas o reactivo-iniciativas que en nuestro corpus se relacionan, provocan o favorecen una intervención reactiva con *no*. Y en esta reacción, como se ha señalado, el *no* acepta y minimiza las objeciones, contradicciones o recriminaciones o anuncia sin más el acuerdo, la alianza con el otro. Solo a veces, como observaremos en el desarrollo del análisis, la concesión es solo el prelude cortés de la corrección y desacuerdo que siguen.

En resumen, los primeros contextos, los de negatividad explícita o implícita, afecten o no a los interlocutores presentes en la interacción, favorecen una interpretación funcional de *no* como la siguiente:

I(nicio): recriminación/objeción

R(eacción): aceptación de lo que suponen e implican tales objeciones, atenuando la negatividad y concediendo al otro (*no*) + acuerdo (*tienes razón*)

Los segundos:

I: valoración, opinión tajante, petición de información o confirmación

R: colaboración agradadora (*no*) + acuerdo (*tienes razón*)

Todos los efectos pragmáticos señalados apuntan a la función modalizadora de esta partícula discursiva, la búsqueda o mostración de comunión fática, de

⁹ Comp. Koike, Dale.A., Vann, Robert E y Busquets, Joan (2001a y 2001b), cuya propuesta sobre *no, sí* insiste en que se trata de una particular discursiva relacionada con las actividades de cortesía: "Reactive moves to perceived face-threatening acts", según reza ya en el título de ambos artículos. Especialmente en el segundo (2001b: 891-894), aluden al concepto de *alignment* de Goffman para explicar la función de *no/sí* relacionada con la negociación de la imagen. Coincidimos en que con dicha combinación se atenúa a veces el desacuerdo y/o se acercan las posiciones no coincidentes de los interlocutores.

acercamiento, el aumento de intersubjetividad y, si la imagen está afectada, la protección de la misma.

5.2. Análisis funcional. La modalización en la intervención reactiva

Según lo anterior el *no* es mucho más que un mero *sí*: “Estoy de acuerdo contigo, pero, además, comparto tus opiniones, inquietudes, valoraciones, etc.”. Un claro ejemplo de los tipos de intercambios descritos como (b) aparece en (16). La intervención de A está formada por un acto valorizante, agradador en tanto colabora decididamente con el otro al manifestar su aceptación y acuerdo.

(16)

S: yo nunca he visto una persona tan enrollada como el Andrés ¿eh?

J: ¿tan enrollá ?

S: sí

A: no/ es buena gente

En (17), J muestra a V su acuerdo con la repetición de *sí* y el acto con *no* ratifica la opinión y la alianza con V:

(17)

V: sí que ha entrao a saco/ y quieree/ según él↑/ según él- según/ ÉL/ y algunos asesores de él// porque con él/ yoo- pero con algunos de ellos sí//¹⁰ que quieren resolver los temas/ ya veremos

J: sí sí/ no/ este hombre lo quiere todo

[J.82.A.1: pág. 175, líneas 299-302]

La afirmación y acuerdo con el *sí* repetido al comienzo de la intervención de A se ratifica, valora y refuerza inmediatamente después con el marcador *no-sí* en el acto siguiente. Ni M ni A están de acuerdo con la actuación decidida del joven vecino para averiguar el precio de un ascensor, pues tampoco lo están con la puesta en funcionamiento de éste en el edificio de viviendas. El uso de *no* es la marca de la citada alianza:

(18)

M: ((pues o sea eso es lo que hay)) e- es un lío que pa(ra) qué/ que bajarán los-//no sé quién bajará/ a decírselo/ pero ese chico ya ha visto el precio [y todo/ el precio y todo]

A: [sí sí/ no si ese no] se duerme en los laureles

[S.65.A.1: pág. 129, líneas 239-244]

¹⁰ Entre risas.

En el fragmento de (19) la colaboración extrema, el acuerdo sin concesiones, la comunión entre los interlocutores se manifiesta, entre otros recursos, a través de *no*. Las intervenciones E1, R2, R3, M1, M2 y M3 son reacciones fáticas y, en concreto, las de *no* añaden un efecto de mayor relación interpersonal:

(19)

R1: pero ahí no puedes solucionar NADA↑ porque cada uno en su casa↑¹¹ hace lo que quiera no le vas a decir *oye tú compra pescao fresco que este no me gusta el olor que hace/ eso- eso son malas cosas de decir↓ oye*¹²

((...))

E1: ((...)) no↓ en esto tienes razón [pero es que=]

R2: [claro]

E: = te sabe mal porque e- hija↓ por lo- por lo vengo a decir↓ tengo buen deslunao↓ vivo en un sexto y cuando suben las olores↑ aromas de mi hogar↑

R3: sí↓ no

E2: hay que tenerlo en cuenta

((...))

R4: y no pasa nada/ pero es que yo no estoy pendiente de que si la de abajoo o- además↑ cuando quiero limpiar la repisa/ bajo y le digo// *cundo quieras*↓

M1: sí [porque sí/ sí]

R: [y la chica si tiene] algo lo quita y [yo lo limpio=]

M2: [sí↓ no no]

R: = pero no voy a tener yo ahí la porquería/ no sé si tiene↑ ropa↓ que está ya de- del polvo↑ y dee- [porque allí sí quee- que está abierto=]

M3: [sí sí/// claro]

[MA.341.A.1, pág. 264 y 266, líneas 243-323]

En todos los ejemplos anteriores, por tanto, el *no es* una fórmula reactiva que concede, que da la razón al otro, y este es el valor básico de dicha partícula discursiva en el corpus manejado. Ahora bien, a menudo esta estrategia concesiva presupone la existencia de obstáculos, de elementos de conflicto, de problemas o dudas anteriores, afecten o no al interlocutor. En tales contextos polémicos o problemáticos explícitos o implícitos, ese *no-concesivo* es la marca del hablante para indicar que, a pesar de todo, hay acuerdo, que el otro tiene razón o que su actuación es la correcta. En concreto, antes de la manifestación del acuerdo definitivo, ese *no* parece minimizar las objeciones, las contradicciones, atenuar la negatividad. Así, en (20) los interlocutores G1 y E2 muestran el acuerdo tras la argumentación de L, la cual contradice y reprocha la actuación de una persona ausente de la conversación:

¹¹ Entre risas.

¹² Entre risas.

(20)

L1: lo que decíaa/lo que decíaa Verónica es que↑/ lo que le había pareció mal- le parecía que una tía de 23 años como era ella↑§

E1: § mm§

L: § tuviera que ir a buscarse el rollo por ahí/ conforme lo buscaba ella ¿no? o sea porque↑/ una cosa es que conozcas a un tío↓ te vayas con él/ y luego pues- porque se da la ocasión↓ pues te enrolles con él ¿no? que es una cosa muy normal↓ pero que vayas a buscarlo↑/// o s(e)a que vayas a buscar el rollo por encima de todo↑ °(pues yo no lo entiendo)°/// no tiene mucho [plan ¿no?]

G1: [no↓ está] claro ¿no?§

E2: § no↓ no↓ está claro

[L.15.A.2, pág. 97, líneas 635-647]

y en la intervenciones reactivas de ambos (G1 y E2) es *no* el que manifiesta de entrada la comunión con el otro, con sus valoraciones y opiniones y, así pues, la marca del acuerdo que sigue.

En (21A), el *no* es un modalizador concesivo, a través del cual se acepta de modo atenuado la recriminación y se protegen las imágenes de los interlocutores.

(21)

B: ¿es que te quito mucho tiempo?§

A: § no↓ yo SÉ que debería darte más tiempo↑ del que te doy

[ML.81.A.1: págs 76, líneas 156-157]

Se trata, por tanto, de un mecanismo de cortesía mitigadora y valorizante al mismo tiempo; un atenuante del reproche anterior y un anuncio, no obstante, del acuerdo que sigue. En otras palabras, insistimos, el *no* “salva” los obstáculos y a continuación se muestra el acuerdo

Algo similar ocurre en (22), donde el *no* de G2 parece ofrecer la siguiente instrucción: “Visto el posible conflicto que puede originar mi afirmación anterior (G1), según muestra la reacción E5, reformulo atenuando mi intervención (G2), ahora más acorde y en la línea de la de mi interlocutor”:

(22)

E1: sí↓ pero desde pequeñito él ha estado en Montesinos/ interno

L1: ah

E2: luego cuando vino a Valencia↑/ bueno↓ cuando acabó el Cou///¹³ al colegio que está ahora (()) por eso digo yo ¡SEÑOR! si no quiero ver yo yy↑§

L2: § y él pasa

¹³ C.O.U.: Curso de orientación universitaria.

E3: él está con uno que te digo yo que mira↓ que un día (())

L3: mm

E4: °(que ese/ yo qué sé)°

G1: curas asquerosos ¿no?

E5: bueno uno- noo

G2: no↓ hayy ge- gente que se puede soportar y gente que no// y allí pues habrá de todo ¿no?

[L.15.A.2, pág. 84, líneas 81-92]

En estos contextos polémicos, de mayor problematicidad, el *no*-concesivo se combina con otras partículas discursivas, que introducen explicaciones, justificaciones, o partículas enfatizadoras, que refuerzan el acuerdo con el otro: *no/ porque...*, *no si...*, *no oye...*, y con referencias explícitas a menudo al *yo* y al *tú*. De este modo, el *no*, aún recordando (presuponiendo) los obstáculos, concede al otro, participa de una estrategia de concesión de lo dicho o hecho por el interlocutor para minimizar el conflicto anterior.

B reprocha a A en (23) su comportamiento y este acepta la culpa de que la relación de pareja no vaya bien. Con el *no* se da la razón al otro, al tiempo que se atenúa el conflicto. Se trata, por tanto, en este caso de un atenuante cortés, que protege la imagen ajena a costa de la propia:

(23) (Disputa de pareja)

B1: yo creo que no vamos bien porque tú no quieres§

A1: § PERO↑// PORQUE- PORQUE YO

NO QUIERO/ ¡bah!// mira§

B2: § no sé/ ¿yo he hecho algo mal? estás- es por algo que yo↑§

A2: § NO/ si- yo

sé que el problema soy yo (3")

B: es que si tam[poco]

A3: [pero] no/ no/ el problema soy yo y ya está↓

[ML.84.A1: pág. 75, líneas 87-93]

En (24), G tiene una actitud anticlerical y se sorprende de la supuesta beatería de un amigo llamado Juan, pero ante la última valoración de E y las que viene ofreciendo L, se autocorrigió en su tercera intervención minimizando su opinión sobre Juan y los curas y, así pues, mostrando un cierto acuerdo. De nuevo, *no* actúa como modalizador atenuante y minimizador del desencuentro:

(24)

G1: Juan supongo que estará↑/ pues hasta las narices de los curas§

E1: § no/ Juan no/ Juan es un

((beato))

(RISAS)

G2: síi

E2: °(pues sí)°/ lo que pasa que él no va por ahí diciéndolo nii// yo qué sé/ él es- éel/ eso de la religión es muy importante

G3: no/ oye/ si// puede [ser ¿no?]

L1: [yo también pienso que la- la religión] es importante/ pero tú te la puedes entender de una forma o de otra/// ¿sabes?§

[L.15.A.2: pág. 92, líneas 430-438]

Ante la recriminación de S y J en (25), el interlocutor A2 concede para corregir lo dicho por aquellos, matizar y explicar con *pero* su recaída. La imagen amenazada apela al uso atenuante de *no*, como si de una especie de coraza se tratara, para comenzar el movimiento reparador:

(25)

S1: ¿y por qué has fumao?

A1: y hoy- hoy he cogío y hoy me he fumao hoy cinco y este seis

S2: pues yaa/// (2'') ¡chee!¹⁴

J1: aguanta

S3: dos meses ¿después de dos meses?

J2: ¿tú cuantos llevas ya↓ Sergio?

S4: yo más de un mes↓ ya

J3: bueno

A2: no/ pero yo mee

[AP.80.A.1: pág. 149, líneas 250-258]

Y el interlocutor C1 parece corregir a S1 en (26), más aún al solapar la intervención con la de este, si bien el *no* atenúa dicha corrección a la vez que inicia una reacción que aplaude las actividades que realiza su interlocutor:

(26)

S1: o sea quee/ voy a ir pillao// [gimnasio↑ =]

C1: [no/ pero]

S: = curso/ gimnasio↑ curso

C: l- luego lo notas un montón ¿eh?

S2: sí

[AP.80.A.1: pág. 157, líneas 583-587]

A menudo, el *no* parece negar las presuposiciones de las intervenciones del otro y lo que implican, al tiempo que atenúa, minimiza la importancia de lo que se va a decir ante la petición, insistencia, o ante la actitud de recriminación o desacuerdo del otro; a la vez protege su propia imagen. De ahí su frecuente aparición tras enunciados interrogativos, sean preguntas, peticiones (en ocasiones, de mayor información), recriminaciones, etc. Mediante *no* F niega en

¹⁴ Interjección típica valenciana con valor aquí de sorpresa.

(27) lo supuesto e interpretado por L: “no hay nada más tras mis palabras anteriores”, al tiempo que resta importancia o minimiza lo dicho. Y lo mismo sucede en (28P):

(27)

E: yy ¿qué más te ha dicho?

F: no/ me ha dicho simplemente que te lo habías dejao olvidado y que te lo ha traído// yo no le dije nada de nada

(28)

L: va dime

P: no/ que vendré el jueves a verla

Nótese como E3, en (29), parece rectificar a G1 de modo atenuado, a la vez que precisa su actuación ante la demanda de explicación de aquel¹⁵:

(29)

E1: ¡ah! yo le estoy haciendo a mi madre un AJUAR DE ESTOOS

L1: ¡ah! ¿pero no eran como estos? es que antes regalaban otros

E2: pero son bonitos§

L2: § [sí]

G1: § [¿qué pasa?] que compras→

E3: no↓ es que con las tapas [de los yogures↑=]

L3: [¿cuántos tienes?]

E4: = tengo diez↓ me faltan dos

[L.15.A.2: pág. 85, líneas 135-142]

Y lo mismo sucede en (30), donde P1, mediante el empleo de *no*, rectifica de modo atenuado cortés a C1:

(30)

C1: ¿QUE qué toma↓/ nada más leche aún↑/ o cómo está eso?

P1: no/ él tomaba suu- su biberón/ pero con cereales es→// tipo papilla/ [pero su→]

C2: [sí/ tipo papilla]

y no está acostumbrao aún a esto

[G.68.A.1 y G.69.B.1: pág. 196, líneas 210-214]

B presupone que A no dice verdad y se lo recrimina en (31):

(31)

B1: o sea tú quieres que yo esté aquí aguantando ¿no? ¿es eso lo que me estás pidiendo?

¹⁵ Según Koike, D.A., Vann, R. E. y Busquets, J. (2001b: 886-888), se trata de una estrategia de cortesía vinculada a un contexto interrogativa con la forma de una cuestión final con ¿o qué? (ver también Koike, D.A., Vann, R. E. y Busquets, J. (2001a: 705 y 714-715)

A2: NOO§

B2: § DÍMELO/ NO DÍMELO/ ¿TÚ QUIERES QUE ESTÉ YO AQUÍ AGUANTANDO QUE TÚ ESTÉS MAL?§

A2: § NO QUIERO QUE ESTÉS AGUANTANDO

B: ENTONCES ¿¿QUÉ QUIERES QUE HAGA!?

[ML.84.A1.: pág. 78, líneas 244-252]

El *no* de B2 parece minimizar los posibles obstáculos que A tiene para decir verdad, la exhortación (“no te preocupes por las consecuencias, dímelo”); además, atenúa en cierto modo el acto amenazante.

En (32), contradecir en el caso de E lo expresado en el reproche por G le lleva a minimizar estratégicamente su respuesta y, asimismo, a velar por la imagen del otro:

(32)

G: ¿qué pasa que aún no ha salido?

E: que viene para acá/ noo ya está está en— está en el colegio y ahora viene

[L.15.A.2: págs 118, líneas 1502-1504]

La intromisión en el espacio del otro obliga a la justificación. En (33) M ha tocado el suéter del interlocutor y, mediante el empleo de *no*, parece minimizarse la citada intromisión:

(33)

M: °(mira)°/16 no/ es ma— es que (()) porque// Manolo tiene un

suéter muy parecido

[L.15.A.2, pág. 131, líneas 340-341]

Ante el conflicto o en situaciones de problematicidad se muestra el acuerdo con el otro, como se ha notado en los ejemplos anteriores, eludiendo mediante *no* los obstáculos, minimizando las objeciones, restando importancia al posible problema, etc. No obstante, a veces se concede para matizar, hacer alguna corrección u oponerse a continuación. Es lo que sucede en (34), donde la forma *no* es un modalizador concesivo atenuador del desacuerdo explícito que sigue (“Estoy de acuerdo contigo, tienes razón, PERO...“:

(34)

B: además parece que te enfades conmigo todo el rato y/ °(no sé)°// yo pienso que tampoco me he portado tan mal

A: no si/ TÚ NO TE HAS PORTADO MAL// pero↑ no lo sé/ hay veces que- que me da la impresión de que/ cuando estoy con mis amigos me-/ me miras como si me dijeras ¿por qué estás ahí?/ ¿sabes?

[ML.84.A1: pág. 77, líneas 179-184]

¹⁶ M toca el jersey de S y se dirige a él.

La concesión de E2 para, a continuación, oponerse y recriminar es clara en (35)

(35)

G1: (...) ¿no ves a José Ramón que está- que está allí estornudando y esto está frío↑
Antonio?

A1: ¡oy!/[José Ramón]

E1: [Antonío]

G2: cuanto antes cierres [antes se calentará]

A2: [(())]

E2: no/ luego cuando estéis todos↑ sí que [os molestaráa]

G3: [pronto saldrá humo]

E: sí que os molestará/

[J.82.A.1: pág. 172, líneas 208-214]

En síntesis, el *no* marca un acuerdo peculiar en tanto no solo da la razón, sino que aumenta la intersubjetividad, resta tensiones, salva objeciones, actúa como bálsamo, minimiza los conflictos, en suma, es un atenuante cortés o un refuerzo valorizante de las acciones y opiniones del otro. En alguno de los casos presentados, especialmente en aquellos en que existe algún tipo de desacuerdo, este *no*, a menudo en tales contextos *no-sí*, parece rechazar ciertas presuposiciones e implicaturas negativas de los actos y, asimismo, restar importancia a lo que se va a decir. Todo ello explicaría su valor interaccional como modalizador concesivo cortés valorizante y/o atenuante:

I(nicio): Valoración

R(eacción): (*no*) mecanismo de cortesía valorizante que acepta la valoración y prelude el acuerdo que sigue (*tienes toda la razón*)

I(nicio): Objeción/obstáculo/conflicto/usurpación del territorio del otro/ amenaza a la imagen

R(eacción): (bálsamo interpersonal, mecanismo de cortesía atenuante y valorizante (*no*), a veces con refuerzo (*sí*), prelude del acuerdo (*tienes razón*)).

5.2. La regulación de los turnos de habla

La concesión expresada por *no* deja paso a un segundo valor relacionado con la regulación y el progreso de la conversación. O de otro modo, esta estrategia concesiva, atenuante o agradadora, está también al servicio de otros planes interaccionales en relación ahora con la unidad turno y con la alternancia de turno.

Es lo que sucede en (36):

(36)

G1: bueno la cues- la cuestión es que antes eras un poquito BEATA↑/ y a(ho)ra/ lo eres menos ¿no?§

E1:

§ no↓ la cuestión es que yo no soy beata/ la cuestión es que en mi casa tengo una tía monja y está ahí↑/ (enton)ces yo paso totalmente de las monjas- de las monjas y digo más tacos que ¡bueno!/ que seguramente cual[quier otro que no↑]

G2: [no/ yo- yo también conozco] mucha gente que ha idoo

L1: no me- no me digas que tú conoces a gente

G3: CHICA/ no/ que han ido al colegio de monjas yy/ al principio sí/ pero después/ en cuanto te han dao un poquito dee libertad↑

E2: se escaquean§

G4: § las monjas ni verlas§

E5: § ya/ no yo a(de)más yo estabaa/ yo eraa bueno/ la re- la rebelde del cole↑// broncas↓ cartas en casa↓ expulsiones// yo qué sé- estaba↑/ y no estaba de acuerdo con esto↓ no estaba de acuerdo↑// pues con mogollón de cosas ¿no?

[L.15.A.2.: pág. 91-92, 406-4205]

Mediante el concesivo *no*, G2 le muestra el acuerdo con E y a la vez le roba el turno; y en la última intervención, E5 se sirve de este como mecanismo para continuar el hilo argumentativo anterior (“te doy la razón y sigo con mi explicación”).

El uso de *noo* en (37) regula convenientemente el cambio de turno. En concreto, le sirve a E3 para continuar diciendo o para hacerse definitivamente con el turno:

(37)

L1: en la parte de detrás↑// hay papel pin- papel papel es papel/ con unos dibujos de flores/ hechos así color muy fuerte [color- color rojoo=]

E1: [pues esta tarde no creo que llamáramos]

L: = y queda superguay ese dibujo [mola cantidad]

E2:¹⁷ [mira que (())// perdona perdona↓ perdona que te corte↓ sigue hablando§

L2: § no§

E3: § noo/ digo que a ver dónde lo esperamos/ que está en Alacuás// en Mislata¹⁸/ que ya viene para acá

[L.15.A.2, pág. 85, líneas 115-126]

¹⁷ E, que ha finalizado su conversación telefónica, se incorpora a la de L y G.

¹⁸ Pueblos cercanos a Valencia.

Los mismo ocurre en (38), donde la intervención de A introducida por *no* se solapa a la de M con la intención de robarle el turno:

(38)

M: eso también es verdad/ claro que primero tenía que (())/ porque ahí para hacer un estudio no está nada mal/ un estudio/ hacer por ejemplo→/ quitar tabiques y hacer una habitación solamente con cocina y cuarto de baño y de- lo demás todo un salón para/ [un/ pintor o un estudio↑ =]

A: [no/ eso quien lo compre que haga lo que quiera]

[S.65.A.1, pág.129, líneas 260-266]

Con el *no* concesivo, en su tercer intento, A3 logra irrumpir en la conversación de (39) y obtener la vez:

(39)

M1: sí↓ pero tampoco me interesa mucho yo- la que tengo yo ahora de (()) bueno pero sii dicen que sí [yoo=]

A1: [no]

M: = ((el dinero bien iba))

A2: no/ pero§

M2: § mira/ el dinero bien iba/ [y hay que mentalizarse de eso]

A3: [no/ pero es que es] es que dice↑ que valdrían los pisos m- [DOble=]

M3: [eso también/ eso también]

[S.65.A.1, págs.: 126-127, líneas 145-154]

Y, en (40), es el recurso que utiliza C1 en el solapamiento para mantener el turno ante el intento de P de robárselo:

(40)

C1: ahora que se- te haces mayor se hace más fea/ pero→ entonces era-/ porque/ si nos aquí tienes una/ [de perfil/ no/ no/ pero=]

P1: [[[y que- y que/ (()]]]

C: = espérate/ que tienes una de perfil y verás// como es una nariz bonita/ ¿eh?/

[G.68.A.1 y G.69.B.1: pág.210, líneas 794-799]

En (41), el interlocutor A, mediante el solapamiento y después de varios intentos, roba el turno a M y este, que siente por momentos haber perdido su protagonismo en la interacción, en su tercera intervención concede, muestra su atención a través de *no*, lo que le permite estratégicamente hacerse de nuevo con el turno:

(41)

M1: ¡ay!/ pues mira que tomar el baño en tu piscina[↑]/ eso también tiene– eso es boniquet¹⁹/ [eso da mucha (())=]

A1: [teníamos]

M: = y tomas el baño [y después allí[↑]=]

A2: [teníamos]

M: = a tomar el sol/ eso también vale mucho

A3: teníamos una parcela y hasta que no la ven[dimos[↑]=]

M2: [sí/ me lo dijo]

A: = y hasta que no la vendí no paré§

M3: § no/ pero en Náquera tengo

un ja– yo tengo mucho gasto/ ahora tengo un jardinero y todo

[S.65.A.1, pág 136, líneas 536-548]

El *no* es un regulador que le ayuda a E y a C a construir el discurso de (42), en concreto, le permite continuar y al tiempo rectificar, añadir o modificar el plan sintáctico hasta ahí. Así también en el caso de C, en (43)

(42)

L: ¿pero tú no lo haces↓?

E: ¡pero yo no lo hago!/ o s(e)a[↑]/ yo estoy pensando quién está delante↓ porque para mí hay cosas más importantes que pasar una noche guay// y enrollarme con un tipo/// o sea[↑]/ yoo- yo/ no↓ verás- yo es que tengo muy claro con quién me voy a enrollar/ para mí eso es muy- muy importante

[L.15.A.2, pág. 93, líneas 472-477]

(43)

C: pero atiéndeme una cosa/ no/ es que- es que tiene una explicación muy lógica eso de mi madre/ yo te lo explicaré// tú me ves ahora muy guapa// pero en aquella época→

[G.68.A.1 y G.69.B.1: pág.210, líneas 783-786]

A través de este *no* regulador C1, en (44), parece recuperar lo dejado atrás:

(44)

C1: no/ no/ pero yo ahora/ ¿qué estaba diciendo?/ ya no m' acuerdo→

P1: lo de la→// los libros§

C2: § ah sí

[G.68.A.1 y G.69.B.1: pág. 191, líneas 1-4]

Según lo anterior, el fin principal ya no es mostrar y conceder la razón al otro, limando asperezas, salvando obstáculos y objeciones, minimizando el desacuerdo anterior o posterior, o ya no es tanto mostrar la alianza y colaboración con el otro, sino que dicha concesión es un medio o instrumento

¹⁹ Valenciano, 'bonito'.

táctico para lograr otra meta: continuar con la intervención o con el turno, robarle el turno al otro, rectificar lo dicho por este o rectificarse, justificar su intervención (no tanto sus palabras como el hecho propio de intervenir), etc.

6. Conclusión

De los distintos subactos reconocidos (ver Briz y otros, 2003; Hidalgo y Padilla, e.p.), el *no*-concesivo es un subacto adyacente, esto es, añade información al margen, subsidiaria, y dicha información es de carácter modal.

Presenta un doble carácter funcional (estratégico) como modalizador y como regulador. Y esta doble funcionalidad de *no* solo puede explicarse desde el punto de vista interaccional y, por tanto, desde unidades dialógicas, respectivamente, el intercambio (dentro de la intervención reactiva y por relación a ciertas intervenciones de inicio o reactivo-iniciativas) y la alternancia de turno.

Así, por relación a la unidad intervención reactiva en que opera, el *no* es un marcador discursivo de modalización, una táctica verbal dentro de una estrategia concesiva de ratificación o de búsqueda del acuerdo con el otro, una función ésta vinculada, por tanto, a las relaciones interpersonales y, con frecuencia, a las actividades de imagen cortés. Más concretamente, la forma *no es* un preludeo modalizador concesivo, ya sea de la manifestación de acuerdo que sigue (mostrar acuerdo: “sí, tienes razón”), y en este caso una expresión de cortesía valorizante, agradadora, ya sea de la búsqueda del acuerdo que se resiste o no existe, y en tal caso su función pragmática más concreta es la de ser minimizador de dicho desacuerdo, una estrategia vinculada ahora a las actividades de atenuación cortés.

Por relación a la unidad turno, es un marcador regulador de los papeles comunicativos que sirve, en concreto, para mantener el turno (añadir o continuar diciendo) o robarlo, y como mecanismo a veces de construcción del discurso, (continuador, rectificador, recuperador del hilo discursivo). Quizá, aquella función comunicativa concesiva atenuante y agradadora, manifestación del acuerdo más o menos real con el interlocutor, se utilice ahora como instrumento al servicio de estos otros fines menos confesables.

Sistema de transcripción Val.Es.Co.²⁰

:	Cambio de voz.
A1:	Intervención primera de un interlocutor identificado como A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
→	Entonación mantenida o suspendida.
Cou	Los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en "palabras-marca" de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
PESADO	Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
pe sa do	Pronunciación silabeada.
(())	Fragmento indescifrable.
((siempre))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
(en)tonces	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
°()°	Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
h	Aspiración de "s" implosiva.
(RISAS, TOSES GRITOS...)	Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".
aa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿i !?	Interrogaciones exclamativas.
¿? ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"
i!	Exclamaciones.
és que se pareix a mosatros:	Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.
<i>Letra cursiva:</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
Notas a pie de página:	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden informaciones necesarias para la correcta interpretación de determinadas palabras (la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real, siglas, marcas, etc.), enunciados o secuencias del texto (p. e., los irónicos), de algunas onomatopeyas, etc.
Sangrados a la derecha:	Escisiones conversacionales.
* Las incorrecciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (p. e., si este es utilizado por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.	
* Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales.	

²⁰ En Briz y grupo Val.Es.Co. (2002: 29-36) hay un desarrollo y explicación de dicho sistema.

Referencias bibliográficas

- Albelda, M. (2004b). *La intensificación en español coloquial*. Tesis doctoral, inédita, dirigida por Antonio Briz y Salvador Pons, Universidad de Valencia.
- Bravo, D. (2001). “Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español”. *Oralia*, 4, 299-314.
- Bravo, D. & A. Briz (2004). *Pragmática sociocultural: análisis del discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona, Ariel.
- Briz, A. (2000b). “Turno y alternancia de turno en la conversación”. *Revista Argentina de Lingüística*, 16, 3-27.
- Briz, A. (2005). “Eficacia, imagen social e imagen de cortesía. Naturaleza de la estrategia atenuadora en al conversión cotidiana española”. En D. Bravo (ed.), *Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos*. Estocolmo-Buenos Aires, Programa EDICE, Dunken.
- Briz, A. y grupo Val.Es.Co (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejo de la Revista *Oralia*. Madrid, Arco-Libros.
- Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2003). “Las unidades de la conversación: el acto”. En J. L. Girón Alconchel, y otros (eds.), *Estudios ofrecidos al profesor José Jesús de Bustos Tovar*, vol. II (953-968). Madrid: Universidad Complutense.
- Briz, A., A. Hidalgo, X. Padilla, S. Pons, L. Ruiz Gurillo, J. Sanmartín, E. Benavent, M. Albelda, M.J. Fernández & M. Pérez (2003). “Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial”. *Oralia*, 6, 7-61.
- Brown, P. y S. Levinson, (1978, 1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fant, L. & M^a L. Granato (2003). “Cortesía y gestión interrelacional, hacia un nuevo marco conceptual”, en *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE, “La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. Universidad de Estocolmo, Departamento de español, portugués y estudios latinoamericanos.
- Fant, L. (2005). “La modalización discursiva en el diálogo espontáneo”, *Fronteras-contrucciones y transgresiones*, comunicación presentada en el 15^o Congreso de la Asociación Alemana de Hispanistas, sección 6^a, *La determinación y el traspaso de límites en el discurso oral* (del 1 al 4 de marzo de 2005).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). “¿Es universal la cortesía?” en D. Bravo & A. Briz (eds.) (2004), 39-53.
- Koike, D. A., R. E Vann, & J. Busquets. (2001a). “Spanish no, sí: Reactive moves to perceived face-threatening acts. Part I: Discourse relations and cognitive states”, *Journal of Pragmatics*, 33, 701-723.

Koike, D.A., R. E Vann, & J. Busquets. (2001b). "Spanish no, sí: Reactive moves to perceived face-threatening acts. Part II", *Journal of Pragmatics*, 33, 879-899.

Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London, Longman.

Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid, Síntesis.

“En efecto, es su cumpleaños mañana”

Observaciones sobre el marcador del discurso *en efecto*

Johan Falk
Universidad de Estocolmo

I. Preámbulo

Este estudio va dedicado a Lars Fant, íntimo amigo y admirado colega desde hace varias décadas. Le ofrezco aquí algunas observaciones sobre el marcador discursivo *en efecto*, que ha recibido escasa atención en los tratados sobre los marcadores del discurso¹. Una excepción es el excelente estudio de C. Fuentes Rodríguez (1994), que hace un análisis comparativo de *de hecho* y *en efecto/efectivamente*. Mi aportación al tema coincide parcialmente con la de Fuentes Rodríguez, aunque enfocaré sobre todo ciertos aspectos discursivos de enunciados con *en efecto*, como las relaciones semánticas entre los tópicos² enlazados, la orientación argumentativa, la polifonía y los efectos retóricos que puede producir el marcador³.

2. Funciones de los marcadores del discurso

El estudio de los fenómenos discursivos ha ocupado durante las últimas décadas un lugar de primera fila dentro de la lingüística española y ha logrado resultados importantes. Una rama fecunda ha sido el estudio de los marcadores del

¹ No se hace mención de *en efecto* en Martín Zorraquino y Montolío Durán (1998), Martín Zorraquino y Portolés (1999), Portolés (2001), Montolío Durán (2001). En la *Gramática descriptiva del español* (1999), Martín Zorraquino y Portolés dedican un corto párrafo a *de hecho*.

² Empleamos indistintamente ‘tópico’ y ‘proposición’ para referirnos al contenido semántico (lo dicho) de los miembros enlazados mediante el marcador. El término ‘argumento’ tiene un sentido similar para referirse a proposiciones que se usan para apoyar una proposición anterior.

³ Lamentablemente, este estudio se ha ido encogiendo, así como sucedió en el cuento del hombrecito que iba al sastre con una tela para hacerse un abrigo. Tras repetidas visitas al sastre resultó que éste no le había confeccionado ni un abrigo ni un chaleco sino solamente el pulgar de un guante. Algo similar ha ocurrido en este caso. Mi intención inicial era hacer un estudio comparativo de tres marcadores que exhiben un aire de familia: *en efecto*, *efectivamente* y *de hecho*. Lo que queda de esos planes es un análisis de uno de ellos, *en efecto*.

discurso, destacándose en este campo lingüistas como A. Briz Gómez, C. Fuentes Rodríguez, M^a. A. Martín Zorraquino, E. Montolío Durán, M. Porroche Ballesteros, J. Portolés y C. Fuentes Rodríguez. Los trabajos publicados por Martín Zorraquino alrededor del año 1990 han inspirado toda una serie de estudios dedicados a grupos específicos de marcadores, con el fin de describir su uso tanto en el registro escrito como oral. Los trabajos de Lars Fant han impulsado también estas investigaciones, siendo su interés primordial los marcadores que inciden en la interacción, y la modalización de los asertos.

Sin entrar en la definición de los marcadores del discurso ni en la subclasificación de las expresiones consideradas o la distinción entre conectores y marcadores de modalidad, basta constatar que los marcadores del discurso (incluyen aquí a los conectores) operan al nivel del discurso, es decir no afectan al contenido proposicional de las oraciones o los miembros conectados. No conllevan, pues, significados léxicos constitutivos de la predicación, sino que sirven para establecer nexos lógicos entre miembros de la frase para dar pistas acerca de la interpretación de lo dicho así como de las actitudes de los interactuantes hacia los enunciados. En términos generales, los marcadores del discurso no pertenecen al *dictu* sino que se sitúan en el nivel del *decir*, ya que aportan ante todo claves interpretativas a los mensajes. Así, *en efecto*, dicho para confirmar un enunciado precedente, no añade nada a los contenidos que une, pero proporciona una instrucción de cómo interpretar esta unión.

Los marcadores del discurso presentan varias funciones, que pueden ser más o menos patentes en un caso dado. Tomando como punto de partida la conexión del discurso y la misma actividad de los interactuantes se destacan tres funciones principales:

1. función conectiva > establece relaciones lógicas y semánticas entre frases, oraciones y miembros, dándole al interlocutor una instrucción de cómo interpretar la relación;
2. función reguladora > permite al locutor organizar (reformular) el enunciado a fin de satisfacer su intención expresiva;
3. función interpersonal > permite a los locutores emitir señales interpretativas entre sí y manifestar actitudes hacia lo dicho.

Nada impide que un marcador en un contexto dado cumpla las tres funciones, aunque prevalezca una de ellas⁴. Para dar un ejemplo de esta polivalencia, citamos el siguiente caso de *en efecto*:

- (1) –Estuve en el bar hasta las dos de la mañana. *En efecto*, no abandoné el local en toda la noche⁵.

A nivel discursivo, el segundo término (“no abandoné...”) es una autoconfirmación de lo dicho previamente, con la mención de *en efecto* para hacerlo más contundente. *En efecto* incide aquí también en lo interpersonal, ya que el marcador señala que se trata de una afirmación certera y definitiva, tal vez con intención persuasiva o reprobatoria (“ya ves, estuve vigilando todo el tiempo la puerta pero no apareciste”). Asimismo se puede ver en este caso de *en efecto* una función reguladora del propio discurso: el locutor reformula el enunciado para lograr un mensaje más claro y convincente:

- (2) Estuve en el bar hasta las dos de la mañana. *En efecto* estuve sentado en la misma silla vigilando todo el tiempo la puerta.

No hay, pues, compartimientos estancos entre las distintas funciones y resulta difícil relacionar un determinado grupo de marcadores únicamente con una función, aunque haya afinidades. El marcador que se estudiará aquí se agrupa típicamente en la categoría conectiva, pero, como veremos, no faltan los efectos interpersonales, retóricos y expresivos.

3. Aproximación a *en efecto*

La expresión *en efecto*, igual que *efectivamente* y *de hecho*, deriva del lat. *factum* y encierra la idea de lo efectivo o fáctico. Sin ir más lejos, está claro que lo que viene después del marcador tiene por función confirmar de un modo u otro la afirmación que antecede. En el enunciado

- (3) Se suponía que la victoria sería fácil. *En efecto*, el equipo azulgrana arrolló a sus adversarios y ganó por 5-0,

⁴ Dado que las funciones indicadas no forman un paradigma de categorías excluyentes, es perfectamente natural que sean compatibles. En realidad, estas funciones responden a perspectivas bien distintas.

⁵ *En efecto* aparece siempre en cursiva, tanto en el texto como en los ejemplos citados.

la proposición B (“el equipo azulgrana arrolló ...”) contiene una confirmación de la proposición A (“la victoria sería fácil”), que viene a precisar, apoyar, ilustrar o rematar. Así, los argumentos enlazados mediante *en efecto* se orientan en el mismo sentido apuntando ambos a la misma conclusión. Lo que el término A afirma como conjetura, lo confirma el término B con pruebas fehacientes.

El valor confirmativo de *en efecto* es el que se consigna en los diccionarios que poco varían las definiciones:

Diccionario del Español Actual (1999: 1709, s.v. *efecto*)

“Se usa para asentir a algo dicho por otro o para confirmar algo dicho o pensado por uno mismo.”

Este valor se ejemplifica así:

“Parece que no habrá batalla ... *En efecto*, Marcelo Prats acepta el diálogo.”

Diccionario de uso del español de María Moliner (1966:1056, s.v. *efecto*)

“EN EFECTO. Frase frecuente con que se asiente a algo dicho por otro o que confirma algo dicho o que se suponía: *La cosa es difícil. –En efecto. El libro estaba, en efecto, donde tú habías dicho.*”

Diccionario SALAMANCA (1996:576, s.v. *efecto*):

“**En efecto.** Efectivamente, confirmando algo que se ha dicho o supuesto anteriormente: *Eran ocho personas, en efecto.*”

Fuentes Rodríguez (1994:15) enfatiza que *en efecto*, contrariamente a *de hecho*, entra en una estructura compuesta de “hipótesis o afirmación general – confirmación y demostración a través de argumentos”. Sigue diciendo que en los enunciados con *en efecto* se expresa una actitud modal, una confirmación y una estructuración sintáctica diferente a la que hace *de hecho*.

Son acertados los comentarios de Fuentes Rodríguez acerca del desdoblamiento del locutor en dos enunciadores: “uno que expone la afirmación general y otro que prueba, confirma, da la razón y demuestra” (1994:15). Así, *en efecto* explicita la relación entre la afirmación general y la parte confirmativa. Fuentes Rodríguez ve la diferencia primordial entre *de hecho* y *en efecto* en dos organizaciones distintas de la argumentación: “conclusión –prueba

en *de hecho*, hipótesis– confirmación–demostración en *en efecto*. *En efecto* da más fuerza a esa información, ya que pertenece al mismo hablante” (1994:15).⁶

Estas conclusiones, mayormente basadas en textos argumentativos, plantean una serie de aspectos que se pueden explorar más a fondo:

- las relaciones semánticas y lógicas que unen los tópicos A y B enlazados por *en efecto*.
- el valor de coorientación o antiorientación de las proposiciones unidas por *en efecto*;
- el carácter polifónico de enunciados con *en efecto*;
- el valor retórico de enunciados con *en efecto*;
- el sentido de confirmación o demostración del miembro introducido por *en efecto*;

Aunque Fuentes Rodríguez tiene razón en recalcar el valor demostrativo de los enunciados introducidos por *en efecto*, no hay que olvidar que este marcador, igual que *de hecho*, está fuertemente vinculado a lo fáctico⁷. En empleos prototípicos, *en efecto* expresa más que una demostración un hecho que confirma un antecedente:

(4) Pepe había prometido que iba a estar allí a las tres en punto. *En efecto*, al llegar yo, ya estaba allí.

En contextos como éste *en efecto* equivale a “resultó que”, subrayando lo que verdaderamente ocurrió. El siguiente ejemplo muestra la misma vinculación de *en efecto* a lo que “efectivamente” ocurre, si bien en este caso visto como hipótesis. Aquí, en rigor no se demuestra algo, sino que se presenta una futura realidad y lo que entrañaría ésta:

(5) en realidad, el tema de la sustitución, que es la guerra por la sucesión [en la presidencia], puede plantearse el mismo domingo 28 de mayo si, *en efecto*, como avanzan los expertos en sociología electoral, se produce el temido landslide, cuya traducción literal, como digo, sería corrimiento de tierras ... (CREA, 1995, todos los medios, caso 33)

⁶ Aunque la observación es certera, nos parece que se debe matizar la idea de que la información introducida por *en efecto* pertenece al hablante. La procedencia de la información es din duda un problema más complejo. Discutiremos este problema al plantear la garantía enunciativa que parece comportar *en efecto* (v. sección 10).

⁷ La demostración es típica en discursos argumentativos: hipótesis A – *en efecto* B, que alega evidencias a favor de A.

Al plantearse esta realidad hipotética (“se produce el temido landslide”), *en efecto* remite naturalmente a las suposiciones de los expertos (“como avanzan...”). Es patente que *en efecto* privilegia la idea de “conforme a la realidad”, aunque se presenta como hipótesis.

Retengamos de las definiciones de los diccionarios la observación de que *en efecto* o bien se inserta en el discurso de un locutor como una especie de autoconfirmación, o bien forma parte de un intercambio entre dos locutores, como aquí

(6) ¿Fue tan caro como habían dicho? –*En efecto*.

En este empleo, *en efecto* difícilmente puede considerarse un conector, sino que es más bien operador pragmático que sirve para asentir con un sentido próximo a “eso es”, “justamente”, “tienes mucha razón”⁸. Partiendo de esta función se puede sostener que *en efecto* es básicamente polifónico, aun en enunciados a cargo de un solo locutor (v. *infra*, sección 10). Los aspectos destacados hasta aquí permiten ver que *en efecto* cumple múltiples funciones en el discurso. Es un conector que enlaza dos tópicos “diciendo” que el tópico B una confirmación, un apoyo, una ilustración o una demostración de A. Esta perspectiva se debe sin embargo expandir para tomar en cuenta los efectos que produce en el discurso y en la interacción. *En efecto* es también un reformulador y recurso retórico y estilístico, que sirve para ofrecer garantías al interlocutor, para persuadirlo o para expresar asentimiento.

4. Objetivo, método y materiales

Los aspectos planteados en lo anterior son el punto de partida de los análisis se ofrecerán en las páginas siguientes. Nuestro propósito es ilustrar y describir estas características semánticas, dicursivas y pragmáticas de *en efecto*, partiendo de las relaciones semánticas entre los tópicos y el significado de base de *en efecto*. Mantenemos como hipótesis que lo que sucede a nivel pragmático y retórico se puede trazar en el semantismo básico del conector.

Este estudio se basa en un acopio de ejemplos procedentes de CREA (*Corpus de Referencia del Español Actual*)⁹. Los 125 ejemplos de *en efecto* que hemos transcrito con el co-texto completo son de todos los documentos del año 1995.

⁸ Se combinan fácilmente *en efecto* con *eso es* o *tienes mucha razón*, lo que prueba su proximidad semántica y pragmática. Lo que *en efecto* hace, en mayor medida que los otros, es ofrecer garantías de que “en realidad es o fue de cierta manera”.

⁹ La referencia completa se da en la bibliografía.

Aunque los ejemplos tienen una procedencia variada, resulta que la mayoría es de fuentes escritas. La cata se realizó el 18/05/2006. Aparte de este corpus central hemos algunas catas más abarcadoras para obtener cierta información cuantitativa.

Se trata de una comparación de frecuencias de *en efecto*, *efectivamente* y *de hecho* durante los años 1980-2000 en distintos géneros. Estos cotejos no se han desarrollado, si bien dan una idea de las frecuencias relativas y la avenencia de los marcadores con distintos géneros.

Como se ha dicho, salvo el estudio de Fuentes Rodríguez (1994), *en efecto* no ha atraído el interés de los lingüistas. Oportunamente volveremos al estudio de Fuentes Rodríguez.

5. Aproximación cuantitativa

La frecuencia relativa de los tres marcadores *en efecto*, *efectivamente* y *de hecho* tiene un valor limitado, dado que no son semánticamente comparables sino hasta cierto punto. Sin embargo, presentamos a continuación tres catas extraídas de CREA.

Tabla 1. *Frecuencia de efectivamente, en efecto, de hecho en CREA, 1980-2000. Todos los medios*

<i>Marcador</i>	<i>Frecuencia abs.</i>	<i>No. de documentos</i>	<i>frecuencia rel.</i>
efectivamente	3.820	2.009	34,3
en efecto	3.041	1.333	27,3
de hecho	4.273	2.228	38,4
Totales:	= 11.134		= 100%

Estos datos ofrecen una apreciación global, aun sin saber los valores que predominan en cada caso. En cuanto a la frecuencia total los marcadores se ordenan como sigue: *de hecho* > *efectivamente* > *en efecto*. Consta que no hay ningún predominio marcado sino que, en este acopio global, los tres marcadores se distribuyen de forma relativamente igual.

Ofrecemos en lo que sigue tres catas tomadas de los géneros oral, periódicos y literatura:

Tabla 2. *Frecuencia de efectivamente, en efecto, de hecho en CREA, 1980-2000. Género Oral*

<i>Marcador</i>	<i>frecuencia abs.</i>	<i>No. de documentos</i>	<i>frecuencia rel.</i>
efectivamente	1.032	390	63,8
en efecto	109	68	6,7
de hecho	477	260	29,5
<i>Totales</i>	=1.618		= 100%

Tabla 3. *Frecuencia de efectivamente, en efecto, de hecho en CREA, 1980-2000. Género Periódicos*

<i>marcador</i>	<i>frecuencia abs.</i>	<i>No. de documentos</i>	<i>frecuencia rel.</i>
efectivamente	919	852	30,0%
en efecto	772	718	25,2%
de hecho	1.375	1.198	44,8%
<i>Totales</i>	=3.066		=100%

Tabla 4. *Frecuencia de efectivamente, en efecto, de hecho en CREA, 1980-2000. Género Literatura*

<i>marcador</i>	<i>frecuencia abs.</i>	<i>No. de documentos</i>	<i>frecuencia rel.</i>
efectivamente	1.573	513	27,3%
en efecto	2.056	451	35,6%
de hecho	2.142	543	37,1%
<i>Totales</i>	=5.771		= 100%

De estas tablas se desprende que existe una considerable variación según los géneros examinados. En el registro oral es donde más claramente se desvían las proporciones. El marcador más favorecido es *efectivamente* en detrimento de *en efecto*. La alta frecuencia de *efectivamente* hace suponer que este marcador tiene funciones que lo privilegian para la oralidad. En el discurso oral el asentimiento y la confirmación de lo dicho desempeñan un papel importante y, al parecer, *efectivamente* cumple esta función en un grado mayor que *en efecto*. Una pesquisa ulterior debería ir en ese sentido: es una cuestión de registro y de sentido pragmático lo que explica que diverjan tanto las frecuencias (*efectivamente*: 1.032 ocurrencias frente a *en efecto*: 109 ocurrencias).

De hecho mantiene una posición fuerte en los géneros Periódicos y Literatura, con un predominio particular en documentos periodísticos. Una explicación sería que en este marcador predomina un sentido de corroboración de hechos, apuntado por Fuentes Rodríguez (1994:10). Si *de hecho* sobre todo es

un marcador de lo fáctico –una mención de cómo las cosas son en realidad–, es comprensible que tenga una alta frecuencia en la prosa periodística.

6. Encadenamiento de tópicos

Después de este excursus cuantitativo, planteamos la cuestión del encadenamiento de los tópicos “A – *en efecto* B”. Como se ha dicho, además de aportar un comentario al contenido proposicional de B, el marcador asegura una cohesión discursiva con respecto al antecedente. Igual que otros conectores, *en efecto* contiene una instrucción de cómo se debe interpretar el tópico que lo incluye con respecto a tópico anterior. Si *en efecto* es confirmativo, los tópicos expresados en estos miembros deben tener cierta constitución semántica y presentar ciertos esquemas para que los enunciados sean acertados. En lo que sigue nos ocuparemos de esta cuestión.

Citemos algunos ejemplos básicos como punto de partida para pasar luego a la ejemplificación natural:

(7) A: Mario es un buen actor.

B: Sí, *en efecto* lo es.

(8) A: Mario parece ser un buen actor.

B: Sí, *en efecto* lo es.

En efecto enlaza un asentimiento con afirmaciones generales en forma de una constatación (7) y una impresión (8). El miembro B no contiene ningún tipo de especificación o prueba, sino que es un mero asentimiento. Comparando “Sí, lo es” con “Sí, *en efecto* lo es” aparece el valor reforzador de *en efecto* (v. sección 11). Si bien son frecuentes estos casos, es normal, sobre todo en textos escritos, que el miembro B sea más elaborado. Aduce una prueba que corrobora el tópico A:

(9) A: Mario es un buen actor.

B: Sí, *en efecto*, ha actuado en los principales teatros del país.

Desde un punto de vista lógico se puede decir que la verdad del tópico B implica el tópico A. Así, la confirmación se basa en la idea implicativa de que la persona que “actúa en los principales teatros” es un buen actor. Se ve que *en efecto* no sólo establece una relación entre planos distintos, sino que también enfatiza que lo dicho es conforme a la realidad. En (9), *en efecto* sirve tanto para asentir como para introducir un argumento de apoyo.

Consta que *en efecto* introduce un tópico que está coorientado con el primer tópico. No serían fácilmente interpretables enunciados en que el miembro B expresa una consecuencia o un contraste:

(10) Había olvidado su paraguas. ??*En efecto* tuvo que volver a casa.

(11) No se había preparado lo suficiente. ??*En efecto* ganó el partido.

Es evidente que no se puede emplear el marcador cuando la relación antecedente – confirmación no queda clara:

(12) Elena era la única hija de una familia numerosa. **En efecto*, los hermanos eran mayores que ella.

Dada la idea de confirmación se plantea la cuestión de si “*en efecto* B” se puede emplear para refutar lo dicho anteriormente:

(13) A: Mario es un buen actor.

B: ??*En efecto* no lo es.

(14) A: Mario parece ser un buen actor.

B: ?*En efecto* no lo es.

Estas dos respuestas producen extrañeza aunque son interpretables. Al parecer, la anomalía proviene del sentido coorientador de *en efecto*: no se puede confirmar “buen actor” mediante “no lo es”. Sin embargo, si son interpretables, sobre todo el ej. 14 nos parece que se debe al componente “lo que viene es veraz” que conlleva *en efecto*. Lo que sostiene B es algo conforme a la verdad, aunque vaya en contra del tópico anterior. Ahora bien, si se añade una negación, los enunciados se vuelven bien formados, ya que *en efecto* remite al *no* anterior y establece con autoridad cómo es la realidad.

(15) A: Mario es un buen actor.

B: No, *en efecto* no lo es.

Este valor básico hace que que enunciados con *en efecto* sean reacios a contextos modales. En efecto, no tenemos registrado ningún ejemplo que contenga *en efecto* + verbo modal. Al parecer, lo modal no rima con la idea de lo real y “efectivo” que encierra el marcador¹⁰:

¹⁰ Si el verbo modal expresa realización efectiva, se puede insertar *en efecto*: *Pudieron en efecto entrar en el banco sin que nadie se enterara*. En los ej. 16-18 se trata de una falta de adecuación o normalidad pragmática que hace que los enunciados sean difíciles de interpretar. El ej. 18 se

(16) ¿Podrías *en efecto* llamarme una vez que estés en Santiago?

(17) ¿Deberías *en efecto* revisar el texto.

(18) ¿Quiere *en efecto* ser rico.

Si bien es difícil combinar un predicado modalizado con la idea de veracidad expresada por *en efecto*, se puede muy bien destacar el conjunto (verbo modal + predicado) como algo verídico y conforme a la realidad:

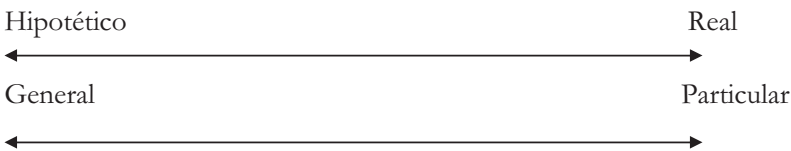
(19) Debes trabajar más. –Sí, *en efecto*, debería trabajar más.

Se puede notar que en estos casos el marcador, que aparece destacado al inicio, sirve para asentir a la afirmación anterior.

Constatemos que *en efecto* básicamente confirma un aserto o una suposición anteriores, “diciendo” que es veraz a la luz de las pruebas aducidas. El encadenamiento puede adoptar varias formas. Por un lado *en efecto* introduce asentimientos puros, por otro se expande en ejemplificaciones, argumentos, demostraciones, pruebas y corroboraciones, siendo el requisito que éstos apoyen las inferencias del tópico anterior. Pasamos ahora a tratar la relación jerárquica entre los tópicos A y B.

7. De lo general a lo particular o vice versa

Se ha constatado que los tópicos expresados en los miembros A y B se hallan en niveles jerárquicos distintos. En las dimensiones,



es de esperar que el tópico A se sitúe a la izquierda de B, es decir “*en efecto* + proposición” expresaría un tópico más particular y más real que el antecedente. El sentido común habla a favor de esta hipótesis. Una confirmación aporta pruebas reales y particulares para comprobar algo que tiene más generalidad o es

vuelve posible en un contexto como: "Jorge tiene cuatro empleos. Parece que junta bastante dinero al mes. Quiere *en efecto* hacerse rico".

más hipotético. De las siguientes relaciones la 1 y tal vez la 2 y la 3 serían las privilegiadas.

	<u>miembro A</u>		<u>en efecto + miembro B</u>
1.	general	>	particular
2.	general	=	general
3.	particular	=	particular
4.	particular	<	general

Hay que recordar que los términos ‘general’ y ‘particular’ tienen un carácter ad hoc. Se refieren a cómo están relacionadas entre sí las informaciones contenidas en los miembros. Así, un hábito es más general que una actuación particular, una ley es más general que un crimen que infringe la ley, un juicio general sobre una persona es más general que la calificación de su conducta en una ocasión particular.

En los ejemplos siguientes hay una evidente particularización:

(20) De forma unánime, la crítica ha saludado “Bella del Señor” como la gran novela de amor de nuestros tiempos. Todas las estaciones de la pasión amorosa son, *en efecto*, descritas con gran minuciosidad en esta obra, con una rica paleta de matices, que comprende desde la ironía distanciada hasta el arrebato, (...) (CREA, 1995, todos los medios, caso 12)

El ej. 20 se puede considerar prototípico. Del juicio general “la gran novela de amor de nuestros tiempos” se pasa a un nivel inferior en el que se justifica el aserto inicial con detalles concretos de la novela: “todas las estaciones de la pasión amorosa son descritas”. Así es que en el segundo miembro se desarrolla el tema mediante un argumento consistente en indicios que están en consonancia con el juicio anterior.

En el ejemplo que sigue la particularización tiene otro carácter, pero es igualmente típico:

(21) “Ronaldo creía que, ante la imposibilidad de pago por parte de la familia, la CBF tendría que asumir el pago del rescate, como, *en efecto*, ocurrió, para garantizar la estabilidad del jugador y de la plantilla (...) (CREA, 1995, todos los medios, caso 11)

Aquí se pasa de una afirmación modalizada (“tendría que asumir el pago”) a los hechos ocurridos (“como *en efecto* ocurrió”) por lo que se desciende a la realidad real. Esto es lo que marca *en efecto*. Algo parecido sucede en el siguiente caso en el que se contraponen lo que “parece ser” (hipotético) a lo que “es” (real):

(22) Leer los periódicos del 17 de julio de 1936 todavía hoy causa asombro, porque parece que, pese a todo, no pasaba nada, y *en efecto*, aún no pasaba. (CREA, 1995, todos los medios, caso 102)

La relación entre los argumentos contenidos en los dos miembros puede tener la forma de una hipótesis y la confirmación de esta hipótesis:

(23) En particular, en los mamíferos recién nacidos existe la lactasa, que rompe la lactosa en monosacáridos fácilmente absorbibles. Pues bien, como la lactosa no está presente en la alimentación de ningún mamífero adulto (excepto del hombre), entonces es de esperar que o no exista lactasa en el epitelio intestinal de los mamíferos adultos o bien en cantidades despreciables. (...) Por adulto se entiende después del destete ... Y, *en efecto*, así ocurre. (CREA, 1995, todos los medios, caso 115)

En textos de divulgación científica es normal que *en efecto* introduzca argumentos o hechos que se presentan como un apoyo empírico de una tesis anterior:

(24) Ahora su actividad lúdica [del bebé] se amplía de manera considerable, ya que dan comienzo a juegos que requieren cierta habilidad. Muy pronto, *en efecto*, el pequeño ya se muestra capaz de soltar voluntariamente los objetos. (CREA, 1995, todos los medios, caso 81)

En otros casos el paso de un nivel más general a otro más particular es menos fácil de detectar. En este ejemplo, *en efecto* sirve para retomar y reformular el argumento, dándole más énfasis:

(25) Pero incluso la amnistía, al aparecer afectados miembros del Gobierno al tiempo de producirse los hechos, encuentra el obstáculo constitucional que significa el artículo 102.3 de la Constitución que excluye expresamente la adopción de medidas de gracia en estos casos. La Constitución prohíbe, *en efecto*, las medidas de gracia cuando hayan sido miembros del Gobierno partícipes de hechos delictivos (...) (CREA, 1995, todos los medios, caso 63)

En conclusión, la tónica general es la esperada: hay un desnivel entre los tópicos A y B en el sentido de que B expresa lo más particular y lo más real. Es difícil encontrar ejemplos que expresen otras relaciones, pero los enunciados que siguen son sin embargo perfectamente naturales:

(26) A: A Ernesto le han invitado a cantar en el Olympia.
B: Ah sí, *en efecto* es un buen cantante.

(27) A: ¡Mira a qué precio están los tomates!
B: Sí, *en efecto* la vida está muy cara.

En estos casos se pasa de lo particular a lo general. Sin embargo, a nuestro parecer no se trata de una conclusión generalizadora, sino más bien de una confirmación de cierto estado de cosas existente, que para el locutor B explica la observación de A. Tenemos en el material un caso que sigue este patrón. Una serie de hechos reales se ven explicados por un código cultural que “en efecto” prescribe estas conductas:

(28) Ahora lo que teme todo el mundo en Maasaret Hajjaj es que las familias que están de luto quieran vengarse de los Abdel Rahim y que el pueblo caiga en un ciclo de matanzas, venganzas y represalias sin fin.

Una perspectiva que, al menos por el momento, es excluida por el abogado Adel Chehata. “Todavía no hay bastantes miembros de la familia Abdel Rahim en libertad para que todos los que podrían querer vengarse de ellos lo hagan.

LAS REGLAS DEL TAR.- Las siempre sacrosantas reglas del tar imponen, *en efecto*, apuntar, primero, al “mejor hombre de la familia”, al más rico, al más poderoso, al más educado... (CREA, 1995, todos los medios, caso 45)

La proposición en que se encuentra el marcador no confirma en rigor los hechos anteriores, sino que más bien explica la actuación de los hombres por la norma cultural. Lo general justifica los hechos particulares, lo cual es una manera de confirmarlos.

8. Confirmación y cohesión

Conforme a lo dicho anteriormente, una función fundamental de *en efecto* es ligar algo no fáctico (hipotético, planeado, prometido, pensado, esperado, etc.) con su realización efectiva. Se trata de la confirmación de que algo ya dicho o insinuado “realmente ocurrió”, a veces en contra de las expectativas. Básicamente, *en efecto* impone esta interpretación al tiempo que se matiza a veces la relación entre A y B con tonos emotivos, p.ej. de sorpresa (*en efecto estaba allí a la hora <*“no me lo había esperado”).

Veamos algunos casos típicos de este empleo del marcador:

(29) “Ronaldo creía que, ante la posibilidad de pago por parte de la familia, la CBF tendría que asumir el pago del rescate, como *en efecto* ocurrió¹¹, para garantizar la estabilidad del jugador y de la plantilla que se preparaba para el Mundial de EE.UU. ‘94”, aseguró la presidiaria. (CREA, 1995, todos los medios, caso 11)

¹¹ Los subrayados en los ejemplos que siguen son nuestros.

(30) (...) ordenó, presuntamente y según se desprende de las declaraciones y datos documentales que aparecen en la causa, a las esposas de éstos que se trasladaran a Ginebra y abrieran dos cuentas bancarias, lo que *en efecto* hicieron a mediados de septiembre de 1989, (...) (CREA, 1995, todos los medios, caso 43)

Los verbos “ocurrió” e “hicieron”, en forma de pretérito indefinido, subrayan lo fáctico de las proposiciones, remitiendo a “una creencia de lo que debía hacer la CBE” y “una orden de lo que debían hacer las esposas” respectivamente. *En efecto* enlaza aquí un estado de cosas no real y la realización efectiva de un hecho ligado a esta suposición. Se trata de confirmaciones puras.

Si embargo, el hecho comentado por *en efecto* puede presentarse como una conjetura sobre la realidad y tener la siguiente forma: “Si [*en efecto*] resulta que la realidad es X, entonces Y”. En este caso se contempla una situación como una hipótesis, a la vez que se insinúa que esta realidad se debe tomar en cuenta para las previsiones:

(31) Ahora bien, si resultara que el personaje de Pepa fuera, *en efecto*, representativo y paradigmático de la joven mujer casada española, entonces yo les recomendaría a los mancebos que permanecieran célibes de por vida, (...) (CREA, 1995, todos los medios, caso 41)

(32) En realidad, el tema de la sustitución, que es la guerra por la sucesión [en la presidencia], puede plantearse el mismo 28 de mayo si, *en efecto*, como avanzan los expertos en sociología electoral, se produce el temido landslide, cuya traducción literal, como digo, sería corrimiento de tierras ... (CREA, 1995, todos los medios, caso 33)

La implicación lógica de (32) se aprecia con facilidad. La función de “*en efecto* B” es aquí plantear una realidad como hipótesis, confirmando esta realidad, si se produce, tendrá consecuencias. Resulta, pues, que *en efecto* es compatible con oraciones hipotéticas que contemplan situaciones futuras¹² y los efectos a que dan lugar (“de producirse cierto resultado electoral, el tema de la sucesión se pondrá sobre el tapete”). *En efecto* presenta esta posible realidad con especial nitidez.

La idea de confirmación supone que hay una coherencia fundamental entre los tópicos enlazados. Al guiar las inferencias en un sentido determinado y señalar en ambas direcciones, *en efecto* contribuye no sólo a la interpretación del discurso sino también a su cohesión. Citaremos a continuación algunos ejemplos para ver cómo se verifica la cohesión de los miembros:

¹² Notemos que las oraciones hipotéticas contrafactuals difícilmente admiten un *en efecto* na la prótasis: ??*Si en efecto tuviera un coche, me iría de vacaciones por Europa*. Al parecer, los enunciados contrafactuals no cumplen con las condiciones de uso de *en efecto*, que no puede comentar una realidad no existente. *En efecto* acompaña tópicos que se refieren a realidades pasadas, presentes o futuras, sean hipotéticas o no.

(33) [A propósito de la novela “Pluscuamperfecto” de Arenholz] Hay influencias que matan y la que parece percibirse en el texto de Arenholz *asesina, en efecto*, todas las buenas intenciones, todo secreto cruce que hay en “Pluscuamperfecto”(…) (CREA, 1995, todos los medios, caso 7)

(34) Llega la temporada “castellera” *a su punto culminante: abundan a lo largo de toda la geografía catalana, en efecto*, las jornadas dedicadas a esta tradicional manifestación donde se conjugan armónicamente elementos (...) (CREA, 1995, todos los medios, caso 10)

No es difícil ver la estrecha unión entre los dos miembros. En (33), “la que” señala anafóricamente “influencias” por lo que se establece una relación entre lo general y lo particular. Entre “matar” de A y “*en efecto asesinar*” de B se da una sinonimia parcial y un incremento expresivo. En (34) las anáforas son igualmente visibles y proceden mediante metonimias paralelas: “temporada ‘castellera’” se retoma en “jornadas dedicadas a esta tradicional manifestación”, “punto culminante” se refleja en “abundan a lo largo y ancho de la geografía”. En estos casos, el marcador viene a reforzar los vínculos entre A y B expresados por otros medios lingüísticos.

En el siguiente caso lo que resalta es la cohesión léxica:

(35) Algunos padres se muestran satisfechos si su bebé no da la lata con prolongados lloros, pero todo indica que se encuentran en el error. Un bebé sano, *en efecto*, debe manifestarse No todos los bebés lloran por igual. Pero el llanto no puede faltar. (CREA, 1995, todos los medios, caso 84)

La argumentación gira en torno a “llanto”, “lloro”, “mostrarse satisfecho”, “estar en el error”, “debe manifestarse”, “no puede faltar”. Este entramado léxico asegura, junto con *en efecto*, un alto grado de cohesión.

9. Coorientación o antiorientación

Los marcadores del discurso de tipo conectivo se suelen enjuiciar desde el punto de vista de su orientación argumentativa (Anscombe y Ducrot 1994). Así, un marcador conectivo comporta una instrucción acerca de cómo interpretar la proposición que comenta, susceptible de ser glosada “la proposición que sigue está alienada en el mismo sentido que la proposición anterior” o “la proposición que sigue va en contra de lo dicho o de lo inferido anteriormente”. El valor de

los conectivos, al explicitar las relaciones lógicas, puede ser, pues, o bien coorientar o bien antiorientar los predicados¹³.

¿Cuál es entonces el valor argumentativo de *en efecto*? Los ejemplos citados en lo anterior indican claramente que el valor fundamental de *en efecto* es encadenar dos tópicos que están alineados en el mismo sentido. Confirmar algo, aportar pruebas en apoyo de una suposición, ejemplificar un aserto general, son actos colaborativos, que suponen una coorientación de los tópicos. Veamos primero un caso prototípico:

(36) Mario dijo que iba a pagarme esta semana. *En efecto*, me pagó ayer.

El pago efectuado es una consecuencia normal de la promesa hecha. *En efecto* marca justamente la avenencia entre lo prometido y lo efectuado. En los ejemplos 29 y 30 de la sección 7, los tópicos B (“*en efecto* ocurrió” y “lo que *en efecto* hicieron”) son seguimientos coorientados con los antecedentes.

Pero existen casos que van en contra de esta suposición. El tópico introducido por *en efecto* puede ser contrario a las expectativas:

(37) Mario dijo que iba a pagarme antes del 20 de este mes. *En efecto* no me ha pagado aún.

El ej. 37 es tal vez menos natural, pero es perfectamente posible. Lo explicamos por la tensión entre los dos componentes del significado de *en efecto*: por un lado constata una situación real (“no ha pagado”), por otro debería confirmar una expectativa inferida de lo anterior (“me iba a pagar > me pagó”). Sólo el primer requisito se cumple aquí. Así pues, no parece que *en efecto* sea de por sí coorientador, más bien sería esto un efecto natural de que *en efecto* enlaza un tópico que se presenta como conforme a la verdad/realidad y como “efecto” de otro anterior.

Si se trata de juicios de valor, no parece ser viable concatenar argumentos contrarios mediante *en efecto*:

(38) A: Manuel es un buen cantante.

B: **En efecto* no le invitaron a cantar en el Olympia,

La interpretación del tópico B se hace costosa porque, pese a que afirma un hecho real, el sentido del tópico no se infiere de A. Esta antiorientación no parece ser permisible.

¹³ Coorientación y antiorientación es una división general de movimientos argumentativos encarrilados por los marcadores. El estudio de grupos particulares de conectores se utilizan criterios más específicos, como p.ej. la gradación de la fuerza argumentativa.

En lo que sigue comentaremos un par de ejemplos con el fin de comprobar algunos patrones argumentativos entre proposiciones unidas con *en efecto*. La tónica general es la coorientación.

(39) “El que no llora, no mama”, dice el refrán. Y el recién nacido llora, *en efecto*, y cuando la madre le pone al pecho, con el calorcillo, con la ternura y con el alimento, llega el descubrimiento del placer (...). (CREA, 1995, todos los medios, caso 85)

(40) (...) la dieta normal occidental proporciona menos [calcio] que la vegetariana y que, por tanto, nos lleva hacia la osteoporosis, enfermedad que, *en efecto*, es cada vez más común y prematura en la sociedad occidental. (CREA, 1995, todos los medios, caso 119)

Éstos son casos típicos de alineación de argumentos coorientados. La presuposición de (39) es que “el niño recién nacido tiene que llorar para poder mamar”, lo que la experiencia confirma. El caso (40) establece que “una dieta sin calcio lleva a una enfermedad” + “esta dieta es normal en Occidente”. El tópico B aporta pruebas reales en apoyo de esta tesis: “esta enfermedad es cada vez común en nuestros países”.

En el siguiente ej., *en efecto* figura en una subordinada introducida por *porque*. Encaja también en el modelo coorientador:

(41) Cuatro años de discusiones más o menos solemnes y abundantes sonrisas de presunta amistad han bastado para poner en evidencia el carácter retórico de aquella ilusión de encontrar un camino político común. Quizá porque cada día son menos los que desean marchar juntos, o sencillamente porque, *en efecto*, -¿la famosa muerte de la historia?- el ejercicio de la política ha terminado convirtiéndose en una actividad tan alejada de la modernidad como un soneto de Garcilaso. (CREA, 1995, todos los medios, caso 8)

En la primera frase se insinúa el fracaso de conseguir una convergencia política entre las naciones implicadas en el proceso aludido (“sonrisas de presunta amistad”, “el carácter retórico de aquella ilusión”). La segunda frase viene a dar una explicación de la imposibilidad de la empresa mediante dos oraciones causales, de las que la última está marcada por *en efecto*¹⁴.

De los ejemplos citados se desprende que la coorientación predomina en la unión de predicados por *en efecto*. Sin embargo, el marcador figura también en contextos antiorientados según los siguientes esquemas:

¹⁴ Además de constatar que la argumentación sigue una línea coorientada, se puede notar que *en efecto* además le confiere una especial fuerza ilocutiva a la última oración. *En efecto* no sólo afirma que “así es” sino que le da un énfasis especial al argumento que se presenta como más verídico y más fundamental que el anterior.

- A, pero, *en efecto*, B
- *En efecto* A, pero B

En estos casos, *en efecto* interactúa con la conjunción adversativa *pero*, reforzando el contraste entre los dos miembros. Mediante la inserción de *en efecto* se marca de forma contundente una oposición entre un plano no “real” (suposiciones, opiniones, prejuicios) y otro plano en el que se indica cómo las cosas son. Veamos algunos ejemplos ilustrativos:

(42) Todas ellas [las tablas científicas de los Laboratorios Geigy en Suiza] coinciden en que la concentración de vitamina en el germen de trigo es cero. Sólo en las tablas inglesas se menciona que, *en efecto*, hay algo de esta vitamina en la levadura de panadería, pero en cantidades despreciables (trazas). (CREA, 1995, todos los medios, caso 118)

(43) La escritora recupera sus obsesiones, toma un sueño (la madre que sueña con la hija antes de que nazca) como punto de arranque, se detiene en una infancia “un poco especial” (...) “Estas cosas no me las planteo cuando me pongo a escribir, pero *en efecto* son unas constantes que siempre aparecen”. (CREA, 1995, todos los medios, caso 60)

En rigor, el sentido antiorientador de estos ejemplos es sólo aparente. Proviene de “sólo” y “pero” que marcan un contexto adversativo. Lo que *en efecto* “hace” es dar realce a este contraste, confirmando una realidad contraria ya anunciada por “pero”.

He aquí dos ejemplos más teñidos de oposición entre los miembros:

(44) Ya a finales de la década de los setenta los hombres de ciencia se vieron obligados a reconocer que estaban equivocados. Descubrieron, *en efecto*, que un bebé no sólo recibe la influencia de sus progenitores, pues también, desde muy temprano, ejerce una clara influencia sobre éstos. (CREA, 1995, todos los medios, caso 82)

(45) Dado el carácter “ensamblador” de estos elementos, parece lógico pensar que un texto presentará mejor articulación interna, mayor cohesión entre las partes, y más claridad cuando contiene en la redacción este tipo de expresiones conectivas, (...) Ahora bien, ello es así, *en efecto*, pero siempre que se haga de estos elementos un uso adecuado. (Montolío 2001:25)

Consta que *en efecto* aparece a menudo en discursos argumentativos para contraponer distintos argumentos. En estos contextos *en efecto* contribuye a resaltar los contrastes. En (44), *en efecto* marca con acuidad una oposición entre la equivocación de los científicos y los nuevos hallazgos. En el ej. 45, *en efecto* adquiere un tono concesivo. “Ahora bien, ello es así, *en efecto*, pero...” se corresponde con “parece lógico pensar que un texto...”, es decir la hipótesis

formulada al inicio se ve confirmada mediante *en efecto*, si bien atenuada por una serie de concesiones (“ahora bien”, “pero”, “siempre que...”).

En síntesis, *en efecto* es un marcador fundamentalmente de valor coorientador, que tiene por oficio aportar argumentos B que están en la línea del tópico A. El asentimiento a una afirmación anterior es la forma más “pura” de alinearse con el tópico anterior. Ahora bien, la utilización de *en efecto* en contextos anti-orientados no es excepcional, pero requiere que el contexto esté marcado por formas adversativas como “pero”. Lo que *en efecto* “hace” en tal caso es acentuar y garantizar el tópico antiorientador que se infiere de “pero”. Hay coorientación dentro de una antiorientación.

10. En efecto y la polifonía

Como los conectores enlazan proposiciones y guían las inferencias entre ellas, es natural ver esta interacción como un “diálogo” entre aserciones que provienen de distintas fuentes. Los enunciados que integran el discurso representarían entonces distintos enunciadores o voces que conforman un juego dialógico. Según las teorías de la polifonía¹⁵, no sólo los textos sino el lenguaje en sí tiene un carácter eminentemente polifónico. Los conectores funcionarían como pivotes vinculando las aserciones y marcarían el paso de una voz a otra. Así, p.ej., el conector *a propósito* señala la introducción un nuevo enunciador que hace una conexión con el tópico anterior, la conjunción *ya que* marca una proposición como consabida, ya afirmada por otra voz¹⁶. En breves palabras, el locutor, aun siendo el responsable de la emisión misma, pasa a ser el portavoz de lo que han afirmado otros enunciadores.

Así pues, por polifonía entendemos aquí las voces emisoras de los enunciados del discurso, tomadas estas voces en un sentido abstracto como instancias responsabilizadas de los enunciados. En la investigación sobre polifonía lingüística y literaria se ha constatado que los discursos contienen numerosos indicios que permiten rastrear otras voces que la del autor del texto. Esto es, brevemente, el punto de partida de las observaciones que van a seguir.

La idea de confirmación de hipótesis, que es una función básica de *en efecto*, es en sí polifónica ya que el tópico B tiene por oficio ejemplificar, demostrar, probar, evidenciar el tópico A. Según esta visión hay siempre dos voces interrelacionadas:

¹⁵ Nos basamos sobre todo en Ducrot (1986), Anscombe y Ducrot (2001), Ducrot (2001), así como en Nølke (2001).

¹⁶ Para el valor de *ya que* remitimos al capítulo “La argumentación de autoridad” de Ducrot (1986: 162-174).

voz 1 emite una opinión general o una suposición y voz 2 emite una confirmación alegando un hecho más particular cuya veracidad es garantizada por en efecto.

lo cual se podría ejemplificar así:

(46) Estos monos son francamente peligrosos. *En efecto*, la semana pasada le mordieron a un niño escocés.

Esta es la postura adoptada por Fuentes Rodríguez (1994:15), para quien la estructura “hipótesis o afirmación general – confirmación y demostración a través de argumentos (...) supone un desdoblamiento del locutor en dos enunciadores”¹⁷.

Ahora bien, la polifonía se puede enfocar desde varios ángulos que deben mantenerse distintos:

1. polifonía argumentativa (toda argumentación contiene movimientos que reflejan distintas voces: “A – *en efecto* B” es siempre polifónico)
2. polifonía de la enunciación (la enunciación de un tópico está a cargo de una voz específica: “A – *en efecto* B” puede ser polifónico)
3. procedencia de la información (el locutor recurre a información de fuentes ajenas: “A – *en efecto* B” puede ser polifónico).

Ni que decir tiene que estas categorías no aparecen en una forma pura. Otro aspecto importante es que el locutor, que es la instancia responsable de la emisión, reproduce voces e informaciones mezclando en ellas su propia voz. Así, si digo “Antonio prometió ir a recogerme en la estación. *En efecto* estaba allí a las tres en punto”, escuchamos el eco de la voz de Antonio (“Iré a recogerte”), pero es el yo-locutor el que lo presenta como una promesa, lo cual influye a su vez en la interpretación de “*en efecto*, estaba allí...”. En los comentarios que siguen nos interesan sobre todo las categorías 2 y 3 para mostrar que los enunciados con *en efecto* son eminentemente polifónicos.

En el ej. 47 hay una tajante ruptura entre el discurso referido a cargo de Javier Pérez Royo y la voz del periodista que comenta la afirmación anterior:

(47) (...) votando en el Congreso si el presidente tiene que ser acusado o no de un delito contra la seguridad del Estado. El constitucionalista Javier Pérez Royo afirmaba ayer que esta posibilidad es un disparate y, *en efecto*, suena como tal. (CREA, 1995, todos los medios, caso 13)

¹⁷ V. sección 3.

Otro ejemplo parecido:

(48) (...) ordenó (...) que se trasladaran a Ginebra y abrieran dos cuentas bancarias, lo que *en efecto* hicieron a mediados de septiembre de 1989 (...) (CREA, 1995, todos los medios, caso 43)

El sujeto de “ordenó” es responsable del tópico A, mientras que la información confirmativa proveniente de fuentes no especificadas. En los tres ejemplos que siguen hay una referencia a fuentes de autoridad:

(49) De forma unánime, la crítica ha saludado “Bella del Señor” como la gran novela de amor de nuestro tiempo. Todas las estaciones de la pasión amorosa son, *en efecto* descritas con gran minuciosidad en esta obra, con una rica paleta de matices, (...) (CREA, 1995, todos los medios, caso 12)

(50) Es decir, médicos, científicos y expertos en nutrición que han estudiado sería y estadísticamente la calidad de la dieta vegetariana llegan a la conclusión de que es o igual o superior a la no vegetariana, nunca peor. De hecho, en ocasiones se concluye que, *en efecto*, una dieta vegetariana puede ser adecuada (...) ¹⁸ (CREA, 1995, todos los medios, caso 117)

(51) Algunos padres se muestran satisfechos si su bebé no da la lata con prolongados lloros, pero todo indica que se encuentra en un error. Un bebé sano, *en efecto*, debe manifestarse ... No todos los bebés lloran por igual. (CREA, 1995, todos los medios, caso 84)

Los tres ejemplos citados invocan enunciadores –la crítica, los científicos– que legitimizan las afirmaciones del periodista. Si “Bella del Señor” (49) es un gran libro según esta evidencia ajena, resulta más complicado determinar la autoría del tópico B. Sea asumida por la crítica o por el periodista, *en efecto* confiere legitimidad al argumento. Sucede lo mismo con los otros ejemplos. La referencia a la autoridad científica del que se apropia el periodista, es sin embargo más vaga en los tópicos B: “se concluye que”, “un bebé (...) debe manifestarse”. Se trata, pues, de un argumento de autoridad: “Según los médicos, un bebé debe comportarse de cierta manera”. En estos casos, igual que en los anteriores, el razonamiento, así como el cambio de voces, queda más contundente mediante la inserción de *en efecto*. El periodista se arroga una competencia en la materia, para dar más credibilidad al aserto.

Finalmente un caso en que se percibe claramente un cambio de voces:

(52) (...) Pero incluso la aministía, al aparecer afectados miembros del Gobierno al tiempo de producirse los hechos, encuentra el obstáculo constitucional que significa el artículo 102.3 de

¹⁸ Nótese que tanto *de hecho* como *en efecto* comentan el mismo tópico, lo que demuestra que tienen significados y funciones distintos. En la línea de Fuentes Rodríguez (1994) nos parece que los marcadores realizan aquí funciones de comprobación y demostración respectivamente.

la Constitución que excluye expresamente la adopción de medidas de gracia en estos casos. La Constitución prohíbe, *en efecto*, las medidas de gracia cuando hayan sido miembros del Gobierno partícipes de hechos delictivos. (CREA, 1995, todos los medios, caso 63)

Al tiempo que confirma la veracidad de la proposición B, *en efecto* encierra una subjetividad. Al reformular lo afirmado en la Constitución (miembro A), el emisor asume el contenido y deja sentir su propia voz. Él sale garante de esta afirmación, que no se encuentra en el mismo plano que el antecedente.

Sin duda, un acercamiento polifónico a enunciados con *en efecto* da resultado. El esquema más común parece ser contraponer una voz/información ajena (miembro A) a otra voz que normalmente es la del locutor, aunque la información proceda de otros enunciadorees o es del conocimiento general (miembro B). Mediante *en efecto* el locutor asume esta información que sirve para legitimizar la afirmación anterior. Como veremos en la próxima sección, la polifonía está estrechamente relacionada con los efectos retóricos de enunciados con *en efecto*.

11. *En efecto* – un recurso retórico y estilístico

No cabe duda de que *en efecto* encierra un gran potencial pragmático. *En efecto* no sólo pertenece al nivel de lo dicho (el estado de cosas confirmado) sino que está íntimamente ligado al acto de enunciación y al sentido inferencial de los enunciados. Así es que el marcador por un lado tiene efectos pragmáticos en los intercambios orales para la percepción de los sentidos inferidos, y por el otro, aunque conectado con el anterior, está claro que es un recurso retórico para obtener determinados efectos.

A nivel de la interacción está claro que *en efecto* normalmente es una fórmula colaborativa. En un caso como

(53) A: Me parece que los coches Peugeot tienen un diseño muy atractivo.

B: *En efecto*, al modelo 207 le han bajado el techo y le han dado un frente más agresivo,

la réplica de B es por un lado un asentimiento a lo que ha dicho A y por otro un aporte de argumentos a favor de ese aserto. Este tipo de confirmación parece destinado a crear un buen clima conversacional y un consenso de opiniones. En otras situaciones, el empleo de *en efecto* puede servir, sin embargo, para arrebatarse al interlocutor el turno de palabra. El locutor B interrumpe a A mediante un asentimiento para usurpar la palabra y desarrollar el argumento a su modo. El asentimiento encubre otro propósito y entonces la colaboración es engañosa: “Sí, *en efecto*, es un gran coche, pero a mí me parece que...”.

En discursos argumentativos prevalecen los efectos retóricos que pueden ser de diversa índole. Nos parece que la función retórica de *en efecto* básicamente procede de que reclama veracidad para la proposición que comenta. El locutor sale garante de esta verdad que disipa la inseguridad de la afirmación anterior¹⁹. Una consecuencia natural de esto es que “*en efecto* – B” se utiliza para persuadir. Al decir:

(54) “Bella del Señor” es, *en efecto*, una gran novela de amor, (paráfrasis del ej. 49)

en efecto establece una verdad legitimizada por una autoridad no nombrada. Conviene advertir que una argumentación de autoridad²⁰ contiene una posibilidad manipulativa. Al recurrir a *en efecto* el locutor otorga a lo dicho una mayor fiabilidad ya que lo presenta como un hecho consabido afianzado por una autoridad. *En efecto* es en estos casos un instrumento de persuasión.

Veamos un par de casos:

(55) (...) montó un aparato de financiación ilegal (...) consistente en servir de “depositarias y administradoras de los fondos recaudados por el Partido, para canalizarlo hacia él en el momento electoral correspondiente o ante la necesidad concreta a satisfacer”. Eso fueron, *en efecto*, Filesa, Malesa y Time Export. (CREA, 1995, todos los medios, caso 42)

(56) (...) los hombres de ciencia se vieron obligados a reconocer que estaban equivocados. Descubrieron, *en efecto*, que un bebé no sólo recibe la influencia de sus progenitores, (...) (CREA, 1995, todos los medios, caso 82)

Suprimiendo el marcador en los ejemplos citados, se nota un cambio de efecto pragmático. *En efecto* destaca los hechos para persuadir de que “es así y no de otra forma como se debe enjuiciar a esas empresas” (55) y “no cabe duda de que el descubrimiento arrasó las concepciones anteriores” (56).

En otros ejemplos se aprecia aún más el efecto suasorio. Del ejemplo 50 (de la sección 10) sobre dietas se extrae una conclusión clara: “*En efecto*, una dieta vegetariana es mejor”. Nos parece que la fuerza ilocutiva de la afirmación se debe a que *en efecto* supone una instancia que garantiza la veracidad, el emisor y las otras autoridades que éste asume.

En los debates, *en efecto* es un instrumento eficaz para apelar a este saber que va más allá y a la vez es incuestionable: Si digo: “*En efecto*, los seguros sociales no mejoran la vida social de los ciudadanos sino al revés”, este argumento, aun

¹⁹ *En efecto* expresa una garantía enunciativa, es decir el locutor asume que la afirmación es verdadera.

²⁰ Ducrot (1986:153-187) desarrolla e ilustra el concepto de la argumentación de autoridad.

siendo poco fundamentado, se presenta como si fuera una verdad generalmente aceptada.

De ahí proviene la fuerza persuasiva y, también, la posible falacia de estos argumentos, avalados por *en efecto*.

Otro tipo de efecto retórico o estilístico tiene que ver con la coordinación de tópicos que implican un realce y una insistencia particular. Un predicado del tópico A se retoma en forma realzada en el tópico B. Veamos algunos casos de esta gradación:

(57) Hay influencias que matan y la que parece percibirse en el texto de Arenholz asesina, *en efecto*, todas las buenas intenciones, todo el secreto cruce de obsesiones que hay en “Pluscuamperfecto”, (...) (CREA, 1995, todos los medios, caso 7)

(58) Si el padre se aleja al principio, la relación de la madre con el hijo puede llegar a cerrarse sobre sí misma. A veces, *en efecto*, se cierra del todo, volviéndose excluyente, como demuestran los casos extremos. (CREA, 1995, todos los medios, caso 80)

En estos ejemplos hay una clara gradación de los predicados (“matar > asesinar” y “cerrarse > cerrarse del todo”) marcada por *en efecto*. La presencia del marcador refuerza y perfila el efecto estilístico.

Concluimos que el valor retórico de *en efecto* proviene de su significado básico consistente en que el locutor –y los enunciadores que invoca– ofrecen una garantía de la veracidad de la proposición que sigue y de su pertinencia como una confirmación de lo anterior. *En efecto* encubre la idea de que “lo que yo digo es una verdad incuestionable”, de lo que surgen, según los contextos, efectos de persuasión e insistencia y de énfasis expresivo.

12. Reflexión final

Las definiciones del marcador *en efecto* dadas por los diccionarios, así como las conclusiones a que llega Fuentes Rodríguez (1994) nos parecen acertadas, pero deben ser matizadas en ciertos aspectos. En nuestra opinión, la instrucción que *en efecto* proporciona para la interpretación de los tópicos se basa en dos ideas principales: a) garantía de veracidad y b) pertinencia confirmativa. El tópico “*en efecto* B” se presenta como conforme a la realidad/verdad y sirve para confirmar, de una forma u otra, el tópico A. Los análisis realizados hacen ver que el concepto de pertinencia confirmativa debe tomarse en un sentido lato. En efecto, el tópico B introduce pruebas, argumentos de apoyo, ejemplificaciones, demostraciones, justificaciones y confirmaciones, siempre que sean compatibles con las inferencias del tópico A.

Se ha visto que lo normal es un movimiento que va de lo general a lo particular, pero también se da lo contrario. Si a la afirmación de que “Mario ha cantado en el Olympia”, le sigue “*En efecto*, es un gran cantante”, la segunda proposición no confirma estrictamente la primera afirmación, más bien la justifica con una alusión tácita de que “cantar en el Olympia” es lo que hacen solamente los mejores.

En efecto es un marcador apto para discursos argumentativos. Refuerza el tópico que le sigue al expresar una garantía de veracidad al tiempo que establece cohesión con el antecedente. Todo esto se evidencia en los ejemplos que muestran que el marcador tiene por función básica coorientar argumentos. Esto no impide que *en efecto* ocurra en períodos antiorientados. No faltan los casos de “pero, *en efecto*, no es así, es de otra forma”. Lo fundamental para *en efecto* es expresar “cómo son las cosas”, siendo “pero” la forma que indica el sentido en que se orienta la confirmación.

El marcador *en efecto* no sólo es el pivote entre dos tópicos, sino también entre voces distintas. El verbo “confirmar” es performativo y expresa en sí que hay un enunciador que cumple un acto ilocutivo. Se ha comprobado que el desdoblamiento de voces no sólo es una cuestión de estructura discursiva, sino que apunta a otras voces o a saberes consabidos. El locutor, al argumentar, se hace portavoz de lo dicho por otros y de conocimientos consabidos (o que se pretenden consabidos).

Finalmente, no cabe duda de que *en efecto* hace más nítido el argumento expresado por el tópico B. De la idea de “garantía enunciativa” se desprende todo un programa de efectos pragmáticos, por un lado la persuasión retórica, por el otro el refuerzo expresivo que se alcanza entre tópicos donde el segundo se ve como más verdadero y más real que el primero. *En efecto* no sólo enlaza tópicos, sino que, al hacerlo, también genera múltiples efectos. En este sentido cumple lo que su nombre promete: *en efecto*.

Obras consultadas

Anscombe, J.C. y O. Ducrot. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.

Diccionario del español actual. (1999). Madrid: Aguilar.

Diccionario SALAMANCA. (1996). Madrid: Santillana.

Diccionario de uso del español. María Moliner. (1966). Madrid: Gredos

Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris: Éditions de Minuit

- Ducrot, O. (2001). "Quelques raisons de distinguer 'locuteurs' et 'énonciateurs'". *Polyphonie – linguistique et littéraire. Documents de travail*. Les polyphonistes scandinaves. No. III. Roskilde: Samfundslitteratur Roskilde
- Escandell Vidal, M^a. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos y Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Fuentes Rodríguez, V. (1994). "Usos discursivos y orientación argumentativa: *de hecho, en efecto, efectivamente?*". *Español Actual* 62. 5-17
- Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Martín Zorraquino, M^a. A. y J. Portolés. (1999). "Los marcadores del discurso". En *Gramática descriptiva del español* (Tomo 3. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.
- Montolío Durán, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Nølke, H. (2001). "La **ScaPoLine** 2001. Version révisée de la théorie **Scandinave** de la **Polyphonie Linguistique**". *Polyphonie – linguistique et littéraire. Documents de travail*. Les polyphonistes scandinaves. No. III. Roskilde: Samfundslitteratur Roskilde
- Portolés, J. (2001). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ed. Ariel
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual*. <http://www.rae.es> [18/05/2006]

Los niveles del diálogo y los apéndices conversacionales

Johan Gille, Universidad de Estocolmo

Cilla Häggkvist, Universidad de Uppsala

I. Introducción

Al añadir expresiones como *y todo esto*, *creo yo*, *¿sabes?*, *por decirlo así* y *pues* a una unidad del habla ya completa, damos pistas al interlocutor sobre la manera en que la unidad en cuestión se ha de interpretar con respecto a, por ejemplo, la negociación del sentido, la gestión interactiva, la modalización y la organización discursiva. Las expresiones mencionadas son ejemplos de apéndices conversacionales (Gille, 2006a), marcadores discursivos que se añaden al final de unidades del habla que el hablante presenta como terminadas. A pesar de ser muy frecuentes en conversaciones espontáneas, los estudios sobre ellos son notablemente escasos en el mundo hispánico.¹

Según ya indicamos, los apéndices conversacionales sirven para varios fines y operan, por lo tanto, sobre distintos niveles discursivos. Esto puede presentar un problema a la hora de analizar el uso de los mismos. Dicho de otro modo, resultaría sumamente difícil establecer las funciones que cumplen los apéndices sin identificar primero los niveles discursivos sobre los que operan.

Para resolver esta dificultad, recurriremos en este trabajo a la propuesta de Lars Fant sobre los niveles discursivos, elaborada en dos artículos recientes sobre la modalización en el diálogo (2005; 2006 en prep.). En estos trabajos, Fant propone una visión del diálogo según la cual éste se puede dividir en cuatro niveles discursivos relacionados al *significado*, *la fuerza ilocutiva*, *la gestión interactiva* y *la autorregulación*, respectivamente.

En el presente estudio, intentaremos aplicar esta visión a nuestro análisis de los apéndices conversacionales. Esperamos con ello arrojar luz sobre las distintas funciones cumplidas por estos marcadores, y, en especial, identificar los usos primarios frente a los secundarios de los distintos tipos de marcador.

¹ Constituyen una excepción los artículos de Ortega Olivares (1985, 1986) sobre los apéndices “comprobativos” y “justificativos”. También cabe destacar los trabajos de Fuentes Rodríguez (1994; Fuentes Rodríguez & Alcaide Lara, 1996), en los cuales se analizan algunos de los marcadores aquí discutidos.

2. Los apéndices conversacionales

Según ya hemos indicado, los apéndices son marcadores discursivos añadidos al final de una unidad del habla que responden a fines regulativos, ya sea en cuanto a la interacción, ya sea en cuanto a la interpretación que se ha de sacar de la unidad en cuestión. Obviamente, para una descripción adecuada hacen falta criterios más fijos.

En nuestro análisis,² hemos detectado una serie de características, comunes a los apéndices conversacionales, que puede sintetizarse, básicamente, en dos. En primer lugar, el apéndice aparece al final de una unidad conversacional ya completa, como un anexo a aquella unidad. Es, por lo tanto, un elemento sintácticamente opcional y ‘periférico’. En segundo lugar, el apéndice no contiene información semántica conceptual o referencial, sino que proporciona instrucciones sobre cómo interpretar lo comunicado en la unidad a la que va añadido (cf. Martín Zorraquino & Portolés, 1999: 4058s.). Este segundo criterio se supone común a todos los elementos lingüísticos considerados marcadores discursivos (cf. Schiffrrin, 1987).

A la hora de analizar las funciones actuales de los elementos estudiados suponemos, a partir de la teoría de la gramaticalización (Hopper & Traugott, 1995), que ellas derivan de los significados originales de las expresiones en cuestión (cf. Hansen, 2005; Sweetser, 1990). Suponemos, además, que los significados o funciones actuales siguen reflejando en mayor o menor grado los significados o funciones originales. Por lo tanto, en la clasificación hemos tomado como punto de partida la forma de las expresiones en cuestión. Eso sí, sin perder de vista las distintas funciones demostradas en nuestros materiales.

Un buen número de los marcadores que aparecen como apéndices conversacionales en nuestros materiales también pueden usarse en otras posiciones dentro de la oración. Nuestra hipótesis es que, si bien todos los usos de una misma expresión son relacionados, los marcadores y expresiones que estudiamos están en distintos estados de especialización en un contexto específico: la posición final.

En este trabajo se discutirán cinco tipos de apéndice conversacional, a saber: apéndices de categorización generalizada, apéndices de modificación de postura, apéndices de intersubjetividad, apéndices de acierto formulativo y apéndices de organización discursiva. A nuestro modo de ver, cada uno de ellos se asocia en

² Los materiales analizados constan en primer lugar de dos conversaciones espontáneas grabadas en Valencia, pertenecientes al corpus ISU (ver Gille, 2006a). Para completar los datos hemos recurrido al mucho más extenso corpus AKSAM de la Universidad de Estocolmo (ver Gille, 2001, Häggkvist, 2002). En ambos casos, los participantes son estudiantes universitarios españoles.

primer lugar a un nivel discursivo, cuatro de ellos discutidos en Fant (2005): el significado, la fuerza ilocutiva, la gestión interactiva y la autorregulación. El quinto nivel responde a un tipo de modalización no presente en los trabajos de Fant: la gestión discursiva.

3. El significado: apéndices de categorización generalizada

La modalización del significado, según Fant (2005), regula la aplicabilidad del contenido de la expresión modificada. De esta manera, el hablante puede indicar la extensión referencial de la expresión actual. En la propuesta de Fant (2005), se identifica una escala de aplicabilidad, de máxima a mínima aplicabilidad pasando por niveles intermedios.

El tipo de apéndice más fuertemente vinculado a la regulación del significado es el de categorización generalizada, que proporciona información sobre la extensión de la referencia de la unidad ‘anfitrión’. Estos apéndices son marcadores discursivos que hasta este momento siguen sin tener una descripción adecuada en el panorama hispánico.³ Se dividen en dos grupos; el primero consta de expresiones construidas con la conjunción *y* (*y todo esto, y cosas así, y tal*), mientras que el segundo de marcadores construidos con *o* (*o algo así, o alguna cosa*).

Los dos tipos de expresión no tienen el mismo fundamento semántico y, por lo tanto, no funcionan de la misma manera. Eso sí, en ambos casos se produce una generalización del significado. En el primer caso, las expresiones con *y* hacen referencia a un grupo o contexto mayor al que se supone pertenece la expresión modificada. De este modo, el significado de la expresión se generaliza: del significado particular al significado general[izado]. En el segundo caso, las expresiones con *o* señalan la existencia de alternativas a la expresión usada. Por lo tanto, el significado particular de la expresión actual se vuelve menos relevante, resaltándose en cambio un sentido más general[izado], que se supone común a ésta y otras expresiones relacionadas.

El nivel discursivo afectado es, por lo tanto, el del significado. Como veremos, los apéndices en cuestión también sirven para otros fines, pero en aquellos casos vemos que son funciones secundarias, derivadas de la operación principal: la modalización del significado.

³ Por lo visto, no se les ha considerados marcadores discursivos. Quizá no debería resultar sorprendente, por ello, que Martín Zorraquino & Portolés (1999) no las incluyan en su exposición sobre los marcadores del discurso. Para inglés y sueco, en cambio, hay varios estudios (p.e. Ball & Ariel, 1978; Dines, 1980; Channell, 1994; Norrby, 2000 & 2001; Aijmer, 2002)

Miremos primero un ejemplo donde la referencia es a un grupo o contexto mayor, en este caso mediante el apéndice *y todo esto*. El apéndice discutido aparece en negritas, mientras que el o los elementos a los que remite el apéndice están subrayados.

Ejemplo: “Las torres y todo esto”

1 Luis: el Bush na(da) más llegó al poder
2 a los quince o veinte días me parece que no llegó ni al mes
3 José: §sí en seguida§
4 Luis: §ya estaba bombardeando Irak/
5 ahí ya, ¿qué demuestras?§
6 José: §ya pues eso es simplemente pues eso un golpe de efecto
7 porque es lo que ellos↑ basan en eso sus- sus gobiernos
8 Luis: pero es que eso no es malo/
9 o sea/ **esto de las torres y todo esto**///
10 ¿tú crees qué?, (CHASQUIDO)
11 o sea eso de las torres↑ nano↑/
12 f- es muy relativo/
13 tú- la gente ya empieza/ EHH ES que las torres es que no sé
14 qué/
15 sí↓
16 pero si a los veinte días de ir mandando
17 que no hacía ni un mes/
18 empieza ya a tirar bombas/
19 ya te lo estás buscando tú

[ISU 3; 146-159]

La discusión gira en torno a la política exterior adoptada por el presidente de los EE.UU., George W. Bush. En la línea 9 Luis introduce un subtema relacionado con este tópico: el atentado terrorista del 11 de septiembre. La manera en que lo introduce es llamativa: se limita a decir “esto de las torres y todo esto”. El presentar un subtema de esta manera presupone una existencia de intersubjetividad bastante elevada. En este caso, es lógico que exista; la grabación se realizó entre amigos y tan sólo dos meses después de los atentados.

Queda obvio, de todos modos, que el apéndice en este ejemplo tiene una función generalizadora; Luis no está hablando de las torres en concreto, sino de algo que ocurrió en torno a las torres. Es decir, mediante el apéndice “eleva” la referencia de la particular (‘las Torres Gemelas de Nueva York’) a la generalizada (‘el atentado terrorista perpetrado contra las Torres Gemelas’). Los apéndices contruidos con *y* comparten esta función generalizadora del significado.

Las construcciones con *o*, sin embargo, no funcionan de la misma manera. Con este tipo de apéndice, se hace referencia a una o más alternativas a la expresión usada. De este modo, se señala la existencia de un terreno compartido entre la expresión usada y otras, con significado supuestamente parecido. Miremos un ejemplo, sacado de la misma conversación que el anterior.

Ejemplo: “Para evitar enfermedades”

- 1 José: yo↑ mira yo ni estoy a favor ni estoy en contra↓ (3")
 2 hay:: mira↑ depende de casos//
 3 depende de casos//=
 4 Luis: (())
 5 José: =se puede estar a favor o se puede estar en contra/
 6 Nacho: según los fines c- para: para los que se siga: manipulando/
 7 si son con fines↑ PARA- si es para mejorar pues [sí]=
 8 José: [uhum]
 9 Nacho: =si es para evitar enfermedades o algo así,§
 10 José: §efectivamente

[ISU 3; 1-9]

El fragmento representa el inicio absoluto de la conversación. A los participantes se les ha sugerido un tema sobre el que hablar (y del que después desvían), en concreto ‘los límites de la manipulación genética’. El que primero toma una postura definida sobre el tema es Nacho, que afirma estar a favor “si es para mejorar” (línea 7), lo cual clarifica en la línea 10: “si es para evitar enfermedades o algo así”. En este caso, ‘evitar enfermedades’ es presentado no como la única razón por la cual se puede estar a favor de la manipulación, sino como *un tipo* de razón. Mediante el uso del apéndice *o algo así*, Nacho hace referencia a otras razones para estar de acuerdo con el uso de la manipulación genética. Es decir, refiriéndose a la existencia de alternativas parecidas, Nacho señala un contexto o grupo mayor y, por lo tanto, más general.

En ambos casos, es fundamental la colaboración de los interlocutores para llegar al significado deseado. De hecho, estos apéndices pueden usarse para manifestar la existencia de intersubjetividad entre los interlocutores. Esta función es secundaria, basada en la operación principal (es decir, la generalización del significado), como también lo es la función autorregulativa, cuando un hablante utiliza estos apéndices porque no maneja el vocabulario adecuado o el conocimiento suficiente como para expresarse de acuerdo a sus deseos o intenciones.

4. Fuerza ilocutiva: apéndices de modificación de postura

En el nivel de la fuerza ilocutiva, Fant (2005) identifica modalizaciones relacionadas con la argumentación, más concretamente con los actos de expresar una opinión y lanzar un argumento. En estos casos, lo que se modifica es la confiabilidad proyectada respecto a la opinión o argumento en cuestión. Al intensificar la fuerza ilocutiva – avanzar de un supuesto punto cero hacia el grado máximo – aumentamos la confiabilidad de la afirmación, es decir, el grado en que asumimos responsabilidad con respecto a lo dicho. Por el otro lado,

podemos aplicar un grado más bajo y así debilitar la fuerza ilocutiva y de esta manera reducir la confiabilidad proyectada.

Los apéndices de modificación de postura constan de expresiones que marcan la postura tomada por el hablante frente a lo que dice. Ejemplos de este tipo de marcador son *digo yo* (indicando más seguridad) y *yo qué sé* (indicando más inseguridad frente a la expresión). Sin embargo y tal como demuestra el siguiente ejemplo, estas construcciones son dinámicas; en combinación con otros recursos (como por ejemplo la entonación y señales no verbales) puede variar la función modificadora.

En el fragmento reproducido abajo, los participantes discuten la manipulación genética, relacionándola con el reciente atentado terrorista contra las Torres Gemelas de Nueva York.

Ejemplo: “Al Hitler yo qué sé”

1 Nacho: §lo que podíamos hacer es manipular genéti((ca))mente pa(ra)
2 que no salieran más Bushes.§
3 José: §[@]*más Bushes no/ más Bin Laden*§
4 Martín: [@]
5 [...]
6 Luis: §no/ pero eso e- yo creo: que si no:=
7 Martín: (TOSES)
8 Luis: =existiera gente como ESta la inventarían o s(e)a↓//
9 [manipularían] genéticamente para que hubieras
10 José: [no/ eso está claro]
11 Nacho: §para que hubieras§
12 Luis: al Hitler yo qué sé/
13 por ejemplo↑ yo qué sé/ tío-

[ISU 3; 206-217]

Lo que al principio del fragmento se presenta en forma de broma, es decir, que se podría utilizar la manipulación genética para evitar que salgan más personas como el presidente de EE.UU., George W. Bush, se toma a partir de la línea 6 como la base de una argumentación nueva: ‘saldrían malas personas (como Hitler) independientemente de los logros o limitaciones de la manipulación genética’.

Mediante el apéndice conversacional *yo qué sé*, Luis reduce el grado de confiabilidad proyectada con respecto a la opinión que acaba de presentar (subrayada en el ejemplo arriba). Destaca que esta opinión no sólo se modifica posteriormente, mediante el apéndice, sino que también recibe una modalización inicial del mismo tipo (*yo creo*, línea 6).

En el siguiente ejemplo, se deja percibir que los apéndices de modificación de postura no necesariamente se limitan a regular la confiabilidad proyectada, sino que pueden cumplir otras funciones derivadas de la principal.

Ejemplo: “No podemos hacer distinciones”

1 Diana: si se contemplan los padres, / el futuro, el bienestar que le
 2 pueden dar a sus hijos[↑] / debería contemplarse en tanto los
 3 heterosexuales como en lo homosexuales, bisexuales, y todos[↓] /
 4 ¿no?[§]
 5 Beatriz: ¿es verdad, / a lo mejor [((les))]
 6 Diana: [no] podemos hacer distinciones[↑] /
 7 **creo yo**

[ISU 2; 273-279]

Beatriz y Diana están hablando de parejas homosexuales y de si deberían poder adoptar hijos o no. En la primera intervención presentada arriba Diana presenta su opinión de que no se debe diferenciar entre las parejas heterosexuales y homosexuales en este sentido. Beatriz expresa su acuerdo (línea 4), después de lo cual Diana, en la última línea, opta por aclarar y sintetizar su postura. El apéndice *creo yo* suele regular la confiabilidad hacia abajo (es decir, reducir el grado en que el hablante asume responsabilidad sobre la veracidad de lo dicho). En este caso, sin embargo, es utilizado no para atenuar la postura tomada, sino para marcar que se trata de su propia opinión individual y no la del grupo. Al mismo tiempo reafirma e intensifica la opinión lanzada.

Esta función se puede considerar secundaria con respecto a la modificación de postura. Al presentar una opinión como individual y no propia de todos los miembros del grupo, se ha reducido el grado de confiabilidad proyectada, la cual en caso contrario se interpretaría como una opinión más generalmente aceptada.

5. Gestión interactiva: apéndices de intersubjetividad

Para conversar hay que compartir cierta visión del mundo. Al negociar esta visión del mundo y para asegurarse de que hay una visión compartida los interactuantes tienen que evaluar el grado de conocimiento compartido existente (Häggkvist 2002: 59). De esta manera la intersubjetividad se negocia continuamente mediante varios recursos.

Uno de estos recursos lo constituyen los apéndices de intersubjetividad, que se dividen en dos grandes grupos (Gille, 2006b): los **comprobativos** regulan la comprensión y la atención de los interlocutores (*no, eh, verdad, sabes, entiendes*), mientras que los **interpersonales** gestionan el contacto y la relación entre los interlocutores (*macho, hombre, tío*).

Según el modelo de Fant (2005), la modificación de la intersubjetividad se realiza a grados: expresiones como *por supuesto* y *claro* corresponden al grado máximo de intersubjetividad proyectada mientras que *para nada*, entre otros, responde al grado mínimo.

En el episodio siguiente se dan muestras de apéndices de intersubjetividad de ambos tipos: comprobativos e interpersonales.

Ejemplo: "El Bush y el Bin Laden"

Luis: es que/ el problema que tiene la humanidad ahora es[↑]
ff- los cuatro estos que: empiezan ahora, no /
que si el Bush[↑] /
entre el Bush[↑] /
el Bin Laden[↑] /
entre tres

Martín: [@] @

Nacho: [@]

José: [@]

Luis: *entre tres o cuatro, MACHO* //
es verdad /
por culpa de cuatro[↑] **nano**[↑]
vamos a estar ahora todos reñidos ¿no? /
como quien dice ¿no? //
unos dicen- uno se cree que tiene la razón[↑]
el otro[↑] puf-⁴ ¿sabes? /
el Bush na(da) más llegó al poder a los quince o veinte días
me parece que no llegó ni al mes§

José: §sí en seguida§

Luis: §ya estaba bombardeando Irak/
ahí ya, ¿qué demuestras?

[ISU 3; 138-149]

Dentro de una discusión sobre el atentado terrorista del 11 de septiembre, Luis argumenta que el futuro del planeta está en manos de "tres o cuatro" personas capaces de destruirlo. Este ha de considerarse un tema controvertido, lo cual también se refleja en el fragmento. Así, por ejemplo, las risas compartidas (líneas 7-9) reducen la posible amenaza inherente en una opinión que no ha sido negociada o presentada antes en la discusión. Otro indicio de la controversia presente es la abundancia de apéndices de intersubjetividad. Por un lado, Luis intenta asegurar la continuada atención de los interlocutores mediante los apéndices comprobativos *no* y *sabes*, los cuales aparecen prácticamente a cada paso de su argumentación. Por otro lado, pretende involucrar a los otros participantes en su argumentación mediante los apéndices interpersonales *macho* y *nano*.

Tal como muestra el ejemplo, los apéndices de intersubjetividad son recursos importantes en la interacción, ya que cumplen funciones sociales fundamentales tales como la negociación de intersubjetividad y la gestión de las relaciones interpersonales.

Valga notar, por otro lado, que los apéndices comprobativos, a pesar de su forma interrogativa, raramente reciben una respuesta verbal. En el ejemplo discutido, de hecho, no hay contestación en ninguna de las cuatro ocasiones en

⁴ Mediante este sonido, Luis imita el sonido de un arma que se dispara.

que Luis usa este tipo de apéndice. Incluso podría afirmarse que Luis tampoco espera respuesta en estos casos. Los apéndices sirven más bien para indicar a los interlocutores su deseo de que sigan prestando atención a lo que está diciendo. Es decir, los apéndices comprobativos no constituyen, en contra de lo que indica su forma, una primera parte de un par adyacente ‘pregunta – respuesta’.

En nuestros materiales no se dan casos de modificación negativa de la intersubjetividad. En principio, la falta total de intersubjetividad no suele llegar a expresarse explícitamente mediante un apéndice conversacional. Para esto habría que recurrir a otras estrategias que no tratamos aquí. La intersubjetividad total – otro concepto plenamente abstracto, ya que dudamos seriamente de su existencia – tampoco se señala mediante los apéndices conversacionales, pero sí los grados intermedios de intersubjetividad existentes.

6. Autorregulación: apéndices de acierto formulativo

El plano metadiscursivo suele caracterizarse como aquel en el cual se comenta sobre la forma lingüística. Según nuestro modo de ver, y coincidiendo con la propuesta de Fant (2006, en prep), este plano corresponde con el nivel de la autorregulación. Más concretamente, lo que se comenta es el grado de *acierto formulativo*, entendido como “el grado en que un hablante logra adecuar su elección de palabras al contenido conceptual al que quería dar expresión” (Fant, 2006, en prep: 8). Es decir, no es tan sólo la forma lingüística que es comentada, sino también, y sobre todo, la relación entre la forma y la comunicación intentada.

Como estamos ante valores escalares, se pueden identificar grados de acierto formulativo, tal como propone Fant, de ‘máximo’ a ‘mínimo grado de acierto’, pasando por los pasos intermedios ‘alto/bajo grado de acierto’ y ‘cierto/cierto grado de (no) acierto formulativo’.

Existe, en los materiales analizados para este estudio, un tipo de marcador que opera directamente sobre el acierto formulativo. Son expresiones que remiten a la forma en que el hablante acaba de decir algo, indicando un grado reducido de acierto formulativo. Es decir, los apéndices de acierto formulativo ejercen una función atenuante con respecto al grado en que lo dicho se ajusta a lo deseado o intentado por el hablante. Ejemplos típicos de este grupo son *digamos*, *o sea*, *para decirlo de alguna forma*, *por decirlo de algún modo* y otras variantes de la misma construcción. A estas expresiones, con la notable excepción de *o sea* (aunque no tanto en posición final), no se les ha considerado marcadores del discurso. No aparecen, por lo menos, en la extensa bibliografía sobre el tema.

Según hemos podido confirmar, estos apéndices son usados sobre todo para marcar los niveles intermedios: cierto grado de (no) acierto formulativo. Si bien en los materiales existen aislados casos donde el apéndice señala alto grado de acierto formulativo (mediante el apéndice *eso*), no hemos podido detectar ningún apéndice que señale máximo grado. Es posible que los interactuantes partamos del supuesto de que, al no haber señales al contrario, hay un máximo grado de acierto formulativo (por lo menos para los fines de la interacción).

No descartamos, de todos modos, la posibilidad de encontrar ejemplos de los dos polos (máximo y mínimo grado de acierto) en un corpus más amplio. El siguiente ejemplo contiene un caso donde el grado de acierto formulativo es representado como reducido mediante el apéndice *por decirlo así*.

Ejemplo: “Una religión que se mete en ti”

- 1 Beatriz: no↓ / pero [por ejemplo↑] / para los islámicos↑ /=
 2 Diana: [(())]
 3 Beatriz: =su su vida↑ gira en TORNO al corán↓
 4 [ellos] VAN donde van [ellos↓]
 5 Diana: [es que] [yo lo habla]ba hace: hace poco, con una
 6 amiga↑ /
 7 °(Tania)°, //
 8 es realmente↑ // 1: la religión islámica, o sea el ser
 9 musulmán, / gobierna todas las esferas de tu vida↓ **por decirlo**
 10 **[así↓]=**
 11 Beatriz: [sí:]
 12 Diana: =o sea es una religión que se mete en ti↑ /
 13 y que tienes que dejar ver↓ //

[ISU 2; 839-848]

Dentro del tema de la importancia de la religión en distintas culturas, Beatriz y Diana juntas elaboran una postura sobre el islám, según la cual la religión dicta en alto grado la manera de vivir. En la línea 9, Diana expresa esta postura: ‘el ser musulmán gobierna todas las esferas de tu vida’. A esto añade el apéndice “por decirlo así”, indicando que la forma no se ajusta exactamente a la intención; es decir, indica un grado reducido de acierto formulativo.

Los apéndices de acierto formulativo son, obviamente, autorregulativos, pero en la interacción pueden llegar, por extensión, a ejercer también otras funciones, en primer lugar la de atenuar la postura tomada por el hablante frente a lo que dice. Esta extensión, sin embargo, no es automática ni necesaria. En el ejemplo analizado, no parece que Diana atenúe su postura frente a la opinión presentada, según indica la reformulación posterior, que sigue muy de cerca las líneas de la afirmación anterior.

De otro lado, también los otros tipos de apéndice discutidos en este trabajo pueden, por lo menos parcialmente, considerarse autorregulativos. No obstante,

en todos aquellos casos estamos ante un tipo de autorregulación estratégica destinada a otros fines que el de señalar específicamente el grado de adecuación de la forma lingüística usada respecto a la comunicación intentada o deseada.

7. Gestión discursiva: apéndices de organización discursiva

Queda por discutir un nivel discursivo, y, por lo tanto, un tipo de apéndice. Los marcadores en cuestión corresponden al nivel de la gestión discursiva;⁵ sirven para relacionar una parte del discurso con otra parte de la misma, e indicar el tipo de relación que guarda la una con la otra. Son los apéndices de organización discursiva: marcadores como *además*, *entonces*, *pues* y *en realidad*, que han sido categorizados como “conectores aditivos”, “conectores consecutivos”, “operadores de refuerzo argumentativo” (Martín Zorraquino & Portolés, 1999) o como “conectores argumentativos” (Briz, 1998). Huelga advertir que en aquellos casos, se ha estudiado la función de estos marcadores en posición inicial, donde la función conectiva por razones obvias queda más patente que en posición final.

En los materiales suecos de nuestro corpus, son frecuentes los apéndices de organización discursiva equivalentes a *en realidad* y *de hecho*, entre otros. Las conversaciones españolas estudiadas, sin embargo, producen pocos casos. Por lo visto, en este caso específico, los marcadores se usan al principio de la unidad, lo cual probablemente se debe a su función de conector entre una unidad y otra. Sin embargo, igual fue la situación para el reformulador *o sea*, el cual posteriormente ha empezado a gramaticalizarse también en posición final, la conexión entonces dirigida a una parte del discurso que queda implícita. Por lo tanto, no se puede descartar un futuro desarrollo de los conectores argumentativos en posición final.

De hecho, ya se pueden encontrar casos al respecto, aunque todavía son escasos, por lo menos en nuestros materiales. Usados como apéndices, los conectores remiten a conclusiones o argumentos implícitos; los hablantes, por lo tanto, dejan a los interlocutores la labor de equiparar la información conectada con información relevante. El siguiente ejemplo reproduce uno de los pocos casos colectados:

⁵ La propuesta de Fant (2005) sobre los niveles discursivos no incluye el plano de la organización discursiva.

Ejemplo: “El alcohol engancha”

- 1 Ena: el alcohol °sí engan[cha]°
 2 Marina: [es] más despacio pero engan[cha↓]
 3 Ena: [más] despacio
 4 pero engancha, /
 5 o sea: yo es que ver- / verdad a mí que es- / no sé,
 6 me parece que está no es tan peligroso,
 7 vale, puede tener unas consecuencias / más inmediatas [la
 8 droga]=
 9 Blanca: [pero es sí]
 10 Ena: =desde luego::
 11 Marina: no y yo lo que de[cía es que]
 12 Ena: [Y: por ahí] a los trece o catorce años lo
 13 haces como una fuga, **pue:s**, o sea[: ()]
 14 Betina: [es] esencial, eso sí es
 15 verdad

[AKSAM 18; 238-247]

Martín Zorraquino y Portolés definen a *pues* como un conector consecutivo, un tipo que presenta “el miembro del discurso en el que se encuentra como una consecuencia de un miembro anterior” (1999: 4099). La realidad, como siempre, resulta un poco más complicada. En el presente ejemplo, las participantes están discutiendo si el alcohol es tan peligroso como la droga. Aunque no nos queda muy claro lo que quiere argumentar Ena en las líneas 11-12, es evidente que usa *pues* como apéndice para señalar lo dicho como una consecuencia o conclusión de la argumentación anterior. Es decir, apela a la intersubjetividad del grupo para terminar la argumentación,⁶ una estrategia que, en este caso, parece ser adecuada según indica la respuesta afirmativa de Betina.

Existe otro uso, ya más común, de estos marcadores en posición final: en interrogaciones. Nuestros materiales contienen ejemplos tanto de *pues* como de *entonces* usados de esta manera. Parecen tener funciones diferenciadas, ya que pueden combinarse los dos marcadores (*pues entonces*). En el siguiente fragmento aparece *entonces*.

Ejemplo: “¿Quién ha estado en Italia?”

- Ena: yo no he estado nunca en Italia
 Marina: en Italia, ¿tú no has estado?
 Blanca: yo no he estado
 Marina: ¿quién ha estado en Italia **entonces?**
 Betina: yo no, en París ((COUGHS))
 Marina: pues es increíble
 porque [pudiendo haber chicas por ahí sale un grupo de chicos]
 Betina: [ya- ya hombre, pero mi hermana ha estado]

⁶ El subrayar la parte anterior a *pues* no refleja la situación completa, ya que el apéndice en cuestión señala una parte de la argumentación que queda implícita. Ocurre lo mismo en el ejemplo “¿Quién ha estado en Italia?”.

Ena: [yo sí que lo he oído]
 pero luego yo conozco gente de Italia que dice [...]
 [AKSAM 18; 851-863]

Al igual que *pues, entonces* introduce una consecuencia (aunque de forma más débil, según Martín Zorraquino & Portolés, 1999: 4107). En casos como el actual, la causa de esta consecuencia queda implícita; el uso de *entonces* representado en el ejemplo presupone, y señala, la opinión de que alguien de hecho ha estado en Italia, lo cual, sin embargo, no se ha discutido antes. Es decir, funciona como conector entre una consecuencia explícita y una causa implícita, la cual deberán buscar los interlocutores dentro de un supuesto terreno compartido.

En resumen, los apéndices de organización discursiva operan sobre un nivel discursivo no incluido en Fant (2005). Los pocos casos encontrados en nuestros materiales resultan difíciles de interpretar, lo cual posiblemente se debe a su función de señalar conectividad con partes del discurso implícitas. De todos modos, los usos demostrados se derivan del uso que se hace de estos marcadores en posición inicial, es decir, como conectores.

8. Conclusiones

Tal como hemos demostrado, los apéndices conversacionales, definidos como marcadores discursivos añadidos a unidades del habla ya completas, cumplen una gran variedad de funciones. En el diálogo, los interactuantes recurren a ellos en las muchas facetas constantes y simultáneas de la interacción como son por ejemplo la modalización del acierto formulativo y la negociación de intersubjetividad.

Presentamos en este trabajo la hipótesis de que los apéndices conversacionales en cada caso se relacionan con una función básica de la cual se puede derivar una o varias funciones secundarias. La función básica, a su vez, corresponde a uno de los cinco niveles discursivos, los cuatro primeros de los que describe Fant (2005): *el significado* (apéndices de categorización generalizada), *la fuerza ilocutiva* (apéndices de modificación de postura), *la gestión interactiva* (apéndices de intersubjetividad), *la autorregulación* (apéndices de acierto formulativo) y *la gestión discursiva* (apéndices de organización discursiva).

La modalización se realiza en el diálogo mediante una amplia gama de recursos (Fant 2005, 2006), uno de los cuales constituyen los apéndices conversacionales. En nuestros materiales queda patente que los participantes se orientan hacia los apéndices justamente como modalizadores, recurriendo a ellos para efectuar funciones relacionadas a la modalización de lo ya dicho. Hemos

visto, además, que las funciones para las que los participantes utilizan los apéndices varían sistemáticamente según el tipo de apéndice usado. Argumentamos en este trabajo que la función principal (u original) de cada apéndice se sustenta sobre la base semántica de la expresión, a partir de la cual se desarrollan las funciones secundarias, o derivadas.

Como ya indicamos, son notablemente escasos los estudios de los apéndices conversacionales en el panorama hispánico. Con este trabajo esperamos haber dado una base sobre la cual analizar en mayor detalle estas expresiones relacionadas tanto con el tema de la modalización del diálogo como con el vasto campo de los marcadores del discurso.

Convenciones de transcripción

§	No hay pausa entre dos intervenciones de dos hablantes distintos
=	Mantiene el turno el mismo hablante tras habla simultánea (es decir, el mismo hablante sigue en una línea posterior de la transcripción).
[Punto en el cual empieza habla simultánea.
]	Punto en el cual termina el habla simultánea.
/	Pausa breve (menor de medio segundo).
//	Pausa de entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio que dura cinco segundos.
luego:	Prolongación de sonidos.
↑	Entonación ascendente.
↓	Entonación descendente.
-	Entonación suspensiva (contorno abortado).
,	Entonación continuativa (contorno semiascendente).
¿?	Entonación interrogativa (contorno propio y coherente).
¡!	Exclamación.
MACHO	Sílaba(s) prominente(s).
°engancha°	Sílaba(s) pronunciada(s) con menor intensidad.
•	Aspiración.
@	Risa.
tam*poco*	Dicho entre risas.
(())	Fragmento inaudible.
((les))	Transcripción dudosa.
Bush	Nombres propios se escriben con mayúscula, si no han llegado a formar nombres comunes.
nano	Elemento lingüístico discutido en el artículo.
<u>una fuga</u>	Elemento(s) lingüístico(s) de especial relevancia en el contexto actual del artículo.

Referencias

- Aijmer, K. (2002). *English Discourse Particles. Evidence from a corpus*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Ball, N. C. & M. Ariel. (1978). "Or something else". *Penn Review of Linguistics* 3(1), 35-45.
- Channell, J. (1994). *Vague Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Dines, E. (1980). "Variation in discourse – and 'stuff like that'". *Language in Society* 9, 13-31.
- Fant, L. (2005). "Discourse perspectives on modalisation: the case of accounts in semi-structured interviews". En A. Klinge & H. H. Müller (eds.), *Modality: Studies in Form and Function*. London: Equinox.
- Fant, L. (2006, en prep.). "La modalización del acierto formulativo en español". En A. Müller, M. Schrader-Kniffki & B. Kluge (eds.), *Límites del discurso*. Frankfurt-am-Main: Vervuert.
- Fuentes Rodríguez, C. (1994). "Usos discursivos y orientación argumentativa: *de hecho, en efecto, efectivamente*". *Español Actual*, 64, 5-18.
- Fuentes Rodríguez, C. y E. R. Alcaide Lara. (1996). *La expresión de la modalidad en el habla de Sevilla*. Sevilla: Servicio de publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla
- Gille, J. (2001). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales*. Tesis doctoral. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Gille, J. (2006a). "Este hombre se debe de mover, vamos. Un primer acercamiento a los apéndices conversacionales". *Actas del XVI Congreso de Romanistas Escandinavos*. CD-Rom.
- Gille, J. (2006b). "Iraq, y cosas así: los apéndices conversacionales en español coloquial". *Moderna Språk*, 100, 157-166.
- Häggkvist, C. (2002). "Ya hemos pasado deportes y estudios..." *La gestión temática en el diálogo intercultural*. Tesis doctoral. Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Hansen, M.-B. Mosegaard. (2005). "From prepositional phrase to hesitation marker. The semantic and pragmatic evolution of French *enfin*". *Journal of Historical Pragmatics*, 6(1), 37-68.
- Hopper, P. & E. C. Traugott. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: CUP.
- Martín Zorraquino, M. A. & J. Portolés Lázaro. (1999). "Los marcadores del discurso". En I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española, vol. 3: Entre oración y el discurso* (4051-4213). Madrid: Espasa-Calpe.

- Norrby, C. (2000). "Å så här och eller nåt. Om kvinnliga och manliga påhäng i ungdomars samtal". En A. G. Grönberg et al. (eds.), *Sett och bört - en vänskrift tillägnad Kerstin Nordenstam på 65-årsdagen*(263-269). Universidad de Gotemburgo.
- Norrby, C. (2001). "Svenska påhängsuttryck av typen *å så* och *eller nåt*. En diskussion av deras förekomst och funktion(er) i ett samtida ungdomsmaterial". *Språk och stil*, 11, 183-210.
- Ortega Olivares, J. (1985). "Apéndices modalizadores en español: los comprobativos". En J. Montoya Martínez & J. Paredes Núñez (eds.), *Estudios románicos dirigidos al prof. Andrés Soria Ortega en el XXV aniversario de la Cátedra de literaturas románicas* (239-255). Universidad de Granada.
- Ortega Olivares, J. (1986). "Aproximación al mecanismo de la conversación: apéndices justificativos", *Verba*, 13, 269-290.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sweetser, E. (1990). *From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Por ahora/ de momento/ por el momento, es un tipo encantador.

Operadores de debilitamiento argumentativo de origen temporal¹

Estrella Montolio Durán
Universitat de Barcelona

I. Introducción. Objetivos del trabajo.

En estas páginas nos proponemos describir las características gramaticales y el valor semántico pragmático de una serie de expresiones lingüísticas que, a pesar de su notable frecuencia en todo tipo de registros del español, no han recibido hasta el momento un análisis atento por parte de la bibliografía especializada. Nos referimos, en concreto, a las expresiones que aparecen bajo (1b):

- (1) -¿Qué tal tu nuevo compañero de oficina?
a. Es un tipo encantador
b. *De momento/por el momento/por ahora*, es un tipo encantador.

En una primera apreciación somera se advierte que todas las expresiones seleccionadas coinciden en presentar unas mismas características lingüísticas:

- (i) No están integradas ni entonativa ni sintácticamente en la oración a la que acompañan, sino que presentan contornos melódicos propios.
- (ii) Todas ellas son expresiones cuyo significado básico consiste en la expresión de ‘tiempo’; en concreto, de ‘límite temporal’.
- (iii) Desde el punto de vista del significado, se advierte que todas ellas han debilitado el significado estrictamente temporal a favor de un significado modal de carácter epistémico, ya que estas locuciones adverbiales parecen expresar la ‘provisionalidad’ de la validez de la proposición a la que acompañan.

¹ Este trabajo se enmarca en el Proyecto *Nuevas Aportaciones al Diccionario de partículas del español* (Referencia: HUM2004-01453/FILO), financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, así como por los fondos FEDER.

Por otro lado, deseo agradecer a José Portolés y a Joseph Hilferty su atenta lectura de una versión anterior de este trabajo y sus siempre atinados comentarios, así como a Josep Hilferty sus observaciones y sugerencias sobre la evolución semántica de estos elementos.

Además de analizar sus características gramaticales y semántico pragmáticas, propondremos que estas unidades constituyen una categoría de marcadores del discurso² que no había sido identificada hasta el momento en las clasificaciones de este tipo de unidades de las que disponemos para el español. En concreto, postularemos que estas expresiones funcionan en determinados contextos como **operadores de debilitamiento argumentativo**.

Nótese que a este mismo grupo pertenecen otras locuciones adverbiales de significado temporal semejante, como *boy por boy*, *por lo pronto*, *de entrada* o *en principio*, que pueden funcionar también como operadores. Ya dedicamos un extenso trabajo anterior (Montolío, en prensa) al análisis de la expresión *en principio*. En estas páginas concentramos nuestra atención analítica a tres de estas unidades lingüísticas que presentan gran similitud semántico pragmática entre ellas, si bien, debido a las diferencias de significado léxico de sus componentes, no son sinónimos puros, como demostrará.

2. Corpus utilizado.

Dos son los corpus que hemos utilizado para obtener los datos empleados en el análisis. De un lado, el corpus de conversaciones coloquiales publicado por Briz y Valesco (2002). De otro, el Corpus de Referencia del Español Actual (CREA), de la Real Academia Española. En este banco de datos se seleccionaron los siguientes criterios: Años: 2002-2006; Medios: Todos; Temas: Todos; País: España.

3. Frecuencias y registros de uso

El análisis de corpus muestra que tanto en el corpus estrictamente conversacional coloquial (Briz & Valesco, 2002), como en el CREA, más heterogéneo pero con claro dominio de textos escritos planificados, la partícula más frecuente del grupo analizado es *de momento*. Los datos numéricos concretos son los siguientes:

² Seguimos aquí básicamente la definición de *marcador* propuesta por Portolés (1998: 25-26) y ampliamente aceptada entre los especialistas en el sentido de que los *marcadores del discurso* son unidades lingüísticas generalmente invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y tienen el valor semántico pragmático de guiar las inferencias que se realizan en la comunicación.

Corpus coloquial: *de momento*: 6 ocurrencias; *por ahora*: 1; *por el momento*: 0.
 CREA: : *de momento*: 209; *por ahora*: 75; *por el momento*: 138.

De estas tres locuciones adverbiales, *de momento* es la más frecuente en todo tipo de registro; *por el momento* se especializa en discursos planificados y *por ahora* resulta un tanto menos frecuente que los dos anteriores.

Véase un ejemplo de cada una de estas expresiones:

- (2) A: [¡UY!/ PERO SI A– si ahora paga doscientas]
 mil↑/ dentro de diez años/ [esas=]
 M: [pues no]
 A: = doscientas mil no son nada
 M: pues/°(mire)°/ eso dijo también ese chico... di(g)o *entonces si quisieran*↑
 /dice *no como el– la– el día que ellos quisieran/ sino como nosotros habíamos pagado*↯ o sea
 que eso no está nada mal tampoco
 A: bueno/ **de momento** no pen[semos=]
 M: [nada] (Briz & Valesco, 2002: 128)
- (3) C: yo↑mi compañera se sacó el carnet el año pasao/ y lo habrá cogido→pero pocas
 veces↑ del año/ pocas veces↓ y– y ahora pos eso... quee noo está ella ((de sobra))
 B: una vez que ehtéih acostumbráh ya↑/aunque lo ehtéih sin→ cogerlo/ pero de
 primerah↑ poh quee no/ porque muchah veceh se vienen lah cosah/yy– y no tenéih laa
 ese de→
 C: yo creo que **por ahora** lo cogeré poquito§
 B: § ((eso))
 C: cuando tenga que ir ahí al lao del tren/ pues lo llevaré yo§
 B: § claro
 (Briz & Valesco, 2002: 249-250)
- (4) En España, y haciendo la salvedad de que **por el momento** los datos de comercialización disponibles no son suficientemente exhaustivos, se estima que el consumo el pasado año puede haber alcanzado unos 72,6 millones de euros, es decir, el 0,12% del gasto total en alimentación. (VV.AA. *Comercialización de los productos biológicos. Manual de Agricultura y Ganadería Ecológica*. 2002)

4. Descripción gramatical

4.1. Caracterización sintáctica

Se trata de expresiones parentéticas (Montolio, 2001), que constituyen una unidad propia tanto tonal como sintácticamente, por lo que en ocasiones aparecen entre comas en los ejemplos procedentes de corpus de lengua escrita, si bien la puntuación resulta ciertamente muy fluctuante:

- (5) Con la publicación en el BOE de 31 de enero de 2002 de la convocatoria General de Becas del Ministerio de Asuntos Exteriores (MAE), culmina, **por el momento**, una serie

de cambios iniciados a finales de 2000, con el anuncio de la creación de la Fundación Carolina. (*Rull. Revista de la Universidad de la Laguna*, año VII, nº 18, 05/2002)

De acuerdo con los ejemplos del corpus, estos marcadores pueden aparecer en oraciones autónomas (6) y también en coordinadas (7):

- (6) Podríamos hacer una tipología, **de momento** aproximativa, según lo que evocan, en un principio, estos títulos: (...) (*Stichomythia. Revista de teatro español contemporáneo*, nº 0, 01/2002)
- (7) Por supuesto, siempre está esa paranoia, pero yo trato de convencerme a mí mismo que [sic] el cine americano puede hacer lo peor y también lo mejor. De momento, esta experiencia es un sueño y **por ahora** les gusta lo que hago, así que trabajo en completa libertad. (*El Cultural*, 07/04/2003)

Sin embargo es mucho frecuente su aparición en oraciones complejas. Cuando éste el caso, lo habitual es que el marcador aparezca inserto en el interior de la cláusula subordinada, tal como muestran los siguientes ejemplos pertenecientes a subordinadas sustantivas (8), de relativo (9) y adverbiales impropias, como la subordinada final de (10) o la causal que aparece en (11):

- (8) –(...) Pero si decides vender, y vendes deprisa, yo creo que, **de momento**, nos convendría buscar otro agente de bolsa, alguien menos conservador, menos legalista, más joven que don Ricardo. (A. Grandes. *Los aires difíciles*. 2002).
- (9) Mantenemos contactos con Mercosur, que **por el momento** es una entidad comercial pero que puede convertirse en una unión políticamente más amplia. (*El País*, 20/06/2003)
- (10) En el resto de las categorías, cabe destacar el apurado triunfo de las féminas del Aiala 18-17 ante el Oviedo, lo que les sirve para escapar, **de momento** de los puestos de descenso (*El Diario Vasco*, 13/03/2001)
- (11) La empresa conservera se convierte así en la única pica del empresario vigués en Galicia, ya que las ofertas que ha recibido en los últimos meses, incluida la de la firma portuguesa Vasco de Gama, **por el momento** no han cuajado. (*La Voz de Galicia*, 29/12/2004).

El análisis de ejemplos muestra que en el ámbito de la subordinación adverbial “impropia” la presencia más importante de estas unidades se produce en el campo de las estructuras contraargumentativas, en concreto, en oraciones concesivas (12), pero también, y especialmente, en el ámbito de las generalmente consideradas coordinadas adversativas. Estos marcadores aparecen en estructuras adversativas muy diversas, tanto intraoracionales (13) como supraoracionales (14), y tanto en construcciones propias de registros planificados (14) como en las características de registros orales espontáneos (15). No disponemos de espacio para plantear en estas páginas la correlación entre la presencia de estas unidades y la expresión de la noción de contraargumentación,

si bien se sugerirán algunas explicaciones que esperamos poder desarrollar en futuros trabajos.

- (12) El nivel alto lo forman los ficheros con datos sobre la ideología, religión, creencias, origen racial, salud o vida sexual, y los recabados para fines policiales sin consentimiento del afectado. Básicamente, **aunque de momento** no existe una correspondencia total, los datos de este nivel de seguridad se corresponden con los datos especialmente protegidos a los que hace referencia el artículo 7 de la nueva Ley. (C. Sánchez Almeida. *La ley de Internet. Régimen Jurídico de los Servicios de la Sociedad de la Información y el Comercio*. 2002)
- (13) Los dirigentes de las dos centrales sindicales no modificaron la orientación del repertorio **sino que, de momento**, intentaron un sistema de explotación en cooperativa de los teatros y de los cines con un proceso idéntico al que se seguía en Madrid. (*Stichomythia. Revista de teatro español contemporáneo*, nº 0, 01/2002)
- (14) Necesitado de puntos como está el equipo, el entrenador se ve obligado a mover sus piezas mirando al calendario. Y es que si el Beasain gana esta noche tendría la siguiente eliminatoria, octavos de final y ya a doble partido, los días 10 y 17 de enero. En medio quedaría un decisivo derbi contra el Eibar B.

Sin embargo, de momento la atención de todos está puesta en el encuentro ante el Zaragoza. El club ultima los preparativos del partido y aguarda al tirón de última hora para ver cómo crece el número de localidades vendidas, pocas hasta ayer. (*El Diario Vasco*, 03/06/2002)

- (15) V: [si os dejan de solteros↑// [¡Ángel!]
 A: [¿pero tú qu?'] [estás (()]
 J: [porque la
 bodega... (() que compres tres barrilitos tuyos y los (()]
 V: ¿eh?
 G: en Tuéjar los pajares son para [otra cosa/ hombre]
 S: [tambiéen]... también compraré
 algún barrilito/**p(e)ro de momento** botellas// **de momento** botellas/
 las voy dejando allí//y después ya/ poquito a poquito (Briz & Valesco, 2002: 176)

Por otro lado, estos elementos presentan una gran movilidad en el interior de la secuencia oracional, si bien es preciso hacer notar que los ejemplos muestran una diferente ubicación de la expresión según cuál sea el tipo de corpus. Así, pueden aparecer en los márgenes sintácticos oracionales, es decir, en posición final (17) o inicial (16), pero como demuestran los ejemplos anteriores expuestos hasta aquí, la inicial es la ubicación habitual en los ejemplos procedentes del corpus oral:

- (16) Está claro que cada cual ve el vaso medio lleno o medio vacío. Lo difícil en este caso va a ser llegar a una solución que satisfaga a todos los implicados en la polémica. **Por el momento**, el protagonismo recae en los denunciantes, que son los que han iniciado la batalla. Habrá que ver qué sucede si finalmente se decide repetir los exámenes (*La Voz de Asturias*, 21/08/2004)

- (17) Durante cuatro años [Mayte Martínez] ha sufrido los efectos del hipertirodismo, enfermedad que estuvo a punto de acabar con su carrera. No quedó rastro de la extraordinaria juvenil que tenía madera de estrella del mediofondo. Pero Mayte se recuperó y consiguió regresar a las pistas. Los efectos de la enfermedad no la permiten entrenar la parte aeróbica, el volumen, al máximo rendimiento, pero su calidad no se discute. Es una atleta veloz que se mueve cada mejor en el espectro que va de 1,58 a dos minutos. "Si la cosa va por debajo de 1,57, es muy difícil que pueda seguir las, al menos **por ahora**". (*El País*, 17/03/2003)

Sin embargo, los ejemplos manejados procedentes corpus de lengua escrita muestran una habitual inserción de estos marcadores en el interior de la secuencia oracional, como, por ejemplo, entre el sujeto y el verbo (18), el verbo y el CD (19) o el verbo y el complemento de régimen (20):

- (18) Cualquiera que pretenda ser imparcial tiene la sensación de que el ambiente político **por el momento** favorece al PSOE. La cuestión es cuánto durará. (*El País*, 14/06/2004)
- (19) (...) Y ella se echó a reír y le sugirió que, **de momento**, no escayolara a nadie más. (A. Grandes. *Los aires difíciles*. 2002)
- (20) El coordinador de IU de Barañáin, Javier de Miguel, aseguró que su grupo no está, **de momento**, a favor ni en contra del centro, pero criticó la "alegría" e "irresponsabilidad" con la que el actual equipo de Gobierno municipal ha aceptado la instalación del centro sin que existan aún, en su opinión, datos suficientes para pronunciarse. (*El Diario Vasco*, 31/01/2002)

De hecho, estos marcadores pueden insertarse también en el interior del sintagma; por ejemplo, entre el adjetivo y el grupo nominal (21) o el el determinante y el núcleo nominal (22):

- (21) Expertos de todo el mundo reunidos en Madrid piden más apoyo para esta alternativa terapéutica, única **por el momento** capaz de curar la diabetes tipo 1, la forma más grave de diabetes, que habitualmente aparece en la infancia y precisa la administración diaria de insulina. (*El País. Salud*, 25/02/2003)
- (22) ¿Cataratas a los 88 años? Ahora operan de los dos ojos con lentes intraoculares a las primeras de cambio, "antes de que vayan a más", a cualquier anciano que tengas la osadía de enviar a revisión al oftalmólogo. Otro pastón. Y tienes que pelearte con el paciente cada dos por tres, porque "a mi vecina por esto la mandó a operar". Y si le convences de lo (**por ahora**) innecesario del asunto, a los cuatro días tienes allí al hijo-listo-de-fuera dispuesto a montarte una bulla porque "eso en Bilbao se opera". (*Revista de Medicina General*, nº 48, 11/2002)

Como muestran los ejemplos expuestos hasta el momento, en prácticamente todos los casos analizados, estos marcadores se combinan con el modo indicativo. Sin embargo, cuando la construcción lo exige, como ocurre en el anterior ejemplo (17), pueden aparecer en una cláusula con subjuntivo.

Por otro lado, estas expresiones pueden modificar predicados diferentes del verbo, como adjuntos libres (23), restos de elipsis (24) o adjetivos (25) (y también los ejemplos anteriores de (6), (21) y (22)):

- (23) Sin otra alternativa, **por ahora**, los empleados del servicio de Parques y Jardines comenzarán a recolectar las [naranjas amargas] del centro histórico de la ciudad. (*20 minutos*. Sevilla. 2004)
- (24) La maquinaria del mercado está “bastante parada”, según el club granate. El Pontevedra sigue buscando con desesperación —y **de momento** sin fruto—al menos un lateral izquierdo que refuerce una posición en la que sólo Adinolfi aparece como un especialista. (*La Voz de Galicia*, 29/12/2004)
- (25) Juan Eduardo Zúñiga lo sabe de siempre y lo ha sabido muy bien al reunir estos últimos (**por el momento**) 10 relatos sobre la Guerra Civil en Madrid, en los que el amor se superpone a la guerra en un todo inolvidable (*El País*. *Babelia*, 15/02/2003)

4.2. Otras características gramaticales

Las tres locuciones analizadas pertenecen a la categoría de los adverbios marcadores. Los adverbios marcadores como *sin embargo*, *por tanto* o *ahora bien*, categoría prototípica de los marcadores del discurso, se caracterizan por un conjunto de rasgos gramaticales (Portolés 1998: capítulo 3). Al igual que ya advertimos en el análisis del operador *en principio* (Montolio, en prensa), *por ahora*, *de momento* y *por el momento* presentan algunas características que comparten tan sólo con algunos adverbios marcadores, y no con la clase general --véanse las pruebas (i) y (ii)--. Además, muestran también comportamientos gramaticales no previstos en principio para los adverbios marcadores (fenómenos de (iii), (iv) y (v)), lo que demuestra que se trata de elementos no completamente lexicalizados como marcadores:

(i) admiten posibilidad de coordinación con un sintagma preposicional, incluso si no constituye un inciso:

- (26) **Por el momento** y *para evitar malentendidos*, os pido que no habléis de esto con la prensa.
- (27) Aganzo aprovecha lo poco que le llega **por el momento** y *porque esperando para morder están* Rivera, Ettien, Sandro Congo (...). (*As*, 22/09/2003)

(ii) Pueden ser autónomos en un turno de habla suspendido:

- (28) -O sea que seguís juntos, ¿eh?
-**Por ahora**...

(iii) Pueden negarse

(29) -El proyecto no lo podemos firmar de momento, ¿no?
-Ni **de momento**, ni nunca; eso que lo tengas claro

(iv) Pueden destacarse mediante una perífrasis de relativo (es decir, una construcción ecuacional):

(30) -¡Y ahora resulta que su madre vivirá con nosotros para siempre!
-¡Oye, que es **de momento** que te dije que estaría con nosotros!³
(iv) Pueden constituir el resto de una elipsis:

(31) A la larga le daremos ese ascenso pero, **por el momento**, no.

4.3 Combinación con tiempos verbales

En cuanto a la posible combinación con las distintas formas del verbo, las diferencias léxicas entre los componentes de estas tres expresiones lingüísticas condiciona la diferente capacidad de combinación con los tiempos verbales, lo que demuestra que, en efecto, estos tres marcadores no son sinónimos puros entre sí. Como reflejan los ejemplos ya analizados, las tres locuciones lingüísticas se combinan tanto con presentes (la posibilidad temporal más frecuente) como con tiempos que expresan futuridad.

La restricción aparece con la posibilidad de insertarse en enunciados en pasado. En este tipo de contexto temporal, el único marcador que parece tener una inserción cómoda es *por el momento* (véanse, por ejemplo, (11) o (36)). No obstante, se encuentran también casos de enunciados en pasado en los que el marcador utilizado es *de momento*, como (13) y (19). En este último caso, sin embargo, hay que hacer notar que buena parte de dichos enunciados constituyen ejemplos de discurso referido (como, por ejemplo, (19)), en los que se advierte un no desplazamiento del deíctico temporal del discurso directo (*de momento*) en la narración referida. Por su parte, debido como se ha dicho a la pervivencia del valor léxico de los componentes, el marcador *por ahora*, en cambio, no puede aparecer en enunciados en pasado. Advértase la incompatibilidad temporal de dicha combinación (ahora ≠ entonces) a través de la inadecuación semántica que muestra la siguiente versión de un ejemplo anterior:

³ Es preciso admitir que el ejemplo manejado constituye un enunciado que, aunque posible, resulta algo forzado. La causa de su extrañeza reside probablemente en que *de momento*, como *todavía* o *ya*, tiene un significado aspectual y no existen relativos con significado aspectual en español para retomarlos. (Agradezco esta observación a José Portolés).

(13) Los dirigentes de las dos centrales sindicales no modificaron la orientación del repertorio sino que, de momento, intentaron un sistema de explotación en cooperativa de los teatros y de los cines con un proceso idéntico al que se seguía en Madrid.

(13bis) *Los dirigentes de las dos centrales sindicales no modificaron la orientación del repertorio sino que, por ahora, intentaron un sistema de explotación en cooperativa de los teatros y de los cines con un proceso idéntico al que se seguía en Madrid.

De otro lado, en el corpus de, fundamentalmente, lengua escrita (CREA), la estructura temporal más frecuente en la que se insertan estos tres marcadores es la de tiempos de presente. Por su parte, en los ejemplos procedentes del corpus de conversación espontánea, estos marcadores aparecen por lo general relacionados con formas verbales orientadas hacia el futuro inmediato, como en los anteriores ejemplos de (2), (3) y (15), que repetimos aquí, abreviados:

(2) **de momento** no pen[semos=]

(3) C: yo creo que **por ahora** lo cogeré poquito§

(15) S: [también]... también compraré algún barrilito↑p(e)ro **de momento** botellas

Y como muestran igualmente los siguientes ejemplos procedentes del mismo corpus:

(32) A: PERO//a nosotros no nos interesa//**de momento** va[mos a vender los pisos=]
(Briz & Valesco, 2002: 122)

(33) P: = salió el cirujano→/dice *todo ha salido estupendo*↓*Mari Ángeles/*
pero va a salir igual que ha hecho/ llorando y chillando/ claro/ dice
*y **de momento** no te va a conocer/ porque como está con l'anestesia↑* (Briz & Valesco, 2002: 189)

Como se ve, en estos enunciados conversacionales el límite temporal que acotan estas expresiones alcanza no sólo al “ahora” actual sino también al futuro inmediato, momento que se contrasta con el futuro a medio o largo plazo, del que se sugiere que será diferente.

Por otro lado, estos complementos temporales pueden combinarse con predicados télicos (por ejemplo, el del enunciado de (10)); atélicos (véase (6)); durativos (ejemplos (14) o (18)); puntuales (enunciado (11)); dinámicos (15) y estativos (entre otros, los de (1), (4), (9), (12) o (18)). Como muestran los ejemplos, el verbo *estar* es uno de los que se combina con más frecuencia con una de esta expresiones.

Tal como se desarrollará en los epígrafes siguientes, el significado básico de estos marcadores es de tipo aspectual. De hecho, la “fuerza” del significado aspectual, en términos de ‘proceso’ es tal que impele a interpretar en términos de ‘transitoriedad’ (es decir, ‘proceso’) incluso un predicado altamente estativo como, por ejemplo, “ser de Cuenca”. En efecto, si se combina con uno de estos operadores, el, en principio, predicado estativo “ser de Cuenca” pasa a

interpretarse como un estado provisional (esto es, que es previsible que cambie en el futuro):

(34) Marisa es de Cuenca.

(34bis) Marisa, *por ahora/de momento/por el momento* es de Cuenca.

Adviértase que la versión (34bis) invita a interpretar “ser de Cuenca” ya no como una característica individual, independiente del espacio y del tiempo (*Individual-Level predicate* –cfr. Kratzer, 1995–), sino como un predicado transitorio, circunscrito a un espacio y un tiempo (*Stage-Level predicate*). De este modo, es posible interpretar de (34bis) –pero no, en cambio, de (34)– que, por las razones que sean, Marisa está dispuesta a alegrar en el futuro que en realidad su patria chica es, sin ir más lejos, Navarra.

En suma, pues, estos tres marcadores, como se ha visto, pueden combinarse con todo tipo de predicados porque contagian de su valor aspectual de ‘transitoriedad’ (procesual) cualquier predicado al que modifiquen.

5. Caracterización semántico pragmática

5.1. Valor temporal

Teniendo en cuenta el valor léxico de sus componentes, resulta esperable que estas locuciones adverbiales expresen un significado de ‘límite temporal’ y, en consecuencia, funcionen como complementos circunstanciales de tiempo. En los ejemplos siguientes, los sintagmas destacados en negrita presentan dicho valor temporal, por lo que pueden ser sustituidos por otros de significado similar sin que varíe substancialmente el significado, como muestran las correspondientes versiones (bis):

(35) —Usted comprenderá que no puedo hacerlo —se disculpa luego.

Seguro que está complicado algún pez gordo. Tal vez alguno de esos políticos que pretenden hacernos comulgar con ruedas de molino.

Muy bien. Por el momento tengo suficiente con que haya reconocido su pecado. Le digo que **por ahora** no pienso ir con el cuento a la policía y Orloff suspira aliviado. (J. Tomeo. *La mirada de la muñeca bincable*. 2003)

(35bis) (...)Le digo que **hoy por hoy** no pienso ir con el cuento a la policía y Orloff suspira aliviado.

(36) Por eso rechazó la oferta de Trini, que estaba obsesionada con la casa de la colonia y dispuesta a cargar con cualquier responsabilidad a cambio de instalarse allí, y convenció a Paca de que aquella solución, **de momento**, era la mejor, aunque no iba a ser definitiva. (A. Grandes. *Los aires difíciles*. 2002)

(36bis) (...) y convenció a Paca de que aquella solución, **durante un tiempo**, era la mejor, aunque no iba a ser definitiva.

- (37) Cuando le insinué que podíamos reunirnos en una sesión extraoficial, me contestó que tenía otras cosas que hacer. Sería preferible dejarlo descansar. Aunque poco hubiéramos aclarado **por el momento**, era verdad que habíamos trabajado como bestias en el caso. (A. Giménez Bartlett. *Serpientes en el paraíso. El nuevo caso de Petra Delicado*. 2002)
- (37bis) (...) Aunque poco hubiéramos aclarado **hasta entonces**, era verdad que habíamos trabajado como bestias en el caso.

5.2. De 'limitación temporal' a 'limitación de la validez de la proposición'

Cuando en alguno de los ejemplos ya manejados se analiza también el segmento del discurso que sigue a los enunciados que contienen alguna de las expresiones objeto de interés, se observa que en ellos aparece expresado un posible cambio en el estado de cosas descrito por el miembro previo. Éste es el caso de los ejemplos (8), (16), (18) y (36), que repetimos ahora. Hemos indicado mediante subrayado los fragmentos que indican la transformación el estado inicial descrito:

- (8) Mantenemos contactos con Mercosur, que **por el momento** es una entidad comercial pero que puede convertirse en una unión políticamente más amplia. (*El País*, 20/06/2003)
- (16) Está claro que cada cual ve el vaso medio lleno o medio vacío. Lo difícil en este caso va a ser llegar a una solución que satisfaga a todos los implicados en la polémica. **Por el momento**, el protagonismo recae en los denunciantes, que son los que han iniciado la batalla. Habrà que ver qué sucede si finalmente se decide repetir los exámenes (*La Voz de Asturias*, 21/08/2004)
- (18) Cualquiera que pretenda ser imparcial tiene la sensación de que el ambiente político **por el momento** favorece al PSOE. La cuestión es cuánto durará. (*El País*, 14/06/2004)

Todas ellas plantean, a continuación de la oración que contiene el marcador, un enunciado modalizado, de carácter epistémico, en el que se expresa la posibilidad de que el estado de cosas cambie en el futuro. Si bien estos tres ejemplos muestran una misma combinación temporal, con el primer miembro constituido por una aserción en presente, matizada por una de estas expresiones temporales de provisionalidad, más un segundo miembro con un enunciado dirigido hacia el futuro (*puede convertirse/ habrá que ver/ durará*), lo cierto es que la explicitación del posible cambio en el miembro posterior se produce también en enunciados con formas verbales en pasado, tal como muestra el también anterior ejemplo de (36):

- (36) Por eso rechazó la oferta de Trini, que estaba obsesionada con la casa de la colonia y dispuesta a cargar con cualquier responsabilidad a cambio de instalarse allí, y convenció a Paca de que aquella solución, **de momento**, era la mejor, aunque no iba a ser definitiva. (A. Grandes. *Los aires difíciles*. 2002)

En todos estos casos, se mantiene el significado temporal de “base”, es decir, la acotación temporal de que lo afirmado tiene validez hasta un momento actual (que suele coincidir con el “ahora” de la enunciación), y sobre ese significado básico se ha sumado la inferencia de que, dado que la proposición tiene valor en el segmento temporal acotado (es decir, hasta el momento de la ‘actualidad’) y sólo en él, el valor de la proposición es, pues, ‘provisional’.

Este valor de indicar la provisionalidad de los datos, que se presentan como susceptibles de modificarse si las circunstancias cambian, no es exclusivo de los casos en los que dicha transformación se explicita en el enunciado, sino que, de hecho, parece constituir el significado prototípico de estas unidades. Así tanto el DRAE, como, especialmente, el *Diccionario de Uso del Español* (DUE) de María Moliner y el *Diccionario del español actual* (DEA) (Seco, Andrés y Ramos 1999) presentan en sus respectivas definiciones tal valor epistémico de ‘provisionalidad’ como base del significado de estas expresiones lingüísticas:

DRAE:

por ahora. loc. adv. **por de pronto, por lo pronto**, por el momento, provisionalmente.

DUE:

Por ahora. Frase con se expresa cierta cosa que tiene aplicación ahora y que tal vez más adelante no la tenga (sv. *ahora*).

De momento. (I) **Pasajero*: una dificultad de momento. (II) (no figura en el DRAE) “Por el momento”.

Por el momento. Expresa que cierta cosa ocurre en el momento en el que se habla o de que se habla y la posibilidad de que más adelante no ocurra. (Sv. *momento*)

DEA:

Por el momento, o de momento. Indica que lo expresado por el v. es válido para el momento de referencia, implicando la posibilidad de que no lo sea en un momento posterior. (Sv. *momento*)

Como se ve, las tres obras lexicográficas recogen la idea de que estas locuciones adverbiales constituyen unidades de carácter esencialmente epistémico⁴, ya que indican que la validez de la información a la que acompañan es provisional y, por tanto, se propone de manera contingente, no factual.

⁴ Usamos este adjetivo en una acepción amplia, esencialmente referida al grado de certidumbre que el emisor tiene sobre la información que transmite (Palmer, 1986). En este sentido, esta concepción de lo “epistémico” se solapa en parte con las definiciones más extendidas del concepto “evidencial”, que alude a las fuentes de las que el hablante ha obtenido la información y, en consecuencia, al grado de falibilidad y garantía que la información le merece (Dendale & Tasmowsky, 1994, 2001).

5.3. Sobre la evolución del significado de este elemento

Por ahora, *de momento* y *por el momento* expresan el límite temporal, acotan el marco de tiempo en el que tiene validez la proposición a la que acompañan, por lo que permiten implicar que tal proposición puede cambiar de signo en el futuro. La evolución metonímica del significado desde el estrictamente temporal hacia el epistémico parece estar basada en la idea de que las circunstancias cambian y que, por tanto, saber cómo están las cosas en el momento de la enunciación no garantiza saber cómo estarán al cabo de un tiempo, ya que es extraño que permanezcan idénticas puesto que pueden intervenir otros factores que hagan cambiar la situación. En este sentido, *de momento*, *por el momento* y *por ahora* acarrearán una inferencia y finalmente gramaticalizan un tópico, una idea general que indica que lo que es actual no es concluyente, sino coyuntural o momentáneo. Por contraste, lo relevante es aquello que ocurre en último lugar. Se establece así una relación semántica de contraste temporal y, especialmente, nocional entre lo actual (no definitivo, es decir, provisional) y lo final (relevante precisamente por ser definitivo).

En nuestro trabajo previo sobre *en principio*, señalamos que en el caso de este marcador la relación semántica de contraste temporal que acarrea el significado modal se establece entre lo que ocurre al inicio (*principio*) que es, por definición, contingente, y lo que ocurre al final que es lo definitivo y, por ello, lo importante.

La coincidencia de evolución semántica entre todas estas expresiones, consistente en la transformación desde un significado léxico de expresión de las circunstancias temporales, bien sea de ‘inicio’ (*en principio*), bien sea de ‘actualidad’ (*por ahora*, *de momento*, *por el momento*) hacia el significado instruccional de sugerir la provisionalidad de la información que se presenta parece corroborar la validez y extensión de la metáfora que indicábamos al inicio de este apartado; esto es, la existencia de una idea general que sugiere una contraposición entre lo que ocurre al principio o en el ahora (que no es importante ni decisivo, porque finalmente puede cambiar) y lo que ocurre al final del proceso, que sí es determinante.

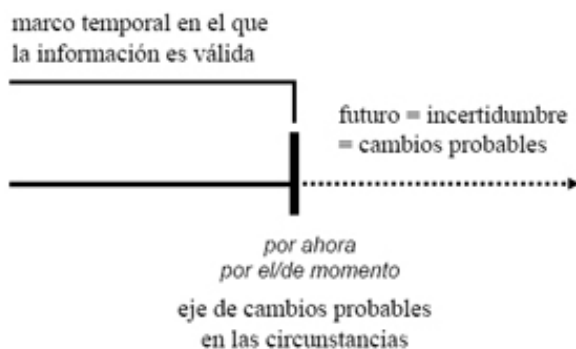
El valor de contingencia de la proposición que aportan estas expresiones se corrobora al advertir la inadecuación semántico pragmática que se produce al combinar una de estas locuciones adverbiales con un enunciado que expresa información que no se prevé que cambie en el futuro, bien sea por su carácter de conocimiento universalmente establecido, bien sea porque el propio enunciado indica que no hubo modificaciones posteriores:

(38) #Por ahora, el agua hierve cuando es sometida a 100 grados centígrados.

(39) # De momento, mi abuela, que tiene 83 años, tiene 3 hijos.

(40) # Por el momento, alquilaron un piso en Hospitalet, donde vivieron toda la vida.

La representación gráfica siguiente pretende reflejar la descripción de significado que estamos adjudicando a estos marcadores:



5.4. Significado aspectual, interpretación epistémica y funciones discursivas.

El uso de estas expresiones con el fin de indicar el carácter transitorio de la información constituye un mecanismo metodológicamente deseable desde una perspectiva de discurso profesional, especialmente cuando el hablante está convencido de que los datos cambiarán, por ejemplo, porque se trata de procesos técnicos todavía no definitivos, o bien de investigaciones científicas, que, esperablemente, en el futuro avanzarán (y por tanto, “cambiarán”), tal y como muestran los anteriores ejemplos de (4) y (21), que repetimos aquí:

(4) En España, y haciendo la salvedad de que **por el momento** los datos de comercialización disponibles no son suficientemente exhaustivos, se estima que el consumo el pasado año puede haber alcanzado unos 72,6 millones de euros, es decir, el 0,12% del gasto total en alimentación. (VV.AA. *Comercialización de los productos biológicos. Manual de Agricultura y Ganadería Ecológica*. 2002)

(21) Expertos de todo el mundo reunidos en Madrid piden más apoyo para esta alternativa terapéutica, única **por el momento** capaz de curar la diabetes tipo 1, la forma más grave de diabetes, que habitualmente aparece en la infancia y precisa la administración diaria de insulina. (*El País. Salud*, 25/02/2003)

El mismo mecanismo de deontología científica consistente en señalar la provisionalidad de lo afirmado, ya que los datos y pruebas actuales probablemente no serán los mismos dentro de un tiempo, está en la base del uso de estos tres marcadores del discurso en los ejemplos siguientes:

- (41) López del Val explica que el diagnóstico del Parkinson es exclusivamente clínico; esto es, a partir de los síntomas: “No existe por el momento ninguna prueba complementaria que lo confirme”. (*El País. Salud*, 06/05/2003)
- (42) Imaginen a un científico loco de una estrella situada en la constelación de Orión. ¿Podría acabar con su universo y el nuestro al jugar, como se dice de Frankenstein, a ser dios? Podemos respirar tranquilos. Cada universo crearía su propio espacio-tiempo y no se derramaría por el nuestro. De hecho, y por lo que sabemos de momento, la pared que nos separaría sería inviolable, como la superficie de un agujero negro. (M.Á. Sabadell. *El hombre que calumnió a los monos*. 2003)
- (43) Éste podría ser el caso de la formación de pirita a partir de iones ferrosos y sulfuro e hidrógeno. El potencial de esta reacción es de -620 mV, lo cual lo capacita para dar electrones a cualquiera de las reacciones bioquímicas conocidas. Sin embargo, estas teorías por el momento no han sido refrendadas por pruebas experimentales. (J. Urmeneta y A. Navarrete. *¿Hay alguien ahí? Origen y evolución de la vida en el planeta Tierra...* 2002)

Como se ve, en todos estos enunciados, la utilización de estos marcadores constituye un mecanismo de reserva argumentativa⁵ mediante el cual el hablante se guarda las espaldas para el caso de que los datos enunciados sean distintos en el futuro. Es decir, en muchos casos, la inserción de esta secuencia constituye un mecanismo de autoprotección de la imagen del emisor (Goffman 1971, 1981).

El mecanismo de introducción de una reserva, salvedad o corrección (*hedge*) que expresan estos tres marcadores se refuerza con cierta frecuencia mediante la coaparición de sustantivos como *salvedad* (véase ejemplo (4)), y de los cuantificadores focales⁶ *al menos* y *por lo menos*. Estos dos adverbios focales implican la existencia de una escala y sitúan al elemento cuantificado en su lugar más bajo, de manera que cualquier alternativa queda excluida automáticamente si está en un lugar por encima de él; de ahí que se los clasifique como adverbios focales excluyentes (cfr. Sánchez López 1999: 16.6.2). Tal valor excluyente explica el frecuente valor correctivo⁷ que las secuencias con estos cuantificadores desempeñan en sus usos discursivos:

⁵ Sobre el mecanismo de reserva argumentativa, consúltense, fundamentalmente, Toulmin 1958, Lo Cascio 1991 y Boyer y Vignaux 1995.

⁶ Los cuantificadores focales o presuposicionales son adverbios que inducen la interpretación cuantitativa del elemento al que modifican por implicación de existencia (o inexistencia) de otros elementos. Tal implicación de existencia (o inexistencia) no se deduce de la propia oración en que aparece el cuantificador, sino de la presuposición que implica. Cfr. Sánchez López, 1999: 16.6.1.

⁷ De ahí que Moliner incluya *al menos* y *por lo menos* en el grupo de las expresiones que la lexicógrafa denomina “correctivas”.

- (17) Es una atleta veloz que se mueve cada mejor en el espectro que va de 1,58 a dos minutos. "Si la cosa va por debajo de 1,57, es muy difícil que pueda seguir las, **al menos por ahora**". (*El País*, 17/03/2003)
- (44) Vamos a hacer una cosa, de todas formas. Para que yo no me sienta mal, para que no me retuerza cada dos por tres de paternalismo machista, empieza tú, ¿de acuerdo? **Por lo menos de momento**, hasta que me acostumbre a... todo esto. Cuando quieras acostarte conmigo, dímelo... o atácame, directamente. Yo procuraré estar a tu altura.
-¿Esto qué es, una especie de trato?- le preguntó ella entonces, con una sonrisa divertida, los ojos relucientes. (A. Grandes. *Los aires difíciles*. 2002)
- (45) El fuerte aumento del crudo no se atribuye, **al menos de momento**, ni a la baja producción petrolera en el mundo ni a la escasez de productos refinados o de existencias en el mercado estadounidense.
Sin embargo, de continuar el frío intenso en el norte y el aumento del consumo, es posible que la OPEP desista de su intención de recortar la producción de 24,5 millones de barriles diarios en su próxima cumbre del 10 de febrero. (*El País*, 09/12/2003)

De hecho, se trate o no de proposiciones de carácter científico, técnico o, en general, profesional, los hablantes utilizan a menudo *por ahora*, *por el momento* y *de momento* como un procedimiento de limitación de la afirmación, de atenuación de la fuerza de la aserción, especialmente cuando se trata de predicados excesivamente categóricos (como es el caso del adjetivo *única* del anterior ejemplo (21) o del adjetivo *últimos* que aparece en el ejemplo (25)).

Nótese que si ello es así, es decir, si el hablante usa estas expresiones cuando valora que en el futuro las circunstancias pueden probablemente cambiar, entonces los marcadores *por ahora*, *de momento* y *por el momento* contienen un valor de 'expectación' de 'suposición contextual' y, en este sentido, se acercan al significado de adverbios temporales como *ya* y *todavía* (especialmente, al de *todavía* y *todavía no*). Al igual que estos adverbios, *por ahora*, *de momento* y *por el momento* expresan la expectativa que maneja el hablante; en este caso, de que la proposición enfocada por el operador cambie en el futuro. Al igual que para usar los adverbios *todavía* y *ya*, para utilizar estas locuciones adverbiales no sólo es necesaria la posibilidad de un cambio, sino también la existencia de una suposición sobre ese cambio. De hecho, la misma definición que los especialistas han propuesto para estos dos adverbios se aviene a la descripción del contenido semántico pragmático de estas tres unidades lingüísticas, ya que en todos los casos el significado se compone de una aserción en un momento de tiempo, una presuposición sobre el estado de cosas anterior y una expectativa sobre un cambio situada en el mismo momento de la aserción (cfr. Garrido, 1991, 1992, 1993).

Desde esta definición puede parafrasearse por ejemplo el anterior enunciado de (45) como sigue: (cfr. también García Fernández, 2000: 131 y ss.)⁸:

⁸ Cfr. también García Fernández 2000: 131 y ss.

(45) El fuerte aumento del crudo no se atribuye, **al menos de momento**, ni a la baja producción petrolera en el mundo ni a la escasez de productos refinados o de existencias en el mercado estadounidense.

(i) Ahora no se atribuye el aumento del crudo ni a la baja producción petrolera en el mundo ni a la escasez de productos refinados o de existencias en el mercado estadounidense. [Aserción negativa]

(ii) Antes tampoco. [Presuposición negativa]

(iii) Probablemente, en el futuro sí se atribuirá a estas razones. [Expectación afirmativa].

5.5. Por ahora, de momento y por el momento como “distanciadores” de la verdad de la información.

Como se ha visto, la gramaticalización de estos marcadores sigue un proceso de subjetivación del significado. De acuerdo con los trabajos de Traugott y Heine (1991), Hopper y Traugott (1993) y Traugott (1995, 1996) y Company (2004a, 2004b) para el español, la subjetivación es un proceso de cambio semántico que implica la adquisición de una carga semántica subjetiva por parte de una determinada pieza léxica o de una construcción más compleja. Esto es, la pieza o construcción que se gramaticaliza, al mismo tiempo que rigidiza e incluso cancela sus posibilidades morfológico-sintácticas⁹, se enriquece pragmáticamente con un sentido inferencial, estrechamente relacionado con la perspectiva del emisor ante lo que comunica. Tal enriquecimiento pragmático de subjetividad finalmente se convencionaliza y pasa a formar parte del significado del elemento. De este modo, unidades lingüísticas que en primera instancia acarreaban significados léxicos objetivos acaban expresando valores más abstractos, de tipo pragmático y esencialmente centrados en la perspectiva subjetiva del emisor. Desde esta perspectiva, los marcadores del discurso actuales, como las tres expresiones analizadas, son el resultado de la convencionalización de estrategias discursivas (Traugott, 1998, 2003).

Las expresiones que nos ocupan parecen haber experimentado un doble proceso de subjetivación. Por una parte, tal como se vio en el apartado anterior, del significado léxico original de indicar el límite del marco temporal en el que algo

⁹ No podemos desarrollar aquí las implicaciones morfológicas y sintácticas paralelas al proceso de pragmatización del significado. Nótese, simplemente, la desaparición de propiedades derivativas (**de momentito*), la rigidización de características sintácticas como la libertad de determinación (*por el momento* es marcador pero *por un momento*, *por este momento*, *por tal momento*, etc. ya no lo son), o la cancelación de mecanismos sintácticos como la complementación (**por ahora mismo*). Sobre la cuestión de la mutua relación entre pragmatización del significado y pérdida de sintaxis, véase Company 2004a y 2004b.

sucede (acotación temporal), se observa una evolución hacia la expresión de un significado más subjetivo de aludir a la circunstancialidad provisoria de la información; se limita así, por tanto, la validez de los datos informativos (valor de provisionalidad). En un paso más del proceso de subjetivación del significado, estos elementos pasan a acarrear también un valor más claramente pragmático que indica la actitud del hablante respecto de la posible verdad de la información manejada: dado que los datos que se presentan son sólo contingentes, eventuales, no se los supone seguros. La evolución de estas expresiones parece, pues, corroborar la tendencia diacrónica propuesta por los especialistas consistente en que los significados se desplazan desde lo objetivo externo originario hacia lo subjetivo interno¹⁰.

Adviértase, pues, que la evolución de estos marcadores refleja el proceso metaforización en tres fases previsto por Sweetser (1990): desde el original dominio de lo objetivo ('tiempo'), el significado se desliza hacia el dominio subjetivo de lo epistémico (es decir, la percepción del hablante sobre el grado de probabilidad de que los hechos expresados por la proposición se cumplan o no), para, posteriormente, en un paso más de pragmatización del significado, pasar al dominio de lo interactivo, de implicación del hablante, de expresión de su actitud ('sospecha de la verdad de X').

En efecto, en ocasiones, el uso de *por ahora*, *de momento* y *por el momento* responde al deseo del emisor de sugerir la inferencia de que no se compromete con la aserción de la información que presenta. Este valor de "sospecha" de la validez futura de la proposición aparece en ocasiones no sólo sugerida sino incluso explicitada, como ocurre en los siguientes enunciados:

- (46) "Los nuevos sueldos que los profesionales de Telefónica acaban de estrenar se mueven en una banda de entre treinta y sesenta millones de pesetas al año para directores generales y directores generales adjuntos, frente a la horquilla entre 18 y 25 millones que cobran hace un año, poniéndose en la línea de otras empresas europeas". Y el número de directivos beneficiados (**de momento**, "cien", pero se espera que se extienda más tarde al menos a "350 profesionales") sólo aparece al final de la cuarta columna (A. Grijelmo. *La seducción de las palabras*. 2001)
- (47) R. Entiendo que el terrorismo debe causar terror, y en el día de hoy todavía no he visto a nadie aterrado por un virus, sino más bien contrariado o frustrado. Personalmente, pienso que fomentar un ciberterrorismo activo implicaría crear una amenaza concreta que pudiese emplearse contra un determinado objetivo, en un ataque contra un gobierno, una ciudad, un país o un ejército. No creo que hayamos visto nada de esto **por el momento**.
P. Pero no lo descarta a corto plazo.
R. Por supuesto. (*El País. Ciberpaís*, 10/04/2003)

¹⁰ Por otro lado, nótese la presencia en estos marcadores de categorías deícticas (*momento*, *ahora*), tal como se prevé para las unidades lingüísticas susceptibles de sufrir un proceso de subjetivación (Traugott 1995; Company 2004a).

En otros casos, la sospecha sobre la no validez de la proposición en el futuro no aparece explicitada pero sí netamente sugerida cuando el contexto cognitivo compartido por los interlocutores facilita dicha interpretación. Así, en el ejemplo siguiente, el emisor cuenta con que el lector sabe que el político aludido –Álvarez Cascos– lleva ya tres matrimonios en su haber y, por lo tanto, vista su querencia hacia los votos matrimoniales con personas diferentes, no puede descartarse un cuarto enlace en el futuro:

- (48) No sé si con razón, se le atribuye un carácter despótico, pero bastante más graves pueden ser otras calumnias completamente ciertas, como su afán exhibicionista, puesto de relieve en la que **por ahora** es su última boda. (*El Diario Vasco*, 23/01/2004)

El valor epistémico de estos tres marcadores, en el sentido de expresar ‘contingencia de la validez de la información’, puede parafrasearse como [X, *por ahora/ de momento /por el momento*] = [X, ‘*si las circunstancias no cambian*’]. A través de una esperable implicatura bicondicional (*sólo si*), bien estudiada para explicar la interpretación inferencial habitual de las estructuras condicionales de la lengua cotidiana¹¹, la interpretación pasa a ser [X, *sólo si las circunstancias no cambian*]. Esquemáticamente:

$$\begin{aligned}
 & [X, \textit{por ahora/ de momento /por el momento}] = [X, \textit{si las circunstancias no cambian}] \\
 & \rightarrow \\
 & [X, \textit{sólo si las circunstancias no cambian}]
 \end{aligned}$$

De ahí se generaliza la inferencia “las circunstancias sí cambian”. Esto es, la hipótesis se convierte en aserción, o, lo que es lo mismo, lo contingente pasa a ser factual, por lo que la interpretación se convierte en [X *sólo por ahora/ de momento /por el momento* (porque después puede cambiar)].

Esta paráfrasis corresponde ya a un primer acercamiento (o versión débil) de la interpretación en términos de distanciamiento de la información, que culmina en su versión fuerte en la interpretación [X *pero sólo aparentemente* (porque después *podría cambiar*)]. Proponemos de nuevo una versión esquemática:

¹¹ Se trata de la interpretación inferencial que Geis & Zwicky (1971) dieron en llamar “inferencia invitada”. Véase también la propuesta de Ducrot (1972, 1973 y 1980: 47-68) en este mismo sentido. Por otro lado, sobre esta interpretación inferencial de las oraciones condicionales de la lengua cotidiana y la numerosa bibliografía desarrollada en torno a esta cuestión, puede consultarse Montolio (1999: 57.1.3).

[X sólo por ahora/ de momento /por el momento (porque después puede cambiar)]
→
[X pero sólo aparentemente (porque después puede cambiar –y probablemente cambie--)]

Es evidente que la diferencia entre un significado estrictamente “provisorio” de estos marcadores y uno claramente “distanciador” es sutil, progresiva y a veces sólo interpretable cuando este operador discursivo se combina en el mismo enunciado con otros elementos que expresan modalidad no asertiva. De hecho, *por ahora, de momento* y *por el momento* muestran un estadio semántico identificado por la Teoría de la Gramaticalización consistente en una ambigüedad pragmática, ya que es el contexto el que determina qué aspecto del significado del elemento es preeminente en cada caso.

De este modo, con frecuencia, el sentido de distanciamiento no compromisivo que adopta el emisor que usa uno de estos marcadores se construye mediante la utilización simultánea de diversos procedimientos lingüísticos de debilitamiento de la aserción, como el empleo de una de estas expresiones, pero también la utilización de verbos de creencia ((3) y (8)), verbos modales ((6) y (49)), formas verbales condicionales ((6) y (8)), construcciones hipotéticas (8), elementos léxicos que refuerzan la idea de ‘incertidumbre’ (6), así como el uso de segmentos de carácter evidencial (50) o la utilización simultánea de más de uno de estos marcadores ((7), (49) y (50)):

- (3) C: yo creo que **por ahora** lo cogeré poquito§
- (6) Podríamos hacer una tipología, **de momento** aproximativa, según lo que evocan, en un principio, estos títulos:
- (8) —(...) Pero si decides vender, y vendes deprisa, yo creo que, **de momento**, nos convendría buscar otro agente de bolsa, alguien menos conservador, menos legalista, más joven que don Ricardo. (A. Grandes. Los aires difíciles. 2002).
- (7) De momento, esta experiencia es un sueño y **por ahora** les gusta lo que hago, así que trabajo en completa libertad. (*El Cultural*, 07/04/2003)
- (49) Aunque afirmó que las causas del fuego se desconocen **por el momento**, indicó que “en principio” no hay indicios de criminalidad y que las llamas se podieron producir por un cortocircuito en la fábrica (...). (*El Periódico Mediterráneo*, 21/05/04)
- (50) Lo que se sabe **de momento** es lo que ha publicado la revista People, que afirma que los servicios de emergencia recibieron de madrugada una llamada telefónica desde la residencia de la cantante. Al parecer, según la policía, fue el guardaespaldas quien telefonó, nervioso porque la actriz, de 58 años, no se podía levantar. (*La Voz de Galicia*, 29/12/2004)

5.6. Relación entre estas expresiones y otros marcadores de contraste temporal

Como ya se indicó igualmente en nuestro trabajo previo sobre *en principio*, no es desconocida en el ámbito de las partículas discursivas como base semántica del significado de un conector una oposición temporal entre dos momentos diferentes en el tiempo, uno de los cuales (el considerado relevante) se perspectiviza sobre el otro que se presenta como menos fuerte debido a su carácter transitorio como base semántica del significado de un conector no es desconocida en el ámbito de las partículas discursivas. Así, marcadores como *finalmente* o *al fin* y *al cabo* basan su fuerza argumentativa precisamente en la referencia a lo que ocurre en último lugar, a lo conclusivo¹². En el ámbito concreto de los conectores contraargumentativos, con los que los marcadores que estamos analizando están de algún modo relacionados, como ya se ha planteado en estas páginas, se produce también una oposición temporal semejante. Así, el significado de conectores como *ahora* o *ahora bien* se basa en la indicación de la relevancia informativa y argumentativa de un momento actual (*ahora*) frente a un *antes* (Garachana, 1998).

Del mismo modo, los marcadores *por ahora*, *de momento* y *por el momento* proyectan en el discurso la metáfora de un contraste temporal entre dos momentos distintos y pasan a expresar la mayor relevancia del miembro textual que en el discurso aparece o se sugiere en segundo lugar (y que corresponde, además, a lo que temporalmente sucede al final). De hecho, lo que estrictamente indican estos marcadores es la transitoriedad de lo que se propone en el momento actual y, por extensión, la debilidad asertiva del miembro del discurso en el que se insertan. De forma también análoga a *ahora* y *ahora bien*, que desarrollan un significado metafórico de contraste temporal que finalmente cristaliza en un valor contraargumentativo, la oposición semántica que sugieren *por ahora*, *de momento* y *por el momento* entre un estado momentáneo y otro final, diferente, favorece que estos tres marcadores puedan desarrollar en algunos contextos un significado procedimental de anti expectación, de antiorientación argumentativa entre el enunciado en el que aparecen y otro enunciado que puede o no aparecer formulado explícitamente en el discurso, tal como se apuntó en el apartado 1.

La diferencia entre estas expresiones afecta a su diversa fuerza argumentativa: así, mientras que *ahora bien* focaliza el miembro del discurso que introduce como el relevante (señalándolo con un *ahora* explícito frente a un *antes*

¹² En este sentido, resulta de interés para esta investigación el trabajo de González Fernández (1999) que muestra cómo las diferencias semántico pragmáticas que se advierten entre los conclusivos, de un lado, *finalmente*, *por fin* y *al fin* y, de otro, *por último*, pueden explicarse por el diferente valor aspectual de estos marcadores.

implícito), *por ahora de momento* y *por el momento* suelen señalar, en cambio, la debilidad asertiva del miembro en el que se insertan, del que indican que tiene menos validez que un miembro posterior, “final”.

6. Por ahora, de momento y por el momento como operadores argumentativos.

El concepto de operador argumentativo, planteado de manera general en la Teoría de la Argumentación (Anscombe & Ducrot, 1983) y matizado por el propio Ducrot (1983) más tarde, se aplica a los marcadores del discurso cuyas instrucciones semántico pragmáticas no sirven para conectar enunciados entre sí, sino cuyo alcance es un único enunciado. Los elementos que funcionan como operadores determinan la orientación argumentativa de los enunciados en los que intervienen, de tal modo que la intención argumentativa y, por tanto, la prosecución natural del discurso ya no puede ser la misma para el enunciado una vez ha sido incluido en su interior un operador argumentativo.

El valor semántico pragmático de las expresiones que estamos analizando casa cómodamente con esta definición, ya que tanto *por ahora* como *de momento* y *por el momento* condicionan también las posibilidades discursivas de su enunciado, como puede comprobarse al contrastar la diferente adecuación de las siguientes versiones (a) y (b) del ejemplo de (1), que recuperamos ahora, levemente modificado:

- (1) a. Mi compañero de trabajo es un tipo encantador. La nuestra será una larga amistad.
b. # *De momento/Por el momento/Por ahora*, mi compañero de trabajo es un tipo encantador. La nuestra será una larga amistad.

Como se ve, cuando se inserta uno de estos operadores (1b), la orientación argumentativa del enunciado varía y se desvía del topos propio de la proposición a la que acompaña; en este caso, “ser un tipo encantador”, una de cuyas prosecuciones esperables es: “trabar una buena amistad con él”. De hecho, la inserción de uno de estos operadores permite un segundo miembro del discurso antiorientado respecto del primero; e, incluso, lo invita, como muestra la adecuación de la versión (1d):

- c. # Es un tipo encantador. Veremos si se adapta a nuestro equipo.
d. Es un tipo encantador, *por ahora/de momento/por el momento*¹³. Veremos si se adapta a nuestro equipo.

¹³ La posición inicial o final de estos operadores no parece banal. De hecho, como se ha descrito en el análisis de otras estructuras oracionales, la postposición de una expresión

La versión (c) del ejemplo (1) demuestra que el enunciado deviene incoherente si aparece un segundo miembro argumentativamente antiorientado respecto del primero cuando no hay ningún tópico que explique dicha contraposición, ni tampoco marca argumentativa alguna que la anuncie. En cambio, la correspondiente versión (d), en la que se ha insertado uno de estos operadores, la antiorientación del segundo miembro respecto del previo resulta aceptable precisamente porque el operador ha indicado la debilidad argumentativa del enunciado al que acompaña y, por tanto, ha favorecido la prosecución del discurso en términos de anti expectación respecto del miembro discursivo previo. Ello explica la alta frecuencia de enunciados de carácter antiorientado que suelen aparecer en torno al enunciado que contiene en su formación uno de estos marcadores. De hecho, tal como postulamos para *en principio*, *por ahora*, *de momento* y *por el momento* funcionan como un mecanismo textual de carácter predictivo (Tadros 1994); en concreto, como expresiones predictivas (Hyde 1999) que anuncian que en un miembro posterior aparecerá un movimiento contraargumentativo.

Los tratados especializados han identificado para el español dos tipos fundamentales de operadores argumentativos: (i) de concreción (*por ejemplo*, *en particular* y similares) y (ii) de refuerzo argumentativo (*en realidad*, *en el fondo*, *de hecho*) (Portolés, 1998: 9.2.4; Martín Zorraquino & Portolés, 1999:63.5)¹⁴.

Respecto del segundo grupo, el de los operadores de refuerzo argumentativo, los especialistas definen *en realidad* como un operador que presenta el miembro de discurso que lo incluye como una “realidad” que se distingue de otro argumento que se presenta como una “apariencia”¹⁵. En cuanto a *en el fondo*, la base semántica de su carácter de refuerzo reside en el hecho de presentar un elemento discursivo como dotado de mayor fuerza argumentativa por su “profundidad”, en contraste con otros argumentos posibles que aparecen como “superficiales”¹⁶.

Contrariamente a los operadores de refuerzo *en realidad* y *en el fondo*, *por ahora*, *de momento* y *por el momento* presentan el elemento al que acompañan como dotado de una verdad debilitada, “engañosa”, pues ésta es sólo provisional o ‘aparente’,

lingüística o de una cláusula subordinada respecto de la cláusula principal a la que que “completa” suele conllevar una operación discursiva de restricción de la aserción, que, en el caso de los tres operadores de los que nos ocupamos ahora, invita más fácilmente a una interpretación en términos de ‘sospecha’ de la validez futura de la verdad del enunciado.

¹⁴ En un trabajo reciente, de índole más general, Portolés (2004: 291) añade una tercera clase: (iii) de formulación (*bueno*).

¹⁵ Fuentes & Alcaide, 1996: 31-52; Portolés, 1998: 2.4.; Kovacci, 1999: 11.5.1.3.; Martín Zorraquino y Portolés, 1999: 63.5.2.2.

¹⁶ Cfr. Fuentes & Alcaide, 1996: 52-54; Portolés, 1998: 2.4.; Martín Zorraquino & Portolés 1999: 63.5.2.3.

ya que no definitiva. Con tal sentido de ‘apariencia’, *por ahora, de momento* y *por el momento* se oponen tanto al operador *en realidad* (lo aparente no es verdadero o real) como a *en el fondo* (lo aparente es sólo superficial). Ello explica que propongamos para *por ahora, de momento* y *por el momento* un valor de debilitador de la fuerza argumentativa del miembro al que acompañan¹⁷.

Esta complementariedad de significado que estamos sugiriendo entre los operadores de refuerzo y *por ahora, de momento* y *por el momento* (operadores de debilitamiento argumentativo) se refleja gramaticalmente en la diferente polaridad que muestra el enunciado manejado según sea el marcador del discurso que se inserta bien uno de estos tres operadores “debilitadores” o bien un operador de refuerzo, tal y como muestran las dos paráfrasis siguientes de los ejemplos anteriores (48) y (21), ahora abreviados:

- (48) *por ahora* es su última boda
(48bis) este matrimonio es el definitivo *provisionalmente, aparentemente*
(pero ~~en realidad~~ **NO** será el último).
(21) esta alternativa terapéutica, única *por el momento* capaz de curar la diabetes tipo 1.
(21bis) la alternativa es única *coyunturalmente, aparentemente*
(porque ~~en el fondo~~ en el futuro **NO** lo será).

6. Conclusiones

En este trabajo se han descrito las características gramaticales y semántico pragmáticas de las locuciones adverbiales *por ahora, de momento* y *por el momento*. Se ha mostrado que presentan rasgos gramaticales propios de los adverbios marcadores, pero también otros no previstos para esta categoría, lo que demuestra que estas tres expresiones constituyen elementos no completamente lexicalizados como marcadores.

Igualmente, se ha analizado su significado aspectual, así como las diferencias semánticas observables entre ellos, que se traducen en capacidades diferentes de combinación con los tiempos verbales.

¹⁷ De hecho, Ducrot (1995) identifica la categoría argumentativa de los *modificadores desrealizantes*, cuyo valor argumentativo es, precisamente, debilitar e incluso invertir la fuerza argumentativa del elemento al que modifican y, en consecuencia, alterar las posibles prosecuciones del discurso. Si bien la definición argumentativa de los modificadores desrealizantes que propone Ducrot casa con la instrucción semántico pragmática de nuestros operadores, este autor plantea los modificadores como elementos léxicos, generalmente adjetivos y adverbios, modificadores de núcleos sintácticos, es decir, elementos pertenecientes a una clase gramatical diferente de la de *por ahora, de momento* y *por el momento*. En este sentido, véase también la revisión del concepto ducrotiano de modalizador desrealizante y su aplicación a marcadores del español que aparece en García Negroni (2003).

Desde un valor temporal aspectual, estos marcadores evolucionan hacia un significado epistémico de ‘provisionalidad de la verdad del enunciado’ y de ahí, en algunos usos, a un valor distanciador, que acarrea la inferencia de que el receptor debe sospechar de la verdad del enunciado. Estos valores semántico pragmáticos explican que con frecuencia estos tres marcadores sean utilizados como mecanismo de atenuación del compromiso del hablante con la verdad futura del enunciado. También derivado de su significado, se explica que a menudo estos operadores funcionen como una expresión predictiva; esto es, como una marca catafórica que anuncia que en el miembro siguiente del discurso aparecerá un movimiento argumentativo antiorientado respecto del primero.

Finalmente, dentro de la categoría de los marcadores del discurso, hemos propuesto para estas expresiones una caracterización de operadores de debilitamiento argumentativo.

Bibliografía

- Anscombe, J. C. y O. Ducrot. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardagas [Trad. española: *La argumentación en la lengua*, Madrid: Gredos, 1994].
- Boyer, A. Y Vignaux, G. (coord.) (1995). *Argumentation et rhétorique*, núm. especial de *Hermès*, 15 y 16. París: CNRS.
- Briz, A. y Valesco. (2002). *Corpus de conversacions coloquiales. Oralía, Anejos*, Madrid: Arco/Libros.
- Company, C. (2004a). “Gramaticalización por subjetivación como prescindibilidad de la sintaxis”. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, LII(1), 1-27.
- Company, C. (2004b). “¿Gramaticalización o desgramaticalización? El reanálisis y subjetivación de verbos como marcadores discursivos en la historia del español”, *Revista de filología española*, 84(1), 29-66
- Dendale, P. y L. Tasmowsky. (1994). “Les sources du savoir et leurs marques linguistiques”. *Langue Française*, 102.
- Dendale, P. y L. Tasmowsky. (2001). “Introduction: Evidentiality and related notions”. *Journal of Pragmatics*, 33 (Special Issue on Evidentiality).
- Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. París: Hermann [Trad. esp.: *Decir y No Decir*, Barcelona: Anagrama, 1982].
- Ducrot, O. (1973). *La preuve et le dire (Langage et Logique)*. París: Mame.
- Ducrot, O. (1980). “L'implication”. En *Les échelles argumentatives* (47-68). París: Les éditions de Minuit.
- Ducrot, O. (1985). "Operateurs argumentatifs et visée argumentative". *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 7-36.

- Ducrot, O. (1995). "Les modificateurs déréalisants". *Journal of Pragmatics*, 24, 145-165.
- Fuentes, C. y E. Alcaide. (1996). *La expresión de la modalidad en el habla de Sevilla*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de Ayuntamiento de Sevilla.
- Garachana, M. (1998). "La noción de preferencia en la gramaticalización de *ahora* (*què*), *ahora bien*, *antes*, *antes bien* y *más bien*". En J. L. Cifuentes Honrubia (ed.), *Estudios de lingüística cognitiva II* (593-614). Alicante: Universidad de Alicante.
- García Fernández, L. (2000). *La gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor Libros.
- García Negroni, M. (2003). *Gradualité et Réinterprétation*. París: L'Harmattan.
- Garrido, J. (1991). "Gestión semántica de la información pragmática en los adverbios de cambio *todavía* y *ya*". *Foro Hispánico*, 2 (*Exploraciones semánticas y pragmáticas del español*), 11-27.
- Garrido, J. (1992). "Expectations in Spanish and German adverbs of change", *Folia Linguistica*, XXVI(3-4), 358-402.
- Garrido, J. (1993). "Operadores epistémicos y conectores contextuales". *Diálogos Hispánicos de Amsterdam*, 12, 5-50.
- Geis, M. L. y A. M. Zwicky. (1971). "On Invited Inferences". En *Linguistic Inquiry*, 4(2), 561-566.
- Goffman, E. (1971). *Relaciones en público*. Madrid: Alianza.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- González Fernández, M. J. (1999). "La perfectividad y las expectativas en los marcadores de cierre". En J. Fernández González *et alii* (eds.), *Lingüística para el siglo XXI* (851-878). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Hopper, P. J. y E. C. Traugott. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyde, J. (1999). "*Lo demás es literatura*. Predicción y adversatividad en textos argumentativos en inglés y español". En J. Fernández González *et alii* (eds.), *Lingüística para el siglo XXI* (vol II, 935-941). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Kovacci, O. (1999). "El adverbio". En I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (vol. I, cap. 11). Madrid: Espasa-Calpe.
- Kratzer, A. (1995). "Stage-Level and Individual-Level Predicates". En G. Carlson & F. Pelletier (eds.), *The Generic Book* (125-175). Chicago: The University of Chicago Press.
- Lo Cascio, V. (1991). *Gramática dell'argomentare*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia. [Trad. española: *Gramática de la argumentación*, Alianza: Madrid, 1998].
- Martín Zorraquino, M^a. A. y E. Montolío Durán. (coords.). (1998). *Marcadores del discurso. Teoría y análisis*. Madrid: Arco/Libros.

- Martín Zorraquino, M^a. A. y J. Portolés. (1999). Capítulo 63: “Los marcadores del discurso”. En I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (vol. III, cap. 63). Madrid: Espasa-Calpe.
- Moliner, M. (1984). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Montolio, E. (1999). “Las oraciones condicionales”. En I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (vol. III, cap. 57). Madrid: Espasa-Calpe.
- Montolio, E. (2001). *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Montolio, E. (en prensa). “*Es una buena periodista, en principio*”. Sobre el operador discursivo *en principio* y su función modalizadora en el discurso periodístico. *Español Actual*.
- Palmer, F. (1986). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Portolés, J. (1998). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Madrid: Síntesis.
- Real Academia Española (1992²¹). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sánchez López, C. (1999). “Los cuantificadores: clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas”. En I. Bosque & V. Demonte (dirs.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (vol. I, cap. 16). Madrid: Espasa-Calpe.
- Seco, M., O. Andrés y G. Ramos (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Sweetser, E. (1990). *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tadros, A. (1994). “Predictive categories in expository text”. En M. Coulthard (ed.), *Advances in Written Text Analysis* (69-82). Londres-New York: Routledge.
- Traugott, E. C. y B. Heine. (Eds.). (1991). *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins.
- Traugott, E. C. (1995). “Subjectification in grammaticalisation”. En D. Stein & S. Wright (eds.), *Subjectivity and subjectivisation. Linguistic perspectives* (31-54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Traugott, E. C. (1996). “Semantic change: an overview”. *Glott*, 92(10), 3-7.
- Traugott, E. C. (2003). “Constructions in Grammaticalization”. En R. Janda & B. Joseph (eds.), *Handbook of Historical Linguistics* (624-627). Blackwell: Oxford.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press: Cambridge.

Discurso académico

La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos

Adriana Bolívar

Universidad Central de Venezuela

I. Introducción

Los estudios sobre la evaluación en el texto han mostrado que ella tiene una importante función en nuestra representación del mundo, en las relaciones entre escritores y lectores, y en la forma en que se organizan o estructuran los textos (Bolívar, 1986, 1994a, 1994b; Hunston, 1994; Hunston & Thompson, 2000). En el discurso académico esta función es clave para comprender como se construye el conocimiento y los textos en una disciplina y cómo, a su vez, las disciplinas se diferencian en cuanto a la forma en que presentan el conocimiento y promueven el debate epistemológico. En el área de las humanidades los investigadores construyen el conocimiento fundamentalmente confrontando ideas y reflexiones y presentan los resultados de sus investigaciones de manera muy heterogénea (Stotesbury, 2003; Bolívar, 2004a; Dahl, 2004; Venegas, 2006). Las revistas académicas simbolizan espacios de interacción que alojan una rica variedad de géneros discursivos: artículos, ensayos, foros, reseñas, informes, entrevistas, anuncios, y otros, en los que los investigadores dan evidencia de su conocimiento de la materia, de su posición y actitud ante la materia y de su relación con sus pares y su audiencia. En todas estas actividades, la evaluación juega un papel clave y, por eso, recibe cada vez mayor atención de los que investigan sobre el discurso académico en las ciencias y en las humanidades (Stotesbury, 2003; Hyland, 2005; Harvey, 2005).

En este trabajo mi objetivo es mostrar de qué manera la evaluación contribuye a diferenciar el artículo y el ensayo en revistas de investigación en disciplinas del área humanística en Venezuela. La construcción de artículos de investigación y de ensayos en el campo de las humanidades merece nuestra atención por varias razones: a) se trata de dos tradiciones discursivas muy arraigadas y diferentes. Por un lado el artículo de investigación que espera, por lo menos, el planteamiento de un problema, una teoría, un método y unos resultados y, por otro, el ensayo que, aparentemente, puede prescindir de algunos de estos componentes y concentrarse solamente, por ejemplo, en la parte de la teoría y el método, siendo lo demás opcional; b) aparentemente existen

prejuicios relacionados con la poca “validez científica” de algunos tipos de ensayos, lo que se manifiesta en que las revistas indizadas, por lo general, exigen una mayor proporción de artículos que de ensayos; c) es necesario saber de qué manera se diferencian discursivamente los distintos tipos de artículos que publican las revistas en español; d) es fundamental obtener información más clara sobre los rasgos genéricos de los ensayos académicos para poder evaluarlos con mayor justicia, especialmente cuando se trata de tomar decisiones sobre su aceptación o no para la publicación en revistas científicas.

Considero que una forma de acercarnos a las diferencias entre artículos y ensayos de investigación es mediante un enfoque que permita combinar los métodos de la lingüística de corpus con el análisis minucioso del discurso de textos particulares, tal como se practica en el análisis del discurso descriptivo y crítico (Stubbs, 1996; Bayley, 1999; Bolívar, 1999c; Orpin, 2005; Conrad & Biber, 2000; Parodi, 2005). Las ventajas de incorporar corpus de gran tamaño se reconocen en la posibilidad de encontrar patrones semánticos generales capaces de ser interpretados desde el punto de vista social y cultural (Caldas-Coulthard, 1993; Orpin, 2005). De esta manera se logra mejor uno de los grandes objetivos del análisis del discurso: explicar cómo se construyen los textos y el conocimiento en la interacción social.

Parto del supuesto de que el artículo de investigación y el ensayo evalúan el conocimiento de diferente manera. En el primer caso, quien escribe ofrece a la comunidad científica/académica un reporte de una investigación con el propósito de que los pares determinen su valor como contribución a un área de conocimiento especial y, por lo tanto, se encontrará mayor evidencia lingüística sobre el conocimiento relacionado con dicha materia de estudio; en el segundo, quien escribe evalúa prioritariamente el estado del conocimiento y la investigación en su disciplina y luego propone teorías o métodos alternativos o supuestamente mejores, por lo que es posible anticipar mayor evidencia relacionada con la actitud ante el conocimiento de la materia que sobre los resultados. Dada estas condiciones, y considerando la heterogeneidad características de las humanidades, se puede anticipar que el artículo y el ensayo se pueden ubicar en un *continuum* donde encontramos, por un lado, una definición más asociada con el patrón de las ciencias “duras” en las que el artículo de investigación tiene unos rasgos prototípicos básicos como: + reporte de investigación culminada, + método científico, + estructura convencional (IMRC (Introducción, Método, Resultados, Conclusiones), y por el otro, textos asociados con las disciplinas “blandas” o “narrativas”, cuyos rasgos son más flexibles y, por lo tanto, pueden caracterizarse de manera muy general como: - reporte de investigación, (+ reflexividad, + propuesta) y - estructura convencional. La meta final es, entonces, ubicar tipos de artículos y ensayos en

este continuum que, suponemos, está influenciado por las prácticas discursivas de cada disciplina y supuestos sobre las formas de acceder al conocimiento.

1.1 Artículos y ensayos: un continuum

En la mayoría de las investigaciones sobre el discurso académico, el artículo de investigación generalmente se entiende en el sentido de Swales (1990) como el reporte de una investigación empírica culminada y, por lo tanto, se le asigna una estructura genérica que se resume en IMRD (Introducción, método, resultados, discusión). En las investigaciones en idioma inglés sobre discurso académico se ha dado mayor atención al artículo científico en distintas áreas de las ciencias duras (Salager-Meyer, 1990a, 1990b, 1994) y, en menor grado, a las humanidades (Hyland, 1999, 2000, 2004; Chafe, 1986, Dahl, 2004, Swales, 2004). En español se mantienen esta misma tendencia como lo muestran algunos estudios que abarcan la ciencia y la tecnología (Ferrari, 1999, 2003; Gallardo, 2002; Ciapuscio, 1998; López Ferrero, 2001; Parodi, 2005; Harvey, 2005) aunque sí se encuentran investigaciones que incluyen a las ciencias sociales (Venegas, 2006). El debate epistemológico sobre los beneficios que se obtienen al seguir el modelo canónico, que supuestamente permite mayor acceso a la comunidad científica internacional, o los riesgos de no seguir ningún modelo, continúa en los círculos académicos (Bolívar, 2000; Venegas, 2006.).

Para los efectos de esta investigación, se puede definir el ensayo de las revistas de investigación humanísticas como un tipo de artículo de investigación, de extensión y estructura variable, cuyo propósito es promover la reflexión y la crítica sobre el estado de la cuestión en una disciplina. Para tales fines, los autores de ensayos pueden defender o rechazar teorías y métodos, presentar posiciones propias y ofrecer propuestas de investigación con el fin de estimular el desarrollo de la investigación. Por esta razón, se trata de textos más argumentativos que expositivos y mucho más evaluativos que descriptivos (Bolívar, 2004a). En relación con el análisis de la evaluación esta diferencia es muy relevante para determinar qué se evalúa y cómo.

Suponemos que hay diferencias en cuanto a los tipos y cantidad de evaluación porque, por ejemplo, el artículo que reporta (RI) mira al pasado y tenderá a evaluar los resultados obtenidos con el fin de introducir avances en una línea de investigación, mientras que el ensayo, especialmente el que ofrece una propuesta de investigación (PI) se proyecta al futuro, con mayor énfasis en directrices para cambiar modos de acceder al conocimiento y promover acciones que introduzcan cambios epistémicos. En teoría, debería ser posible identificar tipos de artículos de investigación (entre los cuales incluimos el ensayo) según el tipo y grado de evaluación que contengan.

1.2 El discurso disciplinar en humanidades

En el estudio de los géneros discursivos académicos en el español de Venezuela, la evaluación se ha tomado en cuenta desde una perspectiva interaccional como uno de los factores que contribuye a dar forma y estructura a los textos (Bolívar, 1997a, 1997b, 1999b, 2000, 2001a, 2004b; Bolívar & Beke, 2000; Bolívar, 2004b; Beke y Bolívar (en prensa)), y también se ha estudiado a través del análisis detallado de la modalidad epistémica y deóntica (Shiro & Bolívar, 2005; Bolívar & Shiro, 2005a, 2005b), el metadiscurso interpersonal (Beke, 2005) y el análisis crítico (Bolívar, 2004a). Se ha dado atención a las revistas académicas en diversas disciplinas: lingüística, educación, filosofía, historia, psicología, artes, letras, con diversos métodos.¹

En un estudio reciente llevado a cabo con los métodos de la lingüística de corpus, sobre la forma en que los académicos venezolanos manejan la modalidad² en artículos y ensayos de distintas disciplinas humanísticas (Bolívar & Beke, 2005), se encontró que los autores de artículos y ensayos, en general, muestran un alto grado de compromiso modal, aunque en los artículos se encontró un mayor índice de frecuencia relativa de señales de modalización ($\text{ifr}=11.37 \times 1000$) que en los ensayos ($\text{ifr}=10.85 \times 1000$). También se encontró que, al comparar disciplinas como educación, lingüística, psicología y filosofía, ellas presentan tendencias que colocan a los artículos de filosofía y de educación más cerca de los ensayos, y a los de lingüística y psicología más cerca del artículo de investigación convencional. Se encontraron diferencias importantes en cuanto a las preferencias por el uso de sub-categorías como posibilidad y obligación. La posibilidad fue un poco más frecuente en los artículos ($\text{ifr } 5.63 \times 1000$) que en los ensayos (5.42×1000), y la obligación fue mayor en los ensayos (3.61×1000) que en los artículos (3.06×1000), pero mayor en educación que en otras disciplinas. El análisis cuantitativo fue complementado con un estudio cualitativo que permitió ver cómo cada disciplina evalúa el conocimiento y la relación con sus lectores de acuerdo con premisas epistemológicas, fines comunicativos y relación con los lectores.

Los resultados obtenidos de esta manera son, indudablemente, valiosos para comprender las diferencias entre géneros discursivos y entre disciplinas, pero deben ser complementados con el análisis de los tipos de textos que integran el

¹ La mayoría de los estudios a partir del año 2000 forman parte de una línea de investigación denominada *El discurso de los académicos venezolanos*, promovida por el Doctorado en Estudios del Discurso en la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela.

² El concepto de modalidad manejado en este estudio es el propuesto por Halliday (1985), adaptado luego por otros autores en el campo de la lingüística sistémica funcional, particularmente Thompson (1996), y probado en español (Bolívar, 1999a). Se analizó una muestra de 32 textos discriminados por disciplina y género discursivo.

corpus para tener una visión más precisa de lo que debemos buscar con la ayuda de la tecnología. En esta dirección, Bolívar (2004a) desarrolló un tipo de análisis focalizado, con el fin de identificar los tipos de conocimiento evaluados en el artículo y en el ensayo y visualizar diferencias genéricas que pudieran orientar mejor la búsqueda de palabras en los corpus computarizados. Otro estudio, en el que se analizaron los mismos textos empleados por Bolívar (2004a), con el foco en la modalidad epistémica y deóntica (Bolívar & Shiro, 2005b), permitió obtener datos sobre la expresión de la responsabilidad modal en lo que respecta a la forma de expresar grados de certeza, fuentes del conocimiento, grados de imposición y atribución de la autoridad. El análisis detallado tiene la ventaja de que arroja mayores luces sobre las formas que toma la evaluación en el texto. Por lo tanto, considero que el análisis focalizado y el análisis extendido (computacional) son complementarios, particularmente en el caso de la evaluación, para averiguar qué y cómo se evalúa.

2. La evaluación en el texto

La evaluación se ha convertido en los últimos años en una categoría abarcadora que incorpora todo aquello que indica marcas de subjetividad en el discurso. La evaluación en el texto, definida como la expresión verbal de las actitudes, valores, opiniones, sentimientos y emociones (Bolívar, 1986; Hunston & Thompson, 2000) constituye una función lingüística compleja que puede ser estudiada en distintos niveles y dimensiones de análisis: el léxico, la gramática, la semántica, la pragmática, el discurso, la retórica y el estilo. La complejidad se explica porque, como dijimos antes, las funciones lingüísticas de la evaluación están asociadas a significados relacionados con la representación de la experiencia, las relaciones interpersonales, y la organización y estructura de los textos (Bolívar, 1986, 1994a, 1994b; Hunston & Thompson, 2000, Hunston, 2000). No extraña entonces la cantidad y variedad de aproximaciones al estudio de la evaluación en el análisis del discurso.

El léxico evaluativo es probablemente uno de los campos más investigados y se ha mostrado, con la lingüística de corpus que, al colocar el foco en las palabras, mediante el estudio de las colocaciones, se encuentran otras palabras y expresiones asociadas que evidencian su polaridad positiva o negativa (Channell, 2000). La gramática también recibe bastante atención, como puede notarse en investigaciones sobre estructuras gramaticales, ya sean marcadores adverbiales de actitud (Conrad & Biber, 2000) o adjetivos (Hunston & Sinclair, 2000). Puesto que la evaluación se expresa en la interacción, que se codifica en la gramática del modo y de la modalidad (Halliday, 1985), se han hecho propuestas para definir

una gramática de la modalidad (Stubbs, 1996; Fant, 2005). Se han hecho serios intentos por encontrar indicadores de evaluación en los diferentes niveles de la gramática (Biber & Finegan, 1989; Hyland, 2005); y se han propuesto métodos para analizar la gramática local de la evaluación en sub-lenguajes (Hunston & Sinclair, 2000). La relación entre gramática y evaluación se ha estudiado en textos narrativos y de otros tipos a partir de las investigaciones pioneras de Labov (1972).

La evaluación en el texto, para diferenciarla de la evaluación en el lenguaje en general (Bolívar, 1986, 1994a), ha recibido especial atención de los analistas del discurso, desde una perspectiva interaccional en relación con la interacción entre lector y texto (Winter (1977, 1994; Hoey, 1983, 2001; Coulthard, 1994), entre escritor y lector (Tadros, 1985, 1993, 1994; Bolívar, 1994a, 2005; Thompson & Thetela, 1995). El interés en la evaluación también ha generado nuevos desarrollos en la teoría gramatical, tal como la teoría de la valoración (Martín, 2001), que expande en parte la teoría sistémica funcional, propuesta por Halliday (1985). En el campo de los estudios sobre la interacción académica, se han producido avances considerables en lo que respecta a los recursos lingüísticos evaluativos empleados por los autores para defender sus argumentos (Hyland, 2005).

Lo anterior nos lleva a darnos cuenta de que la evaluación se codifica en el texto de diferentes maneras y que el foco de análisis puede variar según el problema planteado y los objetivos de la investigación: El foco puede ser la estructura de los textos, por ejemplo los intercambios en el discurso hablado (Sinclair & Coulthard, 1975), y las tríadas en el texto escrito (Bolívar, 1986); las relaciones semántico-clausulares tales como el patrón Situación-Evaluación predominante en muchos textos (Hoey, 1983, 2001); el léxico y la gramática, particularmente en relación con la polaridad positiva y/o negativa, el modo (la asignación de roles) y la modalidad (la actitud ante el enunciado y la relación con los interlocutores) (Hunston & Thompson, 2000).

3. ¿Qué se evalúa?

Uno de los primeros requisitos para estudiar la evaluación en el discurso es averiguar qué se está evaluando (Hunston, 1994; Bolívar, 2001). Si hablamos de conocimiento académico debemos suponer que los académicos en las humanidades comparten ciertos tipos de conocimiento relacionados, por lo menos, con su materia, con la forma en que investigan, con la forma en que construyen los textos y con las ideologías o modelos imperantes en la disciplina. Por lo tanto, la evaluación debería en principio concentrarse inicialmente en

estos aspectos y nuestra tarea es buscar en los textos las señales, porque suponemos que, en cada caso, se generará un léxico y una gramática particular que dan evidencia de ello (Bolívar, 2004b).

3.1 Los tipos de conocimiento evaluados

Desde el punto de vista lingüístico, podemos afirmar que en la construcción discursiva del conocimiento en las humanidades es posible identificar, al menos, cuatro grandes dimensiones, que nos sirven para estudiar la interacción y la evaluación en los textos académicos escritos. Estas dimensiones están ancladas en los supuestos de quien escribe el texto sobre el conocimiento y actitudes de los lectores a quienes se dirige en cuanto a:

- 1) El discurso sobre la materia o contenido (DC), que se construye sobre la base de las presuposiciones en cuanto al conocimiento que tiene el lector sobre el tema del artículo. Se evidencia en la selección del léxico especializado y en la actitud ante los enunciados (grados de certeza sobre la verdad de lo expresado), lo que es y no es, lo que puede ser, lo que podría ser. Se evidencia también en la fuente de la información, es decir, en la responsabilidad y compromiso que adquiere el que escribe en cuanto a quién lo dice y cómo lo dice. Este tipo de conocimiento está más asociado con la gramática de la representación, con el foco en la modalización en el sentido de Halliday (1985) y de Thompson (1996).
- 2) El discurso sobre la actitud ante el deber ser de la materia o contenido (DAC), que se construye con base en las presuposiciones sobre la actitud ante el conocimiento compartido o no. Quien escribe desea que el lector comparta su posición y, por eso, en esta dimensión se ponen en práctica distintos grados de volición e imposición, lo que debe y no debe ser, lo que debería o no debería ser, lo que se debería hacer. Este tipo de conocimiento está más relacionado con la gramática de la interacción interpersonal (modo y modalidad), que tiene que ver con los roles asumidos, y se estudia mejor si nos concentramos en la modulación (Thompson, 1996).
- 3) El discurso sobre la investigación (DI), que se construye tomando en cuenta las presuposiciones del que escribe sobre el grado de conocimiento del lector con respecto a la forma de investigar y los componentes de un trabajo de investigación, expresado en palabras que tienen que ver con las teorías, los métodos, las técnicas, los procedimientos, los instrumentos, y el proceso mismo de la investigación (*problema, preguntas, instrumentos, puntajes, variables, categorías, etc.*).
- 4) El discurso sobre el texto mismo (DT). En esta dimensión el que escribe tiene presuposiciones sobre el conocimiento del lector en cuanto al género

discursivo (artículo de investigación o ensayo) y la competencia textual de su interlocutor, que se expresa en señales que tienen que ver con el texto mismo, tales como: *trabajo, introducción, conclusiones, este trabajo se divide en, los dos aspectos mencionados, según lo refleja el cuadro X, para ilustrarlo analizaremos x textos*. También en actos de discurso relacionados con las acciones del autor o autora en el texto, *lo mencionado anteriormente, a continuación analizaré*

3.2 El conocimiento deseable o no deseable

Cuando el investigador plasma en el texto su actitud ante el conocimiento también lo califica como más o menos deseable de acuerdo con los parámetros de su disciplina. En el contexto académico, el saber (estar al día en la disciplina) es evaluado positivamente, mientras que no saber (o no conocer lo que está pasando) es evaluado negativamente. En palabras de Thompson y Hunston (2000: 25):

In a culture that pursues understanding and control of its physical environment, knowledge is good and lack of knowledge is bad. It is this that enables to create a 'research space', in Swales's terminology, by indicating a gap in knowledge.

De la misma manera, ciertas corrientes teóricas son evaluadas positivamente y otras negativamente. Estas evaluaciones se pueden analizar mediante el estudio de la polaridad en el léxico (Channell, 2000) o con la modalidad deóntica (MD), que podemos definir de manera general como la codificación lingüística de lo que el que habla o escribe considera deseable o no deseable en cuanto a eventos, actitudes y sentimientos (Bolívar, 1986). Lyons (1978: 823) sostiene que “la modalidad deóntica tiene que ver con la necesidad o la posibilidad de actos realizados por agentes moralmente responsables”³ (MT). Por consiguiente, este tipo de modalidad se relaciona más con la acción que debe o no deber ser desempeñada en el futuro. Esta es una diferencia importante con la modalidad epistémica donde el foco es la verdad o el contenido de la proposición expresada. Según Hyland (2005: 175), cuando se habla de “actitud” en el discurso académico, a menudo las referencias conciernen a las evaluaciones de quien escribe sobre la probabilidad epistémica. Al parecer, hay menos estudios sobre el compromiso deóntico.

Otro aspecto que diferencia a la modalidad deóntica de la epistémica es que en la primera se señala o sugiere a alguien responsable de realizar la acción. La

³ original en inglés: *Deontic modality is concerned with the necessity or possibility of acts performed by morally responsible agents.*

cita que sigue es muy importante para entender la diferencia entre la forma en que los filósofos y los lingüistas se acercan a la modalidad deóntica:

Philosophers, in their discussion of deontic modality, have been mainly concerned with the notions of moral obligation, duty and right conduct. But it seems preferable for the linguist to take a maximally inclusive view of what constitutes obligation, drawing no distinction in the first instance at least, between morality, legality and physical necessity. (Lyons, 1987: 824)

Entonces, entendemos que se pueden distinguir tipos de modalidad deóntica, y que puede expresarse de variadas formas. Thompson (1996), siguiendo a Halliday (1985) estudia la modalidad deóntica bajo el nombre de *modulación*, y distingue entre *obligación* e *inclinación* (p. 59). En esta línea, la responsabilidad modal de quien habla o escribe se puede medir según al grado de la imposición (la obligación) y el grado de disposición como alta, media o baja. Dicha gradación dependerá de la relación interpersonal y de las necesidades comunicativas de los interlocutores participantes en la interacción, bien sea en el contexto académico o en otros (véase Fant, 2005). En este estudio, consideramos que la responsabilidad modal está presente en relación con cualquiera de los tipos de conocimiento evaluados en el texto.

4. El método, corpus y procedimientos

Como ya anuncié en la introducción, el método empleado en el análisis de textos académicos combina la descripción detallada de uno o más textos y la descripción de marcadores lingüísticos particulares en corpus más grandes. En este estudio emplearé dos textos del Corpus de Textos Académicos (CILDIS-UCV, Bolívar, 2001b) que reúne artículos de una revista de investigación humanística multidisciplinaria, publicada por el Postgrado en Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. La revista está indizada y publica artículos en el español de Venezuela, lo que quiere decir que se trata de artículos legitimados por la comunidad académica venezolana como artículos de investigación, incluyendo el ensayo. En este análisis, que llamamos *focalizado* (Bolívar, 2004b), para diferenciarlo del análisis con corpus grandes, usaremos dos artículos de esta revista (*Akademios*, volumen 3,1, 2001), que suman un total de 16.566 palabras. El foco del análisis está en las diferencias entre el artículo y el ensayo tomando en cuenta las siguientes dimensiones: a) los tipos de conocimiento favorecidos, b) las evaluaciones positivas o negativas asociadas a palabras relacionadas con la investigación (colocaciones de *investigación*, *estudio*) u otras palabras, y c) con la actitud ante la investigación (la modalidad deóntica).

5. El análisis focalizado

5.1 Los tipos de conocimiento y la estructura del texto

Como hemos planteado arriba, la evaluación puede contribuir a diferenciar tipos de artículos de investigación.⁴ El texto (a), de Psicología, corresponde a un artículo de investigación prototípico en esta disciplina (reporte de investigación, RI); está compuesto por cinco secciones que se acercan más a la estructura canónica de Introducción, método, resultados, conclusiones. Los objetivos de la investigación se presentan en una sección destacada y ocupan tres cuartos de página. El texto (b), de Artes, proviene de una tradición discursiva donde aparentemente existe mucha variación (véase Bolívar, 2004a)⁵. El ensayo escogido tiene como objetivo proponer una línea de investigación basándose en un estudio realizado por el propio autor. El artículo tiene seis secciones que corresponden a la introducción, los antecedentes, definiciones, problema, reporte de un estudio realizado por el autor, y conclusiones. Los objetivos están ubicados al final de la introducción. Se trata de un artículo mucho más complejo, que lleva 39 notas a pie de página, y 34 citas en el texto, en español, francés, inglés y alemán.

Ilustraremos primero la forma en que se pueden identificar los tipos de conocimiento mediante el análisis de la sección de los objetivos de cada texto, poniendo atención en la progresión oración tras oración donde se crean las expectativas sobre el desarrollo del discurso. Si observamos el texto de Psicología cuidadosamente, podremos ver los tipos de conocimiento que se someten a evaluación. Recuérdese la codificación: DC, discurso sobre el contenido de la materia; DAC: discurso sobre la actitud ante el contenido; DT, discurso sobre el texto; DI, discurso sobre la investigación.

a. Objetivos en el artículo (Psicología: PI)

(1)

(DI) Para el presente estudio (DAC) es necesario conocer (DI) las características de (DC) mediación que las madres utilizan, (DT) ya que (DC) no hay certeza sobre las diferentes estrategias que ellas emplean con fines que, a lo mejor realizan sin tener conciencia de ello. (Texto RI, p.77)

⁴ Los textos analizados en esta parte del estudio son: a) Características de la mediación en madres con diferente nivel de escolaridad (*Akademios* 3, 1, 2001, p. 71-88) de tipo reporte de investigación (RI) y b) Oralidad y escritura en el texto musical (*Akademios* 3,1, p. 89-114.) de tipo propuesta de investigación (PI).

⁵ En un estudio sobre 29 artículos de la Revista *Akademios*, se encontró que algunas disciplinas en las humanidades, especialmente en el área de Artes, se encontraba variación en cuanto al uso de citas y referencias (Bolívar, 2004: 16)

- (S) (DC) La escolaridad es (DI) una variable (DAC) importante que (DAC) permite saber qué (DC) estilo de interacción tienen las madres con diferente nivel de escolaridad, pues identifica aquellas conductas que estén cumpliendo la función de mediación. (Texto RI, p. 77)
- (C) (DI) La investigación que se presenta (DAC) podría tener relevancia desde un punto de vista práctico y aplicado ya que- (DI) a partir de los resultados- (DAC) será posible hacer propuestas concretas para (DC) la intervención en la población estudiada y contribuir desde el hogar, a través de la interacción con la madre, al desarrollo cognitivo del niño que vive en condiciones de pobreza. (DT) A partir de los elementos anteriormente mencionados, (DI) esta investigación tiene por objetivos: 1) (DC) conocer las características de la mediación utilizada por las madres con diferente nivel de escolaridad con sus hijos en edad escolar 2) conocer qué conductas, caracterizadas, caracterizadas como mediadoras, están ausentes y cuáles están presentes, con el fin de que las madres conozcan herramientas que podrían utilizar cuando ayuden a sus hijos en las tareas escolares 3) identificar aspectos de la vida de la madre y el niño que podrían intervenir en las estrategias utilizadas por las madres.

Esta parte del artículo puede segmentarse en tres partes señaladas aquí como (I) de Iniciación, (S) de Seguimiento y (C) de Cierre. En el segmento (I) podemos ver como la autora toma decisiones sobre el tópico y la postura (una afirmación deóntica, *es necesario conocer*) que adopta frente a ese tópico y ante sus lectores “óptimos” (Bolívar, 1986) a quienes les presenta un problema (*no hay certeza sobre las diferentes estrategias*). También podemos observar en el plano de la interacción como la autora crea expectativas con respecto a lo que viene después de esta afirmación. El segmento (S) evalúa la afirmación hecha en (I) con lo que puede ser la solución al problema. Ella afirma que la escolaridad es una “variable importante” y da las razones para escogerla como una de las características de la mediación de las madres. La sección cierra con el enunciado del segmento (C) que evalúa los dos segmentos anteriores⁶ presentando la relevancia futura de la investigación. Estas evaluaciones, en conjunto, sirven a la autora como preámbulo para introducir los objetivos de su investigación en (C). Notamos aquí que el texto avanza gracias a las evaluaciones hechas por la autora, primero sobre su posición frente a un problema que requiere estudio (I), luego sobre la variable que puede ayudar a explicar el fenómeno (S) y finalmente, en la función la evaluación sobre las consecuencias de la investigación en el mundo de los fenómenos, lo que será posible hacer (C).

⁶ La secuencia de *turnos* ISC constituye una *triada*, que es la unidad mínima de interacción en el texto escrito. Se supone que quien construye el texto interactúa con su lector(a) en función de presuposiciones sobre el grado de conocimiento y sistema de evaluación de un lector óptimo (Bolívar, 1986, 1994^a, 2005).

b. *Objetivos en el ensayo (Artes: PI)*

En la parte dedicada a los objetivos del ensayo, encontramos también una estructura triádica, pero con una organización diferente de los contenidos. En el primer segmento (I), el autor establece explícitamente que se trata de un ensayo con un fin crítico, y asoma un primer argumento; en el segundo segmento (S) nos indica de qué manera se abordará el argumento y dice lo que pretende demostrar. En el cierre (C), el autor anuncia un análisis con el que ilustrará su argumento y refuerza su actitud crítica ante el conocimiento en su área de estudio.

Aunque estamos solamente ante una sección de todo el ensayo, podemos notar la diferencia con los objetivos del artículo de investigación en Psicología. En el RI, el foco de la evaluación tiende a estar en las partes señaladas con DI y DC, es decir, referencias a la investigación y al contenido, mientras que en el PI, predomina las evaluaciones en las partes con DAC, o actitud ante el conocimiento.

(I)

(DI) El objetivo de este ensayo es hacer (DAC) una aproximación crítica a (DC) los conceptos de oralidad y escritura en la música, (DT) que- como hemos visto- (DAC) se han dado por sentado en las investigaciones musicales hasta nuestra fecha. (DC) Así como sucede con el lenguaje natural, la oralidad y la escritura en la música modelan estados cognitivos que se superponen en una realidad compleja y sutil, (DAC) rebasando el aparente antagonismo de sus términos.

(S)

(DT) En este sentido, trataremos de abordar (DI) algunos aspectos esenciales del problema, partiendo de (DC) los estudios que autores como Ong (1994), Olson y Torrance (1998), y Blanche-Benveniste (1998) han adelantado respecto del lenguaje natural, (DI) con la intención de demostrar que (DI) algunas de las categorías allí planteadas (DAC) son de absoluta pertinencia en el caso que estamos tratando.

(C)

(DT) Para ilustrarlo, analizaremos algunos textos musicales (DAC) que evidencian la borrosidad de la frontera entre ambas formas de expresión, y lo inadecuado que resulta utilizarlas como (DI) criterio de diferenciación. (Texto PI p. 94-95)

5.2 *Los tipos de conocimiento y el léxico*

Ahora bien, si analizamos con mayor detalle los objetivos del texto RI y PI, encontraremos diferentes tipos de selecciones léxicas que indican vocabularios especiales. Nótese que en cada columna de los cuadros 1 y 2 se colocan palabras que pertenecen a distintos modos de conocer. En la columna 4 se concentra el conocimiento sobre el tema de la investigación y el mundo “real”; en la número

3 está la actitud ante el conocimiento de la materia; en las 1 y 2 se encuentra las dimensiones de la interacción textual sobre la investigación y sobre el texto mismo.

1. DI	2. DT	3. DAC	4. DC
presente estudio/ características/ variable/ investigación/ práctico / aplicado/ resultados/ esta investigación/objetivos/ es/se presenta/ tiene	Ya que Que Que pues a partir de los elementos mencionados	es necesario conocer/ permite saber/ podría tener relevancia/ será posible hacer propuestas (concretas)	mediación madres /utilizan <u>no hay certeza</u> / las diferentes estrategias ellas emplean, <u>a lo mejor</u> realizan <u>sin tener</u> conciencia de ello. La escolaridad /es estilo de interacción/tienen las madres con diferente nivel de escolaridad aquellas conductas que estén cumpliendo la función de mediación intervención en la población estudiada/ contribuir desde el hogar, a través de la interacción con la madre, al desarrollo cognitivo del niño que vive en condiciones de pobreza.

Cuadro 1. Los tipos de conocimiento en los objetivos del texto RI

1. DI	2. DT	3. DAC	4. DC
Objetivo Ensayo Aproximación crítica Del problema los estudios Autores como XX y XX y XX Categorías planteadas	Como hemos visto En este sentido Trataremos de abordar Partiendo de Con la intención de demostrar En el caso que estamos tratando Para ilustrarlo analizaremos	se han dado por sentado rebasando aparente antagonismo de sus términos de absoluta pertinencia inadecuado utilizarlas/ como criterio borrosidad de las fronteras ambas formas de expresión de diferenciación	Los conceptos de oralidad y escritura en la música/ / En las investigaciones musicales/ hasta nuestra fecha el lenguaje natural/ la oralidad y la escritura en la música/ modelan/ algunos aspectos esenciales estados cognitivos/se superponen/ realidad compleja y sutil/ autores han adelantado el lenguaje natural/ textos musicales/ evidencian/

Cuadro 2. Los tipos de conocimiento en el texto PI

Esta evidencia nos ayuda a visualizar los vocabularios de los tipos de conocimiento y confirmar la importancia de identificar las entidades que se evalúan en el texto y los recursos lingüísticos “congruentes” (Halliday, 1985) en cada campo. También confirma propuestas hechas por analistas del discurso sobre la importancia de dar atención a “los vocabularios” de los textos (Winter,

1977). Nótese que en el artículo de Psicología la autora se concentra en su propia investigación, mientras que en el ensayo de Artes el autor coloca el énfasis en la evaluación de los estudios realizados por otros. Vale la pena entonces revisar el uso de estas palabras para averiguar con qué otras palabras se asocian en el texto.

5.3 Las evaluaciones con el léxico

Al aplicar el programa *Word Pilot* a cada uno de los artículos completos, el análisis muestra que en el artículo la palabra *investigación* aparece 7 veces (índice de frecuencia relativa (ifr)= 1.1×1000) y se coloca con otras palabras como *presenta*, *(se) basa*, tiene por *objetivos*, *permitió*, *etapa de*, *para la investigación*, *categorías*, *observar*. En cambio en el caso del ensayo, la palabra *investigación* no aparece en singular, solo en plural, 7 veces (ifr= 0.69×1000) y se coloca con *investigaciones realizadas*, *instituto de investigaciones*, *en el campo de las investigaciones*, *que se profundicen las investigaciones*, *innumerables investigaciones*, *recientes investigaciones*. Es interesante notar que, aunque se encuentra mayor cantidad y variedad de palabras o expresiones asociadas con investigación en el ensayo de Artes, el índice de frecuencia relativo de la palabra *investigación* es más bajo que en el artículo de investigación de Psicología.

Por otra parte, la palabra *estudio*, que es usada en ambos artículos también difiere en su uso. En el RI se emplea 4 veces para referirse al *estudio* realizado (ifr= $0,31 \times 1000$) y 2 (ifr= $0,31 \times 1000$) al nivel de *estudios* de las mujeres que participaron en el experimento.

En el PI encontramos 17 casos de la palabra *estudio* (ifr= $1,67 \times 1000$), referidos fundamentalmente al estudio de la música por otras personas, y las posibilidades de estudio más detallado por el autor y los musicólogos. Esta evidencia nos indica que estamos ante un texto más evaluativo, como se comprueba en las concordancias a continuación.

a. Uso de *estudio* en el artículo de investigación (4)

concierno al [[estudio]] de las interacciones en diferentes contextos: la escuela, la familia y presente [[estudio]] es necesario conocer las características de mediación que las madres utilizan, en un [[estudio]] anterior, lo cual ofrecía, en primer lugar, la ventaja del presente [[estudio]] se tomó en cuenta solamente la actividad realizada con el rompecabezas

b. Uso de *estudio* en el ensayo (17)

posibilidades de [[estudio]] y análisis que ofrece la partitura en cuanto texto escrito. reconocimiento de que el [[estudio]] de la música de tradición oral resulta imprescindible

concentrará en el **estudio** de la llamada música erudita, seria, clásica, académica, culta, de y **estudio**. (Aretz, 1991, p. 15) Esta artificiosa separación evidencia el planteamiento de su **estudio** comparado permitiría dar cuenta del proceso evolutivo de la música desde una

campos de **estudio**, más allá del carácter escrito u oral de los materiales que manejan, es iniciar su **estudio**. (Claro Valdés, 1998, p. 1) Jaques Chailley, en uno de los textos (12) ...s **estudio** de la música occidental 'erudita', manteniendo sin rubor alguno la opinión 5 Por poner como el **estudio** de los textos musicales en su contexto, el problema se centraría en determinar habla, el **estudio** de la música oral solo comienza a tomarse en consideración cuando se de un **estudio** pormenorizado que hasta ahora no ha sido abordado. Asimismo, no se ha estudiado partir del **estudio** de la música como "música en uso". Nicholas Cook (2001), en un reciente para el "**estudio**" tenía que ser el texto de los discursos que se habían puesto por escrito, estupendo **estudio** acerca del metalenguaje oral, propone que la fijación de textos, sea por vía posterior **estudio** es una posibilidad tecnológica relativamente reciente, pero con el continuo importancia del **estudio** de la oralidad musical, sin que se haya generado un aparato crítico de lado el **estudio** de este repertorio, que representa un porcentaje inmenso de la producción

Esta breve mirada a algunas palabras relacionadas con el conocimiento sobre la investigación ofrece suficiente evidencia lingüística para dejar claro que el artículo de investigación y el ensayo constituyen géneros de investigación distintos, en gran parte, porque el ensayo favorece más la evaluación y porque los tipos de conocimiento que evalúan con mayor énfasis son diferentes.

5.4 La responsabilidad modal: el conocimiento deseable o no deseable

Con el fin de resaltar las diferencias entre el RI y el PI, analizaré los grados de imposición modal, en la línea de Thompson (1996), según sea la modalidad deóntica de obligación (MDo) o de inclinación (MDi), y el grado de intensidad alto, medio o bajo, como sigue:

Responsabilidad alta (Ra), cuando la imposición o la inclinación es fuerte, por ejemplo con el uso de "debe" "es necesario" "tiene que" o uso de léxico evaluativo;

Responsabilidad media (Rm), cuando la imposición o la inclinación es menor, con "debería" "habría que" o palabras y expresiones evaluativas.

Responsabilidad baja (Rb), cuando la imposición o inclinación es débil, "valdría la pena" "se podría", y cuando se expresa con nominalizaciones o metáforas gramaticales, "la invitación" (en vez de "los invito").

El valor de las señales dependerá del contexto en que se usan y de los procesos implicados. Así un "debe" podría ser alto o medio, según su ubicación en el texto y/o las señales lingüísticas que lo acompañan. No es lo mismo decir,

por ejemplo, “debe ser que no han entendido” que “debe verse más abajo”, “debemos replantear el problema”, “deben cambiar su actitud”.

La Tabla 1 recoge los resultados encontrados (en números absolutos) y permite percibir la diferencia entre el artículo y el ensayo de investigación.

Expresión de la MD	Artículo RI (10 casos)	Artículo PI (31 casos)
Tipo de MD		
Mdo	4	28
MDi	6	3
Grado de obligación o inclinación		
Ra	2	20
Rm	4	11
Rb	4	0
Tipo de conocimiento		
DM	4	8
DACM	0	9
DI	0	14
DT	6	0

Tabla 1. Expresión de la modalidad deóntica en el artículo (RI) y en el ensayo(PI)

Como se deduce de la Tabla 1, la MD es más escasa en el artículo de investigación. La pregunta que surge es si esto es así debido a la diferencia en la longitud de los textos o al propósito diferente. El análisis cualitativo indica que es lo segundo. El RI se refiere a una actividad terminada, mientras que el PI apunta hacia el futuro por tratarse de una propuesta de investigación sobre cuyas ventajas epistémicas el autor persuade.

A. Los usos de la modalidad deóntica en el artículo (RI)

En el RI predomina el uso de la inclinación sobre la obligación (Tabla 1), lo cual se observa en el hecho de que la autora muestra una gran disposición para guiar a su lector o lectora para que comprenda los conceptos y los ejemplos en su línea de pensamiento. La responsabilidad recae fundamentalmente en ella misma como autora del texto. En los ejemplos que siguen se indica entre paréntesis el tipo de modalidad, el grado de intensidad y el tipo de conocimiento evaluado.

1. **Conviene**, no obstante, **dejar claro**, (Mdi-Rm-DT) que las diferencias entre madres de distinto nivel educativo **no deben entenderse** en términos de discontinuidades absolutas entre unos y otros niveles.(Mdo-Ra-DM). (la autora anuncia un acto lingüístico y le realiza; aclara como interpretar un concepto).

2. Para el presente estudio **es necesario conocer** las características de mediación que las madres utilizan, ya que no hay certeza sobre las diferentes estrategias que ellas emplean (Mdo-Ra-Dm). (justifica la necesidad de investigar el problema)
3. **Es importante destacar** (Mdi-Rm-DT) que esta díada pertenece a una familia estructurada, estable, la madre tiene pareja y sus condiciones materiales son favorables. (anuncia el acto y lo realiza)
4. Las dos madres (D y L), que obtuvieron 22 puntos- el puntaje más alto en el grupo- mostraron un patrón de interacción diferente, que **vale la pena analizar** (Mdi-Rb-DT). (Anuncia el acto y lo realiza en su propio texto más adelante)
5. **Es importante analizar** otra díada, en la que el puntaje obtenido por la madre (F) fue elevado (26),...(Mdi-Rb-DT). (También se realiza el acto de análisis más adelante en el texto)
6. **Vale la pena comentar** la díada, en la que el puntaje obtenido por la madre (F) fue elevado..(Mdi-Rb-DT) (Se anuncia el acto y se realiza, hay comentario)
7. Estas observaciones **hacen necesario profundizar** en los antecedentes familiares y en el contexto particular (Mdo-Rm-DT). (Se anuncia el acto y se realiza, se profundiza con mayores detalles)

Es importante notar que la MD se presenta en relación con el discurso sobre el texto y sobre la materia, pero no sobre la investigación o la actitud ante la materia, lo que muestra que no hay cuestionamiento sobre la forma de llevar a cabo la investigación. El grado de imposición tiende a ser medio o bajo. Se encuentra modalidad deóntica de obligación (MDo) con referencia al futuro de la investigación solamente en la conclusión y de manera indirecta:

8. Esto sugiere que **lo ideal es alcanzar** este nivel en la mediación, (Mdo-Rm-Dm) lo cual exige que la madre tenga una preparación intelectual pues el deseo de ayudar a su hijo no es suficiente. (Se sugiere lo que se debería hacer en el futuro)
9. Los resultados obtenidos constituyen **una invitación para** la capacitación y formación de las madres que viven en condiciones difíciles...(Mdi- Rb-Dm)

Puede verse que, aunque las referencias a acciones futuras en el mundo son muy escasas, se encuentran acciones futuras en el texto (actos de predicción lingüística en la línea de Tadros, 1994): *Conviene dejar claro* (luego se aclara); *Es importante destacar* (luego se destaca); *es importante analizar* (luego se analiza); *vale la pena comentar* (y se comenta). Estos son verbos que no pertenecen al contenido

(de la materia) sino al discurso sobre el texto en la interacción con los lectores, pero se refieren a la materia.

B. Los usos de la modalidad deóntica en el ensayo (PI)⁷

El análisis del PI muestra una clara preferencia por la modalidad deóntica de obligación, con un alto grado de imposición (alta: 20; media: 11). Nótese que no hay casos de imposición baja. En cuanto al tipo de conocimiento, se debe destacar que predominan el discurso sobre la materia (DM: 8 casos) y el discurso sobre la actitud ante el conocimiento de la materia (DACM: 9 casos), juntos llegan a 17 casos. Sería posible colocar ambos en una misma categoría, pero hay diferencias que podrían llevarnos a definir dos tipos de vocabularios. El conocimiento sobre la investigación en la materia es igualmente relevante (DI: 14) para el autor porque se trata de proponer otra forma de investigar en su área de especialidad.

En el artículo tipo PI, la modalidad deóntica se expresa de varias formas en la muestra, especialmente de la siguiente manera:

a) con léxico y expresiones que llevan una valoración negativa y que, además se colocan o asocian con otras palabras de valor negativo (lo que no debe o debería ser): Ejemplos:

1. Esta **artificiosa** separación evidencia el planteamiento de Calsamiglia y Tusón (1999), quienes mencionan el hecho de que “el encuentro entre culturas orales y culturas que han incorporado la escritura suele ser **traumático** para los grupos humanos, y está en estrecha relación con la **imposición** de estructuras económicas y de dominación” (p.30) (Mdo-Ra-DACM). (implica que la división a la que se refiere no debería ser y la califica negativamente de “artificiosa”).
2. ...porque no cabe duda de que la etnomusicología en tanto ciencia solo puede ser vista como la **incursión** de una cultura letrada en otra de carácter oral. (Mdo- Rm-DACM) (implica que no debería concebirse así, hace referencia a la forma en que otros ven el problema equivocadamente)
3. ... la división entre musicología y etnomusicología se mantiene en nuestros días **de manera pertinaz - a pesar de su inconsistencia**. (Mdo-Ra-Dm) (implica que no debería hacerse tal división)
4. Esta declaración no hace sino corroborar la **falta de claridad metodológica y de objetivos** que tienen hoy la musicología y su eventual contraparte, la etnomusicología. (Mdo-Ra-DI) (se implica que debería haber mayor claridad en la investigación).
5. La carga ideológica de aseveraciones como esta es tan terminante que nos **asombra** verlas repetidas con tal **desparpajo** en los trabajos más recientes del mundo académico.(Mdo-Ra- DACM) (Se implica que no debería hacerse ese tipo de aseveraciones).

⁷ El análisis del ensayo no incluye las citas textuales ni las referencias a pie de página.

6. Este **prejuicio**, que viene de la lengua natural, está arraigado en el corazón mismo de la etnomusicología (Mdi-Ra-Dm), y es la base de **los malentendidos** a que hemos hecho alusión.(Mdo- Rm- Dm) (se señala la base de los errores cometidos en esta área de conocimiento).
7. Para ilustrarlo, analizaremos algunos textos musicales que evidencian **la borrosidad** de la frontera entre ambas formas de expresión, y lo **inadecuado** que resulta utilizarlas como criterio de diferenciación (Mdo- Ra-DI) (se implica que no debería usarse ese criterio en la investigación).
10. La musicología y la etnomusicología han sido **incapaces de dar cuenta** de la infinidad de matices que existen...(Mdo-Ra-DI) (se señala lo que no se ha hecho en la investigación y se implica lo que debería hacerse en el futuro).

b) con polaridad negativa y otras formas de negación, para señalar lo que no se ha hecho en la investigación e implicar lo que se debería hacer. Ejemplos:

11. Asimismo, **no se ha estudiado hasta el presente** el impacto de la escritura musical en los procesos de cognición y de socialización. (Mdo-Rm-DI) (se señala lo que no se ha hecho en la investigación, se sugiere lo que debería estudiarse en el futuro).
12. Las historias de la música se han ocupado **casi exclusivamente** de dar cuenta de esta tradición, de espaldas a una realidad sonora que las rebasa sin la menor duda.(MDo-Rm-DACM). (se señala que esta actitud no debe ser, no debe seguir)
13.se ha ido generando una conciencia acerca de la importancia del estudio de la oralidad musical, **sin** que se haya generado un **aparato crítico** suficientemente efectivo **para abordar el problema** con herramientas apropiadas. (Mdo- Ra-DI).
14. He intentado demostrar que **no existe una dicotomía** entre la cultura musical escrita y la oral, **sino que ambas deben considerarse como** parte de un continuo dentro del discurso musical, cuya diferencia es de grado y no de nivel. (Mdo- Ra- DACM). (esta es una relación semántica de negación –corrección).

c) Con formas verbales modales (debe, y debería, hay que):

15. **Debemos** por lo tanto **evitar** que la musicología actual se enrede en los prejuicios, ya superados en los estudios sobre la lengua natural...(Mdo-Ra-DACM) (alerta sobre lo que no debe ser).
16. Como resultado de esto, la diferencia conceptual y epistemológica existente entre la musicología y la etnomusicología, que ha sustentado la diferenciación de estas disciplinas a lo largo de todo el siglo XX, resulta improcedente en la actualidad, por lo que **debería revisarse seriamente**. (Mdo-Ra-DACM).

d) Con adverbios:

17. Un nuevo enfoque de la oralidad y la escritura en la música implicaría **necesariamente** la revisión de muchos de los presupuestos básicos (Mdo- Ra- DI) desde donde parten los constructos que hicieron posible la creación y la existencia de disciplinas como la

musicología y la etnomusicología hasta hoy. (se sugieren las condiciones de un nuevo enfoque, lo que se debería hacer)

e) Con directivos indirectos en cláusulas condicionales y en subordinadas con subjuntivo:

18. **Si** comenzásemos a **entender** la musicología-(Mdo-Ra-Dm) más que como una ciencia de la música- desde un punto de vista discursivo, esto es, como el estudio de los textos musicales en su contexto, el problema se centraría en determinar la naturaleza de esa textualidad, y su articulación dentro de los discursos musicales. (Mdo-Rm-DACM). (se trata de un directivo indirecto que funciona como invitación. (Se argumenta, se señala el futuro; es importante tomar en cuenta las dos cláusulas, hay una condición: si X entonces y, que se puede parafrasear por “debemos”).
19. Es hacia allá hacia donde apunta la presente propuesta, con la que espero contribuir a **que se profundicen** las investigaciones musicales en esta orientación. (Mdo- Rm-DI)

Estos casos ilustran solamente un aspecto de la modalidad, con el foco en la modulación (grados de obligación e inclinación). Nos queda por reportar el análisis de la modalidad epistémica, para evaluar los grados de certeza sobre la verdad expresada. Sin embargo, el estudio detallado de los recursos lingüísticos que hemos mostrado nos revela que la línea entre lo epistémico y lo deóntico luce difusa porque, en el acto de evaluar, el que construye el texto, de manera simultánea, presenta su “verdad” y sus valoraciones sobre lo positivo o negativo del conocimiento evaluado. Cuando el autor del ensayo dice que se ha venido trabajando en su disciplina “de espaldas a una realidad” nos está expresando su conocimiento sobre la investigación en el área de la música (y lo dice con alto grado de certeza), pero también está produciendo una evaluación sobre lo que, desde su perspectiva, es deseable investigar en su área de conocimiento. Por esta razón, Bolívar y Shiro (2005b) y Shiro y Bolívar (2005), han señalado que la modalidad epistémica y deóntica parecen ser “caras de una misma moneda”.

6. Conclusiones

El análisis focalizado de los dos textos, escogidos en función de los objetivos que planteamos al comienzo, ha sido revelador en varios aspectos. Primero que nada, este estudio permitió mostrar que el artículo de investigación se concentra más en la materia, pero no cuestiona la actitud ante la investigación (al menos en este caso), mientras que el ensayo (una propuesta de investigación) es mucho más complejo por su carácter fundamentalmente retórico- argumentativo, ya que se trata de persuadir a la comunidad académica, especialmente a los pares, de lo deseable de cambiar o modificar el curso de la investigación sobre la materia. El

ensayo requiere un gran esfuerzo de su autor porque, para poder persuadir, necesita hacer referencia a una gran cantidad de conocimiento ajeno que avale sus planteamientos. Esto se manifiesta en el número de citas a lo largo del texto y notas a pie de páginas las que, además de aumentar la longitud del texto, evidencian su grado de conocimiento y su autoridad en la materia.

El estudio focalizado permite obtener datos lingüísticos que habrá que investigar luego con una mayor cantidad de textos para poder hacer generalizaciones sobre los artículos y los ensayos y modos de investigar en las humanidades. Por ejemplo, un tipo de búsqueda que podrá iluminar nuestra tarea para colocar los artículos de investigación en el continuun entre artículo y ensayo “prototípico” es el léxico evaluativo. Es notoria la frecuencia de su uso para evaluar lo deseable o no deseable en el conocimiento y quehacer de una disciplina. Como hemos visto, las palabras asociadas con el conocimiento sobre la investigación (DI) podrán darnos mayor evidencia sobre los tipos de investigación y tipos de textos en las revistas humanísticas. Al examinar las concordancias y colocaciones de palabras como *estudio(s)*, *investigación(es)* se pueden visualizar los objetivos y los modos de conocer. Sería deseable examinar en detalle, por ejemplo, los usos de palabras como *método*, *reflexión*, y otras que son de uso frecuente. También es conveniente examinar en corpus grandes el uso de la negación, para ver qué tipos de relaciones semántico- clausulares se establecen. El análisis focalizado asoma la existencia de la relación “negación-corrección” (Hoey, 2001) o negación- sustitución y habría que estudiarla más a fondo. Igualmente, se hace necesario profundizar el estudio de la modalidad, definiendo ésta con base en el análisis de textos académicos en español.

Considero que, después de esta experiencia, es importante tomar en cuenta los ensayos como un género de investigación que amerita su propia descripción y valoración en las humanidades. La función de la evaluación, tanto en artículos como en ensayos, es compleja y se manifiesta de diversas maneras, pero es posible identificarla. Para el examen de grandes corpus en español quedan pendiente muchas tareas: la organización interna de artículos y ensayos, el estudio de los vocabularios especiales, la estructura de los componentes de artículos y ensayos, el léxico evaluativo, la gramática de distintos tipos de conocimiento. La combinación del estudio extendido a corpus computarizados con el análisis focalizado puede contribuir a nuestro mayor conocimiento sobre los rasgos genéricos de los distintos tipos de artículos de investigación humanística, y también a evaluar con mayor justicia los esfuerzos de nuestros colegas para construir el conocimiento humanístico en la interacción académica.

Referencias

- Bayley, P. (1999). "Lexis in British Parliamentary Debate: Collocation patterns", en Jeff Verschueren (ed.), *Language and Ideology: Selected Papers from the 6th International Pragmatics Conference* (vol. 1, 43-55). Antwerp, International Pragmatics Association.
- Biber, D. & F. Edward. (1989). "Styles of stance in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect". *Text*, 9, 93- 124.
- Beke, R. (2005). "El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación", *Revista Signos*, 38, 57, 7-18.
- Beke, R. & A. Bolívar. (2005). "The management of certainty and commitment in the construction of academic knowledge", 9th International Pragmatics Conference. Riva del Garda, Italia, Julio 11-16, 2005.
- Beke, R. & A. Bolívar. (en prensa). "Certainty and commitment in the construction of academic knowledge in the humanities. En E. Suomela-Salmi (ed.), *Crosslinguistic and cross-cultural perspectives on Academic Discourse*. Finlandia: Universidad de Turki.
- Bolívar, A. (1986). *Interaction through written text. A discourse analysis of newspaper editorials*. Tesis doctoral. Universidad de Birmingham, Inglaterra.
- Bolívar, A. ([1994a] [1998] 2005). *Discurso e interacción en el texto escrito*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Segunda edición 2005.
- Bolívar, A. (1994b). "The structure of newspaper editorials", en Malcolm Coulthard (ed.). *Advances in written text analysis* (276-294). Londres: Routledge.
- Bolívar, A. (1997a). "Interaction through abstracts in ESP", en F. Salager, A. Bolívar, J. Febres y M.a Bonet de Serra (eds.), *English for Specific Purposes in Latin America* (66-72). Mérida, Universidad de los Andes.
- Bolívar, A. (1997b). "La pragmática lingüística de los resúmenes de investigación para congresos". *Boletín de Lingüística*, 12-13, 153-173.
- Bolívar, A. (1999a). "Las metafunciones de la cláusula en español". *Lingua Americana*, 3(4), 48-66.
- Bolívar, A. (1999b). "Homogeneidad versus variedad en la estructura de los resúmenes de investigación para congresos". *Akademos*, 1(2), 121-138.
- Bolívar, A. (1999c). "The linguistic pragmatics of political pronouns in Venezuelan Spanish". En Jeff Verschueren (ed.). *Language and Ideology: Selected Papers from the 6th International Pragmatics Conference* (vol. 1, 56-69). Antwerp: International Pragmatics Association.
- Bolívar, A. (2001a). "The negotiation of evaluation in written text". En G. Thompson y M. Scott (eds.), *Patterns of text. In honour of Michael Hoey* (129-158). Amsterdam: John Benjamins.

- Bolívar, A. (2001b). *Corpus de textos académicos. Akademos*. CILDIS, Universidad Central de Venezuela.
- Bolívar, A. (2004a). “Análisis crítico del discurso de los académicos”, *Revista Signos*, 37(55), 7-18.
- Bolívar, A. (2004b). “Las funciones lingüísticas de la evaluación en la construcción del discurso académico escrito”, *XV Jornadas Lingüísticas de la ALFAL*. Caracas, diciembre de 2004.
- Bolívar, A. & R. Beke (2000). “El discurso académico en inglés para investigadores en humanidades: el caso de los *abstracts*”. *Cuadernos de Lengua y Habla*, 2, Mérida, Universidad de los Andes, 95-119.
- Bolívar, A. & M. Shiro. (2005a). “La modalidad epistémica y deóntica en el discurso académico escrito”. *Congreso Internacional de la ALFAL*, Monterrey, México, 17 –20 de octubre de 2005.
- Bolívar, A. & M. Shiro. (2005b). “El compromiso modal en el discurso académico: la negociación del deber ser”. *XVI Jornadas Lingüísticas de la ALFAL*. Caracas, diciembre de 2005.
- Caldas-Coulthard, C. R. (1993). “From Discourse Analysis to Critical Discourse Analysis. The differential representation of women and men speaking in written news”. En J. Sinclair, M. Hoey y G. Fox (eds.), *Techniques of description: Spoken and written discourse* (196-208). Londres: Routledge.
- Chafe, W. (1986). “Evidentiality in English conversation and academic writing”. En W. Chafe y J. Nichols (eds.), *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology* (261-272). Norwood, NJ: Ablex.
- Channell, J. (2000). “Corpus-based analysis of evaluative lexis”. En S. Hunston & G. Thompson (eds.). *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse* (38-55). Oxford: Oxford University Press.
- Ciapuscio, Guiomar (1998). “Los resúmenes de la revista Medicina: un enfoque diacrónico-contrastivo”, *Signo y Señal*, 10, 217-243.
- Conrad, S. y D. Biber (2000). “Adverbial marking of stance in speech and writing”. En S. Hunston & G. Thompson (eds.). *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse* (56-73). Oxford: Oxford University Press.
- Coulthard, M. (1994). “Analysing and evaluating written text”. En M. Coulthard (ed.), *Advances in written text analysis* (1-11). Londres: Routledge.
- Dahl, T. (2004). “Textual metadiscourse in research articles. A marker of national culture or of academic disciplines”, *Journal of Pragmatics* 36, 1807-1825.
- Ferrari, L. (1999). “La jerarquización de la información en reseñas producidas por estudiantes universitarios”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 37, 39-52.
- Ferrari, L. (2003). “Modalidad epistémica y grados de certeza en los artículos de investigación”. *III Congreso de Lenguas del Mercosur: De la teoría a la Praxis de las*

- Lenguas*. Resistencia, Chaco. Argentina.
- Gallardo, S. (2002). "La inscripción de los interlocutores en artículos científicos y libros de texto". *Actas del IX Congreso de la Sociedad Argentina de Córdoba*, noviembre 2002. Córdoba, Facultad de Lenguas Modernas.
- Gallardo, S. (1999). "Evidencialidad: la certeza y la duda en los textos periodísticos sobre ciencia". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 37, 53-66.
- Halliday, M. A. K. ([1985]1994). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Harvey, A. 2005. "Manifestaciones evaluativas en la ciencia como discurso. Un estudio comparativo". En Harvey, A. (ed.) *En torno al discurso. Contribuciones de América Latina* (94-110). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hoey, M. (1983). *On the surface of discourse*. Londres: Allen & Unwin.
- Hoey, M. (2001). *Textual interaction. An introduction to discourse analysis*. Londres: Routledge.
- Hunston, S. (1994). "Evaluation and organization in a sample of written academic discourse". En M. Coulthard (ed.), *Advances in written text analysis* (191-218). Londres: Routledge..
- Hunston, S. (2000). "Evaluation and the planes of discourse: status and value in persuasive texts". En S. Hunston y G. Thompson (eds.), 176-207.
- Hunston, S. & G. Thompson (eds.) (2000). *Evaluation in text. Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunston, S. & J. Sinclair (2000). "A local grammar of evaluation", en S. Hunston y G. Thompson (eds.), 74-101.
- Hyland, K. (1999). "Disciplinary discourses: writer stance in research articles". En C. Candlin y K. Hyland (eds.), *Writing: texts, processes and practices* (99-121). Londres: Longman.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses. Social interactions in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2005). "Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse". *Discourse studies* 7(2), 173-192.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lopez Ferrero, C. (2001). "La comunicación del saber en los géneros académicos: recursos lingüísticos de modalidad epistémica y evidencialidad". *V International Conference on Language for Specific Purposes*, Canet del Mar.
- Lyons, J. ([1977] 1988). *Semantics. Volumen 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J. (2000). "Beyond exchange: appraisal systems in English". En S. Hunston y G. Thompson (eds.), 142-175.

- Orpin, D. (2005). "Corpus Linguistics and critical discourse analysis". *International Journal of Corpus Linguistics*, 10(1), 37-61.
- Salager-Meyer, F. (1990a). "Discoursal movements in medical English *abstracts* and their linguistic exponents: A genre analysis study. Interface", *Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 107-124.
- Salager-Meyer, F. (1990b). "Discoursal flaws in medical English *abstracts*. A genre analysis per research type and text type", *Text*, 10, 365-384.
- Salager-Meyer, F. (1994). "Hedges and textual communicative function in medical English written research", *English for specific purposes*, 13(2), 149-170.
- Shiro, M. y A. Bolívar (2005). "El compromiso modal en el discurso académico: ¿dónde está la evidencia?". *XVI Jornadas Lingüísticas d la ALFAL*. Caracas, diciembre de 2005.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2004). *Trust the text*. Londres: Routledge.
- Sinclair, J. & M. Coulthard (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs. (1996). A matter of prolonged fieldwork: towards a modal grammar of English. *Applied Linguistics* 7(1), 1-25.
- Stotesbury, H. (2003). "Evaluation in research article abstracts in the narrative and hard sciences". *Journal of English for Academic purposes*, 2, 327-341.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press
- Tadros, A. (1985). "Prediction in economics text". *Discourse analysis Monographs*, 10, English Language Research: Universidad de Birmingham.
- Tadros, A. (1993). "The pragmatics of text averral and attribution in academic texts". En M. Hoey (ed.). *Data, description, Discourse: Papers on the English Language in honour of John McH. Sinclair* (98-114). Londres: Harper Collins.
- Tadros, A. (1994). "Predictive categories in expository texts". En M. Coulthard, (ed.). *Advances in written text analysis* (69-82). Londres: Routledge.
- Thompson, G. (1996). *Introducing functional grammar*. London: Arnold.
- Thompson, G. & P. Thetela (1995). "The sound of one hand clapping: the management of interaction in written discourse". *Text*, 15, 103-127.
- Venegas, R. (2006). "La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: una aproximación desde el Análisis Semántico Latente". *Revista Signos* 39(60), 75-106.
- Winter, E. (1977). "A clause-relational approach to English texts: a study of some predictive lexical items in written discourse". *Instructional Science*, 6, 1-92.

Winter, E. (1994). "Clause relations as information structure: two basic text structures in English". en M. Coulthard (ed.), 46-68.

Encuentros orales con fines de estudio: aproximaciones al tema

Anamaria Harvey

I. Introducción

La universidad, al igual que otras instituciones educacionales, constituye una comunidad de práctica particular. En su entorno, sus miembros establecen diferentes tipos de relaciones con el propósito de construir, transmitir y difundir el conocimiento. En una investigación anterior sobre el discurso académico nos ocupamos de las interacciones escritas entre docentes y estudiantes y caracterizamos el informe como género discursivo¹. Los resultados de esa investigación evidencian la complejidad del proceso de inserción de un nuevo miembro a una comunidad disciplinar, formación que involucra una variedad de saberes –culturales; referenciales especializados; procedurales; axiológicos; así como, de gestión interrelacional y de representaciones sociales compartidas–. Aun más, confirman que el proceso de alfabetización disciplinar es básicamente discursivo y que se realiza a través de géneros particulares.

Cabe agregar a lo anterior que el conocimiento disciplinar en la universidad se adquiere y se socializa no solo en actividades educativas formales e institucionalizadas; que no es privativo de la interacción docente-alumno, sino que se produce, igualmente, en situaciones comunicativas no institucionales y en interacciones orales entre estudiantes.

Los estudios del discurso oral en lengua española exhiben perspectivas diversas. Los hay puramente descriptivos, tendientes a establecer descripciones sincrónicas y sintópicas de la lengua en uso; también existe toda una línea de trabajos relacionados con factores antropológicos o con el uso de la oralidad como fuente micro-histórica. Asimismo, existen trabajos en una línea discursiva, relacionados con la expresión de prejuicios o ideologías, así como otros abocados a la textualidad de los eventos orales, donde se analizan apariciones y concurrencias de fenómenos desde perspectivas pragmáticas, gramaticales y discursivas. Al interior del medio latinoamericano, de especial interés son los trabajos del grupo ECLAR, entidad constituida por investigadores de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina y de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus estudios –documentados entre los años 2003-2006– se

concentran en las interacciones verbales orales de jóvenes universitarios chilenos y argentinos, pesquisando, en particular, las características discursivas, textuales y pragmáticas de conversaciones sobre temas institucionales.

Sin embargo, los estudios sobre la oralidad en el ámbito académico son prácticamente inexistentes en Chile y, según nuestro conocimiento, escasos en países de habla hispana (Cortés, 2002). Estos últimos refieren, mayoritariamente, a descripciones de las habilidades discursivas asociadas con los géneros orales formales del medio universitario –exposición, debates, interacción en el aula– así como a propuestas para el desarrollo de la producción oral ligadas a la didáctica del texto y, en particular, a la enseñanza de español como lengua extranjera. Así, por ejemplo, entre otros autores, Cabello (2001) indaga en las competencias propias de un intercambio conversacional y su comprensión como un sistema de estrategias en el que se debe socializar al alumno; Cestero (2000), por su parte, ha trabajado en el uso de diversos recursos, como las preguntas directas y las llamadas de atención al interlocutor.

Otros trabajos interesantes acerca del discurso académico oral, pero en lengua inglesa, han surgido en el seno de la Universidad de Michigan, a partir del corpus MICASE. Se trata de un material de alrededor de 200 horas que documenta instancias formales e informales de habla académica, recolectada en todas las facultades de esa universidad. Este corpus ha sustentado una enorme cantidad de trabajos desde el año 2000 a la fecha, sobre los más variados temas relacionados con las prácticas textuales y discursivas en este ámbito, a saber: construcciones textuales, operaciones pragmáticas, ocurrencias de fenómenos específicos, caracterización de géneros, etc. Entre esta multiplicidad de estudios, destacan aquellos sobre eventos formales que abordan las presentaciones académicas (Reinhart, 2001) o las defensas de tesis (Recski, 2004) y aquellos que documentan intercambios verbales entre estudiantes en un entorno similar al nuestro. A excepción de los antecedentes proporcionados por el macroproyecto MICASE para la lengua inglesa, no conocemos estudios en lengua española sobre eventos no institucionalizados que operen en la comunidad académica. Este es el caso de la práctica discursiva que nos ocupa ahora –encuentros orales con fines de estudio– que corresponde a una actividad realizada regularmente por estudiantes universitarios chilenos sobre la cual no existen referencias en la bibliografía especializada.

Dados estos antecedentes –y al hecho de que el aprendizaje entre pares ha sido reconocido por cumplir una función estratégica en la construcción del conocimiento– nos hemos propuesto investigar esta práctica discursiva que ha sido destacada en un estudio institucional previo como relevante para el proceso

¹ Proyecto Fondecyt 1030982 (2003-2005) “Discurso Académico: representación y actualización del género ‘informe’ en la comunicación escrita entre docentes y estudiantes”.

de alfabetización disciplinar. Los encuentros orales con fines de estudio se reconocen en nuestro medio como actividad eminentemente discursiva, que responde a las exigencias de un contexto académico en el cual confluyen tanto las creencias y expectativas de los docentes, como las necesidades y motivaciones de los estudiantes.

En este artículo presentamos los lineamientos de una investigación en curso cuyos resultados corresponden a la fase exploratoria de una investigación mayor sobre esta práctica discursiva. Los datos que sustentan los resultados que informamos emanan de la caracterización etnográfica del evento –encuentros orales con fines de estudio– y de los primeros análisis de los intercambios verbales de tres grupos de estudio conformados por alumnos de Ciencias Humanas y Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El material recolectado para realizar este trabajo está constituido por un total aproximado de nueve horas de grabación, así como por las respuestas a cuestionarios aplicados a estudiantes universitarios de estas unidades académicas.

2. La propuesta investigativa

2.1. Objetivos

En términos generales, la investigación se enmarca en los estudios del discurso desde una perspectiva socio-pragmática y su objetivo general es caracterizar el evento ‘estudio en grupo’. Específicamente, se propone identificar y describir las actividades que se realizan en estos encuentros. Mediante su pesquisa, nos interesa, en primer término, detectar y analizar los mecanismos de instauración y negociación temática en relación con los roles e identidades proyectados en el discurso; en segundo lugar, identificar las partes constitutivas de esta interacción verbal y los recursos lingüísticos asociados a los géneros que emerjan.

Las interrogantes que guían nuestra investigación tienen que ver no solo con el reconocimiento de las características situacionales e interaccionales propias del intercambio en cuestión y con los propósitos sociales y cognitivos de los participantes. Nos interesan, además, los factores que influyen en la selección de determinados procesos para la ejecución de una tarea común, así como su actualización en géneros discursivos particulares. Intentamos, también, indagar en la forma en que se actualizan las prácticas discursivas para la construcción del conocimiento compartido de un contenido disciplinar dado.

2.2. Marco Teórico

Nuestras interrogantes, así como la complejidad del objeto de estudio, presuponen la opción por aproximaciones teóricas y perspectivas analíticas diversas, pero susceptibles de articularse a fin de posibilitar la descripción discursiva del fenómeno interaccional en toda su riqueza. Dadas las características del evento en estudio y los objetivos propuestos hemos considerado los siguientes aportes teóricos como marco de referencia de base para nuestro estudio por su pertinencia y aplicabilidad a la investigación de eventos de naturaleza conversacional.

2.2.1. El modelo de comunicación llamado co-constitutivo o dialógico.

El modelo, que se inspira en Bajtín, surge a partir del planteamiento de Linell (1998) sobre la co-construcción del significado, concepto amplio que se utiliza para describir las interacciones. En los planteamientos de este autor y de Arundale (1999), el modelo explica la comunicación como un fenómeno dialógico que emerge de la dinámica de la interacción a medida que se van produciendo las distintas emisiones adyacentes, donde las interpretaciones se limitan y se influyen mutuamente, es decir, co-construyen el significado. En ese sentido, incorpora la complejidad del dialogismo conversacional y valoriza la relación entre individuos y estructuras sociales.

Jacoby y Ochs (1995: 171), por su parte, definen la co-construcción del significado como “la creación por dos o más personas de una forma, interpretación, postura, acción, actividad, identidad, institución, habilidad, ideología, emoción, u otra realidad culturalmente significativa”. En sus palabras, el prefijo co- refiere a procesos interactivos y debe entenderse como colaboración, cooperación y coordinación (Jacoby & Ochs, citado por Koike, 2003: 12).

Esta propuesta teórica adhiere a la concepción dinámica de contexto (Goodwin y Duranti, 1994). Considera que hay un juego constante entre hablante, receptor y contexto, y que en el proceso de comunicación se expresa la comprensión mutua que existe paso a paso en el discurso. De este modo, se entiende de que el contexto está constituido por las interacciones y al mismo tiempo modificado por ellas; en síntesis, el contexto va cambiando a medida que la interacción se desarrolla (Linell 1998). Este enfoque dialógico del modelo co-constitutivo es versátil; se aplica a la formación en la interacción, al desarrollo de los temas, a la construcción de las interrelaciones entre hablantes, y también a la constitución y a la reproducción de las ideologías. Todo —tema, contexto, relación entre individuos— es negociado en la interacción misma y es analizable

paso a paso en el aquí y el ahora del discurso. Asimismo, aspectos individuales y sociales se consideran inseparables y mutuamente constitutivos. En este sentido, se entiende la comunicación como un proceso acerca de individuos involucrados en diálogo con otros individuos y contextos. El modelo enfatiza esa relación, y entiende que la conversación es producto de una actividad compartida en todos sus aspectos, en el cual la interacción es mutua y recíproca.

En cuanto a los contenidos del discurso, Linell (1998: 182) plantea que la progresión temática es un proceso dinámico. No se trata aquí el contenido como un objeto independiente acerca del cual se dice algo; es en el devenir de la interacción que el tema surge, se instala y cambia, como parte de la actividad discursiva. En este enfoque dialogista, discurso y contexto forman así unidades de coherencia e intersubjetividad que se logran no sólo a través de los contenidos, sino también a partir de la conducta interaccional de los participantes. Linell introduce la noción de “episodio” para referirse a esta unidad que no sólo está dada por el o los tópicos que se desarrollan, sino también por la forma en que los participantes construyen y organizan la interacción. Se evidencia así, según este autor, una estrecha relación entre marco de participación y estructura del tema. La coherencia de la interacción está dada en forma local y global. Los episodios exhiben coherencia interna y además coherencia entre sí; se da, así, origen a patrones de coherencia y fragmentación dentro y entre los diferentes episodios que aparecen en una conversación. Además de los principios que sustentan al modelo y que orientan nuestra pesquisa, esta aproximación teórica nos entrega antecedentes valiosos para, en nuestro caso, observar y describir secuencias de intervenciones en su contexto e intentar reconstruir y explicar su significado.

2.2.2. El análisis de la conversación.

El estudio de la conversación permite la investigación de temas sociales que interesan a quienes estudian el uso del lenguaje en la interacción. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974), destacados analistas de la conversación, y sus seguidores, han descrito este modelo de interacción en detalle. Aspectos como turnos conversacionales, pares de adyacencia, reparaciones, puntos de relevancia, manejo de temas, etc. son algunas de las nociones que ellos han definido al abordar el aspecto secuencial del diálogo. Ellas resultan pertinentes para nuestro marco co-constitutivo de partida, ya que superan la producción de un solo individuo. En este enfoque se toman, en primer lugar, las conversaciones espontáneas –no controladas ni planeadas de antemano– como base de las investigaciones. Asimismo se estudian las opiniones de los mismos individuos sobre su propia conducta, aspectos que hemos incorporado a nuestra propuesta.

Es decir, el método es “un análisis sistemático de lo que hace la gente con el lenguaje en diferentes situaciones de interacción” (Duranti 2000: 332). En segundo lugar, no se establecen categorías a priori sino que éstas surgen del análisis de los enunciados como objetos sociales y en tanto estructuras alrededor de las cuales se organiza la interacción de los participantes. Decisión metodológica que compartimos. La pregunta a plantearse es entonces: “¿qué están haciendo los interactuantes con dichos objetos sociales?”.

El estudio de los roles y la identidad de los hablantes, así como el del desarrollo temático en la interacción –aspectos que interesan para nuestro trabajo– se basa en parte en las formas en que se toman y mantienen los turnos, ya que el análisis de esta mecánica puede arrojar luz sobre el dominio –o la intención de ejercer dominio– de los interactuantes. Por un lado, la conducta asumida en este sentido puede dar cuenta de la responsabilidad de cada participante en la instauración, cambio o desarrollo de los temas de una conversación. Por otro, también brinda información acerca de los roles discursivos asumidos en el transcurso de un evento comunicativo.

Dentro de esta perspectiva teórica, otra propuesta aportativa para nuestra investigación es aquella del marco de participación desarrollado extensamente por Goffman (1979, 1981). Este autor trabaja con la noción de posicionamiento (*footing*), término que refiere a la posición que adopta un individuo en el momento de producir una emisión, lo que aporta datos sobre las diferentes posturas con las que el hablante se presenta en la interacción, posturas detectables a través de “lo que se dice y se hace” en la conversación (Goffman, 1981:173). A través del posicionamiento, el hablante informa al receptor acerca de la manera en que debe interpretarse su emisión. Al respecto, Duranti (2000:395) sostiene que “el posicionamiento es una forma de discurso metapragmático mediante el que hacemos saber al oyente cómo debe tomarse un enunciado, la fuerza elocutiva que deseamos darle, el escenario en el que debería entrar el personaje por el que, o a quien, habla, o en nombre de quien habla”. El hablante se desempeña en la interacción como un actor en un teatro, actor que, como tal, asume personalidades y comportamientos diferentes de acuerdo a las exigencias del personaje que encarna. En la vida real los actores sociales adoptan constantemente los roles que requieren las situaciones discursivas en las que se involucran. Se observa así un “estatus de participación” (Goffman 1981:127), que se refiere a la relación que cada uno de estos actores establece con el lenguaje situado. La consideración de los diferentes estatus (“formato de producción” según Goffman) desde los cuales los interactuantes hablen, contribuirá al estudio de las identidades y roles proyectados en los discursos.

2.2.3. La teoría del género.

De las distintas perspectivas sobre los géneros, adoptamos como marco conceptual de base para el segundo objetivo del trabajo la teoría desarrollada por la Escuela de Sydney. Inspirada inicialmente en los trabajos de Halliday (1978) y Halliday y Hasan (1989), esta perspectiva teórica está representada, entre otras, por las investigaciones de Martin (1992), Horvath y Eggins (1995), Eggins y Slade (1997), Eggins y Martin (2000) y Martin y Rose (2003). Consideramos especialmente pertinente esta corriente de pensamiento por su dedicación al estudio y descripción de géneros discursivos presentes en las interacciones verbales orales y/o en el discurso académico y por la consistencia y aplicabilidad de su propuesta.

En esta postura teórico-analítica, el término género se utiliza para referirse a diferentes tipos de texto que expresan tipos de contextos sociales variados. El género, plantean, es un proceso social que persigue un objetivo determinado (Martin & Rose, 2003: 7); es decir, una actividad social construida en secuencias que expresan significados propios y que, en su conjunto, contribuyen a la consecución del objetivo mencionado, que es el caso del evento discursivo en estudio. También se postula que los patrones de significado que ocurren en cada género son predecibles en relación con la situación particular en que se los utiliza. Los autores aclaran, sin embargo, que su predictibilidad no es siempre la misma, dado que algunas situaciones se estructuran con mayor regularidad que otras.

De las descripciones de género propuestas por esta corriente teórica consideramos como más cercanas a nuestro objeto de estudio aquellas referidas a la conversación informal (Eggins y Slade 1997). En su estudio sobre el tema (*casual conversation*), las autoras señalan la existencia de un continuum de géneros en la conversación informal, enmarcado en sus extremos por el relato de historias (*story telling texts*) y el intercambio informal (*chat*). Los factores que influyen en la descripción genérica, según estas investigadoras, tienen que ver con el grado de interactividad del género y con los significados interpersonales o experienciales que se manifiestan en ella. Asimismo, distinguen dos géneros que se sitúan en puntos intermedios, cuyo grado de frecuencia depende del grado de familiaridad y contacto entre los participantes, a saber “opinión” y “chisme”. Estos se ubican en el punto central del *continuum* y tienden a ser más altamente interactivos que las narraciones y, si bien se pueden describir con una estructura esquemática, también requieren de un análisis que dé cuenta de la naturaleza más abierta de este tipo de conversación, es decir, de un análisis que considere el dinamismo del texto. (op cit: 270). También relevantes para nuestro estudio son los trabajos sobre el género “opinión” realizados por Horvath y Eggins (1995),

quienes han descrito su estructura genérica, componente de fuerte presencia en la práctica discursiva que nos ocupa.

En cuanto a la identificación de los géneros, Slade propone una secuencia de pasos que consideramos metodológicamente pertinentes para nuestro estudio y que ya hemos aplicado con éxito en otro corpus de intercambios verbales (Granato & Harvey, 2005; Granato, 2005). Estos son: la identificación de su función social, de la estructura esquemática, de las etapas que conforman su estructura global y de sus realizaciones léxico-gramaticales asociadas.

2.3. Método, Materiales y Procedimientos analíticos

El análisis del discurso es utilizado como herramienta dentro de múltiples campos de estudio y ha resultado de gran utilidad para la comprensión del uso del lenguaje en variados intercambios verbales, incluida la práctica oral del diálogo. Utiliza a veces métodos cualitativos, en otras ocasiones métodos cuantitativos y muy frecuentemente, se vale de ambos. Dado que nuestra pesquisa se ubica dentro del ámbito académico y que aborda la construcción del conocimiento, es necesario que tomemos como base la complejidad y el dinamismo inherentes tanto al contexto como al desarrollo mismo de la interacción. De este modo, el análisis de los datos se hará a partir de una interpretación del significado que considere no sólo las regularidades, sino también las diferencias. Se trata, en consecuencia, de una investigación básicamente cualitativa, llevada a cabo desde una perspectiva socio-pragmática que se ocupa del estudio de la lengua en uso. Para propósitos de la fase exploratoria que informamos, entendemos que el análisis del discurso es un componente necesario del estudio etnográfico, así como de la descripción de los géneros puesto que ambos requieren de una buena caracterización de los textos, que incluya el contexto de producción.

Considerando que los materiales del corpus se han recolectado en un contexto claramente identificable dentro de un medio social determinado, nos parece que esta perspectiva ofrece recursos que nos permiten realizar un análisis de contenido, entendido como “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990). En el mismo sentido, y por tratarse de un estudio de casos, concordamos con Wetherell et al. (2001) cuando señalan que en este tipo de investigación, el investigador solo puede dar su propia visión del mundo y, por lo tanto, no tiene la posibilidad de ofrecer un conocimiento objetivo, hecho que constituye una “crisis de representación”. Como tampoco existen procedimientos bien establecidos para evaluar los resultados del análisis, esto crea lo que estos autores denominan una “crisis de legitimación”. Pensamos,

sin embargo, que la adopción de un marco teórico relevante y la toma previa de decisiones analítico-metodológicas pertinentes permitirán, tanto una selección adecuada de los datos como de la metodología utilizada y garantizarán resultados válidos para la situación que estudiamos.

Consecuentemente, para aproximarnos al objeto de estudio, nos planteamos un primer estudio exploratorio, que nos permitiera explicar la comunicación como fenómeno dialógico que emerge de la dinámica de la interacción y en cuyo dinamismo el contexto ejerce un rol fundamental. Para ello adoptamos, como señaláramos, una metodología cualitativa, de corte etnográfico, y un método inductivo que busca obtener información variada y en profundidad, tal y como los sujetos participantes en el evento la revelan. Esta aproximación nos permitirá relevar categorías de análisis y dar cuenta de las recurrencias y diferencias de las características discursivas de estas reuniones entre pares. Aun cuando se trata de un trabajo con un corpus limitado, este estudio nos proveerá de ejemplos típicos de los encuentros orales con fines de estudio que nos habiliten para estimar las potencialidades explicativas de los enfoques retenidos como marco de referencia de base para el análisis de las manifestaciones discursivas del evento en cuestión.

Para tales efectos, tomamos como punto de partida los planteamientos dialoguistas del modelo co-constitutivo. Esta perspectiva del lenguaje en el contexto dinámico del diálogo permite acceder a toda la riqueza de la interacción, mediante el estudio de todas sus dimensiones. Nos proporciona, asimismo, útiles conceptuales para considerar aspectos tales como la colaboración dialógica y sus marcadores lingüísticos, la co-construcción del conocimiento y los factores afectivos y sociales que inciden en los encuentros orales con fines de estudio. En lo que respecta al estudio de roles e identidades nos sirve de orientación la metodología propia del análisis de la conversación que busca determinar las características de la conducta interaccional de los participantes. También, a través del manejo de la toma de turnos, nos proponemos detectar la responsabilidad que cabe a cada uno de los participantes en relación con la instauración, desarrollo, finalización o cambio de los temas que se revelan en el contenido de la interacción; para el estudio de contenido y la identificación de los distintos fragmentos hemos adoptado la noción de episodio propuesta por Linell.

En un segundo análisis, y con el propósito de identificar los géneros que se despliegan al interior de este macro-evento –encuentros orales con fines de estudio–, aplicamos los lineamientos de la teoría del género desarrollada por la Escuela de Sydney, que define el género, como un proceso social que persigue un objetivo determinado que exhibe regularidades discursivas observables. A su vez, en el trabajo sobre los géneros que se detecten al interior del evento proponemos realizar un segundo análisis de contenido que intentará identificar,

mediante un estudio macro, las funciones sociales que cumplen dentro del evento y, a partir de esta identificación, se indagará en una aproximación más micro, acerca de las etapas constitutivas de cada una de las clases detectadas con el objeto de contrastarlas, una vez analizado la totalidad del corpus, con descripciones ya existentes.

Para la realización de este estudio exploratorio se recolectó, como hemos señalado, un material de nueve horas de grabación, correspondiente a tres interacciones orales de estudio grupal de alumnos pertenecientes a diferentes carreras de Ciencias Humanas y Sociales de la institución universitaria mencionada. La toma de muestras de estas tres instancias de encuentros orales con fines de estudio se efectuó en dos casos con la cooperación de investigadores participantes, integrantes del grupo de estudio en cuestión; en la tercera, la video-grabación fue realizada por un investigador observador.

Estas interacciones fueron observadas en distintas ocasiones por el conjunto de los investigadores y ayudantes, a partir de las cuales se realizó una primera caracterización etnográfica del evento sobre la base de la grilla propuesta por Hymes (1972). Asimismo se aplicaron cuestionarios escritos a los participantes y se complementaron adicionalmente los datos obtenidos, en una etapa posterior, con el desarrollo de un *focus group*, conformado también por estudiantes universitarios, pero no integrantes de los grupos en estudio. Esta actividad tuvo como propósito recabar las reacciones de observadores independientes acerca del evento sobre la base de una pauta de observación *ad hoc*.

Una vez transliteradas las grabaciones se efectuaron análisis de mayor delicadeza con el objeto de identificar las manifestaciones discursivas que evidencian los roles y los mecanismos de instauración y cambio temático. Posteriormente, se segmentaron los episodios para el análisis de contenido y para detectar los géneros desplegados y determinar su función y características.

No obstante lo anterior, cabe destacar que si bien este estudio exploratorio nos ha permitido aproximarnos a los encuentros orales con fines de estudio en su complejidad, también ha permitido relevar categorías de análisis que podrían ser aplicadas en el estudio del corpus definitivo. Asimismo, ha posibilitado la discusión del marco de referencia propuesto y ha permitido, en última instancia, explorar el valor explicativo de las distintas propuestas de los enfoques en cuestión.

En las secciones siguientes consignamos los resultados de este estudio exploratorio que reflejan una primera aproximación a los encuentros orales con fines de estudio y comentamos las fortalezas y las debilidades de las opciones teórico-metodológicas adoptadas.

3. Resultados preliminares

El estudio exploratorio de los tres encuentros orales con fines de estudio nos muestra que estos comparten ciertas características tanto interaccionales, discursivas y estructuradoras del contenido informacional, como al mismo tiempo, difieren en otras. Los datos que sustentan la caracterización que consignamos a continuación emanan de la observación reiterada de las grabaciones, de los análisis de contenido de las transliteraciones de algunos episodios de cada evento y de la aplicación de instrumentos a participantes y observadores externos. A modo de ilustración, incluimos en anexos extractos de las respuestas dadas por participantes en los tres eventos que constituyen el corpus de este estudio y que muestran el carácter polifuncional y la naturaleza compleja del evento en cuestión.

En términos generales, se trata de una interacción cara a cara, entre pares, básicamente conversacional y dinámica, no pauteada e informal que se estructura secuencialmente en episodios, de mayor o menor relevancia, con el propósito declarado de la reunión. Los encuentros tienen una duración y un número variable de integrantes, que asumen diferentes roles para la consecución de un objetivo compartido. Discursivamente, los participantes utilizan, de preferencia, un lenguaje coloquial que se alterna con ocurrencias de lenguaje especializado.

Como se observa en la muestra analizada, el propósito central de la reunión es compartir, cotejar, ampliar, complementar y modificar los conocimientos individuales para lo cual se despliegan estrategias diversas; en este sentido, lo que se busca es la construcción de un conocimiento consensuado validado por el grupo. Pero estos encuentros también satisfacen otras necesidades individuales. Entre otras, otorgan un sentido de pertenencia y de identidad grupal y promueven la constitución de redes de apoyo. Así, según lo manifiestan los participantes y el grupo de estudiantes informantes encuestados, la interacción oral en estudio es una instancia que:

- *permite compartir y aprender;*
- *permite aprender y pasarlo bien;*
- *sirve para que nos conozcamos más;*
- *me da confianza, porque aquí uno se atreve;*
- *si sé poco paso piola;*
- *me reafirma lo que sé;*
- *me ayuda a clarificar conceptos;*
- *me resuelve dudas;*
- *me hace fácil el estudiar;*
- *me permitió mantener una amistad y seguir en buena onda;*

- *me hace sentirme apreciado;*
- *me reafirma la autoestima, ...*

Los datos evidencian, además, que los objetivos que cada grupo persigue no son coincidentes. Dos de los grupos, por ejemplo, responden a una demanda externa –cumplir con una exigencia académica, aunque no necesariamente la misma–. El tercero surge espontáneamente y busca, en consecuencia, satisfacer necesidades personales comunes vinculadas a un tema específico y a un interés académico.

En cuanto a los integrantes de los grupos observados cabe destacar que se encuentran en distintos niveles del proceso de alfabetización disciplinar. El grupo 1 (ver anexo A) está constituido por tres estudiantes de primer año de la carrera de Periodismo que se reúnen por segunda vez en la biblioteca para estudiar la asignatura de Antropología Filosófica. El motivo que los convoca es la resolución de un cuestionario entregado por el profesor que sirve de preparación para una prueba.

El segundo grupo (ver anexo B) está conformado por tres estudiantes, dos de segundo año y uno de tercero que, aunque pertenecientes a diferentes carreras, tienen en común la asignatura Métodos de Investigación, para la cual se reúnen periódicamente a estudiar desde el inicio del semestre académico. En el caso particular de la sesión documentada, esta corresponde a un tercer encuentro del grupo que en esta ocasión tiene como objetivo hacer un informe acerca de un trabajo de investigación que les ha sido solicitado por el docente de la asignatura.

En cuanto al tercer grupo (ver anexo C), este comprende a siete participantes –de formación avanzada, magíster y doctorado, seis de ellos que se reúnen regularmente y uno que asiste como invitado a la sesión registrada. Los seis integrantes permanentes, todos de la carrera de Letras, son amigos que comparten un interés investigativo y se reúnen en forma periódica en la universidad o en sus casas para presentar y discutir aportes teóricos y planificar una ponencia conjunta sobre el Hip-Hop para un congreso de análisis de discurso. El motivo de la sesión documentada, que se realizó en la sala de postgrado de la Facultad, es analizar los principios del Análisis Crítico del Discurso.

Las características del entorno (biblioteca, casa de uno de los participantes, sala de postgrado), los objetivos internos o externos del encuentro, las motivaciones personales y el número de participantes, así como su nivel de alfabetización disciplinar (inicial, intermedia y avanzada), aunque no necesariamente coincidentes, resultan determinantes para el desarrollo del evento mismo. Algunos de estos aspectos inciden en la movilidad de los roles discursivos que instauran cambios temáticos en las distintas fases de desarrollo y

otros, tienden a afectar mayormente la estructuración y la interactividad del encuentro mismo.

Los datos muestran que los roles y las posturas de autoridad emergen, alternadamente, de acuerdo con la tarea propuesta, el dominio del tópico, el nivel de familiaridad con el entorno, el grado de conocimiento previo de los participantes, aspectos que imponen a sus integrantes, asumir y negociar roles — directivos, procedurales, cooperativos, cuestionadores o consensuadores— momento a momento en el devenir de la interacción. En otras palabras, en los tres encuentros se perciben roles relacionados específicamente con el objetivo del encuentro:

- el directivo (*tenís que preguntar por qué; hay que responder..*);
- el cooperativo (*mira, aquí tengo la respuesta; sí, yo creo que..*);
- el cuestionador (*sabís que a mí no me parece, ah; yo no estoy de acuerdo con lo que dices*) y
- ‘el/la piolita’² (*sí, eso, eso, eso es lo que yo iba a decir; ¿cómo era la pregunta?*).

No obstante, surgen, simultáneamente, roles alternativos que contribuyen, por una parte, a la construcción de una identidad grupal, y por otra, con la creación de una atmósfera distendida, espontánea e informal.

- el anfitrión (*te traigo una bebida?; ¿quién quiere una chela³?*);
- el ‘chistoso’ (*ella pob, la que se cree el cuento; sale p’allá, estai puro dando jugó⁴*);
- ‘el/la que la lleva’⁵ (*sabís que yo leí que..; ah no, pero el profe dijo..*);
- el/la cahuinero⁶ (*te tengo una, sabíai que...; no sabís ná a quién ví, te acordai de..*),

Los análisis realizados confirman que algunos de estos roles dan cuenta de la responsabilidad de cada participante en la instauración, cambio o desarrollo del contenido informacional. Así también, aportan información acerca del propósito de algunos participantes de ejercer dominio sobre otros, intentando, de esta manera, manejar la mecánica del evento para alcanzar el objetivo propuesto. A pesar de que no todos los roles detectados apuntan en la misma dirección, como queda demostrado en los ejemplos anteriores, es evidente que todos ellos cumplen un papel importante para la satisfacción de las necesidades y expectativas de los participantes.

Conjuntamente con la negociación de los roles, asociados a la toma, cambio o cesión de turnos, se observan en los tres casos estudiados, momentos interaccionales claves para la instauración y el cambio temático. Así por ejemplo,

² En el español coloquial juvenil de Chile, ‘el que pasa inadvertido’

³ Designación coloquial juvenil para cerveza.

⁴ Jerga juvenil para designar a aquellas personas que hablan en forma excesiva y cuya intervención se considera no pertinente.

⁵ Expresión coloquial juvenil que se utiliza para designar al líder.

⁶ Expresión del español de Chile para designar al chismoso.

en un momento inicial, destacan las elicitaciones con el formato de pregunta respuesta, con estructura triádica, cuyo objetivo es acordar el propósito específico del encuentro y negociar las estrategias de estudio:

-¿Por dónde empezamos? ¿Cuál, cuál es [la pregunta del cuestionario] más fácil?

Ya, Ya, yo digo que... -Caso A;

-¿Qué les parece si comenzamos completando la grilla? [del trabajo de investigación] ¿Quién lee las definiciones? Bueno, yo escribo [en el computador] - Caso B;

-Yo creo que debemos comenzar con el informe de la Paola; ¿Quiénes leyeron el texto? Empezamos, entonces con el informe [de lectura] de la Paola -Caso C.

Destacan, igualmente, durante el desarrollo del evento episodios asociados a operaciones discursivas que implican acciones específicas para cumplir con lo acordado. Por ejemplo, reporte sobre lo que dijo el profesor (Casos A y B) o sobre lo acordado en la reunión previa (Caso C); lectura en voz alta [de informe o notas de clases], toma de apuntes; lectura rápida y silenciosa de apuntes o textos seguida de interacciones en todos ellos para confirmar, aclarar o especificar información proveniente de fuentes textuales, por ejemplo, además de conversaciones intercaladas sobre el tema central. Algunas de ellas ya detectadas en el corpus MICASE ya mencionado (Swales & Malczewski, 2001), así como en Stokoe (2002). Se observan, además, instancias de cambios temáticos en interacciones intercaladas asociados a roles que cumplen otras funciones:

-Saben, me dio hambre, voy al kiosco a comprar algo para comer. ¿Quieren que les traiga algo? -Caso A;

- Apuesto que no saben la última. Fíjense que la CECI va a salir en la tele. Ah, no me creís. Pa' que sepís yo estaba ayer en ...-Caso B;

- Oye Camilo, a propósito, ¿es cierto eso que estai organizando un partido de futbol femenino?-Caso C.

En cuanto a los géneros identificados, que se especifican en la figura siguiente, el estado actual de nuestra investigación, solo permite sostener algunas generalidades respecto de ellos. Primeramente, que se sitúan en una gradiente de mayor especificidad respecto del objetivo central de este macro-evento, los que se incluyen en la parte central de la figura, o de menor incidencia, aquellos que se ubican en sus extremos. Todos ellos contribuyen, sin embargo, al logro de su objetivo. En segundo lugar, que la recurrencia de los géneros opinión, discusión, anécdota, talla⁷ y pelambre⁸ se explica por las características conversacionales del evento y, por último, que la presencia de definición, descripción y explicación se origina en la naturaleza de la tarea que los convoca.

⁷ Talla: comentario humorístico.

⁸ Pelambre: chisme.

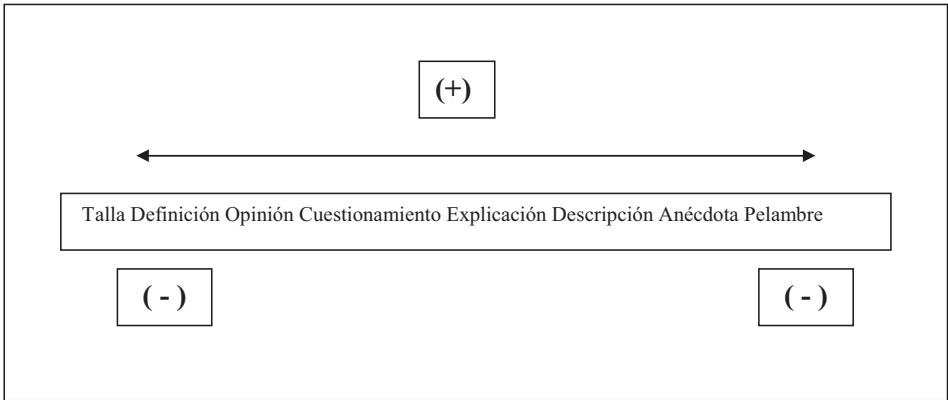


Figura 1: Géneros identificados

En cuanto a sus realizaciones léxico gramaticales asociadas, en el estado actual de nuestra investigación y en los fragmentos analizados a la fecha, se observan, particularmente, recurrencias en las fórmulas introductorias que anuncian la instauración de un nuevo género. Así, en aquellas directamente relacionados con el propósito de la sesión encontramos, por ejemplo, llamadas de atención reiteradas léxicamente a *opinión* y *definición*:

- Pero, pero, yo no estoy de acuerdo sabís (a mi me parece que/ yo creo que/)...
- Mira, mira aquí tenemos que (introducir/ dar/ buscar/ copiar/) la definición

Asimismo, en el caso de las *anécdotas* se detectan opciones preferenciales características, tales como:

- Oye, oye, (sabían que/ les cuento que) ...
- Fíjense, fíjense, que el otro día el profe...

Se confirma así la estabilidad de ciertos géneros descritos por otros investigadores. Los únicos que talvez presenten características particulares que no concuerdan en su totalidad con las descripciones hechas por otros autores son la 'talla' y el 'pelambre-cahuín'. En el primer caso, el comentario jocoso de un integrante frente a lo dicho por un participante provoca, por ejemplo, una reacción instantánea con matiz sexista permitida en un grupo de jóvenes amigos o juegos de palabras con términos lingüísticos, como se evidencia en el caso C. En cuanto al pelambre (chisme) respecto de terceros, conocidos comunes, adopta lo que en jerga juvenil se denomina como 'cahuín', comentario subido de tono que busca provocar una reacción negativa en el caso B. Son precisamente estos intercambios breves de mayor interactividad los que contribuyen en mayor

grado a la construcción de una identidad grupal. Ciertamente, todos los géneros identificados a la fecha, pueden encontrarse, igualmente, incrustados en otros tipos de evento. Sin embargo, en su conjunto contribuyen a dar especificidad a los encuentros orales con fines de estudio.

En suma, los datos muestran que se trata de un macro-evento complejo, en el cual se despliegan relaciones interaccionales múltiples y variadas, básicamente en la negociación de roles, en las cuales se ejecutan diferentes operaciones discursivas de instauración y negociación temática. Asimismo, en su desarrollo se encuentran fragmentos de características disímiles dentro de los cuales, según muestran los resultados, es posible identificar géneros específicos funcionales al objetivo del evento y otros marginales, pero ciertamente, no de menor importancia para las construcciones identitarias.

4. A modo de conclusión

Este estudio ha permitido comprobar y discutir, al interior del equipo de investigadores, las fortalezas y debilidades de las decisiones teórico-metodológicas adoptadas para esta fase exploratoria. En lo teórico, estimamos que los tres enfoques funcionales retenidos como marco de referencia de base son complementarios, pues permiten focalizar aspectos diferentes de un evento de suyo complejo y explicar la multiplicidad de factores que inciden en su realización. Sin embargo, sus aplicaciones a los diferentes análisis realizados han puesto también en evidencia la dificultad de trabajar paralelamente con perspectivas que no coinciden en la totalidad de sus planteamientos analíticos, por ejemplo, con respecto a unidad de análisis, así como tampoco en la relevancia asignada a la necesaria descripción lingüística.

En lo metodológico, en esta fase de exploración se han utilizado dos modalidades de recolección del corpus. Dos de los eventos registrados fueron grabados por integrantes del grupo de estudio; el tercero, por un miembro del equipo de investigación. Aun cuando en posturas más heterodoxas se estima inconveniente la presencia de un observador ajeno al evento mismo, esta doble opción ha hecho posible la comparación de las ventajas y desventajas de cada una de ellas para la recolección del corpus. La presencia de un participante-investigador aporta apreciaciones directas sobre las relaciones interaccionales y posicionamientos de los integrantes, provee información adicional sobre el entorno que no registra la cámara, así como de la relevancia de intercambios conversacionales humorísticos, del uso de determinado léxico privativo del grupo, de la utilización de jerga juvenil, entre otros. Desde otra perspectiva, el observador-investigador permite cotejar y explicar, por ejemplo, el grado de

coherencia entre las respuestas dadas por los participantes en los instrumentos aplicados y el registro de la cámara.

Asimismo, el trabajo realizado ha puesto en evidencia la importancia de la variable tarea y, por lo tanto, de la necesidad de tomar contacto con los docentes para obtener información directa acerca de ella para una mejor comprensión de las operaciones cognitivas que se despliegan. Por último, este estudio exploratorio nos ha permitido determinar las categorías de análisis y formularnos nuevas preguntas a considerar en nuestra siguiente etapa.

En suma, este estudio exploratorio nos ha proporcionado una primera caracterización etnográfica del evento en estudio y nos ha permitido una identificación provisoria de ciertos géneros recurrentes. La evidencia recogida permite proponer una definición operacional de este macro-evento aplicable solo, en el estado actual de nuestra investigación, para nuestro contexto académico y para el corpus analizado. Así, los datos muestran que los encuentros orales con fines de estudio se constituyen como una actividad formativa voluntaria y solidaria, que se lleva a cabo en reuniones presenciales, no institucionalizada en términos curriculares, en las cuales participan dos o más estudiantes y cuyo objetivo es la co-construcción del conocimiento disciplinar; actividad que puede desarrollarse en una o en varias instancias temporales y que comprende operaciones discursivas multimodales, en las cuales se utilizan registros alternados, formales y coloquiales y que se realizan en géneros particulares. Definición abierta, por cierto, a modificación una vez que se analice la muestra total del corpus.

Ciertamente, las operaciones discursivas relevadas no son todas exclusivas de este macro-evento conversacional; sin embargo, la conjunción de lo propio – la construcción del conocimiento consensuado y la creación de una identidad grupal común– y de lo accidental, por ejemplo, el lugar de reunión, el número de participantes, entre otros, contribuyen a diferenciarla de otras interacciones realizadas por los estudiantes en el medio académico.

Agradecimientos: Este trabajo forma parte del proyecto FONDECYT 1060566 “Discurso académico: encuentros orales con fines de estudio” (2006-2008), entidad que patrocina y financia esta investigación. Este trabajo no habría sido posible sin la colaboración de un equipo conformado por investigadores y por ayudantes de investigación y de campo a quienes agradezco su dedicación. En forma especial, a Lésmer Montecino, Marcela Oyanedel, Paulina Núñez y Beatriz Quiroz por sus comentarios y sugerencias a una versión preliminar. Sus posibles fallas son, ciertamente, de mi responsabilidad.

ANEXOS

Anexo 1: Grupo de estudio A (Extracto de descripción hecha por alumno observador sobre la base de cuestionario *ad hoc*)

ENTORNO	<p>Tiempo: 2 de mayo de 2006</p> <p>Los participantes están sentados alrededor de una mesa. Son 3, pero no permanecen durante toda la sesión de aproximadamente 3 horas, se va una, vuelve otra. La “alta” va a buscar agua y luego de un rato vuelve. El trabajo se interrumpe en un momento por la presencia de un ayudante del ramo. Es un grupo que se junta regularmente a estudiar, en este caso para una prueba de “Antropología filosófica” que tendrán al día siguiente.</p> <p>Lugar: biblioteca de la facultad.</p>
PARTICIPANTES	<p>“Brasileña”: alumna de periodismo de primer año, de origen brasileño.</p> <p>“Alta”: alumna de periodismo de primer año que se destaca por presencia de las demás.</p> <p>“Reservada”: alumna de periodismo de primer año, del grupo es la que parece más tímida y participa poco; pasa ‘piola’.</p> <p>“Ayudante”: Alumno de cursos superiores que participa en parte de la sesión.</p>
OBJETIVOS DE LA REUNIÓN Y MECÁNICA DE FUNCIONAMIENTO	<p>Estudiar para una prueba de “Antropología filosófica”, asignatura que se imparte como parte del Plan Común de varias carreras, y que deben realizar al día siguiente sobre la base de un cuestionario entregado por el profesor. Se acuerda como funcionar y se parte leyendo las preguntas del cuestionario. Se consultan notas y se lee artículo. Se redactan respuestas, se hacen consultas y se aclaran conceptos. Hay interrupciones cuando se integra el ayudante, se le hacen consultas. Se asignan tareas para la casa.</p>

Anexo 2: Grupo de estudio B (Extracto de descripción hecha por participante sobre la base de cuestionario *ad hoc*)

ENTORNO	<p>Tiempo: Domingo, 9 de abril de 2006. Empieza grabación a las 16.00. Hay una interrupción para tomar once y otra cuando se acaba el segundo caset, pero siguen estudiando hasta las 21.00.</p> <p>Hay cambios de posición: para escribir en el computador, para buscar algún texto, algunos se sientan en la cama, otros en el suelo (una trabaja sola en el suelo en un momento).</p> <p>Lugar: habitación de la casa de CB. Están ahí por primera vez. En la pieza hay un escritorio con un computador. Una cama. Libreros.</p>
PARTICIPANTES	<p>3 participantes (de 4 que se reúnen regularmente).</p> <p>ES Estudiante de Letras, hombre, 21 años. Quinto semestre de Letras (tercer año).</p>

	<p>CB Estudiante de Ciencias Políticas (2do año), mujer, 19 años. Está en Bachillerato y se están cambiando a Ciencias Políticas. Es la que parece organizar la interacción, toma la iniciativa por medio de preguntas.</p>
	<p>VA Estudiante de Ciencias Políticas (2do año), mujer, 20 años. Está en Bachillerato y se está cambiando a Ciencias Políticas.</p>
<p>OBJETIVOS DE LA REUNIÓN Y MECÁNICA DE FUNCIONAMIENTO</p>	<p>Comenzar a hacer trabajo de investigación (resultó un trabajo de 40 hojas, de cinco sesiones). La nota final, después de cinco sesiones de trabajo, es un 6.</p> <p>Grado de satisfacción: el grado de satisfacción final es deficiente al momento de entregar el trabajo, porque empezaron tarde, porque no habían organizado las tareas de modo eficiente. Cuando obtuvieron la nota sienten un alto grado de satisfacción.</p> <p>Tras la sesión, la sensación general es que no hicieron todo lo que tenían contemplado, puesto que algunos participantes no cumplieron con las tareas asignadas Hay cierta molestia de parte de algunos que no se explicita en este momento, sino al término del trabajo (dos estaban molestos y lo manifestaron en el segundo trabajo).</p>
<p>TEMA Y ACTIVIDADES</p>	<p>Materia que se trató: cómo se diseña la investigación, tipos de estudio, paradigmas, etc.</p> <p>Se discute la materia, se explican conceptos, hay preguntas, se leen textos para aclarar algunas cosas, se comparan textos. Los estudiantes llevan sus textos marcados y previamente leídos. Hay pelambres, chistes, anécdotas (que no tienen que ver con la materia). La madre de la dueña de casa trae helado en algún momento y se va. Toman bebidas. Se analizan textos y artículos de revistas. Una persona hacía una pregunta sobre una cosa y el resto iba respondiendo. Lo frecuente es que cada cual fundamente con el texto. Al final siempre se responde a la pregunta y se llega a un consenso sobre un concepto determinado. Cuando no se resuelven, se acuerda preguntar por mail a la profesora.</p>

Anexo 3: grupo de estudio C (Extracto de descripción hecha por participante de acuerdo a grilla SPEAKING)

<p>SETTING (situación)</p>	<p>Sala Jorge Ibarra, Facultad de Letras, PUC. Jueves, 28 de abril 2005. Todos los participantes se sientan en torno a la mesa de la sala, con la fotocopia de la lectura asignada sobre la mesa, con marcas, anotaciones o subrayados. La grabación comienza cuando el grupo ya se dispone a discutir la lectura asignada para esa sesión y se corta abruptamente, cuando se llega a la fase de discusión de algunos aspectos relativos a la recolección de corpus para el análisis. La reunión comienza alrededor de las 16.00 h. La grabación dura aproximadamente una hora y no abarca la totalidad del encuentro (se excluye parte inicial: saludo y espera de los participantes que van llegando a la sala; se excluye la sección final, de asignación de tareas para la próxima sesión y despedida).</p>
<p>PARTICIPANTS (participantes)</p>	<p>7 participantes (6 se reúnen regularmente. GV figura en calidad de invitado). Hasta ese momento, los miembros “oficiales” de equipo, que se reúne regularmente, son PM, CP, NA, CQ, BQ y VC. GV participa en calidad de invitado para las sesiones de lecturas, pero no ha sido incorporado explícitamente al equipo de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> – PM (que presenta el texto de van Dijk). Habla bastante porque es la que presenta el texto, de modo bastante ordenado y “cronológico”. – CP (habla bastante durante la discusión). En general, parece escéptico y crítico respecto de lo que se propone el texto o lo que comentan otros (en esa sesión o en sesiones anteriores). – NA. Interviene mayormente para comentar dudas e inquietudes que le merece el texto o el trabajo proyectado. – CQ. Se escucha más bajito, pero habla bastante, aunque menos que Christian. Suele mencionar nombres de autores para hacer aclaraciones o para explicar algunas cosas (el texto alude cierta terminología “cognitiva” que Camilo maneja por su especialidad). En la segunda mitad de la sesión interviene mucho más. – BQ. Interviene en algunos momentos, para comentar aspectos teóricos y metodológicos. Aclara algunos aspectos teóricos y relativos a la metodología que seguirá el equipo de trabajo para la presentación de un estudio en el Congreso de ALED (septiembre). Hará sugerencias. – VC, que no interviene mucho, salvo en comentarios ajenos al texto, “tallas” (comentarios jocosos) o risas. – GV. Interviene para hacer una sola pregunta (“¿qué son las estructuras paraverbales?”), le contesta principalmente Christian). La mayor parte del tiempo permanece en silencio.

	CP Hombre. Profesor de la Facultad de Letras y alumno de posgrado (Magíster en Lingüística). Traductor.
	CQ Hombre. Profesor de la Facultad de Letras y alumno de posgrado (Magíster en Lingüística, candidato a magíster). Licenciado en Letras.
	PM Mujer. Alumna de posgrado y profesora de castellano.
	VC Mujer. Profesora de la Facultad de Letras y doctoranda (convenio Universidad de Valladolid/PUC). Licenciada en Letras y Magíster en Literatura.
	BQ Mujer. Profesora de la Facultad de Letras y alumna de posgrado (Magíster en Lingüística, candidata a magíster). Licenciada en Letras y traductora.
	NA Mujer. Licenciada en Letras. Profesora de castellano.
	GV Hombre. Alumno de pregrado en Letras en etapa de seminario de Licenciatura.
ENDS (fines)	<ul style="list-style-type: none"> – Discutir diferentes textos relacionados con el Análisis Crítico del Discurso para llegar posteriormente al estudio del hip-hop en Santiago de Chile. – Uno de los objetivos concretos más inmediatos es preparar una ponencia en equipo para el congreso de ALED que se realizará en septiembre. – En esta sesión, el fin es discutir el texto de van Dijk, compararlo con lecturas anteriores. – La etapa de discusión de lecturas, que finaliza con esta sesión, da paso a la etapa de recolección de corpus, transliteración y análisis, para la cual que el equipo seguirá reuniéndose periódicamente, si bien con menos sistematicidad que en la etapa de discusión de lecturas.
ACT SEQUENCE (secuencia del acto)	<ul style="list-style-type: none"> – Se presenta el texto de van Dijk y a medida que avanza la exposición se van haciendo comentarios. Dado que el texto comienza con disquisiciones teóricas, la discusión se centra en aspectos más teóricos y metodológicos. – Hay comentarios sexistas de parte de los varones (CQ y CP), hay “tallas” y risas generales intercaladas en el transcurso de la reunión. – Se hacen comparaciones con lo propuesto por otros autores ya leídos. – Hay aclaraciones por parte de algunos (por ejemplo, de CQ, cuando explica lo que es el estudio de la cognición social). – Se comenta el texto que escoge el autor (Teun van Dijk) para ejemplificar el análisis (texto en defensa de Microsoft). – Se comentan las estrategias de análisis propuestas por el autor. – Hay preguntas (por ejemplo, cuando NA manifiesta una duda sobre aspectos más “cognitivos” y CQ contesta). – Se producen alcances sobre cómo se puede aplicar al análisis del Hip-hop los planteamientos del texto y su potencial complejidad.

	<ul style="list-style-type: none"> – PM llama al orden en algún momento, por la dispersión. El resto no la toma muy en serio (CP ironiza, a propósito de un chiste primero entre la asimetría social y relaciones de dominación entre hombres y mujeres) y provoca risas. NA vuelve a dar la palabra a Paola). – Hay comentarios sobre partido de fútbol femenino de ALED en septiembre. – Hacia el final, se comentan las posibilidades de “aterrijaje” de todas las lecturas hechas, es decir, cuál es el aporte para el estudio particular que los miembros del equipo de trabajo se proponen: qué corpus se recopilará, cómo se distribuirán las tareas, si se hará o no trabajo etnográfico. Sobre todo apuntando a un trabajo para presentar en Congreso de ALED (septiembre de 2005).
KEY (clave)	La conversación se da en términos fluidos y relajados. Hay uso de tecnicismos y se mezcla un lenguaje más formal (científico-académico) con un lenguaje coloquial. De vez en cuando hay ironía y “tallas” que provocan risas generales.
INSTRUMENTALITIES (instrumentos)	Canal verbal-oral. Cada uno tiene la fotocopia del texto sobre la mesa y, algunos, toman notas de vez en cuando.
NORMS (normas)	<ul style="list-style-type: none"> – El grupo surge por la inquietud de estudiar el hip-hop desde la perspectiva del ACD. Los integrantes de ese grupo son PM, CP, NA, CQ, BQ y VC. Quien oficia de coordinador de las reuniones es, al menos al principio, CQ, si bien la inquietud de estudiar el hip hop surge fundamentalmente de una propuesta de PM y CP. – En un primer momento se planifican sesiones para la discusión de ciertas lecturas básicas sobre ACD, sesiones a las que CQ ha invitado a otros a participar, entre ellos GV, que está presente en esa calidad. En una segunda etapa, la idea es comenzar a recopilar corpus y analizarlo, por lo que las sesiones siguientes se centrarán en esos aspectos y no contemplan a invitados. – En cuanto a las sesiones de lectura: se asigna semana a semana una lectura relacionada con ACD. Uno de los miembros del equipo debe presentarlo para la discusión conjunta. CQ presentó, en la primera sesión, un texto de De Beaugrande, BQ presentó luego a Kress, luego fue el turno de NA con Bajtín, de VC con Wodak y de CP con Fairclough. La sesión grabada corresponde a la presentación de la última lectura, a cargo de PM. – En esta sesión, del 28 de abril, el texto asignado es uno de van Dijk (“La multidisciplinariedad del ACD: un alegato a favor de la diversidad.”) y quien debe presentar es PM, la que más habla. Este es el último texto de la ronda de lecturas que ha hecho el grupo. Todos los demás integrantes ya han presentado un texto. – De vez en cuando se aclara la página del texto que ha suscitado un comentario o duda. – Hay aclaraciones (aportes de algunos participantes para aclarar las

	dudas de otros). – Hay opiniones respecto de la propuesta del autor (reparos, concordancias, comparaciones con otras perspectivas, utilidad para el trabajo de investigación concreto, etc.)
GENRE (género)	¿Encuentro oral con fines de estudio?

Bibliografía

- Arundale, R. B. (1999). "An alternative model and ideology of communication for an alternative to politeness theory". *Pragmatics*, 9(1), 119-153.
- Briz, A. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Cabello, M. (2001). "La comprensión y la expresión oral". *Cervantes*, 0, 67-95.
- Cestero, A. M. (2000). *El intercambio de turnos de habla en la conversación*. Salamanca: Universidad de Alcalá de Henares.
- Cortés, Luis. (2002). Los estudios del español hablado 1950-1999. *Anejos de ORALLA*. Madrid: Arco Libros, SL.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press (traducción española Pedro Tena, 2000).
- Eggins, S. & D. Slade. (1997). *Analyzing casual conversation*. London: Cassell.
- Eggins, S. & B. Horvath. (1995). "Opinion texts in conversation". En Friesand & Gregory (eds.), *Discourse in society: systemic functional perspectives* (29-46). Norwood, NJ: Ablex.
- Eggins, S. & J. R. Martin. (2000). "Géneros y registros del discurso". En T. Van Dijk (comp.), *El discurso como estructura y proceso* (335-71). Barcelona: Gedisa.
- Fant, L. (en prensa, 2006a). "Rapport and identity management: a model and its application to Spanish dialogue". En M.E. Placencia & C. García-Fernández (eds.), *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World* (331-354). Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum..
- Fant, L. (en prensa. 2006b). "La modalización del acierto formulativo en español". En A. Müller, M. Schrader-Kniffki & B. Kluge (eds.), *Límites en el discurso*. Frankfurt am Main: Iberoamericana Vervuert.
- Goffman, E. (1979). "Footing". *Semiótica*, 25, 1-29.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodwin, C. & A. Duranti. (1992). "Rethinking Context : an Introduction". En A. Duranti & C. Goodwin (eds.), *Rethinking Context : Language as an Interactive Phenomenon* (1-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Granato, L. (2005). "La construcción del significado en la interacción". En M. Pilleux (ed.), *Contextos del discurso* (168-181). Santiago: Frasis.
- Granato, L. & A. Harvey. (2005). "El 'cuestionamiento' en la interacción verbal: un estudio de género". En M. Pilleux (ed.), *Contextos del discurso*

- (190-198). Santiago: Frasis.
- Harvey, A. & L. Granato (2003). "La Interacción verbal de jóvenes universitarios: Estructura y secuenciación de los turnos en el español de Chile y Argentina". *Revista SIGNOS. Estudios de Lengua y Literatura*. Instituto de Literatura y Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 77-87.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & R. Hassan. (1989). *Language, context and text: aspects of language on a social semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (2002 [1972]). "Modelos de interacción entre el lenguaje y la vida social". En L. Golluscio y colaboradoras (comp.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales* (54-89). Buenos Aires: EUDEBA.
- Jacoby, S. & E. Ochs. (1995). "Co-construction: an introduction". *Research on Language and Social Interaction* 28, 171-183.
- Koike, D. A. (Ed.). (2003). *La co-construcción del significado en el español de las Américas: acercamientos discursivos*. Ottawa: Legas.
- Koike, D. A. (2003). "La co-construcción del significado en español: elementos pragmáticos de la interacción dialógica". En D. A. Koike (ed.), *La co-construcción del significado en el español de las Américas: acercamientos discursivos* (11-23). Ottawa: Legas.
- Krippendorff, K. (1990 [1980]). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Trad. Leandro Wolfs. Barcelona: Paidós.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk interaction and context in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*. Ámsterdam: Benjamins.
- Martin, J. R. & D. Rose. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. London - New York: Continuum.
- Mizón, M. I. & M. Oyanedel. (1999). "Datos sobre la gestión conversacional en jóvenes chilenos escolarizados y no escolarizados". *Onomázein*, 4, 253-64.
- Montecino, L. A. (2004). "Estrategias de intensificación y de atenuación en la conversación coloquial de jóvenes chilenos". *Onomázein*, 10, 9-32.
- Poyatos, F. (2003). "Los comportamientos no verbales como contexto y entorno del discurso verbal". *Oralia*, 6, 283-308.
- Recski, L. (2004). "Interpersonal (de)commitment in academic spoken discourse: A functional account of dissertation defenses". *English for Specific Purposes*, 24, 5-23.
- Reinhart, S. M. (2002). *Giving Academic Presentations*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Sacks, H., E. A. Schegloff & G. Jefferson (1974). "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation". *Language*, 50, 696-735.
- Swales, J. M. & B. Malczewski. (2001). "Discourse management and new episode flags in MICASE". En R. Simpson & J. M. Swales (eds.), *Corpus Linguistics in North America* (145-164). Ann Arbor: University of Michigan Press
- Stokoe, E. (2002). "Constructing topicality in university students small-group discussion: A conversation analytic approach". *Language and Education*, 14, 184- 203.
- Wetherell, M., S. Taylor & S. Yates. (2000). *Discourse as data*. London: The Open University.
- Michigan Corpus of Academic Spoken English MICASE.
<http://micase.umdl.umich.edu/m/micase/>

Identidad y cultura

Exageros, estereótipos ou espelho da realidade? Fontes escritas como documentação da fala de negros e escravos no Brasil

Laura Álvarez López

I. Introdução

Um dos problemas com que se deparam os lingüistas cujo objeto de estudos são os traços lingüísticos característicos na fala de africanos escravizados levados para o Brasil e seus descendentes é a falta de fontes. Apesar de quase a metade dos brasileiros serem descendentes de africanos, é praticamente impossível encontrar registros da fala de negros e escravos anteriores ao século XX no Brasil. Dado que as fontes disponíveis são bastante escassas, o aproveitamento dos registros existentes, inclusive representações escritas da fala desses grupos – sejam estes exageros, estereótipos ou representações cuidadosas da oralidade por meio de recursos utilizados por autores que procuram refletir modalidades de fala divergentes da linguagem considerada normativa – torna-se essencial. Azevedo (2003), que apresenta uma análise da representação da oralidade em obras de ficção, reconhece que “nenhuma representação da oralidade consegue captar integralmente o ato da fala” (2003: 136). Dessa perspectiva, as transcrições de gravações de fala também seriam representações. A questão é como analisar os dados de que dispomos e como validá-los.

Discute-se a seguir o papel dos falantes de línguas africanas e seus descendentes na formação do português brasileiro, a falta de registros históricos sobre a fala de negros e escravos, a natureza das fontes escritas disponíveis e os problemas encontrados na análise e interpretação das representações de fala presentes em tais fontes.

2. O papel dos africanos na constituição histórica do português brasileiro

Os conhecimentos sobre a participação de africanos e seus descendentes na constituição histórica do português brasileiro são limitados, já que a maioria dos dados disponíveis datam do século XX. Hoje o Brasil é o país que tem a maior concentração de descendentes de africanos fora da África. Porém,

historicamente, a falta de publicações dedicadas ao negro, às línguas africanas e a variedades lingüísticas afrobrasileiras tem sido constatada (cf. Álvarez López, 2004: 81-83). Aliás, a falta de informações sobre as circunstâncias sócio-históricas e demográficas no Brasil colonial se faz sentir. Por isso, vários historiadores vêm buscando alternativas (cf. Slenes, 1983), já que não há, por exemplo, números exatos e informações detalhadas sobre as regiões de origem no que concerne os africanos levados para o Brasil. Da mesma maneira, os lingüistas procuram fontes alternativas (cf. Alkmim, 2001; Alkmim e Álvarez López, 2005).

No que diz respeito aos dados demográficos, pode-se fazer uma comparação com as colônias britânicas e francesas, que estão relativamente bem documentadas desde cedo, enquanto o primeiro censo brasileiro só foi realizado em 1872 (cf. Conrad, 1972) e estimativas anteriores a essa data são raras. Sabe-se ainda que, em 1891, três anos após a Abolição, o Ministro das Finanças, Rui Barbosa, mandou queimar todos os registros oficiais do tráfico negreiro. Talvez por razões econômicas, uma vez que os proprietários poderiam exigir remuneração, já que figurava nos registros o número de escravos que cada um possuía (cf. Castro, 1976: 7).

Quanto aos registros históricos sobre as variedades lingüísticas utilizadas pela população africana e afrodescendente no Brasil, constata-se que a sua ausência chama a atenção, pelo menos até o fim do século XIX (cf. Alkmim, 2001: 317; Álvarez López, 2004: 80-83; Queiroz, 1998: 18). Existem textos da autoria de cronistas, viajantes, religiosos, historiadores, que fornecem detalhes relevantes. Contudo, não se tem encontrado fontes apropriadas em grandes quantidades, que permitam reconstruir um panorama histórico consistente da situação lingüística da população afrodescendente (cf. Alkmim, 2003).

Sendo que as avaliações feitas indicam que africanos e seus descendentes constituíam dois terços –isto é uma *maioria*– da população brasileira desde o século XVII até 1890 (Mussa, 1991: 163), é evidente que a falta de pesquisas sobre a participação de falantes de línguas africanas na formação do português brasileiro não se deve à ausência de falantes dessas línguas em território brasileiro. Embora parte da população do Brasil tenha aprendido o português como segunda língua durante vários séculos, as hipóteses sobre as causas da variação e da mudança lingüística no Brasil parecem variar conforme a época na qual cada estudo foi realizado, das ideologias com as quais os autores se identificavam e da orientação lingüística de cada um. Portanto, poucos estudos lingüísticos sobre o português brasileiro consideram o fato de ter havido períodos na história do português brasileiro “quando o português falado como L2 foi uma realidade diária e serviu como modelo para a aquisição de L1 em determinados contextos sociais” (Baxter & Lopes 2005).

O apagamento da herança lingüística afrobrasileira aparece, sobretudo, como um produto das ideologias que marcaram e ainda marcam as atitudes lingüísticas, contribuindo para a estigmatização de afrodescendentes, das línguas africanas e das variedades lingüísticas afrobrasileiras. Assim, a falta de interesse por parte de muitas instituições acadêmicas revela um posicionamento que consiste em ignorar uma área de pesquisa que carece de prestígio por razões ideológicas (cf. Perl & Schwegler, 1998: 4; Castro, 2001: 67; Álvarez López, 2004: 81-86).

3. A natureza das fontes disponíveis

Conforme Lipski (1995; 2005: 29), uma nova variedade afrobrasileira teria surgido no Brasil do século XVIII que, dando continuidade à tradição afro-ibérica, mostrava um desenvolvimento próprio no Brasil ou Brasil-Angola. Não obstante, as informações sobre o uso de variedades afrobrasileiras, línguas africanas e condições de aquisição da língua portuguesa pelos escravos são esparsas. Não há praticamente fontes históricas sistemáticas sobre a realidade lingüística de africanos escravizados (Alkmim, 2003). Uma exceção está na obra de Antônio da Costa Peixoto que, no século XVIII, descreveu a variedade lingüística utilizada por escravos na região de Minas Gerais. Castro analisa a obra de Peixoto, que é, conforme a mesma autora “um dos raros documentos lingüísticos e o mais importante do tempo da escravidão no Brasil” (2002:25).

Visto que não há registros suficientes, torna-se necessário o uso de fontes indiretas, ou seja, representações escritas da fala de negros como fontes de documentação da linguagem oral de negros e escravos. A maioria dessas fontes foi produzida por “brancos” que compartiam com seus leitores um conjunto de normas gramaticais (cf. Azevedo, 2003: 44) e publicada entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX.

4. Quais são as fontes escritas disponíveis?

A presença de personagens negros e escravos na literatura brasileira é praticamente inexistente até meados do século XIX. Existe atualmente um conjunto bastante limitado de representações da fala de negros e escravos no Brasil. Inicialmente muito secundários e marginais às tramas, negros e escravos só adquiriram uma certa visibilidade com o início da campanha abolicionista, embora estivessem presentes no cotidiano da sociedade brasileira. Com relação à linguagem, não foram muitos os autores que, em suas obras, procurassem sinalizar especificidades da maneira de falar de africanos e seus descendentes.

Cronologicamente, as representações da fala de negros e escravos até hoje estudadas são: um texto publicado por Serafim da Silva Neto (1940: 93-96; 1963: 35-39; cf. Lipski, 2005:68; Lipski sem data: Appendix #15) que data, provavelmente de 1620; os manuscritos de Antônio da Costa Peixoto (1731-41) analisados em Castro (2002); um texto brasileiro que teria sido publicado em 1789 (Lipski, 2005: 67), apresentado por Adolpho Coelho (1967: 73-74); três folhetos de cordel (anônimos) escritos, provavelmente, na segunda metade do século XIX, e reeditados em 1999 por Diniz e Müller de Oliveira; uma variedade de fontes escritas –textos literários e charges– analisadas nos trabalhos de Alkmim (1995; 1996; 2001; 2002; 2003; 2004); um conjunto de fontes que contém representações escritas de tradições orais apresentadas em Alkmim & Álvarez López (2005); e alguns exemplos do século XX fornecidos por Roger Bastide (1943) e Arthur Ramos (1935). Oliveira (2004), por seu lado, estuda a ortografia em 13 documentos escritos por escravos no século XIX e um documento de 1770. Tendo em vista a natureza das suas fontes, este último poderá certamente chegar a resgatar alguns traços da oralidade dos indivíduos que escreveram esses documentos.

5. Reprodução de estereótipos nas fontes disponíveis

Analisando fontes *indiretas* que fornecem dados sobre línguas crioulas, Baker & Winer (1999: 103) constatam, entre outras coisas, que muitos dados referentes às línguas crioulas estão em publicações de viajantes que não dominavam essas línguas e destinados ao público europeu ou norte-americano. Contudo, os mesmos autores (1999: 103-104) afirmam que, quando os livros começam a ser publicados nas colônias, aparecem textos escritos por pessoas que ali moram e destinados a um público da mesma região. Assim, os trechos de fala citados tornam-se mais longos e surgem algumas convenções para as representações das línguas crioulas –muitas vezes inspiradas em representações estereotipadas de dialetos e socioletos das metrópoles.

Da mesma maneira, Lipski (sem data) menciona, repetidas vezes, a problemática derivada do fato de as descrições da linguagem de falantes de variedades afro-ibéricas encontradas em fontes literárias terem sido influenciadas pelos preconceitos dos autores. Isso leva, segundo o mesmo autor, à *exageração* e à *reprodução de estereótipos* que atribui aos personagens negros erros e distorções que nem sempre refletem a maneira como realmente falavam. A reprodução de estereótipos se explica ora por razões ideológicas, ora como recurso humorístico. Nesse sentido, as críticas contra a utilização de representações escritas da fala têm a ver sobretudo com as representações estereotipadas do nível fonético-

fonológico da linguagem (Azevedo, 2003: 137). E aqui, surge uma outra questão: quais são os estereótipos no que concerne negros, escravos e as variedades lingüísticas por eles faladas?

Lustosa (2004), discorre sobre “a imagem do negro na tradição cultural brasileira”, chegando à conclusão que este é “sinônimo de coisas negativas”: mentiroso, ladrão, feiticeiro, falso, desclassificado social. É sabido que as primeiras cargas de africanos escravizados provavelmente chegaram à Bahia na década de 1530. Observa-se ainda que os primeiros textos escritos sobre o Brasil durante o século XVI, representam os negros praticamente como animais: comem milho, gostam de banana e têm certo tipo de piolhos (Sayers, 1956: 17-18, 36). Mais tarde aparecem negros tratados individualmente e até heróis da guerra contra os holandeses ou do quilombo de Palmares. No século XVII, o Brasil já estava desenvolvendo uma literatura através de autores como Gregório de Mattos ou Antônio Vieira. Mas esta ainda não era uma literatura independente, visto que os escritores tinham estudado na Europa e sido influenciados pela literatura ibérica. Aliás, tanto Mattos como Vieira descreveram aspectos da vida dos negros no Brasil colonial, demonstrando atitudes ambíguas frente ao sistema escravocrata.

Alkmim (2001), que se debruçou sobre as atitudes em relação à fala dos negros levantada em charges do século XIX, aponta atitudes e/ou julgamentos que afirmavam a ausência de razão em negros, vistos como infantis nos modos, idéias e linguagem. Os estereótipos negativos contra o negro estão igualmente presentes na literatura de cordel (Moura, 1976): a mulher sem moral, com permanente apetite sexual, que se entrega facilmente aos brancos; o marido traído; o negro que representa o mal e o demônio; o negro que procura se auto-afirmar branqueando-se. Enfim, a imagem do negro ignorante e feiticeiro e da negra como objeto de prazer têm sido estereótipos recorrentes na literatura brasileira¹. Essas representações ou clichês que tratam o negro com desprezo refletem, segundo vários estudiosos (Franklin, 1970; Moura, 1976; Santos & Vianna, 1989: 14), o pensamento global da sociedade envolvente em um determinado momento histórico.

Quanto à chamada “língua de preto” na literatura, Azevedo (2003: 65; cf. Teyssier, 1959: 230) afirma que houve uma “tradição representativa estereotipada” a partir do momento em que houve, em sociedades lusófonas, presença de africanos que aprendiam o português como segunda língua, isto é, a partir dos séculos XV-XVI. Nessa tradição teria havido uma certa reprodução de traços estereotipados que “habitua os leitores e cria certas expectativas, que funcionam como um ponto de referência obrigatório” (Azevedo, 2003: 137).

¹ Ver Moura (1988:80), a respeito dos estereótipos negativos sobre o negro como imigrante.

Assim, muitos procuravam caracterizar lingüisticamente seus personagens negros e escravos, valendo-se de “marcas” que assinalavam o caráter “desviante” na fala de personagens negros em relação à fala de brancos (cf. Sayers, 1951).

No seu estudo sobre os estereótipos presentes em charges, Alkmim (2001) aponta tanto a discriminação de variedades de português marcadas por africanismos e da pronúncia dos negros, que também é avaliada negativamente como infantil e estúpida, como a reprovação de variedades lingüísticas de jovens brancos adquirida pelo contato com línguas africanas, por ser, como estas, “viciada” e com “terminologia mais esquisita”. Os traços da linguagem dita “viciada” servem para contrastar a fala de alguns personagens com a de outros e consistem, por exemplo, em: troca de *v* por *b*, substituição de *lh* por *z*; casos de metátese; reduções de ditongos; ausência de concordância de número e gênero (Azevedo, 2003: 65-67).

Ainda conforme Azevedo (2003: 135), a “escolha dos traços e sua combinação são parciais e seletivas, e dependem, em última análise, de uma decisão de cada autor sobre o grau de verossimilitude desejado”. Não obstante, ao comparar estes dados com dados apresentados em estudos sobre o português brasileiro, verifica-se logo que a maioria dessas características “estereotipadas” ocorrem atualmente no português vernáculo brasileiro, sendo que a não concordância de gênero é menos comum, limitando-se sobretudo às representações escritas da linguagem de africanos que falam português como segunda língua –e têm sido registradas, mais recentemente, em gravações realizadas em comunidades negras rurais como Helvécia (Alkmim & Alvarez, 2005; Baxter, 1998). Concordo, portanto, com Azevedo (2003: 137), que afirma que os autores dos textos literários escolhem os traços mais “salientes ou representativos” e omitem outros, que estariam necessariamente presentes em uma descrição de caráter lingüístico. Dessa perspectiva, as representações da fala refletiriam, até certo ponto, a realidade lingüística.

6. Interpretação de dados: identificação de autores e personagens

A situação acima discutida acarreta um conjunto de problemas para a interpretação dos dados de que dispomos. Nessa perspectiva, alguns questionamentos pertinentes foram colocados por Alkmim (1996: 63): “Vale o que está escrito? Apenas em parte? De modo algum? Cada caso é um caso?”.

Encontram-se, às vezes, além dos dados lingüísticos, comentários a respeito da linguagem utilizada por negros e escravos, que poderão, em parte, fornecer respostas. O trecho abaixo aparece em um folheto de cordel. Neste caso, sabe-se que se trata de uma peleja entre Inácio da Catingueira, um dos maiores

cantadores nordestinos que era negro e escravo (falecido em 1879), e um negro que nasceu livre, José Patrício.

Meu pai foi um homem pobre,
Não podia me educar,
Porém aprendi a ler,
A escrever e a contar,
Não tenho traço de negro:
Se vê logo onde eu falar.” (citado em Moura 1976: 36)

Tendo nascido livre e aprendido a ler, escrever e contar, José Patrício afirma, no trecho citado, que sua fala não contém traços característicos da linguagem utilizada pela população negra. Neste trecho o cantador dá a entender que, na mesma época, existiam outras pessoas cuja fala realmente tinha algum tipo de “traço de negro” e que esses traços eram detectados facilmente ao ouvi-las falar. O exemplo acima é o *único* encontrado nas fontes consultadas que inclui um comentário metalingüístico feito por um personagem, que pela sua condição, provavelmente tinha conhecimento das variedades lingüísticas contemporâneas utilizadas por negros e escravos.

Conforme Baker e Winer (1999: 104), pode-se classificar as fontes utilizadas como documentação lingüística em duas categorias: por um lado, os textos escritos por pessoas que, por ter convivido durante muito tempo em um certo contexto sociocultural, têm conhecimentos relativamente profundos sobre a linguagem utilizada nesse meio. Por outro lado, os textos escritos, por exemplo, por viajantes que têm pouca familiaridade com a língua portuguesa e/ou com o contexto sócio-cultural no qual os dados são coletados. Por isso, é essencial, sobretudo quando os dados são escassos, investigar quais as experiências, competências, atitudes e motivação do autor (Baker & Winer, 1999: 105, 107). Esta prática torna-se impossível no caso de textos cujo autor é anônimo, como é o caso dos folhetos de cordel acima mencionados, reeditados por Diniz e Müller de Oliveira em 1999.

No que diz respeito a autores que não têm familiaridade com a linguagem utilizada no contexto sociocultural em questão, e que publicam seus textos fora daquele contexto, os problemas encontrados são vários: interpretações erradas feitas por estrangeiros que não dominam a língua local; transcrições feitas por pessoas que não tiveram treinamento para fazê-las; poucos dados coletados com poucas pessoas durante visitas curtas; o risco de o autor, por falta de convivência, ter misturado variedades regionais que não são idênticas; e, finalmente, o risco de o autor ter copiado ou inventado exemplos de fala para tornar o texto mais interessante (Baker & Winer, 1999: 104-106).

Voltando ao texto citado por Moura (1976: 36), observa-se que as informações sobre autores/personagens facilitam a interpretação e dão validade aos comentários metalingüísticos: o autor, pelo que se diz, pertence ao grupo do qual fala. Acredito que tanto um autor que pertencia ao grupo cuja fala descreveu como outros autores nativos da região geográfica em que os dados eram coletados eram, provavelmente, capazes de identificar a presença de traços lingüísticos que diferenciavam uma variedade lingüística “marcada” de variedades ditas normativas, utilizadas pelos grupos sociais hegemônicos na região em questão. Por outro lado, é difícil verificar se os escritores, ou no caso acima citado cantadores, eram capazes de distinguir os traços diferenciadores já incorporados à “norma” padrão na região geográfica em questão (cf. Lipski, 2001).

No caso de autores que convivem com o grupo cuja fala é representada, eles podem exagerar os traços lingüísticos até certo ponto, mas ao mesmo tempo, os leitores desconfiariam caso as representações se afastassem de maneira marcante da realidade (Baker & Winer, 1999:104). Nessa perspectiva, Alkmim e Álvarez López (2005) analisam várias fontes onde os autores, vários deles folcloristas brasileiros, fornecem dados específicos, como a idade dos informantes ou o método de transcrição –afirmando, por exemplo, que tentaram reproduzir, nos textos em questão, a pronúncia de personagens afrobrasileiros que contam histórias ou cantam músicas.

Um outro detalhe observado é que, nas representações escritas por autores aparentemente mais sensíveis às nuances da língua, a fala de africanos cuja primeira língua é uma língua africana não será necessariamente idêntica à linguagem utilizada por descendentes de africanos nascidos na Península Ibérica ou nas Américas. De fato, sabe-se que negros e escravos nascidos no Brasil podem ter conservado as línguas africanas (talvez de forma reduzida ou fragmentada) como línguas hereditárias, mas a sua primeira língua era certamente o português.

Nesse sentido, Alkmim (2004), analisa representações da fala de escravos no Brasil, constatando que a tendência é que só os que são categorizados como africanos “confundem”, por exemplo, o gênero (sua pai) ou “trocam” o *d* por *r* (dizem *riabo* em vez de *diabo*). A mesma autora, analisou textos do século XIX, identificando um conjunto de obras literárias em que aparecem personagens negros e escravos. Desse modo, verificou-se que, as falas de africanos e de crioulos (esses, nascidos no Brasil), embora apresentassem semelhanças, diferenciavam-se de modo muito claro: o africano era deliberadamente representado como um falante estrangeiro, com domínio insuficiente da língua portuguesa, usuário de uma variedade lingüística particular.

Conforme o que foi dito, é importante procurar identificar, quando possível,

os autores e personagens das fontes em questão. Porém, o fato de as fontes serem poucas e os grupos de africanos e afrodescendentes terem sido altamente heterogêneos e constituídos, até o século XX, de falantes de uma série de línguas africanas de diferentes famílias, é mais um fator que dificulta a reconstrução do panorama lingüístico brasileiro.

7. Métodos para validação de dados

Assim como no caso dos traços “estereotipados” acima mencionados, existe a possibilidade de verificar, até certo ponto, a validade de dados presentes em representações escritas da fala através de métodos comparativos. Se um traço lingüístico atribuído a personagens literários de origem africana é freqüente, se mostra estável ao longo do tempo e aparece em diferentes fontes escritas por diferentes autores, em diferentes regiões geográficas e tempos históricos, é muito provável que, em algum momento, realmente tenha sido característico da fala de africanos escravizados e seus descendentes. Por outro lado, devemos procurar saber se esses autores conheciam as obras uns dos outros para poder excluir a possibilidade dos textos reproduzirem traços marcados atribuídos à linguagem utilizada por afrodescendentes.

Uma outra possibilidade é comparar representações de diferentes variantes lingüísticas, neste caso seria variantes afro-iberoromances. Pesquisas recentes têm demonstrado que certos fenômenos fonético-fonológicos e morfossintáticos aparecem de maneira relativamente uniforme em várias áreas da América Latina, do Caribe e da África, onde a população afrodescendente predomina (cf. Perl & Schwegler, 1998: 6; Lipski, 2005). Um exemplo disso é que muitos dos traços presentes no português falado atualmente como segunda língua em Luanda também aparecem em textos afrobrasileiros da época da colônia, o que indica que ambos refletiriam a aquisição de português como segunda língua por falantes de línguas da família banto (Lipski, 1995).

Como já foi dito, um recurso eficaz na análise dos dados em relação à fala de africanos e seus descendentes é procurar saber se se trata de personagens africanos ou crioulos a fim de analisar as representações de sua fala separadamente. Cabe aqui destacar que a confrontação dos mesmos dados com as características observadas na linguagem de personagens de outras origens na mesma fonte, ou pelo menos na mesma época, é igualmente frutífera para assegurar os dados.

Finalmente, acredito que a presença de características específicas em variedades lingüísticas vernáculas em comunidades afrodescendentes contemporâneas aumenta a validade das representações escritas. Nessa

perspectiva, Alkmim e Álvarez López (2005) comparam dados presentes em representações tanto *orais* como *escritas* de personagens afrobrasileiros.

8. Considerações finais

Apesar das dificuldades encontradas ao estudar a história da língua portuguesa levando em conta as mudanças devidas aos contatos com línguas africanas no Brasil, a partir das poucas fontes que existem, considero que não seja uma tarefa impossível. Afinal, antigamente, muitos filólogos reconhecidos, cujos trabalhos ainda servem de base para novas pesquisas, nunca tiveram oportunidade de fazer trabalho de campo; muitos deles descreviam línguas a partir de dados que lhes eram enviados por carta. Sabemos quem coletava esses dados? Qual era o método utilizado na coleta e validação de dados?

Existem atualmente uma série de textos que contém representações escritas da linguagem falada historicamente no Brasil por africanos e afrodescendentes e estes são fontes importantíssimas que devem ser estudadas minuciosamente. Na verdade, o problema enfrentado nem sempre é o fato de as fontes não serem estudos lingüísticos: alguns folcloristas, por exemplo, tiveram o cuidado de indicar a idade dos informantes e descrevem a metodologia utilizada na coleta de dados. Por outro lado, ao analisar estudos lingüísticos deve-se considerar que estes estão necessariamente marcados pelas ideologias e atitudes lingüísticas de seus autores.

O que importa, neste tipo de estudos, é que o pesquisador esteja consciente da complexidade da situação lingüística e das dificuldades de interpretação das fontes, procurando utilizar uma metodologia adequada, que permita validar os dados disponíveis. Portanto, a análise dos dados, além de aproveitar métodos comparativos, deve incluir informações sobre as condições de produção das fontes e sobre os autores e as personagens.

Concordo com Azevedo (2003: 20) em que “há razões para crer que uma representação bem construída da fala pode fornecer dados de interesse para o estudo da variação”, sublinhando mais uma vez que nenhuma representação da fala é um “espelho da realidade”, e que, como já foi dito, é essencial analisar cada exemplo de maneira sistemática e cuidadosa, tendo em conta que o autor pode estar exagerando, reproduzindo estereótipos ou (re)inventando marcas lingüísticas diversas por razões variadas. Por último, é importante refletir continuamente sobre a possibilidade de encontrar documentos que permitam preencher lacunas e atingir os objetivos desejados nesta área de pesquisa.

Referencias bibliográficas

- Alkmim, T. (1995). “Linguagem de escravos: estudo de um caso de representação”. *Leitura, Teoria e Prática*, 25, 42-46.
- Alkmim, T. (1996). “Linguagem de escravos: em busca de registros históricos”. *Estudos portugueses e africanos*, 28, 63-71.
- Alkmim, T. (2001). “A variedade lingüística de negros e escravos: um tópico da história do português no Brasil”. Em R.V. Mattos e Silva (Org.), *Para a história do português brasileiro* (Vol. II, Tomo II – Primeiros estudos, 317-35). São Paulo: Humanitas FFLCH/USP.
- Alkmim, T. (2002). “Estereótipos lingüísticos: negros em charges do século XIX”. Em *Para a história do português brasileiro* (Vol. III – Novos Estudos, 383-402). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.
- Alkmim, T. (2003). “Português de escravos brasileiros: bases para seus estudos”. Em *Actas do VIII Simposio Internacional de Comunicación Social*. Santiago de Cuba, 20-24 de janeiro de 2003, 143-46.
- Alkmim, T. (2004). “Fala de escravos brasileiros e portugueses: um esboço de comparação”. Comunicação apresentada no VI Seminário para a História do Português do Brasil, Itaparica, 20 de agosto a 2 de setembro.
- Alkmim, T. & L. Álvarez López. (2005). "Registros da escravidão: a fala de pretos-velhos e de Pai João". Comunicação apresentada no 53o Seminário de GEL - Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo – Universidade Federal de São Carlos, 28-30 de julho.
- Álvarez López, L. (2004). *A língua de Camões com Iemanjá. Forma e funções da linguagem do candomblé*. Tese de doutorado, Universidade de Estocolmo. Disponível em: http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_su_diva-54-1_fulltext.pdf
- Azevedo, M. (2003). *Vozes em branco e preto: a representação literária da fala não-padrão*. São Paulo: Edusp.
- Baker, P. & L. Winer. (1999). “Separating the wheat from the chaff”. Em P. Baker & A. Bruyn (Eds.), *St Kitts and the Atlantic creoles. The texts of Samuel Augustus Mathews in perspective* (103-122). London: University of Westminster Press.
- Bastide, R. (1943). *A poesia afro-brasileira*. São Paulo: Martins.
- Baxter, A. (1998). “Português vernáculo do Brasil: Morfossintaxe“. Em Perl & Schwegler (1998, 97-134).
- Baxter & Lopes. (2005) “O artigo definido em variação com ZERO no SN de referência específica: re-estruturação em três variedades do português”. Comunicação apresentada no Congresso Internacional da ALFAL, Monterrey 17-21 outubro 2005.

- Castro, Y. Pessoa de. (1976). *De l'integration des apports africains dans les parlers de Bahia au Brésil*. Tese de doutorado, Universidade Nacional do Zaire.
- Castro, Y. Pessoa de. (2001). *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks.
- Castro, Y. Pessoa de. (2003). *A língua mina-jeje no Brasil: um falar africano em Ouro Preto do século XVIII*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Secretaria de Estado da Cultura.
- Conrad, R. (1972). *The Destruction of Brazilian Slavery*. Berkeley: University of California Press.
- Coelho, A. (1967 [1880-86]). “Os dialetos românicos ou neolatinos na Africa, Asia e América”. *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*. Reeditado em Barbosa, J. Morais (ed.) *Estudos lingüísticos crioulos*. Lisboa: Academia Internacional da Cultura Portuguesa.
- Diniz, A. Garcia & G. Müller de Oliveira. (Orgs.). (1999). *Conversação: cordel da cultura afro-brasileira*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Núcleo de Estudos Portugueses.
- Franklin, J. (1970). “O preconceito racial na literatura de cordel”. *Revista de cultura vozes*, 64(8), 623-27.
- Lipski, J. (sem data) “Speaking ‘African’ in Spanish and Portuguese: literary imitations vs (socio) linguistic reality”. Disponível em <http://www.personal.psu.edu/faculty/j/m/jml34/African.pdf>. Consultado em 20 de agosto de 2005.
- Lipski, J. (1995). “Portuguese language in Angola: luso-creoles’ missing link?” Disponível em <http://www.personal.psu.edu/faculty/j/m/jml34/angola.pdf>. Consultado em 20 de agosto de 2005.
- Lipski, J. (2001). “Panorama del lenguaje afrorriplatense: vías de evolución fonética”. *Anuário de lingüística hispánica*, 14, 281-315. Disponível em <http://www.personal.psu.edu/faculty/j/m/jml34/afroarg.pdf> Consultado em 15 de março de 2004.
- Lipski, J. (2005). *A history of Afro-Hispanic language: five centuries, five continents*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Lustosa, I. (2004). *As trapaças da sorte – ensaios de história política e de história cultural*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Moura, C. (1976). *O preconceito de cor na literatura de cordel*. São Paulo: Editora Resenha Universitária.
- Moura, C. (1988). *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Editora Ática.
- Mussa, A. B. N. (1991). *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. Dissertação de mestrado, UFRJ.
- Oliveira, K. (2004). “E agora, com a escrita, os escravos!”. Em S. Costa, Bastos

- Borba & A. Machado Filho (Orgs.), *Do português arcaico ao português brasileiro* (139-162). Salvador: Edufba.
- Peixoto, A. da Costa. (1943-44) [1741]. *Obra Nova de Língua Geral de Mina*. Manuscrito da Biblioteca Pública de Évora. Lisboa: Agência Geral das Colónias.
- Perl, M. & A. Schwegler. (Eds.). (1998). *América negra: panorámica actual de los estudios lingüísticos sobre variedades hispanas, portuguesas y criollas*. Frankfurt am Main/Madrid: Verveurt Verlag/Iberoamericana.
- Queiroz, S. (1998). *Pé Preto no Barro Branco. A Língua dos Negros da Tabatinga*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Ramos, A. (1935). *O folk-lore negro do Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Santos, O. de Jesus & M. Vianna. (1989). *O negro na literatura de cordel*. Rio de Janeiro: Fundação casa de Rui Barbosa.
- Sayers, R. (1956). *The Negro in Brazilian Literature*. New York: Hispanic Institute in the United States.
- Silva Neto, S. (1940). *Capítulos de história da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal.
- Silva Neto, S. (1963) [1950]. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- Slenes, R. (1983). “O que Rui Barbosa não queimou: novas fontes para o estudo da escravidão no século XIX”. *Estudos econômicos* 13(1), 117-49.
- Teyssier, P. (1959). *La langue de Gil Vicente*. Paris: Éditions Klincksieck.

¿Negociar con confianza o sin ella?

Annette Grindsted

Departamento de lingüística y comunicación

Universidad del Sur de Dinamarca

I. Negociación y el paradigma económico

¿Cómo podemos describir y entender el proceso de negociar? El paradigma que ha tenido con mucho el mayor éxito está arraigado en la teoría de los juegos, del utilitarismo y de *rational choice*. Este paradigma es ante y sobre todo económico y relega a segundo plano la dimensión interactiva y social de la negociación. Presupone que el incentivo para negociar es optimizar el valor propio, satisfaciendo al mismo tiempo por lo menos las necesidades mínimas de la otra parte.

La capacidad del paradigma económico para predecir y explicar el comportamiento de “negociadores de laboratorio” ha sido de importancia primordial. Cualquier libro que nos introduce al arte y técnica de negociar está basado en este paradigma. Un aspecto en gran parte ignorado es, sin embargo, que la base empírica del paradigma va sostenida por simulaciones de laboratorio, en que los investigadores en el diseño de las simulaciones pueden crear un contexto imaginado que induce a los negociadores a tomar decisiones a base de criterios racionales y utilitaristas (Lewicki et al., 2004; Churchman, 1995). ¿Podemos confiar en que el paradigma tiene la misma capacidad para predecir lo que pasa en negociaciones auténticas de la vida real? La respuesta es, en nuestra opinión, negativa. El comportamiento del negociador no está determinado exclusivamente por procesos racionales y calculatorios, sino también por procesos socio-afectivos. En términos de la confianza el negociador no solamente tiene que correr *riesgos utilitaristas*, sino también *riesgos socio-afectivos*.

Una forma en que podemos someter a prueba el valor del modelo económico como herramienta analítica es considerarnos a nosotros mismos como observadores participantes en el estudio de la negociación. El conflicto y la negociación son fenómenos de todos los días. O tomamos parte directa en la solución de conflictos, u observamos pasivamente cómo es el proceso de toma de decisiones, por ejemplo en el centro de trabajo. Nos atrevemos a afirmar que nuestras experiencias de la vida diaria difieren mucho de lo que parecen indicar los resultados de simulaciones de laboratorio. Nuestras observaciones ponen de

relieve que la mayoría de las negociaciones realizadas en la vida real no son de una sola vez, ni tampoco llevadas a cabo entre forasteros. Los negociadores nunca toman decisiones en un *vacío social*. Hasta renuncian a maximizar el valor utilitario propio, ya que lo que les importa más es el valor social de una relación y no el valor utilitario (Greenhalgh & Chapmann, 1995).

No dudamos que negociadores muchas veces se comportan de forma tan calculadora y cínica como prescribe el modelo económico. Estudios evolucionistas y socio-biológicos demuestran que el ser humano es capaz tanto de cooperar como de competir. Somos básicamente cooperativos en nuestras interacciones con miembros del *endo-grupo*, pero se pueden activar nuestros impulsos agónicos si sentimos que es amenazada nuestra identidad social. Su activación puede ser determinada por nuestras predisposiciones psicológicas, pero también por la situación en que nos encontramos.

En este orden de ideas es muy interesante que en el momento de diseñarse el modelo económico (a finales del siglo 19, con Alfred Marshall como uno de sus protagonistas) fue criticado por no incluir motivos socio-afectivos, tal como la necesidad de estatus. Sin embargo, los diseñadores del modelo decidieron que el grado de complejidad sería demasiado grande si se integrara la dimensión socio-afectiva. El modelo sigue sin cambiar y forma la base de cualquier libro introductorio a la negociación. Aparentemente los seres humanos son tan flexibles que se puede influir en sus ideas y pensamientos sólo introduciéndoles al modelo. Hay ejemplos de que estudiantes que siguieron un curso económico, actuaron de forma más calculatoria en una simulación basada en el Dilema del Prisionero, después del curso que antes del mismo (Vos & Wielers, 2003).

En años recientes se ha señalado una serie de deficiencias del paradigma. Una es su incapacidad para describir y explicar la dimensión interpersonal y socio-cultural. Otra es que no puede explicar el proceso que lleva a las partes a la mesa de negociación, ni el proceso que sigue la celebración del acuerdo. Ignora, además, que en la mayoría de los casos el negociador representa a otros y no a sí mismo. Interviene en todos los campos el concepto de la confianza.

2. Confianza y la teoría de juegos

La confianza implica que se ha establecido una relación de interdependencia entre dos personas, en que formulan, consciente- o inconscientemente, hipótesis sobre actos futuros, una de la otra, y viceversa. Depositar confianza en otra persona supone que se acepta correr un riesgo con el fin de reducir la inseguridad. Mostrando confianza se corre el riesgo de ser abusado o explotado.

Esta aceptación de vulnerabilidad se debe precisamente a que no se espera que la otra parte se aproveche de la situación a propio beneficio.

Si usamos la teoría de juegos como marco de referencia para entender la confianza, partimos de la presuposición implícita de que cuanto mayor es la aportación de una parte, tanto mayor es la necesidad de confiar en la otra. La opción de confiar es racional sólo en el caso de que el valor que se espera generar es superior al aportado. De esta forma la confianza se considera equivalente al cálculo de probabilidades y parece coincidir con la previsión/predicción. Previsión y confianza, sin embargo, son dos fenómenos completamente distintos (Williamson, 1993). Si el cálculo de probabilidades lleva a seguridad completa se elimina la necesidad de confiar o correr riesgos.

El incentivo para iniciar una negociación es que las partes suponen que pueden crear valor cooperando. Sin embargo, también hay un incentivo para reclamar valor, o sea romper la cooperación. Relacionando la confianza con la teoría de los juegos, podríamos hablar de *juegos de confianza*, en que se presentan dos opciones para el negociador. Una es confiar en el otro, o sea cooperar, y la otra es no confiar, o sea competir. La interdependencia es elemento clave que define la negociación. La mayor parte de las posiciones que debe tomar un negociador para satisfacer los objetivos que persigue, son decisiones que no dependen exclusivamente de él mismo, sino que se ven influenciadas e influyen a su vez en las decisiones que toma el otro negociador. Por eso, parece muy probable que un negociador pueda tomar como punto de partida para su propia actuación lo que piensa que piensa la otra parte; lo que piensa que piensa el otro que piensa uno mismo, y así sucesivamente. Va sin decir que se rompe cualquier cálculo, si dos personas basan sus cálculos en lo que piensan son los cálculos de la otra persona, y viceversa (Thyssen, 2001). Por consiguiente, siempre hay cierto elemento de juego en una negociación. El negociador tiene que correr riesgos. Cuantos más riesgos el negociador está inclinado a correr, tanta más confianza tiene en la otra parte. La solución más segura de todas sería mostrar desconfianza. Para la mayoría, sin embargo, el precio sería demasiado alto, porque implicaría o reducir necesidades o intereses a un mínimo, o bien maximizar los esfuerzos, p.ej. en el manejo de informaciones.

Desde la perspectiva de la comunicación la tensión se produce por la asimetría en la información entre las partes. La decisión de confiar (revelar información crítica) está basada en un análisis de la credibilidad del otro y en un pronóstico del valor producido. Para poder manejarse bien en este campo de tensión el negociador tiene que cultivar tanto su imagen de firmeza como su imagen de fiabilidad (Pruitt, 1982). Por un lado tiene que presentarse como una persona que se mantiene firme en sus decisiones, que despliega consistencia performativa y, además, que está poco inclinado a hacer concesiones. El dilema

del negociador lo podemos expresar así: “¿Cuántas informaciones le puedo dar a la otra parte? Si le doy demasiadas informaciones, la otra parte puede aprovecharse de las mismas, en provecho propio. Si le doy demasiado pocas informaciones, puede llevar a un punto muerto en la negociación”. Por otro lado, tiene que presentarse como una persona fiable, manifestando que es su verdadera intención buscar un acuerdo que pueden aceptar ambas partes. Aquí el dilema del negociador es el siguiente: “¿Hasta qué punto puedo confiar en la otra parte? Si tengo demasiada confianza en ella, puede aprovecharse de mí, en provecho propio. Si confío demasiado poco en ella, puede llevar a un punto muerto en la negociación”.

Si tratamos de describir la problemática planteada como un juego de confianza, las estrategias pueden ir encaminadas a reducir el riesgo de perder valor utilitarista y a reducir la inseguridad en lo que se refiere a la credibilidad del otro. No dudamos en que tales estrategias son muy eficaces en lo que se refiere a reducir el riesgo de ser explotado. El problema es, sin embargo, que una vez implementadas la otra parte las puede interpretar como falta de confianza lo que, a su vez, puede producir un impacto negativo en la negociación. Desde la perspectiva comunicativa, cualquier estrategia encaminada a reducir riesgos, también transmite un mensaje interpersonal. Si A transmite el mensaje de que ‘Quiero reducir el riesgo’, el mensaje interpersonal puede ser ‘No te confío’.

3. La negociación desde la perspectiva comunicativa

Cualquier mensaje transmite informaciones instrumentales o de contenido e informaciones interpersonales. Cualquier acto comunicativo afecta a las relaciones interpersonales. Simplemente no es posible comunicar sin definir la relación. En otras palabras, la confianza, entendida como cierta cualidad de la relación, va manifestada en y nutrida por la interacción. Las relaciones entre los dos niveles del mensaje es jerárquica. El nivel interactivo nos da instrucciones de cómo interpretar el nivel instrumental. Por consiguiente, la forma en que van desarrollándose las relaciones interpersonales determina cómo se desarrolla el proceso de negociación. Las cualidades de la relación determinan cómo las partes interpretan el comportamiento comunicativo de cada uno. Esto nos lleva a afirmar que son las relaciones interpersonales las que determinan la zona de posibles acuerdos.

4. Negociación y riesgos

Un problema más bien teórico que práctico, es fijar el momento en que empieza una negociación. La posición tomada en la línea de investigación económica, es que empieza en el momento en que los negociadores se sientan a la mesa de negociación. Esta posición parece muy lógica si tomamos en cuenta que la base empírica está constituida por simulaciones de laboratorio, en que la situación que lleva a negociar a las partes está preconstruida, y los asuntos a negociar predeterminados. Estudios con base empírica auténtica ponen de relieve, sin embargo, que el momento en que las partes se deciden a buscar una solución negociada a un conflicto es un momento crítico (Zartman & Biermann, 1982; Habeeb, 1988).¹

La negociación es una respuesta al conflicto. La verdad es, sin embargo, que no cualquier problema es negociable en cualquier momento. Como es bien sabido se necesitan por lo menos dos partes para poder negociar. Siguiendo una línea de argumentación más bien cognitiva y racional, si nosotros sí que queremos negociar, pero la otra parte no, no podemos forzarla a la mesa de negociación. Si la otra parte piensa que buscar una solución negociada al conflicto no es posible, o persistirá el conflicto o se resolverá por el tiempo; o bien será resuelto por otros caminos que la negociación, tales como por vía judicial o recurriendo a la fuerza (Ury, Brett & Goldberg, 2003; Greenhalgh & Chapman, 1995). La negociación es un proceso voluntario. Una condición previa para estar dispuestas a negociar, es que las partes perciben que sus intereses comunes exceden a sus intereses conflictivos, por lo menos en lo que se refiere a ciertos problemas específicos. Otra condición previa es la creencia mutua de que las partes realmente quieren llegar a un acuerdo, que piensan que llegar a un acuerdo es mejor que la persistencia del conflicto. No podemos forzarle a la otra parte a aceptar un acuerdo. Para llegar a un acuerdo eficaz y duradero, tiene que ser unánime, lo que supone, a su vez, que satisface, por lo menos hasta cierto punto, los intereses de ambas partes.

Raras son las veces en que las dos partes llegan a la decisión de explorar las posibilidades de negociar al mismo tiempo, así que la parte que llega a la decisión primera, tiene que influir en la decisión de la otra parte de hacer lo mismo. Esta situación es paradójica. Desde la perspectiva de la parte que ya no sabe si quiere negociar o no, le podría parecer ventajoso rechazar la invitación *prima facie*, ya

¹ En cambio, las negociaciones simuladas se prestan bien para el análisis de estrategias discursivas “locales”, que pueden contribuir a describir y explicar la existencia o no de posibles estilos culturales de negociación. Muchos de los trabajos de Lars Fant, Anette Villemoes, Diana Bravo y yo misma representan bien esta línea de investigación

que tal rechazo podría señalar fuerza, en tanto que la aceptación se podría entender como una señal de debilidad. Desde la perspectiva de la parte que propone negociar como método para resolver un problema, la decisión de negociar puede considerarse por un lado como un deseo de participar en cómo resolver un problema, que todavía no ha sido reconocido por el no-negociador. Por otra parte, también se puede considerar como una señal de debilidad, puesto que la invitación a negociar implica, a la vez, la aceptación de *ceder algo*, o de cambiar posturas. En caso contrario no sería posible llegar a un acuerdo (Zartmann & Biermann, 1982).

Todo lo anterior nos lleva a afirmar:

- 1) que para poder iniciar una negociación, tiene que existir cierto grado de confianza entre las partes;
- 2) que a partir del momento en que se acepta iniciar una negociación, también se ha aceptado entablar una interacción riesgosa.

5. La conceptualización de confianza en la teoría de la negociación

En lo anterior hemos tratado de demostrar que una condición previa para poder negociar es que existe cierto grado de confianza entre las partes. Por este motivo parece muy relevante examinar cómo se conceptualiza en la teoría de la negociación.

Zartmann y Biermann (1981) opinan que la confianza es uno de los puntos cardinales para que sea exitosa una negociación. La razón por la que tiene que existir una relación de confianza entre las partes es que un acuerdo negociado encierra cierto elemento de contingencia, puesto que están temporalmente separadas la celebración de un acuerdo y su implementación. Para estos autores la confianza simplemente es una cuestión de credibilidad. Pruitt y Smith (1981) sostienen que una imagen de credibilidad puede equivaler a confianza.

Algunos autores relacionan la confianza particularmente con negociaciones integradoras (Lewicki et al., 2004; Lewicki & Bunker 1995; Pruitt, 1981, 1991; Pruitt & Carnevale, 1993). Pruitt (1991) señala que confianza puede significar decir la verdad e interesarse por las necesidades de la otra parte, pero que dispensar confianza a la otra parte no necesariamente lleva a cooperación. Depende de la percepción que tiene el adversario de él. Si se resiste a cooperar, quizá no sea posible establecer el fundamento necesario para realizar una negociación coordinadora. La exposición de Pruitt (1981) del comportamiento coordinado está basado en la hipótesis sobre objetivos/expectativas que dice que para poder actuar de forma coordinadora deben reunirse dos condiciones previas. Una es que es su verdadero deseo cooperar, y la otra que confía en la

otra parte. La confianza la define como la creencia de que la otra parte también está dispuesta a cooperar y que está interesada en establecer una comunicación abierta y sincera. Pruitt y Smith (1981) ven la confianza como la creencia en que la otra parte también está dispuesta a cooperar, lo que quiere decir que no intenta ostentar comportamiento distribuidor estando interesada en buscar un acuerdo mutuamente aceptable. Pruitt y Carnevale (1993) enfocan en particular en las llamadas *working relationships*, en los que los miembros han entablado vínculos socio-afectivos positivos entre sí. Las partes se interesan por las necesidades subyacentes del otro, y se espera que también se puede cooperar en el futuro. Es un reconocimiento individual, pero también un fenómeno interactivo que caracteriza las relaciones interpersonales tratándose de percepciones mutuas y normalmente la confianza es mutua. En fin, la confianza socio-afectiva no sólo pertenece al ámbito de relaciones familiares, entre cónyuges o entre amigos. También los miembros de grupos instrumentales pueden generar vínculos socio-afectivos positivos entre sí.

El modelo de Pruitt de 1981 es bidimensional. En una dimensión introduce tres tipos de pérdidas que puede sufrir el negociador durante el proceso de negociación. (1) Si el negociador en la alineación entre posturas hace una concesión que no es reciprocada corre el riesgo de perder posición, ya que una vez dada difícilmente la puede revocar. (2) En el intercambio de informaciones el negociador corre el riesgo de revelar informaciones a la otra parte sobre objetivos, límites o necesidades subyacentes, sin que la otra parte le devuelva informaciones de la misma índole. (3) Una vez que el negociador abierta y sinceramente ha manifestado su deseo de cooperar, difícilmente puede cambiar a posturas más competitivas. Además, según Pruitt, el negociador en general corre el riesgo de perder imagen social. Tal desvalorización puede implicar que se le ve como un negociador mediocre y débil. En la otra dimensión Pruitt distingue entre actos que implican diversos grados de toma de riesgos. Se corre por ejemplo el máximo grado de riesgo posible dándole a la otra parte una concesión incondicional e irrevocable, y un grado mínimo manifestando interés en iniciar negociaciones informales sobre un punto de poca importancia. Son estrategias encaminadas a precaverse a uno mismo de perder imagen. Zartmann y Biermann (1983) dan cuenta de estrategias comunicativas que sirven para inspirar a confianza en el otro, tales como manifestar un interés en que el lapso de tiempo entre la celebración de un acuerdo y la implementación del mismo sea mínimo, o que algún acto acordado entre las dos lo habría efectuado el negociador de todos modos.

Hemos podido observar que se han adoptado dos posiciones distintas en lo que se refiere a confianza y el nivel estratégico de la negociación. Mientras que unos la reservan a negociaciones integradoras, otros la consideran un requisito

indispensable para poder negociar. Pensamos nosotras que para que pueda iniciarse cualquier proceso social, en particular las negociaciones, es una condición previa que exista cierto grado de confianza entre las partes. Cuánto mayor el grado de confianza, tanto menor la necesidad de reducir riesgos. También hemos podido observar dos posiciones distintas en lo que se refiere a la conceptualización de confianza. Unos enfocan en la construcción del *yo*, o sea en credibilidad, y otros en la percepción ajena del *yo*. Básicamente, quien decide si un *yo* es digno de merecer confianza es *el otro*. Esto no quiere decir, sin embargo, que el *yo* no puede desarrollar actividades comunicativas que faciliten la generación de confianza. Por consiguiente, pensamos que la confianza puede entenderse como un concepto estratégico refiriéndose tanto a la opción de presentar una imagen de credibilidad como a la opción de presentar una imagen de confianza, o demostrar que se interpreta el comportamiento del otro como manifestación de cooperatividad.

Lewicki y Bunker (1996) y Shapiro et al. (1992) han desarrollado tipologías de confianza encaminadas especialmente a dar cuenta de procesos de negociación. Ambas son tripartitas y secuenciales introduciendo 3 fases en la generación de confianza en términos de estrategias inferenciales. La primera se refiere a confianza calculatoria o *preventiva* (*calculus* o *deterrence-based trust*). Está basada en que se ha observado consistencia performativa durante cierto tiempo. Si se percibe al otro como una persona que siempre cumple con su palabra se reduce la necesidad de control. Se realizan calculaciones económicas corrientes de pérdidas y ganancias para verificar si vale la pena o no mantener las relaciones. La parte que goza de confianza actúa de forma consistente porque vale la pena a larga vista. Se estima si serían demasiado altos los gastos a cubrir en forma de sanciones o represalias en caso del abuso de confianza. El tipo de confianza de la segunda fase está fundada en conocimientos previos. Se piensa que se conoce al otro en grado suficiente para poder predecir que será cooperativo. Supone que ya se ha establecido relaciones interpersonales y, por consiguiente, ya se puede formar cierta idea del tipo de persona de que se trata. De esta forma se reduce la necesidad de encontrar alternativas. El tipo de confianza de la tercera fase está basada en identidades comunes, y es la forma más avanzada de todas. El negociador se puede identificar con el otro en tal grado que sabe que ha internalizado las preferencias propias. Los vínculos socio-afectivos establecidos entre las partes hacen que entienda al otro perfectamente. Le aprecia, comparte sus puntos de vista y sus actitudes. Por eso es innecesario el control. La tipología se ve reflejada en trabajos sobre la negociación intercultural. De esta forma Martin et al. (2003) y Weiss y Stripp (1998) sostienen que se establece confianza de distintas formas en distintas culturas. Unas enfocan en reputación y antecedentes personales, unas recurren a la intuición y los

sentimientos, y unas prefieren que se puedan imponer sanciones para garantizar el cumplimiento de un acuerdo.

Esta tipología se basa en procesos. Se plantea el problema, sin embargo, de cómo se puede generar confianza, si no existe un fundamento previo sobre el que se la puede construir. Nooteboom (2003) opina que la tipología es dudosa porque cálculos y control presuponen que se ha adquirido ya ciertos conocimientos del otro, por cuya razón estas medidas no pueden tomarse antes de la adquisición de conocimientos. Sin embargo, la tipología se funda en que, si no se tiene ya cierta confianza en el otro, se puede recurrir al control. En nuestra opinión es dudoso si puede regularse mediante control la primera fase en la construcción de confianza entre las partes. Si se desea desarrollar confianza, puede resultar contraproducente arraigar comportamientos en medidas que están basadas en recompensas y sanciones. Además se puede discutir la secuencialidad del modelo. Quizás no se genera nunca confianza basada en la percepción de identidades comunes a pesar de que las partes se conocen desde hace muchos años. Quizás la confianza basada en identidades comunes se convierte en confianza calculatoria porque han surgido una nueva situación no prevista. De esta forma no existe una forma única y correcta de crear confianza. Depende de la situación, objetivos, preferencias y antecedentes personales.

6. Conclusión

Hemos descrito en nuestro artículo cómo se conceptualiza la confianza en literatura sobre la negociación, y hemos observado que las posiciones son muy diversas y poco consistentes. Nosotros hemos adoptado por las siguientes posturas:

1) Va sin decir que el paradigma racional y económico es central precisamente en la negociación. Sin embargo, si reducimos la comprensión del proceso de negociar únicamente a pensamientos racionales y económicos, excluyendo la dimensión relacional, no podemos explicar cómo se llega a un acuerdo. Según nuestra línea de pensamiento es precisamente la cualidad de la relación la que determina la zona de posibles acuerdos.

2) Hemos afirmado que una condición previa para poder negociar es que se ha establecido cierto grado de confianza entre las partes ya que en la negociación siempre se corre riesgos. Hemos afirmado, además, que entrando en juego en la interacción una conceptualización de confianza como estrategia para reducir riesgos económicos puede producir en la otra parte el efecto contrario, o sea desconfianza. La confianza es, según nuestro punto de vista, ante y sobre todo un concepto relacional.

Bibliografía

- Albin, C. (1993). "The Role of Fairness in Negotiation". *Negotiation Journal*, 9(3), 223-245.
- Bordum, A., Uldal, I. A. (2001). "Tilliden til Den Hvide Kittel". En A. Bordum & S. Barlebo Wenneberg (eds.), *Det handler om Tillid* (49-57). Samfundslitteratur.
- Bordum, A. (2001). "Tillid er godt! – Om tillidsbegrebets værdiladning". En A. Bordum & S. Barlebo Wenneberg (eds.), *Det handler om Tillid* (57-68). Samfundslitteratur..
- Churchman, D. (1995). *Negotiation. Process, Tactics. Theory* (2. ed.). University Press of America.
- Fant, L. & A. Grindsted. (1995). "Conflict and consensus in Spanish vs. Scandinavian negotiation interaction". *Hermes, Journal of Linguistics*, 15, 111-141.
- Greenhalgh, L. & D. Chapman. (1995). "Joint Decision Making – The Inseparability of Relationships and Negotiation". En: R. M. Kramer & D. M. Messick (eds.), *Negotiation as a Social Process* (166-186). Sage Publications.
- Habeeb, W. M. (1988). *Power and Tactics in International Negotiation. How Weak Nations Bargain with Strong Nations*. The John Hopkins University Press.
- Huemer, L. (1998). *Trust in Business Relations. Economic Logic or Social Interaction*. Umeå: Boréa Bokförlag.
- Lewicki, R. J. & B. B. Bunker. (1995). "Trust in relationships: A model of trust development and Decline". En Bunker & Rubin (eds.), *Conflict, Cooperation and Justice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewicki, R. J., D. M. Saunders, B. Barry & J. W. Minton. (2004). *Essentials of Negotiation* (3. ed.). McGrawHill.
- Martin, D. et al. (2003). "International Negotiations: An Entirely Different Animal". En R. Lewicki et al. (eds.), *Negotiation – Readings, exercises and Cases* (340-354). McGraw-Hill.
- Neale, M. A. & M. H. Bazerman. (1991). *Cognition and Rationality in Negotiation*. New York: Free Press.
- Nooteboom, B. (2003). "The trust process". En B. Nooteboom & F. Six (eds.), *The Trust Process in Organizations* (16-36). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Pruitt, D. G. (1981). *Negotiation Behavior*. New York: Academic Press.

- Pruitt, D. G. (1991). "Strategic Choice in Negotiation". En J. W. Breslin & J. Z. Rubin (eds.), *Negotiation Theory and Practice The Programme on Negotiation at Harvard Law School* (27-46). Cambridge, Massachusetts.
- Pruitt, D. G & P. Carnevale, (1993). *Negotiation in Social Conflict*. Buckingham: Open University Press.
- Pruitt, Dean G. & D. Smith. (1981). "Impression Management in Bargaining: Images of Firmness and Trustworthiness". En J. T. Tedeschi (ed.), *Impression management theory and social psychological theory* (247-267). New York: Academic Press.
- Savage, G. T., J. D. Blair & R. L. Sorenson. (2003). "Consider both Relationships and Substance When Negotiating Strategically". En R. J. Lewicki et al. (eds.) *Negotiation – readings, exercises, and cases* (4a. ed., 23-40). McGrawHill.
- Shapiro, D. L., Sheppard, B. H.& L. Cheraskin. (1992). "Business on a Handshake". *Negotiation Journal*, 8(4), 365-379.
- Sztompka, P. (1999). *Trust. A Sociological Theory*. Cambridge University Press.
- Thyssen, O. (2001). "Tillid". En A. Bordum & S. Barlebo Wenneberg (eds.), *Det handler om Tillid* (24-37). Samfundslitteratur.
- Vos, H. de & R. Wielers. (2003). "Calculativeness, trust and the reciprocity complex: is the market the domain of cynicism?" En B. Nooteboom & F. Six (eds.), *The Trust Process in Organizations* (75-105). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Weiss, S. E. & W. Stripp. (1998). "Negotiating with foreign business persons". En Niemeier, Campell & Diren (eds.), *The cultural context of business communication* (51-118). John Benjamins Publishing Company.
- Williamson, Oliver E. (1993). "Calculativeness, Trust, and Economic Organization". *Law & Economics*, XXXVI (1),453-486.
- Zartman, I. W. & M. R. Berman. (1982). *The Practical Negotiator*. Yale University Press.

¿Cómo se ven los españoles a sí mismos en su rol de negociador? Y ¿cómo son vistos desde fuera?

*Anette Villemoes
Copenhagen Business School*

I. La dicotomía de los móviles que inducen a la negociación

En el artículo “¿Negociar con confianza o sin ella?” de esta misma publicación Annette Grindsted introduce una dicotomía respecto a los móviles que inducen a los negociadores a lanzarse a la interacción para llegar a un acuerdo negociado. Por un lado menciona como móvil el deseo de optimizar el valor propio basándose en cálculos económicos, y por otro menciona el deseo de establecer buenas relaciones con la otra parte para así llegar a un acuerdo de interés para ambas partes. La primera forma de enfocar el proceso de negociar se basa ante todo en la teoría de los juegos, teoría que se desarrolla como teoría pura, o sea lejos del contexto concreto de la negociación tal como se lleva a cabo en el mundo económico-industrial, mientras que la otra forma intenta insertar el proceso de negociar precisamente en su contexto auténtico, es decir en una situación socio-cultural concreta. Según Annette Grindsted, las dos formas de enfocar el proceso de negociar tradicionalmente se han visto como mutuamente excluyentes: O se intenta optimizar el valor propio, o se intenta optimizar las buenas relaciones.

Es un hecho establecido que en el mundo económico-industrial se vela por la confidencialidad de las negociaciones, lo cual, desde luego, plantea a los investigadores interesados en el proceso de negociación el problema de cómo tener acceso al mismo. Muchos investigadores se han visto relegados a negociaciones simuladas mientras que otros se han contentado con lo que cuentan los negociadores sobre sus experiencias en el mundo empresarial. Este artículo se va a apoyar en el último modo de acercarse a la realidad, o sea que se va a basar en el relato de los negociadores sobre sus encuentros con colegas del mundo empresarial. El punto de interés del artículo es el encuentro entre negociadores españoles y negociadores no-españoles, o sea la negociación intercultural llevada a cabo en un ambiente español, con interés especial en cuáles son los móviles que según los negociadores los llevan a negociar.

2. Material empírico

El material empírico base del artículo lo constituye un debate llevado a cabo en el contexto de un *focusgroup* moderado. Los miembros del *focusgroup* son 9 personas de vasta experiencia en el arte de negociar interculturalmente, concretamente con experiencia especial en negociar en un ambiente español, siendo o españoles o no-españoles. Los participantes del grupo mixto de negociadores españoles y negociadores no-españoles son 1 de Suecia, 1 de Nueva Zelanda, 1 del Brasil, 1 de Rusia y 1 de Italia, junto con 4 españoles.¹

Hay que subrayar que la base empírica solamente nos revela la verdad con muchas reservas. Así, al iniciarse el *focusgroup*, los participantes probablemente ya tienen una idea más o menos fija de qué caracteriza la negociación intercultural basada en reflexiones sobre su propia experiencia profesional al respecto. Pero durante el mismo *focusgroup* las reflexiones de cada uno interactúan con las de los demás y así las ideas tienen que volver a someterse a reflexión hasta que los participantes del grupo coinciden más o menos en el sentido que dan a cada aspecto de la negociación intercultural, o hasta que se ponen de acuerdo en que no están de acuerdo. De allí que en este artículo nos vamos a basar en reflexiones sobre reflexiones de unos negociadores que se han movido en el mundo de las negociaciones en contextos auténticos e internacionales con participación española. Estas reflexiones sobre reflexiones a su vez pasan por la interpretación de la autora de este artículo.

3. Enfoque del artículo

En lo que sigue se intentará analizar cómo viven los participantes del *focusgroup* la negociación con participación española: ¿Lo viven de una forma que se parece al **paradigma racional**, o sea que ven como objeto primordial de la negociación optimizar el valor propio? o ¿se inclinan más bien a verla como un proceso encaminado a optimizar las buenas relaciones, o sea que prefieren moverse dentro del **paradigma relacional**?

Antes de ir en busca de huellas eventuales de los dos paradigmas en la discusión del *focusgroup* es interesante que logre desarrollarse del todo una discusión teniendo en cuenta que les cuesta mucho a los participantes aceptar la pregunta con que comienza el moderador:

¹ Para más detalle sobre el material empírico y su uso didáctico, ver Villemoes et al. (2003), *Negociar a lo español*, Aarhus: Systime Academic.

Mod: Yo, yo me gustaría plantear un tema que, vamos aquí tenemos un mix de nacionalidades muy interesante alrededor de esta mesa. Vamos a hablar de negociación pero de negociación entre españoles y personas de otras nacionalidades. A mí me gustaría lanzar una pregunta, quizás primero a lo mejor los españoles primero ¿Cómo somos los españoles? ¿Qué elementos principales de la cultura española destacaríais y, después, los que no sois de aquí, quizás nos diríais vuestra opinión de cómo nos veis desde fuera?

La contestación de los españoles del grupo es que la pregunta no da sentido: Para los españoles hay muchos tipos de españoles, varían por región etc., al igual que varía la población del resto del mundo por país y por región. Cabe mencionar aquí que el hecho de que estén de acuerdo a este respecto, no impide que todos los participantes del *focusgroup* dediquen las siguientes dos horas a discutir precisamente los rasgos característicos de los españoles en su rol de negociador. Los participantes no-españoles del *focusgroup* nunca llegan a presentar su opinión sobre si a ellos les da sentido o no la pregunta del moderador, fenómeno que se repite con mucha frecuencia a lo largo del *focusgroup*: Por falta de rapidez lingüística sólo raras veces llegan a dominar el debate, y cuando logran captar la palabra no es porque se la cedan los españoles.

4. En pro del paradigma relacional

El moderador insiste en dar la palabra a los españoles y es aquí donde se presenta cierta dicotomía que hace pensar en la que introduce Annette Grindsted en su artículo:

Mod: ¿Hay algo que pensáis los españoles que define la cultura española, algunos elementos que...?

E² (PC): Improvisación

E (PD): Sí, es lo que tenía en la cabeza: improvisación y cierto sentimiento de desconfianza o de inferioridad, de falta de seguridad

Ruso: A veces hay que tener paciencia para escuchar explicaciones. ¿Qué importancia tiene esta empresa, esta persona, su familia? Es bastante típica

² En las citas indica con 'E' que habla un español y para que quede claro cuál de los españoles es, indico también las siglas, mientras que los no-españoles sólo figuran con indicación de nacionalidad.

por todas partes. Puede ser un poco menos para Cataluña, pero en general sí.

Mod: ¿Los que son de aquí, vierais algún elemento de la, de la, de la?

Ruso: Bueno, yo creo que esta cosa corresponde a que, un poco con cultura española, que si es posible hablar de extravertismo. Crear una imagen de empresa, de persona, a por explicar esas cosas que no siempre corresponden con realidad, pero es muy típica para un empresario que está empezando a negociar con alguien, un cliente nuevo, es bastante típico y me parece que un poco corresponde con

Brasileño: Intenta primero vender una imagen para después vender el producto.

Ruso: Sí, sí, sí

E (PC): Sí, estoy completamente de acuerdo en que si consigues captar un poco, tener un buen *feeling* con la otra persona, es primero, entras en un tema personal de *feeling* con tu interlocutor, creo que en muchos casos y a continuación ya viene la negociación técnica digamos, pero si has conseguido llegar a un buen *feeling* al principio, todo va a, todo va a ser mucho más fácil; Si no hay buena atracción, buena química personal, yo creo que el tema está muerto

E (AC): Claro, claro, segurísimo.

Italiano: Es una característica latina.

Los dos españoles PC y PD coinciden en que la *improvisación* es una característica de los negociadores españoles, pero este tema no llega a desarrollarse porque PD menciona otra característica, o sea *cierto sentimiento de desconfianza o de inferioridad, de falta de seguridad*, lo cual es interpretado por el ruso como una señal de que a los españoles les gusta *dar muchas explicaciones*, sinónimo de cierto *extravertismo*, o en palabras del brasileño: *vender primero una imagen para después vender el producto*. En las palabras del ruso se nota cierto deje de que el comportamiento del negociador español no es necesariamente muy ético (*Crear una imagen de empresa, de persona, a por explicar esas cosas que no siempre corresponden con realidad pero que es muy típica para un empresario que está empezando a negociar con alguien*), pero el español que sigue el tren de ideas del ruso hace la vista gorda transformando un aspecto algo negativo en un punto fuerte: (*Si has conseguido llegar a un buen feeling al principio, todo va a, todo va a ser mucho más fácil; Si no hay buena atracción, buena química personal, yo creo que el tema está muerto*) indicando así su visión de cómo debe establecerse el fundamento de una buena negociación: Primero conseguir –de la forma que fuera– este *feeling* personal con tu interlocutor/esta buena atracción, para luego manejar la negociación técnica.

En este momento los participantes del *focusgroup* parecen estar de acuerdo en que en la negociación con participación española, las relaciones personales prevalecen sobre la negociación técnica, o sea sobre el pensamiento racional. Se ponen de acuerdo mediante las palabras del italiano: *Es una característica latina*, afirmación que cierra el tema por ahora y con que no se discute, por lo menos aquí no. Así parece que los participantes del *focusgroup* coinciden en que en un ambiente español se da prioridad a los aspectos socio-culturales relegando a segundo plano el paradigma racional y el razonamiento del hombre económico, los dos aspectos que quedan presentados al comienzo del artículo. Otro aspecto interesante del acuerdo preliminar a que llegan aquí es que a lo largo de este intercambio de ideas las partes por lo visto se ponen de acuerdo en no tocar el aspecto no muy ético de la negociación a lo español, dejándolo por ahora sin mencionar en el acuerdo negociado:

Improvisación

Tema introducido por E (PC) como tema neutro/posiblemente positivo



Improvisación y cierto sentimiento de desconfianza o de inferioridad, de falta de seguridad

Tema reintroducido por E (PD) con posible tinte negativo



Hay que tener paciencia para escuchar explicaciones.... Extrovertismo... vender primero una imagen para después vender el producto

Crear una imagen de empresa, de persona, para explicar esas cosas que no siempre corresponden a la realidad, lo que es muy típico de un empresario que está empezando a negociar con alguien

Tema elaborado por RUSO con claro tinte negativo/posiblemente no ético



Intenta primero vender una imagen para después vender el producto.

Tema recapitulado por BRASILEÑO en tono menos negativo/tono neutro

Tema apoyado por RUSO



Si has conseguido llegar a un buen feeling al principio, todo va a ser mucho más fácil; Si no hay buena atracción, buena química personal, yo creo que el tema está muerto

Tema recapitulado otra vez por E (PC) y procedimiento presentado como forma muy natural. Apoyado por E (AC)



Es una característica latina

Tema cerrado por ahora por ITALIANO y presentado casi como una ley natural e indiscutible

Acuerdo preliminar en síntesis:

Primero conseguir –de la forma que fuera- este *feeling* personal con tu interlocutor/esta buena atracción, para luego manejar la negociación técnica

El intercambio de ideas es iniciado con el concepto de la improvisación, concepto que puede interpretarse como la negación rotunda del paradigma racional introducido por Annette Grindsted, y termina en el paradigma relacional concluyendo así que la negociación tiene que optimizar las relaciones humanas. Sin ellas no hay negociación.

No sólo es interesante ver cómo se va transformando el tema durante la discusión sino también cómo se mueve este tema en una escala de valores: El tema de la *improvisación* fuera de contexto puede verse como concepto tanto positivo como negativo. En el próximo turno se pone al lado de conceptos normalmente considerados bastante negativos o problemáticos (*sentimiento de desconfianza o de inferioridad, de falta de seguridad*), lo cual va de mal en peor en el tercer turno donde adquiere un valor claramente negativo, hasta no ético (*crear una imagen de empresa ... explicar esas cosas que no siempre corresponden a la realidad, lo que es muy típico de un empresario que está empezando a negociar con alguien*), pero en vez de seguir esta dirección en declive dos extranjeros rompen la curva quitándole a la discusión cualquier aspecto de tipo ético. De pronto el tema se convierte en una mera descripción de cómo son las cosas: *Si has conseguido llegar a un buen feeling al principio, todo va a ser mucho más fácil; Si no hay buena atracción, buena química personal, yo creo que el tema está muerto*. Ya no es cuestión de ética sino que es cuestión de que es así como se negocia. Como si fuera casi una ley natural.

5. El paradigma relacional y su envergadura

Si seguimos el debate desde aquí resulta que el acuerdo que acaba de establecerse continúa matizándose. Si las partes se han puesto de acuerdo en que la creación del *feeling* personal antecede a la negociación de detalles económicos y técnicos, a este procedimiento ‘natural’ en que acaban de ponerse de acuerdo le hace falta una matización:

E (AC): Pero como más al Norte vayamos, más fríos somos. Es así: yo no he hablado, yo no he tratado con japoneses, pero no sabes si conectas o no conectas. Oye a ver, no tengo muchos amigos nórdicos, eh la verdad es que no, también te digo que tengo un gran amigo nórdico. Es danés,

pero gran amigo, pero no lo entiendo: Sabe dividir lo que es pasión negocio, todo, todo lo divide todo, y nosotros no, no dividimos.

E (PC): Yo soy andaluz, y allí lo primero antes de negociar es tomar el aperitivo y conocerse cara a cara, pero no ya por el simple hecho de tomar el vino sino por saber a quien tienes enfrente, tantearlo con una copita en la mano, la aceituna y estás tanteando a tu interlocutor.

E (AC) No hace falta que vayas al Sur, Madrid es igual. Yo estuve últimamente en Madrid, me paso el día haciendo negocios en el bar y yo que no bebo me paso el día de bar en bar, o sea no hace falta tener ni la oficina, yo lo que tengo que tener es cafetería. Es suficiente.

E (PC): Sin embargo Cataluña sí, en Cataluña la gente va más al grano. Es muy raro, es muy raro ir con un cliente a tomarte algo.

E (JCB): Lo mismo de ir a comer, o sea en Andalucía o en Madrid, si no vas a comer con alguien ya no eres buen negociador.

E (AC): ¿Y aquí? (=Cataluña)

E (JCB): Ir a comer es una excepción.

Para los tres españoles AC, PC y JCP España está dividida en dos zonas distintas: una, o sea de Madrid hacia abajo, en que ser buen negociador incluye salir a comer con la otra parte, y otra de Madrid para arriba, donde no es obligatorio salir a comer para ser buen negociador. Los españoles que se meten en la discusión incluso hablan humorísticamente de que a los que viven en Madrid y al Sur de la capital no les hace falta tener oficina ya que las negociaciones se celebran en cafeterías y restaurantes. Para los españoles la línea que divide España en dos Españas a este respecto es un hecho, pero un hecho que hay que tratar con humor y broma.

El otro paradigma, o sea el racional, sólo se deja ver en la contribución del español PC cuando menciona que *en Cataluña la gente va más al grano*, paráfrasis del paradigma racional: Los catalanes se interesan más por los aspectos que no tienen que ver con las relaciones entre las partes. Allí se interesan por los aspectos más palpables de la negociación: ¿Quién logra optimizar sus intereses?

En la contribución del español AC es interesante cómo para él es natural que la negociación vaya acompañada de pasión. Para él no hay negociación sin pasión, tema que queda abortado aquí pero que tiene mucho que ver con el paradigma relacional y con su insistencia en la persona como factor primordial, tema que, dos minutos más tarde, vuelve a introducir el brasileño:

Brasileño: Yo como brasileño, yo un poco también, no sé si Brasil es un poco como el Sur de España tal vez, un poco más dados o intentamos ser un poco más personal. Yo tuve mucha experiencia porque soy hijo de

polacos criado en un ambiente un poco más nórdico. Nací en Brasil y sentía dificultad entonces para negociar. Me colocaban como un poco más frío y tenía que ser así. Intentas un poco cambiar el sistema.

El brasileño por lo visto conoce muy bien la línea divisora de la que hablan los españoles: teniendo raíces polacas –“un poco más nórdicas”- creció en ambiente brasileño, según él semejante al del Sur de España, y así ha tenido que *intentar cambiar el sistema*. Para este brasileño el *feeling* personal como factor decisivo en la negociación en el Brasil también es vivido como hecho real.

Parece que los interlocutores están *grosso modo* de acuerdo en que en el Sur de España y en otros países latinos la forma de negociar preferida está caracterizada por que el tanteo personal precede a la negociación de cifras y demás detalles concretos. No obstante tampoco es así de simple:

E (PC): A ver, yo creo que, yo lo que creo que es, es que depende más del tipo de empresa con el que negocie que de la nacionalidad del negociador, es decir en España lo que pasa es que la inmensa mayoría de las empresas son pymes. Entonces al tener pymes enfrente tuya, pues entonces probablemente el tipo de persona con la que te encuentras es diferente cuando vas a una multinacional a negociar, una multinacional importante a negociar. Yo creo que es independiente la nacionalidad absolutamente, de lo cual te diría aquí influye poco cuando estás con una multinacional enfrente, la nacionalidad de tu oponente entre comillas, lo que pasa es que el estado español está formado básicamente por pymes, entonces pues negociar con pymes yo diría que incluso yo mismo me preparo menos para una negociación con una pyme cuando hay una negociación que cuando voy a negociar con una multinacional pues.

Hasta ahora la envergadura del paradigma relacional se ha visto relacionada con la envergadura geográfico-territorial influenciada por la historia y la cultura, y aquí entra en juego otro aspecto cultural, o sea la cultura empresarial. El español PC introduce la idea de que hay una dicotomía entre la cultura de las empresas multinacionales y la cultura característica de las pymes que constituye la inmensa mayoría de las empresas españolas. En una pyme no se espera mucha preparación mientras que en las multinacionales, sí. Esta observación se va matizando aún más:

E (JCB): Bueno, yo sólo quería matizar un tema y es que también depende de lo que decías tú del nivel y de la calidad del oponente, y también diría de la cultura del negociador, porque dentro de una pyme, dentro de

España, no es lo mismo una persona que se ha formado sin estudio, simplemente con la experiencia, o una persona que pueda haber estudiado y se haya preparado, que sin duda aunque participe de esa cultura de menos preparación, tenderá a prepararse más aunque trabaja en una pyme y sea español, y sobre todo condicionará mucho este hecho del oponente, de decir no es lo mismo cuando vas a negociar a Pryca que te preparas las veintidós mil alternativas que te van a sacar, y cuando vas con un muy buen cliente a lo mejor mayor, pero que es una persona con la cual puedes hablar de tú a tú. En Pryca no te escuchan, hoy toca esto ya está, y entonces hay que llevar pues el traje de hombre orquesta para salir con lo que haga falta.

Hasta aquí se ha matizado la dicotomía así:

paradigma relacional	↔	paradigma racional
Sur de España		Norte de España
más resto del mundo latino	↔	más resto del mundo no latino
salir a comer	↔	no salir a comer
tantear al interlocutor	↔	no tantear al interlocutor
pyme	↔	multinacional
falta de preparación	↔	preparación
sin formación profesional	↔	con formación profesional

El factor formación es otro factor más que influye en la opción de paradigma dentro de España (*no es lo mismo una persona que se ha formado sin estudio, simplemente con la experiencia, o una persona que pueda haber estudiado y se haya preparado*): Sin formación o con ella no tienes otro remedio que prepararte más para el encuentro con negociadores de las multinacionales caracterizadas por llevar la voz cantante. Las multinacionales tienen poder y son ellas quienes definen las reglas a seguir si intervienen en una negociación (*En Pryca no te escuchan, hoy toca esto ya está, y entonces hay que llevar pues el traje de hombre orquesta para salir con lo que haga falta*).

Justamente la diferencia de poder de una multinacional y una empresa pequeña o mediana se vive como factor importante en cuanto al paradigma a escoger:

E (PD): A mí realmente la insistencia de Paco y Andrés en el tema del contacto personal me sorprende, me sorprende. No lo entiendo, pero a mí lo único que me preocupa es que realmente no me repulse, no me genere una desconfianza, yo a partir de un determinado mínimo entiendo que los

dos estamos representando una marca, un nombre, un producto, una empresa o un conjunto de personas que nos ponemos en una economía productiva, y me fijo en el contenido y sí, además, consigo desarrollar esa relación *bestial* hay veces que nada más entrar dices ostras, aquí nos vamos a entender de coña, y hay veces que dices ostras, es que pero no le doy tanta importancia como para que casi todo el rato esté girando en torno al contacto al empresario y esto muchas veces en algunas ocasiones, diferencias o primeros no contactos. Pablo, primeros no contactos se han salvado pues en aproximaciones técnicas o en aproximaciones culturales de decir

E (AC): Estoy de acuerdo Pablo, pero mira cuando tú vas con un nombre detrás, tú trabajas en el Rac tranquilo, voy con una tranquilidad pasmosa, llevo el sello como Nestlé, como lo que quieras, no hay ningún problema, yo ya no tengo el sello detrás, voy yo y soy yo solo ¡Cuidado que cambia mucho!

AC subraya aquí la importancia de tener *un sello detrás*. Sin él cambia totalmente el juego. Para PD, quien goza de *un sello detrás*, no es condición indispensable *desarrollar esa relación bestial*. Unos primeros contactos mal logrados los salvan *en aproximaciones técnicas o en aproximaciones culturales*, o sea remediando los problemas de tipo personal recurriendo a la preparación técnica. Pero no hay remedio fácil para quien va solo, sin nombre detrás. Para él sólo existe el milagro de poder contar con un contacto, concepto por lo visto muy similar al concepto de amigo:

E (AC): Cuando tú vas y necesitas un contacto, te lo digo en ese momento aquí en España, en Cataluña, si no tienes contactos, no haces nada. Aquí para abrir un local, una tienda, una tienda, un local, tú te vas al ayuntamiento y esto depende al quinto, al cuarto tercero y no hables, sabes de qué dependes, de un amigo que te abre la puerta, que te pone el sello, comprendo esto y es el contacto.

Hasta ahora los interlocutores han dedicado la mayor parte de sus turnos al paradigma relacional que parece ser el tema que introducen los mismos españoles. Acaba de matizarse un poco el concepto, pero hasta ahora sólo nos hemos ocupado muy brevemente de cómo es vivido por los negociadores desde fuera el paradigma relacional.

6. El paradigma relacional en contexto intercultural

Si aceptamos el paradigma relacional como paradigma preferido en España con todas las reservas que acabamos de formular, para entender cómo funciona cuando choca con culturas de otros paradigmas hay que escuchar a los negociadores no-españoles de países no latinos.

Primero vamos a escuchar a la neocelandesa:

Neocelandesa: Yo tengo la sensación de que bueno te pueden despistar, o sea a veces con, bueno, he tenido hace poco una (*negociación*) con alguien en Madrid y pensaba bueno, eso lo voy a perder porque me están llevando donde yo realmente no quiero ir, o sea que no sé si es por relaciones que tengo con los catalanes por ser de Nueva Zelanda, pero demasiada sensación de amistad que es negocio. Conseguimos el contrato pero

La neocelandesa habla de cómo en una negociación con madrileños se ha sentido llevada adonde realmente no quería ir y lo explica hablando *de demasiada sensación de amistad que es negocio*. El concepto de amistad en este momento del *focusgroup* se deja flotando al aire pero un poco más tarde vuelve a aparecer en otro contexto:

Mod: Una pregunta: ¿Cuales serían los tópicos?

Sueco: Un tópico que se habla mucho en Suecia no sé, se cree mucho de los españoles que es gente muy cálida, muy abierta, entonces cuando llegas aquí esperas que la gente sea cálida y abierta pero no, solamente son abiertos en el bar. Entonces vas al bar, tomas las copas, eres muy amigo, aquí en Barcelona y también en Sevilla. En Sevilla son mucho más abiertos y luego el cierre, digamos cuando cierra el bar, se cierra la persona también, y ya se acabó la historia ¿no? Y esto es muy frustrante. Es muy frustrante porque crees que te has encontrado con alguien y no te has encontrado con, pues una imagen de sí mismo de alguien.

E (AC): Sí, sí, lo dice Patricia (*de Nueva Zelanda*) que puedes estar hablando con ellos, parece que seais hermanos, se van a casa y al día siguiente no te conocen.

Después de varios turnos reaparece el tema de la amistad yuxtaponiéndose con el tema de la imagen que quedó suprimido cuando lo intentó introducir como tema poco ético el ruso ya al comienzo del *focusgroup*. El aspecto poco ético (*Crear una imagen de empresa, de persona, a por explicar esas cosas que no siempre corresponden con realidad*) no sobrevivió en su primera introducción, pero aquí el

ruso recibe asistencia sueca. Él no aborda la cuestión desde una posición ética sino desde una posición emocional: *Es frustrante* darse cuenta de que el que te trataba como amigo, al día siguiente resulta no serlo. Es interesante que el español AC se hace aquí portavoz de la neocelandesa contando lo que ella le ha contado –por lo visto fuera del seno del *focusgroup*– reintroduciendo a la vez el aspecto ético que al comienzo del *focusgroup* fue callado como tema:

E (PC): Yo lo que veo que les sorprende bastante a gente, ejecutivos, compañeros que vienen a España, un poco creo que es nuestra hospitalidad, ya sea auténtica o como máscara o fingida digamos, pero hospitalidad en el sentido de que grupos que vienen aquí, llegas, los acoges, los sacas, los traes, les enseñas, los diviertes, los tal y tal si es para dos días o tres días es algo pom pom pom pom pom, o sea los tratas de maravilla porque realmente creo que nos sale del carácter si vienen aquí, un poco pasearlos, enseñarles, creo que nos gusta además, nos divierte a nosotros.

Sueco: Hay un orgullo de ser de aquí, de enseñar las cosas.

E (PC): Claro, y yo, pues he tenido muchos casos de que luego se van, y se van como sorprendidos, no, como Dios mío qué gente, entonces empiezan como a escribir cartas y quieren como mantener el contacto y llaman y tal, pero bueno y tú como que ya no estás interesado, ya los he paseado, ya se han ido, ya vienen otros dentro de dos semanas, no estoy para atender a todo el mundo, oye ya se pueden dar por contentos los pobres, quedan como agradecidos, no, y quieren como tengo un amigo en España, y no, no, mentira, no tienen nada. Hace poco he tenido aquí un grupo de ejecutivos de varios países y claro nos hemos desvivido por ellos, venían a Barcelona, querían conocer cosas, querían ver restaurantes, entonces como que nos hemos desvivido por ellos, y luego la respuesta ha sido de cartas, llamadas, no sé qué, yo pensaba Dios mío, no puedo atenderlos a todos, o sea, y eso me ha pasado, tengo chicas de gente de empresas japonesas que conocí en Japón hace como 15 años o 12 años y aún me escriben por mi cumpleaños, me llaman por mi santo, oye, me mandan una foto de la boda, o sea no puedo, o sea realmente yo creo que en esto somos, pecamos un poco de no diría de falsos porque cuando están aquí nos damos, pero nos damos superficialmente klap klap klap y a otra cosa después, o sea no puedes darte a 500 personas por un período de tiempo limitado.

E (PD): Yo estoy de acuerdo con eso pero creo que es debido a la calidad de vida, no es que finjamos, es que, es lo que hacemos. Son las 8 y media de la noche y hay luz y al salir de aquí, pues iremos a ver un escaparate o

pasaremos a, esto en Düsseldorf es negra noche, estás a 6 grados, has de ir con jersey y claro vienen aquí los tíos y, oye acompáñame un momento que he de ir a buscar el coche al taller y vas a las 9 menos cuarto y el tío te está esperando porque bueno en Alemania a las 5.10 está cerrado. No fingimos nada, es que sencillamente se quedan encantados, pues es el motivo, y es un problema de la franja central, esto probablemente pasa también en California y pasa en Santo Domingo y en los sitios en los que tenemos pues un clima agradable. Lo que pasa es que eso condiciona la cultura.

Por un lado vemos lo que viven los no-españoles en el encuentro con españoles:

- Tengo la sensación de que me pueden despistar.
- Eso lo voy a perder porque me están llevando adonde yo realmente no quiero ir.
- Demasiada sensación de amistad si es negocio.
- Es gente muy cálida, muy abierta, pero vas al bar, tomas las copas, eres muy amigo, pero cuando cierra el bar, se cierra la persona.
- Crees que te has encontrado con alguien y resulta que te has encontrado con una imagen de sí mismo de alguien.
- Parece que fueran hermanos, se van a casa y al día siguiente no te conocen.

Vistos con los ojos de los negociadores no latinos los españoles parecen aplicar un doble criterio: por un lado actúan como si fueran amigos y por otro resulta que al día siguiente la amistad nunca ha sido auténtica. Palabras como 'fingir', 'falso' y 'engañar' les vienen a la mente a los negociadores no-españoles al caracterizar al oponente español en su papel de negociador en el primer encuentro.

Y ¿cómo se defienden los españoles? Analizando las explicaciones resulta que los españoles ven el encuentro intercultural como sigue:

- A los que vienen a España les sorprende nuestra hospitalidad.
- Los tratamos de maravilla porque nos sale del carácter.
- Se van encantados y como agradecidos pensando que tienen un amigo español.
- Comienzan a escribir cartas.

- No podemos atenderles a todos. Ya han venido otros.

Para los participantes del *focusgroup* este tema se convierte en el punto de debate clave del paradigma relacional: En la negociación intercultural en ambiente español los no-españoles se oponen a la razón de ser de la amistad *light* a lo español, mientras que los españoles la defienden como muy justificada y casi necesaria para sobrevivir:

Sueco: Los suecos, por ejemplo los suecos para decir lo de la calidad de la frialdad, yo creo que una persona en Suecia se abre digamos de verdad mucho más fácilmente que aquí, tú puedes tener un calor humano muy muy muy cálido en Suecia, no de esta forma digamos un poco frívola de aquí sino de una forma a lo mejor un poco más profundo y más duradero, no desde luego de frío.

E (AC): No, yo me refiero a que quieres hacer partícipe de lo que tú sabes, entonces te expresas, pero claro llega un momento que claro ya lo has pasado y es llevar otra gente a lo mejor, pues puedes estar hablando como dices tú como una amistad mucho más sincera, pero bueno si hay una piedra o estál, La Pedrera o está Colón, bueno ya la veremos, eso quiero decir en este sentido, pero luego también nos cansamos lo que decía Paco.

E (PC): Me siento culpable de que como que los he engañado, los he robado, pero no, o sea yo me puedo entregar a las personas, y creo que crean ellos una sensación que no es recíproca, y lo hago sin ningún tipo de interés, ni de engañar a nadie, ni nada, pero

E (AC): Estoy de acuerdo.

Queda claro que la insistencia española en la creación de relaciones personales en el ámbito de la negociación les puede confundir a los de fuera creando una honda sensación de engaño. Para los españoles que se dedican a entregarse al cien por cien a los visitantes les sale simplemente del carácter y (casi) no se sienten culpables de una eventual mala interpretación de parte de los visitantes que casi se autoseducen. Pero debido al concepto de amistad con que vienen a España los negociadores no latinos la entrega total del anfitrión español la ven necesariamente como falsa cuando se dan cuenta de que no es ni honda ni duradera. Si ya han sospechado la superficialidad de la llamada amistad por haberse entablado con tanta celeridad, ya no hay forma de escapar el reconocimiento de que han sido engañados por el carismático español. Este es un ejemplo de la vulnerabilidad que puede surgir en el paradigma relacional mencionada por Annette Grindsted en la página 181. Los de fuera piensan que las partes han logrado establecer, como algo excepcional, unas relaciones de

identificación total semejantes sólo a las relaciones de amistad que conocen de sus contextos nacionales, pero resulta que no es así. Es una “amistad” sólo montada con fines de acelerar las negociaciones, o sea una amistad calculadora.

7. En pro del paradigma racional

Hasta ahora nos hemos centrado en el paradigma relacional que les parece saltar a la vista a los no-españoles en sus encuentros profesionales con los españoles. Al comienzo, sin embargo, hicimos hincapié en que los dos paradigmas por lo visto son mutuamente excluyentes, lo cual, a lo mejor, puede explicar por qué en las dos horas que dura el *focusgroup* casi no se hace referencia específica a conceptos clave del paradigma racional tales como por ejemplo cálculos de precio, condiciones de pago, detalles técnicos etc. No obstante, la poca mención directa que se hace de conceptos característicos de este paradigma no quita que se mencionen indirectamente. Hablando por ejemplo de la improvisación se habla explícitamente de un concepto del paradigma relacional, pero también se habla indirectamente de características del paradigma racional:

Mod: Y ¿en qué se ve diferente la forma de negociar de los españoles de otras nacionalidades? ¿En qué lo catalogarías o caracterizarías?

E (AC): Es que no se parecen en nada.

E (JBC): Yo creo que aquí preparamos menos en general. Improvisamos, es decir hay más un esquema muy vago, un objetivo si lo hay muy vago sobre la marcha.

E (PD): No, yo entiendo que son, claro lo que tú dices es, no es que todos improvisemos todas las veces sino que del cien por cien de las negociaciones que haces en la de los españoles te encuentras con niveles de preparación muy bajos y en la de los extranjeros encontrarte un tío que viene poco preparado, bueno es que casi te levantas y bailes, es un poco como meter un gol a un extranjero haciendo un poco broma no, pero yo creo que es un tema de preparación y que en España se disimula mucho con improvisación, o con este sentimiento de

Los españoles parecen estar de acuerdo en que la preparación no es su punto fuerte, lo cual puede explicarse tomando en cuenta la importancia primordial de las relaciones personales. Si en el primer contacto resulta que no hay ese *feeling* entre las posibles futuras partes ¿por qué ir al extremo de prepararse? Cuando el moderador les pregunta a los no-españoles qué opinan ellos de la poca preparación de los españoles, contestan así:

Ruso: Depende, pero es bastante típico prepararlo poco. De iniciación, no sé con unos clientes un poco sobre la marcha

?: sí, sí, falta de sistema

Brasileño: La importancia de hacer el contacto personal antes

Neocelandesa: Yo creo que sobre la marcha sí, porque muchas veces salgo diciendo bueno, ya está solucionado todo, planificado, firmado no, pero desde luego yo lo tengo muy claro y casi siempre, bueno casi siempre llaman para cambiar muchísimas cosas, entonces el día después o una semana después, o justo el día antes de empezar, y ahora claro no sé si esto pasa en todos países pero si estamos hablando de improvisación a veces tengo la sensación de que el comprador del producto no lo tiene muy claro

Mod.: O sea comparado con tu país, dirías que se prepara menos

Neocelandesa: Bueno no lo sé, estoy tan poco en ..

E (AC): Pero esto te lo ha ocurrido, lo que ha dicho Paco también, que nosotros no le aportamos mucho material. Y si no se lo damos suficiente luego lo madura y le faltan más cosas, y no se conforma con lo que le has dicho.

Los no-españoles se fijan en la falta de preparación y en que el negocio se va plasmando sobre la marcha, lo cual se explica por lo menos en parte por el español que sigue:

E (PC): Yo diría a nivel de sobre todo cuando yo estoy en la otra parte, yo estoy viendo a proveedores. Yo creo que la primera reunión que tengo no me fijo en las cosas técnicas que me está contando, o sea voy a decidir con qué persona voy a trabajar, independientemente de las cosas que me está contando, yo no lo estoy analizando a él, estoy viendo si su *feeling* va conmigo, si la forma de ser nos podemos entender en la primera reunión, y por eso pasa esto, pero que cuando los he visto a todos, ya he decidido, bueno ahora voy a trabajar con éste, y ¿éste qué me contó? Voy a llamarlo a decir que me explique unas cosas de verdad ya, pero ya he tomado la decisión de que voy a trabajar con él.

Otra vez lo de las relaciones. Además, cuando los españoles salen de España para hacer negocios resulta que tampoco se preparan. Lo admiten ellos mismos:

E (PC): Sí, pero yo coincidiendo con él, yo creo que volvemos a pecar o a actuar otra vez de la misma forma que actuamos aquí, es decir yo no me

preocupo, yo he salido afuera también a hacer cosas, y lo digo sinceramente o sea como forma de actuación, que es lo que tú dices, nunca me he preocupado de enterarme cómo está la economía del país, cómo funciona el negocio, cómo funciona, de lo que me he preocupado de conseguir información, sino de conseguir el gran contacto a nivel personal y humano que va a ser el que me lo va a explicar todo, o sea volvemos a la confianza bipersonal otra vez.

Y concuerda perfectamente con lo que cuenta el ruso que ha sido consultado en muchas ocasiones por españoles antes de salir para Rusia a hacer negocios:

Mod: Los españoles ¿cómo manejan la información? ¿Los españoles la controlan, la racionan, la dan toda, tienen mucha, tienen poca?

Ruso: Es muy racional este tema. Durante los cinco años que estoy aquí no sé, casi cada semana tengo alguna persona que tiene previsto hacer un viaje de negocios a Rusia. Está buscando contactos para obtener información, para preguntar qué tal, qué cosas, qué es peligroso, no es peligroso, cómo salir a la calle por la noche etcétera, etcétera y yo le digo, pero ¿Qué tú sabes de economía, de cómo funciona ese sistema bancario? Nada, nada, y después del viaje puedes escuchar que yo tengo un contacto fenomenal, bonísimo, una persona con Mercedes de seiscientos, con móviles, no sé, que son muy ricos, muy poderosos, vamos a hacer negocios de puta madre. Después de no sé dos meses, qué tal de tu negocio, nada. Este es un país muy extraño, no entiendo nada.

En cuanto al paradigma racional y los deseos inherentes al paradigma de optimizar las ganancias propias resulta que los españoles no se inclinan a la preparación detallada y esmerada: ¿Cuál será mi estrategia para ganar más? ¿Cómo voy a salir con la mía en cuanto a condiciones de pago o lo que sea? De esto nada. La vía que conduce a la optimización de las ganancias propias en la mente española por lo visto va por el contacto personal. Conocer muy bien a la otra parte es lo que le da acceso a una negociación a que se puede entregar al cien por cien, lo cual para él asegura la optimización del valor propio. En síntesis: Para los españoles de este *focusgroup* hay muy pocas declaraciones en pro del paradigma racional. Pero las hay:

E (AC): El que viene a tí a negociar verdaderamente es un hombre escogido, preparado y como habrá estado estudiando lo... pero igual aquí, yo en mi empresa como vete a tal sitio, aquel tío se pasará tiempo

preparándose lo que va a hacer, y cuando llega allí llega preparadito a tope ¿eh? Es lo que te quiero decir.

Y también hay uno de los extranjeros que sale a la defensa de los españoles en este respecto:

Italiano: Pero es muy difícil hacer comentarios generales porque yo diría lo contrario porque alguien lo ha dicho antes, alguien de los españoles ¿no? Hay un vendedor y por ejemplo la cultura anglosajona, estoy hablando de Estados Unidos especialmente, no también de Inglaterra, cuando van al exterior muchas veces no se preocupan: esta es mi cultura, mi cultura dominante en el mundo del negocio. El español muchas veces mucho más humilde, se prepara más, puede ser que no se prepare de una forma estructurada, pero de cualquier forma puede ser que tenga un complejo de inferioridad, entonces se conciencia mucho sobre sus debilidades e intenta darle la vuelta mientras que vuelvo a decir que hay una postura bastante individual, bastante medida, con traje a medida si se puede decir.

El italiano introduce aquí una matización del concepto de preparación/improvisación: Hasta ahora hemos tratado el concepto como si fuera la improvisación la negación de la preparación, pero resulta que no es necesariamente así:

Ruso: Yo creo que por ejemplo en Alemania, por lo menos por mi experiencia en Suecia, anda en el mismo Rusia, (*hay*) reglas de juego más o menos claras. Todo estás hablando, estás iniciando precios por ejemplo, claro que en general (*hay un*) esquema, una estructura de negocio. Todo el mundo entiende más o menos lo mismo, pueden ser algunos márgenes de iniciación, aquí mucho más cosas de improvisación, fantasías puede ser, y es importante negociar casi todos elementos de contrato bastante profundamente.

Según el ruso puede haber preparación sin adhesión al esquema más o menos implícita de cómo negociar y puede haber preparación con aceptación total del esquema. Tal vez es al esquema fijo de la negociación al que se oponen los españoles más que a la preparación. Esta matización recibe varios comentarios:

Italiano: Pero creo que son matices de carácter cultural, es decir creo que si sales de España o de los países latinos vale mucho el trato individual que no es sólo personal pero también caracteriza, mientras que en países estructurados

E (AC): Es otra historia.

Italiano: Hay una forma de venderse de presentarse mucho más estándar. El carácter latino creo que los copla a bueno quién tengo, a quién tengo enfrente? ¿Cómo lo tengo que vender? Hay, hay una postura muy individualista, una atención muy individual. Pero que a nosotros esto sale bastante de forma natural quizás, otros tienen que prepararse en este caso.

Una posible interpretación de la contribución del italiano es que la mente latina prefiere planificar sobre la marcha, o sea planificar según se presente la otra parte, lo cual le permite individualizar y personalizar la forma de encantarle a la otra parte. Los esquemas ya muy fijos de antemano de cómo negociar les quitan estas posibilidades. Pero esta forma de maniobrar no implica necesariamente que no tengan pensados todos los detalles de tipo económico y técnico del negocio.

8. Conclusión

En este artículo hemos intentado escuchar con mucha atención lo que dicen los participantes en su debate sobre las características del español en su papel de negociador internacional. No decimos que lo que dicen sea fiel reflejo de lo que ocurre en una negociación española con participación no-española, pero en el debate surge un tema de que no se puede prescindir: A los españoles las relaciones personales parecen jugar un papel esencial. Si es posible negociar siguiendo el paradigma relacional, parece ser la opción preferida de los españoles de este *focusgroup*. Juzgando por ellos en el paradigma relacional florece la pasión, el encanto, la atención individualizada característicos de las relaciones excepcionales, o sea de la relación de confianza. En ella no hay esquema que fije nada de antemano y todo se va plasmando sobre la marcha.

Como hemos visto este paradigma a lo mejor está perdiendo terreno teniendo en cuenta la creciente importancia de las multinacionales y el nivel de formación profesional cada día más alto en el mundo empresarial, y también hemos visto que, a pesar del indudable encanto del paradigma relacional, en un contexto no latino tiene sus problemas: Puede provocar en los no latinos unas reacciones no deseadas.

Sintetizando al máximo los resultados de lo que hemos deducido del *focusgroup* podemos llegar a la siguiente caracterización de los españoles como negociadores internacionales contestando a la vez a las dos preguntas del título:

Los no-españoles ven a los españoles –con todas las reservas– como negociadores encantadores que desgraciadamente a veces pecan por falsos en el sentido de que fingen una amistad que no resulta ser auténtica.

Los españoles se ven a sí mismos como negociadores que se desviven por los negociadores visitantes.

La relación diglósica entre las lenguas indígenas y el español en el México colonial

Klaus Zimmermann
Bremen

I. Introducción: la diglosia como construcción política y social

Hay un creciente interés en la historia lingüística y en la historiografía de la lingüística de la época colonial novohispana. Se pueden distinguir tres grandes áreas de estudio: estudios sobre el náhuatl clásico (y otras lenguas indomexicanas), estudios de historiografía lingüística (lingüística misionera) y estudios de política lingüística. Estos estudios pueden apoyarse en una situación documental (claro, siempre insuficiente, pero) relativamente rica. Pocos estudios se dedican a la situación sociolingüística (uso cotidiano) de las lenguas presentes en esta época. Aunque el multilingüismo es evidente, hasta ahora no se ha tratado de ver la posibilidad de describir la situación colonial en términos del concepto de *diglosia*, concepto que sí se ha aplicado para teorizar la distribución social entre las lenguas vulgares y el latín en la Europa medieval (cf. Koch/Oesterreicher, 1990: 129). En lo que sigue me propongo estudiar las posibilidades empíricas, teóricas y metodológicas de conceptualizar la situación novohispana con este término.

Recientemente Schmidt-Riese (2005: 84) declaraba que “cada situación colonial es diglósica *por definición*”. Aparte del hecho de que es un lapsos lingüístico, pues por definición no puede serlo, sino por causa o consecuencia, alude a un hecho que no se puede negar, el de que muchas situaciones coloniales, incluso la mayoría, han sido diglósicas. Pero la diferencia entre las dos aseveraciones es notable y científicamente de alta importancia. Mientras que al decir que es por definición o por consecuencia inevitable se postula un automatismo o un rasgo universal en tales condiciones, la constatación de que es un hecho de alta frecuencia implica que no es un fenómeno sociolingüístico universal y conduce a una situación investigativa amplia y abierta que consiste en analizar los acontecimientos, las acciones políticas y glotopolíticas de los protagonistas de una situación colonial, las metas sociolingüísticas y finalmente la construcción política de la situación lingüística de un territorio conquistado y colonizado multilingüe por parte de sus protagonistas poderosos y hablantes en

general. Por otra parte esta posición implica una visión dinámica del proceso de cómo se ha producido paso a paso una situación que después describimos tal vez como diglósica. Además, permite una visión diferenciadora diacrónica para averiguar cómo han percibido y conceptualizado los protagonistas y los afectados en la situación colonial la relación de lenguas en el *mercado lingüístico* colonial (utilizando el concepto de Bourdieu, 1982).

Cabe recordar que en la historia de las conquistas efectivamente hubo casos contrarios, es decir casos en los que la lengua del conquistador no se definió como la variedad alta, como sucedió en las conquistas germánicas en varias zonas del imperio romano tardío. Ni los francos, ni los visogodos, ni los suevos, ni los lombardos impusieron su lengua como variedad alta en las zonas conquistadas, si bien las dominaron políticamente, aceptaron sin embargo de cierta manera la hegemonía cultural de los conquistados y adoptaron la lengua de ellos.¹ Lo mismo pasó con los vikingos (normandos) invasores en el norte de Francia. Adoptaron el romance de la región y después, ya romanizados, cuando invaden Inglaterra, tampoco establecen un régimen de dominación lingüística sostenible sino de cierta equidad (la evidencia es que la base estructural del inglés es predominantemente anglosajona, o sea germánica, no románica).² Los datos que tenemos de estas situaciones son demasiado escasos para establecer el tipo de relación sociolingüística y su dinámica en esta época, sin embargo conocemos los resultados finales del abandono de estas lenguas germánicas que nos permiten suponer que no gozaron de un estatus de variedad alta, por los menos lo perdieron poco a poco.

A nivel teórico, estos casos muestran que no hay automatismo o consecuencia universal en la construcción sociolingüística de épocas posconquistas y coloniales, lo que indica que no hay determinismo de estructuras político-económicas sobre las estructuras sociolingüísticas, lo que nos conduce a buscar las condiciones y a describir el carácter constructivo de estas estructuras.

¹ Cabe mencionar -a título de comparación- el hecho de que estos pueblos germánicos migraron en su totalidad.

Ni se quedó una parte importante de la población en las tierras de origen ni los migrantes mantuvieron contacto con la eventual población restante. Este puede ser uno de los factores que contribuyó al no mantenimiento de su lengua y a la adopción de la lengua de los conquistados.

² Tampoco el tipo inicial del colonialismo portugués de establecimientos de factorías comerciales y no de poblamiento territorial (cf. Daus, 1983) llevó a una política lingüística que produjera una situación de diglosia prototípica a gran escala. Mientras que en Asia no se estableció el portugués de manera sostenible, en Brasil otro tipo de colonialismo semejante al de España condujo a que la lengua tupí no fuera tan rechazada, sí funcionó hasta cierto grado su implantación como *língua geral* así que una parte de la población colonial de descendencia portuguesa usó esta lengua en los asuntos cotidianos, como variedad baja, cierto, y otros grupos indobrasileños la adoptaron como lengua nativa hasta hoy (*nbeengatú*). Su uso por la población blanca y mestiza brasileña duró hasta las reformas pombalinas, que lo prohibieron.

El panorama en América de la relación de las lenguas amerindias con el español en una parte y con el portugués en otra era, como todos sabemos, diferente, ya que sigue más bien el patrón conocido de dominación de la lengua de los conquistadores y de sumisión de las lenguas de los pueblos conquistados. Pero los contraejemplos antes citados nos conducen a reanalizar la situación colonial para responder a las preguntas arriba mencionadas: primero hay que reunir los indicios de quién hablaba qué lengua con quién y en qué situación social o dominio, para después analizar las actividades que resultaron en la génesis/implantación de la diferenciación valorativa de las lenguas para reconocer la dinámica del proceso que podría describirse en una diacronía de varias fases de tipos de diglosia o situaciones semejantes.

2. Tipos de diglosia y poliglosia

Desde la proposición impactante del concepto de diglosia por Charles Ferguson (que se apoyaba en proposiciones anteriores del grecólogo Psichari) hubo varias correcciones, reelaboraciones y diferenciaciones del concepto, que no puedo exponer en detalle aquí (cf. Zimmermann, 1992, 2007; Kremnitz, 1988; Fasold 1984). Quiero recordar brevemente algunos aspectos importantes de la discusión posfergusoniana:

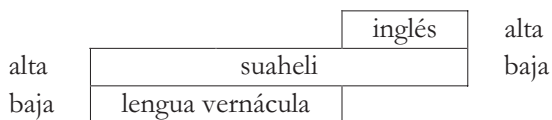
La aportación de Fishman, de que habrá que tomar en cuenta como comunidades diglósicas también a tales que están marcadas por distintas lenguas (no sólo variedades de la misma lengua, como hacía Ferguson, lo cual se ha demostrado como concepción problemática, porque depende de un concepto problemático de diferenciación de lenguas (estructural) y que, aplicando los criterios de Ferguson en su totalidad, tiene como resultado que prácticamente no existan situaciones de diglosia en el mundo (ni siquiera los prototipos mencionados por Ferguson, ya que varios rasgos postulados por Ferguson se demostraron pertinentes). Claro está, estudiar la situación diglósica en el México colonial implica adoptar la versión de diglosia de Fishman (*exoglosia*).

En estudios posteriores de situaciones de bi- o multilingüismo colectivo en el mundo resultó que existen casos mucho más complejos a partir de los cuales fueron propuestos otros tipos. Además del caso “simple” de diglosia, Fasold (1984: 44s.) distingue tres tipos de *diglosia compleja* o *poliglosia*: 1) doble superposición diglósica; 2) diglosia de esquema doble (o doblemente incrustada); 3) poliglosia lineal.

- 1) Como ejemplo para una *doble superposición diglósica* este autor menciona el caso de Tanzania, donde el inglés es la variedad alta frente al suaheli; éste,

a su vez, es una variedad alta en relación con otras lenguas vernáculas que son variedades bajas.

Esquema 1: doble superposición de diglosia



- 2) Fasold da como ejemplo de la *diglosia de esquema doble (o doblemente incrustada)* el caso de Khalapur en la India, como ha sido reportado por Gumperz (1964: 144). Allí se enfrentan las siguientes variedades: el hindú y el khalapur; cada una de estas lenguas tiene una variedad alta y una baja y se relacionan entre sí como variedad alta (hindú) y baja (khalapur).

Esquema 2: diglosia de esquema doble (o doblemente incrustada)

a	estilo oratorio	
-b	-----hindú-----	A
	estilo convencional	
a	saf boli	
-b	-----khalapur-----	B
	moti boli	

- 3) El mismo autor menciona como caso de *poliglosia lineal* aquél de las comunidades chinas educadas al estilo inglés en Singapur y Malasia.

Esquema 3: poliglosia lineal

inglés formal de Malasia	A1
malayo de Bahasa	A2
mandarín	D A
Inglés coloquial de Malasia	M1
chino dominante	M2
chino local	B1
otras lenguas chinas	B2-Bn
malayo del bazar (mercado)	B-

En el debate que sigue a Ferguson los sociolingüistas catalanes, gallegos y occitanos –enfocandola situación en sus países– parten del aspecto –como pensaron– fundamentalmente opuesto de que la copresencia de dos lenguas en un mismo territorio no puede ser de un uso diferenciado neutral y puramente funcional sino que estas dos lenguas están forzosamente en conflicto, intentando los hablantes de una de ellas sustituir el uso de la los otros por la suya, creándose inevitablemente un desplazamiento de una de las dos. Con ello presuponen que esta relación conflictiva no permite a largo plazo una estabilidad, uno de los criterios centrales para Ferguson, sino que implica cambios. Se decía que los sociolingüistas catalanes³ tenían una perspectiva de investigación crítica, mientras que Ferguson procedía de manera netamente descriptiva. Apunta Ninyoles (1977: 218): “Diglosia establece la superposición de dos idiomas –como expresión de una serie de desigualdades entre los grupos sociales- y su vinculación a un estatuto cultural discriminado.” Todos los datos de la política lingüística de la corona española en México indican un intento de imponer el castellano (de manera vacilante a veces, obedeciendo a las ideas especiales del clero regular, sobre todo los franciscanos, y de los jesuitas), culminando en la propuesta del arzobispo de México de 1769 y las disposiciones de la famosa Cédula Real de 1770 que mandan “extinguir” las lenguas indígenas.⁴ Se inicia un proceso de desplazamiento/sustitución de las lenguas indomexicanas y con ello deberíamos concebir la situación colonial –si resulta aplicable el término de diglosia- como *diglosia sustitutiva*.

Tales intentos de modelar situaciones diferentes de coexistencia de lenguas indican a nivel teórico que en la “realidad” se construye en cada comunidad una especie singular de relaciones sociales de lenguas que podemos reducir en un intento de abstracción teórica a una gama de *tipos* de coexistencia de relaciones sociales de lenguas, siendo siempre consciente del hecho de que se trata también en tipologías de una reducción científica y conceptual de una diversidad de casos singulares. Con ello nos encontramos ante una situación empírica que nos indica que las soluciones sociales de gestionar la coexistencia de lenguas y variedades en una comunidad de comunicación o una sociedad, no obedecen a un patrón universal o prototípico, sino que son construcciones sociales “inventadas” por cada comunidad o por sus miembros poderosos como soluciones que obedecen a conceptos de lengua, de convivencia lingüística, de la actitud hacia la mezcla o

³ Hay que tener en claro que los sociolingüistas catalanes no se habían propuesto elaborar una teoría general de diglosia, sino su meta era la de describir su propia situación de Cataluña. Lo que dicen surge de la experiencia catalana y el alcance de sus planteamientos se restringe a situaciones de este tipo.

⁴ Ambos documentos se encuentran en Velasco Ceballos (1945), el segundo también en el *Apéndice documental* de Cifuentes (1998). Esta política lingüística colonial está bien estudiada, cf. Konetzke 1964, Heath 1972, Bravo Ahuja 1977, Aguirre Beltrán 1983, Cifuentes 1998.

no mezcla de lenguas y adaptadas a las situaciones lingüísticas y político-económicas, también religiosas, anteriores. No se debe olvidar que tanto el concepto de diglosia como sus variantes son reducciones y sistematizaciones tipológicas y teóricas derivadas de la multitud de casos concretos que se caracterizan por sus rasgos individuales (históricos, culturales y estructurales).

3. Problemas de datos

A nivel metodológico cabe aclarar que la averiguación de la situación sociolingüística de la época colonial se enfrenta a varios problemas. El concepto de diglosia no sólo trata de averiguar el uso de las lenguas en varios dominios sociales (acercamiento positivista) sino que presupone también el conocimiento actitudinal de los hablantes. Analizando una situación actual tenemos varios métodos (imperfectos, pero viables) de acercarnos a las actitudes y a la conciencia lingüísticas. De la época colonial tenemos datos muy selectivos de algunos pocos protagonistas y tenemos que especular sobre estos fenómenos a partir de datos indirectos en los textos existentes hasta hoy. Un problema mayor es que salvo un sector particular (el de la iglesia) la mayoría de los historiadores coloniales ni problematizaron ni describieron las formas de hablar en esta época. Muchos de los datos que tenemos se encuentran de manera implícita o a título de argumento en las leyes, cédulas y decretos lingüísticos hechos en el Consejo de Indias, todos de índole política y orientados a intervenir en la situación existente, pero sin describirla bien tal cual, sino de manera breve y efímera, a título de apoyar una propuesta glotopolítica (por ello no se puede descartar la posibilidad de una descripción tendenciosa) o de manera impresionística. Estos, es verdad, están bien transmitidos, aún en ediciones especiales (Velasco Ceballos 1945, *Apéndice documental* en Cifuentes 1998) hasta hoy y han sido objeto de varios estudios (Cifuentes 1998, Brice Heath 1972, Konetzke 1964).

Otro problema teórico de la aplicación del concepto de diglosia para la época colonial es que su teorización por Ferguson y Fishman está basada en presupuestos históricos no explícitos. Uno de estos presupuestos es que se basa en la observación de sociedades de cultura escrita, siendo el uso en el dominio escrito un criterio esencial para determinar el valor social de una lengua. En la sociedad colonial mexicana se había introducido la escritura pero su uso estaba limitado a la población hispanohablante y la escritura pictográfica de aztecas y mixtecas, y en menor escala de los otomíes, era antes de la conquista una técnica de pocos expertos y después se produjo un desplazamiento rápido, caracterizándose la colonia por un bajo alfabetismo y un analfabetismo casi total de la población indígena.

4. La situación sociolingüística en el imperio azteca

El imperio precolombino de los aztecas no era un Estado bien integrado sino un conjunto de reinos tributarios social y administrativamente independientes y étnica y lingüísticamente heterogéneo. El náhuatl, idioma del imperio azteca cuyo estatus político es difícil de determinar, se convirtió en lengua del pueblo dominante y un tipo de *koiné*, pero nada sabemos de su prestigio social entre las poblaciones de las zonas conquistadas. La relación del náhuatl y de las lenguas de los pueblos tributarios no está muy clara. Heath (1972: 18ss) sostiene que no se desarrolló un bilingüismo a gran escala, sino que la comunicación con las demás etnias subyugadas y tributarias se realizaba por traductores expertos. Cifuentes (1998: 105), al contrario, cita al fraile franciscano Rodrigo de la Cruz que en una carta de 1550 dice:

A mi me parece que Vuestra Magestad debe mandar que todos deprendan la lengua mexicana, porque ya no hay pueblo que no haya muchos indios que no la sepan, y la deprendan sin ningun trabajo, sino de uso y muchos se confiesan en ella.

Este testimonio, que se refiere a la situación colonial, puede leerse como resultado de un proceso ya comenzado y existente en la época precolonial, suponiendo que este bilingüismo entre el náhuatl y otras lenguas indígenas no se formó a partir de 1521 sino mucho antes. Con cierta precaución nos permite creer que los conquistadores aztecas habían inducido su lengua y con ello un tipo de bilingüismo en tierras conquistadas (en un territorio que desafortunadamente no se delimita bien en la carta del franciscano). Pero nada nos permite suponer que era lengua oficial o de prestigio (no tiene validez el criterio de escritura), sino más bien que gozaba de un estatus de *lingua franca* para encuentros interétnicos⁵ que se desprende de la asimetría de conocimientos de lenguas en el imperio. Pero esta hegemonía parece limitarse al uso comercial del náhuatl, no al uso común, por lo que sería inadecuado llamarlo un caso de diglosia. También sabemos que ciudades como la capital azteca Tenochtitlan de ninguna manera eran étnicamente homogéneas (Carrasco 1950 habla de un barrio otomí). También para Tenochtitlan tenemos que suponer la existencia de un bilingüismo parcial, tal vez migratorio, y una forma de uso diferenciado de lenguas por estos bilingües. En este caso podría haber existido un uso diferenciado de náhuatl y otomí por parte de la población otomí en este barrio, pero un uso determinado por la lengua del interlocutor, no del dominio social. Pero no tenemos ninguna información al respecto.

⁵ Lo que no es sinónimo de diglosia.

5. La situación sociolingüística en el México colonial

5.1. La implantación de una nueva lengua, mestizaje, bilingüismo y la importación del orden diglósico

A consecuencia de la conquista y colonización hispana del imperio azteca y otros territorios más en América Central y Norteamérica la situación cambia de forma radical, no de repente sino paulatinamente. El castellano como lengua de los nuevos poderosos se introdujo sucesivamente en regiones étnica y lingüísticamente muy heterogéneas. Una nueva capa social de la población, la hispana, se apodera de las tierras pertenecientes a los indígenas con títulos de encomenderos de la corona española, y establece un sistema de economía agrícola de estas encomiendas y después haciendas, en los que la comunicación tuvo lugar de manera poco clara. La entrega de la encomienda fue ligada a la obligación de evangelización y castellanización. Sin embargo, parece que ni lo uno ni lo otro se llevó a cabo. La situación sociolingüística en las encomiendas ha sido doble: una comunicación reducida de los señores hispanohablantes con los indígenas y la comunicación en castellano entre los hispanohablantes. Algo semejante debe haberse producido en las minas. Otra fracción de la población hispana ocupa los nuevos puestos de la administración colonial en las ciudades donde rige el castellano como lengua administrativa y lengua cotidiana entre esta capa de la población. Aparte de estos contactos, bajos en número,

[e]s posible imaginar que, en aquellos años, la inmensa mayoría de la población indígena no tenía ninguna ocasión de oír, de viva voz, a los conquistadores españoles. Es probable que las únicas voces europeas que empezaron a escucharse en los asentamientos indios fueran las de los misioneros. Los estudiosos suponen que con anterioridad a 1540, o 1550, los intercambios comunicativos entre las dos culturas sólo tenían lugar entre los altos jerarcas amerindios y una minoría española, a través de intérpretes (Cifuentes 1998: 74).

Considerando el territorio completo y aplicando el famoso (pero en algunos aspectos problemático) modelo de Fishman como criterio, podemos decir que hubo una diglosia con un bilingüismo reducido, aproximándose al caso de diglosia sin bilingüismo descrito por Fishman, con relativamente pocos contactos comunicativos entre la población indígena y la hispana a nivel global del país. La situación ha sido diferente en las zonas urbanas, donde sí había comunicación interétnica y una cantidad significativa y, sobre todo, creciente de bilingües. El ámbito de uso del español se restringió entonces, con las excepciones mencionadas, a los núcleos urbanos. Para dar una visión de la situación diglósica me parece más adecuado diferenciar la situación urbana de un lado y la rural del otro. Hablando de diglosia en términos de uso diferenciado de

una población bilingüe en la Nueva España me refiero entonces al segmento socioregional de un territorio, el urbano, construyéndolo como comunidad de comunicación intensiva, donde sí había una presencia viva y masiva de dos o más lenguas. El resto del territorio obedecía a otro tipo sociolingüístico real, no obstante estuvo virtualmente integrado en el ámbito dominante de los núcleos urbanos, expandiendo éste su influencia cultural y lingüística paulatinamente a lugares extraurbanos, un proceso ni siquiera concluido hoy en día en cuanto a existencia de hablantes monolingües indomexicanos.

Si consideramos las estimaciones demográficas de los siglos XVI y XVII nos podemos imaginar la proporción cuantitativa de posibles hablantes del castellano y lenguas indomexicanas.

Tabla 1: Desarrollo demográfico 1518-1910.

(Fuentes: Alba 1977, Castro Aranda 1977, Censo 1910)

Año	Total	Europeos	%	Indígenas	%	Mestizos	%
1518	25.000.000	-		25.000.000	100	-	-
1570	3.380.000	6.644	0,2	3.366.800	98	-	1,1
1646	1.712.600	1.378	0,4	1.269.600	74,6	429.200	25,0
1742	2.477.200	9.814	0,8	1.540.200	62,2	946.200	38,0
1793	3.799.500	7.904	0,2	2.319.700	61,0	1.487.700	39,0
1810	6.122.300	15.000	0,2	3.476.200	60,0	2.461.100	40,0
1910	15.160.300	-	-	1.960.300	13,0	13.143.300	87,0

A pesar de la disminución tremenda de la población indígena persiste hasta 1646 un desequilibrio enorme. Claro que no es lícito equiparar el estatus étnico con competencia lingüística, pero el número de europeos y mestizos⁶ (supuestamente hispanohablantes) alcanzaba tan sólo a un 25 % de la población después de más de un siglo. Por la falta de mujeres españolas se dio el fenómeno de matrimonios indio-hispanos. Es esta situación la que requiere de una explicación. Siendo las mujeres las que en esta época estuvieron a cargo de la socialización y educación de los niños, parece lo más lógico que se diera una indigenización lingüística de las crianzas mestizas. Esto sí ocurrió pero, sin embargo, parece no ser el caso típico sino más bien la excepción. Lo que se dio era al inicio más bien una bilingüización de los niños mestizos y no mestizos

⁶ No queda claro hasta qué punto el término mestizo se refiere sólo a mestizos de sangre o también a mestizos culturales (como es el caso del México actual).

criados por muchachas indígenas o en contacto con otros niños indígenas⁷ (algunos de los más famosos lingüistas misioneros eran hijos bilingües, pero no mestizos, como Alonso de Molina, Diego Basalenque y Diego Durán) que poco a poco, por el prestigio del castellano en la sociedad colonial se convirtió en monolingüismo en las generaciones futuras.

Parece además, que no había una porción importante de hispanohablantes que adquiriera lenguas indomexicanas siendo el bilingüismo un aspecto de la población mestiza e indígena y no de la población hispana y criolla, o sea el uso de dos lenguas según dominios era un asunto de esta parte de la población.

Durante algún tiempo el papel dominante del español no fue indiscutible, sobre todo en el campo religioso de la evangelización. En la Nueva España se discutió sobre la posibilidad de elevar el náhuatl al rango de “lengua general”, medida con la cual esta lengua hubiera alcanzado el nivel de una variedad alta. Este intento se realizó parcialmente pero no de manera global y sostenible (Heath 1972: 53, Aguirre Beltrán 1983: 44).

Entra en el espectro de la sociedad colonial novohispana otra lengua más, el latín, hecho que hace más compleja la situación sociolingüística de las lenguas: el latín como lengua culta importada de Europa como variedad alta de la Edad Media tuvo cierta importancia, sobre todo en las instituciones eclesiásticas y todavía en algunos dominios del ambiente de la cultura escrita (Heath 1972, Konetzke 1964, Bravo Ahuja 1977).

Cabe constatar que la relación sociolingüística en México en la época colonial, como situación posconquista, produce una situación no sólo de superposición política y de agregación de una lengua dominante sino también la importación de una nueva técnica de comunicación, la escritura alfabética, así como un número mayor de gente que sabe ejercer esta técnica. Si bien en el México prehispánico hubo inicios de una escritura pictográfica y aún pictogramática,⁸ esta técnica estaba reservada a pocos especialistas y la lectura a ellos mismos. Con la colonia española se impone otro sistema cultural, una cultura escritural ya armada con una técnica adicional revolucionaria, la imprenta. Es importante destacar este hecho ya que en la definición de diglosia en el sentido de uso diferenciado de lenguas siempre está implicado el uso habitual en los textos escritos e impresos *vs.* el uso en situaciones orales. Imponiendo no sólo otra lengua sino otros medios de expresión lingüística, se

⁷ En la Real Cédula de 1770 se dice que el bilingüismo no era la norma entre los españoles novohispanos: “[...] pues cuesta mucho trabajo, y desvelo el aprender los españoles otro idioma, cuando no se han criado con los naturales”. La calidad de sus conocimientos era baja, un náhuatl pidginizado, como dice Mendieta (1973: Libro IV, cap. 44): “[...] y aun el comun hablar se va de cada día más corrompiendo. Porque los españoles comunmente la hablamos como negros y otros extranjeros bozales hablan la nuestra.”

⁸ El sistema de escritura maya ya había caído en desuso antes de la llegada de los españoles.

crea un sistema nuevo de función diferenciada de comunicación (ámbito escrito y ámbito oral) por importación y se importa, además, con ello una cierta conformación social, la estratificación jerárquica de este sistema en términos de alto y bajo prestigio y valor. Es esta la base constitutiva de la distribución conflictiva de las lenguas indígenas y el castellano hasta hoy en día, relacionándose valorativamente el uso completo escrito y oral con la lengua importada e impuesta, el castellano, en todo el territorio y los usos restringidos al ámbito oral como deficiencia funcional con las lenguas preexistentes indomexicanas en sus dominios.

Podemos suponer que en las áreas predominantemente castellanohablantes hubo otra distribución similar, con un castellano culto y escrito (ya producto de un desarrollo de la cultura escritural de casi cuatro siglos) y un castellano popular, en el que la diglosia castellano-latín en México ya había perdido gran parte de la importancia que había tenido siglos antes en la Península Ibérica (y en casi toda Europa).

5.2. La situación del náhuatl y de las otras lenguas indomexicanas en el México colonial

La sociedad colonial estaba marcada por un tipo de segregación residencial y lingüística (Aguirre Beltrán 1983: 43). A partir de un cierto momento se establecieron las “Repúblicas de Indios”, o sea un tipo de reservas para proteger a la población indígena de la mala influencia de la población hispana, medida propuesta por los misioneros. En estas regiones los habitantes siguieron hablando la lengua nativa respectiva. En un documento del 6 de abril de 1691 se dice que “al presente habrá muchos indios que no la sepan [la lengua castellana]”⁹ y la Real Cédula de 1770 nos da una impresión un poco diferente para los alrededores de la Ciudad de México, constatando que sí hay conocimiento de la lengua castellana entre los indígenas pero resistencia a usarla:

[...] aun en las inmediaciones a la capital de Méjico en el corte espacio de dos leguas [...] no porque los naturales no entiendan el castellano, sino por que no quieren hablarla, mediante que ha visto pobres indias que entiendan castellano, otomi y mexicano y al cura y sus vicarios nunca les hablaban en en castellano, sucediendo lo mismo con los alcaldes mayores y justicias valiéndose estos del intérprete.

Quizás entró, dependiendo del lugar, algún misionero o comerciante que, o bien les habló en castellano, o bien en lengua nativa o en la lengua general. Testimonio de este tipo de conocimientos es el *Vocabulario manual de las lenguas*

⁹ Documento impreso en Cifuentes (1998: 281-283).

castellana, y mexicana de Pedro de Arenas (1611)¹⁰, que más que un diccionario es una guía de comunicación que contiene fórmulas fijas para establecer la comunicación con nahuatlhablantes sobre diferentes materias.¹¹ En el prólogo el autor hace mención de la utilidad de su *Vocabulario*:

Conviene asaber si en razon de caminos, y caminar, comprar, ó vender, pedir recaudo en llegando a algun pueblo ó en razon de otra qualquiera de las cosas en este libro contenidas.

En estas comunidades de comunicación hubo durante siglos un monolingüismo que se notaba incluso hasta en el siglo XX en muchas regiones. Se deben considerar a estas comunidades como entidades comunicativas más o menos cerradas, independientes de la sociedad colonial, y, de hecho, no integradas lingüísticamente en la sociedad novohispana, mereciendo cada una de ellas un estatus propio. Cada comunidad debería estudiarse por separado en cuanto a diglosia o no. Lo que es imposible por la falta absoluta de información al respecto

Diferente fue el papel del náhuatl. El náhuatl fue la lengua de la capital Tenochtitlán y ha estado en contacto intenso con el castellano, por la coincidencia local de residencia, por su estatus de lengua de los emperadores aztecas y por el hecho de que una parte de la población noble de los aztecas asimilara la cultura hispana, por ejemplo se dedicó un especial interés a la enseñanza del castellano a los hijos de caciques (Cédula de 1535, renovada varias veces en 1540, 1554, 1579, 1619 y 1620). Esta medida se había tomado con la idea de que éstos, como personas líderes, propagaran el alto valor del castellano e influyeran en los hábitos lingüísticos de sus subditos. El náhuatl se expandió además en la época colonial por dos procesos, las migraciones de indígenas nahuatlhablantes sedentarias del centro de Nueva España al norte (p.e. tlaxcaltecas que migraron a la región de Saltillo en 1577 y San Luis Potosí 1592) (cf. Cifuentes 1998: 104) así como la expansión por los mismos frailes que la declararon lengua general (cf. el propósito de Rodrigo de la Cruz arriba citado) y la utilizaron durante algún tiempo en la evangelización de pueblos no nahuatlhablantes, sin éxito decisivo y por ello su contribución a la expansión fue sólo de grado limitado.

La labor de los misioneros dio también como resultado que una parte de los nahuatlhablantes aprendieran la escritura alfabética y la aplicaran a su lengua

¹⁰ La estructura de la obra y los ejemplos conducen a Hernández de León Portilla a decir en el estudio introductorio de su edición facsimilar que “me inclino a pensar que el oficio de Arena estaba muy ligado al comercio” (1980: XXV).

¹¹ Es muy parecido a las guías lingüísticas para turistas hoy en día.

nativa.¹² Por ello se produjo en la época un cierta práctica de usar el náhuatl en el ámbito escrito: obras de historia así como documentos administrativos como testamentos, deslindes territoriales, actas jurídicas etc.

Por todo ello se puede concluir que el náhuatl tuvo un estatus especial en Nueva España, más alto que las otras lenguas indomexicanas, lo que se puede ver también en las calificaciones de algunos misioneros, que la equipararon por su estructura y calidad de expresión con el latín, lengua de más alto prestigio en esta época.

Cabe señalar que la actitud de los frailes misioneros de evangelizar en lenguas indígenas, de describir las lenguas en artes y vocabularios, de escribir catecismos etc. no tenía la meta de establecer las lenguas indígenas en detrimento del castellano, no era una política de protección de las lenguas indígenas. Ellos no protegieron las lenguas indígenas como meta glotopolítica sino que su actitud favorable a estas lenguas se debía a su meta de asimilación religiosa. Su postulado misionero era que la labor de convencer a los indígenas del valor de la fe cristiana debía hacerse necesariamente por convicción y ésta en la lengua de ellos. Sin embargo, su actitud y labor ayudó a la sobrevivencia de estas lenguas.

5.3. El tipo de diglosia novohispana: una propuesta

Como producto de la conquista militar, la dominación política y administrativa, la imposición de la cultura y religión y el uso de la lengua española en el ambiente de la sociedad hispanohablante que ejerció una presión diferenciada, a veces eficaz y a veces sin éxito inmediato, se establece una repartición diglósica global entre el castellano y las lenguas indomexicanas desde la perspectiva de la sociedad hispanohablante y urbana. Desde la perspectiva regional de la población indígena se presenta muchas veces un sistema diferente: el de sociedades regionales monoglósicas con la presencia latente y creciente de una lengua superpuesta. Desde la perspectiva de las lenguas indomexicanas hubo una multitud de situaciones diglósicas regionales más o menos vigentes.

La diacronía de la diglosia puede resumirse (a modo simple) de la siguiente manera:

¹² Cf. la documentación de Hernández de León-Portilla (1988).

Esquema 4:

Fase	Acontecimientos sociolingüísticos	Caracterización teórica	
I	Introducción de una lengua adicional, lengua de los vencedores militares. Superposición de esta lengua en núcleos reducidos.	Diglosia virtual, sin bilingüismo	
II	Desarrollo de una población mestiza (sobre todo urbana) con bilingüismo transitorio. Uso de lenguas indígenas en asuntos religiosos en los asentamientos indígenas.	Diglosia con bilingüismo parcial y transitorio en los núcleos urbanos con tendencia a la monolingualización castellana de los bilingües.	Diglosia latente (no de uso) en los asentamientos indígenas.
III	Inversión cuantitativa paulatina de la población castellanohablante y hablante de lenguas indomexicanas. Prohibición de usar lenguas indígenas en asuntos religiosos.	Diglosia general con población mezclada de bilingües y monolingües	Inicio de diglosia en los asentamientos indígenas.
IV	Poscolonial: aumento de los esfuerzos por implantar el castellano en asentamientos indígenas más alejados de núcleos urbanos.	Núcleos urbanos no diglósicos (población migrante bilingüe)	Refuerzos de diglosia en los asentamientos indígenas

Entre las lenguas indomexicanas una, la lengua náhuatl, tenía un estatus diferente por varias razones: 1. Por su calidad de haber sido lengua del pueblo dominante antes de la conquista española en partes del territorio que se iba formando como Nueva España y el bilingüismo que se había formado a partir de ello en pueblos no náhuatlhablantes; 2. Porque había sido proyectada como lengua general por los misioneros; 3. Por la labor de los misioneros de graficar esta lengua y de “reducirla a arte” (es decir un tipo de normativización y simplificación a la vez) esta lengua ganó o conservó un tipo de formalidad y prestigio en sectores de la sociedad colonial y 4. que de hecho se utilizó en el dominio escrito por lo que hasta hoy en día se conserva una cantidad considerable de documentos escritos en la primera mitad de la época colonial en náhuatl. Por todo ello cabe deducir que esta lengua gozaba en ciertas regiones

de la Nueva España de un estatus diferente, más alto que otras lenguas indomexicanas, el de una lengua escrita y con más prestigio entre la sociedad hispanohablante (no necesariamente entre los otros pueblos indígenas, dónde sirvió tan sólo, como parece, de *koiné*). Es importante darse cuenta que en la situación sociolingüística colonial, el uso de las lenguas por dominios es una cosa y la construcción de los valores sociales de las lenguas es otra. En la construcción de los valores sociales tenemos que suponer la existencia de diferentes valoraciones y por ello una construcción mental diferente de la situación sociolingüística. La inexistencia de datos al respecto de las sociedades indígenas no nos permite entrar en aseveraciones más pertinentes.

Desde Europa se importa a Nueva España un sistema de variedades diferenciadas de castellano escrito y castellano hablado. El castellano escrito (antes que en otros países romances) se había estabilizado ya bastante en el siglo XIV (*castellano drecho*) y fue sustituyendo paulatinamente al latín en varios dominios (literatura, música, medicina, historiografía) ya en el siglo XVI (Koch/Oesterreicher 1990: 203) y con ello modificando la diglosia simple latín (VA) vs. lengua vulgar (VB) que se había formado y establecido en la Europa Medieval en una diglosia en la que hay dos variedades altas:

Esquema 5: Diglosia en España del siglo XVI

castellano escrito	latín	A
castellano hablado		B

La formación de un castellano escrito culto (de calidad de variedad alta) se ve en el estilo de los textos escritos en la época y en el hecho de que la habilidad de elaborar tales documentos escritos en lengua castellana fue una habilidad de expertos como hoy en día. Pero todavía el castellano escrito no había sustituido al latín por completo, así que había un tipo de conflicto entre el castellano escrito y el latín. Este conflicto no ha sido diglósico sino interno del dominio de la variedad alta, ya que no se trataba de relegar al latín a la posición de variedad baja, sino de eliminarla de sus dominios de uso. Sin embargo, el latín goza todavía de un estatus de lengua culta y variedad alta y al inicio hubo proyectos de crear un clero indígena y enseñar a éste el latín,¹³ pero se abandonó el proyecto y el latín quedó como lengua culta, pero su uso quedó restringido a una capa reducida y a un grupo especial de la población. Quepa añadir que desde la perspectiva de las sociedades indígenas esta diferencia no debe haber sido percibida, desde su visión quedó el castellano como un bloque frente a sus lenguas.

¹³ Cf. Osorio Romero (1990).

Podemos esquematizar (simplificando la diversidad regional y omitiendo la dinámica producida durante tres siglos) la situación colonial en un momento dado y caracterizarla desde la perspectiva de la sociedad hispanohablante como **diglosia de esquema doble (o doblemente incrustada)**, y no una de diglosia doblemente traslapando, como se ve en el esquema 6:

Esquema 6: La diglosia en el México colonial (nucleos urbanos); Criterio: valorización de lenguas y estatus oficial por parte de la administración colonial

a	castellano (estilo escrito y culto) y latín	A
b	-----castellano----- estilo hablado	
a	náhuatl escrito/culto (lengua general y administrativa)	B
b	-----lenguas indomexicanas----- otras lenguas indomexicanas (incl. náhuatl hablado) náhuatl hablado - otomí - purépecha - totonaco - zapoteco - mixteco - huave - tzotzil...	

6. Conclusión

Para concluir quiero regresar a los aspectos teóricos mencionados al inicio. El ejemplo del México colonial nos demuestra que el tipo de diglosia encontrado no es el producto de un proceso natural, sino de intervenciones políticas y jurídicas. Además, los documentos transmitidos demuestran claramente la existencia de opciones diferentes. Estas opciones estuvieron en una situación antagónica, y finalmente ganó la de la extinción de las lenguas amerindias. A pesar de las virtudes estructurales y capacidades de expresión encontradas y promulgadas del náhuatl, lengua altamente mayoritaria en términos cuantitativos, el grupo de conquistadores construye su lengua minoritaria como más potente y su comodidad lingüística (de no dedicarse a aprender la lengua de los otros) como más importante. Es esta construcción de superioridad lingüística y sociolingüística con la capacidad del poder de un grupo muy pequeño al inicio la que conllevó a la situación descrita. La glotopolítica de los misioneros no era una alternativa fundamental a la de la administración política y del clero secular sino tan sólo una variante, restringida al ámbito de la religión. Este ámbito, sin embargo, cabe recordar, era un ámbito mucho más importante en aquella época que hoy en día. De haberse implantado el uso de lenguas indígenas en todo el ámbito religioso de manera duradera en la época, esto habría contribuido a un

mayor uso, un mayor grado de supervivencia y habría cambiado la situación diglósica.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Beltrán, G. (1983). *Lenguas vernáculas. Su uso y desuso en la enseñanza*. México: CIESAS.
- Alba, F. (1977). *La población de México, evolución y dilema*. México.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. París : Fayard.
- Bravo Ahuja, G. (1977). *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: El Colegio de México.
- Castro Aranda. (Ed.). (1977). *Primer Censo de población de la Nueva España, 1790*. En: Censo de Revillagigedo.
- Cifuentes, B. (1998). *Letras sobre voces: Multilingüismo a través de la historia*. México: CIESAS/ INI.
- Daus, R. (1983). *Die Erfindung des Kolonialismus*. Wuppertal: Hammer.
- Fasold, R. (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Blackwell [trad. al español 1996, Madrid: Visor Libros]
- Ferguson, C. (1959). "Diglossia". *Word*, 15, 325-340.
- Fishman, J. (1967). "Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia With and Without Bilingualism". *Journal of Social Issues*, 23(2), 29-38.
- Fishman, J. (1972). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Rowley (Mass.): Newbury House [trad. al español 1979; Madrid: Cátedra].
- Heath, S. B. (1972). *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación*. México: Instituto Nacional Indigenista/Secretaría de Educación.
- Hernández de León-Portilla, A. (Ed.). *Tepuztlabcuilolli. Impresos en náhuatl*. Historia y bibliografía. 2 tomos. México: UNAM.
- Koch, P. & W. Oesterreicher. (1990). *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Konetzke, R. (1964). "Die Bedeutung der Sprachenfrage in der spanischen Kolonisation Amerikas". *Jahrbuch für Geschichte von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas*, 1, 72-116.
- Kremnitz, G. (1988). "Diglossie/Polyglossie". En U. Ammon, N. Dittmar & K. Mattheier (eds.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society* (vol.1, 208-219). Berlín: de Gruyter.
- Mendieta, Jerónimo fray de (1973). *Historia Eclesiástica Indiana*. Estudio preliminar y edición de Francisco Solano y Pérez-Lila. 2 vols. Madrid: Biblioteca de Autores Españoles.

- Ninyoles, R. Ll. (1977). *Cuatro idiomas para un Estado: el castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica*. Madrid: Ed Cambio 16.
- Osorio Romero, I. (1990). *La enseñanza del latín a los indios*. México: UNAM.
- Schmidt-Riese, R. (2005). “Colonial grammars on nominal case: The Quechuan series”. *PhiN*, 33, 84-116.
- Velasco Ceballos, R. (1945). *La alfabetización en la Nueva España*. México: SEP.
- Zimmermann, K. (1992). “Diglosia y poliglosia”. En G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*. (vol. VI, 1341-1354). Tübingen: Niemeyer,.
- Zimmermann, Klaus (1995). “Sobre la población afrohispana en el México de la época colonial”, en: *Papia*, 4(1), 62-84.
- Zimmermann, K. (2005). “Traducción, préstamos y teoría del lenguaje: la práctica transcultural de los lingüistas misioneros en el México del siglo XVI”, en: O. Zwartjes & C. Altman (eds.), *Missionary Linguistics II/ Lingüística misionera II: Orthography and Phonology. Selected Papers from the Second International Conference on Missionary Linguistics, São Paulo, 10-13 March 2004* (107-136). Amsterdam/ Philadelphia: Benjamins..
- Zimmermann, K. (2006). “Las gramáticas y vocabularios misioneros: entre la conquista y la construcción transcultural de la lengua del otro”. En P. Máñez (ed.), *Memorias del V Encuentro Internacional de Lingüística en Acatlán, 15 al 17 de noviembre de 2004*, México: UNAM (en prensa)
- Zimmermann, K. (2007). “La diglosia en el siglo XX, entre la opresión cultural, la marginalidad y la identidad local”. En: R. Barriga & P. M. Butrageño (eds.), *Historia sociolingüística de México*. México: El Colegio de México (en prensa).

Contexto, interacción y cognición

La Teoría de la Relevancia y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras

M. Victoria Escandell-Vidal

UNED

I. Introducción

La influencia de la Pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras es creciente: la mayoría de los enfoques didácticos actuales enfatizan la necesidad de tomar en consideración los factores extralingüísticos relacionados con el uso de la lengua en la comunicación. Es cierto que estos factores, que no son nuevos, han ocupado siempre un lugar en la enseñanza; pero sólo en los últimos decenios la reflexión sobre el uso ha recibido el respaldo de una fundamentación teórica.

Son varios, efectivamente, los modelos pragmáticos cuyas categorías y distinciones se han introducido (o se van introduciendo) de un modo u otro en la enseñanza. Por ejemplo, la organización de los contenidos en funciones comunicativas (saludos, peticiones, preguntas, ofrecimientos, ...; cf. Fernández Cinto, 1991; Melero, 2004; Sánchez Lobato & Santos Gargallo, 2004) ha encontrado un apoyo más o menos directo en las teorías pragmáticas que se articulan alrededor del concepto de acto de habla (Searle, 1969; Searle & Vanderveken, 1985): las clasificaciones de actos de habla y los análisis sobre su estructura interna se han adaptado, así, a la organización de muchos manuales. De modo semejante, los estudios de cortesía, que están conociendo un notable desarrollo (cf. Brown & Levinson, 1978; Kasper, 1990; Watts, Ide y Ehlich, 1992; Haverkate, 1994; Escandell-Vidal, 1995, 1996a, 1998; Placencia y Bravo, 2001; Bravo y Briz, 2004), han mostrado la necesidad de tener en cuenta el valor de las formas lingüísticas a la hora de potenciar o mitigar el efecto de las acciones verbales. La investigación sobre diferencias interculturales en la realización de los diferentes tipos de actividades comunicativas, y en las expectativas asociadas a ellas (cf. Blum-Kulka, House & Kasper, 1989; Kasper & Blum-Kulka, 1993; Scollon & Scollon, 1995; Gass & Neu, 1996), ha introducido nociones como las de *guión* o *marco* que recogen la estructura básica de diferentes tipos de situaciones prototípicas (en el restaurante, en la agencia de viajes,...), y ha puesto de relieve la necesidad de relativizar culturalmente estas nociones y sus componentes. Como consecuencia, todos estos enfoques, que inciden en los aspectos sociales e interaccionales del uso lingüístico, se han convertido en

elementos necesarios en la formación básica de los profesores de lenguas, y representan una parte de la fundamentación teórica que debe subyacer a su práctica docente.

Hay, sin embargo, otros enfoques pragmáticos, de corte cognitivo, que no parecen haber tenido el mismo impacto en la enseñanza de lenguas extranjeras. Me refiero a los modelos que se ocupan de los aspectos más universales de la puesta en uso de la lengua, como la lógica conversacional de Grice (1975; 1989), o la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson (1986/1995). La conexión entre el enfoque general que preconizan estos modelos y la enseñanza de lenguas parece, en principio, menos clara, y sólo recientemente está comenzando a ser explorada (Cf. Foster-Cohen, 2004a y b; Paiva & Foster-Cohen, 2004; Rosales Sequeiros, 2004; Zegarac, 2004; Moeschler, 2004; Garcés-Conejos & Bou-Franch, 2004).

Mi propósito es mostrar que la concepción que emana de estas teorías cognitivas, y en particular, de la teoría de la relevancia, ofrece una explicación del funcionamiento de la comunicación que no sólo es adecuada desde el punto de vista teórico, sino que además encaja especialmente bien con la tarea de enseñar una lengua extranjera, porque aporta nociones imprescindibles para articular adecuadamente la contribución de lo lingüístico y lo no lingüístico; y, además, porque tiene repercusiones interesantes tanto sobre la manera de entender la descripción del uso lingüístico en sí, como sobre el modo de concebir y organizar la actividad docente.

Comenzaré, entonces, con una muy breve presentación de la teoría de la relevancia y del lugar que ocupa en el abanico de los modelos pragmáticos actuales. Después, presentaré los aspectos en los que me parece que la contribución de la teoría de la relevancia en lo relativo a la enseñanza de una lengua extranjera puede ser más significativa. Cerraré mi exposición con una reflexión sobre las implicaciones y consecuencias de este enfoque.

2. La Teoría de la Relevancia

2.1. El papel central de la inferencia

La Teoría de la Relevancia fue propuesta originalmente por Dan Sperber y Deirdre Wilson (Sperber & Wilson, 1986), y ha sido desarrollada por ellos mismos y por sus seguidores en multitud de trabajos posteriores (Una relación bibliográfica completa y continuamente actualizada se encuentra en <http://www.ua.es/personal/francisco.yus/rt.html>). Algunas de los conceptos y las distinciones que propone la teoría estaban ya presentes, de una manera u otra, en modelos anteriores o, incluso, en la reflexión preteórica; otros, por el

contrario, son nuevos y suponen una ruptura evidente con respecto a enfoques previos. Pero más que la novedad de las ideas, lo que interesa es el modo en que éstas se organizan en un marco orgánico y coherente, y, especialmente, las implicaciones y consecuencias que de tal organización pueden extraerse.

El antecedente inmediato de la teoría de Sperber y Wilson se halla en la tradición filosófica inaugurada por Grice (1975), que enfatizó el papel de la inferencia en la comunicación lingüística: entre lo que se dice literalmente y lo que se pretende comunicar hay, muchas veces, un trecho; este trecho, formado por contenidos implícitos (las *implicaturas*), se salva poniendo en marcha mecanismos de inferencia que permiten cubrir esta distancia como resultado de la aplicación de principios lógicos específicos de la conversación. Consideremos el siguiente caso. Cuando un hijo adolescente le dice a su padre

1) Estoy sin saldo...

seguramente está queriendo comunicar no sólo que su teléfono móvil no dispone de crédito para efectuar llamadas, sino también otros contenidos implícitos: puede estar solicitando que su padre le dé dinero para recargar el móvil, o que le preste el suyo para hacer una llamada; o puede estar aduciendo una justificación para el hecho de no haber telefonado cuando se esperaba... En todos estos casos, es un proceso de tipo inferencial el que establece las conexiones que nos permiten recuperar el contenido implícito de un enunciado.

Sperber y Wilson refinan y detallan el papel de la inferencia, y muestran que su lugar en la comunicación es todavía mucho más amplio y omnipresente de lo que Grice había supuesto: la inferencia es necesaria no ya para recuperar las implicaturas de un enunciado, sino también para construir la interpretación de todos los enunciados, incluso los que parecen más literales.

En el enunciado que estamos comentando hay varios aspectos de lo que se pretende comunicar explícitamente que requieren también el concurso de la inferencia. Cuando el chico dice que está sin saldo, lo que quiere decir explícitamente es que el teléfono móvil que posee no tiene crédito para realizar llamadas: esto es lo que el enunciado quiere comunicar de forma explícita (y constituye lo que en la teoría de la relevancia se denomina la *explicatura* del enunciado). Lo interesante es que este contenido explícito no está codificado por completo en la formulación lingüística: para recuperarlo hemos tenido que construir inferencialmente la referencia de primera persona (*estoy*) en un sentido determinado, para llegar a la representación de que quien está sin saldo no es realmente el chico, sino el teléfono móvil que éste posee; y, en función de nuestro conocimiento del mundo, sabemos que el hecho de que un teléfono móvil no tenga saldo supone la imposibilidad de realizar llamadas.

La integración de datos del contexto es, por lo tanto, también determinante en la construcción del contenido explícito (es decir, de la explicatura) de un enunciado. En otra situación diferente, el mismo enunciado puede querer comunicar explícitamente que el hijo no tiene saldo en su cuenta bancaria: las consecuencias de las dos situaciones son, obviamente, bien distintas.

En resumen, la teoría de la relevancia subraya el papel central de la inferencia en la comunicación humana, y muestra que la integración inferencial de datos contextuales es decisiva para determinar no sólo las implicaturas del enunciado, sino también el contenido explícitamente comunicado. (Sobre la distinción entre lo explícito y lo implícito pueden verse Vicente, 2001; Carston, 2002)

2.2. Los principios de relevancia

Las teorías pragmáticas de corte cognitivo se ocupan, como hemos dicho, de los aspectos más generales y universales de la comunicación. Pues bien, por lo que respecta a los principios generales, desde la perspectiva de la teoría de la relevancia éstos se ven más como parte integrante de los sistemas cognitivos que como mecanismos de una lógica conversacional ligada a patrones específicos (como hace Grice). La tarea central del investigador es descubrir cuáles son esos principios que regulan nuestros intercambios comunicativos. Una teoría pragmática es, desde este punto de vista, un modelo de la interacción de la facultad del lenguaje con otros subsistemas cognitivos que se ponen en marcha en la comunicación.

Tal interacción se construye sobre un primer principio general, que establece que nuestros sistemas cognitivos han evolucionado de manera que tienden a prestar atención y a procesar de la manera más eficaz posible aquellos cambios en su entorno de los que presumiblemente pueden extraerse consecuencias más significativas.

Primer Principio de Relevancia:

La comunicación humana tiende a orientarse hacia la maximización de la relevancia. (Sperber & Wilson, 1995: 260)

El primer principio enuncia la propiedad esencial del funcionamiento de nuestros sistemas cognitivos: por un lado, seleccionan, de entre todos los estímulos perceptibles del entorno, aquellos que ofrecen, de entrada, mayores probabilidades de resultar de interés para el individuo; y por otro, intentan procesar tales estímulos del modo más eficaz posible, esto es, tratando de obtener de ellos la información que pueda resultar más útil.

Este primer principio representa, evidentemente, una generalización sobre el funcionamiento de la cognición humana, y no sobre la comunicación en particular. Un segundo principio viene a completar el enfoque.

Segundo Principio de Relevancia:

Todo acto de comunicación ostensiva comunica la presunción de su propia relevancia óptima. (Sperber & Wilson, 1995: 260)

Este segundo principio es ya una generalización sobre la comunicación humana, que la singulariza entre otros procesos de extracción y obtención de información: sólo en los intercambios comunicativos intencionales, la relevancia del estímulo viene comunicada conjuntamente con el estímulo mismo.

Así pues, nuestros mecanismos cognitivos parten del supuesto de que el conjunto de representaciones comunicadas es relevante, y se encaminan a extraer del estímulo la mayor cantidad posible de consecuencias significativas. Pero no basta con esto: de acuerdo con la formulación del principio, se presume que el estímulo es no sólo relevante, sino óptimamente relevante; esto significa que los efectos se lograrán sin tener que invertir para ello una cantidad de esfuerzo de procesamiento injustificado.

Como corolario de esta generalización, la teoría predice que habrá una estrategia de procesamiento específica (Wilson & Sperber, 2004: 613):

Procedimiento de comprensión

- a. Siga la ruta del mínimo esfuerzo al computar los efectos cognitivos: compruebe las hipótesis (desambiguación, resolución de referencia, implicaturas, etc.) en orden de accesibilidad
- b. Deténgase cuando sus expectativas de relevancia se vean satisfechas

Esta estrategia de procesamiento concede un peso especial a la accesibilidad de los supuestos. Un supuesto es tanto más accesible cuanto más fácil es predecir o esperar su aparición en una situación determinada. Por ejemplo, en España, cuando alguien da las gracias, espera que se le responda con una expresión estándar: *¡De nada!* Esta expectativa es muy fuerte, y conduce, de manera inmediata, a interpretar la secuencia *¡De nada!* como una expresión esperable y altamente accesible de correspondencia al agradecimiento —lo que excluye, de paso, otras posibles interpretaciones de la misma secuencia—. Siempre recuerdo que en mi primer viaje a Argentina —estuve cerca de un mes para impartir un curso— me sentí muy perpleja las primeras veces que, como respuesta a un *Gracias*, recibía un *¡No!* La extrañeza se explica porque ésta no es, para nosotros, una respuesta que conduzca a un conjunto fácilmente accesible de

supuestos. La situación se aclara al comprobar que otros hablantes dicen *¡No, por nada!*, y entonces uno se da cuenta de que ésta es simplemente la fórmula estándar argentina equivalente a nuestro *¡De nada!* En otras lenguas y en otras culturas, las expresiones esperables pueden ser conceptualmente muy distintas (*You're welcome*), o incluso puede que no se espere ninguna respuesta especial. Lo que importa ahora es que la noción de accesibilidad coloca el énfasis en el conocimiento previo, en la frecuencia de uso, y en el grado de predecibilidad en la aparición de una determinada secuencia.

El modelo de Sperber y Wilson se sitúa, por tanto, entre los que se ocupan de desentrañar los aspectos cognitivos de la comunicación. El énfasis se pone en la identificación de las leyes generales que determinan nuestro comportamiento comunicativo, y en los mecanismos que operan según el dictado de tales principios. Los aspectos sociales tienen también cabida en el modelo — acabamos de ver un ejemplo—, pero el lugar que ocupan está siempre gobernado por los principios cognitivos generales. En este sentido, la teoría de la relevancia se aparta de los modelos que conceden prioridad a los aspectos sociales (y que, a su vez, tienden a minimizar el papel de los factores cognitivos generales).

Veamos ahora con más detenimiento cuáles son las aportaciones concretas de este modelo a los diferentes problemas que se plantean en la enseñanza de lenguas.

3. Un nuevo enfoque de la comunicación

Quizá el primer aspecto sobre el que debe reflexionar quien enseña una segunda lengua es precisamente el de en qué consiste comunicarse. Si el dominio de una lengua extranjera supone la capacidad de comunicarse en dicha lengua, no parece que pueda diseñarse un programa de enseñanza (ni en sus contenidos ni en su metodología) sin tener perfectamente claro cuál es el estatuto y la naturaleza de aquello que se va a enseñar. Una visión adecuada acerca de cómo funciona la comunicación humana es, por tanto, una parte esencial de cualquier acercamiento a la enseñanza de lenguas.

Cuando pensamos en la comunicación, tendemos a verla prototípicamente como una actividad lingüística en la que dos hablantes intercambian mensajes por medio de un código común. Sin embargo, esta visión no es correcta. Si lo fuera, para comunicarse adecuadamente bastaría con conocer a la perfección el código; y para dominar una segunda lengua bastaría con no apartarse de las reglas gramaticales. Cualquier profesor sabe por experiencia que esto no es así: el dominio de una lengua (incluida la lengua materna) va mucho más allá del conocimiento de las reglas gramaticales —el ejemplo inicial era una buena

muestra—. Hoy en día, la mayor parte de los docentes rechazan el enfoque exclusivamente gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras; y, sin embargo, son muy pocos los que rechazan con la misma rotundidad el modelo de comunicación como transmisión de información por medio de un código que le sirve de base. Si realmente queremos cambiar los métodos de enseñanza, debemos comenzar por cambiar las ideas que los sustentan.

La teoría de la relevancia postula una visión de la comunicación humana que abandona el modelo del código, y que permite evitar, de este modo, sus inadecuaciones, a la vez que proporciona una perspectiva sobre nuestro comportamiento comunicativo más acorde con la realidad psicológica y social (Cf. Escandell-Vidal, 2004 y 2005). Para la teoría de la relevancia, comunicarse es una forma de actividad en la que un individuo produce intencionalmente un conjunto de estímulos perceptibles por medio de los cuales pretende que se originen en la mente de otro(s) individuo(s) una determinada serie de representaciones (Ésta es la definición de *comunicación ostensivo-inferencial*; cf. Sperber y Wilson, 1986/1995: 63). Interpretar no es simplemente una tarea mecánica y rutinaria de cifrado y descifrado de mensajes siguiendo las directrices de un código; interpretar consiste en inferir, a partir de los estímulos recibidos (codificados o no), cuáles son los contenidos que se querían comunicar. Esta es una visión que va siendo compartida por un número creciente de investigadores, desde supuestos teóricos diferentes (Cf. Levinson, 2000; Fauconnier & Turner, 2002).

Varias son las notas que se derivan de este enfoque y que tienen implicaciones interesantes para la enseñanza de lenguas: el carácter intencional de la actividad comunicativa; el carácter no exclusivamente lingüístico del estímulo producido; el carácter no necesariamente convencional del estímulo empleado; y, finalmente, el carácter en cierto modo secundario de la información codificada. Veámoslas con más detalle.

a) La comunicación es una actividad intencional

La comunicación es, en la caracterización relevantista, una actividad intencional; si no hay intención de comunicar, no hay comunicación. Quedan excluidas, por tanto, de la categoría de comunicación todas las situaciones en que se obtiene información de una fuente que no pretende transmitirla. Por ejemplo, del hecho de que alguien esté moreno pueden deducirse fácilmente algunas piezas de información: que acaba de venir de vacaciones (quizá en periodo de trabajo), que ha pasado sus vacaciones en el mar, que le gusta estar al aire libre, que se broncea con facilidad... Estas informaciones se extraen a partir de un hecho perceptible, pero ninguna de ellas ha sido comunicada en sentido estricto porque falta un ingrediente esencial: la intención.

b) La comunicación no requiere necesariamente el lenguaje

La segunda nota destacable es la que postula la naturaleza no necesariamente lingüística de la comunicación. Por ejemplo, dos prisioneros que hablen diferentes lenguas y que pretendan escapar de sus captores no renunciarán a comunicarse y a intentar coordinar sus esfuerzos para huir por el mero hecho de que no compartan un código común. Comunicarse es introducir modificaciones en el entorno perceptivo de otro. Estas modificaciones pueden utilizar cualquiera de los canales sensoriales de que disponemos. Es cierto que los estímulos lingüísticos (sean en forma auditiva o en forma visual) ocupan un lugar privilegiado en el repertorio de nuestras posibilidades comunicativas por la extraordinaria versatilidad que ofrecen, pero no deben verse como un ingrediente imprescindible de la comunicación. Por otro lado, en la conversación cara a cara (que parece la forma prototípica de la comunicación) se integran comportamientos gestuales voluntarios e intencionales, que modifican el sentido de lo comunicado por medios lingüísticos y que pueden determinar de manera decisiva su interpretación (cf. Poyatos, 1988; Bialystok, 1990; Cestero, 1999a, 1999b). La introducción de emoticones en la comunicación escrita vía Internet es una muestra del rendimiento comunicativo que obtenemos de las modificaciones voluntarias de la expresión facial.

c) La comunicación no requiere el empleo de medios convencionales

El tercero de los aspectos destacables de la concepción relevantista de la comunicación es el que atañe al carácter no necesariamente convencional de los medios empleados. Lo único que necesita la comunicación para tener lugar es la producción intencional de un estímulo adecuado que conduzca a la formación de determinadas representaciones: pero el estímulo no tiene que formar parte de un repertorio fijado de antemano de signos convencionales. Imaginemos la siguiente situación: dos individuos, A y B, se hallan estudiando en la biblioteca. A comienza a hacer inspiraciones repetidas, breves y sonoras. Esto modifica el entorno perceptivo de B, que reacciona prestando atención a esta modificación. La primera decisión que debe tomar B es la de si esas inspiraciones son simplemente consecuencia involuntaria de un resfriado o un proceso alérgico (por lo que serán simplemente la fase previa de un estornudo), o si constituyen un comportamiento intencional de A. En el primer caso, podrá obtener de ellas la idea de que A está resfriado, pero no de que A le está comunicando nada. En cambio, si advierte que hay intencionalidad, considerará que se halla ante un comportamiento comunicativo y deberá decidir cuál es la idea que A quiere transmitirle: puede ser, por ejemplo, la de que A está resfriado y no quiere seguir estudiando más; o que A pretende llamar su atención sobre un olor que ha percibido (digamos, el olor a sudor de un estudiante, el perfume de otro, o un

sospechoso olor a quemado...); a partir de esta información, podrá extraer ulteriores consecuencias. Lo interesante es que el medio empleado para obtener la interpretación pretendida no es un medio convencional: no hay ningún código que empareje de manera constante y necesaria las inspiraciones repetidas ni con un resfriado ni con ninguna de las otras posibilidades que hemos considerado. Y sin embargo, en la situación adecuada, el estímulo tiene enormes probabilidades de obtener el efecto pretendido.

Podría objetarse que muchos de los gestos que empleamos voluntariamente en la conversación constituyen un código propio: de hecho sabemos que no son comunes a todas las culturas. Sin embargo, hay buenas razones para descartar esta idea. La más importante es que no constituyen un sistema combinatorio y productivo (como el código de la lengua), sino simplemente un repertorio más o menos amplio de asociaciones habituales. Los comportamientos gestuales voluntarios representan, más bien, el comportamiento estándar de una comunidad, pero no alcanzan la categoría de integrantes de un verdadero código.

d) La interpretación se basa en el uso indicial de los mensajes codificados

El último de los rasgos que quiero destacar atañe al papel del código en las ocasiones en que la comunicación se sirve del lenguaje. Se podría pensar que en estos casos los procesos de codificación y descodificación representan el medio por el que se transmiten *todas* las representaciones que se quieren comunicar. Sin embargo, la realidad se encarga de demostrar que tampoco esta visión es correcta del todo. Imaginemos el siguiente diálogo:

2) A: — ¿Compro cervezas?

B: — En el frigo hay cuatro

¿Qué es lo que quiere comunicar el hablante B? En principio, lo que transmite lingüísticamente es una información sobre el número de cervezas que hay en la nevera. Pero —estaremos de acuerdo— esto no es *todo* lo que B quiere comunicar; en su intervención hay implícita una respuesta a la pregunta de A sobre si debe comprar o no más cervezas. Para recuperar este contenido implícito, el hablante A debe utilizar lo codificado lingüísticamente como una prueba o una evidencia a partir de la cual construir una representación determinada. En este punto, el conocimiento de fondo es decisivo: si A sabe que B es el único que bebe cerveza, que sólo se toma una cada día y que B se marcha de viaje pronto, interpretará la información codificada como una evidencia a favor de que no debe comprar más cervezas, ya que cuatro son más que suficientes para los días que quedan; si, por el contrario, tanto A como B beben cerveza y además esa tarde esperan la visita de unos amigos, la información

codificada constituirá una prueba de que deben comprar más cervezas. Cuál sea la interpretación concreta depende, como vemos, de la situación particular, y es impredecible si no se dispone de esos datos. Pero lo importante es que lo que B quiere comunicar incluye innegablemente una indicación precisa sobre si comprar o no más cerveza: esta indicación, sin embargo, se comunica de manera implícita, y no aparece codificada lingüísticamente.

Esto indica que los medios lingüísticos no necesariamente transmiten la totalidad de los contenidos que quieren comunicarse, sino que se utilizan como pruebas de las que el que interpreta debe extraer inferencialmente sus propias conclusiones. Dicho de otro modo, el código de la lengua se vale de *símbolos* (esto es, signos en los que hay una asociación convencional y arbitraria entre la señal y su contenido) combinados según las pautas de un *código* (esto es, siguiendo unas reglas estables de aplicación recursiva que permiten producir un número potencialmente infinito de expresiones, de longitud y complejidad variables); pero en la comunicación se produce un uso *indicial* de los símbolos: éstos se utilizan intencionalmente como *indicios* (como señales que explotan las asociaciones naturales entre fenómenos: causa y efecto; condicionante y condicionado; etc.), a partir de los cuales (y junto con el conocimiento del mundo y de la situación particular) hay que *inferir* qué contenidos se quisieron comunicar. Lo comunicado no se agota, por tanto, en lo codificado (cf. Teso, 2002). Y hay casos extremos, como la ironía, en la que lo que se codifica puede llegar a ser lo contrario de lo que se quiere comunicar.

La consecuencia es clara: lo central en la comunicación es la producción e interpretación de evidencias en contexto, no la codificación y descodificación de mensajes; puede haber comunicación sin código, pero no sin inferencia. Eso no quiere decir, desde luego, que el código de la lengua no tenga un lugar especial en la comunicación: lo tiene en tanto en cuanto es el más complejo y sofisticado de los medios de los que nos podemos valer para inducir a otro a construir en su mente las representaciones que queremos trasladarle; pero no es, desde luego, ni el único medio, ni un medio imprescindible. Por eso, el compartir el mismo código no garantiza por completo la plena comprensión: la interpretación es siempre producto de una inferencia que se apoya en parte en los contenidos codificados, y en parte en elementos contextuales.

Uno de los aspectos más destacados del enfoque de la comunicación que se postula desde la Teoría de la Relevancia es, pues, como acabamos de ver, el que se refiere al lugar central que ocupan los procesos inferenciales. En un sentido restringido, una teoría pragmática no es, en el fondo, más que una teoría sobre la inferencia: sobre sus mecanismos y sobre los principios que los gobiernan. Varios son los condicionantes que operan sobre el modo en que funcionan nuestros procesos inferenciales. Los más importantes son, sin duda, los que

derivan de la manera en que está organizado y estructurado nuestro cerebro; estos condicionantes, que son comunes a todos los miembros de la especie, incluyen, por ejemplo, los que determinan el tipo de procesos formales que caracterizan la inferencia espontánea. Los Principios de Relevancia que propone la teoría son, como se dijo, generalizaciones acerca del funcionamiento de una parte de nuestros sistemas cognitivos. La tarea central de la Pragmática es, pues, descubrir estos condicionantes y explicar cómo intervienen en la comunicación.

Pero esta tarea resulta, seguramente, demasiado general para encontrar una aplicación inmediata en la enseñanza de una lengua extranjera. Hay otras dos vertientes, en cambio, que sí tienen una incidencia directa sobre la concepción de la enseñanza. Y es que, además de los factores estructurales y formales que restringen la inferencia, hay otros factores que también operan sobre el resultado de los procesos inferenciales: por un lado, los contenidos de los supuestos (las ideas, las informaciones) que alimentan dichos procesos inferenciales; por otro, las restricciones que sobre ellos imponen las unidades contenidas en los enunciados lingüísticos empleados. A continuación nos ocuparemos de estos factores con más detenimiento.

4. El lugar y la naturaleza del contexto

Los ejemplos que se han comentado en la sección anterior ponen de relieve que el contexto es decisivo para determinar la interpretación de cualquier muestra de comunicación (sea lingüística o no). Reconocer el papel central del contexto no es, desde luego, nada nuevo: cualquier hablante sabe que se puede tergiversar completamente el sentido de sus palabras si éstas se sacan de contexto. El problema es que la noción de contexto que manejamos cuando hacemos estas afirmaciones es una noción vaga y preteórica, que no permite delimitar con precisión qué tipo de elementos y factores integran exactamente el contexto.

La caracterización que suele utilizarse habitualmente considera el contexto como el conjunto de elementos objetivos de la realidad externa que rodean el acto de comunicación: las circunstancias de lugar y tiempo, el estatuto de los hablantes, los enunciados previos, etc. El contexto se concibe, así, como algo dado, fijo, externo y predefinido de antemano.

La Teoría de la Relevancia maneja, en cambio, una noción radicalmente opuesta de contexto. El contexto no es un conjunto de datos dados de antemano y fijos para cada momento de un determinado intercambio comunicativo; no es algo externo y ajeno a cada individuo. En la Teoría de la Relevancia el contexto es interno y de naturaleza cognitiva. Es el subconjunto de supuestos que maneja un individuo determinado para procesar un determinado estímulo. Los

elementos externos se incorporan al contexto sólo en la manera en que (y en la medida en que) han sido interiorizados por cada individuo. Entre estos datos se incluyen, obviamente, todos los elementos externos relativos a la caracterización de la situación comunicativa, el tipo de intercambio, las relaciones con otros individuos, el lugar que cada uno ocupa en la escala social, etc. De este modo, los aspectos sociales y externos intervienen en la comunicación bajo la forma de representaciones interiorizadas de tales datos.

Esta concepción es, pues, distinta en dos sentidos importantes: por un lado, en la naturaleza de los elementos que constituyen el contexto; y, por otro, en el criterio por el que un determinado elemento forma o no parte de él. Por lo que se refiere al primer aspecto, en el enfoque relevantista el contexto no lo forman los elementos que configuran la realidad, sino las *representaciones* que cada individuo se hace de los diferentes elementos de la realidad y de sus relaciones: el contexto no es de naturaleza externa y objetiva, sino interna y subjetiva. Y, en cuanto al criterio que determina cuáles son las representaciones que conforman el contexto, éste no está ligado a las condiciones externas, dadas y fijas que rodean el acto comunicativo; el contexto de un enunciado lo forma el subconjunto de representaciones que realmente se utiliza para interpretar dicho enunciado. El contexto es, pues, un conjunto de representaciones interno, variable y dinámico.

No puedo entrar ahora en la justificación teórica y empírica de esta manera de concebir el contexto. Pero sí podemos ver sus ventajas a la hora de comprender mejor algunos problemas de comunicación que, de otro modo, resultarían inexplicables. Consideremos, por ejemplo, la situación general de dar/recibir un regalo. Ante una misma situación, los miembros de diferentes culturas reaccionan y actúan de manera diferente: por ejemplo, los orientales típicamente ofrecen el regalo disculpándose y rebajando mucho su valor, con objeto de no crear en quien lo recibe la necesidad de corresponder, mientras que en algunas culturas occidentales quien ofrece el regalo puede ensalzarlo para enfatizar su deseo de agradar a quien lo recibe; al recibir el regalo, algunos lo abren inmediatamente y otros no; y si nos fijamos en los comportamientos verbales, algunos expresan el agradecimiento de manera directa (*Muchas gracias*) y otros lo hacen de manera implícita, destacando las cualidades de lo que ha recibido (cf. Hickey 2005 para un contraste entre el inglés y el español a este respecto). Dado que los datos objetivos de la situación son los mismos, ¿cómo debemos explicar estos comportamientos tan diferentes? La respuesta es clara: lo que constituye el contexto no son meramente los datos externos, sino la manera en que cada uno se los representa internamente, la manera en que cada uno conceptualiza la situación, y las expectativas de comportamiento que asocia con ella. Estas representaciones pueden como en el presente caso estar ampliamente

mediadas por la cultura, de modo que dan como resultado patrones comunes a los miembros de una misma comunidad cultural.

Esto explica la diversidad de comportamientos de los integrantes de diversas culturas, así como los malentendidos que se crean en la comunicación intercultural (cf. Escandell-Vidal 1996b; Moeschler, 2004). Efectivamente, la transferencia de hábitos comunicativos encuentra una justificación natural en el marco de la Teoría de la Relevancia (cf. Paiva & Foster-Cohen, 2004). El procesamiento de cualquier estímulo comunicativo se hace, como se dijo anteriormente, siguiendo la ruta del mínimo esfuerzo. Pues bien, esto implica comenzar utilizando en la interpretación los supuestos más accesibles. Uno de los parámetros que determina el grado de accesibilidad de una pieza de información es la frecuencia de uso: cuantas más veces se usa esa información en una determinada situación, más accesible resulta cuando se produce dicha situación. Por lo tanto, si en una determinada situación en la cultura de la primera lengua se actúa de una determinada manera, este supuesto es altamente accesible y tenderá a utilizarse preferentemente tanto en el comportamiento comunicativo propio en una lengua extranjera, como en la interpretación de las muestras de comunicación que producen los nativos. Esto es lo que ocurre típicamente, por ejemplo, con las estrategias de cortesía. Tomemos otra vez la situación de dar/recibir un regalo. Si en una cultura lo frecuente es rebajar repetidamente el valor del regalo, cuando este supuesto se utiliza en otra lengua, el comportamiento asociado seguramente producirá el desconcierto del hablante nativo, si para él no resulta accesible la idea de que hay que rebajar los regalos y juzgará extraño, inapropiado y descortés el comportamiento que observa.

Las restricciones sobre los contenidos de los supuestos empleados tienen que ver, pues, con la manera en que cada individuo interioriza las diferentes situaciones. Esta manera de percibir la realidad está mediada por la cultura y resulta, en consecuencia, ampliamente común a los miembros de un mismo grupo. Hacer preguntas de índole personal puede verse, por ejemplo, como signo de interés o como muestra de intromisión: que se perciba de una manera u otra depende, en gran medida, de cómo hayamos aprendido a percibirlo en nuestra cultura. Y puesto que las representaciones que hemos ido adquiriendo en nuestro proceso de socialización determinan los comportamientos propios y las interpretaciones de los comportamientos ajenos (incluido el comportamiento verbal), aprender a comunicarse en una lengua distinta supone, necesariamente, aprender también cuáles son los supuestos que sirven de base a la conceptualización del mundo que impera en la nueva cultura.

Muchos cursos de lengua se denominan, de hecho, cursos "de lengua y civilización" o "de lengua y cultura". Esta extensión hacia lo cultural no debe verse simplemente como un mero adorno, o como algo folclórico y superfluo,

sino que debe enfocarse desde una perspectiva cognitiva en la que los supuestos culturales son elementos determinantes de los comportamientos comunicativos. Aprender a percibir y a conceptualizar como los nativos representa un paso imprescindible hacia el dominio de una lengua extranjera.

Pero los supuestos conceptuales y culturales adquiridos no son los únicos elementos del contexto: como señalamos más arriba, el contexto no está formado simplemente por supuestos adquiridos y preexistentes. Algunas unidades lingüísticas inducen la creación ad hoc de supuestos contextuales. Esto es lo que ocurre en ejemplos como el siguiente:

3) Son compañeros de trabajo y, sin embargo, amigos.

En el enunciado anterior, la aparición del conector *sin embargo* induce una interpretación en la que 'ser compañeros de trabajo' y, a la vez, 'ser amigos' se ve como una asociación que contradice un supuesto de base: 'los compañeros de trabajo no son amigos'. Este supuesto, que resulta imprescindible para interpretar lo que el hablante quiso comunicar por medio de su enunciado, puede que no forme parte de las ideas que uno tenía previamente sobre la amistad y los compañeros de trabajo; pero, en cualquier caso, es un supuesto necesario para la interpretación, y debe, por tanto, ser construido específicamente para el caso presente. Esto indica, pues, que el contexto que se maneja en la interpretación no está necesariamente dado de antemano, sino que los supuestos que lo forman pueden construirse en el momento, siguiendo, como en este caso, las instrucciones contenidas en el propio enunciado.

La noción de contexto de la Teoría de la Relevancia es, como acabamos de ver, muy diferente de las nociones que se manejan en otros enfoques. Sus potencialidades explicativas quedan claras: permite dar cuenta del carácter individual y subjetivo del contexto —depende de las representaciones que se haga cada individuo—; de la naturaleza común y social de muchos supuestos de base cultural —representan visiones del mundo compartidas por los miembros de un mismo grupo—; y del carácter dinámico, y no necesariamente prefijado de antemano, de las representaciones que se manejan en la interpretación —muchos supuestos se construyen de manera específica para interpretar un enunciado—.

5. La codificación lingüística como guía de los procesos inferenciales

Los ejemplos anteriores ponen todos de relieve el papel central del contexto. Pero, si éste no está fijado de antemano, sino que los supuestos que lo forman se

seleccionan o incluso se construyen ad hoc en el momento de la interpretación, ¿cómo sabemos exactamente qué elementos elegir o construir?

En este punto es en el que entra en acción la información codificada. Su función primordial no es la de transmitir fiel, literal y directamente todo lo que se quiere comunicar, sino la de proporcionar pistas o indicaciones para que el destinatario infiera lo que se pretende comunicar. La información lingüísticamente codificada no proporciona directamente *todos* los contenidos que se quieren transmitir, sino ayudas de dos tipos: por una parte, activa y hace accesible un conjunto de informaciones conceptuales y enciclopédicas, incluidos los supuestos contextuales que se asocian a ellas; por otra, impone restricciones sobre la manera en que hay que combinar la información conceptual y contextual en el proceso inferencial para obtener el conjunto de representaciones que el emisor quería producir en la mente del destinatario. La primera tarea les corresponde a las unidades con contenido léxico, que son las que regulan el acceso a los contenidos conceptuales y a los supuestos contextuales asociados; estas unidades reciben el nombre de *conceptuales*. La segunda tarea es propia de las unidades con contenido gramatical, que establecen la manera de relacionar los conceptos y los supuestos activados; estas unidades se denominan *procedimentales*.

La distinción entre *contenidos conceptuales* y *contenidos procedimentales* (cf. Blakemore, 1987; Escandell-Vidal & Leonetti, 2000; Leonetti & Escandell-Vidal, 2004) representa la contribución de la Teoría de la Relevancia a un problema clásico: el de la diferencia entre significado léxico y significado gramatical. Lo que aparta a este enfoque de otros precedentes es la función de estos contenidos: todos ellos intervienen en los procesos de interpretación como guías explícitas de dichos procesos. Lo que varía es el tipo de aportación de cada uno de ellos.

Una lengua extranjera es para muchos un inventario léxico: saberla es saber cómo se llaman las cosas en ella. El léxico es, desde luego, una parte fundamental del conocimiento lingüístico, pero es quizá también la parte más externa o más superficial de dicho conocimiento, en el sentido de que combina información lingüística con información enciclopédica (con información, por tanto, de naturaleza no lingüística). Esto hace que la información sobre el significado de las palabras resulte la más accesible a la introspección y a la consciencia: una vez que uno sabe lo que significa una palabra, puede explicar con cierta precisión su significado. El léxico de una lengua extranjera resulta, en consecuencia, relativamente fácil de aprender, ya que supone simplemente una nueva manera de dar acceso a un conjunto de representaciones conceptuales.

Suele pensarse que el principal problema en el aprendizaje del léxico de otra lengua lo constituyen los falsos amigos: palabras de forma aparentemente igual pero con significados diferentes. Por ejemplo, la palabra *conductor* es gráficamente idéntica en español y en inglés, pero denota realidades bien diferentes: en

español es 'el que guía un vehículo' (lo que en inglés es *driver*), pero no 'el que dirige una orquesta' o 'el que verifica que los viajeros de un medio de transporte llevan su correspondiente billete', como en inglés.

Pero hay un problema aún más grave que, sin embargo, suele pasar inadvertido, y que la perspectiva relevantista permite identificar: el que surge cuando palabras con significados aparentemente equivalentes no están asociadas con representaciones idénticas. Hemos dicho que la contribución de las unidades léxicas no se limita exclusivamente a codificar un concepto, sino que da acceso también a la información enciclopédica y a las expectativas culturales con él asociadas. Pues bien, cuando las expectativas culturales que rodean estos conceptos son diferentes es previsible que su uso en la otra lengua dé lugar, en los estadios iniciales del aprendizaje, a transferencias que pueden ser fuente de malentendidos. Es lo que ocurre, por ejemplo, con el caso de *lunch* y *comida*, que hemos comentado más arriba; las inferencias que se pueden extraer de estos conceptos son diferentes: pueden inducir cálculos equivocados en lo referente al tiempo que puede durar, o al tipo de alimentos que se van a consumir, al grado de formalidad del acontecimiento...

Las unidades con contenido gramatical (artículos y pronombres, morfemas verbales, conjunciones, marcadores discursivos...) presentan, en muchos sentidos, un comportamiento opuesto al de las unidades léxicas. Para empezar, no tienen referentes externos ni dan acceso a conocimientos enciclopédicos; resultan poco accesibles a la introspección: el saber utilizarlas correctamente no garantiza que se sepa expresar de manera adecuada en qué consiste su contribución a la interpretación. Se trata de un conocimiento implícito, que se usa en procesos automáticos que no se ven afectados por otras actividades cognitivas (cf. Sperber, 1996; Skehan, 1998). Las unidades procedimentales representan el armazón básico de una lengua, porque son las que sirven de soporte a las representaciones conceptuales y las que indican cómo encauzar el proceso interpretativo.

El aprendizaje de los contenidos procedimentales es el que resulta más difícil, ya que constituyen la parte más abstracta de un idioma. Pensemos, por ejemplo, en las lenguas que carecen de artículo definido, como las lenguas eslavas o el chino. Cuando los hablantes de estas lenguas aprenden español solicitan al profesor una regla para saber cuándo emplear el artículo y cuándo no: la explicación no es fácil ni sencilla, dado el carácter abstracto de la contribución del artículo a la interpretación final. Pero la Teoría de la Relevancia, desde su concepción de los contenidos procedimentales como restricciones expresadas sobre la inferencia, está en condiciones de proporcionar caracterizaciones muy precisas de estos contenidos, que, aunque probablemente no pueden trasladarse

directamente a los alumnos, sí pueden servir de base al profesor para refinar su manera de ver las cosas.

Por ejemplo, en el caso del artículo definido, lo que suele decirse a los alumnos extranjeros es que se utiliza cuando la entidad es familiar o conocida. Los extranjeros, entonces, no comprenden por qué en español decimos cosas como *¡Cuidado con el escalón!* o *¡Cuidado con el perro!* cuando justamente lo que tratamos de hacer es introducir un referente nuevo (esto es, advertir al otro de la existencia de un escalón o de un perro que no resulta ni familiar ni conocido), por lo que, desde el punto de vista del extranjero, lo esperable sería emplear el indefinido y decir **¡Cuidado con un escalón!*. Y los extranjeros tampoco entienden que a los españoles nos dé igual decir *Ayer vi a María. Llevaba una pierna escayolada* o *Ayer vi a María. Llevaba la pierna escayolada*.

Los resultados pueden mejorar si se utiliza una caracterización de corte relevantista, es decir, si se hace ver a los alumnos que el artículo definido se emplea cuando se quiere indicar que la representación de un referente específico resulta altamente accesible en el contexto, independientemente de que el oyente tuviera conocimiento previo de él o no. (cf. Leonetti, 1996a y 1999; Žegarac, 2004). De este modo, se da cabida, además de a los casos de referentes familiares o consabidos, a los llamados *definidos de primera mención*, que introducen referentes nuevos en el discurso: podemos decir, por tanto, *el escalón* o *el perro* porque estas entidades resultan perfectamente identificables en el contexto de manera unívoca, aunque antes no se haya tenido conocimiento previo de su existencia.

6. Consecuencias para la enseñanza de lenguas extranjeras

Cualquier modelo teórico que quiera resultar adecuado para entender la enseñanza de una lengua extranjera debe satisfacer, según Paiva y Foster-Cohen (2004: 281-282), dos requisitos:

El primero, y más débil, es que debe ser capaz de dar cuenta de los sólidos hechos que constituyen la pragmática de la interlengua, tales como la variación contextual, la naturaleza del desarrollo, y la relación con el input. El segundo, y más fuerte, es que debe ser capaz de proporcionar explicaciones esclarecedoras de los datos que no habían sido explicados satisfactoriamente antes, y/o proporcionar explicaciones mejores de aquellos que ya habían sido explicados.

Pues bien, he tratado de mostrar que la Teoría de la Relevancia posee los instrumentos necesarios para poder lograr estos objetivos. La Teoría de la Relevancia ofrece un marco teórico que permite encuadrar la comunicación como proceso general dentro de un enfoque de naturaleza cognitiva. A partir de

los supuestos básicos que maneja y de los instrumentos que proporciona es posible entender mejor tanto el funcionamiento del sistema lingüístico mismo como, sobre todo, de los procesos que intervienen en cualquier intercambio comunicativo. Puesto que el código es sólo un ingrediente más de la comunicación, el éxito o el fracaso comunicativo no se limitan al manejo correcto de las reglas gramaticales. Además de enseñar las pautas gramaticales, hay que transmitir también las claves que explican la conceptualización de las diversas actividades a las que se asocia la actuación verbal y que configuran el contexto de expectativas en el que se desenvuelve la comunicación. Esto puede hacerse, por ejemplo, manejando conscientemente situaciones que hagan intervenir supuestos culturales, y produciendo variaciones mínimas en ellos para mostrar la influencia de cada uno de los elementos que definen una situación en los usos y las formulaciones lingüísticas.

El anterior es un aspecto más o menos conocido de la necesidad de tomar en cuenta el contexto y su papel en la formación de expectativas dependientes de la situación y la cultura. En cambio, la capacidad de las unidades lingüísticas de inducir la formación de supuestos contextuales específicos para un determinado enunciado (y quizá no compartidos) constituye una faceta de la construcción dinámica del contexto que apenas se ha explorado. Y, sin embargo, tiene una enorme incidencia en la enseñanza, ya que las diferencias entre unidades aparentemente equivalentes pueden cifrarse precisamente en el tipo de supuestos que unas y otras inducen a construir. Una de las tareas en las que podría emplearse el profesor es la de mostrar los contrastes interpretativos que surgen cuando se cambian estas unidades. Pueden explotarse, por ejemplo, los contrastes que se producen por el uso de las diferentes opciones en cuestiones básicas de la gramática: los contrastes entre artículo y demostrativo (cf. Leonetti 1996b); entre los diferentes tiempos de pasado (Amenós, en preparación); entre los modos indicativo y subjuntivo en los contextos que los admiten a ambos (Ahern & Leonetti, 2004); o en los usos de *ser* y *estar* (Escandell-Vidal & Leonetti, 2002)

Por otro lado, como es sabido, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras la noción de *competencia comunicativa* (en sus diferentes versiones y enfoques) tiene un papel central. Tras las reflexiones anteriores, estamos en condiciones de justificar, de manera razonada, cuáles son los elementos que la integran. La competencia está constituida por los conocimientos que sirven de base o de soporte a una determinada actividad; no forman parte de ella, en cambio, los mecanismos que se emplean al ponerla en práctica. Son aspectos ligados a la competencia, por tanto, el conocimiento de las pautas que rigen el sistema lingüístico, y también el de las normas de tipo cultural vigentes entre los miembros de una determinada comunidad lingüística.

El enfoque cognitivo proporciona también perspectivas nuevas sobre los propios procesos de adquisición y de aprendizaje. La lengua materna se aprende de manera no intencional y sin que haya una fijación de la atención en la adquisición de este conocimiento. Tanto las pautas gramaticales de la lengua materna como las normas que rigen el comportamiento social en la comunidad lingüística nativa se adquieren fundamentalmente de manera implícita: cada individuo, a partir de su experiencia propia como miembro de un determinado grupo social, va fijando e interiorizando estas pautas de manera inconsciente. Como resultado, el conocimiento de las reglas gramaticales y de las expectativas sociales es, básicamente, un conocimiento implícito, no accesible a la consciencia. Es cierto que a veces las normas gramaticales y las normas de conducta se pueden reforzar de manera expresa, pero esto no modifica el carácter inherentemente implícito de su adquisición.

Nuestro comportamiento comunicativo es, por tanto, fruto de un saber-hacer que no requiere el manejo reflexivo de conocimientos conscientes. La producción del nativo es sintética, es decir, sigue un esquema de procesamiento que va “de arriba abajo”, con preponderancia de las expresiones como un todo sobre las palabras como entidades individuales. Los principios que gobiernan la comunicación y los elementos que en ella intervienen dan lugar a lo que en psicología cognitiva se denominan *procesos de nivel sub-personal*, esto es, a procesos no controlados por la reflexión consciente. De hecho, la inmensa mayoría de los hablantes nativos de una lengua son incapaces de dar cuenta de manera explícita de las reglas de su propio idioma: sólo a través de una instrucción compleja en un ámbito educativo conseguimos dominar las herramientas gramaticales y pragmáticas que nos permiten desentrañar los mecanismos ocultos de nuestra actuación comunicativa.

El aprendizaje de una segunda lengua en un entorno educativo, en cambio, es un proceso radicalmente diferente. En el aprendizaje de una lengua extranjera hay siempre una mediación consciente. Tanto las pautas gramaticales como las pautas sociales se adquieren a través de una instrucción explícita: por muy intuitivo y comunicativo que quiera ser el método, e incluso en los casos en los que el *input* se limita a ofrecer oportunidades para aprender (y no un conjunto de proposiciones declarativas), los nuevos contenidos tienden a almacenarse en la mente de quien aprende de una manera más o menos formalizada y consciente (en forma de paradigmas léxicos o morfológicos, reglas gramaticales, normas culturales...); y no constituyen saberes implícitos, como los de la lengua materna, sino conjuntos de proposiciones explícitas, que marcan la actuación de manera consciente y reflexiva. La estrategia de producción del no nativo (especialmente en las primeras etapas del aprendizaje) es típicamente analítica, y el proceso comunicativo va “de abajo a arriba”, es decir, es un proceso que junta

conscientemente una palabra con otra y con otra para formar una expresión compleja. El proceso que pone la lengua en uso ya no es, por tanto, un proceso sub-personal (como ocurre en el comportamiento comunicativo de los nativos), sino *de nivel personal*, esto es, con operación de la consciencia y la reflexión. De hecho, el aprendiz de una lengua extranjera es muchas veces capaz de producir explicaciones de fenómenos que no es capaz de describir en su propia lengua.

La consciencia actúa no sólo para controlar la elección del léxico y el manejo correcto de las reglas gramaticales; debe también centrarse en una tarea mucho más difícil y compleja: la de intentar inhibir el proceso automatizado de comunicación en la lengua materna, con todo lo que ello conlleva también en lo relativo a conceptualización del mundo y a sistemas de expectativas comunicativas. Sólo tras un cierto tiempo de exposición a la nueva lengua y a las pautas sociales que la acompañan se consigue una interiorización progresiva de las pautas y una nueva automatización del proceso. Esto no es diferente de lo que ocurre cuando aprendemos otras habilidades, como conducir o usar un programa informático: al principio estamos muy pendientes de todas las reglas y las pautas de actuación que nos han dado: ésta es la denominada *fase declarativa* (Anderson, 1993); luego, poco a poco, vamos automatizando el comportamiento hasta que éste apenas requiere nuestra atención (*fase procedimental*). Pero, en el caso de una lengua extranjera, hasta que se logra esa cierta automatización, lo esperable es encontrarse, por un lado, manifestaciones del conocimiento implícito de la lengua materna, que afloran en el uso de la nueva lengua y que interfieren, por tanto, con los principios propios de ésta; y, por otro, estrategias propias del estadio intermedio, en las que la voluntad de anular el automatismo de la lengua materna crea y utiliza pautas deducidas por el aprendiz, y que a veces no forman parte de ninguna de las dos lenguas.

La situación es aún más complicada si se tiene en cuenta que la vertiente gramatical y la conceptual pueden ir en direcciones opuestas. Cuanto más alto es el nivel gramatical de la producción, más posibilidades de malentendidos existen: el hablante altamente competente desde el punto de vista de la forma, se siente en condiciones de expresarse tal y como lo haría en su propia lengua, y tiende a formular sus contribuciones siguiendo los patrones de su propia base conceptual.

La dimensión funcional del uso del lenguaje es la que ha recibido mayor atención entre los profesores de lenguas extranjeras: se han ocupado de los aspectos operativos. Pero la dimensión cognitiva (la que se ocupa de los sistemas de conocimiento y de procesamiento que subyacen al comportamiento comunicativo) proporciona una explicación de la infraestructura necesaria para que dicho comportamiento pueda producirse (cf. Nuyts, 2004). Antes de preocuparse por los aspectos metodológicos de la enseñanza de lenguas, un profesor tiene que tener claro cómo funciona la comunicación. La visión que he

presentado y las consecuencias que de ella se derivan para la enseñanza muestran el potencial explicativo del enfoque cognitivo en un área que apenas se ha comenzado a desarrollar.

Referencias

- Ahern, A. & M. Leonetti. (2004). "The Spanish Subjunctive: Procedural Semantics and Pragmatic Inference". En M. E. Placencia & R. Márquez-Reiter (eds.), *Current Trends in the Pragmatics of Spanish* (34-56). Amsterdam: John Benjamins.
- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale: LEA.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. (1987). *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blum-Kulka, S., J. House & G. Kasper. (Eds.). (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood (NJ): Ablex.
- Bravo, D. & A. Briz. (Eds.). (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.
- Brown, P. & S. Levinson. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carston, R. (2002). *Thoughts and Utterances*. Oxford: Blackwell.
- Cestero Mancera, A. M. (1999a). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libros.
- Cestero Mancera, A. M. (1999b). *Repertorio básico de signos no verbales del español*. 1999, Madrid: Arco/Libros.
- Escandell-Vidal, M. V. (1995). "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas". *Revista Española de Lingüística*, 25(1), 31-66. (Disponible en <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-31-66.pdf>)
- Escandell-Vidal, M. V. (1996a). "Towards a Cognitive Approach to Politeness". En K. Jaszczolt & K. Turner (eds.), *Contrastive Semantics and Pragmatics*, vol. II, *Discourse Strategies* (629-650). Oxford: Pergamon Press. (también en *Language Sciences*, 18: 629-650).
- Escandell-Vidal, M. V. (1996b). "Los fenómenos de interferencia pragmática". En *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, vol. III (pp. 95-109). Madrid: Expolingua.
- Escandell-Vidal, M. V. (1998). "Politeness: A Relevant Issue for Relevance Theory". *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 11, 45-57.
- Escandell-Vidal, M. V. (2004). "Norms and Principles. Putting Social and Cognitive Pragmatics Together". En R. Márquez-Reiter & M.E. Placencia

- (eds.), *Current Trends in the Pragmatics of Spanish* (347-371). Amsterdam: John Benjamins.
- Escandell-Vidal, M. V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.
- Escandell-Vidal, M. V. & M. Leonetti. (2000). "Categorías funcionales y semántica procedimental". En M. Martínez Hernández et al. (eds.), *Cien años de investigación semántica: de Michel Bréal a la actualidad* (363-378). Madrid: Ediciones Clásicas.
- Escandell-Vidal, M. V. & M. Leonetti. (2002). "Coercion and the Stage/Individual Distinction". En J. Gutiérrez Rexach (ed.), *From Words to Discourse: Trends in Spanish Semantics and Pragmatics*(159-179). Amsterdam: Elsevier.
- Fauconnier, G. & M. Turner (2002). *Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Fernández Cinto, J. (1991). *Actos de habla de la lengua española. Repertorio*. Madrid: Edelsa.
- Foster-Cohen, S. H. (2004a). "Relevance Theory and Second Language Learning/Behaviour". *Second Language Research*, 20(3), 189-192.
- Foster-Cohen, S. H. (2004b). "Relevance Theory, Action Theory and Second Language Communication Strategies". *Second Language Research*, 20(3), 289-302.
- Fraser, B. (1990). "Perspectives on Politeness". *Journal of Pragmatics*, 14, 219-236.
- Garcés-Conejos, P. & P. Bou-Franch (2004). "A Pragmatic Account of Listenership: Implications for Foreign/Second Language Teaching". *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 17, 6-57.
- Gass, S. & J. Neu. (Eds.). (1996). *Speech Acts across Cultures*. Berlín: Mouton De Gruyter.
- Grice, H. P. (1975). "Logic and Conversation". En P. Cole & J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics, 3: Speech Acts* (41-58). Nueva York: Academic Press.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hickey, L. (2005). "Politeness in Spain: Thanks but no 'thanks'". En L. Hickey & M. Steward (eds.), *Politeness in Europe* (317-330). Toronto: Univ of Toronto Press.
- Ide, S. (Ed.). *Linguistic Politeness, I, II y III = Multilingua*, 7 (1988), 8 (1989) y 12 (1993).
- Kasper, G. (1990). "Linguistic Politeness: Current Research Issues". *Journal of Pragmatics*, 14, 193-218.
- Kasper, G. & S. Blum-Kulka. (Eds.). (1993). *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

- Kecskes, I. (2000). "Conceptual Fluency and the Use of Situation-bound Utterances in L2". *Links & Letters*, 7, 145-161.
- Kecskes, I. (2004). "Lexical Merging, Conceptual Blending, and Cultural Crossing". *Intercultural Pragmatics*, 1(1), 1-26.
- Leonetti, M. (1996a). "El artículo definido y la construcción del contexto". *Signo y seña*, 5, 101-138.
- Leonetti, M. (1996b). "Determinantes y contenido descriptivo". *Español Actual*, 66, 65-84.
- Leonetti, M. (1999). "El artículo". En I. Bosque & V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (Tomo I, Cap 12, 787-890). Madrid: Real Academia Española/Espasa.
- Leonetti, M. & M. V. Escandell-Vidal (2004). "Semántica conceptual / Semántica procedimental". En M. Villayandre Llamazares (ed.), *Actas del V Congreso de Lingüística General (1727-1738)*. Madrid: Arco/Libros.
- Levinson, S. (2000). *Significados presumibles*. Madrid: Gredos (2004)
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Moeschler, J. (2004). "Intercultural Pragmatics: A Cognitive Approach". *Intercultural Pragmatics*, 1(1), 49-70.
- Nuyts, J. (2004). "The Cognitive-pragmatic Approach". *Intercultural Pragmatics*, 1(1), 135-149.
- Paiva, B. M. M. de & S. H. Foster-Cohen. (2004). "Exploring the Relationship between Theories of Second Language Acquisition and Relevance Theory". *Second Language Research*, 20(3), 281-288.
- Placencia, M. E. & D. Bravo. (Eds.). (2001). *Actos de habla y cortesía en español*. Munich: LINCOM Europa
- Poyatos, F. (Ed.). (1988). *Crosscultural Perspectives in Nonverbal Communication*. Toronto: Hogrefe.
- Rosales Sequeiros, X. (2004). "Interpretation of Reflexive Anaphora in Second Language VP-ellipsis: Relevance Theory and Paradigms of Explanation". *Second Language Research*, 20(3), 256-280.
- Sánchez Lobato, J. & I. Santos Gargallo. (Dir.). *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004
- Scollon, R. & S. W. Scollon. (1995). *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell.
- Searle, J. R. (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980.
- Searle, J. R. (1975a). "Una taxonomía de los actos ilocucionarios". *Teorema*, VI(1), 43-77.
- Searle, J. R. (1975b). "Actos de habla indirectos". *Teorema*, VII(1), 23-53.

- Searle, J. R. & D. Vanderveken. (1985). *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge: CUP.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP.
- Sperber, D. (1996). *Explaining Culture*. Oxford: Blackwell
- Sperber, D. & D. Wilson. (1986/1995). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Vicente, B. (2001) "La demarcación de lo explícito y lo implícito". En K. Korta & F. García Murga (eds.), *Palabras. Víctor Sánchez de Zavala in memoriam* (183-200). Bilbao: U.P.V.
- Wilson, D. & D. Sperber. (2004). "Relevance Theory". En L. R. Horn & G. Ward (eds.), *Handbook of Pragmatics* (607–632). Oxford: Blackwell.
- Watts, R., S. Ide & K. Ehlich. (Eds.). (1992). *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*. Berlín: Mouton De Gruyter.
- Žegarac, V. (2004). "Relevance Theory and *the* in Second Language Acquisition". *Second Language Research*, 20(3), 193-211.

Reflexiones acerca de los actos de habla y los contextos de producción e interpretación del significado.

Luisa Granato

Universidad Nacional de La Plata

I. Introducción.

Los actos de habla han sido tema de innumerables investigaciones en distintos ámbitos de las ciencias humanas y sociales en los que se toma al lenguaje como objeto de estudio. En efecto, desde las publicaciones de Austin (1962) y Searle (1969) en adelante, la noción de acto ha sido adoptada, adaptada, expandida y modificada por diversos analistas que, desde la filosofía y la lingüística, han producido teorías y descripciones en las que el acto constituye una unidad de análisis.

La elaboración de la Teoría de los Actos de Habla y su posterior publicación a cargo de los discípulos de Austin en 1962, significó un invalorable aporte a los estudios de la filosofía del lenguaje. Esta nueva perspectiva teórica marcó un comienzo auspicioso no sólo en relación con un cambio fundamental en la manera de concebir la lengua en uso para la elaboración de una teoría lingüística por parte de los filósofos, sino también –como es ampliamente reconocido– una fundamentación esencial para el desarrollo de los estudios de la interacción verbal. Las re-elaboraciones de Searle de la noción de acto, que pueden apreciarse en la publicación de numerosos estudios (1969, 1975a, 1975b, 1999, entre otros), contribuyen a profundizar en el tema y a proponer un modelo que enfatiza cada vez más el valor de las circunstancias de la emisión. A la obra de estos dos autores le siguen innumerables revisiones sobre el significado y la noción de acto, que poco a poco van acercando la reflexión filosófica a los estudios socio pragmáticos actuales, como se puede ver en Vanderveken (1990), Alston (2000), Rajagopalan (2000), Love (1999), Sbisà (2002).

En consonancia con la aparición de las obras de los filósofos pioneros en los estudios de los actos de habla, especialistas de disciplinas académicas diversas como la lingüística, la sociolingüística, la pragmalingüística y la pragmática de las lenguas naturales elaboraron trabajos en los que utilizó el concepto de acto en contexto, ya sea a la manera de Austin o de Searle, o con modificaciones de las nociones filosóficas realizadas de acuerdo con los fines específicos de cada investigación (Labov y Fanshell 1977, Sinclair y Coulthard 1978, Sacks,

Jefferson y Schegloff, a partir de la década del 60, Brown y Levinson 1987, Verschueren 1999, entre otros).

Paralelamente, se observan diferencias en la concepción de contexto que cada teoría o descripción presenta y en su incidencia sobre el lenguaje. En efecto, las consideraciones en las teorías de los actos de habla y luego en los análisis de los textos reales producidos en encuentros verbales cara a cara, ponen en evidencia cambios constantes en las características y los elementos contextuales que se tienen en cuenta para establecer el significado de las unidades mencionadas. Las condiciones de felicidad de las teorías filosóficas fueron reemplazadas por una noción de contexto real. Asimismo, la idea de contexto dado e invariable del influyente modelo de SPEAKING de Hymes (1972), fue sustituida poco a poco por la de un contexto dinámico como la interacción misma y que se co-construye en el fluir del discurso como acción social, postura que se ha visto avalada por trabajos teóricos y empíricos recientes de lo más variados (Duranti & Goodwin, 1994; Schegloff, 1994; Gumperz, 1994; Cicourel, 1994; Schiffrin, 1994; Fetzer, 2004; etc.)

En este trabajo se atiende al desarrollo de las nociones de acto de habla y de contexto en algunas vertientes filosóficas y lingüísticas. La consideración de estos conceptos en los dos campos del conocimiento muestra los cambios experimentados a través del tratamiento de diferentes autores y de corrientes de análisis diversas.

2. El contexto

Duranti y Goodwin (1994: 2) se refieren a las dificultades que se encuentran al intentar una definición de contexto, lo cual no constituye, a su criterio, un problema que requiera solución. Por el contrario, entienden que el reconocimiento de la importancia del contexto por parte de un gran número de investigadores y su esfuerzo por determinar cómo funciona, ofrece un campo de estudio sumamente productivo.

Tanto en las diferentes teorizaciones filosóficas como en los diferentes estudios de la interacción verbal, el contexto ha sido un tema central. Unas breves referencias a algunos autores representativos mostrarán parte de las preocupaciones de los analistas respecto de este aspecto tan unido a los estudios del significado.

Entre los trabajos recientes más relevantes sobre el tema, cabe mencionar la colección de artículos de Stalnaker (1999), publicada bajo el título de *Context and Content*. En el artículo sobre “Indicative conditionals”, Stalnaker sostiene que la definición de contexto dependerá de qué elementos de la situación en que un

discurso se desarrolla son relevantes para determinar qué proposiciones expresan las oraciones que dependen del contexto y para dar cuenta de los efectos de los actos de habla. (op. cit: 67)

Marina Sbisà (2002) ofrece un interesante aporte al tema en estudio. Presenta un minucioso estudio acerca de la noción de contexto utilizada en la frecuente asociación con los actos de habla. De la misma manera que otros investigadores de la interacción verbal (Duranti & Goodwin, 1994; Stalnaker, 1999; entre otros), Sbisà considera que el contexto no se limita a hacer aquello que define la situación de emisión y que incluye la actitud o estado psicológico de los participantes, sino que incorpora el reconocimiento del receptor. Para Sbisà, la realización del acto ilocucionario depende de la identificación de la intención comunicativa del hablante por parte del receptor. Menciona el hecho de que para Bach y Harnish (1979) son las creencias respecto del contexto lo que posibilita la producción e interpretación de los actos. Finalmente se refiere a la Teoría de la Relevancia (Sperber & Wilson, 1986), que atribuye la identificación del significado del hablante a las inferencias del receptor, lo cual habla nuevamente de un contexto puramente cognitivo.

Sbisà se pregunta acerca del contexto de un acto de habla:

1. Si el contexto existe previo a la realización de un acto o si se construye en la conversación.
2. Si el contexto es ilimitado o limitado por ciertos principios.
3. Si es objetivo o subjetivo.

Con respecto a si el contexto es dado o construido en la interacción, la autora, contrariamente a lo que sucede en las teorías existentes, argumenta que aun desde una perspectiva filosófica, no es fácil sostener que el contexto se establece antes de la realización de un acto. Señala que la satisfacción de las condiciones de felicidad se asume como primera opción pero sin hacer del acto producido una cuestión explícita. Esto puede llevar a la redescrición del acto o a una evaluación negativa respecto de su realización, lo cual nos pone frente a la evidencia de que los participantes crean el contexto en la interacción.

En cuanto a la idea de si el contexto está limitado o no presenta límites fijos, Sbisà observa que, en las postulaciones de Austin (1962), el contexto es limitado, dado que las condiciones de felicidad seleccionan los aspectos que serán relevantes en la evaluación de un acto. Searle, por el contrario, concibe al contexto como indefinidamente extensible al entender que los actos se explican por medio de un número indefinido de suposiciones compartidas. La autora señala luego que en otras posturas pragmáticas el contexto se presenta también como ilimitado, como es el caso de Stalnaker (1999) y de la Teoría de la Relevancia. Sostiene que dado que el lenguaje es siempre situado, es necesario

delimitar el contexto y que es dentro de ese contexto relevante que un acto debe evaluarse.

Finalmente, la autora aborda el planteo de si el contexto está determinado por las intenciones del hablante –contexto cognitivo– o por el estado de cosas en el mundo –contexto objetivo. Su posición es la de que todo acto debe evaluarse con la consideración de un contexto objetivo. No es suficiente que los interactuantes asuman que comparten presuposiciones acerca del mundo porque estas presuposiciones pueden no ser realmente compartidas. A lo que Sbisá agrega la incertidumbre acerca de si el receptor acepta las presuposiciones del hablante. En este caso, sólo la consideración del contexto objetivo puede ayudar. La autora luego analiza la compatibilidad de sus afirmaciones y señala que, en primer lugar, la concepción del contexto que se construye en la interacción tiene que ver con el contexto cognitivo.

Desde una perspectiva amplia y abarcadora, en la que se deja atrás la idea de contexto como una realidad que la emisión encuentra armada al momento de su concreción, Anita Fetzer (2004: 88) propone una caracterización propia de la noción. En primer lugar, marca la diferencia entre la noción común que se refiere a una entidad limitada y determinada y la teórica, que alude a un concepto relacional dentro del cual se reconocen cuatro sub-categorías: contexto cognitivo, contexto lingüístico, contexto sociocultural y contexto social. Menciona asimismo la adecuación, concepto socio-cultural estrechamente ligado al análisis pragmático y también dependiente del contexto. La adecuación, sostiene, está sujeta a los límites contextuales de los co-participantes, de las acciones comunicativas, de los géneros comunicativos y de las normas y estrategias etnográficas de una comunidad. (op. cit.: 89)

Siguiendo a esta autora, entendemos que

El contexto social es un concepto relacional que vincula acciones comunicativas con su entorno, que vincula a los participantes individuales con sus entornos individuales y que vincula el conjunto de participantes individuales y sus acciones comunicativas con sus entornos. (Fetzer 2004:99).

De esta manera se seleccionan y construyen contextos adecuados a las acciones comunicativas.

Fetzer manifiesta su adhesión a la idea de que el contexto está dado, pero se organiza en el desarrollo paso a paso de la interacción. La autora sostiene (op. cit.:105) que si se entiende que cada experiencia lingüística debe encontrar sentido como parte de una red y sobre un fondo de suposiciones asumidas, no es posible considerar al lenguaje como autónomo. Sobre esta base, redefine las condiciones necesarias y suficientes para realizar felizmente un acto de habla, no como la realización de un acto ilocucionario y de un acto proposicional y el

proceso inferencial correspondiente, sino como la producción e interpretación de una emisión que persigue un fin determinado dentro de un contexto determinado.

La autora (op. cit.:106) encuentra que en la relación del acto de habla con el contexto, se han enfatizado diferentes aspectos de acuerdo con la perspectiva de análisis adoptada. En algunos casos, se ha focalizado en el contexto cognitivo y en otros, en los contextos social y socio-cultural.

Las acciones que los hablantes realizan en la interacción deben examinarse, según Fetzer, de acuerdo a los interrogantes siguientes (op. cit.: 107):

¿Cuáles son las condiciones necesarias y suficientes para el productor (hablante) y para el intérprete (oyente) del lenguaje para que se le asigne el rol de co-participante?

¿Cuáles son las condiciones necesarias y suficientes para que a una o más palabras se les asigne el estatus de una emisión?

¿Cuáles son las condiciones necesarias y suficientes para que a una emisión se le asigne el estatus de acto de habla?

Para la autora, un análisis de este tipo requiere que se considere la forma de hacer cosas con las palabras, que se discrimine qué contextos son necesarios, que se determine si los contextos están dados o si se construyen en el devenir de la conversación, qué acciones intentan realizar los interactuantes, comprobar si los objetivos comunicativos que se persiguen en la interacción se logran y que se tengan en cuenta las expresiones que se utilizan para que se logren cosas con las palabras.

La concepción de Fetzer (op. cit.:95) acerca del acto y sus condiciones de felicidad parte de Searle en lo que se refiere a tipos de ilocuciones posibles – asertivas, directivas, comisivas, expresivas y declarativas. Como ya se señaló en este trabajo, a esto le suma la noción de adecuación que incluye las condiciones de felicidad que se someten a los límites impuestos por el contexto. Las condiciones de adecuación alcanzan los niveles sintáctico, semántico, morfológico y fonológico así como también los sistemas de expresión e interpretación.

Entendemos que las consideraciones de Fetzer acerca del contexto pueden aplicarse al análisis de encuentros verbales concretos.

En el desarrollo de las secciones siguientes, haremos frecuentes referencias a las categorías descriptas en este modelo.

3. El acto de habla desde la filosofía del lenguaje

A pesar de que la corriente filosófica que aborda el estudio del lenguaje común comienza a principios del siglo XX¹, su desarrollo formal recién se inicia con Austin (1962) y más especialmente con Searle (1969), quien elabora una teoría de los actos de habla que ofrece una caracterización de fuerzas ilocucionarias posibles y de las condiciones de satisfacción que los diferentes actos requieren. Burkhardt (1990:91) considera que estos dos trabajos pueden identificarse como la biblias de la teoría de los actos de habla. Esta línea es posteriormente adoptada y elaborada por otros analistas, que presentan sus propias posturas respecto del tema.

3.1 Austin y Searle

Como es sabido, Austin (1962) desarrolla el tema de los Actos de Habla frente a sus discípulos en la Universidad de Oxford, quienes más adelante publican sus conferencias. En este trabajo, Austin presenta el proceso de análisis y reflexión que culmina con la elaboración de la noción de una unidad de análisis para el lenguaje en acción, es decir, el acto de habla. En un primer momento, se da cuenta de que no es posible aplicar las condiciones de verdad a todo tipo de emisión y establece la distinción entre emisiones realizativas y constatativas², para referirse, respectivamente, a oraciones en las que, al producirlas, se lleva a cabo una acción determinada y a oraciones que describen un hecho al que se le puede atribuir un valor de verdad. En su descripción de los realizativos explícitos, Austin otorga ya un rol preponderante a las circunstancias de la expresión (op.cit.:76) en la lista de “recursos lingüísticos más primitivos”. Al mismo tiempo, relativiza su aporte por considerar que dichas circunstancias ofrecen información excesiva que podrían llevar a interpretaciones y discriminaciones erróneas, dada su vaguedad y la incertidumbre acerca de cómo puede el receptor elaborar estos datos. Para la determinación del significado, agrega la evaluación de las verdaderas intenciones de los hablantes y la sinceridad del contenido de sus emisiones.

Más adelante, el autor deja de lado esta distinción al observar que todas las emisiones pueden considerarse realizativas, base sobre la cual desarrolla la Teoría de los Actos de Habla. Esta teoría ofrece un desarrollo muy detallado de las características de las unidades en estudio. La discriminación entre acto

¹ Smith (1990:37) señala que “... ya en 1904, había una cierta tradición en Munich de discutir problemas asociados con preguntas, deseos, órdenes y otras formas de hacer cosas con las palabras.”

² Término utilizado en la traducción al español de Austin, J. (1971) *Cómo hacer cosas con las palabras*

locucionario, acto ilocucionario y acto perlocucionario de su teoría, nos pone frente a los diferentes aspectos considerados dentro de esta unidad. Así el primero -formado a su vez por otros tres actos: fonético, fático y rético, que refieren a la emisión de ciertos ruidos, palabras y sentido y referencia respectivamente- porta un significado que coincide con lo que cualquier oración puede expresar a partir de la utilización del código en que se exprese y al que se identifica con el “significado literal”. A través del segundo -el acto ilocucionario- se intenta describir la manera en que se usa una locución, es decir, la función para la cual se la utiliza. Según el autor, la presentación de estos dos sentidos que una misma emisión realiza posibilita la separación de problemas que exigen respuestas y soluciones diferentes, hecho que había sido ignorado por los filósofos hasta el momento. Mediante la utilización de términos diferentes - significado y fuerza- Austin separa las nociones de significado en tanto sentido y referencia por un lado y de valor funcional de las emisiones por el otro.

Finalmente, el autor describe el tercer acto que se produce conjuntamente con los dos arriba mencionados -el acto perlocucionario- que alude a un sentido adicional que es el de los efectos que la concreción de un acto tiene sobre los sentimientos, pensamientos o acciones del hablante, la audiencia u otras personas. Sin embargo, todo el énfasis del análisis está puesto sobre el acto ilocucionario, sobre la base del cual se marca la diferencia con los actos locucionario y perlocucionario. La teoría focaliza así especialmente en “qué se hace” cuando se emite un acto en términos funcionales (recomendar, dar una orden, insinuar, informar, insultar, etc.).

En este marco teórico se establece una estrecha relación entre los tipos de verbos utilizados en cada oración y la intencionalidad del hablante, pero son las circunstancias de la emisión lo que finalmente va a considerarse un factor determinante para el éxito de la realización de un acto. Es en esta instancia que Austin otorga relevancia al contexto. Señala:

... durante muchos años hemos venido advirtiendo, cada vez con mayor claridad, que la ocasión en que se produce una emisión importa mucho y que, hasta cierto punto, es el ‘contexto’ en el cual se intenta usar o se usan las palabras el que debe ‘explicarlas’.³
(Austin, 1962: 100)

Al describir las circunstancias necesarias para la realización feliz de un acto, Austin (1962:14-15) menciona la necesidad de:

³ Todas las traducciones de fragmentos citados de obras en otras lenguas son de la autora de este trabajo..

- Un procedimiento convencional aceptado y que posea un efecto también convencional, que el procedimiento incluya determinadas palabras que sean pronunciadas por determinadas personas en determinadas circunstancias.
- Que tanto las personas como las circunstancias sean las apropiadas.
- Que todos los participantes actúen correctamente.
- Que todos los participantes realicen la actividad en forma completa.
- Que las personas que intervienen tengan los pensamientos o sentimientos que se deben tener para la realización de una actividad determinada y que tengan la intención de conducirse de acuerdo con ellos.
- Que realmente se comporten en forma coherente con esos pensamientos y sentimientos.

El señalamiento de estos requisitos muestra una preocupación por aspectos variados del contexto, como la existencia de acciones sociales aceptadas en una comunidad que incluyen las instituciones y prácticas de una cultura determinada. Asimismo se consideran los roles de los participantes en cuanto a la expectativa de que su conducta responda también a las reglas sociales establecidas y a la necesidad de una actitud mental determinada. Se evidencia así una clara relación entre la fuerza ilocucionaria de las emisiones y el contexto de producción necesario, que incluye nociones relacionadas con el contexto lingüístico, el contexto social, el contexto sociocultural y el contexto cognitivo. Sin embargo, para el autor, el contexto es indefinido: se trata de la “ocasión oportuna”, las “circunstancias suficientemente especiales”, los “contextos convencionales”. De la misma manera, los participantes son “una mujer”, “los participantes”, “alguien”, “un juez”.

A pesar de que las condiciones mencionadas no son aplicables al análisis del discurso, dado que sólo se refieren a contextos posibles o indeterminados, pensamos que estos planteos que incluyen cuestiones contextuales en el análisis del significado que no tenían un espacio en el campo de la semántica, representan un primer paso hacia la incorporación posterior de dichos elementos al análisis de la interacción verbal en situaciones concretas de uso.

Como discípulo de Austin, John Searle (1969) reelabora el concepto de acto de la teoría de su maestro y aporta concepciones que acercan las reflexiones filosóficas a la explicación del significado del lenguaje natural en situaciones de interacción. Se pregunta Searle si no es el caso que todo conocimiento, para ser realmente válido, debe basarse en una búsqueda empírica y estadística de cómo usan las palabras los seres humanos en su conducta lingüística (op. cit.: 12). Sus respuestas no se basan en el estudio de conversaciones reales, sino más bien se

inferen de los usos de la lengua del propio analista. Como hablante nativo, que conoce tanto el código como las reglas que lo gobiernan, confía en sus intuiciones respecto del manejo regular y sistemático de dichas reglas, aunque es consciente de los peligros que entraña la falibilidad de la caracterización lingüística.

La noción que Searle presenta de los actos de habla difiere de la de Austin en cuanto al número y al tipo de distinciones que realiza y a las asociaciones gramaticales que señala. Para el autor, dentro de cada acto de habla completo se producen simultáneamente tres actos: el acto de emisión, el acto proposicional y el acto ilocucionario. En este modelo, por actos de emisión se entiende la producción de una serie de palabras. Los actos proposicionales son aquellos mediante los cuales el hablante refiere y predica y los actos ilocucionarios son los que realizan diferentes funciones interactivas. A pesar de que no es posible establecer una relación de correspondencia unívoca entre estos tres actos y la composición de los actos en la teoría de Austin, entendemos que las nociones de actos de emisión y predicación en el modelo de Searle, podrían incluirse en el acto locucionario de Austin y que la noción de acto ilocucionario en las dos teorías coincide, en tanto representa la función que la emisión cumple en contextos determinados. A estos tres tipos de actos, Searle agrega el acto perlocucionario, que adopta de la teoría austiniana, pero que no desarrolla. El autor establece relaciones entre la forma gramatical y los actos proposicionales e ilocucionarios. Mientras que para Austin el significado de un acto de habla depende siempre del significado de la proposición que lo realiza, Searle, por el contrario, considera que los significados de acto y proposición pueden ser, pero no siempre son congruentes entre sí y, en este caso, dan lugar a lo que denomina actos de habla indirectos, en los que es frecuente encontrar figuras como metáforas e ironía, entre otras (Searle, 1979).

Asimismo, Searle considera que una verdadera teoría del lenguaje es aquella que puede explicar la relación entre las palabras y la posibilidad de emitir actos de habla, es decir, entre lenguaje y comunicación. Entiende que las reglas que operan en el nivel de los actos de habla son parte de la competencia lingüística. Marca, de este modo, un giro fundamental hacia una concepción diferente en lo que hace a la teoría lingüística.

En lo que se refiere a la consideración del contexto en la determinación del significado de un acto, resulta significativa la presentación de ejemplos que surgen de lo que podría ser, según la intuición del analista, lengua en contexto. Searle hace hincapié en la inseparabilidad y complementariedad del significado de una oración y su significado en contexto y sostiene que ambos deben ser analizados para saber qué se expresa mediante un acto de habla. El significado de la oración posibilita su utilización para la expresión de un acto, ya que el acto

actualiza una de las funciones del significado de dicha oración. (1969: 18). Los hablantes se expresan mediante la realización de actos de habla -unidades mínimas de la comunicación lingüística- y estos actos responden a la existencia de ciertas reglas relativas al uso de elementos lingüísticos. La producción de un acto supone, sostiene el autor, una situación de comunicación en la que participan una o dos personas a las que guía una intención determinada. Esta idea de intencionalidad del hablante está muy presente en la teoría, idea acerca de la cual Searle se explaya en trabajos posteriores. Si bien al igual que Austin, el autor no tiene en cuenta situaciones de habla concretas, esta concepción incorpora de manera más clara los participantes y el propósito de la interacción, elementos de los contextos social y cognitivo que se incluirán más tarde en los estudios sociales del lenguaje desarrollados en el ámbito de la sociolingüística y la pragmática. Esta postura ha recibido y aún recibe críticas de colegas que no acuerdan con esta afirmación (Love, 1999; Rajagopalan, 2000)

Asimismo, Searle identifica un grupo de condiciones necesarias y suficientes para que un acto se realice con éxito y no de manera defectuosa. (op. cit.:54). En su caracterización del acto de prometer, que presenta como ejemplo para el desarrollo de su teoría, admite la realización de una idealización y sostiene la posibilidad de extender las distinciones encontradas en el acto analizado a otros tipos de actos. (op. cit.: 72). Podríamos decir que en su teoría, la incorporación de las intenciones del hablante y su reconocimiento por parte del receptor, son características contextuales que muestran, como sostienen Duranti y Goodwin (1994: 17), un cambio de énfasis que va de las convenciones sociales a la intencionalidad y estados psicológicos de los hablantes. Sin embargo, en ningún momento se hacen identificaciones de hablantes o receptores concretos en situaciones de habla concretas, como sí sucede en los estudios de la interacción real.

La lectura de estos dos escritos fundacionales muestra claramente una mayor elaboración en la obra de Searle. La crítica filosófica ha sido diversa y se puede resumir en dos posturas (Rajagopalan, 2000: 353-355). Hay quienes ven en el trabajo de Austin todas las bases necesarias para la elaboración posterior que Searle hace de la teoría. Por el contrario, otros estudiosos del tema consideran que Searle hizo aportes originales y significativos, que van más allá de lo que Austin alguna vez imaginó. Más allá de las coincidencias encontradas respecto de la pertenencia a la misma tradición de ambos trabajos, se reconoce, en general, mayor fundamento y desarrollo en el trabajo de Searle. Rajagopalan (op. cit: 354) señala que Austin presentó una teoría muy limitada, y hace propias las palabras de Frazer (1974: 433) quien afirma que las postulaciones de Searle se consideran “el único trabajo teórico serio en el área”. Searle, sostiene Rajagopalan (op. cit.: 374), intenta incorporar los actos de habla al valor proposicional de las

oraciones. En su teoría, se acentúa la idea de la intencionalidad. Austin trata siempre de volver sobre sus propias conclusiones, reconsiderar y pensar en lo que el hombre común diría en determinadas circunstancias. Searle se caracteriza por teorizar acerca de los temas tratados; pone el énfasis en las condiciones necesarias y las reglas constitutivas para la producción de un acto ilocucionario. Por su parte Austin asocia la fuerza de las emisiones, especialmente con los verbos utilizados. Según Fetzer (2004), Austin ve al lenguaje fundamentalmente como acción social, mientras que Searle enfatiza la conexión entre lenguaje y cognición.

En ninguna de las dos teorías hay interpretación en contexto a pesar de las referencias que se hacen a las prácticas culturales y otros aspectos ya mencionados. Esto le valió a Searle el rechazo de los lingüistas antropológicos quienes consideran que el autor no contempla que el lenguaje se produce en contextos culturales determinados y que, por el contrario, favorece la reflexión filosófica que lo lleva a la realización de generalizaciones (Rajagoplan, op.cit.: 374-379).

Al referirse a los trabajos de Austin y Searle, Fetzer (2004: 107-108) manifiesta que estos autores incluyeron en sus teorías las nociones de racionalidad, intencionalidad y comunicación, estableciendo una manera de concebir al lenguaje que difiere radicalmente de las concepciones de la semántica formal. Para Austin, las condiciones de felicidad dependen de las convenciones. Searle explicita el estatuto de las convenciones al relacionar el acto con condiciones que tienen que ver con el lenguaje, la semántica y las convenciones.

Podemos afirmar que las dos aproximaciones analizadas profundizan en la noción de acto y ambas desarrollan el acto ilocucionario como centro de las respectivas teorías. En los dos casos se considera la necesidad de tener en cuenta reglas y condiciones necesarias para la realización e interpretación de un acto de habla pero no se tienen en cuenta contextos concretos en el estudio del significado. En su evaluación de estas teorías, Schiffrin (1997: 60) señala que el análisis se basa en emisiones tipo (*type*) y no en emisiones reales (*token*). Tanto la producción como la interpretación de actos de habla es posible dado el conocimiento que los hablantes tienen del mundo, la sociedad y la gramática, pero el factor fundamental es el conocimiento de las reglas constitutivas que gobiernan dichos actos.

4. Acto y contexto en posturas teóricas más actuales

Tanto las nociones de acto ilocucionario y contexto como las condiciones de realización exitosa de los actos han sido retomadas por diferentes autores en

nuevas aproximaciones al problema del lenguaje como acción. Nos referiremos a dos estudios recientes como muestra de la manera en que ha evolucionado el concepto de acto de habla y a cómo se han incorporado elementos contextuales a estudios sobre el significado lingüístico desde la perspectiva filosófica.

Las elaboraciones de Vanderveken (1990) conforman uno de los trabajos más completos sobre el tema, cuya contribución consiste en establecer los principios que explican la conexión entre el significado de las oraciones y los actos de habla en la lengua natural, dentro de una teoría formal de semántica que intenta integrar ambos aspectos: la teoría de los actos de habla y la semántica veritativa. Esta integración permite el establecimiento de relaciones lógicas entre proposiciones, fuerza ilocucionaria y actos de habla. Se marca así una relación lógica entre estructura y función; es decir, sostiene que los actos de habla forman parte de la semántica oracional.

El autor toma como unidad de significado el acto ilocucionario. El acto primario de una emisión, señala, es el que se expresa mediante la oración utilizada en el contexto de dicha emisión. En este sentido sostiene:

los actos ilocucionarios son las unidades primarias del significado literal en el uso y comprensión de las lenguas naturales ... es parte del significado de cada oración que su realización literal en contextos apropiados de uso constituye la realización de ciertos actos ilocucionarios por parte del hablante. (op. cit.: 8).

Los actos perlocucionarios quedan fuera de su análisis, dado que considera que no están determinados por el significado de la oración.

Para Vanderveken, las oraciones tienen características léxicas y sintácticas que determinan el tipo de acto que puede realizarse al decir dichas oraciones.

En lo que se refiere al contexto, reconoce la existencia de seis elementos necesarios para determinar el acto ilocucionario de una oración dada. Estos seis elementos son: el hablante, uno o varios receptores, un conjunto finito de oraciones (producidas por el hablante), un tiempo y un lugar y otras características del hablante y los objetos a los cuales se hace referencia, que se incluyen dentro del mundo de la emisión. Esta postura es coincidente con la de Searle, y no es aplicable al análisis de emisiones concretas dado que siempre se habla de contextos posibles. Se trata de interpretaciones semánticas de oraciones que no necesitan producirse. En este modelo se entiende que una misma oración puede expresar diferentes actos en diferentes contextos. Así se establece una distinción entre significado de una emisión posible u oración concreta, producida en un contexto de uso (*token*) y el significado lingüístico de una oración o tipo de oración (*type*).

El autor considera la relevancia de algunos aspectos contextuales en la determinación del acto ilocucionario literal, como por ejemplo, la identificación

del hablante, el tiempo y el lugar para determinar el valor de una emisión como: “Por favor, volvé en cinco minutos” (op. cit.: 9)

Por otra parte, sostiene que las condiciones de éxito y satisfacción de los actos determinan el propósito lingüístico de los actos de habla en contextos de uso (op. cit.: 26-27).

La variabilidad en los significados posibles de una oración en relación con su contexto de producción tiene relación con la referencia expresada, por ejemplo, por medio de elementos deícticos. Por lo que el significado de una oración no está determinado por uno o más actos ilocucionarios, sino por un conjunto de funciones que provienen de los contextos posibles de un conjunto de actos ilocucionarios. Se habla de contexto, se produzca o no la oración. Es decir que para Vanderveken, el acto ilocucionario pertenece al valor semántico de la oración. (op. cit.: 40-41).

El autor reconoce cierta independencia de las emisiones y los contextos, en tanto es posible que el acto inherente al significado lingüístico no se produzca en la ocurrencia de la oración en contexto si las condiciones no se cumplen. Aquí el significado del hablante se considera literal. En esta teoría, se adjudica “sentido semántico” a las expresiones; de esta manera, expresan actos ilocucionarios. Por su parte, los hablantes expresan “sentido pragmático”, o sea, proposiciones con valor ilocucionario en un contexto determinado de uso de la lengua natural. De este modo, son capaces de evaluar de antemano si una oración puede o no realizar un determinado acto ilocucionario en un contexto dado. En este caso, se podría no hablar literalmente. El autor ejemplifica esta ocurrencia con la emisión:

Yo afirmo y niego que Juan es francés (op. cit: 44)

Dado que el hablante no puede afirmar y negar algo al mismo tiempo, puede querer decir que “Juan tiene la ciudadanía francesa pero no actúa como un francés”. Esta oración sería exitosa desde un punto de vista pragmático, pero no desde el punto de vista de la semántica general, donde hay una convención de literalidad. Se considera entonces que el hablante realiza actos ilocucionarios en un determinado contexto, y que los actos ilocucionarios contienen las oraciones que utiliza. De modo que por un lado, se analizan los actos ilocucionarios literales de acuerdo a cada contexto posible de la emisión y, por el otro, la posibilidad de que un acto sea satisfactorio en un contexto determinado y no en otro.

Al focalizar en los contextos posibles, Vanderveken señala la diferencia entre las dos concepciones de contexto. En el primer caso, sólo es necesario identificar al receptor, al tiempo de la emisión y la ocupación del hablante. En el segundo,

habrá que saber si el hablante cuenta con las atribuciones para realizar la acción que predica, como por ejemplo:

“Usted queda en este momento despedido” (op. cit.: 46)

De modo que en el ámbito de la semántica general, se entiende que el contexto de una emisión está representado por un hablante, uno o varios receptores, un conjunto finito de oraciones, un tiempo, un lugar y el mundo de la emisión (estados mentales del hablante, como por ejemplo sentimientos, intenciones, etc.) (op. cit.: 46-47). Las intenciones del hablante se equiparan al significado de las oraciones en cuanto a las interpretaciones semánticas. Sólo hay que conocer el estado mental del hablante para conocer la fuerza ilocucionaria de la emisión, si es que hay ambigüedad semántica. El valor que el hablante asigna a una expresión en contexto, es el valor semántico de esa expresión en contexto, si el acto literal es posible.

Más recientemente, Alston (2000) presenta una postura innovadora frente al significado y trabaja especialmente sobre la noción de los actos ilocucionarios. El autor (op. cit.: 149-150) elabora una lista de axiomas al delinear el concepto de significado en su teoría semántica, en los cuales incluye la capacidad del hablante para reconocer estos significados, la necesidad de conocer, por un lado, el significado lingüístico de una emisión y el significado de sus partes constitutivas y, por el otro, la necesidad de contar con el conocimiento de ciertas pistas extra lingüísticas para identificar la referencia de una oración dada. Esta necesidad se plantea incluso en la determinación del valor de verdad de ciertas afirmaciones que incluyen significados múltiples. Sostiene asimismo que el receptor de un mensaje debe ser capaz de interpretarlo a partir del conocimiento de su significado. Esta postura deriva de considerar que una explicación del significado de una oración debe permitir que esa oración sea utilizada para comunicar un mensaje determinado, en otras palabras, que sea un vehículo de comunicación (op. cit.: 151, 155). El autor enuncia el “principio del uso”:

Que una expresión tenga cierto significado, consiste en que sea utilizable para jugar cierto rol (para hacer ciertas cosas) en la comunicación. (op. cit.: 154)

Esto remite a hechos lingüísticos, es decir, a la producción de actos ilocucionarios. Así Alston parte de considerar que “[u]na oración que tiene un cierto significado consiste en que se la puede utilizar para realizar actos de cierto tipo.” (op. cit.:160). Es decir que “[e]l significado de una oración es un acto ilocucionario en potencia.” (op. cit.: 160)

El autor resalta la relación existente entre lo que el hablante dice, lo que quiere decir y el significado lingüístico y lo que la oración quiere decir. Alston (op. cit.: 162-173) considera que el acto ilocucionario es básico, conjuntamente con el significado lingüístico de una oración, mientras que el acto perlocucionario no es esencial, ya que la comunicación se puede llevar a cabo independientemente del efecto que el acto tenga sobre el receptor. Marca así la superioridad de la teoría del potencial del acto ilocucionario sobre la teoría de la intención perlocucionaria. La primera establece más claramente las similitudes y las diferencias en el significado de las oraciones y en la estructura de la comunicación y los actos ilocucionarios, contrariamente a los perlocucionarios, modelan el significado de las oraciones. En coincidencia con Vanderveken, el autor rechaza toda explicación de intención perlocucionaria en el significado del hablante, el significado de la oración o en el acto ilocucionario realizado. (op. cit.: 249)

En cuanto al contexto y su participación en la determinación del significado, Alston (op. cit.: 178) sostiene que es precisamente lo que permite decir algo más que lo que está determinado por el significado de una oración. Donde se cuenta con un soporte contextual adecuado, no hace falta que el significado de la oración brinde todo el contenido que se desea expresar. Es decir, que el contexto puede determinar con suficiente claridad qué fuerza tendrá una emisión determinada. Alston marca una relación constante entre ilocución y contexto.

5. El acto de habla en los estudios de la interacción

En los comienzos de los estudios de la interacción interesados en la interpretación de las oraciones o de las contribuciones de los hablantes, surgió la inquietud de incorporar este aspecto de la actuación (performance) dentro de un modelo gramatical más general (Taylor y Cameron 1987). A pesar de que la idea muy pronto se dejó de lado, la noción de unidad funcional mínima formó parte, a partir de entonces, de varios marcos descriptivos. En este trabajo nos vamos a referir a algunos que consideramos representativos.

5.1. Análisis de la conducta interaccional

Una de las primeras áreas en las que la detección de éstas unidades se utilizó como herramienta para sus estudios fue la del Análisis de la Conversación, iniciada en forma sistemática en los trabajos de Sacks, Jefferson y Schegloff, sociólogos que comenzaron sus investigaciones en la década del 60 y consideraron que el lenguaje se utiliza en la realización de prácticas sociales en

contextos determinados. Esta vertiente focaliza en la conducta interactiva de los participantes y se ocupa de las regularidades existentes en la producción y secuenciación de las emisiones en los intercambios verbales. Como es sabido, los autores mencionados identifican la recurrencia de lo que denominan pares adyacentes, que co-producen dos participantes en un encuentro verbal y que se refieren a la emisión de dos enunciados consecutivos relacionados entre sí, de modo que el segundo responde a las expectativas de respuesta del primero. Pocas veces se ha señalado específicamente que la descripción de los enunciados que forman dichos pares se lleva a cabo a partir de la determinación del valor funcional que cada uno representa y también pocas veces se ha mencionado la utilización de la noción de acto. El énfasis se puso en el significado de las emisiones como parte de una organización secuencial. Sin embargo, para poder afirmar que dos emisiones conforman un par adyacente dado, se debe necesariamente identificar la función que cada una desempeña. Sólo así podremos saber, por ejemplo, que la primera parte de un par es un saludo al cual preferentemente le sigue otro saludo que se realiza en la segunda parte del par, y de la misma manera, que a una pregunta le sigue una respuesta o que una invitación se completa con una aceptación o un rechazo. Por lo general, el análisis se lleva a cabo sobre unidades que conforman actos dentro del discurso.

El significado de cada una de las partes de un par adyacentes se determina en relación con la situación contextual en la que se realiza, considerando la emisión que le precede en la interacción y el significado literal de la oración mediante la cual se expresa la función determinada. Es decir, que se tiene en cuenta especialmente el contexto lingüístico— fundamentalmente en relación al co-texto. Duranti y Goodwin (1994:30) se refieren a esta perspectiva de análisis de la siguiente manera:

... el análisis de la conversación ofrece un análisis completo de la lengua como modo de interacción que se apoya en el contexto para su interpretación de la acción que al mismo tiempo da forma, expande y cambia el contexto.

En esta perspectiva, no todos los aspectos del contexto tienen una relevancia constante. Pocas veces se atiende al contexto social de las emisiones, como pueden ser la situación, las identidades de los participantes (Schiffrrin 1995).

5. 2 La estructura de la conversación

En los años 70 y casi en forma simultánea, surgen dos estudios de la estructura de la conversación: uno en Estados Unidos, *Therapeutic Discourse* de

Labov y Fanshell (1977) y otro en el Reino Unido, *Towards an Analysis of Discourse* de Sinclair y Coulthard (1978).

En estos estudios, el acto se consideró una unidad interaccional y su estudio respondió a la preocupación por segmentar el discurso, clasificar los elementos y describir sus combinaciones.

En su trabajo sobre una sesión terapéutica, Labov y Fanshell llevan a cabo un microanálisis exhaustivo de la conducta interaccional de la paciente y del terapeuta y focalizan, entre otros aspectos, en el “modo de la interacción” que es la relación entre “lo que se dice” y “lo que se hace” (op. cit.: 67) Es dentro del plano de “lo que se hace” que los actos de habla encuentran un espacio en el modelo. Para estos autores, el acto es acción y, como tal, se relaciona con las acciones que se producen simultáneamente y con las que producen los otros interactuantes. En este estudio se reconoce la influencia del trabajo de 1950 de Bales (op. cit.: 60) y se presenta una taxonomía de actos de habla, referida solamente a los actos que ocurren en los cinco episodios de la sesión terapéutica en estudio. Una de las mayores preocupaciones del análisis fue detectar la conexión entre las emisiones, más allá de los signos superficiales del discurso. En la descripción de sus procedimientos, revelan valerse de una aproximación en parte similar a la de los analistas de la conversación, en tanto se basan en lo que es predecible según cada emisión en una conversación, teniendo en cuenta la acción que cada una representa y no la forma lingüística o el valor proposicional de las oraciones que las concretan. Se considera, además, el conocimiento compartido por todos los miembros de una comunidad como factor que contribuye al significado. A través de la enunciación de reglas que regulan la ocurrencia de “acciones verbales” (*speech actions*) constituidas por varios niveles de actos en el corpus, se explica un abordaje al texto que los mismos autores califican de análisis “intuitivo” (op. cit.: 70). Toman como punto de partida la noción de acto de habla de Austin (1962) y Searle (1969) y de algunos analistas del lenguaje y validan sus hipótesis mediante el análisis de una interacción extensa. Las acciones –y por consiguiente los actos– se estudian sobre la base de reglas de secuenciación, de interpretación y de producción, que se detallan meticulosamente en relación con cada una de las acciones detectadas en el texto.

La noción de contexto en este trabajo difiere de la que se aplica en las investigaciones en la perspectiva del Análisis de la Conversación. Labov y Fanshell caracterizan la situación teniendo en cuenta especialmente el conocimiento compartido por los participantes, con lo cual se acercan algo más a la metodología de análisis de los estudios pragmáticos. Sostienen que, si bien tienden a que las reglas que establecen sean lo más generales posible, no podrían formularlas sin un conocimiento acabado del contexto en que las acciones se realizan.

En relación con la estructura de la conversación, uno de los trabajos que mayor influencia ejerció en los estudios de la interacción verbal fue el que se realizó en la llamada Escuela de Birmingham y que comenzó en la década del 70, con un amplio proyecto de investigación en el cual participaron varios integrantes del *English Language Research Department*. Esta línea de investigación fue desarrollada durante más de dos décadas por alumnos de postgrado que realizaron sus tesis de maestría y doctorado en ese ámbito y por investigadores que, desde otros medios académicos, adoptaron las teorizaciones de esta escuela para la realización de los estudios de la lengua oral. Una de las primeras publicaciones en la que se explica el modelo de análisis que fue punto de partida de las investigaciones posteriores fue la de Sinclair y Coulthard (1978) mencionada más arriba y elaborada sobre la base de la publicación anterior de los mismos autores sobre el tema, *Towards an Analysis of Discourse: the English used by Teachers and Pupils* (1975). En este trabajo, que parte del análisis de un corpus formado por grabaciones de clases de la escuela primaria, se describe la estructura sociolingüística de la conversación. Se plantea la existencia de unidades que mantienen un orden jerárquico dentro del cual estas unidades se ubican, de mayor a menor, en una relación de inclusión unas con otras. Son cinco en total –lección, transacción, intercambio, movimiento y acto– y cada unidad está formada por una o más unidades del rango inferior, excepto el acto, que no presenta estructura por tratarse de la unidad menor de análisis. La noción de acto⁴, si bien inspirada en las teorías de Austin y Searle, no responde a las características de la unidad planteada por estos dos autores, quienes plantean:

... cuando describimos un ítem como un acto, hacemos algo muy diferente a cuando lo describimos como una cláusula. La gramática tiene que ver con las propiedades *formales* de un ítem,, el discurso con las propiedades *funcionales*, con el fin con que el hablante usa el ítem. (op. cit: 27-28).

En este modelo no se tienen en cuenta las condiciones de felicidad más o menos invariables de los planteos filosóficos, ni tampoco la intencionalidad del hablante como parámetros para su identificación; aquí se considera la función que los actos tienen dentro de la interacción. Esto nos pone frente a una concepción funcionalista a la manera de Halliday (1985), pero no en relación con la gramática de las emisiones, sino con el nivel del discurso. En este sentido, los autores señalan claramente la independencia de las unidades discursivas de las unidades gramaticales y, por lo tanto, del valor funcional de las oraciones de la lengua. El acto es, sin duda, la categoría más ampliamente descrita en cuanto a

⁴ Aquí el término utilizado es “act” y no “speech act” como en la teoría de Searle, posiblemente con la idea de utilizar un término diferente para referirse a una noción diferente.

los tipos de actos que se detectan en la interacción y a su conducta dentro de la estructura del movimiento.

Como ya se dijo, el trabajo de Sinclair y Coulthard despertó un gran interés en el desarrollo del tipo de análisis propuesto y, tanto dentro como fuera de la escuela de Birmingham, se realizaron estudios que en su mayoría propusieron algunas modificaciones al modelo original. Cabe señalar que la noción de acto se conservó a lo largo de estas contribuciones, en las que se tomó el mismo significado y se fragmentó el discurso de acuerdo al mismo criterio de segmentación, a pesar de los diferentes términos que se utilizaron para referirse a esta unidad (por ejemplo, actos discursivos, Tsui, 1995, actos de lenguaje o actos ilocucionarios, Kerbrat-Orecchioni, 2001)

En este enfoque se trabaja con una noción de contexto limitada. Las características contextuales se presentan para enfrentar el problema que surge de la falta de una relación constante entre las unidades de la gramática y las del discurso. Se habla aquí de *situación*, área que “incluye todos los factores relevantes en el entorno, las convenciones sociales y las experiencias compartidas de los participantes”. (op, cit: 28)

Asimismo, se menciona el área de las *tácticas* que tiene relación con los patrones sintagmáticos del discurso, es decir de cómo se ordenan y relacionan entre si los ítems en la interacción. Los autores afirman que el lugar que cada emisión ocupa en el discurso es lo que finalmente determina el acto que se realiza. Así el análisis se limita al co-texto, es decir, al contexto lingüístico, que contribuye a asignar valor funcional a cada una de las emisiones. El modelo no profundiza en el tema ni ofrece mayores precisiones. Sólo se hacen consideraciones que tienen que ver con la estructuración más o menos regular del lenguaje de la clase y con participantes cuyos roles sociales predeterminados facilitan la clasificación y predicción de unidades, dentro de las cuales se encuentran los actos.

En su reinterpretación de la teoría de los actos de habla, Edmonson (1989) se centra en el acto ilocucionario –como se hizo en los estudios mencionados en este trabajo– y ofrece una elaboración mayor de la unidad. Basa sus reflexiones en las postulaciones de Searle y cuestiona especialmente las reglas y las condiciones que el autor plantea como garantía de que un acto determinado pueda realizarse. Asimismo, no acuerda con las categorías establecidas por considerarlas demasiado amplias y llega a la conclusión de que, contrariamente a lo que debe utilizarse en el análisis del discurso, se trata de categorías ilocucionarias no técnicas que provienen del sentido común. (op. cit: 25). No es posible, señala el autor, que la fuerza ilocucionaria se derive del significado de ítems como verbos realizativos utilizados por hablantes en forma individual en las circunstancias adecuadas.

Que una promesa o una apuesta se puedan considerar logros cooperativos o resultados conversacionales sugiere o bien que la noción de acto ilocucionario debe extenderse e incluir otros factores aparte de una proposición, un hablante y sus intenciones, o que nociones tales como 'prometer' o 'apostar' no se consideren ilocuciones en un sentido técnico que se desee proponer. (Edmonson 1989: 26)

Edmonson intenta integrar ilocución e interacción en la noción de acto. Describe el acto comunicativo de la manera siguiente:

Un acto comunicativo se caracteriza por un acto interaccional y un acto ilocucionario Los actos interaccionales se realizan o se manifiestan en uno o más actos ilocucionarios. (op. cit.: 80)

Un acto comunicativo tiene una función respecto de, por un lado, la estructura de la interacción de la cual forma parte y, por el otro, de las actitudes, sentimientos y creencias del hablante que lo realiza. (op. cit.: 82)

De esta manera, concibe al acto como la unidad mínima tanto de la estructura interaccional –acto interaccional– como de la estructura conversacional o discursiva –acto ilocucionario. Presenta una exhaustiva lista de actos que pertenecen a dos dimensiones: ilocuciones internas del discurso y externas al discurso. En este sentido, el modelo ofrece una explicación más amplia y detallada de un aspecto ya considerado por Sinclair y Coulthard (1978), quienes se refieren al acto como parte de la estructura del movimiento y al mismo tiempo, como unidad que expresa un valor funcional.

Otro aspecto en el que Edmonson muestra su desacuerdo con Searle, es el que se relaciona con los actos de habla indirectos. Señala la inconsistencia de afirmar que coexisten un acto primario y un acto secundario, el primero derivado del segundo, al mismo tiempo que admite como paso necesario para determinar el acto primario o indirecto, el rechazo de la forma expresada. Es decir que en este marco teórico no se considera que el hablante expresa una fuerza ilocucionaria determinada mediante la utilización de una emisión portadora de otra. El autor señala que

... el significado central de lo indirecto es que el punto ilocucionario real es, hasta cierto punto, no específico, está esencialmente no determinado, una cuestión de interpretación, de negociación. (Edmonson 1981: 29)

Se trata, sostiene Edmonson citando a Leech (1977a: 5), de una "indeterminación estratégica". (op. cit.: 29)

En esta extensa y detallada presentación, no se menciona la incidencia del contexto en forma explícita para detectar el significado ilocucionario de las

emisiones, pero es evidente que de la misma manera que en el trabajo de Sinclair y Coulthard, aquí se tiene en cuenta, en especial, el contexto lingüístico en tanto contribuye a dar cuenta del valor funcional de los actos dentro de la secuenciación que exhiben en el discurso interactivo.

5.3. Los estudios de la cortesía

Innumerables académicos se han preocupado y aún se preocupan por el aspecto social del lenguaje, directamente relacionado con la cortesía en la interacción. Es innegable que fueron Brown y Levinson (1978, 1987) los autores que ejercieron mayor influencia en los comienzos del desarrollo de estos estudios, y que al mismo tiempo generaron la mayor cantidad de reacciones adversas a su marco de análisis. La publicación de sus trabajos, en especial el segundo, dio a conocer la primera teoría ampliamente desarrollada sobre el tema, que dio origen a una profusión de trabajos e investigaciones basados en culturas diferentes de la anglosajona. En la mayoría de estos trabajos se utiliza la noción de acto como expresión que puede producir efectos determinados en los participantes. A pesar de que a estos actos se les han atribuido significados ligeramente diferentes, cabe señalar que han sido adoptados y discutidos ampliamente en la literatura sobre la cortesía por casi todos los estudiosos del tema en lenguas utilizadas en culturas europeas y no europeas.

En la segunda de las publicaciones mencionadas, Brown y Levinson relativizan la afirmación hecha en los comienzos de sus investigaciones acerca de que la teoría de los actos de habla podía ofrecerles las bases para una manera de analizar el discurso. En una segunda etapa, coincidente con la publicación de 1987, los autores sostienen que esta teoría no puede aplicarse a su estudio, dado que los actos amenazantes, por ejemplo, no se realizan en unidades oracionales de determinada organización gramatical. Sin embargo, afirman que

ahora debemos reconocer que las categorías de actos de habla que empleamos no fueron convenientemente analizadas, pero que si volviéramos a intentarlo, nos resultaría difícil evitarlas. (Brown & Levinson 1987: 11)

Para estos autores, el discurso interactivo suele exponer a los participantes a amenazas a su imagen social (*face*), cuyo efecto es frecuentemente atenuado por el uso de expresiones utilizadas ad hoc. Nos referimos a los llamados actos amenazantes o de defensa de la imagen social de los interactuantes y a los actos que mantienen la imagen. En el modelo, acto es sinónimo de acción o de accionar: las acciones de los otros o el accionar de los otros. Brown y Levinson explican:

Por 'acto' entendemos aquello que se intenta hacer mediante una comunicación verbal o no verbal, tal como uno o más 'actos de habla' se pueden asignar a una emisión. (Brown & Levinson 1987: 65)

El valor de los actos se analiza teniendo en cuenta la racionalidad de los hablantes, la posesión de una imagen (*face*) y la extracción de inferencias de lo que se dice. No aparece mayor especificación respecto de la manera en que la unidad se considera, pero especialmente los estudios más recientes demuestran una preocupación por los roles de los participantes y el contexto socio-cultural en el que los estudios se llevan a cabo.

A partir de Brown y Levinson (op. cit) la noción de acto amenazante fue incorporada a casi todos los modelos y descripciones que se elaboraron posteriormente. Algunos analistas agregaron categorías, como es el caso de Kerbrat-Orecchioni (1997), que considera que en la interacción, no sólo se agrede la imagen o se mitiga la agresión a la imagen, sino que también se la ensalza. Pero siempre subyace la idea de la realización de diferentes tipos de acciones o actos orientados hacia el mantenimiento, optimización o deterioro de las relaciones sociales. Otra constante en todos estos trabajos ha sido la falta de caracterización o descripción acabada del concepto de acto.

Mills (2003: 80-81) detecta además el problema que surge de la realización de un análisis de fragmentos breves y que frecuentemente se lleva a cabo sobre la base de las oraciones, a pesar de que Brown y Levinson aclaran que los actos amenazantes, por ejemplo, pueden desarrollarse en fragmentos que superan el nivel de la oración. Sin embargo, observa, el hecho de que la mayor parte de su análisis se basa en el nivel de los actos, muy frecuentemente hace perder de vista la influencia de niveles de organización más amplios.

Este tipo de trabajos manifiesta una preocupación por incorporar al análisis elementos de los contextos cognitivo, social y lingüístico y, en los últimos aportes, como ya se dijo, una fuerte inclusión del contexto socio-cultural.

6. Conclusiones

En este artículo, presentamos una revisión crítica de algunos trabajos significativos que provienen de la filosofía y la lingüística. Esta revisión bibliográfica puso de manifiesto que, mientras que los filósofos han cuestionado las nociones de acto de habla originales en reiteradas oportunidades produciendo cambios bastante radicales en su caracterización, entre los lingüistas, especialmente en el área de los estudios socio-pragmáticos, las variaciones registradas no han alterado sustancialmente el concepto de acto como ilocución adoptado en los comienzos del análisis funcional del lenguaje ni

han abundado en detalles acerca de la estructura interna de esta unidad de análisis.

El acto de habla sigue siendo motivo de análisis en las dos áreas mencionadas. Mientras que desde la filosofía del lenguaje aún se presentan intentos por caracterizar la unidad mostrando diferencias con postulaciones anteriores, en los estudios de la interacción verbal parece haberse aceptado la idea de acto como unidad funcional mínima y aplicable a diferentes perspectivas de análisis. En los comienzos del análisis de la interacción se adoptó la noción de acto de habla desarrollada en las investigaciones filosóficas y así la noción de acto de las teorías de Austin o Searle se aplicó directamente al estudio del significado del habla en contexto. Más adelante, si bien se siguió trabajando con el concepto básico de que el acto es una unidad que alude a la actividad que se realiza en el paso a paso de la interacción, se llevaron a cabo las reelaboraciones necesarias para dar cuenta de las maneras en que tanto los participantes como el analista deben llegar al significado expresado por dichos actos.

Verschueren (1999) establece la imposibilidad de aplicar la teoría de los Actos de habla de Searle al análisis de la interacción, a pesar de las modificaciones realizadas por diferentes autores, en un intento de elaborar y perfeccionar la propuesta de Searle acerca de las condiciones necesarias y suficientes y de la clasificación de actos ilocucionarios de su modelo (op. cit.: 131-132). El autor alude a la fuerte tradición de los estudios pragmáticos que siguieron la línea filosófica que sostenía que el significado dependía más del emisor que del significado de las palabras (op.cit.: 47). Esta perspectiva otorgaba un estatuto diferente al lenguaje, que sólo se consideraba transmisor del significado del hablante. El autor señala el énfasis puesto en la cognición individual con exclusión de la influencia de la sociedad y la cultura, énfasis tomado de las postulaciones de Austin y Searle, autores que dan un espacio limitado a la interpretación por parte del receptor, a quien se le atribuye la recuperación del significado del hablante tal como sucede en su mente. Esta tendencia se mantuvo hasta que estudios recientes focalizaron en la acción compartida de la lengua en uso, y se apartó de la idea de que el significado depende exclusivamente de la intención del emisor. Verschueren (op.cit. 48-49) aboga por asumir la complejidad del significado, que contempla la participación de fuerzas de producción e interpretación del lenguaje, así como también la aceptación del rol central del significado en la realidad humana, sea este cognitivo, social o cultural y la influencia del contexto. Señala:

... la tendencia a abordar la teoría de los actos de habla como un cuerpo muerto más que a utilizar sus mecanismos de discernimiento. La mayoría de sus logros, sin embargo, pueden salvarse si estamos preparados a rechazar sus objetivos básicos y su postura metodológica. (Verschueren, op.cit.: 132)

Verschueren resalta el hecho de que la teoría busca establecer categorías universales de acción ligüística, postura que no considera que son los individuos involucrados en la interacción quienes deben llevar a cabo la interpretación de la conducta verbal. El autor manifiesta que para entender la conducta social es necesario penetrar en esas interpretaciones y entender que los hablantes cuentan con conceptos frecuentemente lexicalizados en formas específicas en cada lengua.

La noción de contexto ha sido elaborada y reelaborada por diversos estudiosos del tema que exponen concepciones muy diferentes en sus trabajos. En relación con los actos de habla de teorías filosóficas, en forma relativamente reciente se incorporó el contexto material como factor a tenerse en cuenta en los estudios del significado. En los análisis de la lengua en uso, se observa, la importancia que se atribuye a dichos factores desde los comienzos. En ambos terrenos la idea de contexto se fue complejizando y, a través de su estudio, se pone en evidencia un acercamiento entre las concepciones filosóficas y los estudios del habla en situaciones reales. De hecho cuando Sbisá (2002) presenta su idea de que el contexto de un acto de habla se construye en la interacción, ella misma señala que ya los sociolingüistas habían manifestado esta concepción. En efecto, la autora (op. cit.: 433) hace una interesante reflexión acerca de si los actos son algo más que elementos utilizados como expresiones de intenciones comunicativas y demuestra que también alteran el contexto en tanto acciones que se producen en un medio social determinado y sobre la base de que, al decir algo, se cambia el mundo cognitivo del receptor y su estado mental y frecuentemente también sus derechos y obligaciones en la conversación.

Estas reflexiones acortan considerablemente la brecha que normalmente separó los estudios de la filosofía de los estudios de la conversación en relación con el contexto de producción.

Esperamos que esta revisión crítica de parte de la bibliografía existente sobre los actos de habla y sus contextos de producción e interpretación, contribuya a apreciar la evolución de los conceptos tanto en el ámbito de la filosofía del lenguaje como en el del análisis del discurso y que además represente un incentivo para profundizar la investigación de estos temas en relación con los estudios del significado en la interacción verbal

Bibliografía

Alston, W. P. (2000). *Illocutionary Acts and Sentence Meaning*. Ithaca/London: Cornell University Press.

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Austin, J. L. ([1971] 1998). *Cómo hacer cosas con las palabras*. España: Paidós.
- Bach, K. & R. Harnish. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge MA: MIT Press.
- Bales, R. (1950). "A set of categories for the analysis of small group interaction". *American Sociological Review*, 15, 257-263.
- Brown, P. & S. Levinson. (1978). "Universals in language usage: politeness phenomena". En E. Goody (ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* (56-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & S. Levinson. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burkhardt, A. (Ed.). (1990). *Speech Acts, Meaning and Intentions. Critical Approaches to the Philosophy of John Searle*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Burkhardt, A. (1990). "Speech act theory – the decline of a paradigm". En A. Burkhardt (ed.), *Speech Acts, Meaning and Intentions. Critical Approaches to the Philosophy of John Searle*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Cicourel, A. (1992). "The Interpretation of Communicative Contexts: Examples from Medical Encounters". En A. Duranti & C. Goodwin (eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon* (291-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dascal, M. (2003). *Interpretation and understanding*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Duranti, A. & C. Goodwin. (Eds.). ([1992] 1994). *Rethinking Context. Language as an interactive Phenomenon*. New York: Cambridge University Press.
- Edmonson, W. ([1981]1989). *Spoken Discourse*. Singapore: Longman.
- Fetzer, A. (2004). *Recontextualizing Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Frazer, B. (1974). "Review of Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language". *Foundations of Language*, 1, 433-446.
- Grice, Paul (1975). "Logic and conversation". En P. Cole, & J. Morgan (eds), *Syntax and Semantics, Vol 3, Speech Acts*. USA: Academic Press.
- Gumperz, J. (1992). Contextualization and understanding". En A. Duranti, & C. Goodwin (eds.), *Rethinking Context. Language as an interactive Phenomenon*. New York: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Harnish, R. M. (1990). "Speech acts and intentionality". En A. Burkhardt (ed.), *Speech Acts, Meaning and Intentions. Critical Approaches to the Philosophy of John Searle*. BerlinNew York: Walter de Gruyter.

- Hymes, D. (1972). "Models of the interaction of language and social life". En J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* (35-71). New York: Holt: Rinehart and Winston.
- Israel, M. (2002). "Literally speaking". *Journal of Pragmatics*, 34, 423-432.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). "A multilevel approach in the study of talk-in-interaction". *Pragmatics*, 7(1), 1-20.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours. Theorie et fonctionnement*. Paris: Nathan.
- Labov, W. & D. Fanshel. (1977). *Therapeutic Discourse. Psychotherapy as Conversation*. New York, San Francisco, London: Academic Press.
- Leech, G. (1977). "Language and Tact". Paper N° 46, Linguistic Agency: University of Trier.
- Love, N. (1999). "Searle on language". *Language and Communication* 19, 9-25.
- McHoul, Alec (1997). "The philosophical grounds of pragmatics (and vice versa?)". *Journal of Pragmatics*, 27, 115.
- Mills, Sara (2003). *Gender and Politeness*. Cambridge U.K.: Cambridge University Press.
- Rajagopalan, K. (2000). "On Searle [on Austin] on language". *Language and Communication*, 20, 347-391.
- Recanati, F. (2004). *Literal meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. ([1992] 2000). *Lectures on Conversation. Volumes I and II*. Editado por G. Jefferson. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell.
- Sacks, H., G. Jefferson & E. Schegloff. (1974). "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation". *Language*, 50, 696-735.
- Sacks, H. & E. Schegloff. (1979). "Two preferences in the organization of reference to persons in conversation and their interaction". En Psathas (ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (15-21). New York: Irvington.
- Sbisà, M. (2002). "Speech acts in context". *Language and Communication*, 22, 421-436.
- Schegloff, E. (1992). "In another context". En A. Duranti & C. Goodwin (eds.), *Rethinking Context. Language as an interactive Phenomenon*. New York: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. ([1994] 1995). *Approaching Discourse*. Oxford UK, Cambridge USA: Blackwell.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts. An essay in the Philosophy of Language*. London New York: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1975a). "A taxonomy of illocutionary acts". En K. Gunderson (ed.), *Language, Mind and Knowledge. Minnesota Studies in the Philosophy of Science*. Minnesota: University of Minnesota Press.

- Searle, J. R. (1975b). "Indirect Speech Acts". En P. Cole & J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics, Vol 3, Speech Acts*. USA: Academic Press.
- Searle, J. R. (1999). *Mind, Language and Society. Doing Philosophy in the Real World*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Smith, B. (1990). "Towards a history of speech act theory". En A. Burkhardt (ed.), *Speech Acts, Meaning and Intentions. Critical Approaches to the Philosophy of John R. Searle*. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- Sinclair, J. & M. Coulthard. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: the English used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Sinclair, J. & M. Coulthard. (1978). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.
- Smith, B. (1990). "Towards a history of Speech act theory". En A. Burkhardt (ed.), *Speech Acts, Meaning and Intentions. Critical Approaches to the Philosophy of John Searle*. BerlinNew York: Walter de Gruyter.
- Sperber, D. & D. Wilson. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford, UK y Cambridge, USA: Blackwell
- Stalnaker, R. C. (1999). *Context and Content. Essays on Intentionality in Speech and Thought*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Taylor, T. y D. Cameron. (1987). *Anahysing Conversation*. U.K.: Pergamon Press.
- Tsui, A. (1994). *English Conversation*. Oxford: Oxford University Press.
- Vanderveken, D. (1990). *Meaning and Speech Acts. Volume I. Principles of Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verschueren, J. (1999). *Understanding Pragmatics*. New York: Arnold.

Resúmenes – Resumos – Abstracts

Laura Álvarez López

Stockholms universitet

Resumo em português

“Exageros, estereótipos ou espelho da realidade? Fontes escritas como documentação da fala de negros e escravos no Brasil”

Um dos problemas com que se deparam os linguistas cujo objeto de estudo são as características da fala de africanos escravizados levados para o Brasil e seus descendentes é a falta de fontes. É praticamente impossível encontrar registros da fala de negros e escravos anteriores ao século XX no Brasil. Dado que as fontes disponíveis são bastante escassas, torna-se essencial o aproveitamento de todos os registros existentes, inclusive representações escritas da fala desses grupos – sejam estes exageros, estereótipos ou representações cuidadosas da oralidade por meio de recursos utilizados por autores que procuram refletir modalidades de fala divergentes da linguagem considerada normativa. A questão é como analisar os dados de que dispomos e como validá-los. Discutem-se, neste artigo, o papel dos falantes de línguas africanas e seus descendentes na formação do português brasileiro, a falta de registros históricos sobre a fala de negros e escravos, a natureza das fontes escritas disponíveis e os problemas encontrados na análise e interpretação das representações de fala encontradas em tais fontes.

Abstract in English

‘Exaggerations, stereotypes, or reflections of reality? Written sources for documenting the speech of Afro-descendants and slaves in Brazil’

One of the problems faced by linguists who study varieties of Portuguese spoken by enslaved Africans brought to Brazil and their descendants is the lack of sources. It is virtually impossible to find records of the speech of slaves and freedmen prior to the 20th century in Brazil. Considering the scarcity of available sources, it becomes essential to take advantage of all existing records, including written representations of the speech of these groups. Such representations may be exaggerations, stereotypes or careful representations of spoken language marked by linguistic features that are used by authors who seek to reproduce varieties that diverge from the established norm. The question is how to analyze and validate

the data. The current paper discusses the role of speakers of African languages and their descendants in the formation of Brazilian Portuguese, the lack of historical records about the speech of this portion of the population, the nature of the written sources available and the problems encountered in the analysis and interpretation of the representations of speech encountered in those sources.

Adriana Bolívar

Universidad Central de Venezuela

Resumen en español

“La función de la evaluación en artículos y ensayos humanísticos”

La evaluación es un objeto de estudio fundamental en la lingüística y en el discurso debido a su función en la construcción del conocimiento, las relaciones interpersonales y la estructura de los textos (Bolívar, 1986, 2005; Hunston y Thompson, 2000). En este artículo se plantea que el artículo y el ensayo en las humanidades se aproximan al conocimiento de diferente manera porque tienen propósitos comunicativos diferentes. Se propone la evaluación como parámetro clave para mostrar las diferencias entre estos dos géneros discursivos. El marco teórico es el del análisis interaccional del texto escrito, cuya noción central es la evaluación (Bolívar, 2005), y se da atención a cuatro dimensiones: (a) los tipos de conocimiento respecto del contenido, la investigación, la actitud ante la investigación y el texto mismo, (b) la estructura textual, (c) el léxico y (d) la responsabilidad modal deóntica. El método empleado es el del análisis lingüístico focalizado (Bolívar, 2004a y 2004b), respaldado por la lingüística sistémica funcional (Halliday, 1994; Thompson, 1996) e inspirado en la lingüística de corpus (Sinclair, 2004).

El análisis se concentra en describir detalladamente cada una de las cuatro dimensiones señaladas, en dos textos de disciplinas diferentes, con el fin de identificar evidencia lingüística relevante para orientar un posterior análisis computarizado. Los resultados indican que la identificación de los recursos de evaluación en los textos escogidos permite afirmar que el artículo y el ensayo se ubican en un continuum de menor a mayor grado de evaluación, en el que el artículo de investigación, como reporte de investigación, cuestiona menos el conocimiento establecido, mientras que el ensayo, que se refiere al futuro, cuestiona más y asume mayor responsabilidad deóntica.

Se recomienda analizar en profundidad en un corpus mayor las marcas de modalidad deóntica, el léxico evaluativo y patrones textuales como negación–corrección.

‘The functions of evaluation in research articles and essays in the humanities’

Evaluation is a fundamental object of study in linguistics and discourse due to its function in the construction of knowledge, in interpersonal relations and text structure (Bolívar, 1986, 2005; Hunston and Thompson, 2000). In this article it is claimed that research articles and essays in the humanities approach knowledge differently because they have different communicative purposes. Evaluation is proposed as a key parameter to differentiate between the two discourse genres. The theoretical framework is provided by the interactional analysis of written text (Bolívar, 2005) and attention is given to four dimensions: (a) the types of knowledge regarding the content, research, attitude to the research, and the text itself, (b) textual structure, (c) lexis, and (d) responsibility regarding deontic modality. The method used is focalized linguistic analysis (Bolívar, 2004a, 2004b), supported by functional systemic linguistics (Halliday, 1994; Thompson, 1996) and inspired by corpus linguistics (Sinclair, 2004).

The analysis concentrates on a detailed description of each one of the dimensions in two texts from two different disciplines, with the aim of identifying linguistic evidence that may be examined later by means of computational analysis. The results show that the identification of the linguistic resources used in the two texts allow us to state that the research article and the essay can be located in a continuum which goes from a lower to a higher degree of evaluation, and in which the article, as a research report, questions established knowledge less, while the essay, which refers to the future, questions more and assumes a higher degree of deontic modal responsibility.

Recommendations are made regarding the use of large corpora with respect to deontic modality, evaluative lexis and the negation-correction textual pattern.

Antonio Briz

Universitat de València

Resumen en español

“Unidades del discurso, partículas discursivas y atenuantes El caso del *no-concesivo*”

En este trabajo se analizan las funciones pragmáticas de la partícula discursiva concesiva *no* a partir de los datos obtenidos del corpus de conversaciones coloquiales del grupo Val.Es.Co. (Briz y Grupo Val.Es.Co., 2002) y, tras el análisis, se intenta demostrar la correlación entre (a) las funciones de la partícula, (b) el tipo de unidad discursiva que representa, (c) la unidad en la cual se integra y (d) la posición que ocupa en esta.

Abstract in English

‘Discursive units, discourse particles and mitigation The case of concessive *no*’

The present paper analyses the pragmatic meaning of the concessive discourse particle ‘no’ in a corpus of Spanish colloquial conversations (Briz and Grupo Val.Es.Co., 2002). The analysis aims at providing evidence of the correlation between (a) the different functions of the particle, (b) the type of discursive unit represented by the particle, (c) the discursive unit of which the particle is part, and (d) the position of the particle within this unit.

Ma. Victoria Escandell Vidal

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid

Resumen en español

“La Teoría de la Relevancia y sus implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras”

Es habitual pensar que los modelos pragmáticos de orientación cognitiva tienen poco que decir sobre la incidencia de los aspectos sociales y culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras. El propósito de este trabajo es mostrar que uno de estos modelos, la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986/1995), puede aportar un enfoque de la comunicación particularmente interesante para entender el modo en que se articulan lo lingüístico y lo extralingüístico. El papel de la información codificada es el de servir de indicio a partir del cual el destinatario debe recuperar inferencialmente los contenidos que el emisor quiso comunicar. La inferencia utiliza datos contextuales y situacionales, pero estos datos no corresponden en su totalidad a propiedades objetivas del entorno, ni están todos dados de antemano.

Cada cultura conceptualiza las situaciones de una manera propia, de modo que un mismo estímulo lingüístico puede recibir interpretaciones muy distintas según el conjunto de representaciones culturales que le sirvan de fondo. Las unidades lingüísticas sirven también para evocar contextos, pero, de nuevo, los significados asociados a dos unidades aparentemente equivalentes en dos lenguas distintas pueden esconder diferencias decisivas para la interpretación, tanto si estas unidades son de tipo léxico y remiten a conceptos, como si son de tipo gramatical y codifican instrucciones de procesamiento. Este enfoque, en su conjunto, tiene repercusiones de interés en la manera de entender y guiar los procesos de aprendizaje.

Abstract in English

‘Implications of Relevance Theory for the teaching of foreign languages’

It is customary to view cognitively oriented pragmatic models as having little to say about the bearing of social and cultural phenomena on the teaching of foreign languages. The aim of this paper is to show how one of these models, the Relevance Theory of Sperber and Wilson (1986/1995), can offer an approach to communication which is highly interesting for the understanding of how linguistic and extralinguistic phenomena are connected. The role of codified information is to serve as instructions for the receiver to recover by inference whatever content the sender wished to communicate. Inferences are based on contextual and situational cues, which, however, do not correspond entirely to objective properties of the current context or situation, and are not always given in advance.

Since each culture conceptualizes situations in its own way, one and the same linguistic stimulus can receive very different interpretations according to the set of cultural representations which constitute its background. Linguistic items, too, serve to evoke contexts although, again, the meanings associated with two apparently equivalent items in two different languages may cover decisive distinctions for their interpretation, both as regards lexical items with a conceptual content, and grammatical items codifying procedural instructions. The relevance-theoretical approach has interesting bearings on the way we understand and deal with learning processes.

Johan Falk

Stockholms universitet

Resumen en español

“Observaciones sobre el marcador del discurso *en efecto*”

Este estudio tiene por objeto describir y analizar las funciones del marcador discursivo *en efecto*. Partiendo de su valor confirmativo, el estudio se centra en las funciones conectiva, interpersonal y regulativa que cumple *en efecto*. En el plano discursivo, *en efecto* se relaciona con la Teoría de la Polifonía (enlaza dos o más voces) y con la argumentación (fundamentalmente co-argumentativa). Es una señal intersubjetiva que sirve para asentir a lo expresado por el interlocutor. Desde el punto de vista de la regulación del propio discurso, *en efecto* permite que el locutor retome lo dicho en forma de confirmación o conclusión. En ese sentido, *en efecto* formula de un modo más contundente y definitivo lo

formulado por el mismo locutor. Las varias perspectivas aplicadas en el análisis del uso permiten concluir que *en efecto* cumple –a menudo simultáneamente– múltiples funciones discursivas y pragmáticas.

Abstract in English

‘Remarks on the discourse marker *en efecto*’

The aim of this paper is to describe and analyze the functions of the discourse marker *en efecto*. While taking the confirmative value of the expression as a point of departure, the analysis focuses on the marker’s connective, interpersonal and regulative functions. On the discursive plane, *en efecto* relates to Polyphony Theory (by involving two or more ‘voices’) and to argumentation (basically, as co-argumentative action). It is an intersubjective signal which serves the purpose of agreeing with what the interlocutor expresses. As an own-communication management tool, *en efecto* allows the speaker to recast what s/he has said as a confirmation or a conclusion. In this sense, *en efecto* provides a more convincing and precise interpretation of what the speaker has formulated. The different perspectives applied in a comprehensive analysis of language use lead to the conclusion that *en efecto* is capable of assuming several discursive and pragmatic functions, often at the same time.

Johan Gille y Cilla Häggkvist

Uppsala universitet

Resumen en español

“Los niveles del diálogo y los apéndices conversacionales”

El presente trabajo estudia la modalización en el diálogo, más concretamente la función de los apéndices conversacionales, es decir, marcadores discursivos parentéticos que dependen estructuralmente de una unidad constituyente de turno (UCT) a la cual se añaden como una adición no integrada. Entre los apéndices conversacionales se encuentran marcadores discursivos sumamente variados, como por ejemplo *y todo esto*, *creo yo*, *¿sabes?* y *por decirlo así*, que todos comparten las características distintivas de los apéndices conversacionales.

El estudio argumenta que la función principal de cada marcador se sustenta sobre la base semántico-pragmática de la expresión de la cual se ha gramatizado (cf. Hansen, 2005; Sweetser, 1990). Esta función básica, además, se relaciona con uno de los niveles discursivos. En el trabajo se propone una categorización de los apéndices conversacionales según el nivel discursivo principal

en que operan, partiendo de la categorización de niveles discursivos elaborada por Fant (2005, 2006), quien identifica en el diálogo cuatro niveles, relacionados con el significado, la fuerza ilocutiva, la gestión interactiva y la autorregulación, respectivamente.

A partir de un análisis de materiales conversacionales, el estudio relaciona los apéndices de categorización generalizada (*y tal, o algo así*, p.ej.) con la modalización del significado, los apéndices de modificación de postura (*digo yo, yo qué sé*, p.ej.) con la fuerza ilocutiva, los apéndices de intersubjetividad (*hombre, ¿no?*, entre otros) con la gestión interactiva, y, finalmente, los apéndices de acierto formulativo (*digamos, por decirlo así*, p.ej.) con la autorregulación. Adicionalmente, el estudio propone un quinto nivel, la gestión discursiva, para dar cuenta del uso de los apéndices de organización discursiva (*pues, entonces*, p.ej.).

Abstract in English

'Levels of dialogue and conversational appendices'

The object of study of this paper is dialogue modalization mechanisms, in particular the functions of conversational appendices, i.e. right periphery discourse markers that are linked to a turn-constitutive unit (TCU) as syntactically independent increments.

It is argued that the central function of each marker draws on the semantic-pragmatic base of the expression that has been subjected to grammaticalization (cf. Hansen, 2005; Sweetser, 1990). The basic functions are in turn related to particular discursive levels. A categorization of conversational appendices is proposed according to which dialogue level the markers operate on, as suggested by Fant (2005) and (2006), in which four levels are identified, namely those of sentence meaning, illocutionary force, interaction management and own-communication management.

By analyzing conversational data, classes of conversational appendices are assigned different levels of dialogue. Thus, markers of generalized categorization (e.g. *y tal, o algo así*) are associated with sentence meaning modalization, whereas markers of subjective stance modification (e.g. *digo yo, yo qué sé*) go with illocutionary force, intersubjectivity markers (e.g. *hombre, ¿no?*) with interaction management, and formulation accuracy markers (e.g. *digamos, por decirlo así*) with own-communication management. Furthermore, a fifth level is proposed, namely that of discourse management, in order to account for discourse-organizing markers such as *pues* or *entonces*.

Luisa Granato

Universidad Nacional de La Plata

Resumen en español

“Reflexiones acerca de los actos de habla y los contextos de producción e interpretación del significado”

Se consideran aquí trabajos realizados tanto en el ámbito de la filosofía del lenguaje, como en el de los estudios de la lengua en uso desde los cuales se ha considerado el acto como una unidad de análisis. Se presenta una síntesis de la evolución del concepto como unidad funcional y de las relaciones establecidas con los contextos de producción en los diferentes modelos que se toman en consideración. Se observan, por un lado, las diferencias existentes entre las descripciones de la unidad mencionada y, por otro lado, el hecho de que, si bien en todos los casos se hace alguna referencia al contexto como un elemento esencial en la producción e interpretación del significado funcional que se expresa en la interacción, la noción que se emplea y el rol que se le atribuye difieren según las perspectivas de análisis y los autores que abordan el problema. Finalmente, se percibe un acercamiento entre posturas diversas que se evaluaban como más incompatibles en las décadas de los 60 y 70, en los comienzos del desarrollo de los temas que nos ocupan.

Abstract in English

‘Remarks on speech acts and the contexts of meaning production and interpretation’

This paper takes into account both works in the philosophy of language and in linguistics proper, in which the ‘act’ is considered to be a basic unit of analysis. A summary of the concept’s evolution in terms of a functional unit is provided, including its relationship to production contexts within the different models considered. On the one hand, differences between the descriptions of the concept are accounted for. On the other hand, it is observed that, in spite of reference being made to ‘context’ as an essential component in the production and interpretation of the functional meaning expressed in interaction, the notional content and role ascribed to the ‘act’ differ according to each analytical stance applied and each author addressing the issue. Finally, one can notice a converging movement between different positions that were seen as more incompatible when the notion of speech act was introduced and developed in the sixties and seventies.

Annette Grindsted

Syddansk Universitet

Resumen en español

“¿Negociar con confianza o sin ella?”

Este artículo parte del presupuesto de que para que una negociación verdadera se pueda realizar, es necesario que se haya establecido un determinado nivel de confianza entre las partes. También se parte de la idea de que la confianza nace dentro del discurso y a través del mismo, en consecuencia a lo cual es posible analizar la confianza como una categoría discursiva empírica. El propósito de la presente contribución es mostrar cómo esto se lleva a cabo en dos negociaciones realizadas por vía de correo electrónico sobre el tema de conseguir agencia exclusiva de un producto. En estos materiales se oponen dos conceptualizaciones de la confianza diametralmente opuestas.

Abstract in English

‘Negotiating with or without *confianza*?’

In this paper it is assumed that for a serious negotiation to begin it is needed that the negotiating parties have established a certain degree of trust/*confianza* between them. It is also assumed that trust can be created in and through discourse. Consequently it is possible to analyze trust/*confianza* as an empirical category in discourse. It is the aim of the paper to show how this can be done in two e-mail negotiations about sole agency for a product, data in which two totally different conceptualizations of trust/*confianza* are created.

Anamaría Harvey

Pontificia Universidad Católica de Chile

Resumen en español

“Encuentros orales con fines de estudio”

En este artículo se presenta el marco teórico y metodológico, así como algunos resultados preliminares, de un proyecto de investigación conducente a analizar los aspectos discursivos, pragmáticos y etnolingüísticos de encuentros orales entre estudiantes chilenos con el fin de resolver un problema de estudio. Para la realización de este estudio exploratorio se recolectó un material de nueve horas

de grabación, correspondiente a tres interacciones con alumnos pertenecientes a diferentes carreras de Ciencias Humanas y Sociales.

Dada la finalidad del tipo de actividad, y sus demás condicionantes, el análisis se basa en una serie de supuestos teóricos, que son la co-construcción discursiva, la negociación de significado y la formación de una identidad grupal. Los actos de habla que figuran en los materiales también son previsibles en cierta medida ya que se trata de opinar, discrepar, proponer ideas y soluciones, y discutir modos de proceder; además de eso, se trata de relacionarse con los compañeros del grupo y construir su propio rol y su propia auto-imagen.

Igualmente, a nivel de los roles participantes y los géneros o temas utilizados, ha sido posible detectar ciertos patrones que se centran en las diversas finalidades de los intercambios. Si la explicación, la descripción y el cuestionamiento son actividades predominantes, no faltan actos más informales o incluso jergales como *la talla* (broma) y *el pelambre* (chisme). En suma, este estudio exploratorio permite determinar las categorías teóricas y metodológicas que son pertinentes para el análisis de este tipo de intercambio y, además, ver sus líneas directrices.

Abstract in English

‘Encounters with a study purpose’

This article presents the theoretical and methodological framework, and also some preliminary results, of a research project intended to analyze discursive, pragmatic and ethnolinguistic aspects of the dialogue occurring in groups of Chilean students who get together in order to solve a problem of their studies. Nine hours of recordings distributed across three events were recollected for the purpose of this exploratory study, where the subjects were students participating in different trainings programs of the Humanities and Social Sciences.

In view of the purpose and other conditioning factors of the activity type at stake, the analysis is based on a series of theoretical constructs, in particular those of discursive co-construction, meaning negotiation and the construction of group identity. The communicative acts that appear in the data are predictable to a certain extent, being a matter of expressing opinions, disagreeing, suggesting ideas and proposing solutions, and discussing procedures. At the same time, it is a question of relating to the fellow students and of constructing one's role and self-image.

As regards the occurring participation roles, genres and topics, it has been possible to single out a number of patterns which are related to the different purposes of the exchanges. Although explanations, descriptions and questionings are prevailing activities, more informal, and even jocular acts, such as *la*

talla (joke) and *el pelambre* (gossip), are far from absent in the data. In sum, this exploratory study makes it possible to determine which theoretical and methodological categories become relevant for this communicative activity type, and also to distinguish its general outline.

Estrella Montolío Durán

Universitat de Barcelona

Resumen en español

“Operadores de debilitamiento argumentativo de origen temporal”

En este estudio se describen las características gramaticales y semántico-pragmáticas de las locuciones adverbiales *por ahora*, *de momento* y *por el momento*. Se muestra que estas expresiones, al marcar la transitoriedad del aserto, igualmente pasan a debilitar la validez epistémica de lo dicho. Así, las locuciones estudiadas dan lugar a inferencias que contraponen el miembro en el que figura el marcador (“lo aparente y transitorio”) al miembro que le sigue (“lo real y objetivo”). La co-aparición de las locuciones con adverbios modalizadores como *al menos*, verbos modales como *poder* y estructuras hipotéticas indica que la cláusula expresa algo contingente de baja credibilidad. Se argumenta que el valor de debilitamiento argumentativo de estas locuciones –efecto de su significado y uso discursivo– forma parte de un proceso de gramaticalización en el que lo léxico cede ante lo pragmático y discursivo (cf. Traugott, 1995 y 2003; Hopper y Traugott, 1993). Las locuciones *por ahora*, *de momento* y *por el momento* son, además de marcadores temporales, operadores discursivos que conllevan una reserva o atenuación. Dada esta característica, las locuciones figuran en contextos que expresan una antiorientación argumentativa (Ducrot, 1980 y 1995).

Abstract in English

‘Time-referential operators of argumentative weakening’

This paper addresses the grammatical and semantic-pragmatic properties of the adverbial phrases *por ahora*, *de momento* and *por el momento* (appr. ‘for the moment’, ‘so far’). It is shown that these expressions which mark the transient character of assertions are also used to weaken the epistemic force of utterances. Thus, the phrases under study give rise to inferences which oppose the part containing the marker (the ‘apparent and transient’ content) to the part which follows it (the ‘real and objective’ content). The fact that these markers co-occur

with modalizing adverbials such as *al menos* ('at least'), with the modal auxiliary *poder* ('can'), and with hypothetical constructions, indicates that the sentence expresses contingency or low credibility. It is claimed that the argument-weakening value of these phrases – a combined effect of their core meaning and discourse use – is a constitutive part of a grammaticalization process in which lexical aspects yield to pragmatic and discursive aspects (cf. Traugott, 1995 and 2003; Hopper & Traugott, 1993). The phrases *por ahora*, *de momento* and *por el momento*, apart from being time-referential markers, are discursive operators which bring about an effect of reserve or mitigation. Because of this feature, the phrases are used in contexts of argumentative anti-orientedness (Ducrot, 1980 and 1995).

Anette Villemoes

Copenhagen Business School

Resumen en español

“¿Cómo se ven los españoles a sí mismos en su rol de negociador? Y ¿cómo son vistos desde fuera?”

En su contribución al presente volumen (“¿Negociar con confianza o sin ella?”), Annette Grindsted propone una dicotomía relativa a los móviles que llevan a negociadores a querer llegar a un acuerdo: por un lado, el deseo de optimizar el valor propio basándose en un cálculo económico y por el otro lado, el afán de establecer buenas relaciones conducentes a acuerdos que satisfagan los intereses de ambas partes. La primera alternativa se fundamenta ante todo en la Teoría de los Juegos, un modelo abstracto y de hecho alejado de la práctica económico-industrial, mientras que la otra contempla insertar el proceso de negociar en su propio contexto sociocultural. Según la autora, las dos formas han sido consideradas como mutuamente excluyentes, o sea: se intenta optimizar o bien el valor propio, o bien las buenas relaciones.

Es consabido que en el mundo económico-industrial se vela por la confidencialidad de las negociaciones, factor que al investigador le plantea el problema de cómo acceder a materiales. Muchos estudiosos han recurrido al estudio de negociaciones simuladas, mientras otros, al abstenerse de hacer observaciones directas, confían en recuentos que les hacen los negociadores. Este artículo se apoya en esta segunda metodología. El tema concreto del artículo es el encuentro entre españoles y no-españoles en negociaciones realizadas en un entorno español, con enfoque en los móviles que según ellos mismos llevan a los negociadores a negociar.

Abstract in English

‘How do Spaniards see themselves as negotiators? And how do others see them?’

Anette Grindsted, in this volume (‘Negotiating with or without *confianza?*’), proposes a dichotomy concerning what motivates negotiators to come to an agreement: on the one hand, the drive to optimize one’s own benefits based on an economy calculus, or, on the other hand, the wish to establish rapport conducive to agreements that would satisfy both parties’ needs. The first alternative basically draws on Game Theory, an abstract model which is not directly connected to actual economic-industrial practices, whereas the second alternative represents a tool for inserting the negotiation process in a matching socio-cultural context. According to Grindsted (this volume), the two alternatives have been regarded as mutually exclusive, to the effect that each negotiator either tries to optimize his/her own benefit or to prioritize good relations.

It is well known that the economic-industrial world is eager to maintain confidentiality regarding negotiations – a problematic fact for the researcher who wants to access data. Many researchers have thus resorted to studying simulated negotiations, whereas others refrain from direct observations and rely on the negotiators’ own accounts. This paper applies the latter methodology, the topic of the paper being encounters between Spaniards and non-Spaniards negotiating in a Spanish surrounding with focus on the motives that guide the negotiators according to themselves.

Klaus Zimmermann

Universität Bremen

Resumen en español

“La relación diglósica entre las lenguas indígenas y el español en el México colonial”

La conquista colonial no lleva automáticamente a una situación de diglosia en la que la lengua de los colonizadores constituía la variedad “alta” y la de los colonizados la variedad “baja”, aunque este fue muy a menudo el caso. Como resultado de la dominación colonial en Hispanoamérica, surgieron diversos tipos de relación sociolingüística, los cuales dependían tanto de decisiones glotopolíticas como de comportamientos lingüísticos reales. La situación no se debió tanto a una política lingüística consciente y consistente como a las diferencias de postura que contraponían la administración pública y clero secular, por un lado, a los misioneros del clero regular, por el otro. Estos últimos aprendieron

las lenguas indígenas, aun sin hacer uso de sus sistemas de escritura pictográfica, sino que desarrollaron sistemas alfabéticos basados en el español. La escrituradad no fue creada para ser usada por los indígenas sino para los fines específicos de los misioneros, a saber, la redacción de catecismos y la comunicación con los pueblos nativos evangelizados. Con esto, la lengua escrita amerindia obtuvo un valor social potencialmente alto y el náhuatl, en particular, fue usado hasta en textos jurídicos.

Este artículo, al dar cuenta de distintos tipos de relación diglósica, discute cuál se aplica mejor para caracterizar el caso del México colonial (que compartía varias características con otras regiones de dominio colonial español que vivían bajo condiciones similares). Se describe la situación sociolingüística del caso mexicano, tomándose en consideración la escasez y precariedad de los datos y fuentes existentes, y se distinguen cuatro estadios en el desarrollo de las relaciones sociales entre las lenguas implicadas. Al considerarse los distintos valores y dominios sociales del español escrito, español hablado, latín, náhuatl escrito y demás lenguas amerindias, se propone la noción de *diglosia de esquema doble* (definida por Fasold, 1984) como la base más apropiada para describir la situación colonial de las áreas urbanas, incluyéndose tanto la diglosia externa como la interna.

Abstract in English

'The diglossic relationship between Spanish and indigenous languages in colonial Mexico'

Colonial conquest does not automatically lead to a diglossic situation where the language of the colonizers constituted the high variety and the language of the colonized the low variety, although this is very often what occurred. Different types of sociolinguistic relationships arose from colonial domination, depending on glottopolitical decisions and actual linguistic behavior. The resulting situation in Spanish America was not so much due to a straightforward language policy. Instead we observe different opinions confronting the public administration and the secular clergy, on the one hand, and the missionaries of the regular clergy, on the other. The latter learned the native languages, but did not use the existing native pictographic writing systems. Instead, they developed alphabetical systems for the native languages, based on a Spanish model. Writing was not developed in order to be used by the natives, but rather for the missionaries' own purposes, namely producing catechisms and enabling communication with the evangelized native peoples. This gave written Amerindian languages a potential high societal value, and Nahuatl in particular was used even in legal texts.

This paper accounts for different types of diglossic relationship and discusses which model can best be used to characterize the case of colonial Mexico (which shared several characteristics with other Spanish-American colonial regions living under similar conditions). The sociolinguistic situation of the Mexican case is described, while taking into account the scarcity and precariousness of the sources and data available, and four stages are distinguished regarding the social relationship between the languages. In considering the different social domains and values of written Spanish, spoken Spanish, Latin, written Nahuatl, spoken Nahuatl and the other Amerindian languages, *double-nested diglossia* (as defined by Fasold, 1984) is proposed as being the most adequate model for describing the colonial situation of the urban areas, including both language internal and external diglossia.

ROMANICA STOCKHOLMIENSIA

Serie publicada por la Universidad de Estocolmo
Editores: Lars Fant y Françoise Sullet-Nylander

Para pedidos e informaciones, dirigirse a una librería internacional o directamente a la Biblioteca de la Universidad de Estocolmo, www.sub.su.se.

1. *Bertil Maler*: Orto do Esposo. III, Stockholm 1964. 161 páginas.
2. *Gösta Andersson*: Arte e teoria. Studi sulla poetica del giovane Luigi Pirandello. Stockholm 1966. 250 pagine.
3. *Carl-Olof Gierow*: Documentation – évocation. Le climat littéraire et théâtral en France des années 1880 et « Mademoiselle Julie » de Strindberg. Stockholm 1967. 234 + 16 pages.
4. *Åke Grafström*: Étude sur la morphologie des plus anciennes chartes languedociennes. Stockholm 1968. 185 pages.
5. *Ingemar Boström*: La morfosintassi dei pronomi personali soggetti della terza persona in italiano e in fiorentino. Stockholm 1972. 182 pagine.
6. *Bertil Maler*: A Bíblia na Consolaçam de Samuel Usque (1553). Stockholm 1974. 107 páginas.
7. *Bertil Maler*: Ett gammalt spanskt skådespel om drottning Kristina och Karl X Gustav. Francisco Bances Candamo, Kärlekens belöning (¿Quién es quien premia al amor?). Stockholm 1977. 175 sidor.
8. *Gustaf Holmér*: Le Débat du Faucon et du Lévrier. Stockholm 1978. 62 pages.
9. *Karl Johan Danell*: Remarques sur la construction dite causative. Faire (laisser, voir, entendre, sentir) + Infinitif. Stockholm 1979. 123 pages.
10. *Inge Bartning*: Remarques sur la syntaxe et la sémantique des pseudoadjectifs dénominaux en français. Stockholm 1980. 176 pages.
11. *Ingemar Boström*: Anonimo Meridionale. Due libri di cucina. Stockholm 1985. 136 pagine.
12. *Magnus Röhl*: Ur den svenska trecentbildens historia. Två studier rörande framfor allt Dante, Divina commedia och Inferno V. Stockholm 1986. 114 sidor.
13. *Jane Nystedt*: Michele Savonarola: Libreto de tutte le cosse che se magnano, un'opera di dietetica del sec. XV. Stockholm 1987. 332 pagine.
14. *Jane Nystedt*: Le opere di Primo Levi viste al computer. Osservazioni stilolinguistiche. Stockholm 1993. 80 pagine.
15. *Gunnel Engwall (ed.)*: Strindberg et la France. Douze essais. Stockholm 1994. 114 pages.
16. *Lars-Erik Wiberg*: Le passé simple. Son emploi dans le discours journalistique. Stockholm 1995. 254 pages.
17. *Jan Heidner*: Carl Reinhold Berch, Lettres parisiennes, adressées a ses amis (1740–1746), publiées et annotées par J. Heidner. Stockholm 1997. 183 pages.

18. *Luminița Beiu-Paladi*: Generi del romanzo italiano contemporaneo. Stockholm 1998. 203 pagine.
19. *Jane Nystedt (ed.)*: XIV Skandinaviska Romanistkongressen. Stockholm 10–15 augusti 1999. Stockholm 2000. CD-ROM.
20. *Inge Bartning, Johan Falk, Lars Fant, Mats Forsgren, Ritva Maria Jacobsson, Jane Nystedt (eds.)*: Mélanges publiés en hommage à Gunnel Engwall. Stockholm 2002. CD-ROM.
21. *Anders Bengtsson*: La Vie de Sainte Geneviève. Cinq versions en prose des XIVe et XVe siècles. Stockholm 2006. 292 pages.
22. *Camilla Bardel, Jane Nystedt (eds.)*: Progetto dizionario italiano svedese. Atti del primo colloquio. Stoccolma 10–12 febbraio 2005. Stockholm 2006. 166 pages.
23. *Gunnel Engwall (éd.)*: Construction, acquisition et communication. Études linguistiques de discours contemporains. Stockholm 2006. 299 pages.
24. *Mathias Broth, Mats Forsgren, Coco Noren, Francoise Sullet-Nylander (éds.)*: Le français parlé des médias. Actes du colloque de Stockholm 8–12 juin 2005. 750 pages.
25. *Daniel Chartier, Maria Walecka-Garbalińska (eds.)*: Couleurs et lumières du Nord. Actes du colloque international en littérature, cinéma, arts plastiques et visuels. Stockholm 20–23 avril 2006. 451 pages.
26. *Lars Fant, Ferran Ferrando Melià, Johan Falk, Maria Bernal (eds.)*: Actas del II Congreso de Hispanistas y Lusitanistas Nórdicos / Actas do II Congresso de Hispanistas e Lusitanistas Nórdicos. Estocolmo 25–27 de octubre de 2007. 559 páginas. 189
27. *Maria Bernal, Nieves Hernandez Flores (eds.)*: Estudios sobre lengua, sociedad y cultura en homenaje a Diana Bravo. Estocolmo 2009 [edición impresa de 2010]. 222 páginas.
28. *Igor Tchehoff (ed.) con la collaborazione di/ en collaboration avec Camilla Bardel, Jane Nystedt, Cecilia Schwartz, Maria Walecka-Garbalińska*: Omaggio a/ Hommage à Luminița Beiu-Paladi. Stockholm 2011. 266 pages.
29. *Margareta Östman*: Glanures servant de suite à *Au Champ d'Apollon. Écrits d'expression française produits en Suède (1550–2006)*. Étude sociologique bibliographique et biographique (*med förord och sammanfattning på svenska*). Stockholm 2012. 326 pages.
30. *Laura Álvarez López, Magdalena Coll (eds.)*: Una historia sin fronteras: léxico de origen africano en Uruguay y Brasil. Stockholm 2012. 209 páginas.
31. *Laura Di Nicola, Cecilia Schwartz (eds.)*: Libri in viaggio. Classici italiani in Svezia. Stockholm 2013. 190 pagine.
32. *Johan Falk, Johan Gille, Fernando Wachtmeister Bermúdez (eds.)*: Discurso, interacción e identidad. Homenaje a Lars Fant. Stockholm 2014. 299 páginas.

ACTA UNIVERSITATIS STOCKHOLMIENSIS (AUS)

Corpus Troporum
Romanica Stockholmiensia
Stockholm Cinema Studies
Stockholm Fashion Studies
Stockholm Oriental Studies
Stockholm Slavic Studies
Stockholm Studies in Baltic Languages
Stockholm Studies in Classical Archaeology
Stockholm Studies in Comparative Religion
Stockholm Studies in Economic History
Stockholm Studies in English
Stockholm Studies in Ethnology
Stockholm Studies in Film History
Stockholm Studies in History
Stockholm Studies in History of Ideas
Stockholm Studies in History of Literature
Stockholm Studies in Human Geography
Stockholm Studies in Modern Philology. N.S.
Stockholm Studies in Musicology
Stockholm Studies in Philosophy
Stockholm Studies in Russian Literature
Stockholm Studies in Scandinavian Philology. N.S.
Stockholm Studies in Social Anthropology, N.S.
Stockholm Studies in Sociology. N.S.
Stockholm University Demography Unit - Dissertation Series
Stockholmer Germanistische Forschungen
Studia Fennica Stockholmiensia
Studia Graeca Stockholmiensia. Series Neohellenica
Studia Juridica Stockholmiensia
Studia Latina Stockholmiensia