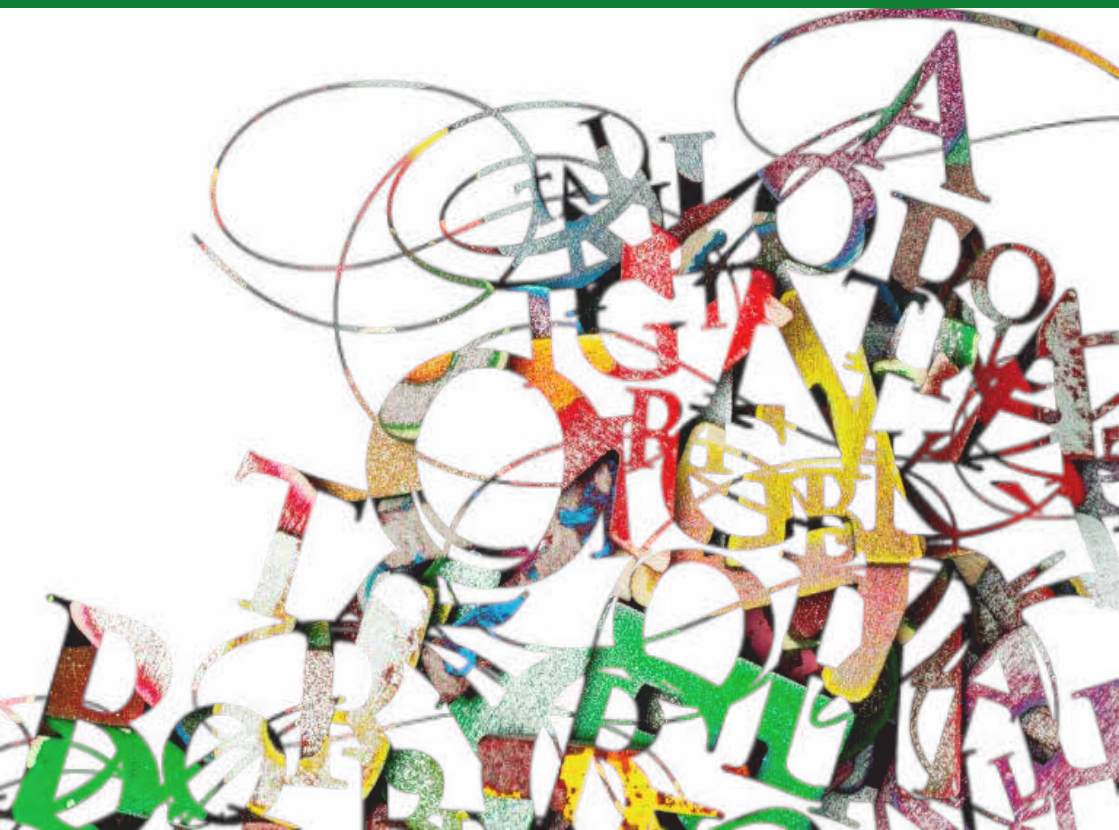


**Trabajos, Comunicaciones y Conferencias**

**Actas de la I Jornada de Estudiantes de  
Lenguas Modernas**

*Julia Espósito  
José María Oliver  
(coordinadores)*



**FaHCE**  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA



# **ACTAS DE LA I JORNADA DE ESTUDIANTES DE LENGUAS MODERNAS**

Ensenada, 7 de diciembre de 2017

Julia Espósito  
José María Oliver  
(coordinadores)

Edición: Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión

Diseño: D.C.V. Celeste Marzetti

Tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Victoria Lucero

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN: 978-950-34-1788-1

Colección: Trabajos, comunicaciones y conferencias, 40

---

**Cita sugerida:** Espósito, J. y Oliver, J. M. (Coords.). (2019). Actas de la I Jornada de Estudiantes de Lenguas Modernas (2017 ; Ensenada). La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 40). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/140>

---



**Universidad Nacional de La Plata**  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

**Decana**

Dra. Ana Julia Ramírez

**Vicedecano**

Dr. Mauricio Chama

**Secretario de Asuntos Académicos**

Prof. Hernán Sorgentini

**Secretario de Posgrado**

Dr. Fabio Espósito

**Secretaria de Investigación**

Prof. Laura Rovelli

**Secretario de Extensión Universitaria**

Dr. Jerónimo Pinedo

**Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión**

Dr. Guillermo Banzato



# Índice

## [Agradecimientos](#)

*Julia Espósito y José María Oliver* ..... 9

[Introducción](#) ..... 11

## [Talleres de Oralidad en la Escuela de Lenguas: nuestra experiencia como pasantes](#)

*Javier Arguiano, Ezequiel Fernández Larrañaga,  
Anabella Sauer Rosas y Candela Villan* ..... 13

## [Rockeándola o el pronombre clítico femenino acusativo con referencia nula en el español rioplatense coloquial](#)

*Inés Bellesi* ..... 27

## [Traducción feminista: una práctica experimental](#)

*Milagros Brut, Pilar Bustos Berrondo, Lucila Paciaroni y Paula Soto Quiroga* ..... 43

## [El rol del intérprete en los medios: The Ellen Show](#)

*María Florencia Budiño* ..... 55

## [El aula invertida y cápsulas lingüísticas, una propuesta didáctica dentro de los colegios preuniversitarios de la UNLP](#)

*Alexis D. Capristo, Amparo Gómez, Ana Kancepolsky Teichmann,  
Natasha Lucía Kusmusk Carnota, y Julia Panciroli* ..... 63

## [El posmodernismo en los libros-álbum de Oliver Jeffers](#)

*Juana Issel* ..... 73

## [Ethos y presentación de sí en el discurso de Simone Veil sobre la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo \(IVE\)](#)

*Ana Kancepolsky Teichmann* ..... 81

<a href="#"><u>La construcción parentética: análisis desde la teoría de A. Borillo</u></a>	
<i>Horacio E. Mullally Bratulich</i> .....	97
<a href="#"><u>Never say never: la negación oracional y la historia de la lengua inglesa</u></a>	
<i>José María Oliver</i> .....	105
<a href="#"><u>Isabel I: la construcción de la identidad a través de su vestimenta</u></a>	
<i>Agostina Rusiani</i> .....	119
<a href="#"><u>Traducción científico técnica 1, Traducción Literaria 1 y Lengua 4 en un texto sobre odontología veterinaria</u></a>	
<i>Axel Uhalde</i> .....	125



## Agradecimientos

Como organizadores de la I Jornada de Estudiantes de Lenguas Modernas y responsables de esta publicación, deseamos en estas líneas agradecer el entusiasmo y labor de los participantes y colaboradores. No podemos dejar de agradecer a las autoridades del Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas y, por extensión, a toda la facultad, por el apoyo constante en las iniciativas de esta comisión. Es imperioso también resaltar el trabajo de todos los voluntarios que colaboraron para que el evento se desarrolle de la mejor manera posible. Gracias a todos los que han hecho posible la celebración de la Jornada y la publicación de estas Actas.

Nos resta sólo desear lo mejor a los organizadores de la próxima Jornada y a animar a todos a participar de lo que seguro será otro feliz encuentro.

Julia Espósito  
José María Oliver  
Ensenada, abril de 2018

### **Organizadores de la I Jornada de Estudiantes de Lenguas Modernas**

Julia Espósito  
Fátima França  
Sara Moyano  
Natasha Kusmusk

José María Oliver  
María Laura Palladino  
Julia Panciroli  
Paz Sarmiento  
Anabella Sauer Rosas  
Lautaro Veloz

**Departamento de Lengua y Literaturas Modernas - Facultad  
de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad  
Nacional de La Plata**

Directora: Prof. Cecilia Alejandra Chiacchio  
Secretaria: Prof. Trad. Guillermina Inés Remiro  
Secretaria: Prof. Trad. Verónica Rafaelli  
Secretario administrativo: Trad. Roque Villar

# Introducción

La Comisión de Estudiantes de Lenguas Modernas es un organismo estudiantil con representatividad institucional en el Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Como agrupación, pues, reunimos a todos los estudiantes de las carreras de este departamento. Una de nuestras misiones principales es la de fomentar la participación estudiantil en el ámbito universitario a través de actividades que puedan interpelar a todos los estudiantes, tanto académica como social e institucionalmente.

Bajo este objetivo se encuadra el volumen de las Actas de la I Jornada de Estudiantes de Lenguas Modernas que usted tiene en sus manos. Se trata de una publicación que reúne ponencias dictadas en el evento realizado el 7 de diciembre de 2017. Fue un encuentro fructífero en todo sentido, con un total de 17 presentaciones de alumnos y graduados recientes, y la participación como asistentes de muchos más estudiantes, graduados y profesores de esta casa de estudios. Fue un encuentro que organizamos con ilusión y entusiasmo, sin dudas reflejados en el interés y la pasión de todos los que trabajaron en el desarrollo de esta publicación.

Uno de nuestros deseos iniciales fue que los trabajos presentados sean publicados como parte de un volumen que plasme por escrito la labor de los expositores. A su vez, creemos que estas Actas abren un espacio de formación académica, de debate y reflexión constructiva que sin dudas es un área de vacancia en la formación de grado de la mayoría de los estudiantes. Por último, la variedad temática de los trabajos publicados es uno de los pilares de cualquier comisión de estudiantes: el respeto por la diversidad de voces, la diversidad académica y formativa, que constituyen a nuestro entender un

elemento enriquecedor.

Por todo esto, nos enorgullece presentarles las Actas de la I Jornada de Estudiantes de Lenguas Modernas.

# Talleres de Oralidad en la Escuela de Lenguas: nuestra experiencia como pasantes

*Javier Arguiano, Ezequiel Fernández Larrañaga,  
Anabella Sauer Rosas y Candela Villani*

Este trabajo narra la experiencia a cargo de los talleres de oralidad de los pasantes de la Escuela de Lenguas (UNLP) durante el 2017. Luego de contextualizar el trabajo y enmarcarlo en la oferta académica de la Escuela de Lenguas, presentamos la metodología, la selección de temas y materiales y ofrecemos ejemplos de las secuencias didácticas diseñada.

## **Contextualización**

La Escuela de Lenguas, dependiente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), brinda cursos regulares y talleres especiales abiertos al público en general desde su apertura, en 1993. Actualmente se dictan clases de inglés, francés, portugués e italiano como lengua extranjera.

Desde el año 2000, la Escuela ofrece becas de experiencia laboral a estudiantes avanzados del profesorado en inglés y a partir del 2018, también para estudiantes del profesorado en francés. Las pasantías están organizadas para el trabajo del pasante con una de las coordinadoras a cargo de las diferentes secciones: Niños, Jóvenes, Adultos, Cursos de preparación de exámenes internacionales, Talleres de adultos mayores y Cursos a distancia, con tareas dentro y fuera del aula (Jalo, 2005). Además de las tareas específicas que cada pasante realiza en la sección que se le asigna al comienzo de la beca, desde 2016 una de las tareas de todos los pasantes es el dictado de talleres de oralidad para los alumnos regulares de la sección adultos.

Una experiencia previa de dictado de talleres de oralidad había surgido en el año 2007, bajo el nombre de Talleres de Expresión Oral, a cargo de profesoras de la institución, ya que desde ese momento se advirtió la necesidad de los alumnos de poder desarrollar esta habilidad de una manera más “libre” y con tareas cercanas al mundo real, con material específico y más tiempo del que, por cuestiones prácticas, se le puede asignar en el curso regular. En palabras de las profesoras que los dictaron en ese momento,

los talleres de expresión oral surgen a partir de la necesidad de mejorar la calidad de la expresión oral de los alumnos adultos de la Escuela, de modo que lleguen bien preparados lingüística y comunicativamente a los niveles intermedio alto y avanzado de inglés. Se han diseñado teniendo en cuenta tanto las necesidades de los alumnos como los comentarios y sugerencias realizadas por los profesores de la Escuela de Lenguas en tal sentido (Iacoboni, Ibarra, Jalo y Peluffo, 2007, p.76).

En la actualidad, los talleres de oralidad se ofrecen con un doble objetivo: por un lado, le brindan al alumno la posibilidad de trabajar específicamente con sus habilidades en la lengua oral, en conjunto con alumnos de otros cursos o niveles, y con temas que no siempre son tratados en profundidad en las clases regulares. Por otro lado, para los pasantes la propuesta implica una oportunidad de diseño de material original y su puesta en uso en clases administradas por ellos mismos. Si bien en el marco de la pasantía los estudiantes de profesorado realizan suplencias y diseñan material complementario para cada sección, los talleres de oralidad se presentan como una posibilidad de organizar y planificar una clase que estará enteramente a su cargo, con el acompañamiento en cada una de las etapas de la dirección y la coordinación de la Sección Adultos.

Durante el 2017, los talleres se ofrecieron con una frecuencia mensual, de forma gratuita y asistencia voluntaria para los alumnos, en un horario alterno al de las clases regulares y con niveles distribuidos de la siguiente manera:

Nivel pre-intermedio: destinado a los alumnos de los cursos “Adultos 2” y “Adultos 3”, correspondientes al nivel A2 y A2+ del Marco Común Europeo de Referencia.

Nivel intermedio: destinado a los alumnos de los cursos “Adultos 4” y “Adultos 5”, correspondientes al nivel B1 y B1+ del Marco Común Europeo de Referencia.

Cada taller tuvo una duración de dos horas y se desarrolló en torno a un tema específico elegido y desarrollado por los pasantes, de acuerdo a diversos criterios que se detallan más adelante en este trabajo.

## **Marco teórico**

Al igual que en el resto de los cursos ofrecidos en la Escuela de Lenguas, el enfoque metodológico propuesto para los talleres de oralidad es el *task-based* (por tareas). Este enfoque, surgido en 1990 en el Reino Unido dentro del marco del enfoque comunicativo, pretende ser un método de enseñanza holístico, es decir, ver la enseñanza-aprendizaje de una lengua como un todo y no como un conjunto de las partes. Dentro de este enfoque, el objetivo fundamental es que los estudiantes participen en actos auténticos de comunicación en el aula dando relevancia a la fluidez frente a la corrección.

La tarea, según la define Ellis, es:

un plan de trabajo que exige o requiere que el estudiante, dentro de este marco de enseñanza-aprendizaje, pueda procesar y usar el lenguaje pragmáticamente para así lograr un resultado que puede ser evaluado en términos de contenido/significado y no de lenguaje como lo haría una actividad, ya que esta última se centraliza en la forma y el uso gramatical más que en el significado (2003, p. 64).

Desde la década de 1980 se han propuesto varios diseños en relación a la estructura de la tarea, pero todos tienen en común un desarrollo de tres fases, que proporciona la estructura de una clase y que permite gran variedad de tareas al mismo tiempo que asegura creatividad para cada una de las mismas. Estas son: pre-tarea, tarea y proyecto (*Preparation, Core task, and Follow Up*). En la primera, se espera que el alumno pueda elaborar esquemas relacionales entre el conocimiento que ya posee y nuevos recursos presentados. Las tareas de esta fase permiten diagnosticar el conocimiento que el alumno posee sobre los objetivos y los que deben introducirse en tareas que presenten los nuevos objetivos. Durante la tarea, se debe permitir el manejo de toda la información con el objetivo de que el alumno organice el nuevo conocimiento. Por ende, el conocimiento se reestructura en nuevos esquemas. El proyecto, la última etapa, es de reajuste de todos los conocimientos adquiridos y revisados.

Siguiendo la teoría de Widdowson (1984, 1990), la autenticidad se utiliza para describir muestras del lenguaje, orales y escritas, que reflejan la naturalidad de la forma y la adecuación del contexto cultural y situacional. En otras palabras, los hablantes crean sus propios sentidos de autenticidad a través de las interacciones sociales, es decir, a través del uso del lenguaje. Los textos deben ser genuinos y auténticos, relevantes y potencialmente comunicativos.

Los estudiantes deben sentirse positivos con respecto a las tareas para ayudar a que emerjan interacciones auténticas. Sus interpretaciones de los materiales de enseñanza se basan principalmente en el *input* oral de los profesores y en las estrategias de autenticación. El papel del docente se destaca como clave y es el elemento central que le da autenticidad al material de enseñanza.

Se puede aplicar el concepto de autenticidad a diferentes tipos de tareas. En los talleres de oralidad, se aplicó la autenticidad de varias maneras: en el modo genuino en el cual los alumnos se involucraron en las tareas de maneras y por las razones que lo harían en el mundo real; de un modo simulado en el cual se intentó copiar lo real dentro del contexto del aula; y pedagógico, con el objetivo de que el aprendizaje sucediera de manera más fácil y efectiva.

## **Selección de temas y diseño de material**

En cuanto a la selección de temas y diseño de material, se tuvo en cuenta como eje principal el uso real de la lengua que los alumnos podían hacer. Para esto tomamos tres puntos de partida que fueran compatibles con el conocimiento previo que los alumnos tenían de la lengua aprendida hasta el momento y que los motivara a expresarse en L2. Para cumplir dichos objetivos, partimos de tres lugares diferentes: temas en libros de texto utilizados por los alumnos, selección libre de temáticas, o adaptación de material proporcionado por parte de la Escuela de Lenguas.

### ***Tópicos en libros de texto utilizados en los cursos regulares***

Creemos que es necesario desarrollar la confianza en el alumno para que pueda expresarse y para lograr esto es necesario que los mismos se sientan cómodos. De este modo fue que planteamos, en un primer momento, que los tópicos sean tomados de los libros de textos de los que los alumnos hacen uso en sus cursos regulares. La Escuela de Lenguas trabaja en la Sección Adultos con dos series de libros que nos sirvieron de punto de partida para tratar temas como “Arte”.



### ***Selección libre de temáticas***

Al momento de hacer la selección libre tuvimos en cuenta diferentes aspectos: el abordaje de temáticas significativas para los alumnos, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y temas de interés general. Confiamos en que cuanto más real sea el uso de la lengua y también más significativo, el alumno aprenderá mejor. Para esto, abordamos tópicos como los cinco sentidos (como tema de interés general) y la cortesía, los sonidos, y las inferencias en inglés (como temática de estrategias de aprendizaje, comprensión y uso real de la lengua).

### ***Adaptación de material***

Eventualmente, ante ciertos contratiempos que se presentaron durante el transcurso del año, nos vimos ante la necesidad de adaptar material proporcionado por la Escuela de Lenguas, y que había sido diseñado por las profesoras y coordinadoras para talleres anteriores o como material complementario para los cursos regulares. La selección de dicho material respondió a nuestro criterio general mencionado anteriormente. En dicha adaptación, trabajamos con temáticas como la educación, y el artista y su trabajo.

El material utilizado respondió a diferentes necesidades que planteaba el taller. Sin embargo, siempre se tuvo en cuenta el uso de material auténtico y para esto expusimos a los alumnos a material audiovisual, por ejemplo: charlas Tedx, pinturas, historietas, videos de canciones, escenas de series, entre otros. También animamos a los alumnos a usar diferentes géneros textuales, como, por ejemplo, poemas, diálogos, textos descriptivos y expositivos. Fomentamos las discusiones, debates y presentaciones orales tanto individuales como grupales; a su vez, incorporamos juegos para proporcionar variedad de actividades que estimulen el uso de la lengua para los alumnos. El diseño del material se fue midiendo gradualmente con el paso de los talleres para lograr que los alumnos desarrollaran un aprendizaje autónomo.

A continuación, presentamos ejemplos de tareas diseñadas para los diferentes talleres.

### ***Ejemplos***

#### ***Ejemplo 1***

Taller n.º 3

Duración: 2 horas

Tema: “Politeness”

Nivel: Pre-Intermedio

Los profesores muestran la imagen 1 y preguntan a los participantes: “*What is today’s workshop about?*”

Posibles respuestas: “*politeness*”, “*how to be polite in English*”, “*being polite*”.

Los profesores deben corroborar que los participantes se acerquen al significado de “*polite*” (*showing good manners; being courteous*) y entonces preguntarán:

*Do you think British people are too polite?*

*Do you think politeness is important when interacting with people?*

*Do you think you could be more polite than you are?*

*Do you know how?*

*Do you know how to be polite in English?*

*When was the last time someone was rude to you? What happened?*

### ***Extracto del plan de clase***

#### **Objetivos de los profesores:**

incentivar a los participantes a expresar sus ideas en inglés de modo oral;  
concientizar acerca de las diferentes estrategias de cortesía desprendidas de la Teoría de Cortesía (Brown & Levinson 1987), su propósito comunicacional y el lugar que ocupan en la vida de los estudiantes;

guiar activamente a los participantes a expresarse en torno a situaciones comunicacionales comunes en las que se hayan visto interpelados por lo trabajado en el taller;

promover el trabajo colaborativo en tareas de grupos o pares.

#### **Objetivos de los estudiantes:**

discutir la importancia de usar (y no usar) estrategias de cortesía en diferentes contextos;

identificar las maneras en las que sus propias vidas se han visto afectadas por lo discutido en el taller;

entablar discusiones con sus pares y con los profesores;

expresar oralmente sus opiniones haciendo referencia a experiencias personales

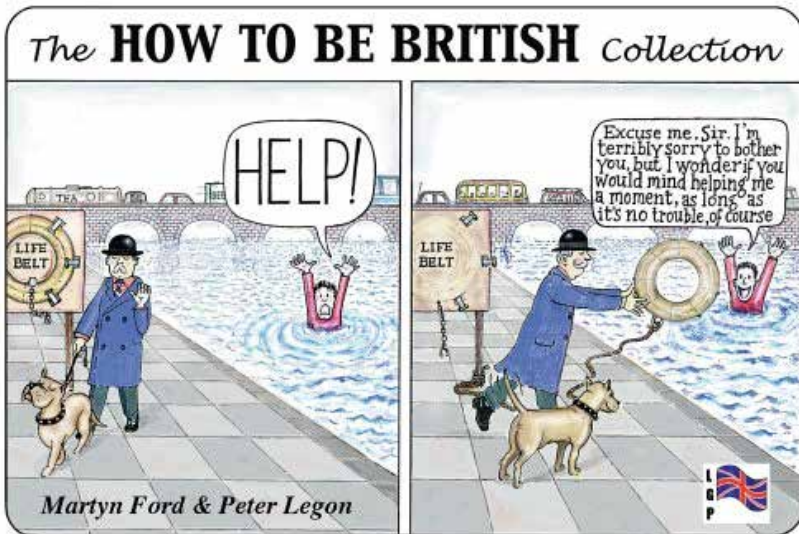
### ***Pre tarea***

Se proyecta la imagen y se le da una copia a cada asistente y luego se les pregunta de qué piensan que va a tratar el taller. Respuestas esperadas: “*politeness*”, “*how to be polite in English*”, “*being polite*”. La imagen debe servir como un pequeño acercamiento a determinadas estrategias de cortesía que luego se verán en el taller, principalmente el empleo de preguntas para pedir ayuda o favores (cortesía negativa). Las preguntas varían desde la más relacionada a la imagen o a la situación que ella representa hasta la más general, aplicable a las experiencias de cada uno de los asistentes.

Esta primera tarea cumple una función pedagógica en sí, es decir, las preguntas deben ser respondidas para efectivizar el comienzo de la secuencia pedagógica que los expondrá más adelante a tareas que involucren el uso de lenguaje real en situaciones concretas desprendidas de su propia experiencia (al contrario de la situación de la Imagen 1, donde se presenta una situación comunicativa particular irreal en el mundo). Por otro lado, también se espera de los asistentes que puedan involucrarse en esa primera tarea como si fuese una situación real posible, apelando a su conocimiento previo de la cultura británica, su propia cultura y normas de cortesía generales. Si esto se lograra, los alumnos estarían usando lenguaje real con un propósito similar a los que podrían encontrar en sus propias vidas. En este sentido, la tarea copia una secuencia de interacción entre dos sujetos del mundo real, adoptando así los objetivos, significados y contenidos de la misma. Las preguntas, las cuales el profesor introduce en general a toda la clase o a los asistentes agrupados en pares para favorecer la práctica de distintos tipos de interacciones, se realizan de manera bottom-up, es decir, de la más relacionada con la imagen a la más general, externa a las particularidades de la situación presentada. De esta manera, los asistentes discuten sobre los problemas comunicacionales de la interacción ejemplificativa primero, para luego recurrir a experiencias propias generales que consideren emparentadas con la de la imagen pero que no necesariamente hagan referencia directa a la misma. Es necesario dedicar suficiente tiempo a las preguntas y que los asistentes puedan no solo ver por qué el diálogo entre los personajes es absurdo, es decir, que tomen conciencia del empleo de estrategias de cortesía comunes al observarlas en un contexto inadecuado, sino que también sean capaces de ver el valor comunicativo de

dichas estrategias en otras situaciones. Esto puede resultar conflictivo, puesto que la imagen está destinada a resaltar el uso absurdo de la cortesía, lo cual puede persuadirlos a creer que el taller estará destinado a desestimar el valor pedagógico, lingüístico y comunicacional de la teoría de la cortesía.

Imagen 1: Ford, M., (2003) *The How to Be British Collection*.



Recuperada de: <https://www.amazon.co.uk/How-be-British-Collection/dp/0952287013>

**Proyecto:** Instancias reales del uso de estrategias de cortesía (tarea grupal)

Imagen 2: muestra de libro de texto de inglés.

2 Complete the replies and then check with the Tapescript on p.114. Think of equivalent expressions in your language.


3 Listen and copy the intonation.

- 1 Which requests sound more polite?
- 2 What's interesting about the teacher's request in Situation-B?

4 In pairs, practise the requests and replies.

## Speak out

### Asking nicely



**Think before you speak**

- Use as many different polite expressions as you can.
- Try to explain and persuade politely.
- Answer quickly and fluently using polite intonation.

Ask a colleague to give you a lift to the station.	Ask permission to use someone's washing machine.	Order another bottle of wine in a restaurant.	Ask someone at the airport to take a piece of your luggage for you.
Ask permission to send a fax.			Ask a friend if you can borrow their car for the weekend.
Ask your boss for an extra week's holiday this summer.	Ask if the person in the next room can turn their radio down.	Ask your lady/dad if you can have a party in your flat.	Make an appointment to see a dentist as soon as possible.
Find out the prices of tickets for an important sporting or musical event.			
Invite your friends for a meal.	Ask permission to change the channel in a public TV room.		
Ask if it's possible to move to a room which is less noisy.	Ask the manager of a hotel to explain your bill to you.		
Ask if it's OK to borrow some tools to repair something that's broken.	Ask the waiter for the bill.	Find out about sending a parcel to another country.	

Play in groups of four. Use a coin to move. Each time you land on a square you have five seconds to make your request. Nominate someone to reply. Explain your request and persuade the other person politely if they refuse.

1 square: HEADS  
Tails: 2 squares

07 POLITENESS PAYS 23

Fuente: Naunton (2000, p. 23).

Esta tarea se propone como *follow-up* o tarea de cierre, ya que requiere que los asistentes pongan en práctica lo aprendido y trabajado en el taller y que puedan, haciendo uso de su creatividad, exponerse a sí mismos ante otras posibles situaciones del mundo real en donde podrían hacer uso de las estrategias aprendidas en inglés. Este material, extraído de un libro de texto, debe ser adaptado según las particularidades de cada grupo. Principalmente, se pueden

reemplazar consignas que carezcan de sentido en el mundo actual por otras similares que interpelen a los alumnos de manera genuina. Esta tarea se evaluará dependiendo de cuán satisfactoriamente se logre un resultado, es decir, si los asistentes pueden efectivamente buscar soluciones a los problemas presentados usando sus estrategias de cortesía como lo harían con actividades del mundo real.

La idea de este taller, reflejada en el objetivo de esta tarea en particular, se centra en que los asistentes tomen conciencia de que pueden aprender a expresarse en inglés en situaciones comunicacionales concretas y reales con el nivel del idioma que hasta ese momento han alcanzado (nivel A2 aproximadamente). A esa altura de su aprendizaje, según los libros de texto que utilizan en sus clases, los asistentes comienzan a familiarizarse con estructuras modales y condicionales, por lo cual es posible que las puedan adaptar o usar en las situaciones que los profesores les propongan. Resulta imprescindible que los profesores filtren la gramática usada para conseguir los objetivos comunicacionales y lingüísticos de este tipo de tareas dada la increíble cantidad de posibles expresiones de cortesía. No obstante, los profesores pueden recurrir a un gran número de *chunks* que permita a los asistentes hacerse con recursos básicos para expresarse libremente. Específicamente, los profesores intentarán que los asistentes hagan uso de oraciones modales con los verbos *can*, *could* y *would*.

En cuanto a los diferentes focos a lo largo de un taller como éste, resulta conveniente limitar el foco en la forma a la parte final de la secuencia de la actividad principal, antes de la tarea cierre. Se insta a los participantes primero a reflexionar sobre las formas de los diálogos de las imágenes y textos presentados, y luego a sistematizar, dentro de lo que la oralidad permite, esos recursos lingüísticos. Con este propósito se puede recurrir a listas de oraciones, diálogos cortos, entre otras secuencias posibles, para evidenciar las funciones gramaticales de los diferentes ítems lingüísticos estudiados.

## ***Ejemplo 2***

Taller n.º 1

Duración: 2 horas

Tema: “Art”

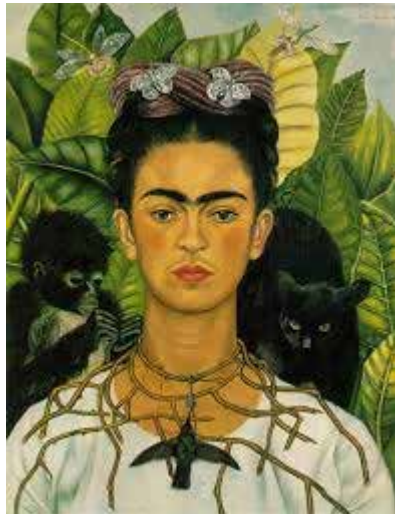
Nivel: Intermedio

**Proyecto:** imaginarse a ellos mismos como artistas, “*What would you paint if you were an artist?*”

Luego de que los participantes hubiesen analizado diferentes cuadros y pinturas de artistas famosos y reflexionado sobre las motivaciones para expresarse artísticamente, las profesoras les preguntan a los alumnos qué pintarían si fueran artistas plásticos. De esta manera, los estudiantes se ven en la necesidad de utilizar la lengua aprendida durante el taller y las ideas y nociones trabajadas y discutidas en las tareas anteriores, para expresar sus ideas, sensaciones e intereses personales, generando empatía y hablando sobre sus vivencias y gustos con el resto del grupo. Se espera de los alumnos que puedan integrar nociones aprendidas durante el taller (tipos de pintura: retrato, autorretrato, naturaleza muerta, paisaje), con conocimientos previos (descripción de imágenes).

Algunas imágenes con las que se trabajaron durante el taller son:

**Imagen 3:** Kahlo, F (1940) *Autorretrato con Collar de Espinas*.



Recuperada de: [https://en.wikipedia.org/wiki/File:Frida\\_Kahlo\\_\(self\\_portrait\).jpg#mw-jump-to-license](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Frida_Kahlo_(self_portrait).jpg#mw-jump-to-license)

**Imagen 4: Van Gogh, V. (1889) *Doce Girasoles* (F455) de la serie *Girasoles*.**



Recuperada de: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Van\\_Gogh\\_Twelve\\_Sunflowers.jpg#mw-jump-to-license](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Van_Gogh_Twelve_Sunflowers.jpg#mw-jump-to-license)

**Imagen 5: Picasso, P. (1937) *Guernica*.**



Recuperada de: <https://en.wikipedia.org/wiki/File:PicassoGuernica.jpg#mw-jump-to-license>



**Imagen 6: Martin, Q. (1968) *Día Luminoso*.**



Recuperada de: <http://zaldivar.com.ar/2017/05/29/dia-luminoso-quinquela-martin/>

### *Ejemplo 3*

Taller n.º 4

Duración: 1 hora 50'

Tema: educación y sistemas educativos

Nivel: Pre-intermedio

**Proyecto:** mi propia escuela “My own school”

En grupos, los estudiantes imaginan cómo sería su escuela ideal. Deberán considerar los siguientes aspectos:

Materias (descartar tradicionales, incluir nuevas)

Evaluación (conservar la modalidad de examen, descartarla)

Asistencia (cuestión de la obligatoriedad)

Disposición del espacio áulico (tradicional, comunitaria, dónde se sientan los alumnos, ubicación del docente)

Cuestión didáctica (participación, clases, trabajo de campo, en la naturaleza, en el aula)

Los estudiantes podrán incluir otros aspectos del sistema escolar, por ejemplo qué feriados se celebran, cuáles no, cómo son los recreos, etc.

La secuencia propuesta es que primero los asistentes se involucren en una actividad de brainstorming de ideas y que luego puedan presentar un texto oral atendiendo a cada una de las cuestiones expresadas arriba.

## Conclusión

Creemos que, como estudiantes avanzados de la carrera de Profesorado en Lengua y Literatura Inglesas, nuestra experiencia de ser partícipes de los talleres de oralidad dentro de la Escuela de Lenguas fue y es enriquecedora para nuestra formación como futuros profesionales. En dicha experiencia tuvimos la posibilidad de encontrarnos con diferentes aprendizajes que nos serán valiosos para futuras vivencias. Dentro de nuestra pasantía y en el marco de los talleres, nos encontramos aplicando conceptos aprendidos con anterioridad que pudimos llevarlos a la práctica; esto va desde la aplicación de teorías del aprendizaje de una lengua extranjera, la selección de material, el diseño del mismo, las correcciones por parte de las directoras y la coordinadora del área de Adultos, así como también la experiencia de aplicar lo aprendido y planeado en dos horas de taller que nos nutrieron de conocimiento. Hace años, la Escuela de Lenguas partió de la premisa de que era necesario llevar a cabo talleres de conversación que le dieran nuevas herramientas a los alumnos, que los alejen por un momento del contexto áulico tradicional y que su aplicación sea en un uso real; hoy, después de nuestra experiencia, seguimos sosteniendo y afirmando que esto debe continuar de esta manera.

## Referencias bibliográficas

- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universal in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. University of Michigan: OUP.
- Iacoboni, G, Ibarra, S., Jalo, M. y Peluffo, M. (2007). Talleres de expresión oral. El desafío de lograr una comunicación efectiva. *Puertas Abiertas* 3(3), 75-79. Recuperado de: <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-3/15.%20Talleres%20de%20expresion%20oral.pdf>
- Jalo, M. (2005). Programa de práctica de experiencia laboral. *Puertas Abiertas*, 1. Recuperado de: [http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/11.%20Programa%20de%20practica%20de%20experiencia%20laboral\\_Jalo-%20Marcela.pdf](http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-1/11.%20Programa%20de%20practica%20de%20experiencia%20laboral_Jalo-%20Marcela.pdf)
- Naunton, J. (2000). *Clockwise Upper Intermediate*. Oxford: OUP.
- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics*. London: OUP.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. London: OUP.

# Rockeándola o el pronombre clítico femenino acusativo con referencia nula en el español rioplatense coloquial

*Inés Bellesi*

El objetivo del trabajo es ofrecer un análisis del fenómeno lingüístico del pronombre clítico femenino con marca de caso acusativo en ciertas construcciones morfosintácticas del español rioplatense coloquial sin antecedente intra o extraoracional expreso que defina su referencia. Por un lado, el análisis del corpus conformado a partir de conversaciones, películas, series, canciones, publicaciones en redes sociales y la prensa, intenta describir el comportamiento del pronombre clítico a partir de sus rasgos referenciales. Se establece, por hipótesis, un continuo que va desde lo recuperable, *i.e.* la referencia anafórica o catafórica, hasta lo irrecuperable, *i.e.* la referencia nula. Por otro lado, el análisis parte de fenómenos ligados a la descripción de la tipología verbal como la (in)transitividad, las distintas configuraciones de estructura argumental, el aspecto gramatical —(in)perfectivo— y el aspecto léxico o *Aktionsart*, no solo en sus categorías básicas de estado, actividad, realización y logro, sino también en sus dimensiones específicas de (a)telicidad. Además, el análisis distingue clíticos argumentales de clíticos no argumentales, como así también marcas de tipo binarias como la alternancia entre la forma femenina y masculina o entre la forma singular y plural.

## **Introducción**

La palabra «clítico» deriva del griego antiguo κλίνω, *i.e.* «*klinein*», cuya raíz forma parte de verbos del español actual como «inclinarse», «reclinarse» o «declinar». En las lenguas modernas el término designa piezas de vocabulario

que, a pesar de su independencia sintáctica, dependen fonológicamente de otra pieza léxica por ser constituyentes de un sintagma (Stamboni y Hospital, 2012a y 2012b). Por hipótesis, los pronombres clíticos en la lengua española pueden materializar distintos rasgos semánticos: a) rasgos temáticos asimilables a los casos semánticos profundos de la Gramática de Caso de Fillmore (1968), *i.e.* roles semánticos como agente, paciente, experimentante, beneficiario, percepto, tema, instrumento y locación (Jackendoff, 1972); b) rasgos idiosincrásicos de volición, animación, humanidad, etc., de los argumentos a los que el clítico refiere; c) rasgos referenciales de número, género y persona de los argumentos; o d) rasgos procedimentales específicos en construcciones «idiomáticas» como las impersonales, ergativas o medias (Stamboni y Hospital, 2012a y 2012b).

La teoría de la estructura argumental de Hale y Keyser (1993, 1997, 2002) postula la existencia de un inventario de cuatro configuraciones sintácticas posibles, cada una de las cuales es la realización morfosintáctica prototípica de un núcleo x: V(erbo), P(reposición), A(djetivo) o N(ombre). A su vez, por ser la relación entre el léxico y la sintaxis homomórfica, cada tipo de configuración se identifica con un tipo nocional: V=evento, P=interrelación, A=estado y N=entidad. Mateu i Fontanals (2002) propone eliminar la realización morfosintáctica del núcleo A y reducir este inventario a tres estructuras posibles, dado que la categoría A tiene un carácter relacional y se puede descomponer en dos elementos léxico-sintácticos primitivos.<sup>1</sup> Según Mateu, los constructos semánticos de elementos relacionales codifican dos clases de aspectos diferentes. Por un lado, codifican aspectos configuracionales, *i.e.*, propiedades semánticas y estructurales que se pueden leer de las estructuras argumentales: un núcleo x puede estar asociado a una relación eventiva, a una relación no eventiva o a un elemento no relacional. Por otro lado, codifican aspectos no configuracionales, *i.e.*, propiedades que se asocian a los núcleos relacionales de las estructuras, codificados como rasgos binarios: [ $\pm$  R] indica los valores semánticos de las relaciones originarias, con [+R] para las relaciones eventivas que tienen un Originador (por ejemplo, «construir» = [+R]) y [-R] para

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Mateu y Amadas (2001), los elementos relacionales son aquellos que codifican aspectos gramaticalmente relevantes de los constructos semánticos y los elementos no relacionales son aquellos que codifican aspectos gramaticalmente irrelevantes, es decir, de contenido conceptual o enciclopédico.

las relaciones que no tienen Originador (por ejemplo, «temer» = [-R]); [ $\pm$ T] indica los valores semánticos de las relaciones transicionales, con [+T] para eventos télicos o cambios (por ejemplo, «ir» = [+T]) y [-T] para eventos atélicos o estados (por ejemplo, «permanecer» = [-T]); y [ $\pm$ r] indica los valores semánticos de las relaciones no eventivas, con [+r] asociado a la relación de coincidencia terminal y [-r] asociado a la relación de coincidencia central de Hale y Keyser (1993).<sup>2</sup>

Desde este enfoque sostenemos, en cambio, que la Gramática Universal define un máximo de solo dos constructos semántico-relacionales básicos, uno inacusativo que define una relación de espacial y uno acusativo que define una relación originaria. Estos constructos resultan de la proyección sintáctica de uno de tres predicados primitivos: un núcleo espacial, uno originario y uno transicional. Por recursividad, estos predicados darían origen a todas las configuraciones sintácticas de cualquier lengua natural (Stamboni y Villar, 2012). Sus características superficiales son determinadas por dos operaciones de movimiento o ensamble, uno interno, *i.e.*, incorporación, y otro externo, *i.e.*, confluencia.

Las alternancias casuales que pueden manifestarse en las marcas de caso morfológico de algunos pronombres clíticos dependen del constructo semántico-relacional en el que se ensamblan las raíces que licenciarán la inserción de dichos verbos al cabo de la derivación morfosintáctica. Estas alternancias obedecen, en algunos casos, a la materialización de rasgos idiosincrásicos de un argumento. En otros casos, pueden resultar de procesos de gramaticalización que despojan al clítico de su capacidad de referir a un argumento. Por ejemplo, algunos clíticos pueden codificar rasgos suplementarios en expresiones «idiomáticas» (1-2), rasgos locativos no argumentales (3), rasgos modales (3), rasgos aspectuales (4) y rasgos genitivos (5):

1. “No **se**\* sabe con certeza cómo **se**\*\* construyeron las pirámides”: \*rasgo suplementario: construcción impersonal; \*\*rasgo suplementario: construcción pasiva refleja.
2. “Estas camisas **se**\* lavan rápido”: \*rasgo suplementario: construcción media.

---

<sup>2</sup> Se asocia Coincidencia Central con Posesión y Coincidencia Terminal con Dirección.

3. “No **te\*** **me\*\*** vayas de acá”: \*rasgo locativo no argumental; \*\*rasgo modal: ético.
4. “Pedro **se\*** comió todo el budín”: \*rasgo aspectual: delimitativo.
5. “Se **les\*** quemó la piel”: \*rasgo genitivo.

Al ser binarios los paradigmas de género y de número del español, existe un término básico empleado por defecto, neutro, o sea no marcado, y otro no neutro, o sea marcado, con respecto al primero. El masculino es el género no marcado y el singular es el número no marcado, de modo que el femenino y el plural tendrán un carácter marcado, doblemente marcado si coocurren. Como diversos autores han señalado (D’Agostino, 2010; Delbecque, 1997; García Benito, 2009; García-Page, 2010; Ghio y Albano, 2013), en el español rioplatense coloquial, y, similarmente, en el español ibérico, el portugués y el catalán, es llamativa la presencia de un pronombre clítico femenino con marca de caso acusativo, en algunas ocasiones singular y en otras plural, en ciertas construcciones morfosintácticas sin antecedente intra o extraoracional expreso que defina su referencia.

### **Rasgos referenciales del clítico «la(s)»**

Partiendo de la suposición de que las expresiones lingüísticas están motivadas tanto semánticamente por las raíces de naturaleza representacional que se seleccionan al inicio de una derivación morfosintáctica, como pragmáticamente por los rasgos procedimentales que se seleccionan a la sazón (Stamboni y Hospital, 2012a y 2012b), el análisis del corpus conformado a partir de conversaciones, películas, series, canciones, publicaciones en redes sociales y la prensa, intenta describir el comportamiento del pronombre clítico femenino con marca de caso acusativo con referencia difusa o nula en registros coloquiales. Se establece, por hipótesis, un continuo en términos de referencia que iría desde lo recuperable, *i.e.* la referencia anafórica o catafórica, hasta lo irrecuperable, *i.e.* la referencia nula.

En ocasiones, a pesar de no estar presente en el co-texto, el argumento al que está materializando pronominalmente dicho clítico es recuperable, ya inferencialmente sobre la base de expresiones idiomáticas parcialmente elididas por ser redundantes (1-2) o por colocación (3-11) o por estar fosilizadas en la lengua debido a su frecuencia de uso alta (por ejemplo 12-14, las cuales provienen del fructífero campo semántico del fútbol), ya por ser considerado

tabú el argumento (por ejemplo, los provenientes del campo semántico de los órganos sexuales [15-18]). Numerosas estructuras han sufrido un proceso de gramaticalización que ha ido despojando al clítico de su capacidad de referir al argumento originario:

1. “Morfala\* con champán”: \*morfi.
2. “A veces me enfrento con mis fantasmas; otras veces **la\*** peleamos juntos”: \*pelea.
3. “Que **la\*** cuenten como quieran”: \*historia.
4. “¡A esa no te **la\*** creo!”: \*mentira.
5. “...vos no sabés cómo me **la\*** dieron al principio, porque a los tipos como yo los tienen junados desde la guerra de la independencia”: \*biaba/paliza/golpiza.
6. “Me **la\*** tengo que jugar, cueste lo que cueste”: \*vida.
7. “Me **la\*** mandé”: \*macana.
8. “Todos los que me hicieron esto me **las\*** van a pagar”: \*deudas.
9. “Si me **la\*** paso pensando es porque quiero encontrar lo importante y lo esencial”: \*vida.<sup>3</sup>
10. “Creés que te **las\*** sabes todas, pero no”: \*respuestas.
11. “Melody **la\*** tiene atada”: \*vaca.
12. “Este pibe [Messi] **la\*** va a romper algún día”: \*pelota.
13. “Un fan de Green Day se sube al escenario y **la\*** descose tocando”: \*pelota.
14. “Emma Watson y Tom Hanks **la\*** gastan en El Círculo, el nuevo film”: \*pelota.
15. “Si el laburo te **la\*** baja, conectate y despejá” \*miembro viril.
16. “Que **la\*** chupen”: \*miembro viril.
17. “Me mintió en todo, pero me **la\*** tuve que comer”: \*miembro viril.
18. “No sé si fue tu intención hacerte el Robin Hood, pero se **la\*** tragaron doblada”: \*miembro viril.

En otras ocasiones, la referencia del clítico es difusa, es decir, parecería estar materializando nominales que designan conceptos genéricos como «cosa» o «situación»:

---

<sup>3</sup> Esta construcción admite la forma masculina: «Sé que lo estás pasando mal».

1. “Yo me **la\*** aguanto”: \*situación.
2. “A ver si **la\*** arruinás justamente al final, después de todo el trabajo”: \*situación.
3. “Cuando vivís en la misma casa que un hijo de puta y encima sos un muerto de hambre como yo, te **la\*** tenés que bancar”: \*situación.
4. “Decile a Dietrich que no **la\*** cague”: \*situación.
5. “Si **la\*** vas a hacer, hacela\* bien”: \*cosa.
6. “**La\*** voy piloteando”: \*situación.
7. “¿Y si **la\*** pudrimo’?”: \*situación.
8. “¿En serio pensaste que iba a remar**la\***?”: \*situación.
9. “Ahora solamente te falta reírte con todas las vísceras de mi grotesquería sin pareja, y **la\*** rematás fenómeno”: \*situación.
10. “Ojalá tengas razón, pero **la\*** veo muy difícil”: \*situación.

Con todo, hay ocasiones en que el complemento al que está sustituyendo el clítico resulta irrecuperable, es decir que la referencia del clítico parecería ser nula:

1. “¿Qué vas a hacer vos Pipita si logramos salir? Así todo ciego, ¿cómo mierda te **la** vas a arreglar afuera?”
2. “Cuando no me juzgás a mí te **la** agarrás con tu mujer.”
3. “La próxima y última [función de El Trebolito] es el 24; no **la** podés seguir colgando mucho más.”
4. “Para cortar**la** con este asunto, ¿por qué no me mostrás los documentos y ya está?”
5. “¿De qué te **la** das ahora?”
6. “...de golpe cuatro enfermos al tacho, un saque de guadaña de esas que te **la** debo.”
7. “**La** estoy flashando hace media hora, boludo.”
8. “Localizó un piso vacío frente a su edificio y se **las** ingenió para ocuparlo de forma anónima.”
9. “Los que hicieron esto... te lo prometo que no se **la** van a llevar de arriba, eh.”
10. “Y ¿por qué no **la** parás con eso de «sensible», sí?”
11. “¡Qué lindos días nos tocaron en las vacaciones! La verdad, **la** pegamos.”



12. “Hoy me **la** pongo hasta el moño.”
13. “La vieja se **las** rebuscaba así.”
14. “**La** saqué barata, eh; podría haber sido peor.”
15. “Hades **la** tenía tan clara...”
16. “**La** tenés conmigo.”
17. “¡Bien ahí, eh! ¡Galán! **La** tenías guardadita.”
18. “La directora te **la** tiene jurada.”
19. “Y don Bunche que no **la** termina más con el otro enfermo.”
20. “...hasta Perico Romero condescendía a admitir que-para-ser-hembra-la-Maga-se-**las**-traía.”
21. “Cuando mi nieto esté en casa, el responsable se **las** va a tener que ver conmigo.”
22. “Yo sabía que si yo me desmayaba, si me bajaba la presión del todo, **la** quedaba.”

### Tipología verbal y el clítico ‘la/las’

El estudio de las instancias de este clítico también puede sistematizarse en relación con categorías o fenómenos ligados a la descripción de la tipología verbal como la (in)transitividad, las distintas configuraciones de estructura argumental, el aspecto gramatical —(im)perfectivo—, el aspecto léxico o *Aktionsart* no solo en sus categorías básicas de estado, actividad, realización y logro, sino también en sus dimensiones binarias específicas de (a)telicidad. Además, el análisis distingue clíticos argumentales —*i.e.* aquellos que expresan argumentos de la construcción— de clíticos no argumentales, como así también marcas de tipo binarias como la alternancia entre la forma femenina y masculina o entre la forma singular y plural.

### Construcciones inacusativas

El clítico aparece en diversas construcciones inacusativas, *i.e.*, construcciones que resultan del ensamble de la proyección del morfema espacial *r* que vincula una figura y un fondo (Talmy, 1985), es decir un tema y una locación, dentro del espacio cognitivo con un morfema transicional *T* que le confiere a la relación espacial un carácter eventivo. Estas construcciones describen relaciones espaciales concretas o figuradas.

En estas construcciones el nodo transicional *T* puede ser atélico, *i.e.* alojar el rasgo [ESTADO] en el núcleo de la proyección, por tanto indicar un evento estático, o télico, *i.e.* alojar el rasgo [CAMBIO] en el núcleo de la proyección, por tanto indicar un evento dinámico. Algunas construcciones inacusativas direccionales en lenguas de marco verbal como el español con verbos como entrar, salir, subir, bajar, avanzar y retroceder, se forman por la incorporación abstracta de rasgos direccionales alojados originariamente en el núcleo de la relación espacial sobre el núcleo transicional.<sup>4</sup>

En las construcciones 1-3 el nodo transicional *T* es télico, *i.e.* aloja el rasgo [CAMBIO] en el núcleo de la proyección por lo que indica un evento dinámico. En todas ellas, el argumento tema está materializado por el clítico acusativo femenino «la». Las especificaciones direccionales de la locación [a] bajo para 1 y 2 han sido incorporadas a la matriz fonológica insertada en el nodo transicional «bajar». En el caso de 3, el argumento locación es codificado por «dónde». Nótese la presencia del clítico no argumental «me» en 2, el cual codifica rasgos genitivos.

1. “Si **la** bajé, me tiene sin cuidado”.
2. “Los íbamos a visitar, pero ya **me la** bajaste.”
3. “¿Para dónde **la** encaramos?”

## Construcciones transitivas

### *Construcciones inergativas con transitividad superficial*

Las construcciones inergativas describen la producción de una entidad, caracterizada por distintas maneras de movimiento o bien emisión bien admisión de sonido, imagen o sustancia. Los argumentos relacionados con esta clase de predicados son, por un lado, una entidad iniciadora con el rol temático agente capaz de accionar volitivamente o no y concebible como la causa interna del evento descrito y, por otro lado, una entidad producida con el rol

---

<sup>4</sup> De acuerdo con la Semántica Cognitiva (Talmy, 1985, 1991, 2000), las lenguas del mundo se dividen según la lexicalización de determinadas partes conceptuales de los llamados «macro-eventos»: en las lenguas de marco verbal, como el español, la trayectoria del movimiento está expresada en el verbo y la manera del movimiento o emisión en una construcción adverbial, mientras que en las lenguas de marco satelital, como el inglés, la trayectoria del movimiento está expresada en un satélite, *i.e.*, un constituyente gramatical que guarda una relación de hermandad con el verbo, pero no es un argumento suyo, y la manera del movimiento o emisión en el verbo.

temático tema. Estos eventos son concebibles como actividades en términos de los *Aktionsarten* de Vendler (1957), aunque la presencia de un sintagma nominal definido en posición de objeto cognado en ciertas construcciones licencia la interpretación de una realización. Justamente, esa es la función que parecería estar desempeñado el clítico «la(s)»: si bien podría pensarse que es argumental, en realidad parece codificar categorías funcionales<sup>5</sup> como definición (von Heusinger, 2002) y aspecto télico, lo que delimita la actividad, es decir, la convierte en una realización.

### ***Construcciones inergativas de manera de movimiento con objeto cognado***

1. “Vivila siempre de noche porque eso es de gente bien.”
2. “Estos trabajadores decidieron defender sus puestos de trabajo, pelearla, que la empresa no se cierre y seguir produciendo.”

### ***Construcciones inergativas de manera de movimiento con hipónimo del complemento genérico como objeto cognado***

1. “Dormila en colchón de plumas.”
2. “La cosa es así... Hoy no hay función de El trebolito. La próxima y última es el 24 (no la podés seguir colgando mucho más).”
3. “Cuando la situación se puso fea, se las picaron al sur y no los volvimos a ver.”
4. “La voy piloteando.”
5. “La remo todo el rato y un día te aparecés no sé con qué intención, ¿qué tenés para ofrecer?”
6. “Es nuestro último show en Buenos Aires en mucho tiempo, ¡así que vamos a agitarla!”
7. “¡La pucha que sos reo y enemigo de yugarla! La esquena se te frunce si tenés que laburarla...”

---

<sup>5</sup> Las categorías funcionales o procedimentales de una lengua son las encargadas de restringir la referencia de los objetos lingüísticos que describen entidades de naturaleza conceptual. Es decir que son esencialmente conjuntos de instrucciones que activan procesos de tipo computacional, tanto en la sintaxis como en los niveles interpretativos en la interfaz postsintáctica con el sistema conceptual-intencional.

### ***Construcciones inergativas de manera de emisión***

1. “Y yo no sé si es verdad que vos **la** bardeás; hay motivos para sospechar.”
2. “Vos **la** flasheás de más.”
3. “Si te gusta rockear**la**, en Vorterix lo vas a encontrar.”

### ***Construcciones inergativas de manera de admisión con hipónimo del complemento genérico como objeto cognado***

1. “Pipita querido, de vos lo entiendo porque sos ciego... pero a mí me **la** hizo comer **doblada** éste.”
2. “¡Me **la re** comí que era británica!”
3. “Tomat**ela**, loco, váyanse.”
4. “¿Qué hacés? Tomat**elas** con el pucho **de** acá; no se fuma delante de los nenes.”

### ***Construcciones monotransitivas***

Toda construcción transitiva deriva de un constructo Originario, aunque solo las construcciones complejas, en las cuales el constructo Originario subordina ya sea un constructo Eventivo-Espacial u otro constructo Originario, contienen argumentos afectados en sentido estricto.

1. “Un fan de Green Day se sube al escenario y **la** descose tocando.”
2. “Emma Watson y Tom Hanks **la** gastan en El Círculo, el nuevo film que abordará las temáticas de la vorágine que plantean los tiempos actuales alterados por la inmediatez de Internet.”
3. “¡Al menos antes **la** careteabas y te hacías pasar por uno de los nuestros!”
4. “Para mí no es ningún muro de hierro; yo esa no **me la** creo.”
5. “Ostento un récord: la sombra más larga de la costanera, un jueves. Pero no **me la** creo. No me verán ufanándome de ello.”
6. “Dicen que **me la** doy **con** la pared porque soy cabezadura.”
7. “Bueno, pero corten**la**; no sean tan cabeza, hermanos.”
8. “Te **la** pegás **en** la pera y al día siguiente... ¿a qué nivel la revivida?”
9. “Nos **la** vamos a arreglar.”
10. “Pero con la amistad vinieron las prerrogativas, quizá la aquiescencia

del amo, y Josiane se las arreglaba muchas veces para pasar la noche conmigo.”

11. “¿Y, loca? ¿Cómo la llevás ahí?”
12. “Los que hicieron esto... te lo prometo que no se la van a llevar de arriba, eh.”
13. “Soy yo el que la liga y eso es lo que me jode, viste.”
14. “Decí que yo sigo acá como un pelotudo y que Daniel se escapó como una rata, pero tus hijas y tu mujer siguen ahí afuera y ellas sí que la ligaron de arriba.”
15. “Loco, yo trato de llevarme bien con todo el mundo, de no meterme con nadie, no armar quilombo, y al final siempre la termino ligando de rebote.”

### ***Construcciones monotransitivas de marcado de caso excepcional***

Un predicado de marcado de caso excepcional o control es un verbo transitivo que selecciona como complemento ya una cláusula no finita con un sujeto PRO, ya una cláusula no finita con un sujeto expreso. Este sujeto expreso tiene marca de caso acusativo.

1. “El de rulos siempre **la** tiene clara.”
2. “El cine argentino pisará la alfombra roja en todo su esplendor: de las cinco producciones finalistas, dos son nacionales. [...] No **la** tendrán fácil estos dos largos argentinos.”
3. “**Se la** tenía guardadita la licenciada, ¿por qué creés que no me contó?”
4. “...es guerra declarada entre la policía y el presidente de los pistoleros, y al pistolero **se la** tengo jurada.”
5. “Y mirá que **la** tenés **con** el cortaplumas ese, cualquiera diría que es un arma interplanetaria.”

### ***Construcciones monotransitivas con verbos ergativos alternantes***

Algunas construcciones inacusativas ergativas —i.e. con incorporación del argumento de Locación figurada sobre el núcleo Espacial y luego sobre el

núcleo Transicional— admiten la superposición de un constructo Originario, el cual proyecta un argumento Agente/Iniciador del evento de cambio de estado descrito en el constructo incrustado. La raíz pronominal incorporada no describe una locación concreta sino una locación figurada, es decir, un estado.

1. “Hay un paso entre no cagar**la** y cagar**la**, y siempre lo doy. **La** cagué.”
2. “**La** cagué **con** la histórica de mi suegra.”
3. “¿Por qué no **la** parás **con** eso de «sensible», sí?”
4. “Vamos que si **la** pudrimos, ¡**la** pudrimos!”
5. “Se rumorea que vuelven los loquitos más picantes del condado a terminar de pudrír**sel**a a Los Borges.”
6. “Ahora solamente te falta reírte con todas las vísceras de mi grotesquería sin pareja, y **la** rematás fenómeno.”
7. “El año que viene **la** rompo.”
8. “Así que ahora y para no cometer el mismo error les posteo tres temitas en donde Cutaia **la** rompe **toda**.”
9. “Subí a decirle algo [al viejo que está golpeando otra vez]. (...) Vas a ver que **la** termina.”
10. “¿Por qué no **la** terminás **con** ese «vos sentís que...» «vos pensás que...»? Como si estuviera inventando algo.”

La inserción del clítico «se» en las construcciones inacusativas ergativas del español (como en el ejemplo 10) constituiría una duplicación reflexiva del argumento Tema. Este es un clítico que puede adjuntarse a distintos núcleos en la sintaxis a través del ascenso de clítico<sup>6</sup> y refiere al mismo argumento Tema que ocupa la posición de sujeto en las oraciones ergativas, el cual se ubica en la posición Especificador-ST. En este caso, el doblado no entraña un papel semántico distinto del del argumento con realización léxica ya que las construcciones ergativas no contienen proyección Originara y, por ende, carecen de agente externo.

---

<sup>6</sup> Se dice que los clíticos insertados lejos del verbo que los selecciona como argumentos en ciertas construcciones morfosintácticas ascienden a través de piezas léxicas que ocupan posiciones sintácticas jerárquicamente superiores al verbo que los selecciona.

### ***Construcciones ditransitivas***

En los constructos semántico relacionales correspondientes a las construcciones ditransitivas un núcleo de Origen relaciona un Agente externo con un complejo Inacusativo —i.e. la yuxtaposición de una proyección Transicional y una Espacial—. El valor del núcleo de la relación Espacial puede alternar entre Coincidencia Terminal y Coincidencia Central.

### ***Construcciones ditransitivas de transmisión***

1. “Lo que pasa que también nosotros venimos de una generación donde **te la** daban, ¿viste?”
2. “Perdí a mi familia por una manga de hijos puta que ya me los voy a cruzar y **se las** voy a dar.”
3. “**Me la** doy de saludable.”
4. “Todos los que me hicieron esto **me las** van a pagar.”
5. “**Me la** mandé.”
6. “...por eso armo mis reglas; si igual siempre **te la** quieren poner, ¿no?”
7. “No sabía qué ponerme y **me la re** puse.”
8. “Hoy **me la** pongo **hasta el moño**.”
9. “...hasta Perico Romero condescendía a admitir que-para-ser-hembra-la-Maga-**se-las**-traía.”

### ***Construcciones ditransitivas de comunicación***

- 25) “¡Que no **te la** cuenten!”

### **Conclusión**

Existen en el español rioplatense coloquial —y, de manera similar, en otros idiomas— ciertas construcciones morfosintácticas con un pronombre clítico femenino con marca de caso acusativo, en algunos casos singular y en otros plural, sin antecedente intra o extraoracional expreso que defina su referencia. El análisis del corpus conformado a partir de conversaciones, películas, series, canciones, publicaciones en redes sociales y la prensa, intenta describir el comportamiento del pronombre clítico en torno a dos ejes: por un

lado, los rasgos referenciales del clítico —según la referencia sea recuperable, difusa o nula— y, por otro lado, la tipología verbal —según la construcción sea inacusativa, inergativa o transitiva—.

## Referencias bibliográficas

- D'Agostino, M. (2010). Variación intra-hablante en locuciones verbales: El caso de pasarla-pasarlo. *IX Congreso Argentino de Hispanistas*, 27 al 30 de abril de 2010, La Plata, Argentina. El hispanismo ante el bicentenario. Recuperado de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1056/ev.1056.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1056/ev.1056.pdf)
- Delbecque, N. (1997). De la funcionalidad del clítico femenino plural en locuciones verbales. *Revista de Filología Románica*, 14(1), 211-214. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/download/RFRM9797120211A/11926>
- Fillmore, C. J. (1968). The Case for Case. En E. Bach, y R. T. Harms (eds.), *Universals in Linguistic Theory* (pp. 1-90). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- García Benito, A. B. (2009). Locuciones con clítico de objeto directo en portugués. *Limite* (3), 7-25. Recuperado de <http://www.revistalimite.es/volumen%203/limite3-garciabenito.pdf>
- García-Page, M. (2010). Locuciones verbales con clítico en español del tipo dársela. *Verba hispanica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 8(1), 135-145. Recuperado de <https://revije.ff.uni-lj.si/VerbaHispanica/article/view/2792/2471>
- Ghio, A. y Albano, H. (2013). «Locuciones verbales» con pronombre personal átono la/las en el español coloquial de Buenos Aires. *Gramma*, 24(51), 102-116. Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/gramma/article/view/2358/2932>
- Hale, K. y Keyser, S. J. (1993). On Argument Structure and the Lexical Expression of Syntactic Relations. En K. Hale y S. J. Keyser, *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger* (pp. 53-110). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hale, K. y Keyser, S. J. (1997). *The Limits of Argument Structure*. Trabajo presentado en Conference on Configurations. Université du Québec,



- Quebec. Recuperado de <http://lingphil.mit.edu/papers/hale/papers/hale012.pdf>
- Hale, K. y Keyser, S. J. (2002). *Prolegomenon to a Theory of Argument Structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jackendoff, R. (1972). *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mateu i Fontanals, J. (2002). *Argument Structure: Relational Construal at the Syntax-Semantics Interface* (Tesis de Doctorado), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperada de <https://www.tdx.cat/handle/10803/4828>
- Mateu i Fontanals, J. y Amadas, L. (2001). *Syntactic Tools for Semantic Construal*. Trabajo presentado en 1st Conference on Tools in Linguistic Theory. Utrecht: Universiteit Utrecht. Recuperado de <http://filcat.uab.es/clt/publicacions/reports/pdf/GGT-01-12.pdf>
- Stamboni, J. L., y Hospital, N. A. (2012a). *Formalismo y tipología verbal*. Trabajo presentado en Fronteras teóricas: variación y cambio lingüístico. Aspectos del sistema pronominal y verbal del español de la Argentina / H525 (Proyecto de investigación), La Plata. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy490>
- Stamboni, J. L., y Hospital, N. (diciembre, 2012b). *Clíticos y caso*. Trabajo presentado en Fronteras teóricas: variación y cambio lingüístico. Aspectos del sistema pronominal y verbal del español de la Argentina / H525 (Proyecto de investigación), La Plata. Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy490>
- Stamboni, J. L. y Villar, R. N. (2012). Un sistema binario de constructos semánticos. Trabajo presentado en *VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Por el conocimiento y el respeto de la variación lingüística. Homenaje a Berta Elena Vidal de Battini*. Sociedad Argentina de Lingüística e Instituto de Formación Docente Continua de San Luis, San Luis. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.6542/ev.6542.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6542/ev.6542.pdf)

- Talmy, L. (1985). Lexicalization Patterns: Semantic Structures in Lexical Forms. En T. Shopen (Ed.) *Language Typology and Syntactic Description III: Grammatical Categories and the Lexicon*. Cambridge MA: MIT Press.
- Talmy, L. (1991). Paths to Realization: A Tipology of Event Integration. En *Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society: General Session and Parasession on The Grammar of Event Structure* (pp. 480-519). Recuperado de <https://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/view/1620/1394>
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics, Vol 2: Typology and Process in Concept Structuring*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and Times. *Philosophical Review*, 66(2), 143-160.
- von Heusinger, K. (2002). Specificity and Definiteness in Sentence and Discourse Structure. *Journal of Semantics* 19(3), 245-274.

# Traducción feminista: una práctica experimental

*Milagros Brut, Pilar Bustos Berrondo,  
Lucila Paciaroni y Paula Soto Quiroga*

Este trabajo retoma una experiencia de traducción surgida en la cursada de Traducción Literaria en Inglés 2, a cargo del Dr. Miguel Ángel Montezanti, y perteneciente a la carrera de Traductorado Público en Inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Dentro de los objetivos de la cátedra, se menciona la importancia de adquirir una “mayor conciencia sobre la relación entre traducción y poder para reconocer el papel del traductor literario como mediador intercultural y la traducción literaria como herramienta de conformación cultural y política” (Montezanti, 2015, p. 1). Parte de la bibliografía de la materia refiere, además, a debates acerca de las nociones de fidelidad, género y autenticidad en la traducción literaria. Para la traducción de un cuento de P. G. Woodehouse nos basamos en estos ejes y decidimos proponer dos traducciones: una convencional y cercana al texto original, y otra feminista que, a la vez que transforma el contenido machista que percibimos en el texto original, pone en evidencia cómo una traducción convencional puede naturalizar discursos machistas.

## **Nociones previas**

La traducción feminista se caracteriza por forzar el lenguaje, exponer lo femenino que suele estar ausente, e incluso ridiculizar el machismo. Para entender el proceso teórico que recorrimos hasta llegar a ella, creemos necesario comenzar citando a María Tymoczko cuando dice que “todo decir es un repetir” (1999, p. 41. Nuestra traducción). Ha quedado demostrado que lxs autorxs en realidad no crean textos originales, ya que en gran medida todo

trabajo literario depende de otros: existe un entramado de intertextualidad que une a un texto con otras obras literarias, antecesoras y contemporáneas, por lo que una obra literaria, al igual que una traducción, no es una unidad semántica original. Para Tymoczko (1999) toda escritura es una reescritura y toda creación es una recreación, y para el teórico André Lefevere, la traducción es “la forma más radical de recreación en la literatura o en una cultura” (1985, p. 241, nuestra traducción; citado en Tymoczko, 1999).

Tymoczko habla de metonimia para hacer referencia al proceso de reescribir y recrear (es decir, traducir), en donde se ponen en juego las elecciones que hacen escritorxs y traductorxs respecto de lo que conservan, lo que resaltan, y lo que eliminan a la hora de escribir y traducir acerca de poblaciones marginadas o minorías. Estas elecciones son esenciales para poner de manifiesto la existencia de estas poblaciones y acercarlas a la cultura dominante de manera exitosa, para que los textos que hablan por las minorías, y no de ellas, se inserten en el centro de la literatura canónica sin importar las barreras lingüísticas o ideológicas. La adaptación del contenido se ubica, entonces, en un punto medio que promueve el cambio y, a la vez, sostiene la continuidad cultural: permite que la audiencia acceda a realidades contrahegemónicas desde lo convencional de la hegemonía literaria.

Pero tradicionalmente, la traducción ha servido a las culturas dominantes para reafirmar su poder ante sus colonias. Las culturas dominadas han incluido en el centro de sus sistemas literarios a las literaturas de los grupos dominantes, aunque en ellas se hayan relatado realidades extranjeras que no se correspondían con sus sistemas de creencias y sus características culturales. De manera inversa, la representación de las minorías dentro del canon ha sido escasa y perpetuadora de estereotipos.

Como apunta Susan Bassnett (1996), fue el surgimiento de las teorías poscoloniales lo que motivó la reflexión acerca de la traducción como herramienta de poder. El nuevo enfoque permitió que las traducciones dejaran de ser consideradas como versiones inferiores de los textos originales y pasaran a ser vistas como un producto creativo igualmente valorable: la diferencia ahora radica en la tarea acometida por escritorxs y traductorxs, no en la calidad de las obras. De este modo, empieza a plantearse una relación dialógica entre el texto fuente y el texto meta que invita a estudiar los cambios de foco

y énfasis que existen en las distintas versiones y que además reconoce a las traducciones como obras originales en sus contextos de producción. Esto queda claro cuando notamos que las traducciones funcionan como puente cultural y son comunicadoras de diversidad en tanto se articulan dentro de los sistemas literarios de una sociedad que, por cuestiones lingüísticas, no es capaz de recibir los textos originales, por lo que lo original para lxs lectorxs es, en realidad, una traducción. Esta creación de nuevos originales en otras lenguas permite, además, la supervivencia de la obra en el tiempo, por lo que no solo se trata de una comunicación intercultural, sino también intertemporal. Para dar un ejemplo, Shakespeare sigue vigente en nuestros días gracias a lxs traductorxs que actualizaron el inglés moderno para que fuera comprensible en nuestros tiempos.

Estas nuevas perspectivas dejan atrás las nociones con las que históricamente se analizó a la traducción respecto de la obra original, como la idea de que la traducción era esclava del texto original y debía serle fiel. Bassnett (2008) hace referencia a la conocida figura de *les belles infidèles*, la cual sostiene que una traducción, como una mujer, necesariamente será infiel si es bella y afirma que esta no sólo propició que se hablara en términos de apropiación, violación o posesión para referir a las traducciones, sino que además asentó culturalmente la reducción de las mujeres a una posición inferior respecto de los hombres.

Fue a fines de la década de 1960 cuando se comenzó a problematizar el lenguaje patriarcal. Con el surgimiento de la segunda ola del feminismo, las cuestiones de género se entrelazaron con las de lengua y la traducción también jugó un papel en ello, porque el género es una construcción cultural y la traducción es una transferencia de cultura. Asimismo, tanto los estudios de género como los estudios de traducción se desarrollan de manera interdisciplinaria, por lo que es innegable que las cuestiones de género merecen tener un lugar en la traducción.

Las teorías feministas y la escritura con perspectiva de género influenciaron la práctica de la traducción y, aunque trajo críticas dentro y fuera del movimiento, resultó útil para plantear ciertas cuestiones que surgen en el proceso experimental de escritura y reescritura: ¿es la traducción una problemática? ¿Puede adaptarse una traducción feminista a diferentes sociedades y culturas? ¿Ayudan lxs traductorxs a que las voces de las mujeres del tercer mundo se

escuchen? ¿Contribuye la traducción al cumplimiento de los objetivos feministas? Para Luise von Flotow (1997) estas preguntas carecen de respuesta o de explicación, pero suponen un punto de partida para que lxs lectorxs, como nosotras, se cuestionen y realicen sus propias investigaciones.

Los movimientos de mujeres de los años 60 y 70 hicieron foco en que la diferencia entre hombres y mujeres se debía a estereotipos artificiales de comportamiento que se desprendían del condicionamiento social y los roles de género, pero al mismo tiempo destacaron que estos roles permitían la unión de mujeres de diversas culturas en una fuerza política basada en la solidaridad de la experiencia compartida marcada por el condicionamiento negativo y la subordinación de la mujer en la sociedad patriarcal, tanto en la vida pública como en la privada.

Poco a poco, el género se transformó en una categoría analítica de la lengua y la literatura, a través de la cual se observa que el lenguaje no es simplemente una herramienta para la comunicación sino un instrumento de manipulación forjado por las instituciones de la sociedad gobernadas mayoritariamente por hombres. Al volvernos conscientes, entonces, de que el lenguaje es patriarcal, se torna imprescindible analizar cómo las mujeres y los hombres están representadxs en el lenguaje convencional o cómo se moldean las conciencias de las mujeres y los hombres a través del lenguaje para así construir y reforzar la brecha de género desde el lenguaje.

Von Flotow (1997) relata que existieron dos abordajes que buscaron responder estos interrogantes. El abordaje reformista propone que el lenguaje es un síntoma de la sociedad que lo engendra, mientras que el abordaje radical ve al lenguaje como causa de la opresión hacia las mujeres, quienes viven y hablan en un universo simbólico hecho por hombres. El lenguaje determina la realidad y la realidad de las mujeres no se corresponde con este lenguaje que refleja exclusivamente las vivencias y pensamientos de los hombres. Frente a esta situación, el único remedio pareciera ser transformar el lenguaje patriarcal para dar lugar al desarrollo de las mujeres.

Fueron primero escritoras y luego traductoras, en la década del 70, quienes rechazaron diccionarios y gramáticas y establecieron nuevas fuentes de referencia para crear un nuevo lenguaje y una nueva literatura que reflejaran las realidades de las mujeres y permitieran dejar de perpetuar las estructuras

de poder del patriarcado. Se llevaron a cabo varios trabajos experimentales que conllevaron grandes desafíos de técnica a la hora de transformar la gramática, la ortografía, las imágenes y metáforas para ir más allá de las convenciones del lenguaje patriarcal que limita la amplitud de pensamiento y la escritura de las mujeres. Un lenguaje que les diera lugar a las mujeres propiciaría la creatividad y la capacidad de pensar de manera revolucionaria.

Para ilustrar estas irreverencias lingüísticas, von Flotow (1997) hace referencia al trabajo de la quebequense Nicole Brossard, cuando en su obra *L' Amer ou le chapitre effrité* (1977) utiliza el neologismo *mourriture*, compuesto por *nourriture*: alimento, *pourrir*: pudrirse y *mourir*: morir, para describir lo que las mujeres hacen y dan por sus hijos y así deconstruir la idea de que la comida producida por las mujeres tiene una calidad alimenticia especial o superior. También se destacan los juegos de palabras de la escritora estadounidense Mary Daly en su libro *Gyn/Ecology. A Metaethics of Radical Feminism* (1978): *the-rapist* juega con el concepto de que los terapeutas de la época trabajaban para el patriarcado y mantenían a las mujeres disciplinadas y bajo control mediante la amenaza tácita de la violencia sexual, siendo de algún modo violadores (*rapists*), y *boreocracy* es la burocracia que aburre (*bore*) a la gente hasta llevarla a la pasividad. Otro método es la feminización de palabras cuando la gramática de la lengua tiene marca de género, como el francés y español, por ejemplo en *maternell* (maternal), *essentielle* (esencial) o *ma continent* (mi continente). Inversamente, la marca de género gramatical puede ayudar a hacer foco en la opresión hacia las mujeres mediante la masculinización de palabras femeninas; podríamos decir *el orquesto* en lugar de *la orquesta* en español, o en francés *laboratoir* en lugar de *laboratoire* (laboratorio es femenino en francés) para indicar la ausencia o bajo número de mujeres en estos espacios.

El trabajo de las escritoras feministas exigió que las traductoras desarrollaran métodos creativos similares a los utilizados por las autoras de los textos fuente para forzar y corromper el lenguaje, porque la forma en estas obras es tanto o más importante que su contenido. Gran parte de la discusión de género en traducción nació del encuentro entre traductoras y textos experimentales feministas y, además de generar desafíos técnicos, culturales y teóricos, motivó la reflexión acerca de la labor política de la traducción. Como dice von Flotow (1997), traducir en la era del feminismo es una actividad que supone

dejar de lado los límites tradicionales de la traducción para adoptar una visión crítica, e incluso política.

Las traductoras feministas eligen traducir textos experimentales de escritoras feministas porque comparten ideales políticos, pero la práctica de la traducción feminista se torna aún más controvertida cuando los textos fuente no se inscriben bajo esta categoría, y las traductoras deciden acometer su tarea porque los encuentran inaceptablemente patriarcales y ofensivos. Su trabajo consiste en *corregir* los textos que traducen en nombre de las verdades feministas: asumen el derecho de cuestionarlos y de intervenir para acercar estos textos a la perspectiva feminista. Podríamos clasificar estas prácticas más complejas y más políticamente comprometidas según los textos fuente hayan sido escritos por mujeres o por hombres.

Carol Maier tradujo a Octavio Armand, y Suzanne Jill Levine hizo lo propio con Guillermo Cabrera Infante, Manuel Puig y Severo Sarduy, todos ellos escritores latinoamericanos en cuyos textos las mujeres están ausentes o son nombradas mediante figuras estereotipadas y metáforas peyorativas. Como traductoras, reproducir el machismo narcisista no les resultaba correcto, por lo que se valieron de estrategias sonoras y cacofónicas para ridiculizar el lenguaje de los autores y así sacarle peso a sus palabras. Aunque las traductoras recurrieron a la desautorización creativa, buscaban que la traducción fuera legible para el público, por lo que no llevaban a cabo prácticas de censura en las que dejaban fragmentos del texto fuente sin traducir.

Al contrario de sus colegas, Susanne de Lotbiniere-Harwood decidió traducir solo a escritoras mujeres en un intento de combatir la histórica censura que ha silenciado e invisibilizado el trabajo autoral femenino. Von Flotow (1997) explica que para de Lotbiniere-Harwood las cuestiones de sexismo o el silenciamiento de las mujeres no deben ser simplemente marcadas, sino resueltas con una intervención feminista que restaure el equilibrio y coloque a las mujeres dentro del lenguaje. Como ejemplo de sus intervenciones, podemos mencionar que tradujo al inglés en femenino un texto que estaba escrito en francés genérico originalmente (es decir, en masculino), y también ha recurrido al uso de neologismos y de cambios en el orden usual de las palabras para hablar de mujeres y hombres. Sostenía que la “reescritura al femenino” es un acto consciente y ejercitaba la traducción feminista abiertamente:



Mi práctica de traducción es una actividad política que busca que el lenguaje hable por las mujeres. Así, mi firma en una traducción significa que he utilizado todas las estrategias de traducción feminista posibles para hacer visible lo femenino en el lenguaje, porque eso hace que las mujeres sean vistas y oídas en el mundo real (de Lotbiniere-Harwood, 1989, p. 9, nuestra traducción, citado en Tymoczko, 1999).

Las traductoras feministas se autoperciben como trabajadoras por la causa de las mujeres y son creadoras de realidades del mismo modo que lxs escritorxs crean las suyas en los textos fuente. Para Bassnett, “la traducción es un acto peligroso, potencialmente subversivo y siempre significativo” (1996, p. 9, nuestra traducción). La conciencia sobre las cuestiones de género junto con la práctica de la traducción han conducido a la revisión del papel “invisible” que lxs traductorxs juegan, porque el poder que traductoras y traductores tienen como agentes para el cambio cultural merece que su intervención no se esconda detrás del nombre de lxs escritorxs de los textos fuente. Es por esto que las notas al pie y los prólogos han sido espacios fundamentales para la visibilización del trabajo de las traductoras feministas, pues es allí donde se dirigen a lxs lectorxs de manera directa para comunicar que la obra no es un texto convencional, exponer los porqués de su intervención activa y explicar lo que lingüísticamente resultara confuso o complicado de comprender, para que ningún significado o sutileza se pierda.

Finalmente, cabe aclarar que para la producción de traducciones feministas es esencial que el contexto cultural lo avale y permita una intervención política abierta en las obras. Como de Lotbiniere-Harwood menciona, esto ocurrió durante las décadas de los 70 y 80 con el surgimiento de editoriales feministas, y se facilita cuando el texto fuente también es feminista.

## **El experimento**

Nuestro proyecto nació en el marco de la cursada de Traducción Literaria en Inglés 2. En grupos, debíamos traducir un fragmento a elección de un cuento de la colección *The Clicking of Cuthbert* ([1922] 2002) de P.G. Woodhouse, escritor humorístico inglés. Elegimos, a ciegas, un relato enmarcado llamado “A Woman is Only a Woman” (“Una mujer es sólo una mujer”) en el que desde un principio percibimos un tono machista, propio del “humor” de

la época. Consideramos, entonces, que era la oportunidad perfecta para poder llevar a la práctica la teoría de traducción feminista abordada en clase. Se trató de un breve experimento con el que intentamos volver tangibles los conceptos propuestos principalmente por la traductora Luise von Flotow (1997).

Los cuentos de la colección se reúnen alrededor del golf. A excepción del último cuento, todos están narrados por el Miembro más Antiguo del club quien, aunque ha dejado de jugar, posee sabiduría porque ha visto y vivido, y siempre está dispuesto a relatarles a los jóvenes jugadores historias basadas en su experiencia. En nuestro cuento, el Miembro más Antiguo decide contar la historia de James y Peter, dos amigos que se enamoran de la misma mujer, Grace Forrester, y que deciden jugar un partido para ver cuál de los dos logra ganarse su afecto. Para sorpresa y decepción de los dos amigos, Grace Forrester no favorece ni rechaza a ninguno, ni tiene interés por el golf.

***Fragmento inicial texto fuente:***

Love (says the Oldest Member) is an emotion which your true golfer should always treat with suspicion. Do not misunderstand me. I am not saying that love is a bad thing, only that it is an unknown quantity. I have known cases where marriage improved a man's game, and other cases where it seemed to put him right off his stroke. There seems to be no fixed rule. But what I do say is that a golfer should be cautious. He should not be led away by the first pretty face. I will tell you a story that illustrates the point. It is the story of those two men who have just got on to the ninth green Peter Willard and James Todd (Woodehouse, 2002, p. 12).

***Traducción convencional:***

El amor, dice el Miembro más Antiguo, es una emoción de la cual un auténtico golfista siempre debe desconfiar. No me malinterpreten. No estoy diciendo que el amor sea algo malo, sino que no se sabe demasiado de ello. He conocido casos en los que el matrimonio mejoró el juego de un hombre, y otros en los que lo distrajo por completo. No parece existir una regla determinante. Pero lo que sí quiero decir es que el golfista debe ser precavido. No debe dejarse seducir por el primer rostro bonito. Les contaré una historia donde esto se muestra bien. Es la historia de dos hombres que acababan de llegar al green del hoyo 9, Peter Willard y James Todd.

### ***Traducción feminista:***

El amor, dice *la Abuela Bessie*, es una emoción de la cual *una mujer* siempre debe desconfiar. No me malinterpreten. No estoy diciendo que el amor sea algo malo, sino que no se sabe demasiado de ello. He conocido casos en los que el matrimonio *enriqueció la vida de la mujer*, y otros casos en que *la perjudicó por completo*. No parece existir una regla determinante. Pero lo que sí quiero decir es que *una mujer debe ser precavida cuando se trata de un golfista*. No debe dejarse seducir por *su aspecto bien parecido*. Les contaré una historia donde esto se muestra bien. Es la historia de dos *golfistas* que acababan de llegar al green del hoyo 9, Peter Willard y James Todd, y *de una mujer llamada Grace Forrester*.

### ***Fragmento final del texto fuente:***

And so (said the Oldest Member) we come back to our original starting point to wit, that, while there is nothing to be said definitely against love, your golfer should be extremely careful how he indulges in it. It may improve his game or it may not. But, if he finds that there is any danger that it may not if the object of his affections is not the kind of girl who will listen to him with cheerful sympathy through the long evenings, while he tells her, illustrating stance and grip and swing with the kitchen poker, each detail of the day's round then, I say unhesitatingly, he had better leave it alone. Love has had a lot of press-ageing from the oldest times; but there are higher, nobler things than love. A woman is only a woman, but a hefty drive is a slosh (Woodehouse, 2002, p. 24).

### ***Traducción convencional:***

Y entonces, dijo el Miembro más Antiguo, retomamos nuestro punto de partida, a saber: si bien no hay nada concreto para decir en contra del amor, el golfista debe tener extremo cuidado al permitirselo. Podría, o no, mejorar su juego. Sin embargo, si descubre que existe algún peligro de que no lo mejore; o si el objeto de su afecto no es el tipo de muchacha que lo escucharía con alegría y entusiasmo durante largas tardes, mientras él le cuenta cada detalle de la ronda del día, simulando su stance, su grip, y su swing con el atizador de la cocina, entonces digo sin dudar, que se olvide de ella. El amor ha tenido mucha prensa desde los tiempos más remotos, pero existen cosas superiores

y más nobles que el amor. Una mujer es solo una mujer, pero un drive preciso es un hoyo en uno.

### ***Traducción feminista:***

Y entonces, dijo *la Abuela Bessie*, retomamos nuestro punto de partida, a saber: si bien no hay nada concreto para decir en contra del amor, deben saber que *los golfistas solo se lo permiten cuando están seguros de que no afectará su juego*. Deben tener en cuenta que *solo esperan* que el objeto de su afecto sea el tipo de mujer que los escuche con alegría y entusiasmo durante tardes *interminables*, cuando cuentan *todos y cada uno de los detalles* de la ronda del día mientras simulan sus *monerías* con el atizador de la cocina. Por eso les digo, *no teman ser fieles a sí mismas*. El amor ha tenido mucha prensa desde los tiempos más remotos, pero existen amores superiores y más nobles *que el de un golfista: un golfista es solo un golfista, pero una mujer con determinación es quien hace hoyo en uno*.

Desde la primera lectura del cuento notamos que nuestra disconformidad no era con respecto al conflicto de los dos amigos en sí, sino con respecto a todo lo que constituía el marco del relato. Decidimos realizar, además de la traducción convencional, nuestra propia versión feminista para desafiar la figura del patriarca, desautorizar sus lecciones respecto del amor y las mujeres, y dar protagonismo a Grace Forrester, sin cuya presencia el conflicto de los dos amigos no tendría lugar y por lo tanto, no habría cuento que contar. Por eso, inventamos nuestra propia figura de autoridad, la Abuela Bessie, quien con su sabiduría advierte a las mujeres como Grace acerca de los peligros de enamorarse de un golfista. Nuestra intromisión no interfiere de ningún modo con el cuento de los amigos, pero sí aporta otro modo de leer la historia.

En el proceso de investigación descubrimos que al final del relato había una intertextualidad con el poema “The Betrothed” (1885) del británico Rudyard Kipling, en el cual un hombre se debate entre su prometida y los cigarros. Hacia el final del poema aparece la frase a la cual Wodehouse hace alusión: “*And a woman is only a woman, but a good Cigar is a Smoke*” (Kipling, 1885). Entendimos que tanto el poema como el cuento de Wodehouse transmiten la idea de que hay ciertos placeres—los cigarros y un buen drive—con los cuales el afecto de una mujer no tiene comparación, por lo que nuestra interpretación de que el cuento de Wodehouse no era cómico sino machista cobró aún más sentido.

Sin embargo, luego comprendimos que Woodehouse, un humorista, probablemente buscaba parodiar el machismo del poema original, que, a la vez, tal vez podría ser una parodia de otra obra anterior. Entonces notamos que ahora, casi un siglo más tarde, esa intertextualidad y ese humor no están presentes en la interpretación del cuento, especialmente para un público no anglosajón como sería el nuestro. Creemos que mediante nuestra versión feminista podríamos no solo intentar perpetuar ese efecto de comicidad que supo tener el cuento en su contexto de origen, sino también ridiculizar el machismo que alguna vez supo ser considerado humor. Como ya hemos mencionado, si el rol de lxs traductorxs es prolongar un texto en la historia, la perpetuidad de este relato solo podría funcionar mediante su modificación.

Nos parece pertinente resaltar que nuestra traducción feminista fue posible porque nos encontramos en el contexto propicio para llevarla a cabo, con el permiso de profesorxs y a sabiendas de que se trataba de una especie de juego. Para que las traducciones de este tipo existan, sean leídas y reconocidas es fundamental que lxs lectorxs y las editoriales les den lugar. El lenguaje en general y la traducción en particular son instrumentos de poder y se necesita crear espacios en donde las normas de las instituciones hegemónicas y las reglas de su lengua ya no limiten las realidades y expresiones de las minorías que tradicionalmente han sido silenciadas.

Esperamos que proyectos como nuestro pequeño experimento puedan enriquecer el debate y difundir la práctica para continuar pensando a la traducción como una herramienta para la diversidad cultural.

## Referencias bibliográficas

- Bassnett, S. (1996). Preface to the third edition. En *Translation Studies* (pp. 1-11). Londres: Routledge.
- Bassnett, S. (2008). The meek or the mighty. En R. Álvarez y M. C. A. Vidal (Eds.). *Translation, Power, Subversion* (pp. 10-23). Bristol: Multilingual Matters.
- Montezanti, M. (2015). *Traducción Literaria II*. Recuperado del sitio de internet de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10634/pp.10634.pdf>
- The Betrothed (poem).Wikipedia. Recuperado de: <https://en.wikipedia.org/>

- [wiki/The Betrothed \(poem\)](#) (última fecha de acceso: 5 de mayo de 2018).  
The Betrothed. Bartleby.com. Great Books Online. Recuperado de: <http://www.bartleby.com/364/31.html> (última fecha de acceso: 5 de mayo de 2018).
- Tymoczko, M. (1999). The Metonymics of Translation. En *Translation in a postcolonial context* (pp. 41-61). Manchester: St Jerome.
- von Flotow, L. (1997). *Translation and Gender. Translating in the Era of Feminism* (Prefacio, capítulo 1 “Historical Background” y capítulo 2 “Gender and the Practice of Translation”.pp.1-34). Manchester y Ottawa: St Jerome Publishing y University of Ottawa.
- Woodehouse, P. G. ([1922] 2002). A Woman is Only a Woman. En *The Clicking of Cuthbert*. [ebook] Blackmask Online. Recuperado de: <http://www.searchengine.org.uk/ebooks/21/70.pdf>

# El rol del intérprete en los medios: *The Ellen Show*

*María Florencia Budiño*

El rol del intérprete ha sido analizado por diversos investigadores. Muchos de ellos han investigado a esta figura en el marco de los modelos de interacción, los cuales han realizado aportes significativos a los estudios de interpretación. En este trabajo nos enfocaremos en el análisis de una entrevista televisiva desde el enfoque de Anderson (2002). Nos proponemos demostrar cómo es posible observar que el intérprete asume un rol más o menos activo en la interacción y que no es un mero intermediario.

En el presente trabajo se indaga acerca del rol del intérprete en el proceso de interacción. Se intentará explicar el papel del intérprete como un participante más o menos activo en la interacción, más que como un mero intermediario. Este análisis se llevará a cabo en un contexto de interpretación en la modalidad consecutiva corta, sin toma de notas. Las lenguas de trabajo son el filipino y el inglés. Se trata de una entrevista televisiva en el programa estadounidense *The Ellen Show* cuyos protagonistas son un niño bailarín filipino y la presentadora.

Analizaremos nuestro corpus sobre la base de la perspectiva sociológica de Anderson (2002). Anderson ha basado su estudio en la interpretación como actividad social en la interacción intercultural. A través del análisis que se realizará en el presente trabajo, se busca demostrar que en el corpus aquí examinado es posible observar que el intérprete asume una participación activa en la interacción.

El trabajo está compuesto de una primera sección en la cual se reseñará brevemente el marco teórico que respalda nuestro análisis, una sección dedi-

cada al análisis del corpus en profundidad y una última sección en la cuales pondrán las consideraciones finales y las conclusiones a las que hemos arribado luego del análisis.

## **La perspectiva sociológica de Anderson**

El interés de Anderson (2002) por la traducción y la interpretación surge a mediados de la década de los sesenta y gira en torno a los problemas metodológicos que se presentaron a partir de las investigaciones sociológicas transculturales bilingües. En ese entonces, Anderson encontraba problemáticas las situaciones en las cuales el investigador y los sujetos de la investigación discrepaban respecto de sus antecedentes culturales o los sujetos discrepaban entre sí en este sentido. Este problema era mucho más visible cuando se trataba de diferencias de lenguas. Así, Anderson entiende que la interpretación ocurre en situaciones sociales y que, en todo contexto, el papel del intérprete ejerce una influencia sobre la evolución de la estructura de los participantes, dado que como único intermediario para hacer eficiente la comunicación, es quien determina la posición de orador y oyente en la interacción y, finalmente, influye en el resultado de la interacción.

En este contexto, el estudio realizado por Anderson (2002) y otros investigadores como Gile (1995b), Chiaro (2002) y Pöchhacher (2004b), entre otros, se sitúa dentro del marco de los modelos de interacción, los cuales han realizado importantes aportes a los estudios de la traducción y la interpretación. Los modelos de interacción representan las relaciones sociales, situacionales y comunicativas que surgen entre las partes integrantes de un proceso de interacción. Estas relaciones pueden subdividirse en aquellas que dan cuenta de la constelación de participantes de la interacción y aquellas que se enfocan en el proceso de comunicación (Pöchhacher, 2004b).

De este modo, Anderson (2002) ha dedicado su estudio a la constelación de la interacción mediada por un intérprete. Dicha interacción se compone de un hablante monolingüe de una lengua A que se comunica con un hablante monolingüe de una lengua B por medio de un intérprete con competencia en ambas lenguas. Anderson denomina a estas partes: productor, intérprete y consumidor. Asimismo, sostiene que el rol del intérprete es crucial en todo el proceso social. Estos son los aspectos que componen el conjunto de condiciones mínimas que se presentan necesariamente en las situaciones de interpretación



y sobre las cuales se basa Anderson para explorar el rol del intérprete en la interacción cara a cara y así dar cuenta de sus implicancias y consecuencias.

Estas implicancias forman el análisis principal del autor, quien reflexiona sobre la condición bilingüe del intérprete, las ambigüedades y los conflictos del rol del intérprete, así como sobre el poder que este ejerce. Respecto de la condición bilingüe del intérprete, Anderson (2002) sostiene que su dominio lingüístico presenta dos consecuencias. En primer lugar, se cree que es más sencillo comprender una lengua que hablarla, por lo cual la interpretación a su lengua de origen sería más exitosa que la interpretación a su segunda lengua. En segundo lugar, se espera que el intérprete se identifique más con el orador de su lengua de origen que con los clientes hablantes de su segunda lengua. Intentaremos hallar evidencia de esta idea en el análisis del corpus en las secciones subsiguientes.

Asimismo, Anderson (2002) reflexiona acerca de las ambigüedades y los conflictos del rol del intérprete. El intérprete trabaja para dos clientes a la vez y tiene obligaciones respecto de ambos. En situaciones de superposición de voces de los hablantes, en situaciones en las que el intérprete tiene que realizar su trabajo por un período de tiempo muy prolongado o cuando un orador habla con muy pocas pausas o con pausas muy largas, el intérprete recibe presiones de ambos oradores. En estos casos, se espera del intérprete más de lo objetivamente posible, lo que genera ambigüedades sobre su labor y cierto grado de descontento por parte de los participantes. Pero el intérprete podrá contrarrestar estas presiones con su poder y su decisión sobre qué interpretar o cómo hacerlo. Por ejemplo, según sugiere Anderson, el intérprete puede pedir a los participantes que respeten los turnos de habla y manejen sus pausas de otra manera.

Por último, Anderson (2002) analiza las relaciones de poder que se evidencian en una interacción mediada por un intérprete y sostiene que la ambigüedad de la posición del intérprete como mediador es mitigada por el hecho de que la comunicación entre los participantes sería imposible sin su intervención. Esto pone al intérprete en una posición de control sobre la situación que se ve reflejada en su habilidad de traducir selectivamente. El intérprete puede traducir lo que dicen ambos clientes con gran fidelidad o puede optar por no hacerlo. Sus clientes monolingües muy probablemente no podrán notar la diferencia. Respecto de esto, Anderson afirma que el poder del intérprete no

debe ser utilizado necesariamente de manera imparcial respecto de los intereses de ambos clientes.

La perspectiva aportada por Anderson respecto del rol del traductor recién mencionada resulta relevante para los estudios de interpretación en general por su interés en los aspectos de la interacción interpretativa que tiene lugar en un tipo particular de evento comunicativo, como son las conferencias o entrevistas. Esta perspectiva, asimismo, es relevante en este trabajo por tratarse, justamente, del análisis de una entrevista en la cual se espera que muchos de los aspectos explicados anteriormente se vean reflejados.

### **Dominio lingüístico**

Como hablante bilingüe, el dominio lingüístico del intérprete implica dos consecuencias, tal como mencionamos en la sección anterior. Por un lado, dado que es más sencillo comprender una lengua que hablarla, el intérprete realizará una mejor interpretación a su lengua de origen que a la inversa. Por el otro, el intérprete se identificará más con el orador de su lengua de origen. Dado que no tenemos acceso a la lengua filipina de manera directa, no podríamos asegurar si la interpretación a esa lengua es más o menos exitosa. Lo que sí podemos identificar en la entrevista, de manera indirecta, es que la intérprete demuestra mayor cercanía con el niño que con Ellen, la entrevistadora. Esto se ve reflejado en varios momentos, donde la intérprete interactúa con el niño por fuera de su estricta de labor como intérprete. En suma, podemos hablar de una inclinación de la intérprete hacia este hablante.

En efecto, es posible observar que, según los rasgos físicos y la fluidez con la que la intérprete parece desenvolverse en filipino, ella es de origen filipino y, como menciona Anderson (2002), se espera que a mayor dominio lingüístico mayor sea el grado de identificación con el hablante de su lengua dominante. En la entrevista, podemos observar que la intérprete dice una frase o palabra en filipino aislada que no se trata de interpretación directa (minuto 0.40). En efecto, podemos oír que la intérprete dice algo que podría estar dirigido al niño, a modo de comentario propio y no en carácter de interpretación del discurso de la entrevistadora. Por otra parte, cuando el niño está hablando en filipino ella dice “lips are moving”, lo que pareciera una ayuda hacia el niño que intenta recordar una canción (minuto 2.11). Finalmente, la intérprete realiza gestos con las manos y la

cabeza, incitando al niño a bailar (minuto 3.37) e interactúa con el niño directamente, lo toca y se ríe (minuto 5.35).

Todos estos ejemplos dan cuenta de la inclinación hacia uno de los hablantes que puede sentir el intérprete según su dominio lingüístico. No obstante, no debe descartarse que la identificación con este hablante pueda haberse visto acentuada por tratarse de un niño de seis años al quien, en general, se le tiene cierta estima.

### **Las ambigüedades respecto de la tarea del intérprete**

El rol del intérprete, como explica Anderson (2002), no está objetivamente definido en todas las situaciones de interpretación. En la entrevista que estamos analizando, esta ambigüedad así como también los conflictos que se desprenden de ella, se ven reflejados en varias oportunidades. Por momentos, la presentadora mira a la intérprete con una expresión que parece exigir la interpretación (minutos 2.11 y 3.50). En una ocasión (minuto 5.27) la entrevistadora realiza un gesto con la mano indicándole a la intérprete que realice su interpretación. Pero quizás el momento más notorio, y que da cuenta, con mayor claridad, de los conflictos comunicativos y de intereses que se desprenden de la ambigüedad del papel del intérprete, es el que se observa en el minuto 1.13. Aquí, la entrevistadora, luego de escuchar la interpretación del discurso del niño provista por la intérprete, dice lo siguiente: “I needed another interpreter to interpret that” [necesitaba otro intérprete para interpretar eso. Nuestra traducción]. Esto refleja cuán ambiguo y poco definido es el rol del intérprete, dado que nunca es claro lo que se espera de él. Se observa que Ellen no comprende el discurso de la intérprete y seguramente no está satisfecha con su trabajo.

Estas son algunas de las actitudes de los hablantes que reflejan que la tarea que se le exige al intérprete es muchas veces ambigua y no siempre el intérprete puede manejar con facilidad las presiones de los clientes.

### **El poder del intérprete**

Anderson (2002) destaca que como único intermediario para que la comunicación sea exitosa entre dos hablantes de distintas lenguas, el intérprete cumple un rol esencial en la interacción. Esta cualidad lo dota de un poder que lo pone en una posición de control de la situación, lo cual se ve reflejado en la habilidad de traducir selectivamente.

La entrevista objeto de este análisis abunda en instancias que reflejan esta idea. Por ejemplo, en el minuto 0.24 la intérprete no interviene en la comunicación de los dos hablantes. Quizás entiende que el niño comprendió lo que la entrevistadora dijo y, por lo tanto, no considera necesaria su participación. Una situación similar se presenta en los minutos 1.23 y 1.49. En el minuto 1.58, se percibe que en el discurso en filipino del niño se puede identificar la frase “bang bang” (título de la canción que el niño baila en el video), pero en su interpretación, la intérprete no hace esta mención y habla de otra canción a la que también se refiere el niño. Lo que nos deja esta observación es que, por alguna razón, la intérprete ha decidido omitir esa información y seleccionar otra parte del discurso para interpretar.

Otra situación que se observa en la entrevista y que resulta interesante resaltar, es la que se presenta en los minutos 2.21, 3.00 y 5.16. Aquí, la intérprete también opta por no interpretar el discurso de la entrevistadora. Sin embargo, resulta llamativo que a la entrevistadora no parece importarle. Es posible conjeturar que una de las razones de su falta de interés resida en que se trata de un discurso destinado al resto de la audiencia a modo de entretenimiento más que al niño en particular. Esto puede reflejar también la ambigüedad de la tarea del intérprete, explicada anteriormente.

El poder de control del intérprete se observa en una última situación, en el minuto 1.13, cuando la entrevistadora expresa que necesita otro intérprete para interpretar lo que dijo la intérprete. Si bien por sus dichos la entrevistadora parece no verse satisfecha con la interpretación, no tiene otra manera de saber qué dijo su interlocutor. Así, por más pobre que sea su desempeño, el intérprete es el único capaz de hacer que esa comunicación sea posible.

## **Consideraciones finales**

En este trabajo hemos analizado el rol del intérprete en una entrevista televisiva tomando como marco de referencia el abordaje teórico de Anderson (2002). Este autor afirma que el papel que juega el intérprete se puede analizar desde tres perspectivas. Por un lado, podemos pensar en el intérprete como bilingüe y entonces dilucidar las consecuencias de su dominio lingüístico. Por otra parte, es posible poner el foco en las ambigüedades y los conflictos que se desprenden de la labor del intérprete. Por último, se pueden analizar las relaciones de poder que se presentan en una situación de interpretación, en

particular, el poder que se le adjudica a la figura del intérprete como la única persona capaz de hacer efectiva la comunicación, dado que es el único intermediario entre los participantes monolingües de diferentes lenguas.

Hemos encontrado ejemplos de estos temas estudiados por Anderson (2002) en la entrevista televisiva que analizamos. Hemos visto que, como bien afirma Anderson, el intérprete dista de ser un mero intermediario, un mero operador entre dos lenguas. Por el contrario, ejerce un rol activo en la interacción y controla la situación que, como queda dicho, sería imposible sin su intervención.

### **Referencias bibliográficas**

- Anderson, R. (2002). Perspectives on the Role of Interpreter. En F. Pöchhacker y M. Shlesinger (Eds). *The Interpreting Studies Reader* (pp. 209–17). Londres y Nueva York: Routledge.
- Chiaro, D. (2002). Linguistic Mediation on Italian Television. When the Interpreter Is Not an Interpreter: A Case Study. En G. Garzone y M. Viezzi (Eds). *Interpreting in the 21st Century: Challenges and Opportunities* (pp. 215-25). Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Gile, D. (1995b). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins.
- Pöchhacker, F. (2004b). *Introducing Interpreting Studies*. Londres y Nueva York: Routledge. Edición Kindle.
- Entrevista en *The Ellen Show*. Recuperada de: <https://www.youtube.com/watch?v=m0taQOtvxfU>



# El aula invertida y cápsulas lingüísticas, una propuesta didáctica dentro de los colegios preuniversitarios de la UNLP

*Alexis D. Capristo, Amparo Gómez, Ana Kancepolsky Teichmann,  
Natasha Lucía Kusmusk Carnota y Julia Pancioli*

En este trabajo nos abocaremos a la presentación de los fundamentos teóricos que subyacen al proyecto pedagógico pensado en el marco del seminario “Francés lengua extranjera: actualización y reflexión sobre prácticas docentes en el contexto preuniversitario” dictado en los meses de junio y julio del año 2017, al cual asistimos en calidad de estudiantes del Profesorado de Lengua y Literatura Francesa. Estos fundamentos se enmarcan en primer lugar en la teoría de la Clase invertida (Defis, 2014; Dufour, 2014). La implementación de las TICs y la Educación en la diversidad serán asimismo motivo de reflexión y fundamentación en las líneas que siguen.

El objetivo del proyecto es proponer un nuevo material pedagógico para enriquecer las clases de francés lengua extranjera (en adelante FLE) de los colegios preuniversitarios de la ciudad de La Plata. Este nuevo material está compuesto por un grupo de cápsulas lingüísticas inspiradas en el cuadernillo de actividades “*Licéomanie*” (AAVV, inédito), creado por el equipo de profesoras del Liceo Víctor Mercante.

Con miras a una articulación con la comunidad educativa preuniversitaria, hemos creado un canal de Youtube llamado “Frenchies”, a través del cual docentes, estudiantes y público en general pueden acceder libremente a las cápsulas.

El seminario en cuestión constó de tres encuentros donde se trataron los ejes de la clase invertida, la perspectiva intercultural y el empleo de tecnologías de la información y la comunicación.

## **El aula invertida**

El aula invertida, en palabras de Antoine Defis,

Un aula invertida es un método (una estrategia) pedagógica donde la parte de la transmisión de la enseñanza (exposición, consignas,...) se realizan “a distancia” con anticipación al encuentro presencial, con ayuda de tecnologías (video online del curso, lectura de documentos, preparación de ejercicios,...) y donde el aprendizaje basado en actividades e interacción se realiza “presencialmente” (intercambios entre el docente y los alumnos, entre pares, proyectos grupales, actividades de laboratorio, seminario,...) (citado en Lebrun, M., 2016) (nuestra traducción).

En la clase tradicional el docente tiende a transmitir los saberes en forma de clase teórica, acercando los contenidos y la teoría a los alumnos, y de este modo los ejercicios y trabajos de aplicación se ven relegados a un trabajo individual en la casa del alumno. A diferencia de ésta, el aula invertida desplaza la presentación de contenido teórico a la casa, lo cual permite que el tiempo de clase sea utilizado para la realización de las tareas que tradicionalmente se harían allí. El aula invertida privilegia el trabajo colaborativo y las actividades y tareas de alto nivel cognitivo para realizar en clase, mientras que, en la casa, de forma autónoma, el estudiante realiza un primer abordaje del tema y actividades de bajo nivel cognitivo. Esta inversión del trabajo áulico también implica una inversión del rol del docente, que, de ser un depositario del saber que lo intenta transmitir a los estudiantes mediante un discurso teórico, se convierte en un guía de aprendizaje al estar presente en el aula durante la realización de actividades.

Además, este concepto permite que cada maestro lo adapte a sus necesidades ya que no existe un modelo único de aula invertida. Sin embargo, según Dufour (2014), hay elementos que son comunes a todas las aulas invertidas: el estudiante realiza un trabajo en su hogar y en autonomía para adquirir los conocimientos y los mismos se tratan luego en clase, en presencia del docente, con actividades y trabajos en grupo.

Si bien la práctica de un aula invertida no implica el uso de ninguna tecnología en particular, de hecho, la preparación de este tipo de clases se puede preparar por medio de manuales y fotocopias, es importante resaltar las ventajas



del uso de herramientas informáticas. En este modelo pedagógico se pueden aprovechar, sobre todo, dos recursos informáticos: las cápsulas y los cuestionarios en línea.

Las cápsulas son videos, una filmación del docente frente al pizarrón, diapositivas con comentarios grabados por el docente, recortes de documentales, etc., que presentan los conceptos introductorios al tema a abordar de forma clara y concisa, se debería tratar de que no duren más de 5 o 6 minutos. Se trata de una forma más atractiva para los estudiantes de realizar el primer abordaje del tema. Es decir, las cápsulas pueden ubicarse al principio de la secuencia de aprendizaje, como una herramienta para la asimilación de los saberes, para luego ponerlos en práctica en ejercicios en el aula; también pueden ubicarse en medio de la secuencia de aprendizaje, como una instancia de consolidación de saberes ya presentados.

Los cuestionarios en línea consisten en preguntas de comprensión general o ejercicios de aplicación simples. Estos cuestionarios se ubican en la etapa de verificación de la asimilación de los saberes y presentan la ventaja de permitirle al docente evaluar la eficacia de las cápsulas, y de este modo saber qué cambiar o aclarar en ellas, y para verificar la comprensión de los estudiantes de los contenidos de las cápsulas para luego, al comienzo de la clase, en la etapa de aplicación de los saberes, poder presentar los elementos necesarios para explicar los contenidos en los que se observaron dificultades.

A fin de cuentas, el aula invertida presenta valiosas ventajas, como un acompañamiento diferenciado y trabajo colaborativo. Nizet y Meyer (2016) comprenden que muchas de las ventajas en realidad provienen de la pedagogía activa que la metodología del aula invertida promueve sistemáticamente, ya que el aprendizaje resultaría más por el tipo de actividades propuestas que del momento en que participe el docente en el aprendizaje. Lo que ellos consideran novedoso del aula invertida no es tanto la modalidad pedagógica sino la distribución y coherencia entre el uso de las herramientas informáticas para liberar tiempo y lograr un aprendizaje más profundo o más completo, por medio de actividades de reflexión, conceptualización, problematización de los conocimientos, en presencia del docente.

De todos modos, la realización efectiva de aulas invertidas presenta ciertas condiciones. Una de ellas es la inversión de tiempo en la preparación de

la clase, porque si bien se puede pensar que la elaboración del material para que los alumnos aborden el tema consume tiempo, en realidad, lo crucial es la utilización del tiempo de la clase una vez que éste se libera de la explicación de contenidos teóricos. Además, es de suma importancia contar con un compromiso por parte de los alumnos para que realicen en sus casas el abordaje a los contenidos, ya que sin éste la clase vuelve a recaer en la modalidad de una clase tradicional, es decir, el docente tendrá que explicar la teoría y no habrá tiempo para la realización de tareas y actividades en grupo en su presencia. Por esto se considera necesario presentar el sistema pedagógico a los alumnos, las razones por las cuales se quiere ponerlo en práctica, que los recursos utilizados sean atractivos y breves, para de esta manera favorecer la adhesión de los alumnos a la práctica efectiva del aula invertida.

## **Implementación de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje de FLE**

Nuestro aporte se enmarca en la propuesta de implementación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el ámbito de la enseñanza preuniversitaria en los colegios secundarios de la UNLP. Esta propuesta tiene su base en las teorías de la educación que proponen al estudiante como sujeto principal del proceso de aprendizaje.

En este sentido, nos parece importante presentar los conceptos de “tecnología ubicua” y “aprendizaje ubicuo” (Burbules, 2014). La tecnología ubicua refiere al hecho de que, en la actualidad, gracias al amplio desarrollo tecnológico, podemos tener acceso a la tecnología en cualquier momento y lugar. La aparición de Internet sumada el desarrollo de elementos como las tablets, computadoras portátiles y smartphones hacen que sea posible este libre y constante acceso a la tecnología. Nos parece oportuno remarcar que quienes han nacido con estas posibilidades y tienen mayor capacidad de adaptarse y aprovecharla son los jóvenes, quienes también son los estudiantes y protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje en los niveles preuniversitarios.

Una de las muchas funciones que tiene este desarrollo tecnológico es la del aprendizaje. El “aprendizaje ubicuo” es un concepto que hace referencia a la multiplicidad de formas, tiempos y espacios en los que tiene lugar el aprendizaje. En la sociedad actual, sería necio sostener que el único lugar de formación es el aula o la escuela. Los jóvenes aprenden constantemente

sobre sus temas de interés usando herramientas tales como Google, YouTube, diccionarios en línea, aplicaciones educativas, entre otras. Es por esto por lo que creemos que la implementación de las TICs en las clases de FLE, como en otras disciplinas, puede ser altamente interesante y enriquecedora.

Como señala Díaz Barriga, la incorporación de estas tecnologías en instituciones educativas es un fenómeno que se está incrementando de manera acelerada a nivel mundial: “Las TIC responden a lo que se denomina la era de la información, son una ventana al cúmulo de conocimientos globales” (2013, p. 5). No obstante, esta implementación vertiginosa trae consigo una serie de problemas y de cuestionamientos sobre su uso y su efectividad. Resulta necesario plantear una instancia de reflexión anterior a la utilización de estas tecnologías, así como un seguimiento y una posterior evaluación y revisión de los resultados obtenidos.

Coll señala el “desfase existente entre, por una parte, las elevadas expectativas de cambio y mejora de la educación escolar generadas por estas tecnologías, y por otra, los limitados avances conseguidos hasta el momento” (2013, p. 1). Sin embargo, este desfase no debe conducir a un abandono de las expectativas sobre las capacidades de las TIC, que se verán justificadas según sus contextos de uso. El mayor o menor grado de éxito en su implementación dependerá, entonces, de numerosos factores, relacionados con las actividades llevadas a cabo tanto por profesores como por alumnos.

En relación con el punto presentado en los párrafos anteriores se hace necesario situar la utilización de las TICs en un marco de reflexión y actualización de la práctica educativa en general. El uso de presentaciones o videos atractivos o entretenidos no garantiza una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, un profesor que antes daba clases meramente expositivas sirviéndose de notas en el pizarrón, puede poner las mismas notas en una presentación de PowerPoint, pero el fin y el desarrollo de la clase no cambia en un sentido esencial. Para que esto suceda es necesario traspasar el uso meramente instrumental de las TICs e implementarlas dentro de una propuesta que sea realmente innovadora y pueda ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje.

Es por eso que nuestra propuesta de utilizar cápsulas lingüísticas también incluye la reflexión sobre el aula invertida. En este sentido la tecnología se utiliza como un elemento que facilita al alumno un proceso de aprendizaje au-

tónimo y que permite al profesor cambiar el eje del dictado de sus clases en un nivel general. Dentro de la clasificación de las TIC propuesta por Coll, creemos que nuestras cápsulas se insertan en el marco del grupo (iv): “Las TIC como instrumentos mediadores de la actividad conjunta desplegada por profesores y alumnos durante la realización de las tareas o actividades de enseñanza aprendizaje” (2013, p. 14). Tal como propone Coll (2013) las cápsulas buscan ser un elemento mediador en una actividad conjunta de aprendizaje, que permite cambios profundos para los alumnos en la forma de estudiar, esta nueva forma se acerca a ellos ya que pueden utilizar su celular o su computadora para visualizar un video de YouTube, actividad que ellos están muy acostumbrados a realizar.

## **Enfoque intercultural, educación para la diversidad y perspectiva de género**

Dentro de los distintos enfoques conocidos para abordar la enseñanza de las lenguas, el intercultural nace de la necesidad de pensar propuestas integradoras e inclusivas en el aula. Esta perspectiva, en sus inicios, fue desarrollada en particular en la década de 1970 en contexto europeo, tenía el objetivo de reconocer e incorporar la diversidad dentro de las escuelas, donde comenzaban a formarse niños y jóvenes migrantes.

El enfoque intercultural que propone la historiadora y profesora de FLE Abdallah-Pretceille (2006) refiere al diálogo y a las interacciones que determinan a las personas y grupos de diferentes culturas entre sí. En esta perspectiva no se trata de reforzar las diferencias culturales que pueden llevar a lugares comunes o a peligrosos estereotipos. El espíritu de esta elección didáctica reside en dar lugar a la reflexión sobre temáticas identitarias propias de los estudiantes. Guiar el trabajo de descubrimiento de uno mismo en la diferencia.

Ahora bien, ¿por qué habríamos de utilizar la perspectiva de género en el aula de FLE? ¿Por qué abordarla desde el ángulo interculturalidad? ¿Es pertinente enseñar la escritura inclusiva siendo que no es todavía de carácter oficial? Estas son cuestiones que debemos plantearnos, cierto, a sabiendas de las dificultades que suponen pero sin dejar de plantearlas por esto.

El lenguaje es, sin dudas, la herramienta fundamental para la construcción de nuestra realidad. Si este es un lenguaje que invisibiliza la existencia tanto de las mujeres como de las identidades sexuales disidentes, los discursos que en él se funden seguirán ese mismo camino.

Al utilizar el lenguaje inclusivo en francés en nuestras cápsulas lingüísticas, buscamos generar en los estudiantes el choque cultural del que hablan Besse y Collès (AÑO, citado en Louis, 2009), para luego hacer un contraste y una reflexión sobre la lengua materna. El objetivo deseado es que, con la guía del docente, pueda sembrarse la inquietud sobre la construcción de la realidad desde sus discursos. Desde cómo se posicionan frente a sí mismos y frente a un otro, hasta los efectos que esto tiene en la reproducción o no de prácticas sexistas. En este sentido, las herramientas que nos ofrece la reflexión sobre la diversidad en el enfoque intercultural, nos ha ayudado a plantear estos temas y a intentar encontrar elementos que nos permitan pensar la diversidad en el aula.

Históricamente, la escuela ha sido un dispositivo reproductor de desigualdades y, así como antes se las analizaba en torno a lo social, en nuestros días comenzamos a observar cómo, a lo largo del tiempo, también fue y sigue siendo una reproducción de desigualdades de género.

Si nos ponemos, las “gafas de género” (Faraldo Rivas, 2007), como se lo llama hoy en día, veremos la forma en que la escuela fomenta esa desigualdad no sólo con las mujeres sino con toda identidad de género disidente, un tema de igual pertinencia pero que aún no hemos podido abordar en nuestras cápsulas y que resulta extenso a los fines de estas líneas.

Desde este punto de vista, la visibilización de la mujer se convierte entonces, en un eje transversal para toda clase incluyendo la de lengua extranjera. La mujer, ese “currículum omitido” en términos de Graciela Alonso, docente feminista, y Graciela Morgade, investigadora y especialista en educación sexual con perspectiva de género, ha sido dejada de lado muchas veces por la institución escolar que la oprime y la silencia en su rol de profesional, en temas vinculados a la violencia o en su presencia en libros y contenidos curriculares.

Es así como concluimos que, si bien la pedagogía feminista va más allá de los límites de la interculturalidad, resulta evidente la necesidad de trabajarla en el escenario académico educativo y para esto la lengua, como expresión de la cultura, nos sirve de disparador de todo tipo de propuestas y debates. Presentar la escritura inclusiva en la lengua extranjera puede ayudar a la reflexión tanto de ésta como de la lengua materna y del rol del género en ambas.

## **A modo de cierre**

Los tres ejes de reflexión de este trabajo tienen por objetivo proponer una línea de pensamiento que priorice las inquietudes de los estudiantes del nivel preuniversitario.

Si se parte de la premisa de que hace tiempo la escuela demanda un viraje que renueve las formas tradicionales del dictado de clases, se evidencia la necesidad de la implementación de las TICs y de la perspectiva intercultural en la formación de los alumnos. Por este motivo, se propone un modelo pedagógico que consiste en un aula invertida, que fomente el uso de las TICs, juntamente con la aplicación transversal de la interculturalidad para optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto en alumnos como en docentes.

El material realizado, articulado con el cuadernillo de trabajo *Liceomanie* facilitaría una experiencia orientada en esta dirección sabiendo que se trata de una labor altamente compleja.

Finalmente, se espera que este trabajo sea disparador de una reflexión sobre el modelo propuesto y la necesidad de actualización de las prácticas educativas priorizando las inquietudes de los jóvenes estudiantes en la sociedad actual.

## **Referencias bibliográficas**

- AAVV (inédito). *Licéomanie. Manual para enseñanza de FLE*. Sección Francés del Liceo Víctor Mercante, Universidad Nacional de La Plata.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). *L'interculturel comme paradigme pour penser le divers*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Educación Intercultural. Formación del Profesorado y Práctica Escolar, Madrid. Resumen recuperado de: [http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille\\_frances.pdf](http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/pretceille_frances.pdf)
- Alonso, G. y Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades y géneros. En *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (pp. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Barberà, E. y Badía, A. (2004). *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Antonio Machado Libros S.A.
- Burbules, N. C. (2014). Los significados de "aprendizaje ubicuo". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(104). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1880>

- Carattoli, M. C. (2017). *¿Qué implica enseñar con TIC?* Recuperado del sitio de internet de Aulasweb UNLP, Seminario Francés Lengua Extranjera: Actualización y reflexión sobre prácticas docentes en el nivel preuniversitario (acceso restringido).
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro *et al* (Eds.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid: OEI.
- Defise, A. (2014). *Effets sur l'apprentissage, les compétences et les savoirs des dispositifs de classes inversées à l'UCL. Mémoire de Master en Sciences de l'éducation*. Louvain-la-Neuve (UCL).
- Díaz-Barriga, A. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV (10), 3-21. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.10>
- Dufour, H. (2015). La classe inversée. *Revue Technologie* (193). Recuperado de <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>
- Faraldo Rivas, R (2007): *Claves de la intervención social desde el enfoque de género*. Castellón: Fundación Isonomia. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/85651/QDCHD-volumen3-libro08.pdf?sequence=1>
- Lebrun, M. (2016). *Essai de modélisation et de systématisation du concept de Classes inversées* (s.f.). Recuperado de [bit.ly/ML-Classes-inversées](http://bit.ly/ML-Classes-inversées)
- Louis, V. (2009). La découverte interculturelle. En *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE*. París: EME.
- Nizet, I. y Meyer, F. (2016). La classe inversée : que peut-elle apporter aux élèves?. En *Réseau Canopé*. Recuperado de <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/la-classe-inversee-que-peut-elle-apporter-aux-eleves.html>





# El posmodernismo en los libros-álbum de Oliver Jeffers

*Juana Issel*

En una época en que el hipertexto rige tanto las formas de lectura como de adquisición de información y entretenimiento, la literatura refina cada vez más sus estrategias metaficcionales para reflejar las corrientes posmodernistas que la atraviesan. ¿Qué significa esto para los lectores noveles? Los niños que se acercan a la lectura, ya sea a través de la oralidad o a través de incursiones de lectura autónoma, se encuentran con una de las expresiones metaficcionales más claras en la literatura: el libro-álbum. Este género surgió de entre los clásicos libros ilustrados para redimensionar los espacios narrativos, para jugar, para romper marcos, reglas y expectativas. Sobre la base de la relación simbiótica entre el lenguaje escrito y el lenguaje visual, teniendo en cuenta el probable doble destinatario que lo espera, y con un arsenal de estrategias literarias y artísticas, el libro-álbum se presenta como el espacio ideal para la expresión y transmisión de una visión posmodernista de la literatura y del mundo. Por ello, en esta presentación, tomaré algunos de los hermosos trabajos del artista y escritor de libros-álbum, Oliver Jeffers, para ilustrar cómo los adultos le expresan el posmodernismo a los niños (y, tal vez, también a sus padres).

## **Introducción**

Antes de empezar a hablar de posmodernismo en los libros-álbum es necesario, primero, saber cómo vamos a entender al posmodernismo en la literatura. En tanto corriente de pensamiento, el posmodernismo tiene efecto en todas las expresiones literarias posibles e instala ideologías claras que se traducen en características específicas en los textos: la fragmentación de las

experiencias de vida se reflejan en narraciones que se niegan a ser lineales, y las acciones humanas son absurdas y azarosas, por lo que es posible olvidar la representación esquemática para jugar con el texto, comentarlo, interrumpirlo; así como no hay linealidad, el concepto de organización jerárquica del poder se derrumba y el autor ya no es todopoderoso, sino que se ve interrumpido, cuestionado o desplazado por los personajes ficcionales e incluso por los propios lectores, quienes reinventan la narrativa con sus múltiples interpretaciones, ya que el proceso creativo se explicita ante ellos y los invita a ser co-autores de la historia (Goldstone, 2004). La historia y la realidad son ficciones, el lenguaje ya no es sólo una herramienta de comprensión y comunicación sino una de juego, de subversión, de cambio, de creación de realidades. La lengua, la historia, la literatura, no son productos finales sino procesos, artificios, y el posmodernismo los devela, los expone y descrea de toda aserción de originalidad o de facticidad absoluta.

El libro-álbum se destaca dentro de la literatura infantil como un soporte “omnívoro” (Ortega, 2005) que absorbe e incorpora géneros, ideas, medios, ilustración, artes plásticas, lenguaje escrito y oral, literatura canónica y popular, y cualquier recurso que sea útil para crear una narración única caracterizada por la simbiosis entre expresión gráfica y lingüística. Por ello, es un medio ideal para la expresión del posmodernismo. Pero ha de hacerse una salvedad. Si bien la corriente de pensamiento es la misma, la literatura infantil no sigue exactamente las mismas pautas que la adulta, ya que los puntos de partida y los fines son distintos. La función original de los libros ilustrados, que mutaron y evolucionaron para convertirse en los libros-álbum actuales, era la de educar a los niños. Su función moralizante se traducía en historias de alto contenido instructivo y con mensajes claros relacionados al comportamiento o con límites marcados que determinaban la información apropiada para el potencial lector y sus familias. Por ello, la literatura infantil, ilustrada o no, se desarrolló siempre en una corriente paralela a la de la literatura adulta, considerada ésta digna de estudio y ponderación. Cuando el posmodernismo comenzó a infiltrarse en todas las áreas de expresión y pensamiento, la literatura adulta “seria” comenzó a implementar técnicas específicas para marcar un contraste claro con el modernismo, el realismo y toda corriente literaria establecida y aceptada. Ya no alcanzaba con cambiar las perspectivas y las

formas; había que romper el marco que las contenía. Y esa ruptura era deliberadamente subversiva. De manera similar a lo que ocurre con otros géneros “menores”, la literatura infantil y juvenil, en especial en lo que respecta al libro-álbum, no se rebela contra modelos anteriores ni intenta exactamente contrariarlos, sino que los absorbe, los recicla y los reinterpreta para expresar la visión posmodernista del mundo que sus lectores están abiertos a experimentar. Esto se debe a varias razones. Una de ellas es que, al considerar el ínfimo, si no inexistente, número de expresiones de modelos literarios que podemos encontrar dentro de la esfera de los textos dedicados a los más chicos, sería casi inconcebible sublevarse ante un cuerpo literario de dudable existencia. Otra razón, relacionada con la anterior, es el debate todavía existente entre quienes estudian este tipo de literatura: ¿hasta qué punto es factible hacer uso irónico explícito de modelos literarios canónicos si lo más probable es que los lectores implícitos del texto no tengan todavía una red conceptual y literaria suficientemente formada como para comprender el punto de la ironía? ¿No sería mejor atiborrarlos con el canon antes de instarlos a la sublevación? Y la respuesta está en los libros mismos: el pensamiento crítico, la interpretación, la creación lingüística del entramado social son posibles aún sin conocer “lo original”, porque, en realidad, ya no existe un original absoluto sino las diversas interpretaciones de lo que éste sostiene.

Por esto, el libro-álbum tiene libertad ilimitada para experimentar, para establecer relaciones nuevas y únicas con su lector, para mutar, adaptarse, y para resistirse al encasillamiento de la definición teórica formal definitiva. El libro álbum posmodernista combina magistralmente el lenguaje escrito, necesariamente escaso dado el público al que se dirige, y el lenguaje visual, que se ve revalorizado y ampliamente utilizado más allá de su rol clásico de soporte visual para el texto. El texto funciona como ilustración, por lo que su decodificación cambia; y las ilustraciones se despegan de la línea textual, enriquecen la trama y hasta construyen su propio relato. El formato de libro clásico ya no logra contener estructuralmente la historia y ésta desborda, traspasa las páginas e incluso las tapas para existir en un plano en que los personajes coexisten con el lector.

## **Oliver Jeffers**

Llegamos a Oliver Jeffers, artista, pintor y creador de libros-álbum irlandés, nacido en la ciudad australiana de Port Hedland y radicado actualmente

en Brooklyn. Jeffers piensa que los libros-álbum son la oportunidad ideal para dibujar y escribir a la vez y afirma que, en sus trabajos, la historia surge en palabras e imágenes a la vez (<http://www.oliverjeffers.com/film/author-film>). Probablemente por ello, sus fantásticas obras expresan con tanta claridad características posmodernistas sobre las que muchos autores han trabajado, tanto en el uso de la narración como de la ilustración.

A continuación, veremos algunas de esas características en dos de los libros-álbum de Jeffers: *The Great Paper Caper* y *Once Upon an Alphabet*.

### ***The Great Paper Caper***

Descrito como una “historia de misterio, crimen, un bosque, aviones de papel y un oso que quería ganar” (falta cita), este libro toma el género policial como guía, pero lo reutiliza dándole un toque de humor.

Comenzamos a leer y nos encontramos con que hay un misterio: alguien roba las ramas de los árboles. Y lo primero que salta a la vista es que el misterio no es nada misterioso si el culpable ya se presenta en la tapa. Allí es donde emprendemos una lectura que se desarrolla en dos hilos narrativos: el policial que cuenta el texto impreso y la situación más clara que presentan las imágenes. Las dos narraciones, al final, concurren, pero le dan un humor particular al libro. Al leerlo, un niño podrá preguntarse para qué quiere tanto papel un oso, pero seguramente no dudará en cuanto a la resolución de la incógnita planteada por la narración. Cada ilustración doble presenta la historia del oso y la de los demás personajes por separado, y solo hacia el final la línea narrativa del oso adquiere representación textual.

Este recurso característico de la literatura posmodernista, la fragmentación del relato, se apoya en la estructura canónica del policial, cuyo relato se ve impulsado por la incógnita que deberá ser resuelta a través de un sistema de prueba y error. Al ser éste un patrón familiar en literatura, se presta para la deconstrucción y reconstrucción significativa. En el marco de esta intertextualidad genérica, también entran en juego elementos paródicos: hay acusaciones y cohartadas; aparecen cintas que delimitan perímetros de investigación, cámaras fotográficas y lupas; se designan detectives, jueces y fiscales, que enjuician al acusado. Todo esto es paródico en cuanto a que los detectives investigan por un lado mientras que el oso corta árboles y hace aviones por el otro, sin intención alguna de esconderse; y es particularmente paródico en la

expresión textual que representa la trama investigativa: el hilo narrativo utiliza un estilo y un vocabulario más específico del género, como así también los personajes lo hacen cuando hablan al respecto; por el contrario, las burbujas de diálogo destinadas al lenguaje simple no tienen palabras sino imágenes.

Desde un punto de vista adulto, estas características podrían generar una reflexión sobre la construcción de la trama policial (real o ficcional), los impedimentos de la imposibilidad de cambiar perspectivas y ampliar la visión a la hora de resolver problemas, incluso sobre la frustración de la soledad. Sin embargo, este es un libro destinado principalmente a pequeños lectores, lo que hará que aún un adulto tenga una concepción menos severa de los temas abordados. Un niño, por otro lado, probablemente note la trama narrativa del oso antes que el adulto, quien se concentrará, de seguro, primero en el texto escrito. El niño será más receptivo del humor de la trama doble, reconocerá la falibilidad del texto ante la situación “real” que presentan las imágenes y comenzará a formarse en la actitud lectora propia del posmodernismo. También es factible que se lleve una moraleja sobre ayudar al prójimo y sobre saber comprenderlo, aun cuando el autor mismo confiesa que no es muy adepto a la narración moralista.

Es preciso mencionar otra característica posmodernista en este libro-álbum: la ironía de las instrucciones presentes en las tapas. Ya he mencionado el adelanto de la trama presente en la tapa y en la contratapa, pero al abrir el libro nos encontramos con que en los reversos de ambas hay instrucciones, otro género tomado prestado. Al principio, se dan instrucciones para armar un avión de papel (lo que ya de por sí es un adelanto de la trama) con dibujos detallados y un título particular, pero con instrucciones escritas que incluyen solo palabras poco específicas. Las últimas instrucciones, por el contrario, presentan en detalle los pasos a seguir para construir algo tan simple como una bola de papel, y la ilustración muestra un personaje siguiendo dichas instrucciones. Aparte del aspecto lúdico de esta inclusión, la utilización de estos espacios, que tradicionalmente eran sólo parte del formato del libro, con el fin de expandir y modificar la historia es una característica clara del libro-álbum posmodernista.

### ***Once Upon an Alphabet***

Esta recopilación de historias alfabéticas es completamente lúdica. El punto de partida es una deconstrucción de la lengua como código: *“If words make up stories and letters make up words, then stories are made of letters.*

*In this menagerie we have stories, made of words, made FOR all the letters*” (“Si las palabras forman historias y las letras forman palabras, entonces las historias están hechas de letras. En esta colección tenemos historias hechas de palabras, hechas PARA las letras”). Como es de esperarse, las historias se presentan en orden alfabético, pero no son aisladas y forman parte de una narrativa completa que incluye a todos los personajes y situaciones presentadas. Los personajes tienen espacio para su historia, pero no se quedan allí, sino que se infiltran en otros relatos.

Como en los demás libros-álbum analizados, Jeffers utiliza los espacios peritextuales para enriquecer la narración, por ejemplo, al concentrar a todos los personajes en un espacio común al final del libro, al reverso de la contratapa. Allí cada quien se relaciona con los demás de formas inesperadas, o podemos ver secuelas de lo ocurrido en las historias, como el caso de la niña que cae del acantilado en su historia, que aparece como fantasma al final. La solapa posterior también toma relevancia, ya que entre los datos sobre el autor aparece un comentario sobre sus preferencias alfabéticas.

Se repiten, en este caso, los juegos lingüísticos y la deconstrucción de frases idiomáticas. Dos casos claros son las historias cortas correspondientes a la B y a la D. La primera se titula “*Burning a Bridge*”. Además de su referencia literal a quemar puentes, esta frase tiene dos significados metafóricos: cortar relaciones con otra persona, de forma no muy agradable; pero también terminar con cualquier posibilidad de arrepentirse o retroceder. Todos estos significados conviven para formar el conflicto de esta historia y darle el toque de humor que caracteriza los trabajos de Jeffers. Un personaje decide terminar el conflicto con su vecino mediante la quema del puente que conecta sus casas, pero queda atrapado del lado de su vecino sin posibilidad de regreso.

En la D, “*Danger Delilah*”, una niña vestida de superheroína (que ya en sí es una referencia clara a todas las historias de superhéroes con capas y logos distintivos en el pecho, pero con una clara marca de deconstrucción de supuestos de género, al ser una niña la protagonista), demuestra su coraje y despreocupación ante el peligro. El texto aislado es bastante descriptivo y sigue los parámetros tradicionales del género. Pero la combinación con las imágenes, simbiosis característica de los libros-álbum, subvierte el texto tomando las frases hechas de modo literal.

La modalidad de hipertexto es un componente esencial en esta obra. Los personajes aparecen como extras en historias ajenas creando la sensación de que todos conviven en un solo mundo y que las historias son solo recortes de la realidad de ese mundo. La tacita que se rompe en la C es arreglada en la O para volver a romperse en la T; y la lechuza y el pulpo, quienes se presentan como solucionadores de problemas en la O, buscan el pepino en la S y atrapan al ladrón en la X. Estas apariciones no son los únicos recursos hipertextuales. Con diferentes grados de sutileza, las temáticas se repiten en diferentes momentos: la puerta que inventa Jemina en la J sería muy útil para el rey de la K; y las tormentas eléctricas parecen ser una constante en este mundo literario. Otras estrategias son más directas para el lector, como el hecho de que el acertijo de la E nos dirige explícitamente a la N para encontrar la respuesta (aunque, como es de esperarse, la respuesta es desconcertante); además, el libro cierra el círculo que comienza en la A de astronauta con miedo a las alturas, usando el zepelín en la Z con el que el astronauta ha progresado un poco.

Otra característica posmodernista es la que se hace visible en la Q. Allí encontramos a un policía que busca una pregunta que, se supone, debería ser el tema de la narración. Y para ello irrumpe en un espacio que se ubicaría fuera de la página, por detrás, en un lugar que pertenece al libro físico y al lector más que al mundo ficcional. Esto, combinado con el absurdo de que el relato termina con una pregunta que no parece ser la que busca el personaje, hacen de éste un relato humorístico y desconcertante en varios niveles.

Al haber tantas historias, aparecen todo tipo de estrategias en este compendio, que incluyen auto-referencias; intertextualidad visual con otros textos del autor y textos reconocidos (como la referencia clásica a *Frankenstein*); deconstrucción de la lengua (por ejemplo, el discurso científico en “*Made of Matter*”); y el uso del absurdo como recurso humorístico, pero también como elemento clave de construcción de la realidad.

## **Para seguir investigando**

El presente no es un análisis exhaustivo de las obras de Jeffers ni del libro-álbum posmoderno. Es un punto de partida. Además de ser enteramente posible seguir ahondando en esta línea de trabajo, hay otros aspectos cuya investigación sería igual de fructífera. La disposición visual y la presentación editorial de cada libro tiene un gran peso en el efecto que genera el trabajo

terminado y un estudio detallado de esa influencia sería muy iluminador. Algunos de los libros han sido traducidos al español y se han hecho cambios significativos, por lo que vale la pena pensar también en lo que esto implica, por ejemplo, para una intrincada disposición textual como la de *Once upon an alphabet*. Y, por último, desde el punto de vista educativo, podrían usarse estos trabajos para analizar una amplia gama de temas, entre ellos, el impacto que tienen este tipo de libros-álbum en la actividad lectora de niños en la escuela primaria; o incluso el efecto que tiene la inclusión de este tipo de textos en la educación de niños de menor edad, en cuanto a su adquisición de modelos literarios y de estrategias de pensamiento crítico.

### **Referencias Bibliograficas**

- Goldstone, B. P. (2004). The Postmodern Picture Book. A New Subgenre. *Language Arts*, 81(3), 196-204.
- Jeffers, O. (2006). *The Incredible Book Eating Boy*. London: Harper Collins.
- Jeffers, O. (2009). *The Great Paper Caper*. London: Harper Collins.
- Jeffers, O. (2014). *Once Upon an Alphabet*. London: Harper Collins.
- Jeffers, O. & Winston, S. (2016). *A Child of Books*. London: Walker Books.



# *Ethos* y presentación de sí en el discurso de Simone Veil sobre la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE)

Ana Kancepolsky Teichmann

En el presente trabajo analizaremos la construcción del *ethos* en el discurso concerniente al proyecto de ley de legalización de la interrupción voluntaria del embarazo (IVE), pronunciado por Simone Veil el 26 de noviembre de 1974 en la Asamblea Nacional francesa.<sup>1</sup>

En primer lugar, presentaremos el marco teórico que nos sirvió de guía estructural para el análisis de la argumentación. Luego, introduciremos datos relativos al contexto histórico y a la situación de enunciación. A continuación, expondremos nuestro análisis relativo al *ethos* discursivo en el texto y, posteriormente, sobre la identidad social y la identidad discursiva. Finalmente, presentaremos las conclusiones extraídas del conjunto del trabajo.

La elección del corpus responde particularmente a nuestro interés personal sobre la cuestión de la presencia, el valor y la construcción política y social de la(s) voz o voces de las mujeres, así como sobre la lucha y la obtención de los derechos históricos que nos pertenecen, y la correlación entre estos dos elementos. Más especialmente, en este trabajo, analizaremos cómo el discurso de una mujer fue construido de modo que contribuyó a la obtención del derecho al aborto, y cuáles son los mecanismos discursivos que constituyeron la base de este logro.

Mientras la ley que legaliza el aborto se aplicó en Francia en 1975, en la mayoría de los países de América Latina, incluida Argentina, hoy en día, no

---

<sup>1</sup> Los discursos analizados fueron extraídos de “Verbatim. L’intégralité du discours de Simone Veil...” (2017).

disponemos de ese derecho, a pesar de las numerosas presentaciones del proyecto de ley en el Congreso hechas, principalmente, por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Libre y Gratuito. Consideramos que este derecho es urgente e indispensable para las mujeres de nuestro país, y es por eso que buscamos entender la coyuntura actual a través de análisis de diversa naturaleza, de observaciones y comparaciones a escala internacional. Esperamos que este trabajo nos ayude a profundizar nuestra visión y nuestra comprensión sobre el tema.

## Marco teórico

El marco teórico de nuestro trabajo se sitúa en el ángulo del análisis del discurso, entendido como una metodología que nos permite un enfoque integral sobre la realidad aprehendida. En particular, nos posibilita un análisis de la utilización del lenguaje comprendido como una herramienta de comunicación puesta en escena por un sujeto hablante, y del funcionamiento de las estructuras lingüísticas utilizadas en contextos específicos. En este sentido, el objeto de estudio está constituido no solamente por el enunciado, sino también por la situación de enunciación y todos los agentes que participan en ella, temporal, social e históricamente situados y determinados.

Si bien el análisis del discurso constituye, entonces, la columna vertebral de nuestro estudio, el tema elegido nos conduce especialmente hacia el discurso argumentativo y, más específicamente, hacia la noción de *ethos* y su funcionamiento en el modo de organización argumentativo.

En su *Grammaire du sens et de l'Expression*, Charaudeau presenta “nociones de base que son destinadas a hacer comprender cómo funciona la *mecánica del discurso argumentativo*; es decir, no un tipo de texto sino los *componentes* y *procedimientos* de un *modo de organización discursivo* [traducción propia]” (1992, p. 781; cursivas en el original). Define la argumentación como una relación triangular entre un *sujeto argumentante*, una *afirmación sobre el mundo* y un *sujeto-meta*: se trata, así, de “el resultado textual de una combinación entre diferentes componentes, que depende de una situación con objetivo persuasivo [traducción propia]” (Charaudeau, 1992, p. 785; cursivas en el original). Con respecto a argumentar, se trata de una actividad discursiva por la cual el sujeto argumentante participa de una doble búsqueda: una *búsqueda de racionalidad*, tendiente hacia un *ideal de verdad* (que deviene una *búsqueda de lo más verdadero* o de lo *verosímil*, ya que las explicaciones son siempre

formuladas a través de operaciones de pensamiento que construyen un universo discursivo particular) en donde la argumentación es tratada en su vertiente racional; y una *búsqueda de influencia* tendiente a un *ideal de persuasión*, en donde entran en juego estrategias de seducción y de persuasión para intentar hacer compartir al otro un cierto *universo de discurso*. Finalmente, lo argumentativo, como modo de organización del discurso, constituye una mecánica que permite producir argumentaciones bajo diversas formas. Según el autor, lo argumentativo funciona bajo una doble perspectiva de *razón demostrativa*, estableciendo vínculos de causalidad entre las aserciones a través de los procesos de la *organización de la lógica argumentativa*; y de *razón persuasiva*, presentando pruebas por medio de argumentos que justifiquen las ideas sobre el mundo sostenidas y los vínculos de causalidad a través de los procesos de la *puesta en argumentación*.

En este trabajo, del dispositivo descrito por Charaudeau nos interesa el análisis de los procedimientos discursivos que forman parte de la mecánica argumentativa; a partir del corpus elegido, vamos a descubrir particularmente un modo de razonamiento perteneciente a la organización de la lógica argumentativa.

Sin embargo, este estudio del modo de organización argumentativo sólo sirve de marco para el análisis central de nuestro trabajo: la construcción de la imagen de sí hecha por la oradora en su enunciación. En este sentido, vamos a valernos de los trabajos de Maingueneau (2002) y de Amossy (2010).

En primer lugar, en "*L'ethos, de la rhétorique à l'analyse du discours*" (2002), Maingueneau hace la diferencia entre la categoría retórica tradicional de *ethos* como parte del triángulo *logos, pathos y ethos*, y el concepto retomado por el análisis del discurso. Según el autor, este enfoque concibe al *ethos* como una parte integrante de la escena de enunciación, y no como un simple modo de persuasión. El *ethos* está implicado en el discurso como un "garante" que, a través de su discurso, "se da una identidad a medida del mundo que, se supone, hace surgir [traducción propia]" (Maingueneau, 2002, p. 16). La adhesión del interlocutor se busca a través de una manera de decir que es también una manera de ser. El *ethos* está entonces ligado a la enunciación misma, es *discursivo*, contrariamente a las representaciones previas, imágenes y expectativas del interlocutor, que intervienen igualmente en el acto enunciativo como un *ethos pre-discursivo*.

Amossy, en el capítulo IV de *La présentation de soi. Ethos et identité verbale* (2010), retoma la noción bajtiniana del dialogismo para aplicarla a la construcción del “yo” en el discurso: la imagen de sí está siempre atravesada por la palabra del otro, se constituye a partir del diálogo entre el “yo” y el “vos”, “usted” o “ustedes”; el “yo” está condicionado por la relación de posiciones inscrita en la lengua y por las relaciones de poder que subyacen en todo intercambio simbólico [traducción propia]” (Amossy, 2010, p. 105). La noción moderna de sujeto no puede concebirse sin hacer referencia a las determinaciones socio-discursivas que lo restringen en su discurso: es *hablado* por los códigos lingüísticos y *moldeado* por el discurso social. Sin embargo, como la autora señala, esto no impide la participación plena del locutor en la dinámica del intercambio. Incluso si el *ethos* está restringido, sigue siendo compatible con la idea de agentividad y de responsabilidad del sujeto enunciador. Así, al momento de analizar la construcción del “je” discursivo, no debe perderse de vista que éste siempre es tributario de la relación “yo-vos” y explorar la manera en la que se presenta a un “vos” o un “usted” o “ustedes”, ya que esta interacción determina en gran parte las modalidades y los procedimientos del discurso.

Finalmente, tendremos en cuenta las definiciones de *identidad social e identidad discursiva* propuestas por Charaudeau (2009). Por un lado, la identidad social, parte fundadora de la legitimidad del locutor, es un “atribuido/reconocido” definido por su posición de poder, por su puesto en una institución, por su saber hacer o por su calidad de testigo de una situación. Está determinada por la situación de comunicación, y responde a la pregunta: “estoy aquí ¿para decir qué cosa, en función del estatus y del rol que me fue asignado por la situación?”. Por otro lado, la identidad discursiva es construida por el sujeto hablante a través de la organización enunciativa del discurso y los modos de uso de la palabra, y responde a la pregunta: “estoy aquí ¿para hablar cómo?”. Ésta última conlleva, entonces, un doble desafío de “credibilidad” y de “captación”. Para alcanzarlo, el locutor puede adoptar diferentes actitudes y estrategias discursivas: “[la identidad discursiva] resulta de las elecciones del sujeto, pero teniendo en cuenta, evidentemente, de los datos de la identidad social. Así, [...] se constata que o bien la identidad discursiva reactiva la identidad social [...], o bien la enmascara [...], o bien la desplaza [traducción propia]”. (Charaudeau, 2009, p. 11).

## Contexto histórico y situación de enunciación

El discurso abordado en este trabajo es presentado por Simone Veil el 26 de noviembre de 1974 frente a la Asamblea Nacional en el marco del proyecto de la ley relativa a la interrupción voluntaria del embarazo (IVE), con el objetivo de su despenalización en Francia. Volviendo a la relación triangular de la argumentación descrita por Charaudeau, estaría compuesta por Veil como *sujeto argumentante*, las y los miembros del Parlamento como *sujetos-meta*, y el proyecto de ley sería la *afirmación sobre el mundo* de la cual hay que convencer a éstas y éstos últimos.

Si bien se trataba, en ese momento, de una ley que proponía un cambio importante en los paradigmas jurídicos, legales y sociales del país, ya que el aborto estaba prohibido desde una ley de 1920, estuvo precedida por ciertos eventos como la legalización de la contracepción en 1967, el Manifiesto de las 343 (un llamado a la despenalización y la legalización del aborto publicada en 1971 en *Le Nouvel Observateur*, firmada por 343 mujeres famosas que declaran haber abortado) seguido del Manifiesto de los 331 (una nueva petición publicada en *Le Nouvel Observateur* firmada por 331 médicos que reivindicaban haber practicado abortos), el proceso Bobigny (el juicio de una menor que abortó por una violación, que se convirtió en un juicio político sobre el tema del aborto, y terminó por la absolución de la joven), y el activismo creciente de grupos como el Movimiento por la libertad del aborto y de la contracepción o el Movimiento de liberación de las mujeres. En ese contexto, el debate sobre la IVE estaba instalado en la sociedad francesa, las condenas judiciales por aborto habían disminuido fuertemente, de modo que los tribunales anticipaban una posible legislación. Es a Simone Veil, Ministra de Salud, a quien Valéry Giscard d'Estaing, presidente de la República recientemente electo, le encargó la preparación del proyecto de ley.

La figura de Simone Veil en la escena política francesa de la época es especial no solo por el proyecto de ley, sino también por su historia de vida, su carrera política y, sobre todo, por el hecho de ser una mujer.

Mujer, judía, sobreviviente de Auschwitz a los 16 años, luego de haber perdido a su padre, su hermano y su madre, vuelve a Francia en 1945 y emprende sus estudios de derecho y ciencias políticas después de 1946. En 1956, aprueba el concurso de la magistratura y ocupa un puesto de alta funcionaria

en la administración penitenciaria en el Ministerio de Justicia. Durante la guerra de Argelia, logra transferir a Francia prisioneras argelinas expuestas a malos tratos y a violaciones de parte de hombres amenazados de pena de muerte. Su carrera política evoluciona a una gran velocidad y, en 1970, se transforma en la primera mujer secretaria general del Consejo superior de la magistratura. Luego de la elección de Valéry Giscard d'Estaing, es nombrada Ministra de Salud. Es la segunda mujer designada ministra en Francia.

Ella fue la encargada de presentar el proyecto de ley frente a la Asamblea Nacional, conociendo profundamente las oposiciones y los debates que iba a suscitar. A pesar de su carrera política, no era muy conocida en Francia en esa época, pero los testigos que estaban en el Parlamento el día de su discurso todavía recuerdan su tono seguro, sin vacilaciones, decidida a hacer que se apruebe la ley, firme y convencida frente a una asamblea, como dice en su discurso, compuesta casi exclusivamente por hombres. Y si ella lo dice en ese momento, es porque el hecho de ser una mujer constituye, insistimos sobre ese aspecto, un elemento clave para el análisis de su discurso, así como en su carrera política. Durante un encuentro para el programa de radio de Patrice Galbeau en France Culture en enero de 1975, Veil declara:

Sucedió, muy probablemente, para muchas mujeres, que sintieron muy fuertemente el hecho de que era una mujer quien había defendido el proyecto; y que sentían que yo, como mujer, lo había presentado de un modo diferente a como lo hubiera hecho un hombre. Y sobre este punto, [...] creo igualmente que la presentación de las cosas es diferente. En todo caso, es cierto que yo me asumía, en ese debate, totalmente como mujer [traducción propia].

Si, por un lado, el terreno parecía preparado para la introducción de una ley que despenalizara el aborto, gracias a los antecedentes jurídicos y al apoyo de una gran parte de la sociedad francesa, incluyendo a los diputados de izquierda del Parlamento, por otro lado, numerosas voces se oponían firmemente y por todos los medios posibles. En una entrevista para el programa de radio “La Fabrique de l’Histoire” de diciembre de 1999, Simone Veil recuerda las intimidaciones que tuvo que enfrentar en esa época: cartas de amenazas, gritos o carteles en la calle y, como ella precisa, “Jamás sentí tanto odio, un

verdadero odio, un odio que quiere matar [traducción propia]”. Paralelamente, la hostilidad de cierto número de políticos y parlamentarios que creían que su proyecto de ley era un peligro para el país, y le advertían de la gravedad de la separación de la iglesia y el Estado, del decrecimiento demográfico, o de posibles enfrentamientos en el interior de la orden de médicos.

El discurso introductorio del proyecto de ley es presentado por Veil en este contexto. Se trata, entonces, de una situación de enunciación en la que la oradora se encuentra fuertemente limitada por elementos extra-discursivos que provienen tanto del mundo político como del social y del religioso. Su argumentación debe construirse necesariamente a través de un *ethos* que le permita suscitar la empatía y el acuerdo de un auditorio muy diverso y cuya opinión es difícilmente modificable y, al mismo tiempo, evocar su voz de mujer y de ministra que la distingue de la mayoría del parlamento, otorgándole el derecho a la palabra. Si bien la tarea parece bastante difícil, luego de numerosos y agitados debates, el 29 de noviembre de 1974 la ministra logra hacer aprobar la ley por 284 votos contra 189.

### **El *ethos* discursivo**

Teniendo como objetivo el análisis de la presentación de sí en el discurso de Simone Veil, lo primero que llama la atención es la manera en que decide empezar su alocución: “*Si j’interviens aujourd’hui à cette tribune, ministre de la Santé, femme et non parlementaire*” [“si intervengo hoy en esta tribuna, ministra de salud, mujer y no parlamentaria”]. El *ethos dicho*, así nombrado por Maingueneau, que es objeto del discurso, por oposición al *ethos mostrado* que se manifiesta implícitamente a través del acto de enunciación, parece intervenir desde el principio de su discurso. Se presenta explícitamente, y lo hace distinguiéndose del público: en el hemiciclo, frente a una Asamblea compuesta mayoritariamente por hombres, ella posee un estatus político que la diferencia del resto de la sala (ministra, no parlamentaria), y es mujer. Esta voz es recuperada nuevamente de manera explícita solo una vez en la totalidad del discurso: “*Je voudrais tout d’abord vous faire partager une conviction de femme – je m’excuse de le faire devant cette Assemblée presque exclusivement composée d’hommes*” [“Querría, en primer lugar, compartirles una convicción de mujer –me disculpo por hacerlo ante esta Asamblea compuesta casi exclusivamente por hombres”]. En los dos casos, el recurso a la diferenciación

puede constituir una especie de legitimación de la palabra por, al menos, dos motivos: en primer lugar porque, como Veil reconocerá posteriormente, el “sólo hecho” de ser una mujer marca profundamente la producción y la recepción del discurso en un medio en donde las decisiones son habitualmente tomadas por hombres, y, en segundo lugar, no hay que olvidar que la ley en cuestión concierne a un hecho de la realidad vivido principalmente por las mujeres, una prohibición que limita la libertad de elección de las mujeres. Sin embargo, como confirmaremos más tarde, esta voz no es la privilegiada como estrategia discursiva en la cadena argumentativa. En efecto, permanece muy restringida y asociada sobre todo a una finalidad *patética* (en la medida en que convoca al *pathos* retórico, a las “pasiones” o emociones de los interlocutores): *“Je voudrais tout d’abord vous faire partager une conviction de femme –je m’excuse de le faire devant cette Assemblée presque exclusivement composée d’hommes : aucune femme ne recourt de gaieté de cœur à l’avortement. Il suffit d’écouter les femmes. C’est toujours un drame et cela restera toujours un drame”* [“Quisiera, primero, compartir una convicción de mujer -me disculpo por hacerlo ante esta Asamblea compuesta casi exclusivamente por hombres: ninguna mujer recurre alegremente al aborto. Basta escuchar a las mujeres. Siempre es un drama, y siempre será un drama”].

El “yo” reaparece varias veces en el discurso de Veil. Aunque no siempre aparezca explícitamente como marcador de la diferencia y de la legitimidad de la oradora, sí le permite, en todo caso, recuperar su identidad discursiva y proponer nuevas ideas, en los pasajes en que no se dedica a defender su posición frente a posibles críticas. El “yo” constituye, entonces, la posibilidad de hacerse cargo de su discurso, le proporciona a la locutora la libertad necesaria para introducir nuevas afirmaciones y asumir la responsabilidad que conllevan:

En ce qui me concerne, je m’apprête à proposer à l’Assemblée divers projets [...] J’ai l’intention de faire un effort particulier pour la lutte contre la stérilité [...] j’ai demandé à l’Inserm de lancer, dès 1975, une action thématique de recherche sur ce problème [...] je me prépare à tirer les conclusions du rapport [...] Je me refuse à entrer dans les discussions scientifiques et philosophiques dont les auditions de la commission ont montré qu’elles posaient un problème insoluble [...] j’ai préféré m’expli-



quer sur la philosophie générale du projet plutôt que sur le détail de ses dispositions [...] Je ne suis pas de ceux et de celles qui redoutent l'avenir. [En lo que me concierne, me dispongo a proponer a la Asamblea diversos proyectos [...] Tengo la intención de hacer particularmente esfuerzo por la lucha contra la esterilidad [...] pedí al Inserm que lance, desde 1975, una acción temática de investigación sobre este problema [...] me preparo para extraer las conclusiones del informe [...] Me niego a entrar en las discusiones científicas y filosóficas que demostraron en las audiciones de la comisión que planteaban un problema irresoluble [...] preferiré dar explicaciones sobre la filosofía general del proyecto más que sobre el detalle de sus disposiciones [...] No soy de aquellos y aquellas que temen al futuro].

En cambio, la mayor parte del discurso parece apoyarse sobre otra voz más amplia y compleja, un “nosotros” que hace referencia por algunos momentos a los órganos del gobierno, por otros al Estado o incluso al conjunto del pueblo francés, hombres y mujeres incluidas e incluidos. Esta voz no siempre es *dicha*, sino que es *mostrada* en la medida en que es posible entender a través de su enunciación que este proyecto de ley implicó un trabajo de varios agentes, y que implica a la sociedad francesa en su conjunto: “*Nous sommes arrivés à un point où, en ce domaine, les pouvoirs publics ne peuvent plus éluder leurs responsabilités*” [“Llegamos a un punto en el que, en este ámbito, los poderes públicos no pueden eludir más sus responsabilidades”]. Las mujeres, particularmente las que abortan, quedan excluidas del grupo, y son parte del objeto del discurso:

Et ces femmes, ce ne sont pas nécessairement les plus immorales ou les plus inconscientes. Elles sont 300.000 chaque année. Ce sont celles que nous côtoyons chaque jour et dont nous ignorons la plupart du temps la détresse et les drames. C'est à ce désordre qu'il faut mettre fin. C'est cette injustice qu'il convient de faire cesser.

[Y esas mujeres, no son necesariamente las más inmorales o las más inconscientes. Son 300.000 cada año. Son las que nos cruzamos todos los días y cuyo desamparo y dramas ignoramos la mayor parte del tiempo. Hay que poner fin a este desorden. Es necesario frenar esta injusticia.]

La voz privilegiada, entonces, es una voz colectiva que representa los intereses de la sociedad francesa en su conjunto, intereses que reposan en el poder de la ley como defensora del orden social. Esta voz es representada por el “nosotros”, por el “yo”, y a veces por una tercera persona que designa el gobierno o los órganos administrativos:

*Ainsi, conscient d'une situation intolérable pour l'Etat et injuste aux yeux de la plupart, le gouvernement a renoncé à la voie de la facilité, celle qui aurait consisté à ne pas intervenir. C'eût été cela le laxisme [...] L'intérêt de la nation, c'est assurément que la France soit jeune, que sa population soit en pleine croissance. Un tel projet, adopté après une loi libéralisant la contraception, ne risque-t-il pas d'entraîner une chute importante de notre taux de natalité qui amorce déjà une baisse inquiétante ? [...] En préparant le projet qu'il vous soumet aujourd'hui, le gouvernement s'est fixé un triple objectif : faire une loi réellement applicable ; faire une loi dissuasive ; faire une loi protectrice.*

[Así, consciente de una situación intolerable para el Estado e injusta a los ojos de la mayoría, el gobierno renunció a la vía fácil, que hubiese consistido en no intervenir. Eso habría sido laxismo [...] El interés de la nación, es indudablemente que Francia sea joven, que su población esté en pleno crecimiento. Semejante proyecto, adoptado luego de una ley que libera la contracepción, ¿no corre el riesgo de acarrear una caída importante de nuestra tasa de natalidad, que ya comienza a bajar de modo inquietante? [...] Al preparar el proyecto que les presenta hoy, el gobierno estableció un triple objetivo: hacer una ley realmente aplicable; hacer una ley disuasiva; hacer una ley protectora].

Sin embargo, como confirma Amossy, en el acto enunciativo el “yo” no puede conformarse sino en relación con el “vos”, “usted”, “ustedes” interlocutor. Dejando de lado la diferenciación del “yo” mujer y ministra que constatamos en la oradora, ésta convoca repetidamente a las voces opositoras (que confronta físicamente al momento de tomar la palabra, ya que se trata particularmente de posiciones declaradas por varios miembros del Parlamento) para permitirse dar una respuesta a sus inquietudes:

*Pourtant, d'aucuns s'interrogent encore: une nouvelle loi est-elle vraiment nécessaire? Pour quelques-uns, les choses sont simples: il existe*

*une loi répressive, il n'y a qu'à l'appliquer. D'autres se demandent pourquoi le Parlement devrait trancher maintenant ces problèmes [...] Mais, me direz-vous, pourquoi avoir laissé la situation se dégrader ainsi et pourquoi la tolérer? Pourquoi ne pas faire respecter la loi? Parce que si des médecins, si des personnels sociaux, si même un certain nombre de citoyens participent à ces actions illégales, c'est bien qu'ils s'y sentent contraints; en opposition parfois avec leurs convictions personnelles, ils se trouvent confrontés à des situations de fait qu'ils ne peuvent méconnaître [...] Parmi ceux qui combattent aujourd'hui une éventuelle modification de la loi répressive, combien sont-ils ceux qui se sont préoccupés d'aider ces femmes dans leur détresse ?*

[Sin embargo, hay quienes todavía se preguntan: ¿es verdaderamente necesaria una nueva ley? Para algunos, las cosas son simples: existe una ley represiva, sólo hay que aplicarla. Otros se preguntan por qué el Parlamento debería dirimir ahora estos problemas [...] Pero, me dirán ustedes, ¿por qué haber dejado la situación degradarse de esta manera y por qué tolerarla? ¿Por qué no hacer respetar la ley? Porque si médicos, si personal social, si incluso un cierto número de ciudadanos participan en estas acciones ilegales, es que se ven obligados a hacerlo; en oposición, a veces, a sus convicciones personales, se encuentran confrontados a situaciones de hecho que no pueden negar [...] Entre los que luchan hoy contra una eventual modificación de la ley represiva, ¿cuántos se preocuparon por ayudar a esas mujeres en su desamparo?].

Así, gran parte de su enunciación se presenta bajo la forma de una “respuesta” a las voces, a las inquietudes del auditorio: Simone Veil construye su discurso a partir de los cuestionamientos que recoge de las posiciones opo-sitoras; intenta, a través de sus palabras, convencer y asegurar al público tomando una actitud discursiva de defensa frente a posibles ataques. En este sentido, el fantasma del público-meta está siempre presente en su discurso: es a ese público a quien se dirige; aquél que compuso rejun-tando las opiniones más diversas.

Este fenómeno se ve especialmente representado en el discurso a través de un “modo de razonamiento” ubicado por Charaudeau entre los procedimientos de la lógica argumentativa: la concesión restrictiva. Según el autor, este modo consiste en aceptar una aserción de partida, “a plantearla como

verdadera (hacer una concesión) pero rectificando la relación argumentativa. Se acepta la aserción de partida, pero se niega que pueda desembocar en la conclusión propuesta o sobreentendida [...]. Este modo de razonamiento permite a un hombre [una mujer] político[a] atemperar la oposición con respecto a su adversario para justificar mejor lo que quiere proponer [traducción propia]” (Charaudeau, 1992, p. 799). De esta manera, el discurso está plagado de fórmulas tales como:

*Certes, les difficultés auxquelles sont confrontées les femmes sont parfois moins graves qu’elles ne les perçoivent. Certaines peuvent être dédramatisées et surmontées ; mais d’autres demeurent qui font que certaines femmes se sentent acculées à une situation sans autre issue que le suicide, la ruine de leur équilibre familial ou le malheur de leurs enfants. C’est là, hélas! la plus fréquente des réalités.*

[Es cierto, las dificultades a las que se enfrentan las mujeres a veces son menos graves de lo que perciben. Algunas pueden ser desdramatizadas y superadas; pero otras quedan, haciendo que ciertas mujeres se sientan arrinconadas en una situación sin otra salida que el suicidio, la ruina de su equilibrio familiar o la desgracia de sus hijos. Esa es, por desgracia, la realidad más frecuente].

Incluso si la concesión no está explícitamente mostrada como en el fragmento anterior, la mayor parte del discurso está fundado en una “actitud concesiva” que retoma la voz de los otros para refutarla y argumentar construyendo la voz propia. Sin embargo, creemos que la voz de los adversarios no se encuentra completamente disuelta en la propia, y que permanece de modo subyacente en todos los argumentos presentados, de manera que el aborto sigue siendo concebido como un acto negativo, dramático, no querido: una excepción. Si Veil tiene como objetivo presentar la ley que despenalizará esta práctica, dedica la mayor parte de su discurso a la explicación de las medidas que buscan evitarlo, o disminuir sus posibles consecuencias demográficas, y es por eso que la concesión restrictiva se vuelve una herramienta indispensable en su argumentación.

Pero en un discurso tan restringido por los elementos socio-discursivos de una situación de enunciación compleja, en donde la oradora confronta a un auditorio compuesto, esta estrategia discursiva se complementa necesariamente

con otras. Es así que la diferenciación del “yo” y el “discurso en respuesta” son matizados por la integración del “vos”, “usted”, “ustedes” en el discurso, ya no en un sentido “negativo” como cuando es evocado para refutar sus argumentos, sino con un objetivo positivo, integrador, que apela a la inclusión y a la empatía del público:

*Si le gouvernement peut aujourd’hui vous présenter un tel projet, c’est grâce à tous ceux d’entre vous –et ils sont nombreux et de tous horizons– qui, depuis plusieurs années, se sont efforcés de proposer une nouvelle législation, mieux adaptée au consensus social et à la situation de fait que connaît notre pays. [...] eux-mêmes perçoivent qu’il s’agit là d’un acte d’une nature particulière, ou, en tout cas, d’un acte qui appelle une solution spécifique. L’Assemblée ne m’en voudra pas d’avoir abordé longuement cette question. Vous sentez tous que c’est là un point essentiel, sans doute, le fond même du débat.*

[Si el gobierno puede presentarles hoy este proyecto, es gracias a todos aquellos de entre ustedes -y son numerosos y de todos los horizontes- que, desde hace varios años, se esforzaron por proponer una nueva legislación, mejor adaptada al consenso social y a la situación de hecho que conoce nuestro país [...] ellos mismos perciben que se trata aquí de un acto de naturaleza particular o, en todo caso, de un acto que necesita una solución específica. La Asamblea no me culpará de haber abordado largamente esta cuestión. Todos ustedes sienten que allí hay un punto esencial, sin duda, el fondo mismo del debate].

## **Identidad social e identidad discursiva**

Todas las estrategias analizadas anteriormente responden a necesidades surgidas de la interacción entre la identidad social y la identidad discursiva de la oradora que entran en juego en el discurso. La identidad social política juega, según Charaudeau, un doble rol:

por un lado, da al sujeto instrucciones que lo obligan a construir a través de su discurso un “nosotros” enunciador que agrupe el Yo-instancia política, el Tu-instancia ciudadana y un Él-voz de un Tercero de referencia que funda los valores sobre los cuales se apoya; por otro lado, constituye la

base sobre la que el sujeto política podrá intentar construirse una credibilidad, o bien descartando los valores a los que se opone, o bien reforzando los valores que defiende, o bien justificando los valores y acciones que llevó a cabo y que son cuestionados (Charaudeau, 2009, p. 13).

Simone Veil es portadora de una identidad social con, al menos, dos facetas importantes: por un lado, como Ministra de Salud encargada de preparar el proyecto de ley para el presidente de la República, su voz se encuentra legitimada por su posición y su poder político; por otro lado, como mujer, en un sistema (político, económico, cultural, social) en donde la voz de los hombres sigue siendo la privilegiada y legitimada para tomar decisiones, se ve obligada a reforzar su credibilidad. Como subrayamos anteriormente, las mujeres como grupo social determinado aparecen varias veces en el discurso de Veil como un objeto exterior a la enunciación, y no como parte de la voz enunciativa, lo que podría haber constituido un *ethos* y una construcción argumentativa completamente diferente. Parecería que, incluso si el proyecto de ley concierne un derecho de las mujeres, no es el hecho de ser una mujer lo que determina la credibilidad de Veil, ya que ella elige inscribir sus argumentos, la mayoría de las veces, bajo la identidad discursiva de ese “nosotros” enunciador del que habla Charaudeau; un “nosotros” fundador de valores “políticamente correctos” en la medida en que se trata de un defensor del respeto del Estado y del orden social:

*C'est à ce désordre qu'il faut mettre fin. C'est cette injustice qu'il convient de faire cesser [...] Ainsi, conscient d'une situation intolérable pour l'Etat et injuste aux yeux de la plupart, le gouvernement a renoncé à la voie de la facilité, celle qui aurait consisté à ne pas intervenir. C'eût été cela le laxisme. [...] la loi est ouvertement bafouée, pire même, ridiculisée. Lorsque l'écart entre les infractions commises et celles qui sont poursuivies est tel qu'il n'y a plus à proprement parler de répression, c'est le respect des citoyens pour la loi, et donc l'autorité de l'Etat, qui sont mis en cause.*

[Hay que poner fin a este desorden. Es necesario frenar esta injusticia [...]. Así, consciente de una situación intolerable para el Estado e injusta a los ojos de la mayoría, el gobierno renunció a la vía fácil, que hubiese

consistido en no intervenir. Eso habría sido laxismo. [...] la ley es violada abiertamente, peor incluso, ridiculizada. Cuando la distancia entre las infracciones cometidas y las que son condenadas es tal que no se puede hablar más de represión, se cuestiona el respeto de los ciudadanos por la ley, y por consiguiente la autoridad del Estado].

## **Conclusión**

Al principio de este trabajo, nos preguntamos cuál es la relación existente entre el logro en la obtención de derechos de las mujeres y los mecanismos discursivos utilizados en su discurso; más particularmente, en el caso de Simone Veil y su discurso de noviembre de 1974 sobre la ley de la IVE.

Analizamos las estrategias de presentación de sí en el texto y constatamos que, fuera de algunos ejemplos aislados, la locutora se sitúa como parte (“yo”) de un colectivo (“nosotros”, “el gobierno”, “el Estado”) más o menos determinado, pero que representa en todo caso una voz defensora del Estado como garante del orden o del bienestar social. Esta voz le permite obtener la aprobación de una gran parte de los interlocutores.

Los conceptos de identidad social e identidad discursiva nos permitieron llegar a la idea de que, incluso si en principio parecería lo contrario, la identidad discursiva de la locutora se aleja de su identidad social como mujer. No es nuestra intención afirmar que abandona su identidad “femenina” para tomar la palabra, sino reconocer que su condición social de pertenencia al grupo de las mujeres no tiene lugar en el fundamento de su argumentación. La estructura del discurso no está construida en nombre y representación de las mujeres, sino en nombre y representación del organismo político que debe hacer respetar la Ley, controlar los fenómenos demográficos y sociales.

Queda explicar por qué la locutora eligió presentarse de esta manera. Lejos de querer ofrecer una respuesta unívoca, simplemente vamos a recordar que entre identidad social e identidad discursiva existe siempre un juego de ida y vuelta y una influencia, y podemos preguntarnos si esta influencia puede ser determinante, sobre todo en la dirección que va de la dimensión social a la dimensión discursiva. Así, es posible pensar que, en este caso, la identidad social influye y condiciona la identidad discursiva, desde el momento en que el hecho de ser una mujer frente a un auditorio compuesto mayoritariamente

de hombres acarrea un esfuerzo suplementario de legitimación de la palabra. El desafío de ser mujer en ese contexto podría transformarse en limitación: basta constatar el número de mujeres políticas o parlamentarias en ese momento para entender cuál era el valor atribuido a sus voces (y preguntarnos si no es el caso, aún hoy en día), a tal punto que la locutora prefiere construir su argumentación a partir de una identidad discursiva diferente, más cercana a la identidad social de sus interlocutores.

Volviendo a nuestra actualidad espacio-temporal, y sin querer generalizar, encontramos pertinente el hecho de preguntarnos si este fenómeno se repite, y si nosotras, las mujeres, seguimos reproduciendo, consciente o inconscientemente, un discurso que no nos representa, para ser escuchadas o valorizadas.

### **Referencias bibliográficas**

- Amossy, R. (2010). Images de soi, images de l'autre. «Je»-«Tu». En *La présentation de soi. Ethos et identité verbale* (pp. 103-130). Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du Sens et de l'Expression*. Paris: Hachette Éducation.
- Charaudeau, P. (2009). Identité sociale et identité discursive. Un jeu de miroir fondateur de l'activité langagière. En *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris: L'Harmattan.
- Garbit, P. (2017). «Hommage à Simone Veil (1<sup>ère</sup> partie)», *France Culture*, 5 de julio de 2017. Recuperado de <https://www.franceculture.fr/emissions/hommage-simone-veil-1ere-partie/simone-veil-sur-lavortement-dans-ce-debat-je-massumais>
- Maingueneau, D. (2002). Version raccourcie et légèrement modifiée de «Problèmes d'ethos». *Pratiques* (113/114), 55-67.
- Verbatim. L'intégralité du discours de Simone Veil du 26 novembre 1974 sur l'IVG (30 de septiembre de 2017). *Le nouvel observateur*. Recuperado de <https://www.nouvelobs.com/politique/20170630.OBS1430/verbatim-l-integralite-du-discours-de-simone-veil-du-26-novembre-1974-sur-l-ivg.html>



# La construcción parentética: análisis desde la teoría de A. Borillo

*Horacio E. Mullally Bratulich*

El presente trabajo fue realizado en el marco de la promoción de la materia Gramática Francesa II, a cargo de la profesora Gabriela Daule. El trabajo original se encuentra escrito en francés. Esta publicación es el fruto de la traducción y adaptación del mismo al español.

El análisis de la incidencia o construcción parentética se enmarca en los estudios comunicacionales, abordados desde el punto de vista de las teorías enunciativas. Se trata de un modo de inserción de una voz dentro de un enunciado, mediante la cual se introduce un comentario sobre el enunciado en curso. Dicha operación se da dentro de una frase “matriz”, en la cual se inscribe una frase, es decir, la construcción parentética misma, en una relación entre la hipotaxis y la parataxis que mostraremos más adelante. Analizaremos fragmentos de un corpus oral de 54 minutos: el debate del 4 de octubre de 2014 en el programa de televisión francés *On n’est pas couché*, donde el sociólogo Éric Zemmour presenta su libro *Le Suicide Français* (2014). El enlace al debate completo se encuentra en la videografía. Intentaremos ilustrar el fenómeno de la incidencia a partir de los criterios propuestos por Borillo (1985).

Aplicaremos para este trabajo la bibliografía del curso Gramática Francesa II, específicamente el artículo de Daule “*La proposition incidente, une forme privilégiée de l’hétérogénéité énonciative*” (2011).

## **¿Qué entendemos cuando hablamos de incidencia?**

La incidencia es el fenómeno mediante el cual el enunciador introduce, dentro de los límites de una frase “matriz” y a través de un nuevo enunciado

(frase), un comentario sobre la situación de comunicación en curso. Se trata de un tipo de inserción apoyada en un verbo no necesariamente declarativo que busca producir diferentes efectos en el interlocutor.

Aunque conserva su independencia gramatical de la frase “huésped”, la frase incidente, por su naturaleza de comentario sobre el enunciado en curso, es necesariamente dependiente de este en el nivel semántico. Esta dependencia se evidencia dada la posibilidad de quitar la frase incidente sin riesgo de agramaticalidad en la frase “huésped” y por el hecho de que el sentido total de la frase “huésped” se ve afectado según que la posición de la frase incidente sea inicial, media o final.

Estas últimas características sitúan al fenómeno de la incidencia en un punto entre la parataxis (independencia gramatical y posible independencia semántica entre dos frases) y la hipotaxis (dependencia gramatical y semántica entre dos frases).

### **¿Cuáles son los tipos de incidencia y cómo se expresan?**

Según Borillo (1985), el comentario introducido en la construcción parentética puede tener por objeto el código empleado en el enunciado, las condiciones de enunciación o bien la misma construcción formal y la progresión lógica del enunciado.

De esta manera, la incidencia se presenta de tres maneras que responden a cada tipo de comentario posible sobre el discurso:

- La incidencia metalingüística;
- La incidencia comunicacional;
- La incidencia de organización textual.

(Las traducciones son nuestras).

### **Desarrollo**

Como fue expuesto en la introducción, el corpus que hemos elegido está compuesto por un texto oral: el debate dado el 4 de octubre de 2014 en el programa de televisión francés “*On n’est pas couché*” entre el sociólogo francés Éric Zemmour y el equipo de periodistas del programa sobre su libro *Le*

*suicide français* (“El suicidio francés”, la traducción es nuestra), publicado ese mismo año. Se trata de un documento de acceso libre sobre la plataforma Youtube, cuyo enlace aparece en la videografía.

Hemos traducido y transcrito los extractos que nos interesan para este trabajo. Las proposiciones incidentes aparecerán en negrita e itálicas, con una numeración acordada a cada una de ellas. El análisis de cada frase aparecerá luego del extracto. Hacia el final del trabajo, haremos apreciaciones que consideremos de interés.

Min 00:28 – Éric Zemmour

*C’est très simple: dans les années ’60, y a eu tout un mouvement intellectuel français [...] de grands intellectuels: Deleuze, Guattari, etc... qui ont, (1) **c’est leur propre terme à eux**, (2) **c’est pas moi qui a inventé ce mot**, qui ont entamé la déconstruction de toutes les structures traditionnelles, c’est-à-dire la famille, la nation, l’État... les relations sociales... jusqu’au, (3) **j’allais le dire**, l’ultime avancée, (4) **si j’ose dire**, de cette histoire-là, c’est, évidemment, la déconstruction des identités sexuelles.*

(“Es muy simple: en los años ‘60, hubo todo un movimiento intelectual francés [...] de grandes intelectuales: Deleuze, Guattari, etc... que han, (1) **es el propio término de ellos**, (2) **no inventé yo esa palabra**, que han comenzado la deconstrucción de todas las estructuras tradicionales, es decir, la familia, la nación, el Estado... las relaciones sociales... hasta, (3) **iba a decirlo**, el último avance, (4) **si puede decirse/si ustedes quieren**, de esta historia, es, evidentemente, la deconstrucción de las identidades sexuales”). La traducción es nuestra).

Según la clasificación de Borillo (1985), las proposiciones (1) y (2) son claros ejemplos de incidentes metalingüísticas. Esto se ve en que ambas comparten el referente “deconstrucción”, sujeto tácito de la (1) y retomado por el sintagma “esa palabra” en (2).

La proposición (3) es un comentario sobre un comentario hecho por uno de los interlocutores. Si bien el clítico “lo” retoma la totalidad del enunciado del interlocutor, en este caso se trata de una construcción comunicacional, puesto que no introduce un comentario sobre el enunciado del interlocutor sino que se apoya en él para continuar su propia enunciación.

La proposición (4) es un incidente metalingüístico que relativiza la caracterización de “avance” de la deconstrucción de las identidades sexuales. Es decir, toma cierto recaudo sobre la carga semántica del propio término.

Min 20 :34 – Éric Zemmour

*Quand vous avez un type comme Gilles Kelpel, (5) vous allez pas le mettre en cause, qui dans ses derniers livres... qui est un spécialiste de l'Islam et du monde arabe et musulman et des banlieues qui explique que les salafistes ont gagné dans les banlieues et qui sont dans une stratégie de rupture avec la France et avec la République, (6) c'est pas moi qui le dit là, vous ne dites rien...*

(“Cuando ven a un tipo como Gilles Kelpel, (5) **no van a cuestionarlo a él**, que en sus últimos libros... que es un especialista del Islam y del mundo árabe y musulmán y de los suburbios, que explica que los salafistas ganaron en los suburbios y que están en una estrategia de ruptura con Francia y la República, (6) **no soy yo el que dice eso**, ustedes no dicen nada...”). La traducción es nuestra).

Dentro de la clasificación de Borillo, la proposición (5) es un incidente de organización textual, puesto que el comentario aparece como una herramienta argumental para establecer una cita de autoridad.

La proposición (6) tiene el mismo objetivo y entra dentro de la misma categoría que la (5).

Min 20 :59 – Éric Zemmour

*Quand Hugues Lagrange, un sociologue de gauche, (7) laissez-moi... quand Hugues Lagrange, un sociologue de gauche écrit «La Seine-Saint-Denis, ce n'est pas la France, c'est les faubourgs du Caire», (8) je vais citer entre guillemets, dans un de ses livres, là, (9) vous êtes contents, y a des sources, donc, là, ce n'est pas moi qui le dit, ce n'est pas moi qui le dit. Donc, (10) si vous voulez, y a aujourd'hui... les Français se sont séparés. C'est ça la grande histoire. On pourrait reprendre la phrase du Général de Gaulle qui suivait et qui disait une phrase terrible: «Les Français et les Arabes, c'est comme l'huile et le vinaigre. Mettez-les dans la même bouteille et ils se sépareront». Donc, on en est là, on en est là... [La guerre civile] commence par la séparation des gens. Mais c'est tragique ! Je trouve ça tragique».*

(“Cuando Hugues Lagrange, un sociólogo de izquierda, (7) **déjenme (hablar)**... cuando Hugues Lagrange, un sociólogo de izquierda escribe “La Seine-Sainte-Denis no es Francia; son los suburbios de El Cairo”, (8) **voy a citar entre comillas**, en uno de sus libros, ahí... (9) **están contentos, ahí tienen fuentes**... entonces, ahí, no soy yo quien lo dice. No soy yo quien lo dice. Entonces, (10) **si quieren**, existe al día de hoy... los franceses se han separado. Esa es la gran historia. Podríamos retomar la frase del General De Gaulle que seguís y que decía una frase terrible: “Los franceses y los árabes son como el aceite y el vinagre. Métenlos en la misma botella y se separarán”. Entonces, estamos ahí, estamos ahí... [La guerra civil] comienza por la separación de las personas. ¡Pero es trágico! ¡Me parece trágico!” La traducción es nuestra).

La proposición (7) es un claro ejemplo de construcción parentética comunicacional. El objetivo que persigue es el de retener la palabra, es decir, funciona como organizador de la situación comunicativa.

La proposición (8) es una proposición de organización textual. Ésta retoma la frase anterior para aclarar que se trata de una cita directa.

La proposición (9) corresponde también a la categoría de organización textual. En este caso, la frase retoma un comentario hecho por uno de los interlocutores que increpaba a Zemmour de no sustentar sus afirmaciones con fuentes reales.

La proposición (10), nuevamente una frase incidente de organización textual, busca establecer un acuerdo en el plano de la progresión temática.

Min 21:55 – Éric Zemmour

*De Gaulle dit: «ceux qui croient à l'intégration ont des cervelles de colibri», (11) **c'est à vous faire plaisir**. [...] Je plaisante, moi aussi; c'est pas un argument».*

(“De Gaulle dice: “aquéllos que creen en la integración tienen cerebros de colibrí”, (11) **es para darles un gusto (a ustedes)**. [...] Yo también bromeo; esto no es un argumento”. La traducción es nuestra).

La proposición (11) también entra en la categoría de organización textual. Su función como frase incidente es la de retomar el supuesto comentario de De Gaulle para aclarar que se trata de una broma.

Min 44 :48 – Léa Salamé

*Là arrive, (12) vous me le concédez, là arrive Paxton et son livre «La France de Vichy» qui, depuis, fait référence. Et là, il y a quand même quelque chose en ce livre qui passe en filigrane, en ce que vous faites. Vous tentez une réévaluation, voire une réhabilitation du régime de Vichy. Voilà ce que dit Paxton, (13) vous le citez, (14) si vous voulez je vous le cite. Paxton dit à ce moment-là, en 1973, il dit «La malfaisance absolue du régime de Vichy, reconnu à la fois responsable et coupable, l'action de Vichy est nuisible et tous ses chefs sont condamnables.*

(“En ese momento llega, (12) **usted estará de acuerdo**, en ese momento llega Paxton con su libro “La Francia de Vichy” que, desde entonces, es un título de referencia. Y ahí, hay en ese libro alguna cosa que pasa en filigrana, en lo que usted hace. Usted intenta una reevaluación, incluso una rehabilitación del régimen de Vichy. He ahí lo que dice Paxton, (13) **usted lo cita**, (14) **si usted quiere, yo se lo cito**. Paxton dice en ese momento, en 1973, dice “La maldad absoluta del régimen de Vichy, reconocido a la vez responsable y culpable, la acción de Vichy es nociva y todos sus líderes son condenables”. La traducción es nuestra).

La proposición (12) es un incidente de organización textual. Otra vez, el comentario refiere a la progresión argumental del texto.

Las proposiciones (13) y (14) son proposiciones de organización textual puesto que refieren a citas.

## **Análisis suplementario y conclusión**

El trabajo disparó diferentes inquietudes con respecto a la categorización de Borillo (1985). A partir de este trabajo de aplicación, hemos explorado otros autores que abordan el mismo fenómeno desde otras perspectivas como son Beyssade (2012) y Schneider (2007) que amplían las categorizaciones proponiendo una construcción parentética de tipo modalizadora (Beyssade) o de tipo argumentativa (Schneider). Encontraríamos dos claros ejemplos de incidente modalizadora en nuestro corpus en los casos (4) y (10). Si bien son de diferente tipo según el criterio de Borillo (1985), ambas persiguen una evidente modalización de su referente. Del mismo modo, una construcción parentética de tipo argumentativa tendría por objeto sólo la retórica de los

argumentos. Un claro ejemplo de este tipo en nuestro análisis sería la (5).

Es importante también remarcar, como dice Schneider (2007), que todos los trabajos previos al suyo sobre esta temática tomaron para análisis corpus escritos. La construcción parentética, siendo una estructura privilegiada en la oralidad pues permite intervenir el enunciado de forma activa a medida que se lo va desarrollando, aparece entonces con mayor frecuencia y en toda su heterogeneidad en la espontaneidad de los textos orales. Esto último también explica la prevalencia de las construcciones parentéticas de organización textual por sobre los demás tipos.

El análisis disparó también otras inquietudes que serán sin duda el objeto de futuros acercamientos al tema, a saber por un lado ciertas regularidades en la entonación de las construcciones parentéticas que son solamente perceptibles a partir de corpus orales, así como la intertextualidad que supone que la construcción pueda tener su referente en un discurso otro del discurso del enunciadador (caso (3) en nuestro corpus), aspectos no abordados por la bibliografía que hasta el momento hemos consultado.

## Referencias bibliográficas

- Beysade, C. (2012). Le statut sémantique des incises et des incidentes du français. *Revista Langages*, 186. Recuperado de [https://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=LANG\\_186\\_0115#](https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=LANG_186_0115#)
- Borillo, A. (1985). Discours ou métadiscours? *DRLAV*, 32, 1985.
- Daule, G. (2011). La proposition incidente, une forme privilégiée de l'hétérogénéité énonciative. *Revista de la SAPFESU*, 34.
- On n'est pas couché (2014). *Eric Zemmour «Le suicide français» - On n'est pas couché 4 octobre 2014 #ONPC*. Programa de televisión. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=SV4IK7yC56Y>
- Schneider, S. (2007). Les clauses parenthétiques réduites en français, italien et espagnol. Une analyse pragmatique fondée sur des corpus de la langue parlée. En D. Trotter . *Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes* (pp. 423-432). Alemania: Tübingen.
- Zemmour, É. (2014). *Le suicide français*. Paris : Albin Michel.





# *Never say never: la negación oracional y la historia de la lengua inglesa*

*José María Oliver*

El desarrollo de la negación es, quizás, uno de los cambios más universales de las lenguas naturales (van Gelderen, 2008) y ha suscitado diversas preguntas e incluso modelos de análisis sobre la negación. Este trabajo aborda formalmente el sistema de la negación oracional en la historia de la lengua inglesa y se enfoca en su evolución cíclica caracterizada por etapas. Se presentará primero el patrón de la negación propuesto por Otto Jespersen, conocido con el nombre de Ciclo de Jespersen, como noción fundamental, y se lo caracterizará para la lengua inglesa. También definiremos el proceso gramaticalización y su papel en el desarrollo de la negación en el inglés (Roberts, 2003; Lindström, 2004). Luego, se describe con mayor profundidad la construcción intermedia o puente, que tuvo su auge hacia fines del siglo XVI y durante el siglo XVII, en el período conocido como Inglés Moderno temprano o Inglés Isabelino. Finalmente, dedicamos la última sección a la presentación de la proyección Neg y su relación con el desarrollo de la negación, especialmente de la construcción intermedia o puente.

## **Nociones previas**

### ***El Ciclo y la historia de la lengua inglesa***

El desarrollo de la negación en la lengua inglesa refleja la generalización propuesta por Otto Jespersen en 1917, que sostiene la existencia de un patrón de desarrollo en el sistema de la negación oracional de las lenguas naturales. Este patrón ayuda a describir de manera distintiva cada lengua, con similitudes y diferencias notorias. A su vez, da cuenta de un desarrollo de carácter

cíclico, por lo cual la propuesta de Jespersen es mejor conocida con el nombre de Ciclo de Jespersen. Beukema lo resume de la siguiente manera:

los elementos marcadores negativos originales se debilitan fonológicamente, desplazándose a la periferia de la cláusula en las lenguas germánicas y romances. Allí se vuelven proclíticas al verbo finito, y como resultado pierden tanto de su contenido negativo que necesitan ser reforzados por otro elemento independiente, por lo general postverbal, que en algún momento pasa a ser el único elemento negativo de la oración, cuyo marcador original termina siendo opcional o inexistente (1998, p. 9) (nuestra traducción).

En el caso del inglés, la primera etapa del ciclo ya es atestiguada en Inglés Antiguo clásico: la partícula *ne* siempre precedía al verbo finito, es decir, flexionado, con rasgos de concordancia. Una segunda etapa comenzó a tomar forma hacia fines del período, durante el Inglés Antiguo Tardío. En esta etapa, la partícula *ne* comenzó a debilitarse y se vio reforzada por otro elemento negativo (*not*) ubicado en posición postverbal, dejando al verbo entre dos partículas negativas. Luego, esta aparente negación doble se perdió como resultado de la desaparición de la partícula original, *ne*. Según Jespersen y otros (Jespersen, 1917; Beukema, 1998; Roberts, 2003), la pérdida de este elemento está fonológicamente motivada. A partir de ese momento surgen dos estadios que coexisten brevemente durante el siglo XVI: (a) el verbo flexionado es precedido por la partícula *not* (etapa que desaparece hacia el siglo XVIII) y (b) el verbo léxico sin flexión sigue la partícula *not*, pero esta es a su vez precedida por una forma auxiliar. Para Roberts (2003), las primeras etapas del ciclo pueden resumirse en los tres patrones siguientes:

1. neg V
2. neg V NEG
3. V NEG.

A los que podemos agregar

- 4a. NEG V
- 4b. NEG v

En estos patrones, V con mayúscula indica un verbo flexionado y v minúscula un verbo sin flexión. Es importante resaltar que estos cambios no son para nada abruptos, y que las etapas no pueden fijarse a equivalentes histó-

ricos del inglés. Aún así, intentamos resumir esta somera descripción en la siguiente tabla:

Tabla 1. Etapas en el desarrollo de la negación en la historia de la lengua inglesa

<b>Etapas 1</b>	Inglés antiguo clásico	Ic ne secge	neg V
<b>Etapas 2</b>	Inglés antiguo tardío	I ne seye not	neg V NEG
<b>Etapas 3</b>	Inglés medio	I say not	V NEG
<b>Etapas 4 (a)</b>	Inglés moderno temprano	I not say [+Fin]	NEG V
<b>Etapas 4 (b)</b>	Inglés moderno temprano hasta la actualidad	I do not say [-Fin]	NEG v

Fuente: elaboración propia.

## El ciclo en las lenguas romances

La historia de la lengua francesa parece revelar el mismo tipo de patrón de desarrollo que el del inglés. La tabla debajo ilustra dicha comparación, evidente entre las dos lenguas.

Tabla 2. Etapas en el desarrollo de “I don’t say” en la historia de las lenguas inglesa y francesa

Ic ne secge	Jeo ne di
I ne seye not	Je ne dis (pas)
I say not	Je Je di spas (coloquial French)
I not say	
I do not say / I don’t say	

Fuente: Beukema (1998).

*Grosso modo*, el francés ha atravesado las mismas etapas de desarrollo que el inglés, aunque podemos notar que no todas son equivalentes. Sin embargo, quizás lo más llamativo de esta comparación es que las etapas de desarrollo del inglés se reflejan en el francés pero no exclusivamente de forma diacrónica, sino también en la adquisición del francés contemporáneo como lengua materna. Es decir, aquello que en inglés es una etapa de desarrollo histórico tiene un equivalente en lo que ocurre en la adquisición del francés como primera lengua.

Por un lado, esto revela que los cambios en el sistema de la negación no pueden atribuirse meramente a preferencias estilísticas que los usuarios -en gran medida, escritores- han tenido en distintos momentos de la historia de una lengua, sino a un patrón de desarrollo de un sistema lingüístico tanto sincrónico como diacrónicamente. Si consideramos que la Gramática Universal es un conjunto de principios innatos programados en la Facultad del Lenguaje, resulta como mínimo improbable suponer que dichas etapas no respondan a un desarrollo evolutivo de la lengua en tanto sistema.

Por otra parte, es importante apreciar que las equivalencias no son, ni pretender ser, ubicuas. El italiano y el español contemporáneos, por ejemplo, están aún en la primera etapa del ciclo. Compare los siguientes ejemplos con la información presentada sobre el inglés y el francés, donde notamos la negación marcada sólo por un elemento preverbal:

1. Laura nan parla.

Laura not speaks

‘Laura doesn’t speak’

2. No estamos cansados aquí.

not we-are tired-here

[pl]-[masc]

‘We are not tired here’

En el siguiente apartado nos dedicamos en más detalle al proceso de negación en lenguas como el francés y el inglés en tanto puede ser analizado como un fenómeno de gramaticalización.

## **Gramaticalización**

El proceso de gramaticalización se ha convertido en uno de los conceptos centrales de la lingüística, especialmente la histórica, desde que Bopp presentara en el siglo XIX su noción general de raíz lingüística. Lindström introduce el concepto desde la idea general de que la gramaticalización es “cuando algo se vuelve gramatical” (2002, p. 11, nuestra traducción). Sin embargo, ella misma reconoce las dificultades terminológicas de sostener que “algo” se vuelva “gramatical”. Es decir, ¿cuándo podemos decir que un elemento es gramatical y cuándo no? ¿Si no es gramatical, entonces qué es? De otra manera, ¿dónde trazamos la línea entre el léxico y la gramática? Estas preguntas quizás no

son tan importantes si consideramos a la gramaticalización como un proceso que recae sobre una variedad de clases lingüísticas de diversa naturaleza, que enfatiza lo que Hopper y Traugott llaman “non-distinctness categorisation in language” (Hopper y Traugott, 1993).

En este trabajo entenderemos a la gramaticalización como un proceso de cambio lingüístico por medio del cual un elemento pierde ciertas cualidades de naturaleza más bien semántica o léxica y adopta otras más gramaticales por definición. En otras palabras, se convierte en un elemento más dentro de una clase cerrada. El ciclo de Jespersen se considera un proceso de gramaticalización en tanto ciertos elementos negativos (des)aparecen y/o adquieren rasgos gramaticales específicos, dando lugar a los patrones de negación que Jespersen ilustra en su Ciclo.

En la primera etapa del Ciclo, la negación está expresada en una posición alta de la cláusula, pero ya desde la segunda etapa se observa un proceso de gramaticalización por dos motivos: (1) el elemento negativo original pierde su fuerza negativa, y (2) se incluye un segundo elemento negativo postverbal. Esta gramaticalización plantea la necesidad de establecer ciertas relaciones entre ambas negaciones (pre y post verbal). Roberts (2003) asegura que debe haber algún tipo de relación de Concordancia entre ambas, de manera que la oración lleve a una interpretación lógica con una sola negación.

En las etapas posteriores, los elementos negativos atraviesan otros cambios, dando lugar a las configuraciones sintácticas que caracterizan cada etapa del Ciclo.

## La construcción puente

Dedicamos esta sección a ejemplificar y describir en más detalle la etapa 4ª, que resulta de especial interés en tanto ha sido descrita como una construcción puente o intermedia (Beukema, 1998) por su período de uso tan corto. Algunos ejemplos de esta etapa son:

3. I seyde I cowde not tellyn that I not herd (*Paston Letters* 705.51/2).
4. I not holde agaynes luste al vtirly (c. 1412. Hoccleve, *The Regement of Princes*).
5. my young nouice (what euer thou be) not yet crept out of the shell (Nashe, *Christs Teares; Works* 11.86).

6. ... it not belongs to you (Shakespeare, 2H4 IV.i.95/6).
7. for who not needs shall never lack a friend (Shakespeare, *Hamlet* III. ii.207).
8. God... staffers a wrong to be done, but not commands it (Dryden, *Polybius* 45).
9. They...posessed the island, but not enjoyed it (1740. Johnson, *Life of Drake*; *Works* IV.419).

La negación de la construcción puente es llamativa, además, porque en la superficie oracional da cuenta de un orden inverso al del período del Inglés Medio, su predecesor. En otras palabras, mientras que la etapa 3 del Ciclo puede resumirse en un patrón V NEG, la construcción puente muestra un orden del tipo NEG V. Este cambio en el orden tiene motivaciones sintácticas que discutiremos en la siguiente sección.

Diversos autores concuerdan en que la construcción intermedia era como mínimo infrecuente, por no decir inexistente, antes del siglo XVI (Beukema, 1998; Tieken, 1987). Sin embargo, a partir del siglo XVI, y especialmente durante el siglo XVII, se vuelve relativamente frecuente en parte de la literatura de Shakespeare y de Jonson. Para Tieken, se trata de un patrón altamente característico de la lengua coloquial en ese momento (1987, p. 46, nuestra traducción) y aporta los siguientes datos sobre su frecuencia:

Tabla 3. Frecuencia de aparición de la construcción intermedia.

Siglo XV	Siglo XVI	Siglo XVII	Siglo XVIII
Hoccleve (2)	Ascham (1)	Shakespeare (33)	Defoe (1)
Pecock (1)	Marlowe (1)	Jonson (20)	Lady Mary (1)
<i>Paston Letters</i> (2)	Nashe (5)	D’Avenant (7)	Johnson (1)
	Shakespeare (12)	Dryden (3)	Richardson (1)

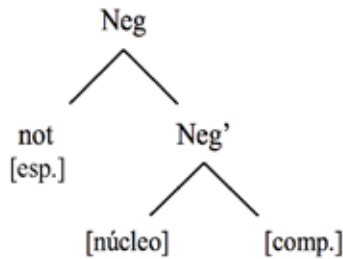
Fuente: Tieken-Boon van Ostade (1987).

Una vez presentadas estas nociones fundamentales, la siguiente sección introduce la proyección sintagma Neg y su papel en la configuración de la construcción intermedia y del inglés contemporáneo.

## Neg y la construcción puente

### *Definiendo Neg diacrónicamente*

Asumiremo temporalneo, se encuentra en un sintagma que pertenece a una proyección aparte, ubicada entre la flexión y el verbo. Esta proyección tiene el nombre de Neg (por su nombre en inglés, NegP o Negation Phrase). Dentro de este sintagma consideraremos que la partícula *not* ocupa la posición de especificador.



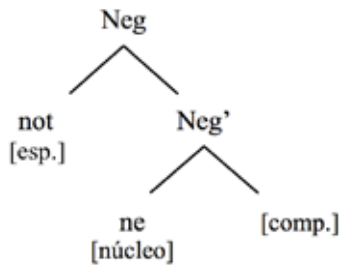
A pesar de que se han propuesto otros modelos para el análisis de la negación (por ejemplo, como adjunto de un sintagma verbal SV), hay varios motivos para justificar que Neg sea una categoría proyectada aparte. Uno de ellos es que la negación típicamente interviene bloqueando el movimiento del verbo, lo cual no sería posible si se tratara de un adjunto. Otro motivo nos lo da la evidencia histórica, de la cual aprendemos que, para el inglés, *not* es, como mínimo, un elemento agregado con posterioridad a la negación original con *ne*. De hecho, durante una etapa del Ciclo, ambos elementos negativos coexisten. Radford (2009) propone el siguiente ejemplo, que tiene dos elementos negativos:

10. A lord in his houshold *ne* hath *nat* every vessel al of gold (Chaucer's *Wife of Bath's Tale*, lines 99–100).

'A lord in his household does not have all his vessels made entirely of gold'.

En (10), la presencia de los dos elementos negativos equivale al período del Inglés Medio temprano, similar a la etapa 2 del Ciclo.

Quizás la cuestión más llamativa de (10) es la presencia postverbal del elemento *not*. Si pensamos que éste es un especificador de Neg, ¿cuál es la ubicación del otro elemento, *ne*, y cómo es posible que se ubique postverbalmente? La primera respuesta es que *ne* es en realidad el núcleo de Neg, cuyo especificador es *not*.



La solución que propone Radford (2009) para la segunda pregunta es que el verbo *hath*, que se ubica en la configuración sintáctica por debajo de Neg se adjunta al núcleo *ne*, configurando un núcleo afijado complejo,

11. [SNeg nat [Neg ne+hath] [SV [V ~~hath~~]...]]



y luego pasa a la posición de Flexión. Como resultado, el especificador (*not*) de Neg queda en una posición superficialmente postverbal.

12. [SF A lord . . . [F *ne+hath*] [SNeg nat [Neg *ne+hath*] [SV [V *hath*] . . .]]]

Hacia el siglo XVII, sin embargo, *ne* había caído en uso, dejando la posición del núcleo de Neg vacante. Si la partícula *not* es un especificador de un sintagma negativo que tiene un núcleo vacío, entonces el verbo que se ubica debajo podría cruzar la proyección negativa en busca de Flexión. La configuración resultante es la de la etapa 3 del Ciclo, que ilustramos en (13):

13. [SF His arrows . . . [F *drooped*] [SNeg not [Neg  $\emptyset$ ] [SV [V *drooped*] . . .]]]

Sin embargo, este tipo de negación es agramatical en inglés contemporáneo. La razón es evidente si distinguimos entre rasgos fuertes y débiles. Si suponemos que SF contiene un rasgo fuerte en los ejemplos (10-13) se sigue que es una posición que debe ser llenada, lo que da lugar al movimiento de V a F que describimos recién. Por el contrario, en el inglés contemporáneo SF contiene un rasgo débil, y por tanto no es posible el movimiento de V a F. En vez, lo que ocurre es una operación de “affix hopping”, por la cual un afijo con los rasgos necesarios desciende de F a V y adjunta su valor a ese núcleo. Retomaremos esta distinción en los siguientes apartados.

### ***Neg y el patrón NEG V***

Ahora bien, uno de los motivos por los que resulta interesante la etapa 4a es, como dijimos, la presencia de un patrón NEG V, en el que el elemento negativo se ubica preverbalmente. La situación podría resumirse en los siguientes dos enunciados:

- V contiene rasgos de flexión  
pero a su vez,
- NEG se encuentra preverbalmente.

Para dar cuenta de esta configuración en este trabajo supondremos que hacia la etapa 4ª y durante el período conocido como inglés Isabelino o inglés moderno temprano, F estaba debilitándose o perdiendo su rasgo fuerte, y por lo tanto perdiendo su poder de atracción sobre V. Recordemos que el orden resultante sería como (14) debajo:

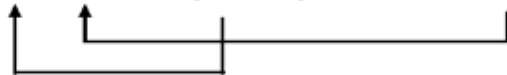
14. *it not belongs to you.*

Hay dos alternativas que suponemos para esta configuración:

1. la operación de “affix hopping”, como en inglés contemporáneo, se vuelve necesaria para darle flexión a V, al tiempo que también permite que la posición del verbo no cambie y que *not* se ubique preverbalmente.
2. no hay una operación de “affix hopping” y el movimiento de V a F se mantiene inalterado, como en la etapa 3, pero a esto se suma una operación, quizás del tipo de cliticización por motivaciones fonológicas similar a la del elemento *ne* en la etapa 1. Esto supone que F sigue teniendo un rasgo fuerte.

Describimos ambas alternativas debajo:

16. [SF *it* . . [F *not-belongs*] [SNeg *not* [Neg  $\emptyset$ ] [SV [V *belongs*] . . .]]]



15. [SF *it* . . [F] [SNeg *not* [Neg  $\emptyset$ ] [SV [V *belongs*] . . .]]]



[affix hopping]

Sin embargo, en inglés contemporáneo tanto (15) como (16) son inviables. La operación de “affix hopping” en (15) no es posible por un motivo fundamental: es un procedimiento de carácter local. Es decir, sólo puede aplicarse hacia el núcleo más cercano C-mandado por F. Este núcleo sería Neg  $\emptyset$  pero

no es una locación apropiada para el afijo por ser un elemento no-verbal y, más importante aún, por ser un núcleo vacío. Como resultado, ese rasgo afijo debe permanecer en SF sin un verbo al que pueda adjuntarse y se vuelve necesaria la inserción de un elemento auxiliar (do-support) en inglés contemporáneo. Por otro lado, (16) tampoco es posible en la actualidad. Se ha postulado que la posición de núcleo de Neg contiene un elemento operador que bloquea el movimiento del verbo hacia él o a través de él, por lo que movimiento de V a F tampoco puede tener lugar.

### ***La inestabilidad de NEG V***

Nos queda por responder por qué el patrón de la construcción puente, NEG V, tiene una auge de frecuencia durante los siglos XVI y XVII pero se pierde rápidamente hacia el siglo XVIII, favoreciendo un patrón NEG v, con un verbo sin morfología flexionada.

En vista de la descripción gramatical de las etapas 3, 4a y 4b, consideramos que el desarrollo del inglés experimenta el debilitamiento o pérdida de un rasgo en F hacia el estadio 4a, lo que favorecería la alternativa propuesta en (15) para la construcción puente. Sin embargo, y más allá del análisis posible, esta es una construcción inestable. Beukema (1998) sostiene que hay un juego de valores en el sistema F y Neg que funcionan en conjunto y son determinantes en el desarrollo de la negación del inglés. Si delineamos estos valores de F y de Neg en la diacronía de las etapas 3, 4a y 4b, veremos una evolución como la de la tabla siguiente:

Tabla 4. Evolución de valores de F y Neg.

	Etapa 3	Etapa 4a	Etapa 4b
	<b>V NEG</b>	<b>NEG V</b>	<b>NEG v</b>
<b>F</b>	fuerte	Débil	Débil
<b>Neg</b>	transparente/fuerte	transparente/fuerte	opaco/débil

**Fuente:** Beukema (1998).

En ella, los valores de Neg corresponden a su habilidad para bloquear

el movimiento de V (en cuyo caso sería opaco o débil) o no (transparente o fuerte). V, entonces, solo podrá ir a F si F contiene un rasgo fuerte y si Neg es transparente a ese movimiento (como en la etapa 3). En la etapa 4a, la inestabilidad yace en que F es débil pero aún así Neg es transparente, mientras que en la etapa 4b, tanto F como Neg son elementos débiles, lo que bloquea por completo la posibilidad de movimiento de V a F, dando lugar a un verbo con morfología no flexionada. Cabe destacar que esto sigue siendo cierto para las oraciones afirmativas, con la diferencia de que la operación de “affix hopping” permite mover afijo de F a V y asignarle la flexión.

Como vemos, la construcción intermedia presenta una contradicción o como mínimo una inestabilidad en su sistema de la negación en tanto contiene valores diferentes para F y Neg. Esta inestabilidad sería, por hipótesis, la que termina dándole éxito al patrón b, cuyos sistemas Neg y F coinciden en ser débiles.

## Conclusiones

A pesar de que el desarrollo de la negación en la historia de la lengua inglesa encuadra muy prolijamente en el Ciclo propuesto por Jespersen, esperamos que este trabajo aporte una descripción más detallada de las motivaciones de cambio en las etapas del Ciclo. Resulta necesario analizar la negación diacrónicamente en más detalle en las diferentes etapas, incluyendo otros tipos de fenómenos de negación, y dar cuenta de manera más específica de la naturaleza de los elementos negativos. Otras cuestiones también pueden abordarse en mayor profundidad, por ejemplo, el estatus de la negación múltiple a lo largo de la historia del inglés.

Con todo, vemos que la negación ilustra un desarrollo desde un sistema donde la negación y la flexión son fuertes hacia uno en el que ambos son débiles, a través de una construcción intermedia que refleja una inestabilidad entre la negación y la flexión. Es en base a esto que podemos explicar por qué el patrón NEG V es tan poco productivo y por qué otro patrón, más consistente, prevalece. A fin de cuentas, la distinción fuerte/débil es una de las responsables de la variación paramétrica entre las lenguas.

## Referencias bibliográficas

Beukema, F. (1998). Five ways of saying no: the development of sentential negation in english un a Government and Binding perspective. En I.

- Tieken-Boon van Ostade (Ed.). *Negation in the History of English*. Series: Topics in English Linguistics [TiEL] 26. De Gruyter Mouton.
- Hopper, P. y Traugott, E. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jespersen, O. (1917). “Negation in English and other languages”, Det Kgl. Danske Videnskabernes Selskab. *Historisk-filologiske Meddelelser* 1: 1—151. Copenhagen.
- Lindström, T. (2004). *The History of the Concept of Grammaticalisation. Volume 1*. Tesis doctoral. Department of English Language and Linguistics, University of Sheffield.
- Radford, A. (2009) *Analysing English Sentences*. CUP
- Roberts, I. (2003). *Syntactic Change. A minimalist approach to grammaticalization*. Cambridge Studies in Linguistics 100. CUP.
- Roberts, I. (2007). *Diachronic Syntax*. OUP.
- Tieken-Boon van Ostade, I. (1987). *The auxiliary do in eighteenth-century English: A socio-historical linguistic approach*. Dordrecht: Foris Publications.
- Tieken-Boon van Ostade, I. et al (Ed.) (1998). *Negation in the History of English*. Series: Topics in English Linguistics [TiEL] 26. De Gruyter Mouton.
- van Gelderen, E. (2008). Negative cycles. *Linguistic Typology* 12, pp. 195–243. De Gruyter Mouton.



# Isabel I: la construcción de la identidad a través de su vestimenta

*Agostina Rusiani*

Las personas viven en sociedades en las que se imponen normas y códigos que regulan los diferentes aspectos de la vida cotidiana, incluyendo el vestir. Ésta práctica se realiza siguiendo reglas y normas impuestas por la sociedad. La vestimenta, entonces, muestra, expresa y modela la identidad. Esto no es un fenómeno actual, el vestir ha sido siempre transmisor de mensajes sobre la edad, la riqueza, la posición social, el género, el estado marital y la religión.

La importancia del vestir yace en la construcción de la identidad y subjetividad propia. Jones & Stallybrass (2000) se refieren a la *animatedness* de la indumentaria: su habilidad de “captar” sujetos, moldearlos y darle forma tanto física como socialmente. En otras palabras, la indumentaria deja una huella tanto en el observador como en el usuario.

En cuanto a la monarquía, nos podemos referir a la *investidura*: “carácter que se adquiere con la toma de posesión de ciertos cargos o dignidades” (Oxford Dictionaries, 2018). La persona se transforma en monarca luego de recibir la corona y las vestiduras de coronación. En otras palabras, la investidura era el medio por el cual se le confiere una función social, forma y profundidad a un individuo.

Los Tudor fueron una dinastía influyente en muchos aspectos del siglo XVI incluyendo la moda. Enrique VIII e Isabel I en particular se destacaron por la marca que dejaron en el vestir de la época.

Durante este período, la indumentaria funcionaba como un indicador, entre tantos, de la riqueza del portador. Esta presentación pretende dar un breve panorama sobre cómo Isabel I construyó su identidad tomando diferentes ejes

que consideramos que recorren la vida del monarca: su legitimidad como Tudor, su virginidad y juventud, su poder.

### ***Isabel I***

Aunque en su adolescencia, cuando su posición era de gran incertidumbre y peligro, ella optó por ser discreta y adoptar una simplicidad extrema en el vestir, y una aversión por la ostentación; después de su coronación, su vanidad natural y su gusto por la admiración la llevaron a hacer todo lo posible por realzar sus encantos. Por último, en sus últimos años imaginando como Francis Bacon observa que ‘la gente que está influenciada por la apariencia exterior se distrae con el brillo de las joyas y no nota la decadencia de su apariencia’, Isabel optó por un despliegue bárbaro de joyas y telas opulentas (O’ Donoghue, en Arnold, 2015; traducción propia).

### ***Isabel, la princesa***

Desde pequeña Isabel era consciente del poder que el vestir y las apariencias tenían. Durante el reinado de María, su hermana católica, su objetivo era presentar la mejor imagen pública posible, particularmente porque su posición en la corte era precaria. Se vestía modestamente y de forma conservativa a pesar de tener joyas y acceso a la última moda del continente. Buscaba presentarse sumisa y leal a su hermana.

Una vez coronada, Isabel se valió de los significados políticos, diplomáticos y psicológicos del vestir. Como su padre, la monarca utilizó su imagen y el vestuario para consolidar su poder y ganarse el amor de su gente. Su vestuario fue legendario como se puede ver en la iconografía.

La reina era muy influyente en la moda de su época y alentaba a sus cortesanos a vestirse bien. Una parte importante de las obligaciones de los aristócratas era reflejar la gloria del monarca por medio de trajes suntuosos. La vestimenta era un indicador de la riqueza de la reina y de la prosperidad de Inglaterra durante su reinado.

### ***Isabel, tudor legítima***

La coronación de Isabel y sus celebraciones fueron fastuosas para de esta manera impresionar a quienes habían cuestionado su legitimidad. El esplendor



y la magnificencia fue significativa en un período en donde la grandeza se relacionaba con la opulencia. La reina usó su coronación como una declaración política: afirmó su derecho a través de su vestimenta y sus acciones.

La reina llevaba joyas que le pertenecieron a los monarcas de la dinastía Tudor, más que nada al comienzo de su reinado. Al usar estas joyas, Isabel se presentaba como nieta, hija y hermana de los monarcas anteriores y como heredera legítima. También enfatizaba sus rasgos (cabello rojo, piel blanca y ojos negros) por medio de los colores que usaba en su vestuario.

### ***Isabel, una monarca poderosa***

Una gran porción de la imagen de magnificencia de Isabel fue construida con el uso de trajes opulentos en público. Durante las ceremonias, la reina llevaba los símbolos tradicionales de sus equivalentes masculinos: la corona, el orbe, el cetro, la espada y las vestiduras de coronación: el manto de tela de oro tenía rosas Tudor y estaba forrado con armiño. En lugar de apropiarse completamente del atuendo de un rey, Isabel adoptó ciertos elementos y los combinó con prendas distintivas femeninas en lo que Lin (2010) definió como una “amalgama sartorial” en la que Isabel mostraba una “capa real” (*kingly layer* en el original).

Un elemento importante durante el reinado de Isabel fue el anillo de coronación por el cual la reina estaba “casada simbólicamente con su gente” (Weir, 2011) Esta pieza de joyería simbolizaba la dedicación que la monarca tenía a su gente y la lealtad que la gente le tenía. La reina llevaba siempre en su persona un recordatorio de su decisión de no casarse porque ya estaba casada con su reino.

Entre los elementos que denotaban un alto rango social encontramos la gorguera y el uso de color. Durante el siglo XVI en Inglaterra, la gorguera era un “signo de privilegio aristocrático” (Laver, 2006) tradicionalmente masculino. Las mujeres deseaban usarla también para demostrar su estatus social. Sin embargo, había otro elemento para tener en cuenta: el deseo de ser atractivas (explotar los encantos femeninos a través del escote). Esto se resolvió por medio de lo que Laver definió como el “Compromiso Isabelino”: “consistió en abrir la gorguera por la parte de delante para mostrar el escote, elevándola por detrás de la cabeza, en unas alas de gasa, como puede apreciarse con claridad en los retratos contemporáneos de la reina Isabel” (Laver, 2006, p. 95). De esta forma la mujer podía mostrar su estatus sin dejar de ser femenina.

Los colores de la vestimenta también indicaban estatus: el rango de colores en el guardarropa de la reina demostraba que provenía de la clase social más alta debido a que los tintes eran muy costosos. Asimismo, los colores tenían diferentes significados y los cortesanos y los visitantes extranjeros estaban al tanto de esto. Llevar negro, por ejemplo, indicaba el poder y la responsabilidad de la reina. A pesar de que el negro era llevado tradicionalmente por quienes estaban de luto, Isabel se permitía vestirlo para proyectar una imagen maternal y protectora.

La vestimenta también le permitió a la reina destacarse en la diplomacia. La reina llevaba las modas de otras naciones cuando se reunía con visitantes de otros países a modo de hospitalidad. Durante los acuerdos de alianzas políticas, Isabel solía llevar las modas del país con el estaban negociando. Además, muchos de sus trajes solían ser exhibidos en la Torre de Londres para impresionar a los visitantes extranjeros.

Por otro lado, en relación con las alianzas matrimoniales con príncipes extranjeros, el gobierno isabelino envió retratos de la reina en variadas ocasiones. Estas imágenes debían comunicar dos aspectos. Por un lado, debían transmitir la riqueza de la corona. Esto se lograba por medio de las joyas preciosas y los bordados opulentos en sus prendas. Por otro lado, debían mostrar el atractivo de la reina: se buscaba crear la ilusión de juventud y hacer hincapié en su virginidad que se presentaba por medio de vestidos blancos con gorguera abierta y con el cabello suelto.

### ***Isabel, la joven virgen***

La esencia de la femineidad de Isabel fue su virginidad. El uso del color blanco comunicaba la virginidad. Era el color de la pureza y la castidad, pero también de inocencia y juventud. Cuando la reina llevaba blanco, se identificaba como una mujer virgen, joven y energética, a pesar de su edad. Sus damas de compañía, mucho más jóvenes que ella, llevaban blanco.

Diferentes fuentes de la época indican que la reina no aceptaba el paso del tiempo y estaba decidida a ocultar sus huellas por medio de variadas técnicas. A medida que su reinado avanzaba, Isabel usaba cada vez más maquillaje para ocultar sus arrugas, heridas y marcas de enfermedades como la viruela. El ideal de belleza en el siglo XVI, piel blanca y sin defectos, llevaba a la reina a aplicarse maquillaje blanco llamado “cerusa veneciana” que se hacía disol-

viendo plomo blanco en vinagre. Esta sustancia podía causar despigmentación (decoloración de la piel), pérdida de cabello y podredumbre en los dientes. Esto la llevó a adoptar el uso de la peluca no solo por la caída sino también por las canas.

Por último, para poder mantener la imagen de juventud eterna que la reina deseaba proyectar, usaba abundantes joyas en la cabeza, en el escote y en los brazos. Esto era una manera estratégica de distraer a la gente de su cuerpo envejecido como plantea O'Donoghue en la frase del comienzo.

## **Un legado real**

La construcción de la identidad y personalidad pública de Isabel fue tan exitosa que sigue siendo un ícono en la actualidad.

Su imagen se ha materializado en películas y series de T.V. e incluso ha inspirado a diseñadores de moda. Los corpiños ajustados, las gorgueras y el estilo real influenciaron a diseñadores como Jean Paul Gaultier, Martin Margiela, y Vivienne Westwood.

Ha habido numerosas representaciones de la reina en el teatro, el cine y la televisión. De hecho, es la monarca británica con más apariciones en la pantalla.

Isabel fue una monarca tan poderosa que sigue siendo relevante en el siglo 21. Su habilidad para elegir las prendas, adornos y maquillaje le permitió construir su imagen e identidad pública de modo que su gente, los extranjeros e incluso las generaciones que siguieron la vieran como la reina deseaba.

Isabel, que se valió de su imagen para intervenir en la política de su época y para ganarse la lealtad de su pueblo, cuidó su apariencia personal con mucho recelo. La reina no solo buscaba transmitir riqueza, sino que también buscó reforzar su poder e influencia.

Este trabajo se valió de la iconografía disponible de Isabel I y de algunos testimonios de la época para describir y analizar el vestuario de la reina.

## **Referencias bibliográficas**

- Arnold, J. (2015). *Queen Elizabeth's Wardrobe Unlock'd*. London: Maney Publishing.
- Jones, R. y Stallybrass, P. (2000). *Renaissance Clothing and the Materials of Memory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laver, J. (2006). *Breve historia del traje y la moda*. Madrid: Cátedra.

- Lin, M.-S. (2010). *Queen Elizabeth's Language of Clothing and the Contradictions in Her Construction of Images*. pp.89-130.
- Weir, A. (2011). *Elizabeth, the Queen*. Lugar: Random House.
- Oxford Dictionaries (2018). Definición de investidura. Recuperado de: <https://es.oxforddictionaries.com/definicion/investidura>

# Traducción científico técnica 1, Traducción Literaria 1 y Lengua 4 en un texto sobre odontología veterinaria

*Axel Uhalde*

El presente trabajo es fruto de un análisis realizado en el marco de la asignatura Prácticas en Traducción, correspondiente al Traductorado de Inglés de la FaHCE, UNLP. En él nos dedicamos a la traducción inversa (español-inglés) de un artículo científico proveniente del área de las ciencias veterinarias. Se pretenden mostrar aquí algunos de los problemas más frecuentes surgidos durante el proceso traductor así como las decisiones que se tomaron a partir de ellos. Creemos que el proceso traductor es la etapa más compleja en la que el traductor –primero, lector crítico– ubica el campo, el tenor y el modo del texto para tomar decisiones de estrategia traductora teniendo en cuenta los diferentes niveles del texto y su contexto. Asimismo, el reconocimiento del género textual contribuye a tipificar rápidamente tanto el texto y su estructura como las funciones retóricas y el léxico que se encontrará. Con las traducciones especializadas, además de la indispensable búsqueda temática, frecuentemente se requiere una consulta con el profesional del área a fin de dilucidar aspectos ligados a la comprensión. Ahora bien, como la traducción implica ir más allá de buscar tecnicismos y hallar equivalentes en un diccionario, un traductor profesional –conocedor de las lenguas puestas en contacto y mediador cultural– debe ser capaz de resolver problemas que plantea cada trabajo al operar en planos más allá del nivel de la palabra. Son esos planos los que diferencian al traductor del especialista en el tema objeto del trabajo, quien es capaz de

leer publicaciones en idioma extranjero ávidamente para actualizarse, pero no necesariamente re-expresa por escrito en la lengua extranjera aquello que quiere informar. Por ello, en este trabajo se analizarán propuestas de los autores del texto fuente, algunos problemas de la traducción propiamente dicha, ciertos problemas generales de traducción, y se presentarán posibles respuestas que generan conocimiento sobre estrategias para facilitar la toma de decisiones, y aprendizaje para la formación profesional.

En Traducción Científico-Técnica 1 los alumnos se enfrentan por primera vez al discurso técnico, visto además desde una perspectiva académica. En este primer nivel se trabaja con los campos de la Medicina y de la Odontología al tiempo que se presenta al estudiante diversos géneros textuales. Para el caso que nos interesa en este trabajo, nos centraremos en los trabajos académicos (*papers*) y cómo se estructuran. A tales fines, se les muestra a los alumnos tanto trabajos originales para la práctica como las recomendaciones (anteriormente denominados requisitos) del Comité Internacional de Editores de Revistas Médicas, el ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors), como base teórica. Aprenden así a familiarizarse con la estructura IMRD (Introducción, Métodos, Resultados, Discusión), estructura a la cual Fortanet y Coll (1998, p. 59 y ss., citado en Alcaraz Varó, 2000, p. 140) agregan el título, el abstract, los gráficos y la bibliografía.

Quisiéramos aquí ejemplificar los aspectos que presentaremos con la traducción inversa del artículo “Detecciones de lesiones odontoclásticas reabsortivas felinas (LORF) mediante examen clínico y radiológico” (Negro, Hernández y Saccomanno, 2005). Dicha traducción formó parte de la asignatura Prácticas en Traducción, correspondiente a la carrera de Traductorado Público en idioma inglés de la Universidad Nacional de La Plata.

Ante todo, debemos destacar la importancia que posee la teoría del género y del registro para la traducción del discurso profesional. Siguiendo a Suau Jiménez, dicha importancia

reside en el hecho de que, por una parte, el *género* permite predecir qué *estructura* funcional y *propósito comunicativo* nos vamos a encontrar al enfrentarnos a la traducción de un documento producido por esa comunidad discursiva. Por otra parte, la aplicación de las *variables de regis-*

tro nos ayudan a analizar las *opciones léxico-semánticas y gramaticales* concretas del documento en cuestión (1999, p. 211; cursivas agregadas).

El primer plano, el que incluye conceptos tales como género y macroestructura textual —con los que los alumnos trabajan en la asignatura Lengua Inglesa IV; a saber: Swales<sup>1</sup> (1990), van Dijk (1985), entre otros—, es aquel en el que el profesional se maneja a nivel supraoracional.

## Nivel supraoracional

Aquí cobra importancia el valor tanto del especialista como de los textos paralelos (aquellos textos **originales** en el otro idioma que versan sobre el **mismo tema** y pertenecen al **mismo género** que el texto fuente), textos comparativos (**mismo tema pero diferente género**) y textos informativos (*background texts*) (Nord, 2005, p. 171), como por ejemplo, textos enciclopédicos con información sobre el tema “que le facilitan al traductor no experto en el campo la comprensión incluso de textos muy especializados escritos por expertos para expertos” (Nord, 1997, p. 123).

los textos paralelos se definen como textos auténticos, no traducidos, elegidos de entre los textos del repertorio textual de la cultura meta porque representan el género al que debe ajustarse el texto meta. El uso del término puede causar confusiones [...]: los discípulos de la escuela lingüística de E. Coseriu emplean textos originales y las traducciones correspondientes como ‘textos paralelos’ para el análisis lingüístico-contrastivo del uso de las dos lenguas afectadas; [...] como traductora y traductóloga no creo en la credibilidad de textos traducidos como fuente de información sobre el uso convencional y auténtico del lenguaje. En el proceso de traducción pueden aparecer dudas respecto a los aspectos pragmáticos, culturales y

---

<sup>1</sup> Swales define al género con la siguiente “working definition” (de su autoría): “1. A *genre* is a class of communicative events. 2. The principal criterial feature that turns a collection of communicative events into a *genre* is some shared set of communicative purposes. 3. Exemplars or instances of *genres* vary in their prototypicality. 4. The rationale behind a *genre* establishes constraints on allowable contributions in terms of their content, positioning and form. 5. A discourse community’s nomenclature for *genres* is an important source of insight” (1991, pp. 45-57). Esto es: un género es un conjunto de situaciones comunicativas que comparten un conjunto de propósitos comunicativos. Los géneros varían en su prototipicidad. Existen restricciones establecidas por el género mismo. Y llamar a un género de determinada forma parece ser a fines de poder entenderse cuando de ellos se habla.

lingüísticos y también sobre los métodos y procedimientos de traslación. Por consiguiente, adoptaré la distinción sugerida por Britta Nord entre traducciones previas (como fuente de información sobre metodología), textos enciclopédicos (como fuente de información pragmática) y textos paralelos (como fuente de información cultural y lingüística) (Nord, 2010, p. 13).

Cabe destacar que los 26 textos citados en el trabajo a los que se puede acceder (texto completo) de manera libre son limitados:

Negro, Hernández, Maresca y Lorenzo (2004) (de los cuales me valí para el concepto de “*ad hoc forms*” que repiten);  
Reiter y Mendoza (2002) (una visualización de tan solo la primera hoja);  
Scarlett, Saidala y Hess (1999) (artículo que brinda un recorrido por la historia del nombre de la dolencia: Builder en 1950 mencionó las LOR, pero como un tipo de caries. En 1976, Schneck las distingue de las caries y las llama “*neck lesions*”, ya que el cuello está comprendido entre la corona y la raíz);  
Zetner (1994).

Existen otros artículos diferentes de los citados, uno perteneciente a un autor de la bibliografía, en donde, a su vez, se citan artículos en común — saber: Harvey (2003), Hille y Addleman (2011), por nombrar algunos— y se remite a nuevos textos paralelos.

## **Nivel oracional**

Siguiendo a Alcaráz Varó (2000, pp. 25-30), nos será de especial interés analizar la transitividad, la pasivización y la personificación en los textos científicos. De aquí en adelante, los extractos en español pertenecen al texto fuente de Negro et al. (2005) y sus traducciones son de mi autoría.

### ***La transitividad***

En español, se puede utilizar el sujeto desinencial (también llamado tácito, del latín *tacitus*, “silencioso”). No así en inglés:

Las lesiones odontoclásticas reabsortivas felinas (LORF), constituyen la enfermedad dental más común del gato. Aunque son típicas de esta especie,



también han sido reportadas en felinos salvajes 1 y, esporádicamente, en perros. **Se caracterizan** por la destrucción de los tejidos dentales calcificados (esmalte, dentina y/o cemento), por lo que en un primer momento fueron descritas como *caries*. Hoy **se las reconoce** como una entidad aparte, ocasionadas por reabsorción odontoclástica, cuyo origen es controvertido.

[...] **FORL** are characterized by the destruction of calcified dental tissues (enamel, dentin **and/or** cementum), so that, at first, they were believed to be caries. Today, **these lesions** are recognized as a separate entity, caused by odontoclastic resorption and of a controversial origin.

Una característica del discurso científico en inglés es la repetición de términos, al contrario que en español, en donde se trata de reemplazar con sinónimos. Por más perogrullada que lo anterior pueda sonar, el traductor debe estar atento. Observemos el siguiente ejemplo:

Las lesiones iniciales aparecen como cavidades socavadas en la estructura dental, rellenas con encía hiperplásica o cubiertas con cálculo y frecuentemente **responden** con un “temblor” de la mandíbula ante el más mínimo contacto.

El sujeto pareciera ser, por como está redactada la oración, “estas lesiones”, pero más bien son los propios felinos los que “responden”.

Early lesions appear as undermined cavities in the tooth structure, filled with hyperplastic gum or covered with calculus, and **the animal** often responds with a “shaking” of the jaw to the minimal contact.

### **La pasivización**

Mientras que la pasiva perifrástica es común en inglés, en español se prefiere la pasiva con se:

**Se evaluaron** dientes permanentes y maduros (n=967), provenientes de cráneos (cabezas óseas) de gatos (n=63), sometidos a eutanasia por motivos médicos o bien obtenidos de material de necropsia.

Permanent and mature teeth (n=967) **were studied**, obtained from skulls of cats (n=63) euthanized for medical reasons or from necropsy material.

El examen clínico **se realizó** con magnificación y explorador dental y radiológico, mediante unidad radiológica dental y radiografías periapicales. Clinical examination **was performed** with magnification and dental explorer, and the radiographic study, by means of a dental radiological unit and periapical radiographs.

Aplicando el test  $x^2$ , **se constató**, en ambos casos, una diferencia estadísticamente significativa ( $p=0,000$ ) entre la eficiencia en la detección clínica y radiográfica de LORF.

Applying the  $x^2$  test, a statistically significant difference **was found** ( $p=0.000$ ), in both cases, between the efficiency in the clinical and radiographical exam.

Ningún animal **fue sacrificado** con el propósito de esta investigación.

No animals **were killed** in order to carry out this investigation.

En este último caso, se utiliza la pasiva perifrástica y por ello no se incurre en una falta. Simplemente el traductor debe evitar calcar las estructuras propias de una lengua que no son naturales en la lengua meta (Navarro, Hernández y Rodríguez-Villanueva, 1997).

En el trabajo original, no aparece ninguna instancia de nosotros. Estimo que fue erróneo (o tal vez menos feliz) elegir incluirlas en la traducción, cuando perfectamente se podían haber dejado con el tinte impersonal que poseían.

**Se trabajó** sobre dientes permanentes y maduros.

**We worked** on mature, permanent teeth.

**Se aplicaron** las técnicas: *paralela* [...] y *de la bisectriz*.

**We applied** the following techniques: *paralleling* [...] and *bisecting angle*.

Al **no conocerse** el origen de estas lesiones, pero sí la naturaleza de su génesis (reabsorción de la estructura del diente a partir de odontoclastos estimulados), la denominación *lesión odontoclástica reabsortiva del felino* (LORF), caracteriza la enfermedad adecuadamente.

Because **we do not know** the origin of these injuries, but **we** do know the nature of its genesis [...], the denomination “FORL” characterizes the disease properly.

Para realizar el estudio **se decidió** estadificar en grado I a IV.

**We decided** to stage this study in degrees<sup>2</sup> I to IV.

### *La personificación*

El examen clínico **subestimó** la presencia y extensión de las lesiones en los dientes, en promedio, un 9,51%. Los resultados obtenidos **revelan** la importancia de complementar la evaluación clínica con radiografías, que permitan detectar la mayor proporción de LORF, aún aquellas incipientes o localizadas en sitios difíciles de explorar (subgingivales).

The clinical evaluation **underestimated** the presence and extension of the lesions in the teeth, in average, 9.51%. The results achieved **revealed** the importance of complementing the clinical examination with dental radiographical studies that will allow the detection of a larger proportion of FORL, even in those lesions found at a very early stage or localized in areas difficult to explore (subgingivally).

La distribución de LORF por tipo de diente mediante detección clínica y radiográfica se presenta en el Gráfico 1.

Graphic 1 **shows** the FORL distribution by type of tooth through clinical and radiographic detection.

La distribución de las lesiones por región anatómica, se presenta en la Tabla 1. (coma incorrecta)

Table 1 **shows** the distribution of lesions by anatomical region.

---

<sup>2</sup> Otro error pudo haber sido denominar degrees a lo que eran stages, o utilizarlas indistintamente. El original no es constante tampoco, llega incluso a referirse a ellas como «clases». Las LORF se estadiaron de acuerdo al grado de destrucción de la estructura dental: grado I, defecto superficial en esmalte o cemento;

I<sup>1</sup>, lesiones que involucraran la dentina;

I<sup>I</sup>, aquellas que invadieran la cavidad pulpar y

IV<sup>1</sup>, pérdida importante de la estructura dental, principalmente de la corona por socavación de los tejidos calcificados a nivel cervical, anquilosis y/o destrucción radicular.

F<sup>ORL</sup> were staged according to the degree of destruction of tooth structure:

I (enamel or cement surface defect),

I<sup>1</sup> (lesions that involved the dentin),

I<sup>I</sup> (those that invaded the pulp cavity) and

IV<sup>1</sup> (significant loss of dental structure, mainly of the crown, due to an undermining of calcified tissue at cervical level, ankylosis and/or radicular destruction).

Aquí cabe destacar que estas son elecciones léxico-gramaticales que refieren al estilo de cada traductor. Por lo que a mí respecta, prefiero no calcar las estructuras propias del inglés y en vez de escribir que la tabla 1 tiene la volición de mostrar ciertos resultados, opto por destacar que hubo un grupo de investigadores detrás que luego de un considerable esfuerzo llegaron a ciertos resultados y que la tabla es un mero instrumento para visibilizar el trabajo realizado. («La Figura 1 muestra...») es una oración típica de traducciones que no se leen como un original, que, junto con el abuso de pasivas perifrásticas, dificultan un tanto la lectura).

## Misceláneas para mejorar el original

### *Léxico*

Con respecto al léxico, me interesaría detenerme en los falsos amigos: Alcaraz Varó (2000, p. 59) cita como ejemplo la palabra constipado, la cual, según el DRAE, significa “1. m. catarro, 2. m. resfriado ( destemple general del cuerpo)” y, por tanto, no sería equivalente del *constipated* inglés. Debería, pues utilizarse “constipación de vientre”, o mejor aún, “estreñimiento”.

Los ejemplos presentes en el texto son los siguientes:

- various. Como advierte Navarro (1997), no es varios (*several*), sino diferentes o diversos (p. 18)<sup>3</sup>.

Comparando estos resultados con los obtenidos por otros autores [...] en poblaciones felinas de **variado** origen, provenientes de **diversas** regiones del planeta, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ( $p > 0,05$ ) en ninguno de los casos.

Comparing these results with those obtained by other authors (...) in feline populations of **diverse** origins, from **various** regions of the planet, no statistically significant differences were found ( $p > 0.05$ ) in any of the cases.

- condition. En el lenguaje médico puede significar proceso, constitución, estado, situación, trastorno (además de condición) (Navarro, 1997, p. 13). Del total de los dientes evaluados (...), 137 (...) presentaron algún grado de **afección** detectada clínicamente

Of all the evaluated teeth (...), 137 (...) presented some degree of clinically detected **condition**

---

<sup>3</sup> Cf. Cuenca (1987), Smith, Bermejo y Chang-Rodríguez (1979) y Mackin y Weinberger ([1949]1962)

- “severe. No es severo (que en español significa serio o riguroso), sino grave, intenso o agudo” (Navarro, 1997, p. 17)<sup>4</sup>.

Sin embargo, dado que los propios autores en el abstract mantuvieron *severa* como *severe*, decidí conservar el barbarismo

Las lesiones odontoclásticas reabsortivas felinas (LORF) constituyen una enfermedad dental ***severa***, cuyo diagnóstico implica un desafío.

Feline Odontoclastic Resorptive Lesions (FORL) are a ***severe*** dental disease, representing a challenge for diagnosis.

Las LORF se manifiestan clínicamente a través de un gran dolor en el animal afectado llevándolo, muchas veces, al padecimiento de anorexia ***severa***

FORL are clinically manifested through great pain in the affected animal, causing it to suffer ***severe*** anorexia many times

(...) su detección temprana, (...), ofrece las mayores posibilidades de control a largo plazo de la enfermedad, sin las consecuencias ***severas*** (fundamentalmente anorexia por dolor oral) en los gatos afectados.

Early detection of FORL, (...) offers the greatest potential for a long-term control of the disease, without the ***severe*** consequences (mainly anorexia due to oral pain) in affected cats.

Pueden ser también identificadas como regiones de radiolucidez irregular en la dentina o, en casos más ***severos***, como una disrupción de la organización ***radicular***

... they can also be identified as regions of irregular radiolucency in the dentin or, in more ***severe*** cases, as a disruption of the organization ***of the root***

la detección clínica de las LORF no siempre es fácil, requiriéndose generalmente la exploración detallada de la boca bajo anestesia general con el auxilio de un explorador y de radiografías intraorales, herramientas imprescindibles a la hora de determinar la ***gravedad*** y extensión de las lesiones.

a detailed mouth exploration under general anesthesia with the aid of a explorator and intraoral x-rays, —essential tools when it comes to determine the ***severity*** and extent of the lesion— is generally required.

---

<sup>4</sup> Cf. Sliosberg ([1964] 1988), Seco ([1961] 1990) y Ordoñez Gallego (1990)

Sólo en este último fragmento estaría acorde a la prescripción. Quisiera advertir en el penúltimo ejemplo un aspecto que procederé a desarrollar a continuación (radicular/of the root): mientras que en español suelen aparecer adjetivos (formados a partir de prefijos y sufijos latinos), en inglés, se opta por sustantivos comunes:

Las LORF se estadiaron de acuerdo al grado de destrucción de la ***estructura dental***.

FORL were staged according to the degree of destruction of ***tooth structure [estructura del diente]***.

incluyendo otras causas probables como periodontitis y ***fracturas dentales*** including other probable causes such as periodontitis and ***tooth fractures [fracturas del diente]***.

El 15,1% carecía completamente de corona (pudiendo interpretarse como resultado de una LORF con ***reabsorción coronaria*** concomitante)

15.1% lacked the whole crown (maybe as a result of a FORL with concomitant ***crown resorption [reabsorción de corona]***).

### ***Perífrasis***

En general es necesario ***realizar la exodoncia*** de los dientes afectados, cirugía que necesita de una técnica precisa y adecuada.

Generally, it is necessary to ***extract*** the affected teeth, by means of a surgery that needs a precise and appropriate technique.

En algunas lesiones ocurre un proceso reparativo que ***resulta en la producción*** de un tejido “*símil hueso-cemento*”

In some lesions, a reparative process occurs, ***producing*** a “*bone-cement lookalike*” tissue.

En el texto original en español se pueden apreciar perífrasis innecesarias que fueron subsanadas en la lengua meta.

### ***Gerundio***

Recordemos que el gerundio está bien utilizado cuando tiene valor de simultaneidad o de anterioridad, nunca de posterioridad, como así tampoco en función adjetiva. Veamos algunos ejemplos:

La fisiopatología de la enfermedad involucra a [sic] *stem cells* que son atraídas hacia el espacio periodontal, **\*transformándose** allí en células clásticas (*odontoclastos*) que atacan al cemento, erosionan la dentina y pueden continuar socavando el esmalte de las coronas **\*llegando, incluso, a la pérdida** de éstas, **\*quedando las raíces** retenidas.

The pathophysiology of the disease involves stem cells attracted into the periodontal space, and **transformed** there into clastic cells (*odontoclasts*) that attack cement, erode dentin and may continue to undermine the enamel of the crowns **until these are lost** and only the retained **roots remain**.

Esta enfermedad dental afecta a un elevado porcentaje de animales, variable según el tipo de población sobre la que se haya realizado el estudio y la región geográfica, **\*involucrando** aproximadamente al 50% de los gatos mayores a 4 años, **no \*existiendo datos** epidemiológicos en nuestro medio.

This dental disease affects a large percentage of animals, and varies according to the type of population on which the study is carried out, as well as the geographic region. **It affects** approximately 50% of cats above 4 years.<sup>6</sup> **There is no** epidemiological **data** in our country.

### ***y/o: copulativa y disyuntiva a la vez.***

En español, la disyuntiva no excluye las opciones, sino que las complementa.

Ej: Se necesita secretaria que sepa inglés o francés = Si la secretaria conoce ambos idiomas, no la van a rechazar por eso. Es más, si ese es el caso, tanto mejor.

Como las LORF en el animal vivo están habitualmente cubiertas por placa, cálculo, encía hiperplásica **y/o** tejido granulomatoso gingival o pulpar, su detección por examen clínico sería menor que empleando las cabezas óseas, por lo que las diferencias con el estudio radiológico serían aún mayores.

As FORL in the living animal are habitually covered by plaque, calculus, hyperplastic gingiva **and/or** granulomatous gingival or pulp tissue, detection by clinical examination would be less accurate than the detection using skulls, so that differences with a radiological study would be even higher.

### ***Preposiciones coordinadas con el mismo complemento***

...**con y sin** auxilio de radiografías.

...*with and without* the aid of X-rays

La opción más feliz en español hubiese sido “con el auxilio de radiografías o sin él”, es decir, sin coordinar dos preposiciones que comparten un complemento. Tampoco se debe incurrir en utilizar “el mismo”, ya que no tiene valor referencial (además de ser innecesario debido a la proximidad del referente)

### ***Enumeraciones con diferentes categorías gramaticales***

Generalmente se localizan en la cercanía de la unión cemento-esmalte como un defecto que va progresando, ***tanto en profundidad, como hacia apical o coronal.***

Generally, the lesions are located near the cementoenamel junction, from where this defect progresses, ***in a pulpar, apical or coronal direction.***

### ***Redundancias***

...tanto la ***dificultad*** en la detección, como el pronóstico y posibilidades terapéuticas no difiere con el agregado de una quinta categoría, ***dificultando*** la interpretación de los resultados.

... ***difficulty*** in detection, together with prognosis and treatment possibilities, does not differ with the addition of a fifth category, but makes interpretation of the results rather ***more difficult.***

### ***Dobletes que hacen distinciones en un idioma, pero para las cuales parece no haber diferencias en el otro***

Se evaluaron dientes permanentes y maduros (n=967), provenientes de ***cráneos (cabezas óseas)*** de gatos. A los fines del presente estudio, fueron consideradas como “cráneos”, las cabezas de gatos desprovistas de sus partes blandas (“***cabezas óseas***”).

Permanent and mature teeth (n=967) were studied, obtained from ***skulls*** of cats.

For the purposes of the present study, we understand “***skull***” as the devoid cats’ heads (with no soft tissue).



## Referencias bibliográficas

- Recommendations for the Conduct, Reporting, Editing, and Publication of Scholarly Work in Medical Journals (s.f.) Recuperado de *International Committee of Medical Journal Editors*: <http://www.icmje.org/icmje-recommendations.pdf>
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid, Alianza.
- Claros Díaz, M. G. (2006). Consejos básicos para mejorar las traducciones de textos científicos del inglés al español (I). *Panace@*, VII(23), 89-94.
- Cuenca, M. (1987). *Diccionario de términos equívocos (“falsos amigos”) inglés-español-inglés*. Madrid: Alhambra.
- Harvey, C.E. (2003). Odontoclastic Resorptive Lesions (ORL) in Cats. *Hill’s European Symposium on Oral Care*. Amsterdam, 19th-21st March, 42-48.
- Hervey, S., Higgins, I. y Haywood, L. M. (1995). 13 Technical Translation. *Thinking Spanish Translation: A Course in Translation Method, Spanish to English* (pp.154-162). Londres y Nueva York: Routledge.
- Hille, A. y Addleman, A. (2011). Literature Review – Feline Tooth Resorption. Recuperado de Banfield Applied Research & Knowledge (BARK) Team <https://www.banfield.com/getmedia/51e6f6f7-b866-4ed3-b576-ac9c57d64ab2/dae0a890-5be2-43a1-90b2-6865bf7b355a-pdf0>.
- Mackin, R. y Weinberger, A. ([1949] 1962). *El inglés para médicos y estudiantes de medicina: curso rápido de lectura*. Harlow: Longman.
- Navarro, F. (1997). Tercer listado de palabras de traducción engañosa en el inglés médico. En Navarro, F. (Ed.), *Traducción y lenguaje en Medicina* (pp.35-52). Barcelona: Esteve.
- Navarro, F. y Hernández, F. (1997). “Palabras de traducción engañosa en el inglés médico” y “Nuevo listado de palabras de traducción engañosa en el inglés médico” En: Autor (Ed.), *Traducción y lenguaje en Medicina* (pp.11-33), Barcelona: Esteve.
- Navarro, F., Hernández, F. y Rodríguez-Villanueva, L. (1997). Uso y abuso de la voz pasiva en el lenguaje médico escrito. En: Navarro, F. (Ed.), *Traducción y lenguaje en Medicina* (pp.101-105). Barcelona: Esteve.
- Negro, V. B., Hernández, S. Z. y Saccomanno, D. M. (2005). Detección de lesiones odontoclásticas reabsortivas felinas (LORF) mediante examen clínico y radiológico. *InVet*, 7(1), 87-97.

- Negro, V. B., Hernández, S. Z., Maresca, B. M. y Lorenzo, C. E. (2004). Furcation canals of the maxillary fourth premolar and the mandibular first molar teeth in cats. *J. Vet. Dent.*, 21(1), 10-14.
- Nord, C. ([1991] 2005). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam y Nueva York: Rodopi.
- Nord, C. (1997). El texto buscado: Los textos auxiliares en la enseñanza de traducción. *TradTerm*, 4(1), 101-124.
- Nord, C. (2010) La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. *Puentes*, 9, 9-18.
- Ordoñez Gallego, A. (1990). Algunos barbarismos del lenguaje médico. *Medicina Clínica*, 94(10), 381-383.
- Reiter, A. M. y Mendoza, K. A. (2002). Feline odontoclastic resorptive lesions. An unsolved enigma in veterinary dentistry. *Vet Clin Small Anim*, 32, 791-837.
- Rubrecht, B. (2005). Knowing Before Learning: Ten Concepts Students Should Understand Prior to Enrolling in a University Translation or Interpretation Class. *Translation Journal*, IX(2). Recuperado de <http://translationjournal.net/journal/32edu.htm>
- Scarlett, J. M., Saidala, J. E. y Hess, J. (1999). Risk factors for odontoclastic resorptive lesions in cats. *JAAHA*, 35, 188-192.
- Seco, M. ([1961] 1990). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Sliosberg, A. (dir.) ([1964] 1988). *Elsevier's Medical Dictionary in Five Languages: English/American, French, Italian, Spanish, and German*. Amsterdam: Elsevier.
- Smith, C., Bermejo, M. y Chang-Rodríguez, E. (1979). *Diccionario Collins inglés-español y español-inglés*. Barcelona: Grijalbo.
- Suau Jiménez, F. (1999). El género y el registro aplicados a la traducción del discurso profesional en lengua inglesa: un enfoque funcional. *Quaderns de filología. Estudis lingüístics*, 4(2), 207-222.
- Swales, J. (1990). The concept of genre. En *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings* (pp. 33-67). London: Cambridge Applied Linguistics.

- Van Dijk, T. (1985). Semantic Discourse Analysis. *Handbook of Discourse Analysis vol. 2* (pp.103-112). New York: Academic Press.
- Vázquez y del Árbol, E. (2006). *La redacción y traducción biomédica (inglés-español): un estudio basado en 200 textos*. Granada: Universidad de Granada.
- Zetner, K. (1994). Diagnosis, pathogenesis, and treatment of neck lesions in cats. *The Veterinary Quarterly*, 16, 22s-23s.

Las Actas de la I Jornada de Estudiantes de Lenguas Modernas es una publicación que reúne ponencias dictadas en el evento realizado el 7 de diciembre de 2017. Fue un encuentro fructífero en todo sentido, con un total de 17 presentaciones de alumnos y graduados recientes, y la participación como asistentes de muchos más estudiantes, graduados y profesores de esta casa de estudios. Fue un encuentro que organizamos con ilusión y entusiasmo, sin dudas reflejados en el interés y la pasión de todos los que trabajaron en el desarrollo de esta publicación.

Uno de nuestros deseos iniciales fue que los trabajos presentados sean publicados como parte de un volumen que plasme por escrito la labor de los expositores. A su vez, creemos que estas Actas abren un espacio de formación académica, de debate y reflexión constructiva que sin dudas es un área de vacancia en la formación de grado de la mayoría de los estudiantes. Por último, la variedad temática de los trabajos publicados es uno de los pilares de cualquier comisión de estudiantes: el respeto por la diversidad de voces, la diversidad académica y formativa, que constituyen a nuestro entender un elemento enriquecedor.