



HAL
open science

El español de especialidad en Hispanoamérica: variaciones lingüísticas y diseño de materiales didácticos

Marcelo Tano

► To cite this version:

Marcelo Tano. El español de especialidad en Hispanoamérica: variaciones lingüísticas y diseño de materiales didácticos. Les Cahiers du GÉRES - Revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité , 13, 2022. hal-03996244

HAL Id: hal-03996244

<https://hal.science/hal-03996244>

Submitted on 21 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Groupe d'Étude et de Recherche
en Espagnol de Spécialité**



Les Cahiers du GÉRES n° 13

Actas seleccionadas del XVIII Encuentro Internacional del GÉRES

**«El español de especialidad en Hispanoamérica:
variaciones lingüísticas y diseño de materiales didácticos»**

Organizado en Buenos Aires, del 16 al 18 de junio de 2021,
por la Facultad de Letras de la Universidad Católica Argentina



Auspicio:



Ministerio de Relaciones Exteriores,
Comercio Internacional y Culto
Argentina



AMBASSADE
DE FRANCE
EN ARGENTINE
*Liberté
Égalité
Fraternité*



INSTITUT
FRANÇAIS
Argentine

Colaboración:



FLACSO
ARGENTINA



NYU
BUENOS
AIRES

Apoyo:



CONICET



Academia Argentina de Letras



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES



UNGS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
RIO NEGRO



UNSAM
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN



UNIVERSITÉ
DE LORRAINE



AIRDIL
LANSAD

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	3
SECCIÓN I: prefacio.....	4
Marcelo TANO - “Introducción general”.....	5
SECCIÓN II: selección de artículos.....	22
Almudena BASANTA y Lieve VANGHEUCHTEN - “El discurso de la RSC y sus interdiscursos en los informes y páginas web de empresas chilenas, españolas y mexicanas: un análisis de género semántico-discursivo y multimodal”.....	23
Vera CERQUEIRAS, Silvia LUPPINO y Natalia PRUNES - Cuestiones de variación en la enseñanza de español de especialidad.....	52
Adriana COSCARELLI – “Variaciones morfosintácticas en la escritura de abstracts: los pronombres relativos como procedimiento de cohesión gramatical”.....	66
Eva DÍAZ GARCÍA y Elisabeth KÖLBL - “La variación regional de la terminología corporativa: ¿riqueza lingüística o maldición didáctica?”.....	86
Hilda ALBANO y Mabel GIAMMATTEO – “El vocabulario de las crisis de Argentina (1990-2020): análisis morfológico, semántico y sociocultural de algunos términos del vocabulario económico”.....	95
Carina LLOSA – “Análisis comparativo de las estructuras de los abstracts en inglés y en español argentino: particularidades del campo de la lingüística aplicada”.....	116
María Antonia OSÉS PALLARÉS: “El español jurídico actual: de la variedad a las variedades de uso en entornos digitales”.....	129
Natalia PRUNES - “Incluir las nociones de variación y tradición verbal en la clase de español jurídico”.....	147
María Luisa REGUEIRO RODRÍGUEZ - “Polisemia y sinonimia ante la necesaria precisión del español científico-académico”.....	159
SECCIÓN III: miscelánea.....	182
María Alejandra CANTAROVICH de PETIT – “Las variaciones culturales en el campo de las artes: enfoque pedagógico interdisciplinario para fomentar las competencias lingüísticas de estudiantes de ingenierías”.....	183
Guiomar Elena CIAPUSCIO – “Algunas observaciones sobre el español científico a propósito del habla de la pandemia”.....	201
SECCIÓN IV: política editorial de la revista.....	216
ÓRGANO DE PUBLICACIÓN Y AVISOS LEGALES.....	217
PÚBLICOS Y TEMÁTICAS.....	218
TIPOS DE ARTÍCULOS QUE SE ESPERA PUBLICAR.....	219
GESTIÓN DE LA REVISTA.....	220
COMPROMISOS DE BUENAS PRÁCTICAS.....	221
CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS.....	222
DESCRIPCIÓN DEL PROCESO ANÓNIMO DE REVISIÓN POR PARES.....	226
RESPONSABILIDADES DE LOS EVALUADORES.....	227
RESPONSABILIDADES DE LOS AUTORES.....	228
INSTRUCCIONES A LOS AUTORES.....	229
EQUIPO EDITORIAL DEL PRESENTE NÚMERO.....	230
ADHESIÓN A LA ASOCIACIÓN.....	231

PRESENTACIÓN

Es un placer presentar hoy un nuevo número de la revista científica *Les Cahiers du GÉRES* en el cual nuestros lectores encontrarán diez artículos seleccionados en torno al tema de la variación lingüística y los materiales didácticos en el español de especialidad de la América hispánica.

Nuestra revista sigue evolucionando en la esfera internacional cumpliendo su razón de ser, la difusión científica de las investigaciones en el ámbito del Español de Especialidad (ESP).

Así, la decimotercera edición de nuestra revista (bilingüe francés/español hasta el número anterior), es la primera redactada íntegramente en lengua española, puesto que esta ha sido la lengua común de los participantes al XVIII Encuentro Internacional del GÉRES, como cada vez que nuestro coloquio se realiza fuera de Francia.

Si el número 12 se fraguó en la incertidumbre generada por la pandemia, este número 13 no hubiera visto la luz sin la energía, la ilusión y el tesón del equipo de organización de nuestro XVIII Encuentro Internacional, que hubiera debido celebrarse en la bella ciudad de Buenos Aires en junio de 2020 (¡el GÉRES cruzaba el Atlántico!) y que pudo finalmente realizarse en junio de 2021, eso sí, en la lejanía para muchos de nosotros.

Va aquí nuestro más sincero agradecimiento a la Pontificia Universidad Católica de Buenos Aires que cumplió con creces la difícil tarea de organizar este XVIII Encuentro Internacional del GÉRES, el primero en realizarse a distancia en toda la historia de nuestros eventos.

Damos las gracias a la sede argentina de la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales y a la Universidad de Nueva York en Buenos Aires por su colaboración a este Encuentro anual, que se organizó bajo el auspicio del Ministerio de Relaciones Exteriores de la República Argentina y del Instituto Francés de la Embajada de Francia en Argentina.

Expresamos nuestra gratitud por su apoyo incondicional a la Academia Argentina de Letras, al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina (CONICET), a las universidades de Buenos Aires, Nacional de General Sarmiento, Nacional de la Plata, Nacional de Río Negro y Nacional San Martín, como así también a la *Université de Lorraine* y al *Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique* Lansad.

Como en ediciones anteriores, este número es una obra colectiva que se ha construido gracias al fenomenal trabajo que han realizado en total colaboración los dos redactores, Pablo Carrasco y Marcelo Tano; felicidades a los dos. En nombre del GÉRES, nuestro agradecimiento a las autoras y autores de los artículos, así como a los miembros del Comité Científico de Lectura que han trabajado en la evaluación y corrección de las contribuciones con la competencia y sinceridad que los caracteriza.

Os deseo una feliz y enriquecedora lectura.

Patricia GUTIÉRREZ-LAFFARGUE
Directora de la publicación



SECCIÓN I: prefacio



Marcelo TANO - “Introducción general”

Université de Lorraine
marcelo.tano@univ-lorraine.fr

Resumen. Esta introducción general pretende enmarcar el n° 13 de *Les Cahiers du GÉRES* poniendo énfasis en los principales conceptos que definen la noción de variedad lingüística en español. A tal efecto, desarrollaremos primero ciertos aspectos teóricos de la variedad como elemento identificador de la lengua española para, luego, adentrarnos en la noción de variedad desde la perspectiva didáctica. Terminaremos nuestra contribución abordando la variación en español de especialidad propiamente dicho para, al final, dar paso a la presentación de los diez artículos seleccionados en el presente volumen que pretenden dar muestra de ciertos avances de la investigación en un campo prácticamente virgen.

Palabras clave: didáctica, diversidad, español de especialidad, lengua española, variación lingüística

Résumé. Cette introduction générale vise à encadrer le n° 13 de *Les Cahiers du GÉRES*, en mettant l'accent sur les principaux concepts qui définissent la notion de variété linguistique en espagnol. À cette fin, nous développerons d'abord certains aspects théoriques de la variété comme élément d'identification de la langue espagnole, puis nous approfondirons la notion de variété dans une perspective didactique. Nous terminerons notre contribution en abordant la variation en espagnol de spécialité à proprement parler pour, à la fin, laisser place à la présentation des dix articles sélectionnés dans ce volume qui entendent montrer certaines avancées de la recherche dans un domaine pratiquement vierge.

Mots-clés : didactique, diversité, espagnol de spécialité, langue espagnole, variation linguistique

1. CONSIDERACIONES PRELIMINARES

Con el espíritu de seguir promoviendo los estudios en torno al español como lengua de comunicación especializada, a sus particularidades y su enseñanza, en el n° 13 de *Les Cahiers du GÉRES* proponemos reflexionar sobre diferentes aspectos de la variación lingüística en Hispanoamérica en el campo del español de especialidad (ESP) y la integración de dicha variación en el diseño de materiales didácticos.

Siendo evidente que todo proceso de comunicación lingüística comporta inherentemente variación y que este fenómeno se aplica también a la comunicación especializada, reflexionar sobre sus manifestaciones en la lengua hablada en Hispanoamérica es una tarea que la comunidad científica no puede postergar. Interesa particularmente analizar las diferencias de la lengua de especialidad con respecto a la lengua general teniendo en cuenta las características de la variación funcional, como así también dilucidar modalidades que se producen dentro del ESP en contextos hispanoamericanos.

La cantidad y heterogeneidad de interlocutores, de canales y de situaciones comunicativas con diferentes propósitos nos lleva a redefinir constantemente los factores que inciden en la variación lingüística. Pero este campo de estudio es tan amplio que, en esta obra colectiva, nuestra intención es mínimamente abrir el debate sobre cómo incide el tema de la variación en la caracterización de los géneros discursivos, rescatando las peculiaridades fónicas, gramaticales, léxico-semánticas, pragmáticas y discursivas de las variantes hispanoamericanas. Las diferentes perspectivas de análisis permiten ahondar en cuestiones metodológicas y didácticas que impactan los recursos para la enseñanza, es decir que la toma

en cuenta de la variación lingüística tendrá sus incidencias en las prácticas de enseñanza del ESP.

Entendemos que no podemos dissociar el tema de la variación en ESP de los ya cuantiosos trabajos sobre la variación en la lengua española. Siendo las contribuciones sobre variación en ESP escasas o inexistentes (lo que justifica aún más la entrega del presente volumen), nos apoyaremos en consideraciones teóricas ampliamente compartidas por la comunidad científica en relación con el Español como Lengua Extranjera (ELE) para luego acercar las conceptualizaciones disponibles hacia el campo del ESP y, finalmente, presentar algunas propuestas concretas que evidencian un tratamiento variacionista en ESP.

Por consiguiente, interpretamos que los estudios como los que se difunden en el presente volumen siguen siendo útiles y bienvenidos. Nos consta que este trabajo dista mucho de ser exhaustivo y que únicamente pretende contribuir a abrir planteamientos en la enseñanza de la variación lingüística en ESP. Confiamos en que las ideas que aquí se desarrollan puedan ser útiles para reflexionar por qué y cómo enseñar la variación en ESP y para seguir investigando sobre el tema.

2. ASPECTOS TEÓRICOS DE LA VARIEDAD LINGÜÍSTICA EN ESPAÑOL

2.1. La variedad como elemento identificador de la lengua española

La diversidad lingüística es uno de los conocimientos clave asociados a la formación básica en lingüística hispánica. Para HERNÁNDEZ MUÑOZ *et al.*, 2022: 1) se trata de “[...] un ámbito que combina aspectos multidisciplinares, tanto sociolingüísticos como aplicados, con los que es necesario estar familiarizado y ante los que resulta imprescindible desarrollar una serie de estrategias de reflexión”. Numerosos estudios en el campo de la sociolingüística nos recuerdan incesantemente que una lengua que no posee variación es una lengua que no se usa, muerta o artificial (MORENO CABRERA, 2000: 50), siendo estos últimos rasgos totalmente ajenos a la situación actual del idioma español.

Cuando hablamos de variedad en lingüística nos referimos a un conjunto de características del idioma que están enmarcadas en una determinada comunidad de habla y que son consideradas como correctas independientemente de ser o no comunes al resto de hispanohablantes. Un buen profesor de idioma sabe que la lengua está sometida a un proceso imparable de creación y cambio, de ahí la necesidad de formarse, según ANDIÓN HERRERO (2013) en el ámbito de las variedades de la lengua.

El español, como lengua viva de una extendida geografía en constante aumento demográfico, está sujeto a cambios de los que se nutre su evolución como lengua franca. GARZELLI *et al.* (2018: 368) explican que

A la gran amplitud geográfica del idioma corresponde una serie de variedades lingüísticas que si, por un lado, constituyen la riqueza imprescindible del español, por otro, exponen la lengua a la incidencia de distintos agentes, a veces concomitantes y contradictorios, determinados por el momento histórico, el lugar, el entorno social y el contexto comunicativo.

Con respecto a la toma en cuenta de los constantes cambios a los que está sometida la lengua española, ANDIÓN HERRERO (2014: 227) resalta que

“[...] La noción de variación lingüística es clave porque engloba todos los cambios posibles que se dan una lengua. Sin alterar su naturaleza, es decir, sin modificar su significado, los cambios aportan a la lengua unos rasgos específicos, derivados de múltiples factores, que la diversifican en distintas variantes geográficas, sociales o estilísticas”.

En el ámbito panhispánico actual, la lengua española se caracteriza como “pluricéntrica” (TORRES TORRES, 2013: 211), es decir que cuenta con varias normas de distintas áreas geolectales. Según GIMÉNEZ FOLQUÉS (2015: 150), “[...] cualquiera de estas formas será válida y considerada español”. Esto es así porque “La lengua española, en su amplia arquitectura, abarca distintas posibilidades de manifestar un hecho lingüístico, igualmente legítimas. Los hablantes, según su geografía, optarán por una forma u otra” (ALEZA IZQUIERDO y ENGUITA UTRILLA, 2010: 42).

La lengua española es como un cuerpo viviente que reacciona a las sollicitaciones de su entorno. Por eso, frente a ciertas tendencias homogeneizadoras del proceso de mundialización, las sociedades hispanoamericanas han respondido al impacto globalizador con una intensificación de flujos locales y contactos interregionales (AMORÓS ALEGRE y PRIETO DE LOS MOZOS, 2017) que ponen de manifiesto ciertos usos del idioma español. De esta manera, las distintas comunidades lingüísticas han buscado relocalizar su identidad a través de un uso plural de la lengua española. Esta situación hace que surjan numerosos discursos oficiales en favor del español pluricéntrico, aunque, a pesar de los cuantiosos estudios que se han hecho sobre el tema durante los últimos años, las consecuencias concretas en cuanto al estatus de las diferentes variedades regionales del español son poco perceptibles. Según GREUßLICH y LEBSANFTD (2020: 13) existen obstáculos “[...] a la hora de detectar y evaluar los reflejos empíricos del pluricentrismo en el espacio variacional del español”.

Para hacer frente a esos obstáculos, a partir de las primeras décadas del presente siglo “La nueva ideología proyectada desde las instituciones de la lengua [...] responde a una fuerte conciencia de unidad en la diversidad, es decir, a la voluntad de llevar a cabo la integración y el reconocimiento de las distintas variedades e idiosincrasias que la conforman” (HERNÁNDEZ MUÑOZ y MUÑOZ-BASOLS, 2019: 79). No debemos olvidar que nos encontramos ante una misma comunidad idiomática, la de los hablantes de español y que “[...] lo que importa verdaderamente es conocer los rasgos que singularizan a las hablas hispanoamericanas, [...] sin perder de vista lo que tienen en común, su unidad esencial” (ALEZA IZQUIERDO y ENGUITA UTRILLA, 2010: 24). SOLER MONTES (2014: 1240) abunda en este sentido al considerar que

El núcleo común que poseen el conjunto de las variedades del español es muy amplio, por eso todos los hispanohablantes pueden reconocer y reestructurar cualquier tipo de producción lingüística ajena a su variedad dialectal sin mucho esfuerzo. Las zonas diferenciales que existen entre las variedades del español son mínimas y giran en torno a los aspectos de variación léxica, que son los que presentan una mayor diversidad en la lengua española.

Es por eso que “La constatación y asunción de la diversidad lingüística del español impide una codificación académica monocéntrica, pues si se obviarán las alternativas estándares de otros países o regiones la norma no sería aceptada y por ello dejaría de ser instrumento de consolidación idiomática y de unidad” (MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, 2012: 286).

Al ser el español un idioma de gran penetración internacional, la variación es una suerte de ADN de esta lengua ya que, junto al español peninsular, existen las variedades pertenecientes

al español de América¹. SANTIAGO GUERVÓS (2009: 105) destaca la necesidad de conocer el español de esta vasta zona geográfica: “[...] No olvidemos que es el español que más número de hablantes emplea por lo que hay que dedicarle cierto tiempo”.

Frente a la dificultad que implica conocer la variación en América (del norte, central, del sur o del caribe), algunos autores dividen su estudio por países (LIPSKI, 2004) ya que el español hispanoamericano no es una variedad de la lengua, sino un conjunto de variedades distintas y con características muy peculiares. Desde Argentina, por ejemplo, algunos se preguntan incluso cuál es el idioma que hay que enseñar (MOURE, 2015): ¿el castellano, el español o el argentino? Desde esta perspectiva, el modelo del castellano centro-norte peninsular, considerado en ciertas esferas como estándar, no lo es en la inmensa constelación del complejo mundo hispanohablante. Ahora bien, el problema de asociar una variedad de lengua a un país determinado es que las fronteras no son nítidas². Por esta razón, otros investigadores como MORENO FERNÁNDEZ (2017) prefieren una identificación por áreas clasificando, en un intento de simplificación, cinco zonas americanas que mantienen rasgos reconocibles: el Caribe, México y Centroamérica, el área andina (Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia), el área austral (Argentina, Paraguay y Uruguay) y, para terminar, Chile.

2.1. La variedad de la lengua española en la perspectiva didáctica

Formar a los estudiantes para que identifiquen las variedades es algo primordial si queremos que no sientan extrañeza cuando se desenvuelven por el mundo. En su estudio sobre dialectos y registros de lengua, VILA PUJOL (2009: 215) llega a la conclusión de que “Seleccionar el español adecuado en la enseñanza de esta lengua a extranjeros sólo es posible si [...] sabemos distinguir la multitud de variedades que -por razones geográficas, socioculturales y contextuales- se producen a través del uso”.

Para AMORÓS ALEGRE (2012), el discurso institucional en torno al pluricentrismo de la lengua española, más acorde con los requisitos de internacionalización que caracterizan las actividades socioeconómicas del siglo XXI, no oculta que en la mayoría de los materiales didácticos aún prevalezcan muestras de lengua mayoritariamente peninsular. Para compensar esta práctica didáctica limitante, “[...] entender la lengua como plurinormativa [...] es fundamental para la enseñanza del idioma” (CAMACHO, 2009: 336). A este respecto, ANDIÓN HERRERO (2017: 137) agrega que “[...] un buen presupuesto de partida es reconocer esa rica pluralidad a la que todos tenemos derecho sin poner en riesgo el éxito de la comunicación”.

Si es cierto que la plurinormatividad es la postura que conviene adoptar hoy en día, debería ser el camino por el que transite la didáctica de la lengua, ya que “[...] una visión plurinormativa del español se impone por mandato de las autoridades lingüísticas del español, por sentido común y por justicia con los pueblos hispanohablantes” (*Id.*, 139). Creemos entonces que “[...] una de las claves para promover una visión más amplia y menos estereotipada de las variedades lingüísticas y culturales del español hispanoamericano está en los materiales y en

¹ Algunos autores hablan de español de o en América, otros de español atlántico (olvidando que la mitad de los países hispanohablantes de ese continente tienen salida al océano Pacífico).

² Damos como ejemplo el voseo, un fenómeno estructurante e identitario en Argentina, que también es observable en múltiples zonas del continente americano en países como Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE, 2005), <https://www.rae.es/dpd/voseo>

las nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje” (CRUZ Y SARACHO, 2017: 282). Al respecto, ANDIÓN HERRERO (2007: 21) alerta que

Es acuciante [...] la preocupación por la presencia de la variedad lingüística en los materiales didácticos de EL2/LE. Ello se manifiesta a través de una creciente frecuencia de rasgos del español de América colocados -unos con más u otros con menos acierto y concierto- en las sesiones más diversas de un manual. La búsqueda de un modelo lingüístico que represente al español, no ya como sistema estandarizado, sino como muestrario organizadamente variado de la lengua es de interés general.

En la introducción de uno de sus trabajos de investigación, esta investigadora afirma que es innegable que, en un curso de español, se debe abordar la diversidad de la lengua, pero que (ANDIÓN HERRERO, 2008: 296) “[...] lo primero es reconocer de manera realista cuánto sabemos de la diversidad lingüística” del español que queremos enseñar. Según esta autora (*Id.*: 304), los criterios de selección de la variedad que se quiere enseñar “[...] deberían atender, en rigor, a cuestiones asociadas a la pertinencia respecto del alumnado: quiénes son los destinatarios, cuál es el contexto de enseñanza (lengua segunda o lengua extranjera), qué fines persigue el curso (conocimientos generales, específicos o profesionales)”.

Desde la perspectiva del currículo centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, la programación basada en la satisfacción de las necesidades del alumnado, la opción de enseñar la variedad más cercana al uso natural en que se desenvolverá comunicativamente el alumno parece ser la más acertada. Aunque también siempre existen otras opciones: enseñar la variedad que habla el profesor, enseñar la norma general estándar, enseñar un modelo de prestigio o enseñar todo tipo de variedades. A este respecto, ALVAR (2002: 81) nos saca de la duda:

Las cosas están claras: no hay un español mejor, sino un español de cada sitio para las exigencias de cada sitio. Al margen queda lo que la comunidad considera correcto y esto lo es en cada sitio de manera diferente. El español mejor es el que hablan las gentes instruidas de cada país: espontáneo sin afectación, correcto sin pedantería, asequible por todos los oyentes.

Para caracterizar la variación en el español actual, RICHARD (2015: 134) distingue los tres niveles comúnmente utilizados desde la perspectiva didáctica: el fonético, el gramatical y el léxico, a los cuales BORREGO NIETO *et al.* (2021: 27) agregan un cuarto plano, el discursivo. Ahora bien, evitando caer en generalizaciones y visto que ni el español de España ni el de América son uniformes (PALACIOS ALCÁINE, 2006: 176), si lo que se busca es elaborar un modelo lingüístico que se utilice en clase de lengua, se debe prestar atención a tres categorías de variedades interrelacionadas entre sí (GRANDE ALIJA, 2001: 393): las diatópicas, las diastráticas y las diafásicas, que podemos explicar simplificada de esta forma:

- Las variedades diatópicas o dialectales se relacionan con el espacio geográfico donde viven los hablantes. En resumidas cuentas, podríamos hablar del español peninsular (península ibérica) y del español continental (países del continente americano).
- Las variedades diastráticas o sociolectos vienen determinadas por el estrato social de pertenencia de los locutores, como así también del sexo, de la edad, de la profesión o de la etnia. Estas variedades están más que nada definidas por el grado de dominio de la lengua correlacionado con el nivel de instrucción alcanzado. Así, según el conocimiento que se tenga, el nivel demostrado puede ser alto (culto), medio (corriente) o bajo (vulgar).

- Las variedades diafásicas o funcionales se relacionan con la situación y la intención comunicativas. Por depender de factores contextuales, están determinadas por el medio (texto oral o escrito), la noción que se aborde (materia corriente o especializada) y la relación entre hablantes (formal o informal).

MORENO FERNÁNDEZ (2010: 24) llega a la conclusión de que cuanto mejor sea el dominio de la lengua y más alto el nivel social del hablante, menos diversidad diatópica habrá en el modo de hablar. RICHARD (2015: 135) ejemplifica esta situación explicando que “[...] habrá menos variación en el lenguaje de dos médicos de diferente origen hispanohablante que en el lenguaje de dos campesinos con poca educación”. Desde el punto de vista didáctico, hay que tener en cuenta que el alumno, cuando sale del aula, puede que se relacione con hablantes de variados sociolectos, de ahí que convenga atender seriamente las necesidades de interacción del alumnado.

Para entender mejor la ardua tarea de enseñar variedades, ANDIÓN HERRERO (2008: 301-304) propone basarse en un modelo lingüístico sustentado en tres conceptos interdependientes: el estándar, la norma y la variedad. Estas nociones, que se adicionan a sí mismas como pasos a seguir, pueden explicarse de la siguiente manera:

- i) El estándar. Es una representación medular de la variación geolectal de la lengua, que sirve de código compartido, es decir, de referencia y que representa lo correcto, lo general, lo panhispánico. Como esta variedad se asocia a una comunidad de habla de muy distintas procedencias, los elementos lingüísticos que la constituyen deben ser troncales o comunes a sus hablantes para que estos puedan entenderse sin dificultad. Para que un rasgo se considere parte del estándar debe ser común, es decir, no exclusivo de una variedad de la lengua, al tiempo que debe ser utilizado por el conjunto de los hispanohablantes sin importar su origen.
- ii) La norma. Es el conjunto de usos lingüísticos consensuados por una comunidad de hablantes como correctos y aceptables, sirviendo de guía prescriptiva fijada en textos especializados (gramáticas, manuales de estilo, ortografías), entidades (Academias de la Lengua), personalidades (literatos, filósofos, políticos, periodistas, científicos), medios (de difusión, administración, escuela). La asociación del criterio de corrección a la norma determina el peso de este concepto en el dominio de una lengua, pues contravenir la norma supone que aparecen los temidos errores, es decir, las agramaticalidades o las inadecuaciones en el uso que marcan niveles socioculturales bajos en los hablantes nativos y falta de dominio en los no nativos.
- iii) La variedad. Es el modelo de lengua principal que se ofrece para la producción de los aprendientes. Así, el docente mostrará el habla castellana, andaluza, mexicana, caribeña, rioplatense, etc., una de ellas y preferentemente ésta, elegida por coincidir con la variedad propia del profesor, por creencias de prestigio, por actitudes de simpatía, por interés de los alumnos, por ser la variedad fronteriza del país donde se enseña e, incluso, por imposición del propio entorno de enseñanza.

Mostrar la diversidad no nos pone en contradicción con la pretendida comprobación de la unidad del español. ANDIÓN HERRERO (2008: 304) lo explica metafóricamente en la siguiente comparación: “Lo que percibimos como diverso son barquitos en un océano común”. La autora aclara que (*Id.*: 305), por principio, “todas las variedades del español (su registro

culto oral y escrito) son, por derecho propio, susceptibles de ser la variedad preferente de un curso de E/LE o E/SL”. Si la variedad elegida se transforma en “variedad preferente”, a ésta se pueden sumar, según las circunstancias y las necesidades, rasgos de otra variante considerada como “variedad periférica”. En uno de sus numerosos estudios, MORENO FERNÁNDEZ (2015: 235) recuerda que “[...] hay variedades consideradas como más nucleares y como más periféricas, dentro de un prototipo determinado”.

Por consiguiente, es tarea del profesor mostrar la diversidad de realizaciones posibles para la misma lengua y poner así de manifiesto el carácter internacional del español. Algo verdaderamente importante en el tratamiento didáctico de la variación es el esfuerzo que los docentes deben asumir preparándose para abordar el tema no de manera folclórica o anecdótica sino con profesionalismo y rigor científico.

3. LA VARIACIÓN EN ESPAÑOL DE ESPECIALIDAD

Trabajar las variedades en el aula de ESP implica un verdadero escollo al tratarse de variaciones de lengua especializada que debemos integrar en nuestros currículos. Sin embargo, a partir del momento en el que se acepta el paradigma pluricéntrico que caracteriza a la lengua española, es decir, la existencia de múltiples focos idiomáticos, que se proyectan desde distintos territorios y varios continentes, no puede existir *a priori* uno con mayor relevancia o preponderancia que otro (COMPANY COMPANY, 2019). Nos parece entonces que la necesidad de conocer las variaciones hispanoamericanas del ESP es una urgencia de nuestra comunidad científica a tal punto que ciertas expertas como BATTANER ARIAS y LÓPEZ FERRERO (2019) preconizan la flexibilidad como propuesta para poder dar salida a la diversidad lingüística y dialectal que se observa de manera creciente en la comunicación especializada.

Como principio general, establecemos que la lengua es variable y esta afirmación implica que con elementos lingüísticos distintos expresamos conceptos distintos. Pero, a su vez, esto significa que usamos elementos lingüísticos diferentes para significar lo mismo. Es decir que la lengua se manifiesta de modo variable y, como sostiene, entre otros, MORENO FERNÁNDEZ (1999: 3), los lenguajes de especialidad, como parte que son de las lenguas naturales, también han de ser variables y manifestarse variables.

Cabe recordar que la lengua de especialidad es considerada como una variante de la lengua general (RONDEAU, 1983; REY, 1976; QUEMADA, 1978) o como un subconjunto pragmático de dicha lengua general (LEHRBERGER y KITTREDGE, 1982; VARENTOLA, 1986; PITCH y DRASKAU, 1985; CABRÉ, 1993). Como las posturas son variadas, se puede concebir que la relación entre la lengua general y la especializada especifique un corte nítido de diferenciación (SAGER *et al.*, 1980), o que se perciba un *continuum* entre ambas (GLÄSER, 1982; JACOBI, 1999; CIAPUSCIO, 2003).

AGUIRRE BELTRÁN (2012: 37) considera que el ESP designa variedades funcionales

[...] Caracterizadas por una conceptualización temática, que se producen en la comunicación especializada en contextos académicos y profesionales, esto es, el uso de la lengua por parte de las comunidades epistemológicas (científicos, economistas, juristas, ingenieros, filólogos, etc.) o de los profesionales de las distintas ramas de la actividad económica (negocios, comunicación, sanidad, hostelería, turismo, publicidad, máquetin, etc.) en su comunicación diaria, en eventos [...], documentos, libros de texto o publicaciones especializadas, etc.

Para TANO (2021a: 248), a partir del sistema común que constituye la lengua general, podemos explicitar la noción de ESP asociándola a usos variables condicionados por situaciones de comunicación específicas. El autor explica que este fenómeno de cambio lingüístico se debe a la multiplicidad de variedades hispánicas, lo que le permite afirmar que la lengua española especializada está sometida a una importante variación que ilustra a través del ejemplo del español de derecho (*Id.*: 249) que justamente no es idéntico en España, en Argentina o en México ya que, desde el punto de vista lingüístico, la terminología jurídica viene determinada por factores históricos, culturales y socioeconómicos³. Esta variación puede tomar el nombre de “lengua de especialidad” (*Id.*: 252), o sea, una lengua influenciada por un uso sectorial y asociada a un conjunto bien identificado denominado “especialidad”.

Las nociones de variedad movilizadas por muchos investigadores para describir la lengua común⁴ son retomadas por TANO (2018) para tratar el tema de la variación en ESP. Este autor explica que las situaciones de comunicación especializada responden a aspectos contextuales que condicionan la utilización del idioma y que implican tomar en consideración un cierto número de factores entre los cuales cita los siguientes (*Id.*: 5):

- Factores relacionados con el origen territorial del locutor que se apoyan en variaciones diatópicas o dialectales: por ejemplo, un locutor español (de variante septentrional o meridional), un locutor hispanoamericano (de variante caribeña, andina o rioplatense).
- Factores relacionados con los niveles socioculturales del locutor (uso de una norma culta o popular) que se apoyan en variaciones diastráticas o de registro.
- Factores profesionales relacionados con el uso de un lenguaje adaptado a una comunicación profesional identificada que se apoyan en variaciones diafásicas o estilísticas.

Desde el campo de la morfología léxica, interesa saber cómo caracterizar la variación en ESP. Se observa que es principalmente en el nivel léxico en el que el discurso especializado se caracteriza y diferencia del general (RODRÍGUEZ TAPIA, 2016: 991), con rasgos morfológicamente a veces “poco naturales”. Por ejemplo, la tendencia a la nominalización es señalada por CABRÉ y ESTOPÀ (2005: 36). Lo cierto es que existen procedimientos morfológicos por los cuales se producen las creaciones de nuevo léxico a partir de extranjerismos o préstamos de otras lenguas o por medio de derivaciones. A la vez, estos procedimientos pueden diferenciarse en distintos niveles de la variación (DEPECKER, 2000, GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2003) que incluyen estudios no solamente sobre la sinonimia o la polisemia, sino también sobre la creación de tecnicismos y neologismos, los deslizamientos semánticos, los trasvases de términos, las fluctuaciones sinonímicas, la influencia del inglés y otras formas de variación.

Desde la perspectiva de los géneros discursivos, la variación en ESP puede versar sobre aspectos que se reflejan en el nivel textual, teniendo en cuenta los usos de variantes según su utilización en distintos textos y situaciones comunicativas. Todo texto de especialidad cumple la doble función de representar sistemas de conocimientos de acuerdo con los ámbitos del saber y, a la vez, ser un vehículo de transferencia, es decir, un instrumento para transmitir ese conocimiento. La terminología es la que conlleva la mayor carga en estas funciones (HALLIDAY, 1979) que nos permiten reflexionar sobre la variación lingüística a la luz de los

³ En el español jurídico, la variación terminológica parte de un sistema de derecho diferenciado para cada país o para cada zona geográfica (derecho hispano, derecho anglosajón, etc.). Como lo que varía es el referente, por ende, varía también su nomenclatura. Distinto es el caso, por ejemplo, en la medicina, en la que el objeto científico es universal.

⁴ Cf. apartado 2.1. de esta introducción general.

textos especializados en la comunicación actual. Lejos está ya la afirmación de que la comunicación especializada es unívoca y que la terminología establece la relación de univocidad entre un concepto y su denominación. El mismo uso de la lengua de especialidad revela que una noción puede ser representada por más de una denominación y que su elección varía en función de aspectos dialectales, comunicativos y estilísticos.

En relación con los cambios que deberían producirse en el campo de la enseñanza y de la investigación en ESP, los resultados de una reciente encuesta internacional realizada a 151 profesores universitarios de español, diseminados en 25 países de los 5 continentes, permiten observar a TANO (2021b: 12) que uno de los consejos es el de “[...] atribuir mayor atención a la diversidad lingüística del ESP desarrollando la variación a través de una redefinición de sílabos de sesgo únicamente eurocéntrico”. Esto significa que las variedades hispanoamericanas constituyen una preocupación de este tipo de docentes. Al mismo tiempo, solo el 3 % de los participantes indica investigar sobre temáticas relacionadas con la variación lingüística (*Id.*: 13). Esta observación avalada por indicadores de campo nos permite entender la razón del déficit que se observa en materia de publicaciones sobre la variación en ESP y justifica, aún más, la pertinencia del presente volumen.

4. PRESENTACIÓN DE LAS CONTRIBUCIONES SELECCIONADAS

Las contribuciones del presente volumen incluyen cuestiones teóricas, así como estudios de casos y problemáticas particulares e, incluso, prácticas de clases e innovaciones sobre la temática de la variación en ESP. Los artículos seleccionados se han centrado en el español científico, el español académico, con reflexiones y ejemplos concretos en el campo del español de los negocios, del español del derecho, del español de la economía y del español de las artes.

Los primeros ocho artículos seleccionados por los miembros del Comité Científico de Lectura del presente volumen (sección II) abordan temas relacionados con la temática central: “El español de especialidad en la América hispánica: variación lingüística y elaboración de materiales didácticos”.

Almudena BASANTA y Lieve VANGHEUCHTEN, cuyo artículo se titula “El discurso de la RSC y sus interdiscursos en los informes y páginas web de empresas chilenas, españolas y mexicanas: un análisis de género semántico-discursivo y multimodal”, nos brindan un estudio detallado que examina cómo se lleva a cabo la comunicación en lengua española, desde la perspectiva de la responsabilidad social corporativa, en dos tipos de empresas (extractivas y bancarias) y en dos tipos de géneros textuales (el informe de sostenibilidad y la página web). Si las autoras han tomado como punto de partida un corpus de solo tres países hispanohablantes (Chile, España y México), la utilidad de esta contribución es que se basa en un análisis semántico-discursivo de los informes y en un análisis multimodal de los sitios web para comprobar en qué medida estos géneros cumplen la doble finalidad de informar e involucrar. A partir de este estudio, queda claro que hay diferencias notorias entre estos dos géneros: en los informes de sostenibilidad, la interacción con las partes interesadas es de tipo indirecto mientras que en las páginas web el enfoque suele ser tanto indirecto como directo. Lo interesante de este artículo es que se ilustran estas tendencias con una propuesta didáctica para el aula de ESP.

Vera CERQUEIRAS, Silvia LUPPINO y Natalia PRUNES nos proponen sus reflexiones sobre cuestiones de variación en la enseñanza del ESP. Desde una perspectiva didáctica y

partiendo de una definición consensuada del concepto de variación, que las autoras entienden como marco general que incluye la variedad diatópica, aunque sin limitarse a ella, se discute su alcance en la enseñanza aprendizaje de lenguas. Estas tres investigadoras se centran en temáticas relacionadas con la macro y micro gestión curricular del ESP, prestando especial atención al desarrollo de una conciencia lingüística crítica por parte de los aprendientes, favorecida por la inclusión de la perspectiva glotopolítica.

Adriana COSCARELLI, con su artículo “Variaciones morfosintácticas en la escritura de *abstracts*: los pronombres relativos como procedimiento de cohesión gramatical”, propone un análisis de la variación lingüística que incluye la gramática textual y del discurso académico. El objetivo de esta autora es analizar, desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, la inclusión de oraciones de relativo con antecedente en la producción de abstracts de artículos científicos escritos en español en el campo de la geología y de la historia. De este estudio se desprende que, si bien es cierto que el uso de pronombres relativos acrecienta la complejidad gramatical de estos resúmenes científicos, haciendo un uso más adecuado, variado y consciente de las estructuras sintácticas que incluyen estos tipos de pronombres, es posible disminuir el grado de complejidad en la expresión, ganar en transparencia y, por consiguiente, ser más eficiente en la transmisión de discursos científicos. Así, creemos que este trabajo contribuye, de manera notoria, a la labor de científicos, profesores de ESP y traductores.

Eva DÍAZ GARCÍA y Elisabeth KÖLBL nos proponen un artículo sobre “La variación regional de la terminología corporativa: ¿riqueza lingüística o maldición didáctica?”, focalizándose en la variación regional de la terminología corporativa. Siendo esta variación una realidad innegable del mundo hispánico, esta problemática constituye un reto para docentes y estudiantes de ESP. Las articulistas tienen como principal objetivo determinar y categorizar las variantes regionales de esta terminología en el campo del español de los negocios (ENE). Para ello, proceden al estudio de un corpus textual compuesto por comunicaciones formales escritas que emanan de empresas importantes de muchos países de lengua hispana (particularmente España, México y Venezuela). Para fomentar la toma de conciencia con respecto a la diversidad regional de la terminología corporativa y favorecer la correcta descodificación de las distintas variantes, las autoras proponen un glosario regional de terminología corporativa y exploran las posibilidades de este GRTC como apoyo en la enseñanza-aprendizaje del léxico especializado.

Hilda ALBANO y Mabel GIAMMATTEO, en su artículo “El vocabulario de las crisis de Argentina (1990-2020): análisis morfológico, semántico y sociocultural de algunos términos del vocabulario económico”, retoman algunos de los neologismos del español de la Argentina incorporando otros más recientes provenientes del ámbito económico y representativos de las distintas crisis que ha atravesado el país en los últimos tiempos. En su análisis, las autoras toman en cuenta los procedimientos morfológicos que intervienen en la formación de este tipo de vocabulario estableciendo una vinculación con los aspectos semánticos, especialmente los procesos metafóricos que originan algunos de los términos estudiados. Interesante es el hecho de haber integrado la perspectiva sociocultural para valorar la vigencia del vocabulario de la crisis en el uso actual del español de la Argentina.

El artículo de Carina LLOSA - “Análisis comparativo de las estructuras de los *abstracts* en inglés y en español argentino: particularidades del campo de la lingüística aplicada” – revela que los estudios comparativos de *abstracts* en diferentes lenguas suelen mostrar diferencias culturales que influyen en la legibilidad del texto cuando no son tenidas en cuenta. La autora se propone indagar sobre dichas diferencias entre *abstracts* en español (de variante argentina) e inglés dentro del campo de la lingüística aplicada. Para ello, analiza *abstracts* de

revistas reconocidas en español argentino y en inglés pertenecientes al campo de la lingüística aplicada y publicados entre 2016-2019. Los resultados de este estudio muestran, por un lado, que los resúmenes en inglés traducidos del español presentan los mismos movimientos que sus versiones originales, pero que, por el contrario, existen diferencias en las frecuencias de los movimientos presentes dependiendo de la lengua original en la que el resumen fue escrito. Por esta razón, una de las principales conclusiones de esta contribución es la toma de conciencia de la importancia de sensibilizar a los aprendientes sobre estas diferencias para que sus *abstracts* sean comprendidos correctamente en la lengua meta.

María Antonia OSÉS PALLARÉS nos aporta notables explicaciones en su artículo “El español jurídico actual: de la variedad a las variedades de uso en entornos digitales”. La autora se propone revisar las variables que describen contextos discursivos jurídicos en entornos digitales basándose en ejemplos de terminología del derecho tomados de corpus de textos y de bancos de vocabularios jurídicos en línea. La utilidad de este estudio es que en él se presentan variedades del español jurídico como lengua de especialidad y aspectos de la terminología jurídica focalizada en contextos naturales de uso y en diferentes situaciones comunicativas. Ciertos recursos web, de libre acceso a textos especializados, permiten transmitir y generar conocimiento jurídico como así también elaborar materiales para la enseñanza del español. En esta contribución, se analizan particularmente los recursos lingüísticos del Sistema Argentino de Información Jurídica como elementos clave en la gestión de conocimientos especializados, específicamente para localizar, gestionar, utilizar y reutilizar variantes terminológicas adecuadas.

El presente volumen integra el artículo “Incluir las nociones de variación y tradición verbal en la clase de español jurídico”, en el cual Natalia PRUNES describe y analiza algunos aspectos de la variación lingüística del ESP, en el ámbito específico del Derecho, que conviene tener en cuenta a la hora de enseñar el español de la Argentina a estudiantes de abogacía e incluso a abogados originarios de Estados Unidos. La autora subraya la importancia de la transmisión de contenidos culturales para poder trabajar con mayor profundidad la noción de variación en ESP. Por eso, su enfoque variacionista incluye el concepto de tradición verbal que cobra especial relevancia en el español jurídico. Para ejemplificar dicho enfoque, se presentan propuestas didácticas centradas en el uso de refranes relacionados con el campo del Derecho que, al mismo tiempo, sirven de base para profundizar contenidos gramaticales, morfosintácticos y léxicos.

María Luisa REGUEIRO RODRÍGUEZ nos invita a reflexionar sobre ciertos aspectos del ESP en su artículo “Polisemia y sinonimia ante la necesaria precisión del español científico-académico”. Su contribución es una reflexión sobre la variación léxica que representan la polisemia y la sinonimia como posible causa de ambigüedad del lenguaje científico-académico. La diversidad semántica de ciertos sinónimos y geosinónimos nos conduce a una necesaria definición de criterios y principios de tratamiento de la terminología. Aunque la monorreferencialidad sea una noción básica de la precisión terminológica (que hace que el lenguaje científico académico sea un lenguaje pretendidamente universal), existe una tensión entre la necesidad de precisión léxica de las unidades terminológicas y la diversidad semántica de dichas unidades. En una primera etapa, la autora analiza la presencia de estas relaciones léxico-semánticas para caracterizar el léxico científico-académico dando algunos ejemplos de la variedad terminológica que representan la polisemia y la sinonimia en diversas disciplinas. Luego, termina su reflexión a través de una propuesta mínima de tratamiento de la nomenclatura específica a fin de evitar la ambigüedad y la imprecisión.

Los dos últimos artículos (sección III) se refieren a temas conexos también relacionadas con la noción de variación lingüística en ESP.

En su contribución “Las variaciones culturales en el campo de las artes: enfoque pedagógico interdisciplinario para fomentar las competencias lingüísticas de estudiantes de ingenierías”, María Alejandra CANTAROVICH de PETIT nos muestra cómo se puede integrar la diversidad cultural y diatópica en un curso de ESP. Aunando enriquecimiento léxico, artístico y técnico en el campo de las artes, la autora propone una pedagogía innovadora que suprime, de manera original, las barreras entre las diferentes disciplinas de la carrera ingenieril. El objetivo de su propuesta es reflexionar sobre el reto que implica combinar las artes y las variaciones lingüísticas del español propiciando la creatividad y la innovación pedagógica.

Para terminar, Guiomar Elena CIAPUSCIO, en su artículo “Algunas observaciones sobre el español científico a propósito del habla de la pandemia”, nos recuerda que el español científico describe una macro-variedad lingüística diafásica, ya que se emplea en contextos marcados por el tema, la situación y los usuarios. Este español científico aparece cada vez más en los distintos textos que se emplean para comunicar en las diferentes esferas de la vida social. En un primer momento, la autora presenta algunas reflexiones que se enmarcan en la denominada “Lingüística de la ciencia”, una subdisciplina que pone de realce la naturaleza comunicativa del quehacer científico. Después de exponer algunas definiciones útiles para la enseñanza de los textos científicos, ilustra algunas de esas reflexiones sobre la base de un análisis de distintos fenómenos especialmente relevantes en el habla de la pandemia deteniéndose particularmente en la temática de los géneros, la neología, la migración de términos y las metáforas. Lo que se muestra en esta contribución es el carácter dinámico que caracteriza a las formas expresivas del discurso científico. El dinamismo de dicho discurso se aprecia hoy de manera amplificada en los textos científicos de distintos niveles de especialidad que tratan de la pandemia del coronavirus.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid: SGEL.

ALCARAZ VARÓ, E. (2002): La tercera didáctica de las lenguas modernas. Las lenguas de especialidad. En Ministerio de Educación Ciencia y Deporte (ed.). *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: Secretaría General Técnica, MECD, 95-120.

ALEZA IZQUIERDO, M. y ENGUITA UTRILLA, J. M. (2010). Introducción. En M. ALEZA IZQUIERDO y J. M. ENGUITA UTRILLA (Éds.), *La lengua española en América: Normas y usos actuales*. Valencia: Universidad de Valencia, 23-49.

ALVAR, M. (2002). *Español en dos mundos*. Madrid: Temas de Hoy.

ANDIÓN HERRERO, M. A. (2017). Etnocentrismo lingüístico vs. plurinormativismo. Consideraciones sobre la variación y variedad del español LE/L2. En E. BALMACEDA MAESTU, F. GARCÍA ANDREVA y M. MARTÍNEZ LÓPEZ (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Fundación San Millán de la Cogolla, 131-140.

ANDIÓN HERRERO, M. A. (2014). El español: diversidad y variación. Aspectos lingüísticos y extralingüísticos de interés. En *As línguas portuguesa e espanhola no cenário atual*. Universidade de Integração Latino-Americana, 225-247.

ANDIÓN HERRERO, M. A. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 46(82), 155-189.

ANDIÓN HERRERO, M. A. (2008). La diversidad lingüística del español: La compleja relación entre estándar, norma y variedad. En A. MORENO SANDOVAL (Coord.), *La diversidad (meta)lingüística*. Actas del VIII congreso de Lingüística General. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 294-307.

ANDIÓN HERRERO, M. A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *Revista Estudios de Lingüística*, 21, 21-33.

AMORÓS ALEGRE, C. y PRIETO DE LOS MOZOS, E. (2017). El grado de pluricentrismo de la lengua española. *Language Problems and Language Planning*, 41 (3), 245-264.

AMORÓS ALEGRE, C. (2012). El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glotodidáctica. *Revista internacional de lingüística iberoamericana*, 19, 127-148.

AZORÍN FERNÁNDEZ, D. (1992). El diccionario general de la lengua frente a los vocabularios científicos y técnicos. *EURALEX '90. Proceedings. Actas del IV Congreso Internacional*, Barcelona, Biblograf, 445-453.

BATTANER ARIAS, P., & LÓPEZ FERRERO, C. (2019). La flexibilidad como propuesta normativa a la diversidad lingüística y dialectal. Perspectivas desde la Real Academia Española. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), 106-118.

BORREGO NIETO, J., RECIO DIEGO, Á. y TOMÉ CORNEJO, C. (2021). Variación y cambio en el español actual. Notas para su enseñanza. En V. MARCET RODRÍGUEZ, C. ÁLVAREZ-ROSA y M. NEVOT NAVARRO (Eds.), *La variación en español y su enseñanza. Reflexiones y propuestas didácticas*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 15-28.

CABRÉ, M. T. (1993). *La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones*. Empuries, Barcelona: Editorial Antártida.

CABRÉ CASTELLVÍ, M. T. y ESTOPÀ, R. (2005). Unidades de conocimiento especializado: caracterización y tipología. En *Coneixement, llenguatge i discurs especialitzat*, M. T. Cabré Castellví y C. Bach (eds.), 69-93. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

CAMACHO, L. (2009). El español coloquial en contexto académico. En A. VERA y I. MARTÍNEZ (Eds.), *El español en contextos específicos: Enseñanza e investigación*. Comillas: ASELE-Fundación Comillas, 331-346.

CIAPUSCIO, G. (2003): *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

COMPANY COMPANY, C. (2019). Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), 96-105.

CRUZ, M. y SARACHO, M. (2017). Materiales para la enseñanza-aprendizaje de las variedades lingüísticas y culturales de Hispanoamérica en la clase de ELE. En E. BALMACEDA MAESTU, F. GARCÍA ANDREVA, y M. MARTÍNEZ LÓPEZ (Eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE* Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Fundación San Millán de la Cogolla, 273-283.

DEPECKER, L. (2000). Quelques aspects des vocabulaires spécialisés de la fin du XXe siècle : entre créativité lexicale et parallélisation sur l'anglais. *La banque des mots*, 60, 103-134.

GARCÍA PALACIOS, J. (2000), La terminología en los diccionarios académicos del nuevo siglo. *Siglo XXI y el mundo de habla hispana*. Kioto: Kyoto University of Foreign Studies, 15-40.

GARZELLI, B., GRANATA, M. E. y MARIOTTINI, L. (2018). Las variedades hispanoamericanas en el paisaje lingüístico de la didáctica del español. *Lingue e Linguaggi*, 25, 365-392.

GIMÉNEZ FOLQUÉS, D. (2015). ¿Es conveniente enseñar las variantes del español en clase de E/LE? *RiCOGNIZIONI. Rivista di lingue, letterature e culture moderne*, 3 (II), 149-155.

GLÄSER, R. (1993). A Multi-level Model for a Typology of LSP Genres. *Fachsprache. International Journal of LSP*, 15 (Heft 1-2), 18-26.

GREUßLICH, S. y LEBSANFTD, F. (Éds.). (2020). El español, lengua pluricéntrica: Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva. Bonn: Bonn University Press.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2003). Creación léxica en torno a la Nueva Economía. En *Actas del XXIII Congreso de Lingüística y Filología Románica*, Tübingen, vol. III, sec. 4, 203-215.

GÓMEZ DE ENTERRIA, J. (2009): *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco.

GRANDE ALIJA, F. J. (2001). La diversidad del español a través de los manuales de E/LE. ¿Qué lengua enseñar? En M. A. MARTÍN ZORRAQUINO y C. DÍEZ PELLEGRÍN (Éds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE Universidad de Zaragoza, 393-402.

GRICE, H. P., (1989) *Studies in the Way of Words*, Cambridge MA: Harvard University Press.

HALLIDAY, M.A.K. (1979): *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N., MUÑOZ-BASOLS, J., & SOLER MONTES, C. (2022). La diversidad del español y su enseñanza. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

HERNÁNDEZ MUÑOZ, N. y MUÑOZ-BASOLS, J. (2019). El español en la era global: Agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6 (2), 79-95.

JACOBI, D. (1999). *La communication scientifique. Discours, figures, modèles*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

LEHRBERGER, J. & R. KITTREDGE (eds.). (1982). *Sublanguage: Studies of Language in Restricted Semantic Domains*. Berlin: Walter de Gruyter.

LIPSKI, J. M. (2004). *El español de América*. Madrid: Cátedra.

MARTÍNEZ LINARES, M. A. (2007): Sobre la morfosintaxis de las lenguas de especialidad. En E. Alcaraz Varó, J. M. Martínez y F. Yus Ramos (eds.). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel, 13-25.

MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E. (2012). Los retos de la codificación normativa del español: Cómo conciliar los conceptos de español pluricéntrico y español panhispánico. En F. Lebsanft, W. Mihatsch, & C. Polzin-Haumann (Éds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid: Iberoamericana/Vervuert, 281-312.

MORENO CABRERA, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2017). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2015). La percepción global de la similitud entre variedades de la lengua española. Dans K. JEPPESEN KRAGH et J. LINDSCHOUW (Éds.), *Les variations diastématisques et leurs interdépendances dans les langues romanes* Strasbourg : Éditions de Linguistique et Philologie, 217-238.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1999). Lenguas de especialidad y variación lingüística. En S. BARRUECO, E. HERNÁNDEZ y L. SIERRA AYALA (Eds.), *Actas de la VI Jornada "Lenguas para fines específicos"*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 3-14.

MOURE, J. L. (2015). ¿Castellano, español o argentino? En L. ACUÑA & M. BARALO (Éds.), *¿Qué español enseñar?* Buenos Aires: Tinta Fresca, 9-43.

PALACIOS ALCAINE, A. (2006). Variedades del español hablado en América: Una aproximación educativa. En E. DE MIGUEL APARICIO & M. C. BUITRAGO GÓMEZ (Eds.), *Las lenguas españolas: un enfoque filológico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 175-196.

PICHT, H. & J. DRASKAU. (1985). *Terminology: an introduction*. Guilford: The University of Surrey.

QUEMADA, B. (1978). Technique et langage. En *Histoire des techniques*. Paris : Gallimard, 1148-1149.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

REY, A. (1976). *Néologie en marche série b : Langues de spécialité 2*. Québec : Gouvernement du Québec.

RICHARD, É. (2015). Las variedades del español en la enseñanza como lengua segunda/extranjera. *ScriptUM: Revue du Département de Linguistique et de Traduction de l'Université de Montréal*, 1, 131-143.

RODRÍGUEZ MUÑOZ, F. (2014). Variaciones del léxico de especialidad en contextos extrajudiciales de resolución de conflictos en español. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 15 (1), 101-116.

RODRÍGUEZ-TAPIA, S. (2016). Los textos especializados, semiespecializados y divulgativos: Una propuesta de análisis cualitativo y de clasificación cuantitativa. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 25, 987-1006.

RONDEAU, G. (1983). *Introduction à la terminologie*. Chicoutimi : Gaëtan Morin.

SAGER, J. C, DUNGWORTH D. & P. F. MCDONALD. (1980): *English Special Language: Principles and Practice in Science and Technology*, Wiesbaden: Oscar Brandstetter.

SANTIAGO GUERVÓS, J. (2009). Qué enseñar a los que van a enseñar. In A. BARRIENTO, J. C. MARTÍN, V. DELGADO, & M. I. FERNÁNDEZ (Éds.), *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cáceres: Universidad de Extremadura, 101-106.

SCHROTT, A. (2017). Las tradiciones discursivas, la pragmalingüística y la lingüística del discurso. *Revista de la Academia Nacional de Letras*, 13, 25-57.

SOLER MONTES, C. (2014). El modelo de lengua en el aula de ELE: adecuación de la variedad lingüística desde un punto de vista pluricéntrico. En Y. MORIMOTO, M. V. PAVÓN LUCERO y R. SANTAMARÍA MARTÍNEZ (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Actas del XXV Congreso internacional de ASELE, 1237-1244.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_1237.pdf

TANO, M. (2021a). Balisage terminologique dans le domaine de la langue espagnole spécialisée. *HispanismeS-Revue de la Société des Hispanistes Français*, Varia (15), 242-265.
https://hispanistes.fr/images/PDF/HispanismeS/Hispanismes_15/16-Marcelo-Tano.pdf

TANO, M. (2021b). Hacia una identificación profesional de profesores e investigadores universitarios implicados en el campo del español de especialidad. *MarcoELE-Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32, 1-21. https://marcoele.com/descargas/32/tano-espanol_especialidad.pdf

TANO, M. (2018). Orientaciones metodológicas y programáticas de un curso de español para fines específicos. *Crisol-Série numérique* (revue du Centre de Recherches Ibériques et Ibéro-américaines de l'Université Paris Nanterre), 1, 1-36.
<http://crisol.parisnanterre.fr/index.php/crisol/article/view/36/30>

TORRES TORRES, A. (2013). Del castellano de “un pequeño rincón” al español internacional. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 3, 205-224.

VARANTOLA, K. (1986). Popularization strategies and text functional shifts in scientific and technical writing. *LSP Newsletter*, 10, 2, 33-52.

VILA PUJOL, M. R. (2009). Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Monográficos Marco ELE*, 8, 205-216.

SECCIÓN II: selección de artículos



Almudena BASANTA y Lieve VANGHEUCHTEN - “El discurso de la RSC y sus interdiscursos en los informes y páginas web de empresas chilenas, españolas y mexicanas: un análisis de género semántico-discursivo y multimodal”

Universidad de Amberes

almudena.basanta@uantwerpen.be

lieve.vangheuchten@uantwerpen.be

Resumen. En este estudio se examina en tres países del mundo hispanohablante, Chile, España y México, cómo se lleva a cabo la comunicación de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) para empresas extractivas y de la banca en dos géneros diferentes: el informe de sostenibilidad y la página web. A partir de un análisis semántico-discursivo de los informes y de un análisis multimodal de los sitios web, se comprueba cómo estos géneros cumplen la doble finalidad de informar e involucrar. Los resultados muestran que el contexto institucional determina el tipo de RSC comunicada, menos estratégica en México y Chile. En cuanto a las diferencias entre los dos géneros se observa que la interacción con las partes interesadas se limita en los informes a una comunicación indirecta, mientras que las páginas web apuestan por un enfoque tanto indirecto como directo con posibilidades de interacción. Se concluye con una propuesta didáctica para el aula de español con fines específicos.

Palabras clave: análisis del discurso, comunicación corporativa, discurso especializado, género discursivo, mundo hispanohablante, responsabilidad social corporativa

Résumé. Cette étude examine dans trois pays du monde hispanophone, le Chili, l'Espagne et le Mexique, comment la communication de la Responsabilité Sociale des Entreprises (RSE) pour les entreprises extractives et bancaires est réalisée dans deux genres différents : le rapport de durabilité et le site web. Sur la base d'une analyse sémantico-discursive des rapports et d'une analyse multimodale des sites web, il est montré comment ces genres remplissent le double objectif d'informer et d'impliquer. Les résultats montrent que le contexte institutionnel détermine le type de RSE communiqué, qui est moins stratégique au Mexique et au Chili. En ce qui concerne les différences entre les deux genres, on observe que l'interaction avec les parties prenantes se limite dans les rapports à une communication indirecte, tandis que les sites web misent sur une approche interactive à la fois indirecte et directe. L'étude termine par une proposition didactique pour les cours d'espagnol sur objectifs spécifiques.

Mots-clés : analyse du discours, communication d'entreprise, discours spécialisé, genre discursif, monde hispanophone, responsabilité sociale des entreprises

1. LA COMUNICACIÓN DE LA RSC

Este artículo pretende estudiar aspectos de la variación del discurso de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) de las empresas en el mundo hispano, concretamente en Chile, México y España. La RSC no es un concepto nuevo, ya que se dio a conocer a través del emblemático libro de BOWEN (1953), llamado *Las responsabilidades sociales del empresario* (CARROLL, 1999). Dadas las diferentes interpretaciones de la RSC, en este estudio adoptaremos la descripción globalmente aceptada de que las empresas socialmente responsables “son aquellas que incorporan en sus operaciones actividades que abordan las preocupaciones sociales, éticas y medioambientales (más allá de lo que solo exige la ley), y cuyos resultados deberían traducirse en una mejora de la calidad de vida de la mayoría de los grupos de interés de la empresa” (PÉREZ-BATRES, MILLER y PISAN, 2010: 194). La comunicación es crucial en este proceso. A través de los informes, las empresas necesitan informar sobre sus actividades de RSC a sus grupos de interés, ya que a estos se les otorga indirectamente el poder de influir en la continuidad de la empresa (FREEMAN, 2013). La presentación de informes de RSC proporciona a la organización la posibilidad de legitimar sus

actividades y construir una reputación positiva que, si está bien desarrollada, puede utilizarse estratégicamente y conducir a una ventaja competitiva (ROBERTS y DOWLING, 2002).

Tradicionalmente, las empresas informaban a través de su informe anual, pero hoy en día, con la integración de Internet en el mundo empresarial, la presentación de informes ha experimentado una cierta evolución. Ahora están disponibles en el sitio web de la empresa y en muchos casos los documentos en línea sustituyen a las versiones en papel (MORHARDT, 2010). La presentación de informes sobre RSC no solo se realiza a través de archivos PDF en textos escritos monológicos tradicionales, sino también directamente en la página web en un discurso hipertextual. Según la literatura especializada (BHATIA, 2010, 2012), el discurso de RSC manifiesta una creciente hibridación de sus géneros, al entrecruzarse la finalidad comunicativa original de información con una clara intención promocional. Esta evolución hacia la comercialización de una comunicación principalmente descriptiva en su origen se debe al creciente peso de influencias externas, como los diferentes grupos de interés que abogan no solo por la transparencia sino por resultados concretos en el área de la RSC. Esto añade una dimensión comunicativa al discurso RSC, que ha de convencer al lector de los esfuerzos y resultados en este plano. Además de esta hipótesis de que el discurso informativo de la RSC en general adopta cada vez más rasgos promocionales, vaticinamos en este estudio que estos se manifestarán más en las páginas web debido a su carácter multimodal. Comprobaremos estas hipótesis mediante un análisis transcultural de género de índole léxico-semántica y multimodal de los informes y páginas web de seis empresas de tres países hispanohablantes: Chile, España y México.

2. RSC EN EL MUNDO HISPÁNICO

2.1. Selección de las empresas

Desde la década de los noventa del siglo pasado, la RSC ha ido ganando atención mundial sobre todo gracias a organizaciones internacionales, como la ONU, la OCDE y el Banco Mundial. Sin embargo, según estudios recientes, las políticas de RSC dependen en gran medida del contexto institucional local (DEMIRBAG *et al.*, 2017) y se ven reforzadas por el sistema cultural (AMOR ESTEBAN, GALINDO VILLARDÓN y GARCÍA SÁNCHEZ, 2017). Los países con un marco legislativo sólido para la RSC, apoyado por una cultura colectivista y femenina que estimula el cuidado recíproco, suelen tener empresas más comprometidas con la RSC. Esto explica, por ejemplo, por qué la RSC se practica más activamente en el norte de Europa que en el sur y por qué la RSC europea está más avanzada que la canadiense, que a su vez supera a la estadounidense. En América Latina, la RSC solo se ha convertido en un tema de agenda recientemente sobre todo en empresas grandes y de gran visibilidad. Por lo tanto, se puede afirmar que las empresas latinoamericanas solo han adoptado medidas de RSC moderadamente y de manera desigual, tanto respecto a los países como a los sectores económicos. En este contexto, y en lo que respecta a la composición del corpus, elegimos dos sectores económicos explícitamente sensibles a la RSC: las industrias extractivas y las finanzas, ya que estas empresas experimentarán una mayor necesidad de legitimación, gestión de la reputación y diálogo con sus grupos de interés (SZCZEPANKIEWICZ y MUĆKO, 2016; STJEPCEVIC y SIKSNELYTE, 2017). Para cada sector seleccionamos tres países, Chile, España y México, que representan tres de las principales zonas dialectológicas del español a la vez que corresponden a diferentes entornos legales en cuanto a la implementación y comunicación de la RSC. De este modo, el corpus comprende un total de seis empresas (Tabla 1).

Tabla 1
Empresas del corpus

	Extracción	Banca
Chile	Codelco	Banco de Chile
España	Repsol	Banco Santander
México	Pemex	Banorte

En cuanto al periodo y los géneros, nuestro estudio se centra en los informes de RSC de 2018 (230374 palabras) y en las páginas web de 2020⁵ (imágenes y texto). En los siguientes apartados profundizaremos en el concepto de discurso de la RSC y en los diferentes interdiscursos que caracterizan la comunicación de la sostenibilidad y adelantaremos algunas hipótesis para un análisis transcultural.

2.2. RSC responsiva y estratégica

A pesar de que órganos de monitoreo internacionales como GRI, ISO26000 y UNGC⁶ explicitan qué temas debe conllevar una política de RSC estratégica, tales como el crecimiento sostenible con respeto a las personas y el medio ambiente, una política de interesados internos y externos con prácticas laborales sostenibles y participación y desarrollo de la comunidad, el buen gobierno y las prácticas operativas justas, la innovación, los derechos de los accionistas, etc., la bibliografía señala que también existe la comunicación de una RSC responsiva, con un importante componente filantrópico (CAMPOPIANO y DE MASSIS, 2014). PORTER y KRAMER (2006) introdujeron la distinción entre la RSC estratégica y la responsiva. La diferencia principal reside en que una política de RSC estratégica procura mejorar la sostenibilidad de las actividades de la empresa proactivamente y, a través de esta operación, desarrollar la sinergia entre la empresa y sus grupos de interés externos, es decir, la sociedad y el medioambiente. Una política de RSC responsiva, sin embargo, se limita a compensar los posibles efectos negativos de sus actividades mediante acciones no directamente relacionadas con la actividad principal de la empresa, de ahí la frecuente asociación con caridad o filantropía. En comparación con Europa, América Latina parece inclinarse más por la RSC responsiva, principalmente debido a los débiles incentivos y reglamentos gubernamentales y a la escasa presión y aplicación de la ley por parte de los gobiernos (KOLJATIC y SILVA, 2015; SÁ DE ABREU, DA CUNHA y BARLOW, 2015). En esta zona la RSC responsiva logra por tanto justificar las actuaciones de algunas empresas, además de colmar los vacíos legales de los que el gobierno no quiere o no puede responsabilizarse debido a un marco institucional demasiado débil (RODRIGO, DURAN y ARENAS, 2016). Por consiguiente, dada la caracterización geográfica de nuestro corpus, la primera pregunta de investigación que se plantea es si en los subcorpus chileno y mexicano, correspondientes a empresas de países con un contexto institucional menos desarrollado, se refiere una RSC más o menos responsiva que en el subcorpus de un país más regulado como España.

2.3. Los interdiscursos promocionales de la RSC

Se suele distinguir entre tres interdiscursos promocionales de la RSC que se entrelazan y refuerzan el discurso informativo general de la RSC. El primero tiene como objetivo legitimar

⁵ No fue posible recuperar las webs de 2018 con buscadores de archivos de Internet como Wayback Machine (<http://archive.org/web/>)

⁶ <https://www.globalreporting.org/>, <https://www.iso.org/iso-26000-social-responsibility.html>, <https://www.unglobalcompact.org/>

las acciones de índole cuestionable desde un punto de vista sostenible; el segundo, mejorar la reputación de la empresa; y el tercero, comunicar con las partes interesadas para que se sientan tenidas en cuenta (DU, BHATTACHARYA y SEN, 2010). La comunicación de la legitimación apuesta por cambiar la percepción del público en caso de errores cometidos por la empresa o si la empresa considera que la sociedad impone expectativas poco realistas. Así, la legitimación vehicula críticas importantes al contexto de la empresa y a las leyes del país con sus exigencias o restricciones, por ejemplo, al hacer referencia a errores, cambios o modificaciones que han debido realizarse para ajustarse a la legislación, la realidad o las expectativas de sus partes interesadas. Si se trata de una deliberada manipulación de la atención para apartarla de un problema causado por la empresa centrándose en sus buenas actividades, la bibliografía habla de *greenwashing* o ecoblanqueo (SEELE y GATTI, 2017). A nivel multimodal este interdiscurso suele realizarse con colores y palabras clave seleccionadas y puestas como ladrillo, para reforzar y aclarar los textos (BREITBARTH, HARRIS y INSCH, 2010; HÖLLERER *et al.* 2013). La comunicación de la reputación pretende contribuir a la gestión de la imagen positiva de la empresa e incluso suponer una ventaja competitiva en términos de rentabilidad (EISENEGGER y SCHRANZ, 2011). Las técnicas comunicativas para influir en la percepción externa de la empresa son a menudo de índole multimodal con información cuantitativa, como tablas y gráficos, y con contenidos cualitativos como imágenes, fotos y vídeos con testimonios personales con el fin de humanizar la empresa (MALAVASI, 2018). Asimismo, se comunica la reputación a través de reconocimientos internacionales o nacionales, con sus sellos y logos, citas o referencias a organismos de monitoreo o a leyes, fotos de edificios que representan el poder legislativo o judicial subrayan la excelencia y la representación fiable de la empresa (CHAOYUAN, 2018). En cuanto a la comunicación con los grupos de interés, las empresas apuestan cada vez más por comunicarse estratégicamente con ellos, dado que gozan de un gran poder interactivo de negociación y de influencia en el contexto de la creciente comunicación en las redes sociales (GUIMARÃES-COSTA y PINA E CUNHA, 2008). En el plano multimodal cabe distinguir entre una interacción indirecta, mediante fotos y otros elementos visuales como colores, tipos de letra y textos fragmentados, y otra directa con la posibilidad de interacción vía redes sociales, buscadores, ayudas, etc. (VOLLERO *et al.*, 2018).

Resulta obvio que estos tres interdiscursos funcionan como estrategias de comunicación para fortalecer el discurso de la RSC. Esto nos lleva a la segunda pregunta de investigación que plantea cómo y en qué medida concurrirán en nuestro corpus de habla hispana. Abordaremos esta cuestión también de manera multimodal y estableciendo una comparación entre los tres subcorpus.

3. METODOLOGÍA

Realizamos un análisis doble del corpus, con una primera parte discursiva léxico-semántica y una segunda multimodal. La parte léxico-semántica, llevada a cabo mediante el programa NVivo⁷, aplica un análisis cualitativo discursivo a una parte del corpus, concretamente a las cartas de presentación (VÁZQUEZ y LISTON-HEYES, 2008; BASANTA y VANGEHUCHTEN,

⁷ NVivo es una aplicación informática para el análisis de datos con enfoques cualitativos y mixtos. En particular, se utiliza para analizar datos no estructurados de texto, audio, vídeo e imágenes, incluyendo (pero sin limitarse a) entrevistas, grupos de discusión, encuestas, medios sociales y artículos de revistas (Kent State University. (n.d.). *LibGuides: Statistical y Qualitative Data Analysis Software: About NVivo*, <https://libguides.library.kent.edu/statconsulting/NVivo>).

2019), en combinación con un análisis cuantitativo de la totalidad del corpus, basado en *topic modeling* o la modelización de los temas, tal como se describe en BRETT (2012). Este etiquetado secuencial cualicuantitativo aplica los principios de la triangulación científica (métodos mixtos) con el objetivo de incrementar la validez de los resultados (OKUDA y GÓMEZ, 2005).

En la parte cualitativa codificamos en las cartas las expresiones vinculadas bien al discurso principal sobre la RSC, con la distinción entre RSC responsiva y estratégica, bien a los tres interdiscursos de reputación, legitimación y comunicación con las partes interesadas, como se ha descrito en la sección anterior. De esta manera se delimitan los patrones discursivos que luego vienen completados por indicadores en formas de palabras clave mediante un análisis cualitativo manual de las listas de frecuencias del léxico de los informes en su totalidad. Estos indicadores permiten pasar a la parte cuantitativa del análisis, al examinar el corpus completo según los temas ya cualitativamente definidos. Por lo tanto, la modelización de los temas no se limita al mero análisis de las palabras más frecuentes ni a las palabras clave en general, sino que, a partir de una lista exhaustiva, estructura las palabras por tema para analizar el corpus a partir de los diferentes patrones discursivos que presenta.

En segundo lugar, dado el carácter multimodal de nuestro corpus, realizamos también un análisis semiótico, basado en NORRIS (2004, 2011) y KRESS (2010) con el objetivo de determinar qué estrategias multimodales se usan para reforzar tanto el poder informativo como el persuasivo de la comunicación de la RSC. Estudiamos, por una parte, la técnica de la fragmentación, el uso de colores corporativos, la correlación formal entre informes y páginas web, etc., y por otra, imágenes, rasgos interactivos, vídeo y animación (BREITBARTH, HARRIS y INSCH, 2010; HÖLLERER *et al.*, 2013). Con la siguiente matriz de operacionalización (Tabla 2), basada parcialmente en VOLLERO *et al.* (2018), analizamos cómo los recursos multimodales contribuyen a la conceptualización del discurso de RSC y sus interdiscursos de legitimación, reputación e interacción con los grupos de interés. La matriz proporciona indicadores que permiten examinar cómo el contenido de RSC se operacionaliza de manera multimodal, tanto en la dicotomía responsiva/estratégica como respecto a los interdiscursos promocionales. Los indicadores incluyen elementos principalmente informativos, como gráficos y mapas, relacionados en primer lugar con los interdiscursos de legitimación y reputación, pero también elementos involucradores que caracterizan la interacción con los grupos de interés. Dentro de estos últimos distinguimos elementos involucradores indirectos y directos. Entre los primeros hay fotos y vídeos de personas que invitan al lector a la identificación con la misión y la visión de la empresa (MALAVASI, 2018), además de otro tipo de imágenes no personales que asimismo vehiculan la esencia o la imagen de la empresa. Los elementos involucradores directos disponen de características interactivas de participación y co-creación y rasgos presentacionales de accesibilidad, navegabilidad y presencia de multimedia (GÓMEZ Y CHALMETA, 2011).

Tabla 2
Matriz de operacionalización del análisis multimodal

Discurso	Indicadores multimodales
RSC	Estratégica: Elementos visuales que conciernen la cadena de valor (<i>People, Planet, Profit</i>) Responsiva: Elementos visuales que conciernen el interés social general
Interdiscursos	Indicadores multimodales
Legitimación/Reputación ⁸	Elementos visuales informativos (índices de sostenibilidad, sellos, gráficos, infografía, mapas interactivos, vídeos, enlaces a documentos, etc.)
Interacción con los grupos de interés	Elementos visuales involucradores - Indirectos: fotos y vídeos - Directos: elementos interactivos (hojas de contacto y <i>feedback</i> , glosarios y FAQ de RSC, enlaces, redes sociales, encuestas, etc.) y elementos presentacionales (facilidad de acceso a la página, funcionalidad multilingüe, buscador interno, mapa de la página, facilidad de interacción con la portada, ausencia de escroleo excesivo, presencia de canales de TV, etc.)

4. ANÁLISIS

4.1. Reparto en el corpus del discurso de RSC y los interdiscursos

La siguiente tabla (Tabla 3) muestra la distribución del discurso de RSC y los interdiscursos en los tres subcorpus.

Tabla 3
Reparto de los discursos en el corpus

Cartas e informes	RSC	Interdiscursos
Chile	5,7 %	5,33 %
España	4,0 %	3,90 %
México	5,8 %	5,16 %

Observamos que el discurso de RSC se ve efectivamente reforzado por otros discursos y que juntos disponen de un peso similar por subcorpus. El siguiente ejemplo (1), procedente del subcorpus mexicano, ilustra cómo el discurso de RSC y los interdiscursos, en este caso más concretamente el de la reputación, aparecen imbricados:

- (1) El crecimiento, la innovación y nuestros resultados cobran mayor sentido de cara a nuestro compromiso social. M_Banorte_carta

Esta misma conclusión resulta en el análisis multimodal, sobre todo en las páginas web: la presencia de los interdiscursos promocionales es abrumadora y los elementos multimodales son mayoritariamente de índole involucradora, bien indirecta, con fotos que invitan a la identificación, o directa, con posibilidades interactivas. Además de por su cantidad estos elementos se caracterizan por la facilidad de consulta: se trata de elementos que van apareciendo en las páginas web en un primer nivel de comunicación, con posibilidades que van actualizándose de manera automática al recorrer las páginas. Sin embargo, el acceso a

⁸ Los interdiscursos de la legitimación y la reputación se tratan juntos en el análisis multimodal ya que los elementos visuales citados sirven los dos propósitos comunicativos a la vez.

la información sobre sostenibilidad presenta diferentes grados de facilidad. Las empresas del sector extractivo Codelco y Repsol disponen de sendas pestañas con la mención sustentabilidad o sostenibilidad en su página de inicio. Pemex propone un apartado de sustentabilidad en la parte inferior de su página que no es activo, pero entre las pestañas de la parte superior de la página de inicio hay un apartado de “Ética y transparencia” que lleva a contenidos de RSC. El mismo procedimiento utiliza Banco de Chile, que precisa pasar por la pestaña de “Nuestro banco” para llegar a la sustentabilidad. Banco Santander propone varios caminos para llegar a políticas o informaciones de RSC desde su página de inicio, pero ninguna directa. Y en Banorte el acceso a la “Responsabilidad social” es directo desde la primera página, pero desde la parte inferior a la que se llega después de manipularla. También se podría llegar a través de pestañas de “Información” o de “Sala de prensa”. Observamos que la primera página se compone de elementos de fácil recepción, como fotos, oraciones breves, información fraccionada con palabras claves y evocadoras que son en sí mismos enlaces que llevan a un segundo nivel de mayor carga informativa, tales como resoluciones, resúmenes, informes, compromisos, etc. Para acceder a este nivel se requiere un receptor proactivo, un lector participante que decida actuar y pasar al siguiente nivel. Se puede interpretar un carácter promocional de los gráficos, textos breves, fotos, formularios a la vez que un carácter introductorio, atractivo, para dirigir al receptor al nivel siguiente. La página de inicio de la web de Codelco constituye un ejemplo con la serie de fotos alternando con títulos que encontramos bajo las pestañas. Una de ellas anuncia y enlaza con el informe de sustentabilidad 2019:

Imagen 1
C_Codelco_página web



En ese primer nivel de información además de las fotos aparecen otros procedimientos para llegar a los documentos informativos. Todos presentan un cierto impacto visual como oraciones cortas de alto contenido, *hashtag* o almohadillas, informaciones de actualidad o, directamente, enlaces. Por ejemplo, en la página web de Banco de Santander disponemos de todas estas posibilidades:

Imagen 2
E_Santander_página web



Los temas, marcados con almohadillas, se colorean de rojo, símbolo del banco:

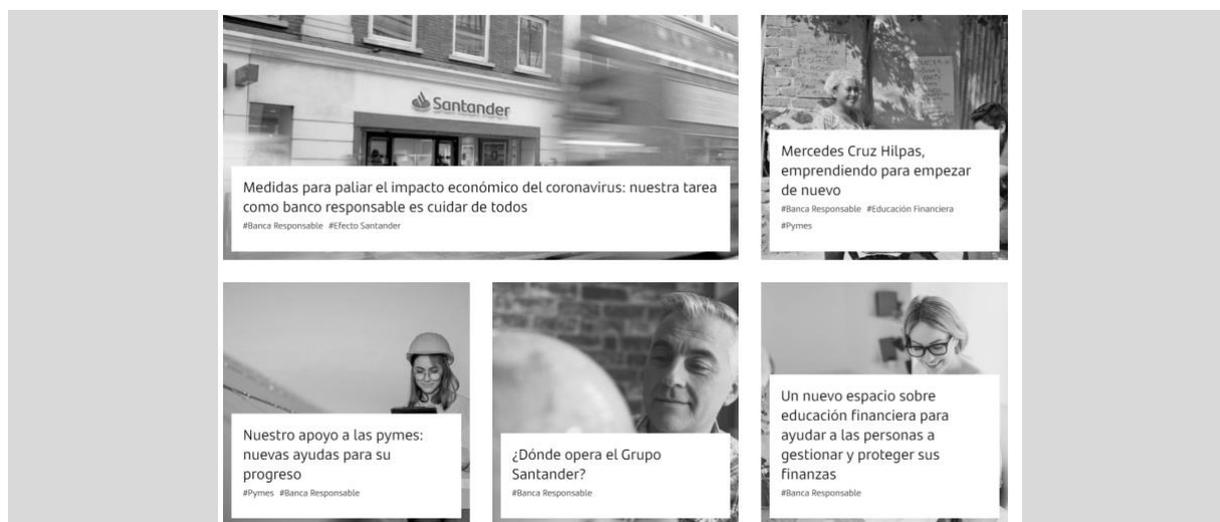
Imagen 3
E_Santander_página web

Los temas que nos mueven



Siguen una serie de fotos por temas también localizables por almohadillas que brindan la posibilidad de acceder a más información o a información más concreta, y también se proponen enlaces (Imagen 4):

Imagen 4
E_Santander_página web



Incluso en la página de Pemex, la más densa de las analizadas, con mucha información y enlaces a documentos, pero sin apenas fotos ni lemas atractivos, sin alternancia de presentación de elementos ni colores, se observa esta disposición de la información en dos niveles. Por ejemplo, como hemos mencionado, para acceder a los informes de sostenibilidad, o bien se utiliza el buscador interno o bien hay que pasar por el apartado de “Ética y Transparencia” y enlazar desde “Transparencia” con los informes.

Imagen 5
M_Pemex_página web



4.2. El discurso de RSC

En la sección 2.2 se ha expuesto que el discurso de RSC puede relatar acciones responsivas y estratégicas. Las acciones estratégicas (AE) resultan las más numerosas, tanto en las cartas como en los informes, pero los datos chilenos y mexicanos presentan bastantes más referencias a acciones responsivas (AR) que España, como recoge la tabla 4. Esta diferencia resulta estadísticamente significativa⁹.

Tabla 4

Reparto subdiscursos RSC en el corpus (AE = Acciones estratégicas, AR = Acciones responsivas)

Cartas	AE	AR	Total	Informes	AE	AR	Total
Chile	88,55 %	11,45 %	100 %	Chile	87,39 %	12,61 %	100 %
España	96,45 %	3,55 %	100 %	España	92,72 %	7,28 %	100 %
México	89,04 %	10,96 %	100 %	México	85,93 %	14,07 %	100 %

A continuación, proporcionamos un ejemplo (2) de la carta de Repsol que presenta la política de RSC como una acción estratégica, impulsada por la presión de su grupo de interés número uno, la sociedad:

(2) Repsol comparte la preocupación de la sociedad con respecto al efecto que la actividad humana está teniendo sobre el clima y está firmemente comprometida con la aspiración de limitar a 2°C el incremento de la temperatura media global del planeta a finales de este siglo respecto a los niveles preindustriales. E_Repsol_carta

Otro ejemplo de las numerosas referencias a acciones estratégicas en los tres subcorpus lo presenta el siguiente texto del informe de Banco de Chile, donde se incide en su actividad principal: ser el mejor banco para sus grupos de interés principales, es decir, sus clientes, su personal y sus accionistas, además de mencionar su afán de comprometerse con la sociedad en general (3):

(3) Buscamos permanentemente, en todo lo que hacemos, ser el mejor banco para nuestros clientes, el mejor lugar para trabajar y la mejor inversión para nuestros accionistas. Y lo hacemos

⁹ Para la totalidad del corpus, es decir cartas e informes juntos, el χ^2 (1, $N = 7190$) entre el subcorpus chileno y el español es 63.426, $p = 0$ y el χ^2 (1, $N = 7818$) entre el subcorpus español y el mexicano es 92.79, $p = 0$. Entre el subcorpus chileno y el mexicano la diferencia no es significativa (χ^2 (1, $N = 8646$) = 2.933, $p = .087$).

de forma comprometida con las personas que conforman nuestra organización y el desarrollo de la comunidad. C_BancodeChile_informe

Encontramos un ejemplo casi idéntico (4) en la visión de Banorte, con un enfoque prioritario en los tres *stakeholders* o partes interesadas principales:

(4) Gracias a ello avanzamos hacia nuestra Visión 20/20 con pasos firmes: Ser el mejor grupo financiero para nuestros clientes, colaboradores y nuestros inversionistas. M_Banorte_carta

Como ya se ha indicado, las referencias a RSC responsiva se manifiestan sobre todo en los subcorpus chileno y mexicano. El informe de Codelco, por ejemplo, incluye en sus actividades de RSC áreas como la educación y el mantenimiento del patrimonio cultural, como afirma el ejemplo 5:

(5) Puesta en valor y difusión del patrimonio cultural de las áreas de influencia de Codelco (Eje Desarrollo del Territorio): Se trata de un trabajo en conjunto entre Codelco Distrito Norte y la Corporación de Cultura Y Turismo, que permitió llevar adelante iniciativas como “El Museo Visita tu Escuela”, en la que alumnas y alumnos de diversos establecimientos de Calama, Alto Loa y María Elena, entre otros territorios del área de influencia, pudieron apreciar una atractiva exposición itinerante sobre el origen de los dinosaurios en la Provincia de El Loa. En el marco de este convenio, se efectuaron otras acciones como charlas sobre resguardo patrimonial dirigidas a la comunidad, organismos de emergencia y profesionales del Distrito Norte, y además un trabajo de puesta en valor de material arqueológico y paleontológico que se han identificado en los distintos proyectos de las operaciones del Distrito Norte. C_Codelco_informe

También en el subcorpus mexicano las alusiones a los beneficios de las actividades de la empresa para el mundo de la educación son numerosas, como se testimonia del siguiente ejemplo (6):

(6) Durante el 2018 se recibió un total de 10,886 visitantes y se atendieron 71 grupos escolares a los que, de acuerdo con su edad e intereses, se les brindó información sobre 20 temáticas distintas como: “cocodrilos de pantano”, “¿conoces lo que comes?”, “indicadores de pH”, “conociendo a los reptiles”, “plática sobre biodiversidad”, “botiquín del PEJ”, “plantas medicinales”, “conservas de frutas y hortalizas”, “jardines verticales”, “tintes naturales”, “papiroflexia”, “limpiadores de la selva”, “eco –arte: agenda de papel reciclado”, “modelado en barro”, “colecta de semillas, flores y frutos”, “plumas, colores y cantos de las aves”, “elabora tu muñeco roundi”, “observación de aves” y “redeo de murciélagos”. M_Pemex_informe

El análisis multimodal de las webs corrobora estos resultados. Efectivamente, las ilustraciones que aluden a acciones de RSC responsivas disponen de una mayor presencia en las páginas chilenas y mexicanas¹⁰ presentando elementos de interés general, acciones que afectan al funcionamiento de las empresas, con impacto en las comunidades, en los trabajadores y sus familias, y en el medio ambiente. Se suele tratar de fotos de calidad media de eventos de formación, de voluntariado social, ejercidos por grupos de gente que posa para la foto, en muchas ocasiones vestidos con los colores corporativos, como en estas fotos con el azul de Banco de Chile predominando o el rojo de Banco Santander y Banorte:

¹⁰ No obstante, en las empresas españolas parece que esta información sobre las actividades de RSC responsivas también se comunica, pero a través de otro canal, como son las redes sociales.

Imagen 6

C_Banco de Chile_página web + E_Santander_página web + M_Banorte_página web



En muchas de estas fotos las protagonistas son mujeres, como en esta del informe de Banco de Santander que ilustra el programa de microcréditos:

Imagen 7

E_Santander_página web



Repsol deja constancia de sus reuniones con representantes de las comunidades para tomar decisiones que respetan sus creencias y de mujeres indígenas trabajando para Repsol que ayudan a su gente:

Imagen 8

E_Repsol_página web



Respecto a los elementos estratégicos, los elementos visuales que conciernen la cadena de valor (*Planet, People, Profit*) son de dos tipos: gráficos o esquemas y fotos. Por ejemplo, Banorte proporciona directamente una serie de gráficos para presentar los pilares de su modelo de sustentabilidad y su noción de transparencia:

Imagen 9
M_Banorte_página web



Codelco muestra sus valores y nociones de sustentabilidad a través de estas fotos y lemas:

Imagen 10
C_Codelco_página web

<p>MINERÍA EFICIENTE Excelencia operativa significa hacer las cosas bien, y hacerlas bien siempre.</p>		<p>MINERÍA INNOVADORA Valoramos la imaginación, la inteligencia y la creatividad para desarrollar nuestro negocio.</p>	<p>MINERÍA SUSTENTABLE Aspiramos a producir hoy con los estándares del mañana, para una minería respetuosa y dialogante con el entorno.</p>
	<p>MINERÍA DIVERSA Asumimos el desafío de incorporar más talentos, visiones y habilidades femeninas al negocio minero.</p>		<p>MINERÍA TRANSPARENTE Trabajamos por una gestión cada vez más moderna, profesional y auditable.</p>

Por otro lado, la presencia de la mujer en este tipo de fotos es muy frecuente, sea en el sector que sea, bien como trabajadora, clienta o representante de su comunidad. En la página web de Repsol, por ejemplo, se incluyen unas fotos de indígenas en un contexto de ayuda, de respeto, de debida diligencia. Se trata de unas imágenes coloristas, positivas, a diferencia de las que se presentan más arriba relativas a los encuentros de trabajo entre la empresa y las comunidades:

Imagen 11
E_Repsol_página web



4.3. Los interdiscursos

Al calcular el número total de referencias sobre el número total de palabras de cada subcorpus se determina cuál de ellos muestra más interdiscurso. La siguiente tabla (Tabla 5) recoge cifras similares para los tres subcorpus, aunque el resultado de los informes españoles sea menor. Esta diferencia resulta estadísticamente significativa¹¹.

Tabla 5
Presencia de interdiscursos en el corpus calculada sobre el total de palabras

País	Cartas	Informes	Total
Chile	5,84 %	5,31 %	5,33 %
España	5,46 %	3,70 %	3,90 %
México	5,70 %	5,11 %	5,16 %

En la tabla 6 aparece la distribución de los tres interdiscursos, es decir, legitimación (L), reputación (R) y comunicación con las partes interesadas o *stakeholders* (S), calculada sobre el número de palabras por subcorpus en comparación con el discurso de RSC.

Tabla 6
Comparación de la presencia de los 3 interdiscursos y RSC en el corpus calculada sobre el total de palabras (L = legitimación, R = reputación, S = stakeholder)

Cartas	L	R	S	RSC	Informes	L	R	S	RSC
Chile	2,13 %	2,98 %	0,73 %	5,1 %	Chile	2,11 %	2,62 %	0,59 %	5,74 %
España	1,82 %	3,60 %	0,04 %	3,7 %	España	1,43 %	1,92 %	0,35 %	4,02 %
México	1,95 %	3,12 %	0,63 %	5,8 %	México	2,07 %	2,43 %	0,62 %	5,77 %

En estas cifras leemos varios aspectos relevantes. En primer lugar, en los tres subcorpus el interdiscurso de reputación (R) es el que más ocurrencias presenta, con una diferencia significativa para el conjunto de las cartas y para el de los informes¹². Este interdiscurso de

¹¹ Para los informes, el χ^2 (1, $N = 149971$) entre el subcorpus chileno y el español es 316.992, $p = 0$ y el χ^2 (1, $N = 160215$) entre el subcorpus español y el mexicano es 213.353, $p = 0$. Entre el subcorpus chileno y el mexicano la diferencia no es significativa (χ^2 (1, $N = 150562$) = 13.223, $p = 0$).

¹² Para las cartas, el χ^2 (1, $N = 2008$) entre las ocurrencias de R y L es 132.092, $p = 0$ y el χ^2 (1, $N = 2008$) entre R y S es 647.426, $p = 0$. Para los informes el χ^2 (1, $N = 19988$) entre las ocurrencias de R y L es 187.874, $p = 0$ y el χ^2 (1, $N = 19988$) entre R y S es 3472.679, $p = 0$.

reputación se concreta en las referencias a la excelencia de la empresa, la aportación de pruebas de esta excelencia y las menciones a la identidad, la misión y la visión de la empresa. La política de comunicación de la reputación consiste en afirmar que la empresa es buena, ilustrarlo un máximo con datos y ejemplos y presentarlo como elemento fundamental de un marco de principios identitarios sólidos y sostenibles. Presentamos a continuación unos ejemplos para el subcorpus chileno y el español. El primero (7) subraya el valor del informe mediante la técnica del *benchmark*, mientras que el segundo (8) se basa en la Agenda 2030 de la ONU para proporcionar más categoría a sus actividades:

(7) Benchmark: se realizó un benchmark de seis reportes de sostenibilidad de bancos nacionales y líderes a nivel internacional en temas de sostenibilidad, con el objetivo de identificar los temas materiales en los ámbitos económicos, sociales y ambientales para la industria. C_BancodeChile_informe

(8) Repsol apoya la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas y toma como referencia los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para definir sus prioridades en materia de Sostenibilidad. E_Repsol_informe

El interdiscurso de legitimación (L) dispone de menor peso que el de la reputación, pero resulta bastante más importante que el interdiscurso que se dirige a las partes interesadas, como se observa en la siguiente tabla (Tabla 7) que recoge el reparto de los tres interdiscursos en cada subcorpus, para las cartas y para los informes.

Tabla 7

Reparto de los 3 interdiscursos por subcorpus (L = legitimación, R = reputación, S = stakeholder)

Cartas	L	R	S	Total	Informes	L	R	S	Total
Chile	36,42 %	50,99 %	12,58 %	100 %	Chile	39,65 %	49,32 %	11,03 %	100 %
España	33,27 %	65,92 %	0,81 %	100 %	España	38,58 %	51,95 %	9,47 %	100 %
México	34,17 %	54,72 %	11,11 %	100 %	México	40,43 %	47,45 %	12,12 %	100 %

En el interdiscurso de legitimación caben expresiones de crítica o autocrítica que explican ciertas acciones de la empresa, alusiones al contexto específico en el que debe operar y referencias a leyes, exigencias o restricciones. Los siguientes ejemplos (9, 10 y 11) lo ilustran:

(9) Como firmante del documento *Paris Pledge for Action*, Repsol apoya el Acuerdo de París y trabaja para ser parte activa de la solución al cambio climático. En este sentido, Repsol intensificará su estrategia de reducción de huella de carbono, lo que nos permitirá reducir las emisiones de CO2 en 2,1 millones de toneladas en 2020 respecto a los niveles de 2014, con un 85% de este objetivo ya conseguido en 2018, y plantear objetivos aún más ambiciosos para 2025. E_Repsol_carta

(10) Estamos inscritos en el Registro de Valores de la Superintendencia de Valores y Seguros, en su calidad de emisora de bonos de oferta pública, por lo que proporcionamos a ésta y al público en general la misma información a que están obligadas las sociedades anónimas abiertas en los términos que se exigen. C_Codelco_informe

(11) Fue un año marcado fundamentalmente por el ciclo electoral en donde México llevó a cabo el proceso más grande de su historia definido en términos de número de posiciones a elegir. En este sentido enfrentamos con éxito los retos y la incertidumbre para capitalizar las oportunidades, por lo que me es grato informar que gracias al trabajo y esfuerzo de todos nuestros colaboradores logramos generar resultados históricos y consumamos grandes logros, posicionando al Grupo Financiero y al Banco como los segundos más importantes del sistema financiero nacional. M_Banorte_carta

En cuanto al interdiscurso enfocado a establecer interacción con los grupos de interés (S) se constata que dispone de una presencia muy modesta, lo que es coherente con el carácter esencialmente informativo del género. No obstante, encontramos un ejemplo claro en el subcorpus chileno, en el informe del Banco de Chile (12):

(12) Este documento da cuenta de los aspectos más relevantes de la organización durante 2018, referidos a su gobernanza, desempeño y perspectivas. Su propósito es promover una interacción y diálogo con los principales grupos de interés, en este sentido, las personas o instituciones interesadas pueden contactar directamente a: Gerencia de Asuntos Corporativos y Desarrollo Sostenible [Nombre, Teléfono, Correo electrónico, Foto]. C_BancodeChile_informe

Sin embargo, el análisis multimodal revela otros datos. Los interdiscursos de legitimación y reputación tanto los informes como las páginas despliegan referencias visuales, sellos y certificados de excelencia como muestras de reconocimiento. Algunas páginas ofrecen un buscador para ello, como Banco de Chile, Repsol, Banorte. Encontramos asimismo buscadores de indicadores de sostenibilidad y los logos de las pertenencias a sistemas de monitoreo. Por ejemplo, la página de Banco de Chile dispone de un apartado con Indicadores de Sostenibilidad con una página interactiva para solicitar información:

Imagen 12
C_Banco de Chile_página web

Todos	2017	2018	2019	Fuente
Numero de clientes	1198000	1213177	2200000	Memoria Anual 2019 pag. 25
Satisfaccion del consumidor	76,70%	75,50%	70,50%	Memoria Anual 2019 pag. 88
Numero de Reclamos	6365	6179	5733	Memoria Anual 2019 pag. 23
The Banker - Marca Bancaria mas valiosa del País	-	-	✓	Memoria Anual 2019 pag. 25
Premio Nacional de Satisfacción de clientes 2019	-	✓	✓	Memoria Anual 2019 pag. 25
Global Finance - Mejor Banco en Chile	-	✓	✓	Memoria Anual 2019 pag. 25
Global Finance - Mejor Banca digital	-	✓	✓	Memoria Anual 2019 pag. 25

Y recoge los indicadores de sostenibilidad que contempla:

Imagen 13

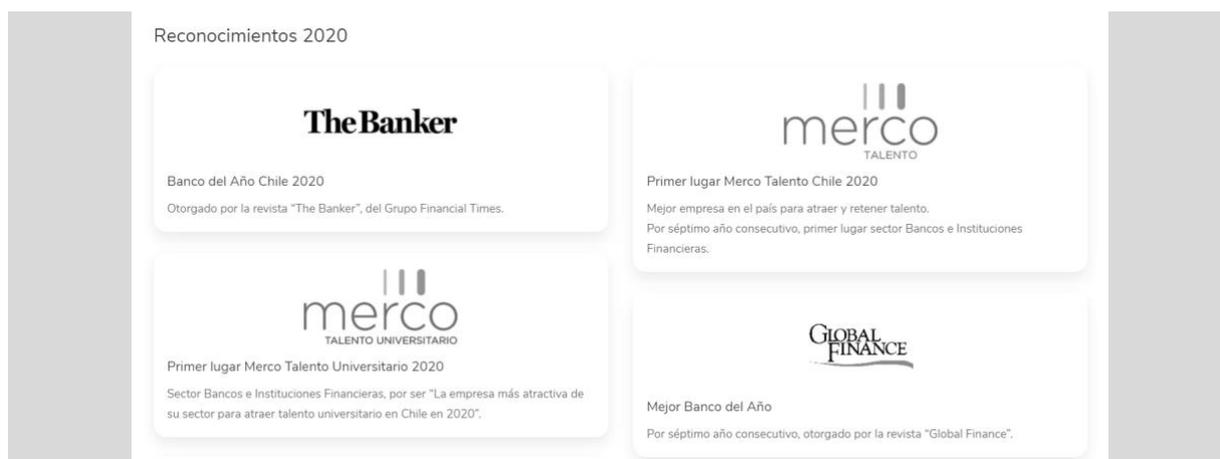
C_Banco de Chile_ página web



Y los premios y reconocimientos aparecen también con los logos, por ejemplo:

Imagen 14

C_Banco de Chile_ página web



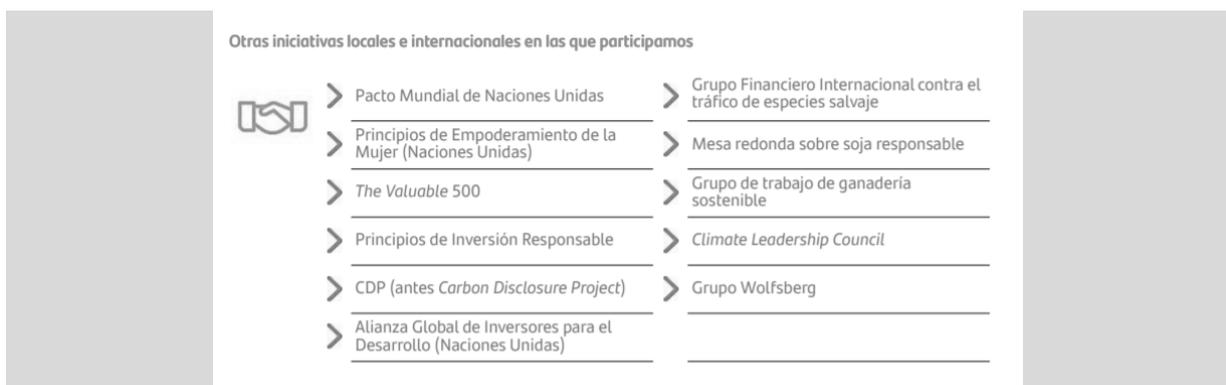
La legitimación se expone visualmente a través de fotos de logros realizados con un impacto positivo en las comunidades o en el medio ambiente. Se comunica a través de las redes sociales, pero forma parte asimismo de la información de las páginas web o de los informes. Por ejemplo, en el apartado de reconocimientos y riesgos de Banorte no hay fotos, pero en SEMS, el Sistema de Gestión de Riesgo Social y Ambiental, comparte una serie de fotos ni muy buenas ni bonitas que bien pudieran formar parte del informe de los técnicos o ingenieros, que no transmiten valores, ni siquiera resultan muy informativas sin contexto. Esta mala calidad mejora ligeramente al aparecer presentadas sobre un marco verde. El uso de este color, que no es el rojo corporativo tan presente en todas las comunidades de Banorte, no hace sino subrayar el efecto de ecoblanqueo o limpieza verde:

Imagen 15
M_Banorte_página web



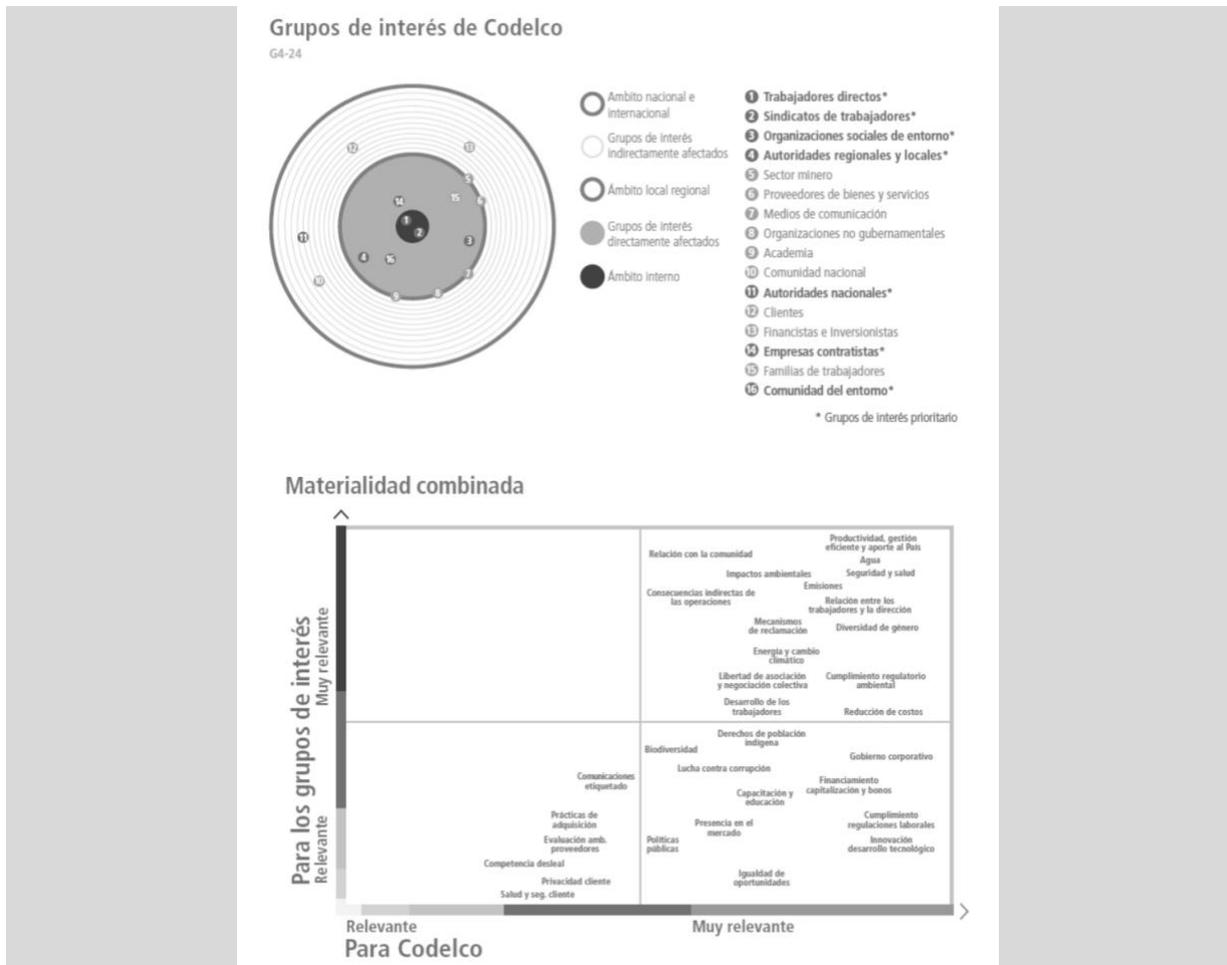
Banco Santander no se sirve de fotos sino de esquemas para comunicar este tipo de acciones:

Imagen 16
E_Santander_página web



Sin embargo, estos elementos de reputación y legitimación no pueden competir en número con los elementos que indirecta o directamente apelan a la interacción con los grupos de interés. Tanto en los informes (de manera indirecta) como en las páginas (de manera directa e indirecta), el interdiscurso de la interacción con los grupos de interés es prioritario, aunque mientras en las páginas aparece como principal no es así en los informes. En la página de Codelco, por ejemplo, se presentan directamente los grupos de interés y los canales de interacción habilitados seguidos de los temas de interés, todo en forma de gráficos:

Imagen 17
C_Codelco_página web



En los elementos involucrados indirectos distinguimos, en casi todas las empresas, dos tipos: imágenes no personales que vehiculan la esencia o la imagen de la empresa y fotos y vídeos de personas que invitan al lector a la identificación con la misión y la visión de la empresa. Entre las primeras destacamos algunas fotos de gran calidad de Repsol o Codelco que manejan los colores corporativos en unas formas que llegan a evocar el logo de la empresa:

Imagen 18
E_Repsol_página web + C_Codelco_página web



También en este tipo de fotos sin personas, solo con edificios, paisajes o elementos de trabajo, se llama a una identificación sublimada en la mayor parte de los casos, dada la calidad de las imágenes y la presentación idealizada de la realidad:

Imagen 19

C_Codelco + E_Repsol + M_Banorte_páginas web



Respecto a las imágenes con personas, las empresas disponen de fotos con gran calidad de lugares de trabajo en interior o exterior y en muchos casos con gente a la que no se podría identificar, bien para facilitar la identificación del lector, bien para subrayar su calidad de trabajadores que forman parte de un todo. Por ejemplo, estas imágenes de Codelco con operarios en la obscuridad o trabajando en el exterior en la que dominan sus colores corporativos secundarios:

Imagen 20

C_Codelco_páginas web



El tipo de imagen predominante que utiliza Banco de Chile, el informe Banorte, los informes y la web de Banco de Santander y Codelco presenta emprendedores o trabajadores sonrientes mientras que aparecen pocas fotos así en Pemex.

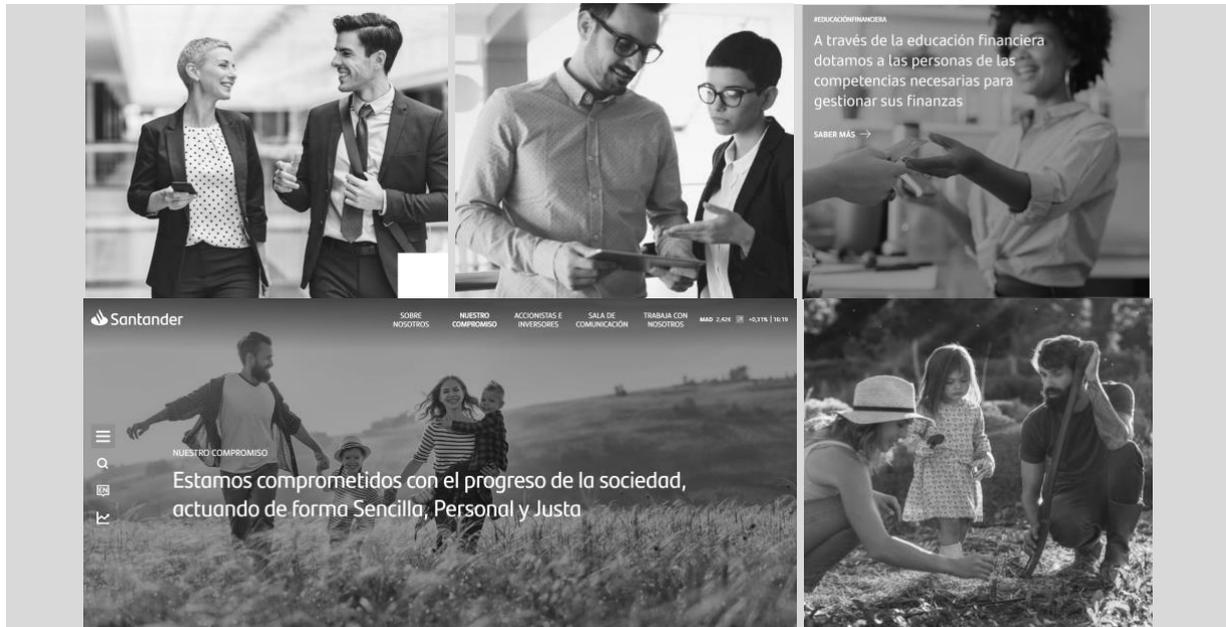
Imagen 21

C_Codelco + C-Banco de Chile_páginas web



Las imágenes de Banco de Santander se caracterizan por su calidad y la neutralidad genérica y de color de las personas que actúan sin mirar a cámara, integrados en su espacio perfecto. Pudieran ser fotos de un banco de imágenes, con unas características compartidas:

Imagen 22
E_Santander_página web



Pemex proporciona muy pocas imágenes en su página web y en sus informes, por lo que aún sobresalen más las dos fotos disponibles en el apartado de Ética y Transparencia. En la primera, que ilustra la posibilidad de presentar denuncias y solicitar ayuda en temas éticos, aparecen dos trabajadoras que parecen reales, en una oficina no muy grande ni muy bonita. La segunda, en el mismo apartado, es la foto de un cartel publicitario para apoyar la inclusión, igualdad y no discriminación y muestra, ahora sí, sonrientes y mirando a cámara, a dos trabajadores, hombre y mujer.

Imagen 23
M_Pemex_página web



Finalmente, la única foto que encontramos con un discapacitado proviene de la web y del informe de Banco de Chile, entidad que muestra su sensibilidad ante la diversidad de capacidades también de forma directa, como veremos más abajo:

Imagen 24

C_Banco de Chile_página web

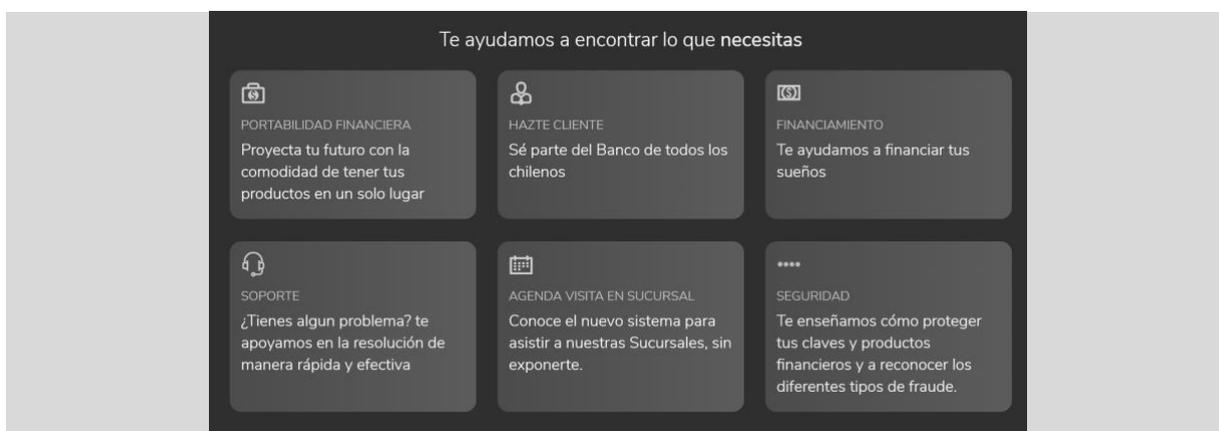


La comunicación directa que las páginas web pretenden establecer con todos sus grupos de interés abarca varios ámbitos: información sobre los productos y las páginas web, noticias de actualidad, avisos, preguntas frecuentes, ayudas sobre el manejo de los diferentes servicios, encuestas, enlaces a las redes sociales, mecanismos de reacción contra la exclusión, los abusos, el fraude, los problemas técnicos, etc. Además, dispone de varios canales de comunicación, como enlaces, números de teléfono, encuestas, entradas con identificador, formularios anónimos para denunciar, canales de radio o televisión internos y por supuesto, las redes sociales.

Banco de Chile, desde su página de inicio, propone diferentes maneras de acceder directamente a todo tipo de información o de contactar con el banco e insiste en los servicios personalizados a través de apps o de la web. En sus redes sociales se constata asimismo la insistencia por proponer los servicios bancarios de manera telemática, además de ofrecer varias posibilidades bastante personalizadas de encontrar informaciones sobre productos y accesos:

Imagen 25

C_Banco de Chile_página web



Apreciamos en esta página el esfuerzo de inclusión en las ayudas para diferentes tipos de discapacidad:

Imagen 26

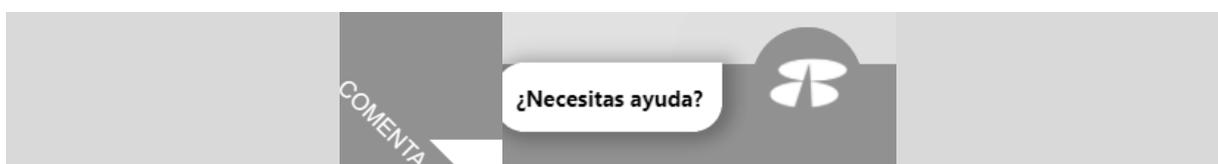
C_Banco de Chile_página web



La página principal de Banorte propone un asistente virtual en forma de chat de fácil uso y ofrece una posibilidad de comentar la razón de la visita a la web:

Imagen 27

M_México_página web



Pemex presenta en su primera página información y enlaces no operativos, sin embargo, en otras páginas o vía enlaces secundarios se accede a información actualizada y completa. Además, muy recientemente, ha introducido en su página, aunque no en todas las pestañas, la posibilidad de responder a una encuesta sobre la transparencia. Desde el inicio también se accede a las redes sociales y a algunos enlaces sobre la transparencia:

Imagen 28

M_México_página web



5. DISCUSIÓN

En línea con la hipótesis inicial, el discurso de la RSC es efectivamente más responsivo en los informes chilenos y mexicanos que en el subcorpus español. Asimismo, parece que pretenden explotar más el potencial promocional de esta comunicación, dada la importante presencia de los interdiscursos de la legitimación y la reputación, con los que influir positivamente en el juicio del lector (FRYNAS, 2005). El corpus español, al contrario, apuesta por un discurso de RSC más estratégico y menos promocional. La explicación se debe a lo que MISKA *et al.* (2016) denominan "vacíos institucionales" frente a un índice de gobernanza superior (LI y FILER, 2007; WU, LI y SAMSELL, 2012; WU, LI y SELOVER, 2012), que resulta para España en una mayor institucionalización y legalización de la política de RSC. Estimamos, siguiendo a BHATIA (2010) y sus consejos para realizar un análisis crítico del género, que el contexto externo sobre la comunicación de la RSC en España también puede aportar una explicación.

El último informe del Observatorio de Responsabilidad Social Corporativa (2018), organismo creado en 2004 con el objetivo de estudiar y promover la RSC, concluye que, aunque las 35 empresas analizadas del IBEX 35, entre las que se encuentran Santander y Repsol, mencionan explícitamente en sus informes de sostenibilidad los problemas y retos pendientes en materia de RSC, la calidad de la información presentada por las empresas no alcanza un nivel adecuado, sobre todo en cuanto a la fiscalidad responsable, la corrupción y el respeto a los derechos humanos. Surge, por lo tanto, la pregunta de si la menor presencia del discurso RSC y los interdiscursos profesionales es el resultado deliberado de una retórica omisiva (McGOEY, 2019), también llamada *strategic ambiguity* (EISENBERG, 1984) o *textual vagueness* (GRUBER, 1993), con el fin de dirigir así la percepción de los lectores. El análisis multimodal tanto de los informes como de las páginas web corrobora estos resultados. En las ilustraciones y demás elementos multimodales de interacción observamos asimismo que ciertos temas se omiten o se tratan con poca claridad, mientras que se priorizan otros. Por ejemplo, sobresale el mundo perfecto de algunas empresas, especialmente las españolas y en menor medida las chilenas, equilibrado, inclusivo, eficaz, sonriente, activo, atractivo con imágenes que representan en muchos casos una realidad inalcanzable o poco creíble.

Además, tal como constata MALAVASI (2018) en su comparación de informes de RSC y páginas web de seis empresas europeas, el potencial persuasivo resulta mayor en este último medio, dado el énfasis en el atractivo visual, por un lado, y los elementos interactivos por otro. En efecto, en las páginas web la densidad textual es claramente inferior dando lugar a una información fragmentaria y más ligera. Los párrafos cargados de los informes con datos, resultados y pruebas se sustituyen en las webs por secciones breves de lectura fácil, ilustradas con fotos, infografías y otros materiales visuales que resultan bastante más accesibles que los gráficos y las tablas de los informes. Su claro objetivo promocional confirma una vez más su cercanía al discurso persuasivo en el continuo que representa el discurso de RSC en su totalidad. Este fenómeno de descenso de la densidad textual a través de fragmentación y ligereza quizá se trate de un fenómeno en proceso, ya que no lo constatamos en Pemex, por ejemplo.

No obstante, y a pesar de su carácter multimodal menos desarrollado que las páginas web, también los informes usan elementos visuales indirectos con clara finalidad promocional. Esta constatación se ve confirmada por los resultados del estudio de GIORDANO *et al.* (2018) que, a partir de su análisis diacrónico de los informes anuales de la cadena estadounidense Walmart, llegan a la conclusión de que en este género, cercano al del informe de RSC, la presencia de fotos como herramienta interactiva indirecta crece a través de los años hasta el

punto que el informe se parece a una revista *lifestyle* con fotos que deben ayudar al lector a personalizar los objetivos de la empresa e identificarse con su misión y visión. Asimismo, podemos encontrar, por ejemplo, fotos, gráficos y tipos de letra o colores comunes en los informes y las páginas web. Esta cierta homogeneidad responde a la tendencia de facilitar el acceso a la información y crear una identidad corporativa reconocible en todas sus producciones, aunque siempre necesite un receptor activo para acceder a un máximo de datos.

6. CONCLUSIÓN

Por lo que se refiere a la primera pregunta de investigación, se corrobora la hipótesis inicial de que los informes chilenos y mexicanos priorizan el discurso de RSC responsiva por compartir un marco institucional y una legislación menos propicias al desarrollo de una responsabilidad estratégica. En el subcorpus español, al contrario, la RSC estratégica predomina y se observa que el discurso informativo principal está menos presente que en los subcorpus chilenos y mexicanos, debido a una táctica persuasiva implícita de omisión hacia los grupos de interés.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, el análisis del corpus demuestra claramente la hibridación del discurso de RSC, aunque en el subcorpus español en menor medida, dado el carácter sumamente promocional de la comunicación evocado por los interdiscursos y a pesar de la finalidad informativa principal. Se supone que el marco institucional y legal más débil fomenta no solo un discurso de RSC más pronunciado en los subcorpus chileno y mexicano sino también la comunicación con los grupos de interés mediante los interdiscursos sobre la reputación y la legitimación.

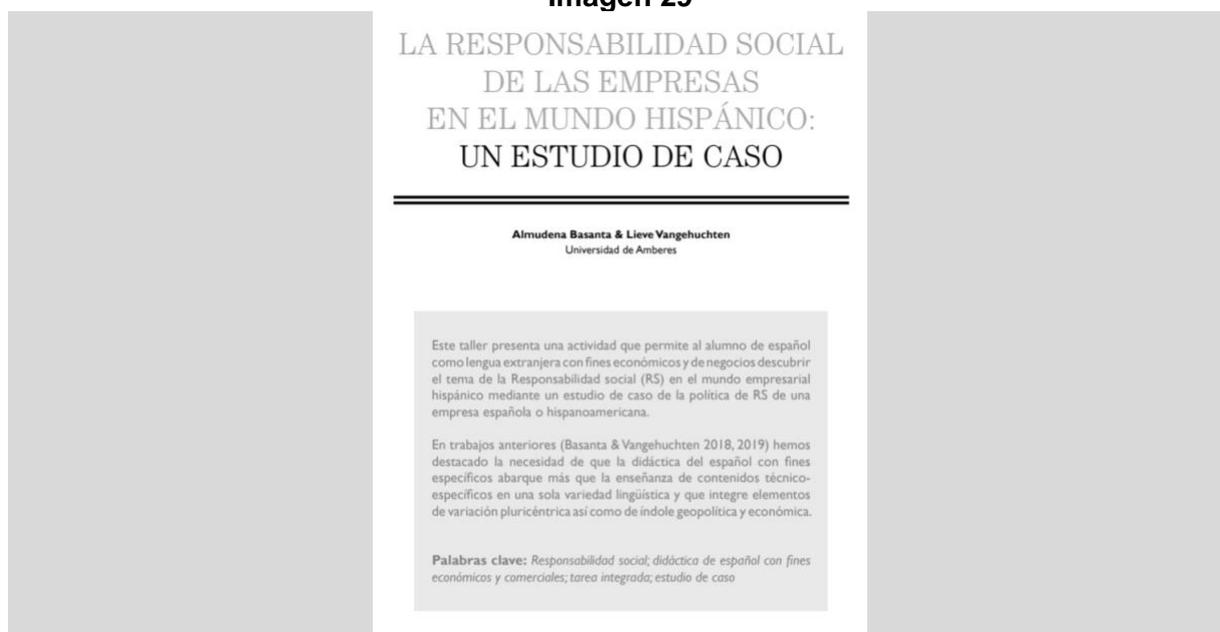
El análisis multimodal corrobora esta hibridación genérica en varios aspectos. El informe y la página web, más que géneros independientes, funcionan como elementos de un continuo. Pasan de tipos discursivos unidireccionales como el informe impreso o el informe en línea a tipos discursivos más interactivos, como las páginas web, que a su vez dirigen al lector hacia las redes sociales. El aumento de las interrelaciones entre estos géneros impacta tanto el contenido como la forma. Así, se constata que los informes adoptan cada vez más un diseño cercano al de una página web, con bloques de texto más breves que permiten también una lectura agradable en pantalla. Y las webs proporcionan enlaces desde varios sitios a los informes, con los que comparten fotos, estilos, colores y ese tipo de elementos que calificamos de facilitadores o identificadores. En cuanto al contenido, aunque en los informes la índole de la interacción con las partes interesadas es de tipo indirecto y se limita a la presencia de fotos que invitan al lector a la identificación con la misión y la visión de la empresa a través de un proceso de reconocimiento, en las páginas web la interacción es también directa, mediante los muchos elementos que involucran y presentan proporcionando acceso y facilidad de uso a la vez que aumentan el atractivo de las páginas. Este contenido se caracteriza por la necesidad de disponer de un receptor con una actitud proactiva para llegar a extraer toda la información y posibilidades de las que dispone.

Desde el punto de vista transcultural, los análisis multimodales corroboran la presencia más importante de acciones responsivas de RSC en los subcorpus americanos. No obstante, en cuanto a la representación multimodal de los interdiscursos, los informes y las páginas web manifiestan una alta semejanza tanto en el uso de elementos involucradores indirectos como directos. Las mayores diferencias corresponden a la naturaleza de la empresa, al sobresalir la función informativa y divulgativa a nivel personal o doméstica en el sector financiero y la

prioridad informativa y reputacional en las empresas del sector extractivo. Asimismo, se considera en un estudio futuro ampliar el corpus con géneros bidireccionales del discurso de RSC, como las redes sociales, para analizar su finalidad comunicativa, desde la informativa a la persuasiva, así como su forma y la presencia de elementos multimodales tanto directos como indirectos.

Finalmente, concluimos con una referencia a una propuesta didáctica que permite trabajar los contenidos presentados en este estudio desde una perspectiva lingüística pluricéntrica y mediante un enfoque pedagógico ecléctico que combina varias metodologías, a saber el estudio de caso, el enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción, como se puede observar en la siguiente imagen (BASANTA y VANGEHUCHTEN, 2020):

Imagen 29



7. FUENTES

7.1. Corpus

Banco de Chile, Informe 2018 y página web 2020. <https://portales.bancochile.cl>

Banorte, Informe 2018 y página web 2020. <https://www.banorte.com/>

Banco Santander, Informe 2018 y página web 2020. <https://www.santander.com/es/home>

Codelco, Informe 2018 y página web 2020. <https://www.codelco.com/>

Pemex, Informe 2018 y página web 2020. <https://www.pemex.com>

Repsol, Informe 2018 y página web 2020. <https://www.repsol.com>

7.2. Referencias bibliográficas

- AMOR ESTEBAN, V., GALINDO VILLARDÓN, M.P. y GARCÍA SÁNCHEZ, I.M. (2017). «Cultural values on CSR patterns and evolution: a study from the biplot representation». *Ecological indicators* 81, 18-29.
- BASANTA, A. y VANGEHUCHTEN, L. (2019). “Las cartas de presentación en los informes de RSC en Chile, España y México: en busca de un equilibrio entre People, Planet y Profit”. *Ibérica* 38, 99-125.
- BASANTA, A. y VANGEHUCHTEN, L. (2020). “La responsabilidad social de las empresas en el mundo hispánico: un estudio de caso”. *Mosaico: revista de difusión cultural para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* 38, 5-37.
- BHATIA, A. (2012). «The corporate social responsibility report: The hybridization of a "confused" genre (2007-2011)». *IEEE Transactions on Professional Communication*, 55/1, 221-238.
- BHATIA, V. K. (2010). «Interdiscursivity in professional communication». *Discourse y Communication*, 4/1, 32-50.
- BOWEN, H.R. 1953. *Social Responsibilities of the Businessman*. New York: Harper and Brothers.
- BREITBARTH, T., HARRIS, P. y INSCH, A. (2010). «Pictures at an exhibition revisited: reflections on a typology of images used in the construction of corporate social responsibility and sustainability in non-financial corporate reporting». *Journal of Public Affairs* 10, 238-257.
- BRETT, M. R. (2012). «Topic Modeling: A Basic Introduction». *Journal of Digital Humanities*, 2/1, sin pag.
- CAMPOPIANO, G. y DE MASSIS, A. (2014). «Corporate Social Responsibility Reporting: A Content Analysis in Family and Non-family Firms». *Journal of Business Ethics*, 129/3, 511-534.
- CARROLL, A. (2015). «Corporate social responsibility: the centerpiece of competing and complementary frameworks». *Organizational Dynamics*, 44, 87-96.
- CHAOYUAN, L. I. (2018). «Emotional branding on social media: A cross-cultural discourse analysis of global brands on Twitter and Weibo». In CURTIS A. y SUSSEX R. (dir.), *Intercultural Communication in Asia: Education, Language and Values*. Springer, Cham, 225-240.
- DEMIRBAG, M., WOOD, G., MAKHMADSHOEV, D. y RYMKEVICH, O. (2017). «Varieties of CSR: Institutions and Socially Responsible Behaviour». *International Business Review* 26/6, 1064-1074.
- DU, S., BHATTACHARYA, C. B. y SEN, S. (2010). «Maximizing business returns to corporate social responsibility (CSR): The role of CSR communication». *International journal of management reviews* 12/1, 8-19.

EISENBERG, E.M. (1984). «Ambiguity as strategy in organizational communication». *Communication Monographs*, 51/3, 227-242.

EISENEGGER, M. y SCHRANZ, M. (2011). «Reputation management and corporate social responsibility». In IHLEN, O., BARTLETT, J. y MAY, S. (dir.), *The handbook of Communication and Corporate Social Responsibility*. Chichester: Wiley-Blackwell, 128-146.

FREEMAN, E. R. (2013). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge: University Press.

FRYNAS, J. G. (2005). «The false developmental promise of corporate social responsibility: evidence from multinational oil companies». *International Affairs* 81/3, 581-598.

GIORDANO, W., PIZZICONI, S. y DI FERRANTE, L. (2018). «Genre Hybridization in Annual Reports: The Case of Walmart». In GARZONE, E.G. y GIORDANO, W. (dir.). *Discourse, Communication and the Enterprise*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 152-175.

GÓMEZ, L., y CHALMETA, R. (2011). «Corporate responsibility in U.S. corporate websites: A pilot study». *Public Relations Review*, 37, 93-95.

GRUBER, H. (1993). «Political language and textual vagueness». *Pragmatics*, 3/1, 1-28.

GUIMARÃES-COSTA, N. y PINA E CUNHA, M. (2008). «The atrium effect of website openness on the communication of corporate social responsibility». *Corporate social responsibility and environmental management*, 15, 43-51.

HÖLLERER, M., JANCSARY D., MEYER, R. y VETTORI, O. (2013). «Imageries of corporate social responsibility: Visual recontextualization and field-level meaning». In *Institutional Logics in Action, Part B (Research in the Sociology of Organizations, Volume 39 Part B)*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Ltd., 139-174.

KOLJATIC, M. y SILVA, M. (2015). «Do business schools influence students' awareness of social issues? Evidence from two of Chile's leading MBA programs». *Journal of Business Ethics* 131/3, 595-604.

KRESS, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London, New York: Routledge.

LI, S. y FILER, L. (2007). «The effects of the governance environment on the choice of investment mode and the strategic implications». *Journal of World Business* 42, 80-98.

MALAVASI, D. (2018). «Multimodal Strategies of Knowledge Communication in Corporate Social Responsibility Reports and Sustainability Webpages: A Comparative Analysis». In GARZONE, G.E. y GIORDANO, W. (dir.). *Discourse, Communication and the Enterprise: Where Business Meets Discourse*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Publishing, 230-248.

McGOEY, L. (2019). *The Unknowers: How Strategic Ignorance Rules the World*. London: Zed Books.

MISKA, C., WITT, M. A. y STAHL, G. K. (2016). «Drivers of global CSR integration and local CSR responsiveness: Evidence from Chinese MNEs». *Business Ethics Quarterly* 26/3, 317-345.

MORHARDT, E. J. (2010). «Corporate Social Responsibility and Sustainability». *Business Strategy and the Environment* 19, 436-452.

NORRIS, S. (2004). *Analysing multimodal interaction: A methodological framework*. London: Continuum.

NORRIS, S. (2011). *Identity in (inter)action. Introducing multimodal (inter)action analysis*. Boston, MA: De Gruyter Mouton.

OBSERVATORIO RSC. (2018). *La responsabilidad social corporativa en las memorias anuales de las empresas del IBEX 35: análisis del Ejercicio 2018*.

<https://observatoriorsc.org/descarga-gratis-el-informe/download-id/6753/>

OKUDA BENAVIDES, M. y GÓMEZ-RESTREPO, C. (2005). “Métodos en investigación cualitativa: triangulación”. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 34/1, 118-124.

PEREZ-BATRES, L. A., MILLER, V. V., y PISAN, J. P. (2010). «CSR, sustainability and the meaning of global reporting for Latin American corporations». *Journal of Business Ethics*, 91/3, 193-209.

PORTER, M. E. y KRAMER, M. R. (2006). «Strategy and society: the link between competitive advantage and corporate social responsibility». *Harvard business review* 84/12, 77-92.

RODRIGO, P., DURAN, I. J. y ARENAS, D. (2016). «Does it really pay to be good, everywhere? A first step to understand the corporate social and financial performance link in Latin American controversial industries». *Business Ethics. A European review* 25/3, 286-309.

ROBERTS, P. W., y DOWLING, G. R. (2002). «Corporate reputation and sustained superior financial performance». *Strategic Management Journal*, 23, 1077-1093.

SÁ DE ABREU, M. C., DA CUNHA, L. T. y Barlow, C. Y. (2015). «Institutional dynamics and organizations affecting the adoption of sustainable development in the United Kingdom and Brazil». *Business Ethics: A European Review* 24/1, 73-90.

SEELE, P. y GATTI, L. (2017). «Greenwashing Revisited: In Search of a Typology and Accusation-Based Definition Incorporating Legitimacy Strategies». *Business Strategy and the Environment*, 26, 239-252.

STJEPCEVIC, J. y SIKSNELYTE, I. (2017). «Corporate Social Responsibility in Energy Sector». *Transformations in Business y Economics* 16/1/40, 21-33.

SZCZEPANKIEWICZ, E.I. y MUĆKO, P. (2016). «CSR Reporting Practices of Polish Energy and Mining Companies». *Sustainability* 8, 126.

VAZQUEZ, D. & LISTON-HEYES, C. (2008). «Corporate discourse and environmental performance in Argentina». *Business Strategy and the Environment*, 17/3, 179-193.

VOLLERO, A., CONTE, F., SIANO, A. y COVUCCI, C. (2018). «Corporate social responsibility information and involvement strategies in controversial industries». *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26, 141-151.

WU, J., LI, S. y SELOVER, D. D. (2012). «Foreign direct investment vs. Foreign portfolio investment». *Management International Review*, 52, 643-670.

WU, J., LI, S. y SAMSELL, D. (2012). «Why some countries trade more, some trade less, some trade almost nothing: The effect of the governance environment on trade flows». *International Business Review*, 21, 225-238.

Vera CERQUEIRAS, Silvia LUPPINO y Natalia PRUNES - Cuestiones de variación en la enseñanza de español de especialidad

FLACSO Argentina
vcerqueiras@flacso.org.ar

Universidad Nacional de Tres de Febrero / NYU Buenos Aires
sluppino@untref.edu.ar

Universidad de Buenos Aires
nataliaprunes@filo.uba.ar

Resumen. El presente artículo es fruto del intercambio generado en la correspondiente mesa redonda del XVIII Encuentro Internacional del GÉRES. En primer lugar, partiremos de una definición consensuada del concepto de variación entendida como marco general que incluye la variedad diatópica aunque sin limitarse a ella, para luego discutir su alcance en la enseñanza de lenguas. En segundo lugar, nos centraremos en cuestiones relacionadas con la macro y microgestión curricular del español de especialidad, prestando especial atención al desarrollo de una conciencia lingüística crítica por parte de los aprendientes, favorecida por la inclusión de la perspectiva glotopolítica. Por último, en las conclusiones puntualizaremos los ejes centrales de este abordaje.

Palabras clave: didáctica de lenguas extranjeras, español de especialidad, gestión curricular, variación

Résumé. Cet article est le résultat de la table ronde à laquelle nous avons participé lors de la XVIIIème Rencontre Internationale du GÉRES. Premièrement, nous partirons d'une définition du concept de variation, comprise dans un cadre général qui inclut, sans s'y limiter, la variété diatopique, afin d'analyser son rôle dans l'enseignement de langues étrangères. Deuxièmement, nous nous concentrerons sur les questions liées à la gestion macro et micro curriculaire de l'espagnol de spécialité, tout en mettant en relief le développement d'une conscience linguistique critique de la part des apprenants, laquelle est favorisée par une approche glottopolitique. Finalement, dans la partie consacrée aux conclusions, nous soulignerons les axes centraux de cette étude.

Mots-clés: didactique des langues étrangères, espagnol de spécialité, gestion curriculaire, variation

1. INTRODUCCIÓN

Es sabido que, desde los primeros manuales de español para extranjeros, aparecidos en el siglo XVI en España en consonancia con la expansión del imperio español, hasta las últimas décadas del siglo XX, la enseñanza de la lengua estuvo tradicionalmente centrada en los contenidos gramaticales. Basado casi exclusivamente en los textos escritos y en la norma culta de prestigio, el ideal de lengua venía asociado a la variedad del centro-norte de la Península Ibérica y, particularmente, a la zona de Madrid por su mayor influencia política y económica. Hasta no hace tanto tiempo, entonces, la enseñanza de la lengua española se reducía a la capacidad de interpretar textos literarios y al conocimiento de unas reglas gramaticales artificialmente invariables que ignoraban, en la mayoría de los casos, las diferencias posibles de contextos de enunciación. A su vez, al igual que sucedía con el caso del francés (VALDMAN, 2000: 648), la ausencia de estudios empíricos sobre la variación de la lengua fomentaba el mito de una uniformidad mantenida por las instituciones y las diversas políticas lingüísticas aplicadas en los distintos territorios dentro de la misma comunidad de habla. Ahora bien, desde fines del siglo XX y, sobre todo, desde el siglo XXI, a partir del

desarrollo de la didáctica del español como lengua extranjera (ELE)¹³, surge el interés por la oralidad dentro del enfoque comunicativo-nocional, lo que hace que la dimensión del habla cobre un valor que no había tenido hasta ese momento, aunque sin dejar de lado la producción y comprensión de textos escritos. Pero, como bien indica FAVART (2020: 120), tuvieron que pasar muchos años hasta que el estudio de la oralidad llevara a la interrogación de las prácticas tradicionales en clase de lengua respecto del tratamiento de la variación. Esto es particularmente importante porque el objetivo principal de la enseñanza de lenguas hoy en día consiste en desarrollar al máximo posible el nivel de interlengua de los aprendientes hasta lograr un dominio casi nativo de la lengua meta, ya sea en ELE como en el español de especialidad (ESP), tal como lo evidencia la progresión desde el nivel A1 hasta el nivel C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Dicho en otras palabras, la expresión e interacción orales —entendidas como destrezas lingüísticas indisociables de la variación— cobran tanta importancia en la didáctica de ELE que hacen que se requieran estudios específicos sobre la variación en relación con la enseñanza de la lengua.

Paralelamente a estos desarrollos, con el auge del liberalismo ligado al proceso de globalización entre las décadas de 1980 y 1990, surgió la noción de “valor económico” de las lenguas que jugó un papel central en la implementación de la llamada “política panhispánica” acordada por la RAE (Real Academia Española) y la ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) en el seno del III Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en la ciudad argentina de Rosario en 2004. Si nos atenemos a lo que abogan ambas instituciones, sin entrar en ningún tipo de análisis de los discursos que son fuertemente criticados desde una perspectiva glotopolítica, a partir de ese momento habría dejado de existir la preeminencia del modelo madrileño como base de la norma del español, en la medida en que se promueve una norma pluricéntrica: de allí que el lema de la RAE y la ASALE “Unidad en la diversidad” haya reemplazado al famoso “Limpia, fija y da esplendor”, establecido en la sexta edición del Diccionario de la lengua castellana por la Real Academia Española de 1822. El nuevo lema coincide con el adoptado por la Unión Europea en el año 2000 y es uno de los tres signos que representan habitualmente a Europa, junto con la bandera y el himno. A menudo se lo expresa en latín (*In varietate concordia*), es decir, se acude a una única lengua madre que se ha fragmentado, justamente, para evitar la supremacía del uso de una lengua europea sobre el resto, privilegiando así una unidad globalizada. Del mismo modo, para el caso del español o castellano¹⁴, según las instituciones que regulan de forma oficial sus usos y determinan modelos lingüísticos, la lengua sería el factor de unidad, a la vez que cada una de las variedades diatópicas o formas propias de una determinada (sub)comunidad hispanohablante tendrían su propio centro y norma de prestigio, en una convivencia armoniosa. Todo ello hace que el español, postulado como uno e indivisible, cobre más fuerza (medida esta en cantidad de hablantes) para ganar lugar en el mercado de lenguas (BOURDIEU, 2001: 71).

Como hemos apuntado más arriba, no interesa aquí discutir el panhispanismo ni la aplicación o no de la política panhispánica. Valga lo anterior, simplemente, para indicar que, de un modo u otro, en las últimas décadas se ha ido imponiendo la noción de mercado lingüístico en la

¹³ Si bien en la comunidad académica argentina se usa con frecuencia la sigla “ELSE” para designar la enseñanza del español como lengua segunda o extranjera, ya que esta toma en cuenta —como su nombre lo indica— la situación de los hablantes que conviven con el español no siendo esta su lengua materna, hemos preferido para este trabajo utilizar la sigla más comúnmente usada en el área de investigación a nivel internacional: ELE (español lengua extranjera).

¹⁴ Usamos indistintamente los términos “español” y “castellano”, dado su uso extensivo en las distintas variedades, sin entrar en discusiones al respecto.

enseñanza de la lengua española, de forma tal de competir de forma directa con el inglés, en primer lugar, y en menor medida con otras lenguas, como el francés. Y para ello, desde el discurso académico institucional, fue necesario pregonar la unidad en la diversidad.

Esto nos remite directamente al problema de la variación. Y, de forma casi inmediata, surge la tan mentada pregunta: “¿qué español enseñar?”. Si, efectivamente, el español es pluricéntrico y no monolítico, la variación jugará un rol fundamental tanto en el aula como en la programación de cursos de lengua.

Ahora bien, ¿qué entendemos por variación? Por supuesto, no pretendemos aquí desarrollar un tema que ha sido muy estudiado desde distintos enfoques, no solamente por la sociolingüística a partir del variacionismo laboviano, sino también desde la adquisición del lenguaje, la lingüística formal, la lingüística histórica y la teoría de la optimidad (HERNÁNDEZ y BUTRAGUENO, 2015: 12), solo por dar algunos ejemplos, pero al menos intentaremos subrayar algunas cuestiones fundamentales. En principio, entendemos variación en sentido amplio, es decir, que incluye y excede las diferencias entre las variedades en sentido estrictamente diatópico, esto es, como sinónimo de dialecto o variedad regional. Desde la sociolingüística cuantitativa urbana de LABOV (1972), la variación lingüística queda ligada a factores sociales que se dan en un hablante o en una comunidad de hablantes. En líneas generales, puede decirse que la variación entendida en términos labovianos es un tipo de forma de habla condicionada por los usos de la lengua, los que dependen, a su vez, de factores geográficos, socioculturales, contextuales o históricos. Por ende, deben tenerse en cuenta el tiempo, el espacio, el grupo social de pertenencia del hablante, su individualidad y la situación comunicativa.

Por su parte, CHAMBERS y TRUDGILL (1984), en su clásica obra titulada “La dialectología”, diferencian distintos tipos de variación en función de factores como las circunstancias que determinan dichas alternancias. Así, la edad del hablante, su procedencia y nivel sociocultural, su profesión o ámbito laboral determinan lo que se ha catalogado como variación diafásica, diastrática, diatópica y diacrónica. Vale decir que en la variación se tienen en cuenta, por un lado, las características personales (origen, edad, nivel sociocultural, etc.) de quien emplea la lengua y, por otro lado, las variaciones condicionadas por factores del contexto (situación comunicativa). En ese sentido, la variación no solo comprende los planos fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico, sino también el nivel pragmático y discursivo. Por eso, si pensamos en el objetivo primordial del docente de ELE, que, como hemos dicho, consiste en que los aprendientes lleguen a alcanzar un dominio experto de lengua, cobra especial interés la variación diafásica (FAVART, 2020: 120). Esta no debe entenderse como una mera distinción entre contextos formales e informales, sino que implica el género discursivo, la situación comunicativa y muchos otros factores que los aprendientes deben tener en cuenta.

Por lo tanto, consideramos que es necesario fomentar los estudios sobre la variación en el área de investigación de la enseñanza tanto del español como lengua segunda o extranjera, en términos generales, como de la didáctica de ESP, en particular, que es lo que hoy nos interesa estudiar. La difusión de este tipo de análisis será fundamental para concientizar y dar a conocer a los docentes las diferencias propias de la variación en todos sus planos, herramienta fundamental para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural que pretendemos de los aprendientes. De esta manera, a la hora de programar cursos y de seleccionar el material didáctico, es importante propiciar la reflexión acerca de la lengua y de la variación en función de los contextos situacionales y del modelo considerado “estándar”, que podría entenderse como el privilegio de una variedad sobre otras.

Siguiendo a FAVART (*idem*), si consideramos que la variación es una cuestión que tiene más que ver con el discurso (y con las condiciones de enunciación y recepción) que con la lengua en sí, es fundamental dedicar especial atención al uso de los materiales didácticos a la hora de enseñar la lengua segunda o extranjera. Para el caso del español general, es preciso evitar reproducir los discursos de ciertos manuales de ELE en donde lo marcado es lo exótico (generalmente, asociado a formas propias de los hablantes latinoamericanos) o el dato de color, si no lo caricaturesco (como, por ejemplo, los usos propios de los andaluces en España), al igual que los clichés asociados a ellos. En ESP, nos atrevemos a decir que son raras las excepciones en las que un mismo libro de texto puede ser utilizado en diferentes comunidades de habla dentro del mundo hispánico, en la medida en que se ven afectadas también las distintas tradiciones discursivas (LARA, 2014: 512-513). Ahora bien, es importante tener en cuenta que conocer la variación de la lengua en su sentido más amplio es una responsabilidad de cada docente, pero no implica en absoluto que nadie esté obligado a adoptar los diferentes usos.

A partir de lo anterior, entonces, intentaremos en los próximos apartados problematizar las decisiones fundamentales que se deben tomar para elaborar un programa académico de ESP.

2. NIVEL DE LA MACROGESTIÓN CURRICULAR

Ahora bien, es necesario sentar las bases para desarrollar la oferta académica de cursos de ESP, teniendo en cuenta determinaciones institucionales, socioculturales, educativas, lingüísticas y áulicas:

- Institucionales, porque fijan el marco de referencia a partir del cual se establece la representatividad de lo que se enseña y de lo que se evalúa; se certifica un conocimiento que se recorta a partir de lo que la institución de referencia entiende por contenido enseñable y relevante.
- Socioculturales, ya que ese recorte de contenidos da cuenta de la posición que esos conocimientos ocupan en la sociedad en la que se implementa su enseñanza y su aplicación, a la vez que genera un espacio de valoración y reconocimiento de campos específicos de saber sobre modelos construidos.
- Educativas, en tanto se escoge un modelo didáctico y metodológico que es validado institucional y culturalmente para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la par que define también cómo esos contenidos son abordados, desde una perspectiva crítica, comparativa, estereotípica o reproductiva, por ejemplo.
- Lingüísticas, dado que se establece, implícita o explícitamente, un constructo de lengua que materializa el objeto a enseñar y crea un universo de representaciones discursivas en torno de ese quehacer y de ese saber.
- Áulicas, al establecer estrategias de enseñanza, de transferencia didáctica, de conducción del aprendizaje, de construcción del objeto a enseñar y de la transmisión de las prácticas discursivas necesarias para nombrarlo, actuarlo y transmitirlo.

En este apartado vamos a referirnos a las decisiones relativas a 1-4; más adelante, se desarrollarán las concernientes al nivel del aula, que es, en definitiva, donde se juegan todos los precedentes.

Llamamos a las acciones relativas a 1-4 como de macrogestión curricular, entendiendo que abarcan un abanico de decisiones multifactoriales y que rodean, preceden, acompañan y justifican las acciones áulicas, o de microgestión.

¿Qué entendemos por gestión curricular, ya sea en su versión macro como en su versión micro? Partimos de la definición de gestión curricular como (ROHLEHR 2006, cit. en BOGOLASKY, DERBY y GUTIÉRREZ, 2015: 97)

[...] el conjunto de acciones y procesos que lleva a cabo el equipo directivo y los docentes para sustentar su propuesta curricular y pedagógica. En este sentido, la gestión curricular se relaciona con el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo prescrito, implementado y evaluado en todas las disciplinas, asignaturas o ámbitos de enseñanza.

Concordamos en esta aproximación con la gestión curricular centrada en el hacer del currículum, pero no dejamos de lado que ese currículum se inscribe en una dimensión sociohistórica y cultural a partir de la cual se toman decisiones que afectan y modelan todo el proceso de enseñanza:

Asimismo, la gestión del currículum se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar. De acuerdo con SERAFÍN ANTÚNEZ (1998: 139), estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela. [...]. Desde esta perspectiva, se asume el currículum como una construcción cultural en dos sentidos: primero el currículum considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada y segundo el currículum también aparece atravesado, determinado en parte, contextualizado por la cultura institucional escolar propia de cada establecimiento (POGGI, 1995: 19).

Esa consideración de la matriz sociohistórica y cultural en la base de las decisiones de gestión curricular se manifiesta explícitamente en el proyecto curricular que se impulsa, e implícitamente, en el currículum oculto, entendido este como el conjunto de saberes, normas, valoraciones y creencias que acompañan al desarrollo del currículum prescrito y que se entrelazan con la enseñanza explícita complementándola, validándola o, incluso, poniéndola en cuestión.

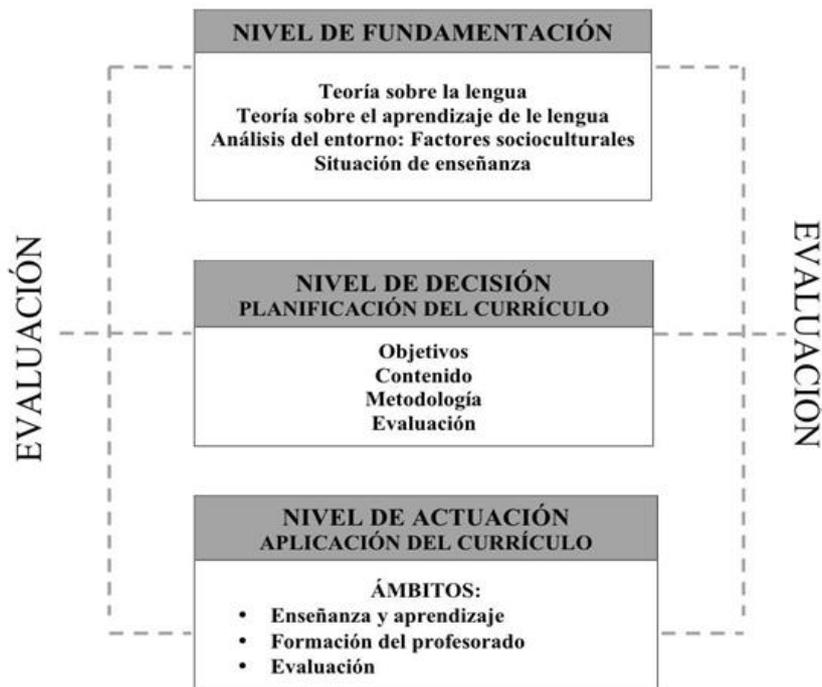
Si analizamos estos elementos a la hora de pensar en la gestión de lenguas, y, específicamente, en la de ESP, focalizaremos la atención en múltiples actores y objetivos, como describe minuciosamente GARCÍA SANTA CECILIA (1995: 22-23):

El currículum, al fin y al cabo, es un instrumento al servicio de todos los que participan directa o indirectamente en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y tiene como objetivo principal facilitar la integración y la coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actuaciones que se llevan a cabo. En el currículum cobra sentido el esfuerzo que muchos realizan en ámbitos distintos: los investigadores, que nos ponen al día de los avances científicos en campos como la lingüística aplicada, la adquisición de las lenguas, la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, etc.; los responsables de programas de difusión lingüística y cultural, que establecen las bases para que los proyectos de enseñanza se puedan realizar; los responsables de la elaboración de los programas de lenguas en instituciones oficiales o en centros privados; los equipos docentes, que han de adecuar esos programas a unas circunstancias concretas —el entorno sociocultural, las características de los alumnos, los recursos disponibles, las relaciones internas con otros responsables del centro de enseñanza, etc.—; los administradores de los centros de enseñanza, que deben compaginar el criterio de productividad con el de calidad de la enseñanza; los editores, que interpretan las aportaciones de los investigadores y trasladan a los materiales didácticos las concepciones que predominan en cada momento; los profesores, que

se relacionan con grupos humanos en los que factores como la motivación, el afecto, el reparto de poder, etc. son fundamentales; los alumnos, con sus expectativas, intereses, actitudes, etc.

El siguiente cuadro organiza los determinantes descritos más arriba y nos permite focalizarlos para poder visualizar los núcleos que nos interesan. Hay una imbricación entre los niveles de la macrogestión, fundamentación y decisión en la terminología de GARCÍA SANTA CECILIA (*idem*: 85), y el de la microgestión (aunque, en el recorte de este trabajo, focalizado en la enseñanza-aprendizaje).

Figura 1



Dentro del nivel de la fundamentación nos centraremos en dos factores: el entorno de aprendizaje y las condiciones de producción del proceso de enseñanza. En el nivel de decisión, serán relevantes la selección de objetivos y contenidos y las formas de evaluación.

Pensar en el entorno de aprendizaje y en las condiciones de producción del proceso pedagógico implica considerar si el acto de enseñanza de ESP se va a desarrollar en contexto de inmersión o no, dado que en este último caso se generaría la necesidad de recrear situaciones comunicativas "situadas" artificialmente. Nos interesa señalar la importancia estratégica que tiene en este nivel la variación en todos sus estratos, tal como la hemos definido más arriba, pero específicamente, en lo que atañe a la variedad dialectal, ya que, al considerar relevante el entorno real de uso de la lengua meta, no podemos valernos de un constructo neutro que no tenga representatividad en hablantes reales de una lengua real. Cualquier metodología que implique una concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua se beneficiará con ese anclaje; la lengua en uso para la consecución de tareas y el reconocimiento de la espacialidad geográfica no solo como un mero "accidente" sensibilizarán a los estudiantes de ESP para entender en la práctica conceptos como adecuación, registro, rentabilidad, etc. y, fundamentalmente, los alejarán del veloz juicio de valor acerca de modos de decir y de selección léxica.

En este sentido, la experiencia de la enseñanza de ESP en Brasil arroja afirmaciones como la siguiente (FARÍAS y DAVID DE SILVA, 2019: 91):

[...] creemos que es tarea del profesor no tratar la variedad lingüística como algo superficial, resumiendo las variedades a curiosidades. El conocimiento de las variedades hispanohablantes posibilita la comprensión de la heterogeneidad que, según las OCEM (BRASIL, 2005), marca todas las culturas, los pueblos, las lenguas y los lenguajes. Es necesario que los alumnos sean conscientes de la existencia de diversas variedades hispánicas para que puedan elegir aquella con la cual más se identifican en su desempeño comunicativo.

En la misma línea, DE CASTRO RODRIGUES SOUZA E SOUZA y DE OLIVEIRA PONTES (2019: 103) agregan:

En los libros didácticos, el tratamiento de la variación lingüística puede ser muy reducido o al analizar algunos libros didácticos del portugués y del español utilizados en la enseñanza brasileña. Otras investigaciones corroboran el tratamiento desigual de las variedades lingüísticas en los libros didácticos de español, como BUGEL (1998) y KRAVINSKY (2007). Cabe señalar que, si el libro no considera la realidad heterogénea de la lengua, es posible conjeturar la presencia exclusiva de determinada variedad, presentándola como homogénea o superior o superficial.

Ya en el nivel de la toma de decisiones para su posterior implementación en el aula, nos detendremos en dos aspectos: el análisis de necesidades¹⁵ y la evaluación, entendida esta como el mecanismo que permite obtener información acerca del cumplimiento o no de los objetivos de aprendizaje que, si están bien formulados, tendrán que hacer eco de las necesidades del aprendiente.

Imposible esperar un resultado exitoso de un curso que desde su nombre afirme la especificidad, si no tenemos en cuenta, precisamente, esos aspectos que lo distinguen de una clase de español general. Ahora bien, como docentes, nos aplicamos a la tarea de satisfacer las necesidades de nuestro grupo de estudiantes, procurando un balance entre nuestros saberes y las expectativas planteadas en el curso. Ahí está el punto verdaderamente problemático, a nuestro juicio, para los profesores de ESP: ¿cómo balancear el contenido lingüístico y comunicativo con el de la especialidad, si a ello además se le suma la multiplicidad de áreas, como por ejemplo, turismo, derecho, negocios, etc.? ¿Debemos formar(nos) como docentes de una especialidad temática o nuestras capacidades sortean el cúmulo de contenidos específicos de cada hacer?¹⁶

A su vez, cuando se trata de certificar el nivel alcanzado por los alumnos, ¿podemos claramente definir dónde comienza la evidencia del dominio de la lengua meta sin que este se vea comprometido por un insuficiente conocimiento del mundo, focalizado en los saberes de la especialidad?

Objetivos, contenidos, evaluación: si la planificación del currículum es coherente, todos estos elementos estarán atravesados por un condicionante previo al desarrollo de la clase: el nivel

¹⁵ Remitimos a un concepto ampliamente desarrollado y examinado en la metodología de enseñanza de lenguas. Aquí solo se trata de señalar los niveles que entran en consideración cuando pensamos en un curso de ESP desde una perspectiva anclada en la variación y en el uso de la lengua meta.

¹⁶ No podemos no hacernos eco del título del taller de FAJARDO DOMÍNGUEZ (2000): “¡Dios mío! ¿Yo español de negocios? ¡Pero si soy de letras!”, presentado en el Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos del año 2000.

de entrada de los estudiantes. No es infrecuente que se sostenga que el ESP es privativo de los niveles intermedios y avanzados¹⁷; si los objetivos, contenidos e instancias de evaluación son acordes con el nivel de entrada de los alumnos, no hay razones para fracasar o postergar la inmersión en la clase de lengua de especialidad. Las expectativas de los estudiantes pueden verse afectadas si no hay una clara comunicación acerca del punto de partida y de llegada, especialmente cuando se trata de aprendientes que se destacan en el ejercicio de su profesión o en sus capacidades académicas cuando navegan en su lengua materna. Estamos convencidas de que, en estos casos, son determinantes la adaptación al estilo de aprendizaje del estudiante y el fortalecimiento de su autoestima.

El nivel de actuación del currículum, o la microgestión áulica, dará carnadura a estas consideraciones.

3. NIVEL DE LA MICROGESTIÓN CURRICULAR

En nuestra experiencia concreta, nos desempeñamos como docentes de ESP en cursos de nivel inicial, intermedio y avanzado para estudiantes universitarios de grado y posgrado en las áreas de derecho, salud y trabajo social¹⁸, en situación de inmersión en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Estos estudiantes suelen tener, en su mayoría, una estadía de un semestre y, además de tomar el curso de ESP y otros pertenecientes al tronco central de sus respectivas carreras, realizan pasantías en organizaciones no gubernamentales (ONGs) o en el sector público¹⁹, en las que se comunican en español.

Por otro lado, como parte del análisis de necesidades de estos estudiantes y de su entorno de desarrollo profesional en sus países de referencia, sabemos que las motivaciones por el aprendizaje de ESP se relacionan con el contacto de población residente o migrante de origen latinoamericano y/o con las posibilidades de una inserción laboral y profesional más ventajosa²⁰.

Por lo tanto, los programas de cada curso, o dicho de otra manera, la aplicación del currículum a la situación de enseñanza-aprendizaje (AGUIRRE BELTRÁN, SÁNCHEZ LOBATO y SANTOS GARGALLO, 2012: 191-192) deben tener en cuenta que los estudiantes necesitan aprender ESP en relación con, por lo menos, dos objetivos principales: la interacción y comunicación dentro de sus pasantías, las que a su vez son objeto de evaluación como asignatura independientemente del curso de ESP, y su posterior desempeño en entornos laborales y profesionales en sus países de origen o en países hispanohablantes. Es posible apreciar, con esta somera descripción, cómo se interconectan el espacio local, de inmersión, en el que tienen lugar los cursos, con el espacio internacional y el global.

¹⁷ Para nuestra sorpresa —y satisfacción— en una encuesta realizada durante la mesa redonda entre los miembros asistentes el resultado arrojó experiencia en ESP para niveles elementales. Creemos que ello tiene relación con la gran versatilidad y trayectoria de los profesores encuestados.

¹⁸ No vamos a referirnos en este trabajo a nuestra experiencia en cursos de español para negocios (por usar una expresión amplia) en contexto empresarial, aunque nuestras reflexiones pueden ser transferibles a este ámbito.

¹⁹ Cabe aclarar que la legislación laboral argentina no permite pasantías no rentadas (tanto para residentes como no residentes), razón por la que los estudiantes se insertan en el ámbito público o en organizaciones de la sociedad civil.

²⁰ Como señala KLEE (2014: 187), estas son las razones más potentes por las que las universidades comenzaron a diversificar su oferta en español, incorporando cursos de ESP.

En definitiva, esta situación no hace más que poner de manifiesto lo que KRAMSCH (2014: 297-302) señala en cuanto a que la globalización ha hecho estallar la forma en que no solamente se usan sino en que se enseñan y se aprenden las lenguas extranjeras. Este nuevo estado de cosas demanda, por lo tanto, abordajes diferentes, más plurales y diversos, y en lo que concierne a la variación obliga a repensar los modos en que es tratada en los cursos de ELE en general y los de ESP en particular.

Hace ya tiempo que está saldada cualquier conversación con respecto a que la enseñanza de ESP debe estar orientada de manera que los estudiantes puedan desarrollar una competencia comunicativa auténtica, entendiendo por tal una que no se limite a la competencia lingüística o, en términos de AGUIRRE BELTRÁN, SÁNCHEZ LOBATO y SANTOS GARGALLO (2012: 278)

todo planteamiento didáctico y la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del español para la comunicación en ámbitos académicos y profesionales debe centrarse en el establecimiento de las condiciones adecuadas para que los estudiantes adquieran y desarrollen la competencia comunicativa (gramatical, discursiva, sociolingüística, estratégica y sociocultural) que requiere su actividad profesional, esto es, las capacidades, habilidades y técnicas de comunicación que hay que aplicar en un contexto determinado.

Sin embargo, más allá de los acuerdos en este punto, la revisión de programas de estudio y de algunos manuales y materiales de ESP nos muestra que no solamente es posible, sino también necesario, proponer otras vías de abordaje de la variación, en tanto queramos que nuestros estudiantes realmente puedan comunicarse e interactuar en un contexto determinado. Por lo general, lo que predomina en programas y materiales didácticos es el tratamiento de la variación bajo una modalidad descriptiva que adquiere con frecuencia la fuerza de una prescripción. Así, si se trata de la variación diatópica, lo más común es encontrarse con, o que los estudiantes requieran, un listado de equivalencias léxicas, sin profundizar en las prácticas discursivas. Si se pretende abordar la variación pragmática, suelen ofrecerse formulaciones generales —cuando no estereotipizantes— acerca de usos pragmlingüísticos o socioculturales (del tipo “En tal región la gente usa mucho los imperativos”, “En este país todo el mundo saluda de esta manera en situaciones de entrevista” o “Acá todo el mundo es impuntual”). Por otra parte, sería irreal que cada docente de ELE o ESP (y lo mismo podríamos decir de quien enseña cualquier lengua como extranjera), pudiera dar cuenta de la variación del español en todos sus aspectos. Tampoco sería una expectativa deseable o imaginable, ya que ello implicaría una visión de la variación reduccionista y empobrecedora. En efecto, dar cuenta de todo el arco de variación posible o probable sería, por un lado, una decisión demasiado arriesgada por parte de los docentes y, por el otro, también engañosa, ya que solamente podría hacerse bajo la forma de la generalización y el estereotipo —entendido aquí este último en su “vertiente negativa” como “esquema colectivo o representación cultural cristalizada” (AMOSSY y HERSCHBERG, 2015: 54-56)—. También es cierto que, frente a las necesidades de nuestros estudiantes, debemos tratar la variación de un modo que resulte en beneficio de sus prácticas profesionales y desarrollo laboral, así como también —cuestión frecuentemente olvidada— de las personas hispanohablantes con las que habrán de interactuar.

Así como consideramos el aprendizaje de la lengua como una práctica situada, la enseñanza también lo es. En este sentido, no es casual que nuestra posición relativa como hablantes de español y docentes de ESP en el hemisferio sur esté en la base de nuestra mirada sobre los fenómenos que atañen a la variación y que consideremos que la incorporación de una perspectiva glotopolítica frente a ella en los cursos de ESP sea una de las claves para un aprendizaje acorde a las realidades lingüísticas. No es esta la oportunidad para profundizar

en “las querellas por la lengua” que se desplegaron en la Argentina en defensa de un español local desde mediados del siglo XIX (DI TULLIO, 2003: 45-69) hasta bien entrado el siglo XX (*idem*: 212-222) y que se continúan en la actualidad (baste con leer el “Manifiesto ante la realización del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española en Córdoba, Argentina” de 2019), ni de referirnos en detalle a la constitución del campo de los estudios glotopolíticos en nuestro medio desde mediados de los años ochenta²¹, pero sí mencionar estas tradiciones en tanto juegan un papel fundamental en nuestra visión de las lenguas y su enseñanza. Es momento, entonces, de dejar en claro qué entendemos por perspectiva glotopolítica (ARNOUX y BEIN, 2015: 13-14):

[...] implica considerar las intervenciones en el espacio del lenguaje y las ideologías lingüísticas asociadas con ellas como expresiones de procesos económicos, sociales y políticos sobre los que, además, dialécticamente actúan. [...] —no debemos olvidar esto— las lenguas producen y reproducen las diferencias, ubicando a cada uno en el lugar social que supuestamente le corresponde. [...] los borrados u “olvidos” de lenguas o variedades, o las reivindicaciones lingüísticas, exponen conflictos económicos, sociales, o políticos.

Como decíamos, creemos que el hecho de que nuestra práctica docente esté situada en las coordenadas descritas imprime una mirada particular a la cuestión de la variación, que decidimos llevar al aula de manera específica en los objetivos y contenidos de los cursos. Podemos crear las condiciones para que los estudiantes de ESP, en su diversidad de perfiles y tradiciones académicas y pedagógicas, reflexionen sobre las representaciones que (se) tienen sobre las lenguas/variedades y sus hablantes, las lenguas y las relaciones de poder, las identidades lingüísticas, la situación de privilegio que como expertos en un campo o por roles jerárquicos tendrán en relación con las personas hispanohablantes en ámbitos laborales y profesionales. Bajo estas premisas, la lengua no es entonces únicamente una herramienta de comunicación “efectiva” sino un contenido de estudio y reflexión. Para esto, desde el primer día de clases y a lo largo del curso, proponemos actividades de sensibilización en relación, primero, con la lengua o lenguas propias de los estudiantes para continuar en una segunda instancia con actividades relativas al español. Es fundamental también tener en cuenta que nuestros estudiantes no son una *tabula rasa* sino que tienen ya determinadas representaciones sobre su lengua o lenguas, el español y el mundo o cultura hispanohablante en general, y sobre el español y la cultura que consideran prototípicos de su entorno de aprendizaje, si es que se encuentran en un contexto de inmersión. Por eso es que resulta primordial aunar una perspectiva glotopolítica sobre la variación con el desarrollo de la competencia crítica, en términos de “actitud”, en la ya conocida propuesta de COTS (2006: 336, 338). Aspiramos a que los estudiantes de ESP realicen un trayecto en el que sean capaces de hacer visibles para sí mismos las ideologías que tienen sobre lenguas y hablantes, es decir, que activen y pongan en discusión estas representaciones y conocimientos previos (LÓPEZ FERRERO y MARTÍN PERIS, 2011: 511-512) a la vez que queremos enfatizar la importancia de que los estudiantes desarrollen su conciencia crítica en el aprendizaje de la lengua, incluso en los niveles iniciales (DEL VALLE, 2014: 370):

[...] elegir qué decir y cómo decirlo es la naturaleza misma del lenguaje. Su elección, como todas las elecciones, se inscribirá en un régimen lingüístico concreto, quizá incluso en una encrucijada en la que convergen e incluso chocan varios regímenes lingüísticos. Lo que resulta crucial desde la posición que estoy adoptando aquí no es tanto la elección de una norma en particular sobre

²¹ Sin embargo, se hace imprescindible destacar a Elvira ARNOUX, quien en 1985 da inicio a este campo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, a su regreso del exilio. (BEIN *et al.*, 2017: 26, 33, 39).

otras como la importancia de que los estudiantes sean conscientes de que se ha hecho una elección y estén equipados con las herramientas analíticas necesarias para ver el contexto cultural, político y social de la elección.

Desarrollar el conocimiento crítico de los estudiantes —no solo la conciencia— de las dimensiones culturales, políticas y sociales de la lengua debe situarse en el centro de la planificación curricular y del diseño de los programas de estudio desde las primeras etapas del aprendizaje de la lengua. Esto significa que, incluso en los llamados niveles elemental e intermedio, los programas de estudio deben incluir contenidos metalingüísticos centrados en el desarrollo de ese tipo de competencia crítica²².

Para llevar a cabo este tipo de enseñanza nos resulta de mucha utilidad diseñar actividades basadas en recursos multimediales tanto con respecto al español como a las lenguas originarias habladas en América Latina, y a la o las lenguas de los estudiantes. Dijimos al principio de este trabajo que pensar el español como una entidad homogénea no le hace justicia a la realidad de la diversidad lingüística ni a los hablantes; lo mismo se aplica al hecho de concebir el español como única lengua de los hispanohablantes y separada de las prácticas lingüísticas reales, en las que un continuum de lenguas, con su variación a cuevas, entran a jugar²³. Por ejemplo, trabajar con uno de los varios documentales disponibles sobre la política de English Only en los Estados Unidos da lugar a reflexiones sobre la prohibición de lenguas, la construcción identitaria y las relaciones de poder sobre una parte de la población. Proponer actividades sobre intercambios de twitter, referidos al lenguaje inclusivo o a la “pureza lingüística”, es otra puerta de entrada para que los estudiantes puedan desarrollar una perspectiva crítica sobre las lenguas, su aprendizaje y su uso. Otro recurso es alentarlos a que lleven un cuaderno de notas de corte etnográfico (TAYLOR y BOGDAN, 1987: 74; ROCKWELL, 2009: 50-51) en el que registren lo que ven y escuchan tanto en la vida cotidiana como en el ámbito de las pasantías, y sus impresiones sobre estos hechos, para después utilizarlos como insumos para la clase. En definitiva, cualquiera sea el instrumento, se trata de que los estudiantes ejerciten una mirada sensible sobre las lenguas y los fenómenos de variación, que pensamos que va a contribuir para que aprendan de manera más efectiva y puedan también convertirse en profesionales respetuosos de la diversidad en todos sus aspectos. En este sentido, concordamos con COTS y GARRET (2017: 17)

Desde esta perspectiva, puede ser necesario [...] prestar más atención a la función trascendental del lenguaje como herramienta para “hacer” la identidad y la pertenencia social, cuya comprensión puede hacernos más eficientes, eficaces y quizás mejores ciudadanos²⁴.

²² Cita original en inglés: “[...] choosing what to say and how to say it is the very nature of language. Their choice, like all choices, will be inscribed in a particular linguistic regime, maybe even in a crossroads where several linguistic regimes converge and even clash. What is crucial from the position that I am taking here is less the choice of one particular norm over others than the importance that students be made aware that a choice was made and be equipped with the necessary analytical tools to see the cultural, political, and social context of the choice.

Developing students’ critical knowledge —not just awareness— of the cultural, political, and social dimensions of language must be placed at the center of curriculum planning and syllabus design from the early stages of language learning. This means that even at the so-called elementary and intermediate levels, syllabi should include metalinguistic content that focuses on the development of that kind of critical competence”.

²³ Nos referimos a las lenguas originarias, las lenguas de inmigración, las lenguas regionales y las lenguas globales, copresentes con el español.

²⁴ Cita original en inglés: “From this perspective, it may be necessary [...] to give more attention to the transcendental function of language as a tool for ‘doing’ identity and social membership, the understanding of which can make us more efficient, effective and perhaps better citizens”.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos querido sistematizar los comentarios vertidos en la mesa redonda que compartimos. A modo de conclusión, señalamos que:

La variación es una variable lingüística y sociocultural que puede ser detectada, analizada y encuadrada en un recorrido diacrónico que sigue las distintas concepciones sobre la lengua y sus formas consideradas “puras”, pasando por el variacionismo laboviano hasta las perspectivas de análisis discursivo y glotopolítico de fines del siglo XX y principios del XXI.

La enseñanza de lenguas extranjeras, y en este caso en particular, la de ESP, no se sustrae de ese encuadre y, por lo tanto, este forma parte del constructo de lengua que se enseña y se aprende.

Los niveles de fundamentación, decisión y actuación del proceso de enseñanza- aprendizaje se ven atravesados por este posicionamiento y no pueden ignorarse a la hora de llevar adelante la macro y la microgestión curricular.

La selección de material auténtico, la exposición a un corpus lingüístico heterogéneo y la utilización de recursos didácticos que explicitan la variación reviste de varias capas de sentido a la lengua que se enseña y se aprende y fomenta en los estudiantes la consideración de los intercambios lingüísticos como actos comunicativos situados, diversos y, no por ello, necesariamente incorrectos o inapropiados.

Este posicionamiento respecto de la lengua y su enseñanza contribuye a fortalecer en los aprendientes la perspectiva crítica respecto de las lenguas —materna, extranjera, de trabajo, de herencia, etc. -- y su papel fundamental en la construcción y/o en la desactivación de estereotipos sociales.

Finalmente, quisiéramos expresar que la decisión de introducir la perspectiva glotopolítica para abordar la variación en la clase de ESP no significa dejar de lado otros enfoques, ni otro tipo de abordajes que han resultado ser válidos en la enseñanza de lenguas, o los que, por otro lado, hacen a la tradición pedagógica de los estudiantes y a sus estilos de aprendizaje. Se trata, más que nada, de incluir, expandir y profundizar una propuesta didáctica, en el marco de un contexto globalizado, en el que la diversidad se manifiesta bajo múltiples formas.

5. BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE BELTRÁN, B., SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. 2012. “La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general”. En ROBLES ÁVILA, S. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (coords.). *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*. Málaga: Universidad de Málaga, 13-38.

AMOSSY, R. y HERSCHBERG, A. 2015. *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.

ARNOUX, E. y BEIN, R. 2015. “Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas”. In ARNOUX, E. y BEIN, R. (eds.). *Política lingüística y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 13-50.

BEIN, R.; BONNIN, J.E.; di STEFANO, M.; LAURÍA, D.; PEREIRA, M.C. (comps.). 2017. "Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura". *Tomo I: Glotopolítica*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Homenaje a Elvira Arnoux Tomo I Interactivo. Recuperado de http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Homenaje%20a%20Elvira%20Arnoux%20Tomo%20I_interactivo_0.pdf (consultado el 20 de mayo de 2021)

BOURDIEU, P. 2001. *Langage et pouvoir symbolique*. París: Fayard.

CHAMBERS, J. K. y TRUDGILL, P. 1984. *La dialectología*. Madrid: Visor.

COTS, J. 2006. "Teaching 'with an attitude': Critical Discourse Analysis in EFL teaching". *ELT Journal*, 60/4: 336-345. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl024>

COTS, J. y GARRET, P. 2017. "Language awareness. Opening up the field of study". In COTS, J. y GARRET, P. (eds.). *The Routledge Handbook of Language Awareness*. New York: Taylor & Francis Group, 1-19.

DE CASTRO RODRIGUES SOUZA E SOUZA, L. y DE OLIVEIRA PONTES, V. 2019. "La variación lingüística en el libro didáctico 'Cinco estrellas' para estudiantes brasileños de la carrera de turismo". In LIMA MOREIRA, G. y ERES FERNÁNDEZ, G. (orgs.). *Enseñanza del español con fines específicos: el caso de la carrera de Turismo. Teoría y práctica*. Brasil: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación, 88-100.

DE MAURO, S. (comp.) 2020. "Manifiesto ante la realización del VIII Congreso Internacional de la Lengua Española en Córdoba, Argentina". En *Actas I Encuentro Internacional: Derechos Lingüísticos como Derechos Humanos en Latinoamérica*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba. Libro digital. pp. 12-14. Recuperado de <https://ffyh.unc.edu.ar/derechoslinguisticos/que-es-el-encuentro/declaracion/publicacion-de-actas/> (consultado el 20 de mayo de 2021)

DEL VALLE, J. 2014. "The politics of normativity and globalization: which Spanish in the classroom?". *The Modern Language Journal*, 98/1: 358-372.

DI TULLIO, A. 2003. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.

FAJARDO DOMÍNGUEZ, M. 2000. "¡Dios mío! ¿Yo español de negocios? ¡Pero sí soy de letras!". In *Actas del Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE)*. Ámsterdam, noviembre de 2000. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm (consultado el 20 de mayo de 2021)

FAVART, F. 2020. «Légitimer la variation linguistique en classe de FLE». *Revue Expressions*, 10, junio 2020: 119-130.

GARCÍA SANTA CECILIA, Á. 1995. *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

HERNÁNDEZ, E. y BUTRAGUEÑO, P. (eds.) 2015. *Variación y diversidad lingüística. Hacia una teoría convergente*. México: Colegio de México. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1bw1h74> (consultado el 18 de mayo de 2021).

KLEE, C. 2014. "Content-Based Programs and Spanish for the Professions". In LACORTE, M. (ed). *The Routledge Handbook of Spanish Applied Linguistics*. Nueva York: Taylor & Francis Group, 184-201.

KRAMSCH, C. 2014. "Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction". *The Modern Language Journal*, 98/1: 296-311.

LABOV, W. 1972. *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

LARA, L. F. 2014. "La noción de tradición verbal y su valor para la lingüística histórica". *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 65/2 (julio-diciembre 2014): 505-514.

LÓPEZ FERRERO, C. y MARTÍN PERIS, E. 2011. "La competencia crítica en el aula de L2/LE. Textos y contextos". In DE SANTIAGO-GUERVÓS, J. *et al.* (coords.). *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2/LE*, Vol. 1. España: Asociación de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 507-516.

POGGI, M. 1995. *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires: Kapelusz.

ROCKWELL, E. 2009. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

VALDMAN, A. 2000. "Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis". *The French Review*, 73/4, Mar. 2000: 648-666.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Adriana COSCARELLI – “Variaciones morfosintácticas en la escritura de abstracts: los pronombres relativos como procedimiento de cohesión gramatical”

Universidad Nacional de La Plata
adriana.coscarelli@gmail.com

Resumen. Este artículo se enmarca dentro de la gramática textual y del discurso académico. Su objetivo principal es analizar desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa la inclusión de oraciones de relativo con antecedente en la producción de *abstracts* correspondientes a artículos científicos de geología e historia escritos en español. Si bien consideraremos la interrelación de las estructuras que confluyen en todo texto -la formal, la cognitiva y la gramatical- (CABRÉ, 2002), nos centraremos en esta última. Al destacar la complejidad que reviste el uso de los pronombres relativos y la simplificación que estos han experimentado en el sistema, esperamos propiciar un uso más adecuado, variado y consciente de las estructuras sintácticas que encabezan. Creemos que nuestro trabajo puede contribuir, de este modo, a la labor de científicos, profesores de español de especialidad y traductores.
Palabras clave: discurso científico, género discursivo, pronombre relativo, variación

Résumé. Cet article s'inscrit dans le cadre de la grammaire textuelle et du discours académique. Son objectif principal est d'analyser d'un point de vue quantitatif et qualitatif l'inclusion de phrases relatives avec antécédent dans la production de résumés correspondant à des articles scientifiques de géologie et d'histoire rédigés en espagnol. Bien que nous considérons l'interrelation des structures qui convergent dans tout texte -les structures formelles, cognitives et grammaticales- (CABRÉ, 2002), nous nous concentrerons sur cette dernière. En mettant en évidence la complexité de l'usage des pronoms relatifs et la simplification qu'ils ont subie dans le système, nous espérons favoriser un usage plus approprié, varié et conscient des structures syntaxiques qu'ils *président*. Nous pensons que notre travail peut ainsi contribuer au travail des scientifiques, des professeurs d'espagnol spécialisés et des traducteurs.

Mots-clés : discours scientifique, genre discursif, pronom relatif, variation

1. INTRODUCCIÓN

La investigación cuyos resultados compartiremos a modo de avance en este artículo se enmarca en la gramática textual y el análisis del discurso científico, y se focaliza en un género académico en particular: el *abstract* o resumen. Continúa con el tema desarrollado en nuestra tesis doctoral: el estudio del uso de oraciones de relativo con antecedente explícito y sus posibles variaciones desde perspectivas diversas (fonológica, morfosintáctica, semántica y pragmática)²⁵, por un lado, y se abre hacia estudios vinculados con un nuevo proyecto de investigación de la Universidad Nacional de La Plata -actualmente en su etapa inicial-: “Multimodalidad, géneros discursivos y circulación de las ciencias humanas y sociales: un abordaje crítico desde la Traductología y la Didáctica de las lenguas extranjeras”²⁶.

De acuerdo con lo expresado en investigaciones anteriores (COSCARELLI, 2015, 2016, 2017 y 2019), las construcciones de relativo con antecedente explícito constituyen en español uno de los procedimientos de cohesión gramatical más frecuentes y rentables: evitan repeticiones, introducen reformulaciones, aclaraciones o explicaciones que no siempre podrían expresarse mediante una única pieza léxica, con una distribución sintáctica similar. No obstante, a pesar de la riqueza y variedad del paradigma de los relativos en español, su uso resulta complejo.

²⁶ Dirigido por la Dra. Ana María GENTILE.

Esto se debe a la interrelación de múltiples factores: características morfológicas, restricciones semánticas, sintácticas y funcionales de cada relativo; adecuación al registro, a la situación comunicativa y al género discursivo; preferencias dialectales o estilísticas; diferencias en el procesamiento de la información y el funcionamiento de la memoria operativa de cada hablante, entre otros. De allí que a través del tiempo se haya generado un reordenamiento y simplificación del sistema en hablantes nativos del español, caracterizado por la supremacía de *que*, la parcial vitalidad de *donde*, el relegamiento progresivo de *quien*, *el cual* y *cuyo* a la lengua formal o escrita, y la casi desaparición de *como* y *cuanto*.

Consideramos interesante, en esta ocasión, poner a prueba las conclusiones antes enunciadas, que se desprenden de estudios realizados con informantes nativos de español rioplatense y estudiantes alóglotas en situación de inmersión (brasileños, franceses e italianos), aplicándolas a un nuevo corpus, a fin de cotejar los resultados. El corpus, en esta oportunidad, está conformado por sesenta resúmenes correspondientes a artículos escritos en español (treinta de geología y treinta de historia), publicados entre 2017 y 2019 en revistas científicas.

La selección de ambas disciplinas obedece a que nuestro objetivo es determinar si a pesar de las diferencias esperables en el plano léxico, como consecuencia de que se trata de ciencias muy diferentes, pueden establecerse similitudes que nos lleven a afirmar cierta relación de continuidad a nivel sintáctico entre los textos especializados de disciplinas distintas.

En cuanto al tipo de análisis, si bien consideraremos la interrelación de las tres estructuras que confluyen en todo texto, la formal (relacionada con el género textual al que pertenece), la informativa o cognitiva (correspondiente al conocimiento transmitido) y la gramatical (conformada por la interrelación de las estructuras lingüísticas que lo integran) (CABRÉ, 2002: 20), nos centraremos en esta última. En primer lugar, realizaremos un análisis empírico aplicado de los *abstracts* seleccionados a fin de determinar, adhiriendo a quienes sostienen la existencia de un *continuum* entre la lengua general y la especializada (GLÄSER 1993; LOFFLER-LAURIAN, 1984; SPILLNER, 1989; VARANTOLA, 1986 y CIAPUSCIO Y KUGUEL, 2002), si puede establecerse cierto carácter “fronterizo” respecto de la lengua común, en cuanto a la utilización de estructuras de relativo con antecedente explícito. Asimismo, observaremos el tipo de relativos y su frecuencia de aparición.

Serán, por lo tanto, nuestros objetivos:

- a) Determinar qué tipo de oraciones de relativo suelen incluirse dentro de los *abstracts*.
- b) Observar si su uso presenta tendencias y características similares al uso de estas estructuras en la lengua general o por el contrario muestra variaciones propias de la lengua de especialidad, es decir, del discurso científico y, a su vez, de cada disciplina.
- c) Colaborar con la labor de científicos, profesores de español de especialidad y traductores, propiciando un uso más variado y consciente de estas estructuras.

2. CONSIDERACIONES EN TORNO AL GÉNERO DISCURSIVO ANALIZADO

El *abstract* o resumen remite de modo sucinto y directo al artículo de investigación del que forma parte y del que recupera las ideas principales.

En realidad, según OTAÑI (2005: 56), quien a su vez retoma la distinción hecha por CIAPUSCIO (1998a), los textos pertenecientes a este género pueden funcionar con carácter autónomo o dependiente respecto del artículo. En el primer caso, el resumen ofrece una versión sintética del contenido del artículo, por lo cual su lectura permite obtener la información científica central, proporcionando una exposición detallada de la investigación. En el segundo, en cambio, el resumen informa someramente el contenido del artículo, pero no permite acceder a la información científica esencial del mismo por lo que el lector debe leer el artículo completo si quiere acceder a los resultados y aspectos esenciales de la investigación.

Asimismo, FLUCK (1988), CIAPUSCIO (1998a) y OTAÑI (2005), entre otros autores, coinciden en que el *abstract* tiene un papel relevante y creciente para acceder a la información especializada dada la imposibilidad de abarcar la totalidad de las publicaciones de interés dentro de la comunidad científica.

La extensión del *abstract* o resumen suele variar entre cien y trescientas palabras aproximadamente. Tiene por finalidad anunciar, guiar y motivar la lectura del artículo completo. A su función principal, informar, suelen asociarse, por consiguiente, otras dos en un nivel jerárquico menor (PRESTIMONI DE BELLORA y GIROTTI, 2005: 95): comandar (aconsejar, exhortar, interesar al lector) y contactar (requerir la atención y el compromiso de su posible lector)

Se trata de un género que ha adquirido gran relevancia en la comunicación de los adelantos en el ámbito de la ciencia. Es una comunicación de grupo restringido, intraprofesional, cuyos destinatarios comparten con el autor la misma disciplina, de allí que podamos hablar de cierta simetría en cuanto a conocimientos, temática e intereses.

Respecto de su superestructura, se observan leves variantes en la bibliografía consultada²⁷. Aunque se destaca la presencia de algunos constituyentes obligatorios (objetivo, hipótesis, método, resultados y conclusiones) y otros optativos o complementarios, a veces pueden solaparse o fusionarse varios, por lo cual resulta difícil separarlos en la continuidad del discurso.

Por otra parte, según CÁRCAMO MORALES (2019: 341), pueden presentarse ciertas diferencias según la disciplina y la lengua en la cual haya sido escrito originalmente el resumen

En líneas generales, suelen distinguirse tres partes (PRESTIMONI DE BELLORA y GIROTTI, 2005: 104-105):

- a) Inicial: ubicación del trabajo dentro de un campo de estudio, referencias a investigaciones que lo precedieron, justificación o relevancia del problema a investigar.
- b) Central: objetivos, hipótesis y métodos.
- c) Final: resultados, conclusiones y palabras claves.

²⁷ Cf. KAPLAN *et al.* (1994), SWALES (1990), WEISSBERG y BUKER (1990), BHATIA (1993), DOS SANTOS (1996), CIAPUSCIO (1998a), HYLAND (2000), CIAPUSCIO y KUGUEL (2002), OTAÑI (2005) y SWALES y FEAKE (2010).

En cuanto a la información que suele contener el *abstract*, reproducimos a continuación la tabla correspondiente a REZZANO *et al.* (2003), citada en PRESTIMONI DE BELLORA y GIROTTI, 2005: 97)

Categorías	Subcategorías	Información
Encuadre	Generalizaciones	Ubicación del trabajo en un determinado campo de estudio.
	Investigaciones previas	Ubicación del trabajo en un determinado campo de estudio a través de referencias a investigaciones previas.
Justificación		Identificación de un problema o limitación en el cuerpo de conocimiento existente.
Presentación	Objetivos	Presentación de las metas de la investigación.
	Hipótesis, tema valorado o problema central argumentado	Presentación de la investigación a través de la enunciación de la propuesta o argumentación central.
	Estructura	Presentación de la investigación a través de la indicación de la estructura general del artículo.
	Métodos	Descripción de las actividades llevadas a cabo para alcanzar los objetivos y demostrar la hipótesis.
	Resultados	Presentación de la investigación a través de la presentación/ interpretación de resultados.
Conclusiones	Generales	Enunciación de conclusiones.
	Recomendaciones	Apertura a nuevos desarrollos.

3. EL RESUMEN DESDE LA PERSPECTIVA DE DISCIPLINAS CIENTÍFICAS DIVERSAS

3.1. Conformación del corpus

De acuerdo con lo que hemos adelantado, nuestra investigación se centra en un corpus conformado por sesenta resúmenes de artículos extraídos de publicaciones científicas correspondientes a dos campos del conocimiento: historia y geología. Creemos que dada la extensión y los alcances de este artículo, y por hallarnos en la etapa inicial de investigación del proyecto “Multimodalidad, géneros discursivos y circulación de las ciencias humanas y sociales: un abordaje crítico desde la Traductología y la Didáctica de las lenguas extranjeras”, este corpus constituye por el momento una muestra suficiente y representativa.

En cuanto a las publicaciones con las cuales hemos trabajado, la “Revista de la Red Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea” (RIHALC) es una publicación científica de acceso abierto, cuyo objetivo es contribuir y reflexionar acerca de distintas áreas de conocimiento actual sobre América Latina (historia, sociología, antropología, ciencias políticas y comunicación social). Sus destinatarios pertenecen a la comunidad académica latinoamericana, en particular, relacionada con las ciencias sociales y humanas. Es editada por la Escuela de Historia, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

A su vez, la “Revista de la Asociación Geológica Argentina” publica artículos referidos exclusivamente a esta disciplina, en particular aquellos relacionados con Argentina y América del Sur. Sus destinatarios representan, por lo tanto, una comunidad más específica y restringida que la anterior. Cuenta con el apoyo editorial del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

3.2. El uso de oraciones de relativo con antecedente

3.2.1. Análisis cuantitativo

A simple vista, si tomáramos un *abstract* al azar, podríamos decir que el uso de los pronombres relativos en la construcción de subordinadas adjetivas con antecedente explícito es bastante frecuente dentro del corpus analizado, como podemos observar en el siguiente resumen de geología:

[Se realiza el estudio sedimentológico de las rocas <que conforman los cerros San Bernardo, 20 de Febrero y Vélez <que afloran en el límite este de la ciudad de Salta (Argentina) y constituyen el sector central de la sierra de Mojotoro>>]. [La sucesión analizada se encuentra expuesta a lo largo del camino pavimentado de ascenso a ambos cerros; <en la que se reconocieron las Formaciones La Pedrera, Floresta, Áspero, San Bernardo y Mojotoro>, todas se encuentran reunidas en el Grupo Santa Victoria <cuyo tiempo de depósito abarca desde el Furongiano hasta el Sandbiano (Ordovícico inferior)>]. [Constituyen sedimentitas de plataforma marina <cuyo análisis paleoambiental permitió la identificación de una facies fluvial y ocho marinas, cuatro pertenecen a sedimentación de buen tiempo y las restantes a sedimentación de mal tiempo>]. [A su vez estas litofacies fueron agrupadas en cuatro asociaciones de facies <que permitieron asignarles un ambiente en particular, a saber: I- medios litorales dominados por mareas, II- zonas subtidales e intertidales mixtas, III- depósitos de flujos densos o hiperpícnicos y IV- fenómenos gravitacionales>]. [El análisis en conjunto de las asociaciones permite interpretar a los depósitos como un ambiente de plataforma marina con eventos de mayor energía]. [En el presente trabajo también se describe la geología y estratigrafía del área de estudio, representada por primera vez en un mapa geológico a detalle]²⁸.

Efectivamente, en este caso en un texto de 220 palabras aparecen 6 relativas, lo cual representa un promedio de 1 relativa cada 77 palabras aproximadamente. Estas se incluyen en oraciones más bien extensas, a veces se encadena o secuencia una subordinada con otra como en la primera oración. A su vez, se utilizan pronombres diversos: *que* con algunas variaciones (con y sin determinante, con y sin preposición) y *cuyo*. Sin embargo, este científico realiza un uso que se halla por encima de la media de los demás geólogos y por debajo de la media de los investigadores de historia.

Los *abstracts* de geología suman 7.122 palabras (237 palabras promedio, de extensión bastante homogénea) y los de historia 5.719 palabras (190 palabras promedio, si bien hay bastante heterogeneidad en la extensión según los autores). Esto permite calcular una media de una subordinada cada 94 palabras en geología y una cada 61 palabras en historia.

A su vez, entre los primeros, tres autores no usan ninguna subordinada; entre los segundos, dos autores no lo hacen tampoco. El promedio de uso de subordinadas, en general, teniendo en cuenta esto último, resulta de 2,5 subordinadas por *abstract* en geología y de 3 en historia.

Si consideramos ambas variables (extensión y autores que las utilizan) resulta claro que son más frecuentes las oraciones de relativo en los *abstracts* de historia. Sin embargo, esto depende, además, del estilo, de los conocimientos gramaticales y de la práctica en la escritura académica de cada científico.

Ahora bien, ¿cuáles son los pronombres relativos que aparecen con mayor frecuencia?, ¿varían según la disciplina?, ¿siguen tendencias observadas en la lengua general o dependen

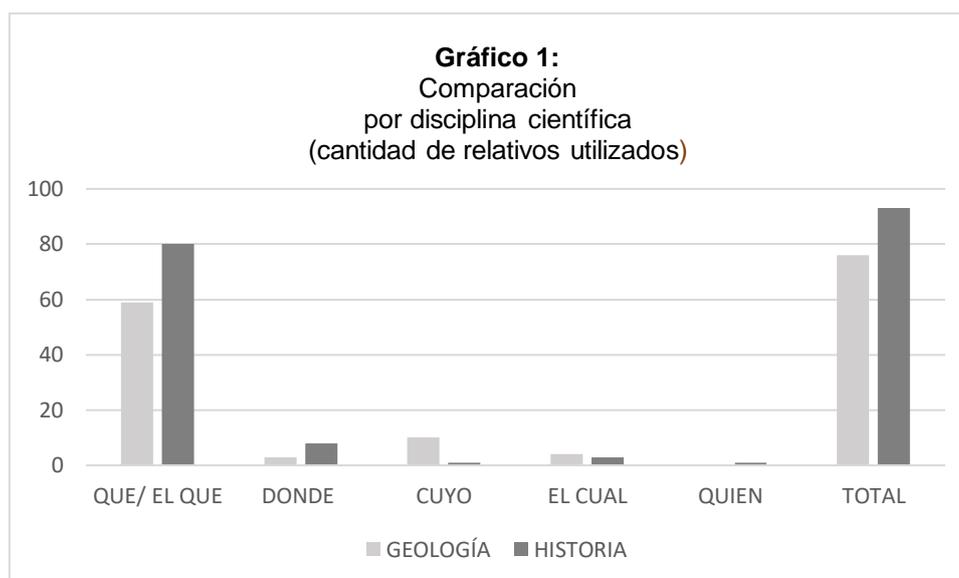
²⁸ La marcación de oraciones con corchetes y de subordinadas con paréntesis angulares, al igual que el subrayado de los pronombres relativos son nuestros a fin de visibilizar mejor las estructuras.

de la lengua de especialidad?, ¿qué factores inciden en la elección de un pronombre relativo u otro?

Como se desprende de la tabla y el gráfico comparativos que aparecen a continuación, existe en ambas disciplinas una simplificación del sistema respecto del paradigma de los relativos, con la supremacía de *que*, un poco más acentuada en historia que en geología. Al mismo tiempo, se observa un uso más elevado de *donde* en historia, mientras que en geología se incorporan en mayor porcentaje relativos de mayor formalidad como *cuyo* y *el cual*. Esto se condice con lo observado respecto de la simplificación del sistema por parte de hablantes nativos del español en la lengua general, si bien los porcentajes registrados en historia se acercan más a estos que los observados en geología.

Tabla 1:
Recurrencia y porcentajes de uso en *abstract* analizados

	<i>que/ (el) que</i>	<i>donde</i>	<i>cuyo</i>	<i>el cual</i>	<i>quien</i>	Total de relativos
GEOLOGÍA	59 (78 %)	3 (4 %)	10 (13 %)	4 (5 %)	0	76
HISTORIA	80 (86 %)	8 (9 %)	1 (1 %)	3 (3 %)	1 (1 %)	93



Cabe aclarar que la simplificación a la cual nos referimos ha sido constatada en investigaciones previas realizadas a lo largo de nuestra tesis doctoral (COSCARRELLI, 2019) tanto en hablantes nativos de español en su variedad rioplatense como en extranjeros alóglotas, candidatos del examen CELU (Certificación de Español, Lengua y Uso).²⁹

²⁹ El CELU es un examen de desempeño de validez internacional, cuya finalidad es observar la actuación de extranjeros alóglotas en situaciones comunicativas similares a las de la vida real. Esta certificación cuenta con el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina.

Este concepto también ha sido utilizado por diversos autores en estudios referidos incluso a otras variedades del español.³⁰

Sin duda el uso y la posibilidad de alternancia responden a restricciones múltiples que deben considerarse simultáneamente, de acuerdo con el contexto en el cual se incorporen estos pronombres. En principio, difieren en cuanto a su función, pues mientras *que*, *quien* y *el cual* se desempeñan como sustantivos, *cuyo* lo hace como determinante; *cuando*, *como* y *donde* como adverbios y *cuanto* como sustantivo, cuantificador o adverbio. Desde el punto de vista morfológico, solo algunos presentan variaciones de género y número en sí mismos (*cuyo* y *cuanto*), o a través del determinante que los acompaña (*el que*, *el cual*), variaciones solo de número (*quien* y *el cual* en su segundo componente), o son invariables (*que*, *donde*, *cuando*, *como*). Esto determina cierta complejidad al momento de establecer la concordancia entre el relativo y el sustantivo al que se refiere o antecedente -ubicado a su izquierda- (en género y/o en número o ninguna, según el caso), mientras que solo uno de los relativos exige establecerla con el sustantivo que le sigue o consecuente -ubicado a su derecha- (*cuyo*). A su vez, *cuyo* y *el cual* requieren siempre un antecedente explícito, a diferencia de los demás relativos. Por otra parte, la selección se complejiza aún más debido a la existencia de restricciones de significado respecto del antecedente, determinadas por los rasgos semánticos de algunos relativos: *quien* selecciona sustantivos referidos a personas o entes personificados; *donde*, *cuando*, *como* y *cuanto* a lugar (ya sea en sentido real o figurado), tiempo, modo y cantidad, respectivamente. En muchos casos, además, la selección se ve restringida por el tipo de cláusula (*el cual* puede utilizarse solo en explicativas o especificativas precedidas por preposición, a diferencia de *que/ el que*, que no presenta restricciones en este sentido),³¹ la extensión de la frase o la existencia dentro de la oración de varios sustantivos como potenciales antecedentes que generan ambigüedad (*el cual* presenta, entonces, mayores ventajas, puesto que permite identificar el antecedente por su concordancia con él).

Asimismo, otros aspectos discursivos como la entonación y la prosodia determinan seleccionar preferentemente *el cual* o *el que* después de algunas preposiciones (por ejemplo, se prefiere *mediante el cual* a *mediante el que*). En el momento de elegir un relativo u otro también interfieren razones que exceden lo meramente gramatical, vinculadas o bien con el registro (*el cual* y *cuyo*, por ejemplo, imprimen mayor formalidad) y el género discursivo dentro del cual se incorporan las oraciones relativas, o bien con cuestiones más subjetivas como el estilo o el idiolecto del autor (derivado, a su vez, de la interrelación entre el nivel sociocultural, la incidencia de la época y la variedad del lugar donde vive). A esto se le suma la mayor o menor dificultad que le imprime un relativo a la frase al procesar la información y recuperarla,

³⁰ ÁLVAREZ MARTÍNEZ (1987: 91) observa el progresivo desuso en el lenguaje coloquial de *el cual* y *cuyo*, dado que “aportan un sabor formal y añejo a los escritos” y postula que ciertos “errores gramaticales” se deberían a una tendencia a la simplificación. LOPE BLANCH (1989) destaca en el habla culta de Madrid la “vitalidad” de *que* (90 %), al que le siguen con un uso mucho menor *donde* y *el cual*, mientras *quien*, *cuando* y *cuyo* aparecen muy ocasionalmente. NAVARRO (2006: 96-97) señala en el habla de Valencia (Venezuela) la supremacía de *que*, la sustitución de *cuyo* por *que su* o *que el*; y de *cuando* y *cuanto* por *que*; también constata que *donde* y *como* conservan un uso significativo. PÁEZ CORDERO (2000) comprueba en el habla de Venezuela el predominio de *que*, el retroceso de *el cual* y *cuyo*, la vitalidad de *donde* y la ausencia de *cuanto*.

³¹ Ejemplo: *Los depósitos del paleocañón están espacialmente localizados y encajados en el basamento que compone la cuña orogénica*. No sería correcto usar en este ejemplo tomado de un abstract de geología *el cual* por tratarse de una oración relativa restrictiva donde el pronombre no se halla precedido por preposición.

a través del funcionamiento de la memoria operativa de cada uno, ya sea para comprender o producir un texto.

Si entendemos esta “simplificación” no en término de “empobrecimiento” sino como un modo de hacer más sencillo, económico y rentable el sistema, no debería sorprendernos el hecho de que los hablantes recurran con más frecuencia a la utilización de *que*, dada su mayor versatilidad y neutralidad (es invariable, no selecciona antecedentes con rasgos semánticos en particular y puede encabezar tanto oraciones relativas especificativas como explicativas). En otras palabras, aunque sean varias las formas relativas en español, solo *que* podría considerarse “neutra”, en el sentido del término extensivo o no marcado del sistema. Esto determina, además, su mayor posibilidad de alternancia con otros relativos en contextos donde entran en competencia.

3.2.2. Análisis cualitativo

Sin duda, las oraciones de relativo con función adjetiva como las que estudiaremos refuerzan la coherencia y la cohesión textual. Se caracterizan por modificar a un antecedente, segmento que las precede en el contexto sintáctico inmediato. Generalmente, el antecedente es un nombre o un grupo sintáctico nominal, aunque también pueden serlo en algunos casos los pronombres, ciertos adverbios pronominales o una oración. El relativo que las introduce es bifuncional, ya que actúa como subordinante y constituye una expresión anafórica del antecedente al “tomar” su significado. Así, se puede hablar del triple papel de los relativos, al destacar su rol como subordinantes, su naturaleza anafórica y su función sintáctica dentro de la subordinada.

Esta estrecha relación entre los relativos y sus correspondientes antecedentes permite, desde el punto de vista léxico rastrear la terminología propia de cada disciplina y las vastas redes semánticas construidas a partir de la temática que el científico haya abordado como objeto de su investigación.

Si bien podría hablarse de un *continuum* entre la lengua general y la especializada en coincidencia con diversos autores (GLÄSER, 1993; LOFFLER-LAURIAN, 1984; SPILLNER, 1989, VARANTOLA, 1986, CIAPUSCIO, 1993 y CIAPUSCIO Y KUGUEL, 2002) según lo observado en el desarrollo del artículo del que forman parte los *abstracts*, no ocurre lo mismo en estos. Debido a la brevedad y concisión exigida en los resúmenes existe una densidad léxica específica en este género, evidente y diferencial, de acuerdo con cada disciplina científica.

A pesar de que esto atañe al vocabulario, creemos que la gramática debe ser abordada en un sentido mucho más amplio e integrador tanto para la comprensión como para la producción de textos académicos en español, considerando no solo el aspecto léxico sino también el morfológico, el sintáctico, el semántico y el pragmático, especialmente en lo concerniente a las estructuras que constituyen nuestro objeto de estudio.

Esto resulta decisivo a la hora de desarrollarse profesionalmente, ya que tal como afirma CASSANY (2004: 47): “Pocos aprendices son conscientes de la relación estrecha que hay entre dominio lingüístico, eficacia comunicativa y mejora de los procesos organizativos, dentro de una empresa, por lo que el aprendiz acostumbra a ver el Español con Fines Específicos

(EpFE)³² como un aprendizaje meramente formal, superficial, sin incidencia en su capacidad profesional”.

A fin de establecer algunas comparaciones entre las ciencias seleccionadas respecto del léxico con el cual se relacionan las oraciones de relativo, presentaremos a continuación la lista de los sustantivos y construcciones nominales que funcionan como antecedentes del relativo *que* por ser el más utilizado. Ambas listas han sido confeccionadas, por lo tanto, a partir de todas las oraciones de relativo encabezadas por *que* extraídas de nuestro corpus.

Si observamos la lista N° 1 correspondiente a geología, en la cual hemos subrayado aquellos antecedentes que remiten a conceptos propios de la especialidad, veremos que en esta ciencia constituyen una amplia mayoría. No resulta tan evidente, en cambio, el límite entre la terminología específica y el vocabulario de la lengua general en la lista N° 2 correspondiente a los *abstracts* de historia, de allí que fuera bastante complejo decidir qué antecedentes deberíamos subrayar. Queda claro que en esta ciencia la lengua general está más presente, es decir, que la lengua de especialidad mantiene con ella cierta relación de continuidad.

Lista N° 1: Geología

ejemplo del registro fósil	<u>deformaciones</u>
basamento	movimiento inversosecciones
<u>dominios</u>	anomalía térmica
<u>formaciones</u>	<u>segmentos</u>
<u>procesos de mezcla</u>	<u>vertientes</u>
<u>resultados</u>	<u>hecho</u>
asociaciones de facies	calcita micrítica
<u>cerros</u>	<u>ensayos</u>
fallas	gravas
<u>estructuras</u>	diagramas discriminantes
etapa sin tectónica	unidad estratigráfica
<u>planicie</u>	pulsos de relleno hidrotermal
fragmentos pumíceos	zonación
cuerpos básicos alcalinos cenozoicos	fases minerales
<u>rocas</u>	mineralización de tipo bonanza asociada
sienitas foidíferas	complejo intrusivo
magmas primarios	componentes híbridos-texturas-
<u>profundidad</u>	evento de enfriamiento rápido
inclusiones de agregados pseudomórficos de rutilo	secuencias deposicionales principales de tercer orden
<u>datación</u>	apretado anticlinal-
glóbulos y cristales esqueléticos	fajas principales
	entramado estructural

Lista N° 2: Historia

artículos de prensa
obras
plaza comercial
juego de identificaciones y ocultamientos
hotel
leyes creadas por el gobierno Revolucionario
heterogeneidad
discurso público

³² Español con fines específicos.

continuidades, discontinuidades e innovaciones en los marcos cognitivos y representaciones
legado de Obama
protagonismo
límites conceptuales provenientes de la historiografía nacional
modo
modelo de integración regional
debate a nivel internacional
personas
sentencia 168/3
procesos históricos más relevantes en ambos países
respuestas políticas
enfoques historiográficos
América Latina
las narrativas testimoniales y las valoraciones acerca de la lengua y literatura hispanoamericanas y el
ensayo sociológico continental
iniciativa
movimientos sociales y gobiernos de izquierda o progresistas
multiplicidad de perspectivas y enfoques
proyectos políticos
etapa política
clase dominante
figura negativa
fuerzas policiales y militares
relaciones de reciprocidad y autonomía
estrategia política
línea de acción denominada “clase contra clase”

Del cotejo de ambas listas, se desprende pues que dado el mayor porcentaje de terminología específica en geología que en historia, comprender los textos de una ciencia formal o natural o producirlos requiere de un mayor entrenamiento y reviste una mayor dificultad respecto del texto de una ciencia humanística, especialmente para quienes se inician en esas disciplinas y mucho más aún para quienes son legos, es decir, personas alejadas de esos ámbitos científicos. En otras palabras, en las ciencias más alejadas de las sociales como las formales o naturales, en este caso la geología, queda claro que el discurso se distancia mucho más de la lengua general respecto de lo que ocurre en historia.

En este sentido, cabe recordar las consideraciones de CIAPUSCIO (1998b) en cuanto a la selección, la variación y el tratamiento de la terminología dentro de los textos académicos:

Los términos son unidades léxicas que se emplean preferentemente en marcos de especialidad pero que -debido a la creciente alfabetización científico-tecnológica de la sociedad (FOUREZ, 1994)- trascienden esos marcos y suelen incorporarse en la comunicación cotidiana. En tanto unidades lingüísticas exhiben las características propias del léxico en su conjunto: diversidad de ópticas de análisis, variabilidad, selección y uso orientado a fines específicos. En cuanto a la clásica y cuestionada dicotomía entre palabra y término, considero que no puede postularse una distinción tajante entre estas unidades sino -a lo sumo- una diferencia de grado: en tanto los términos se definen en el marco de una disciplina científica y obtienen su valor del sistema terminológico de esa disciplina, su significado está más “controlado” que el de las unidades lingüísticas de uso cotidiano, no acotado a ámbitos de conocimiento especializado.

Volviendo al tema de las subordinadas de relativo, en cuyo análisis profundizaremos en los apartados siguientes, en cuanto a la ubicación del antecedente respecto del relativo, se observa en ambas disciplinas que los sustantivos núcleos de cada construcción nominal se hallan casi siempre inmediatamente antepuestos al pronombre relativo, excepto cuando les

sigue un adjetivo relacional de posposición obligatoria al sustantivo (*las fuerzas policiales y militares que se sustentaban ideológicamente en la doctrina de contrainsurgencia*) o un complemento preposicional que lo especifica (*una mineralización de tipo bonanza asociada, que podría localizarse por debajo de las cotas evaluadas*).

En historia es frecuente que se distancie un poco más el antecedente del relativo con aclaraciones o explicaciones intercaladas, de allí la mayor extensión de las construcciones nominales incluidas en la lista 2 (historia) respecto de la lista 1 (geología).

4. LAS ORACIONES DE RELATIVO EN ESPAÑOL Y SU NIVEL DE COMPLEJIDAD

El uso de los diferentes pronombres que integran el paradigma de los relativos constituye uno de los temas más complejos de la gramática del español tanto para hablantes nativos como para alóglotas que estudian esta lengua. Las variables que inciden en la selección de un pronombre relativo u otro para la adecuada construcción de las estructuras que estos pronombres encabezan son, como ya hemos anticipado en § 3.2.1, de índole muy diversa (prosódica, semántica, morfológica, sintáctica, pragmática, de registro, de género discursivo, de variedad del español, de estilo propio o idiolecto) e interactúan simultáneamente, estableciendo ciertas restricciones de uso que revisaremos a continuación.

Asimismo, el procesamiento de información que contienen las cláusulas relativas en relación con el resto de la oración en la cual se las incluye exige, como veremos, una doble activación de nuestra memoria operativa: para recuperar el significado del relativo releando hacia atrás la frase (o hacia la izquierda) en busca de su antecedente y proyectar luego este significado hacia adelante (o hacia la derecha) para recomponer el sentido de la subordinada, según la función sintáctica que tenga el relativo dentro de esta.

4.1. Usos exclusivos y alternantes: *que/ el que y el cual*

En primer lugar, cabe recordar que *que* representa el relativo más rentable del paradigma, por sus múltiples posibilidades de uso: no tiene variaciones morfológicas, por lo que al ser invariable no exige concordancia con su antecedente; tampoco presenta restricciones semánticas porque puede referirse a cualquier tipo de antecedente (humano o no humano, locativo, temporal, modal, etc.). Sin embargo, ser una especie de comodín conlleva en algunos contextos de uso cierta ambigüedad si existen varios antecedentes posibles, esto es, una mayor dificultad para procesar y comprender la información dada.

Desde el punto de vista sintáctico, *que* suele utilizarse en relativas restrictivas sin preposición y dentro de la subordinada el relativo puede desempeñarse como sujeto u objeto directo. En este caso *que* no admite posibilidad de reemplazo con *el cual*.

1) *En esta contribución analizamos un ejemplo del registro fósil en los Andes del noroeste argentino bien preservado y datado, que sirve para comprender sistemas de transferencia transversales al orógeno andino (G 1).*³³

³³ Entre paréntesis se indica la ciencia de la cual proviene el ejemplo: geología (G) o historia (H) y el número asignado a cada *abstract* para identificarlo.

2) *La anomalía térmica que produjo el metamorfismo fue producida por la combinación del calor proveniente de la cuña astenosférica en el retroarco extensional, el magmatismo de arco asociado y el gradiente geotérmico por soterramiento (G 15).*

3) *Las formas específicas que asumió la articulación entre consenso y coerción al interior del desarrollo del régimen de acumulación por valorización financiera en Argentina (1976-2001), es uno de los problemas e interrogantes centrales que atraviesan nuestra historia reciente (H 30).*

Dentro de los ejemplos citados anteriormente, la lejanía del sustantivo antecedente en (1) exige releer hacia atrás para recuperarlo y entender que se trata de un ejemplo que sirve para comprender determinados sistemas de transferencia: *que* cumple, por lo tanto, la función de sujeto dentro de la subordinada.

En (2) se observa que la dificultad para identificar la función del relativo dentro de la subordinada y comprender el fenómeno geológico del cual se habla se incrementa aún más cuando somos legos: ¿la anomalía térmica produjo el metamorfismo? o ¿el metamorfismo produjo la anomalía térmica? A su vez, si continuamos leyendo, la sintaxis se enreda todavía más en una estructura pasiva que vuelve hacia atrás sobre el sujeto paciente (la anomalía fue producida por la combinación del calor proveniente de tres factores).

Ahora bien, si recurrimos a un diccionario de términos geológicos,³⁴ entendemos que la anomalía térmica produjo el metamorfismo, dado que es una de sus causas y no a la inversa, por lo cual dentro de la subordinada *que* cumple la función de sujeto. En realidad, la combinación del calor produjo la anomalía térmica y esta, a su vez, produjo el metamorfismo.

A su vez, la repetición de *producir* opaca aún más el sentido de la frase, sumamente ambigua por la construcción sintáctica. El verbo *producir* en las estructuras de relativo en voz activa generalmente presenta el objeto directo antepuesto al verbo y el sujeto (agente) pospuesto: *las olas de entre diez y quince metros de altura que produjo el sismo*³⁵; en las oraciones en voz pasiva se coloca el sujeto paciente (antes objeto directo de la oración en voz activa) delante de la frase verbal pasiva y el agente (antes sujeto de la voz activa y ahora complemento agente) detrás: *las olas de entre diez y quince metros de altura fueron producidas por el sismo*.

Esto genera en el caso del ejemplo analizado (2) dificultad para determinar cuál de los dos sería el sujeto agente al ser ambos inanimados. Resulta muy complejo entender el sentido y salir de la ambigüedad, especialmente para quienes no son geólogos, como hemos dicho, cosa que podría haberse evitado seleccionando un modo más claro de expresar la idea. En otros términos, la ambigüedad en la lectura y comprensión de la frase está absolutamente ligada al nivel de conocimiento de geología. Sin embargo, si pensáramos el español con un orden neutro de sujeto-verbo-objeto, el relativo *que* es el sujeto porque es el causante semántico, por lo tanto, la estructura de relativo se adecua al orden predominante. No hay un cambio en la estructura informativa: existe una secuencia de un sintagma nominal que es el

³⁴ Metamorfismo: suma de todos los procesos geológicos mediante los cuales los minerales de las rocas y ellas mismas sufren transformaciones en su estructura, textura y orientación, dando lugar a nuevos minerales y nuevas rocas sin cambiar su composición química. Los agentes principales de metamorfismo son: las presiones litostáticas de las rocas suprayacentes, la temperatura proveniente del gradiente geotérmico y de los procesos magmáticos y las soluciones hidrotermales (BURGA, 2011).

³⁵ Frase extraída del CREA.

sujeto de la oración y dentro de ese sujeto de la oración hay una relativa especificativa cuyo pronombre es también el sujeto de la cláusula relativa.

Consideramos pertinente incluir este ejemplo, más allá de lo descrito antes respecto de su inadecuación y ambigüedad, debido a que se trata de una muestra de uso y en tanto muestra de uso constituye un dato relevante para nuestra investigación.

En (3) la cercanía de los respectivos antecedentes y la concordancia en persona y número entre sujeto y verbo dentro de la subordinada permiten determinar, a su vez, que *que* funciona como objeto directo en el primer caso (la articulación entre consenso y coerción asumió formas específicas), ya que de ser sujeto el verbo debería estar en plural. En el segundo caso, en cambio, se desempeña como sujeto de la subordinada en concordancia con el verbo de esta (los problemas e interrogantes centrales atraviesan nuestra historia reciente).

En general, la mayoría de los usos de *que* en nuestro corpus corresponden a oraciones relativas restrictivas con *que* en función de sujeto dentro de la subordinada, dado que en el hilo del discurso es la construcción más frecuente y natural por la colocación del sujeto, realizado como relativo, delante del verbo y no del objeto directo que tiende a ubicarse detrás de aquel. Esto replica una de las características de uso registradas en nuestra tesis en hablantes nativos del español rioplatense y en estudiantes alóglotas en situación de inmersión en Buenos Aires (COSCARELLI, 2019).

En cuanto a la aparición de *que/ el que* en oraciones relativas restrictivas con preposición, hemos registrado pocos usos. Como podemos observar en los ejemplos citados más abajo, se utiliza a veces la variación con (4) y sin determinante (5). Cabe recordar que cuando se utiliza la variación *el que*, el determinante que precede al relativo exige concordancia en género y número con su antecedente.

La omisión del determinante observada en (5) responde, en realidad, al reordenamiento del sistema de relativos, frecuente en hablantes nativos especialmente con algunas preposiciones como *a, con, de* y *en*, y con cierto tipo de antecedentes como aquellos referidos a modo, como en este caso, lugar o tiempo. Ambas variaciones son igualmente adecuadas.

4) [...] *conduciendo al historiador a interrogarse por la manera en la que allí se coordinó el trabajo de denuncia* (H 27).

5) *A este respecto, el pensamiento de Ramón J. Cárcano, resulta una pertinente fuente de información en relación al modo en que parte de la élite letrada y política cordobesa, de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, interpretaba conceptualmente a la Nación* (H 10).

En el ejemplo que sigue la lejanía del sustantivo antecedente genera cierta pérdida de sentido en la frase, dificultando el procesamiento de la información:

6) *La sucesión analizada se encuentra expuesta a lo largo del camino pavimentado de ascenso a ambos cerros; en la que se reconocieron las Formaciones La Pedrera* (G 6).

Si bien en las restrictivas preposicionales puede darse la alternancia con *el cual*, pues ambos relativos compiten en igualdad de condiciones, hemos registrado un solo caso por parte de un mismo investigador:

7) *Populismo, palabra polisémica si las hay, en torno al cual importantes corrientes filosóficas, sociológicas e historiográficas se abocan en mostrar sus aspectos más aberrantes [...]. Por esto mismo, se nos hace necesario abrir una ventana para dejar correr el aire en un ambiente con demasiado humo que ha contaminado las mentes de quienes se sientan a pensar, muy alejados de la realidad histórica, en torno a lo que consideramos como un posible falso dilema (H 24).*

En este párrafo, resulta interesante observar la falta de claridad en la frase al principio, al menos en una primera lectura donde el lector espera que la concordancia de género que exige *el cual* a través del determinante se establezca en femenino con *palabra* (el sustantivo más cercano que elegiría como antecedente) y no en masculino con *populismo*, dado que la recuperación de este implica un procesamiento de información más complejo.

Por otra parte, debería considerarse más allá de que el autor lo utilice como una variación, la restricción que opera sobre el uso de *lo que* en vez de *lo cual* en el final del párrafo. Efectivamente, con algunas preposiciones como *mediante* (8), *entre* (9) o locuciones preposicionales como *en torno a* (7) se recomienda por razones prosódicas, de entonación, el uso de *el cual*, único relativo tónico del paradigma, dado que los demás son átonos.

8) *Esta disputa se originó en el marco de la Sentencia 168/13, mediante la cual se pretendió despojar de la nacionalidad dominicana a aquellas personas que hubieran sido inscritos de manera irregular, apuntando especialmente a aquellas de origen haitiano (H 8).*

9) *La veta está formada por cinco pulsos de relleno hidrotermal entre los que se identificó un evento mineralizante (cuarto pulso) compuesto por pirita, galena, esfalerita, calcopirita, marcasita, argentita y electrum (G 23).*

En este sentido, resulta más frecuente la vacilación del hablante cuando se trata de preposiciones monosílabas, en las que el uso de un relativo u otro depende del estilo o las preferencias de cada autor (10) y (11); no obstante, en nuestro corpus se observa la preferencia de *el que* sobre *el cual*.

10) *Su contenido fosilífero incluye restos algales, hongos, conchóstracos y polen re TRABAJADO; todos de escaso valor cronoestratigráfico, por lo que de momento no se puede precisar su edad (G 21).*

11) *Mediante un modelo cinemático se interpreta la secuencia relativa de la deformación, en la cual dos escamas de basamento asociadas a corrimientos de vergencia oriental elevan los pliegues formados con anterioridad (G 22).*

Respecto de *el cual*, cabe destacarse un uso algo arcaico que hemos registrado donde el relativo adquiere el significado de un demostrativo y aparece seguido de un sustantivo:

12) *[...] y busca aportar al debate sobre las dinámicas por medio de las cuales prácticas, discursos e imaginarios colectivos se van adaptando a nuevos momentos y coyunturas históricas (H 12).*

Otro tipo de construcciones en las que *que/ el que* compite con *el cual* como en (13) son las oraciones explicativas o no restrictivas, a pesar de que a veces se omite la pausa obligatoria (coma) antes del relativo (14) y (15):

13) *En la primera se agrupan los depósitos de la planicie del río Fiambalá, la cual queda gran parte del tiempo expuesta a condiciones subaéreas e interactúa con los procesos eólicos. Las zonas de manto eólico e interduna fueron caracterizadas en conjunto debido a que presentan idénticas geoformas y estructuras sedimentarias en sus depósitos, lo que incluye extensas superficies de grietas y barquillos de desecación, áreas sujetas a deflación, óndulas eólicas de arena fina y mediana, megaóndulas, y mesoformas de acreción fijas (G9).*

14) *Desde sus páginas en 1919 apoyó al naciente movimiento reformista universitario peruano lo que le valió el exilio en Italia durante 4 años (H 21).*

15) *En el borde occidental de la Puna Austral, en la sierra de Inca Viejo aflora el Complejo intrusivo Diablillos el cual registra procesos de mezcla de magmas que tuvieron lugar durante el desarrollo del Arco Famatiniano (G 25).*

4.2. El uso de otros relativos: *cuyo, quien y donde*

Otro relativo que tiende a ser relegado al registro escrito, formal o académico es *cuyo* con sus variables de género y número. Su uso requiere, por lo tanto, respetar las reglas de concordancia de género y número entre el relativo y el sustantivo al que modifica dentro de la subordinada (consecuente). Esto lo diferencia de *el que*, *el cual* o *quien* porque estos establecen la concordancia con el sustantivo antecedente.

A este rasgo morfológico, se suma un aspecto semántico que opera simultáneamente dado que *cuyo* señala posesión y exige un complejo proceso de desplazamiento de ida y vuelta en la lectura de la frase para comprender la información que contiene: la interpretación de las litofacies y asociaciones de facies en (16), los aglutinadores de una serie de experiencias en (17).

16) *Se han reconocido catorce litofacies y cinco asociaciones de facies, cuya interpretación permite postular el modelo sedimentario del tipo fluvio-lacustre. (G 21).*

17) *Este artículo se propone analizar las articulaciones que tuvieron lugar en esa capital europea entre exiliados argentinos, artistas y asociaciones diversas, explorando una serie de experiencias cuyos aglutinadores fueron dos organismos en particular: el Club des droits socialistes de l'homme y la Association internationale de défense des artistes victimes de la répression dans le monde (AIDA) (H 27).*

Su uso es adecuado en todos los casos registrados, pero es llamativo que, sobre un total de 11 usos, solo 1 corresponda a los *abstracts* de historia; esto les imprime a los textos de geología una mayor formalidad, si bien ya de por sí estamos ante un género discursivo académico, formal.

Respecto de *quien*, relativo que presenta restricciones semánticas y variación morfológica dado que puede utilizarse solo con antecedentes humanos y debe concordar en número con el sustantivo antecedente, solo hemos registrado un uso en historia:

18) *El presente trabajo es una caracterización del Estado clientelar burocrático de la primera mitad del siglo XX en Colombia, usando la obra literaria del escritor bogotano Álvaro Salom Becerra, quien mediante sus novelas permite reconstruir los *modus operandi* de la burocracia colombiana para una parte del siglo XX (H 28).*

Por último, *donde* carece de restricciones morfológicas por ser invariable, pero presenta restricciones semánticas, pues debe ser utilizado para referirse a sustantivos de contenido locativo, ya sea en sentido real como en (19), (20) y (21) o figurado como en (22) y (23):

19) [...] y reunión confidencial con una delegación estudiantil en el hotel donde se hospedaba (H 14).

20) A partir de su análisis, se demostrará cómo dichas redes transnacionales de denuncia se desplegaron en París, donde diversos actores políticos emplearon múltiples estrategias para corroer o reforzar la supuesta legitimidad de la cúpula militar argentina en el espacio público transnacional (H 27).

21) La evolución metamórfica de presión-temperatura-tiempo (P-T-t) de las rocas tiene una trayectoria antihoraria y está caracterizada por dos segmentos, uno prógrado donde primero se accede al clímax térmico y luego al bórico, y otro retrógrado con exhumación (G 15).

22) El análisis planteado, se apoya en los conceptos de burocracia y clientelismo, donde se realiza una aproximación teórico-conceptual, que tiene como propósito plantear u/o proponer un concepto de burocracia clientelar. Posteriormente, se utiliza las cinco obras de Salom, donde se extrae una serie de fragmentos que ejemplariza la burocracia clientelar, contrastado con estudios sobre clientelismo en Colombia (H 28)

23) La hipótesis principal es que ambos tipos de iniciativas privilegiaron una integración no sólo económica sino más bien comercial, donde el vínculo entre las naciones latinoamericanas transcurrió por la discusión de rebajas arancelarias y de promociones a inversiones de grandes firmas extranjeras o transnacionales (H 9).

No debe llamarnos la atención que, en el caso de los geólogos, este relativo sea utilizado exclusivamente con antecedente referido a lugar en sentido real, mientras que los investigadores de historia lo usan también en sentido figurado, cuyos alcances a veces no quedan del todo claros como en (22).

Por otra parte, en esta oración (22) la comprensión se ve afectada por la omisión de preposiciones: *desde donde*, o *conceptos a partir de los cuales se realiza* para el primer uso, y *de donde* u *obra de la cual se extrae* para el segundo.

Lo mismo ocurre en (21), donde hubiera sido más apropiado y claro utilizar *a través del que/ del cual primero se accede*. En el caso del ejemplo (23), convendrá usar *en la que/ en la cual el vínculo*.

Estas omisiones de preposición obedecen, entre otras causas, a dificultades gramaticales, en primer lugar, por no reconocer la preposición exigida por el complemento régimen del verbo de la subordinada: *extraer algo de un lugar* en (22); *acceder a algo por o a través de* en (21), y a cuestiones relacionadas con la memoria operativa, en segundo lugar.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con lo que hemos observado en nuestro corpus y el análisis que hemos realizado a partir de la selección de algunos ejemplos representativos, podríamos establecer las siguientes conclusiones.

El uso y posibilidad de alternancia de los pronombres dentro de las cláusulas de relativo con antecedente explícito obedece a restricciones múltiples y simultáneas: semánticas, morfológicas, sintácticas, prosódicas, de registro, de género discursivo, de variedad del español, de estilo propio o idiolecto. Resultan estructuras complejas, por lo cual para desarrollar un uso adecuado y variado al producirlas se requiere activar conocimientos gramaticales implícitos, pero también explícitos. Para ello es imprescindible un estudio consciente y sistemático de la gramática y una práctica frecuente de la escritura.

Asimismo, tanto para comprender como para producir un texto debe considerarse la mayor o menor dificultad que le imprime un relativo a la frase al procesar la información y recuperarla, a través del funcionamiento de la memoria operativa de cada persona.

Es por ello necesario incorporar en el plan de estudios, especialmente en aquellas carreras vinculadas con las ciencias formales (lógica, matemáticas) o naturales (física, química, biología, astronomía, geología, etc.), materias que propicien una práctica consciente de la escritura en general y, en particular, de la escritura académico-científica en cada disciplina o área del conocimiento.

Respecto del uso en los *abstracts* analizados, predomina una simplificación del sistema en ambas disciplinas, con leves diferencias: i) Geología: *que* en especificativas se usa más con función de sujeto que de objeto directo, pero con una proporción mayor que lo normal respecto de la lengua general; en las especificativas precedidas por preposición existe un uso muy limitado en cuanto a cantidad y variedad de preposiciones; *el cual* aparece exclusivamente en explicativas; el registro parece ser mucho más formal, con un uso más frecuente de *cuyo* y *el cual* respecto de los textos de historia. ii) Historia: *que* en especificativas se usa más con función de sujeto que de objeto directo con un porcentaje de uso más cercano al de la lengua general; en las restrictivas preposicionales existe un uso más variado de preposiciones y también en estas se utiliza *el cual* como forma alternante de *el que*; *donde* se usa con mayor frecuencia que en geología; *cuyo* y *el cual* con menor frecuencia; y *quien* se utiliza una sola vez.

Esta simplificación debe ser entendida como una manera de hacer más sencillo, económico y rentable el sistema. Es lógico, por lo tanto, que los hablantes utilicen más frecuentemente *que*, debido a su mayor versatilidad y neutralidad.

De todo lo expresado antes se desprende que resulta imprescindible revisar dentro del discurso académico el uso de las cláusulas de relativo en general y de cada pronombre relativo en particular, a fin de garantizar un uso más contextualizado, adecuado y variado. Sin duda, resulta fundamental para los estudiantes, tanto hablantes nativos de español como alóglotas que estudian esta lengua, ejercitarse en la comprensión y producción de este tipo de estructuras sintácticas.

Creemos, además, que conocer con mayor profundidad la amplitud y riqueza del vasto paradigma de los pronombres relativos, colaborará a mejorar las producciones de los profesionales de cada ciencia, y de los profesores y traductores respecto de la disciplina científica hacia la cual deben orientar su labor profesional.

6. BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A. (1987). "Los pronombres *el cual* y *cuyo*, ¿dos relativos en desuso?". *Revista de Filología Universidad de La Laguna*, (6 y 7), 79-82.

BHATIA, V. (1993). *Analyzing genre: language use in professional settings*. Londres: Longman.

BURGA, J. (2011). *Diccionario geológico*. <http://biblioteca.ismm.edu.cu/wp-content/uploads/2017/06/Diccionario-geologico.pdf>

CABRÉ CASTELLVÍ, M. T. (2002). "Textos especializados y unidades de conocimiento: metodología y tipologización". En GARCÍA PALACIOS, J. y FUENTES, M. T. (eds.), *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Ediciones Almar, 15-36.

CÁRCAMO MORALES, B. (2019). "Organización retórica y autorreferencia en el resumen de lingüística: Un estudio contrastivo inglés-español". *Lenguaje*, 47(2): 334-357.

CASSANY, D. (2004). "La lectura y la escritura de géneros profesionales en EpFE". *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Biblioteca virtual Cervantes, 40-64.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0007.pdf

CIAPUSCIO, G. (1993). *Wissenschaft für den Laien: Untersuchungen zu populärwissenschaftlichen Nachrichten aus Argentinien*. Bonn: Romanistischer Verlag.

CIAPUSCIO, G. (1998a). "Los resúmenes de la revista *Medicina*: un enfoque diacrónico-contrastivo". *Signo y seña*. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. [consultado: 30/3/2022] Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5703>

CIAPUSCIO, G. (1998b). "La terminología desde el punto de vista textual: selección, tratamiento y variación". *Organon*, Porto Alegre, nº 26, 1998.
<https://www.readcube.com/articles/10.22456%2F2238-8915.29558>

CIAPUSCIO, G. y KUGUEL, I. (2002). "Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados". En GARCÍA PALACIOS, J. y FUENTES, M. T.(eds.). *Texto, terminología y traducción*. Salamanca: Ediciones Almar, 37-73.

COSCARELLI, A. (2015). "Presencia y alternancia en el uso de las cláusulas de relativo en el examen CELU". En *Debates en torno a la enseñanza y evaluación de ELSE*. UNRN, 35-46. http://editorial.unrn.edu.ar/media/data/otros/celu_cyj_unrn.pdf

COSCARELLI, A. (2016). "Mucho más que una simple relación fraternal: uso de pronombres relativos del español en la interlengua de francófonos, italianos y lusohablantes". <http://jornadaselse.fahce.unlp.edu.ar/vi-jornadas/actas-2016/Coscarelli.pdf/view>

COSCARELLI, A. (2017). "Posibilidades y limitaciones del material didáctico: los pronombres relativos". Ponencia presentada en el Coloquio CELU. Coloquio CELU.

Universidad Nacional de Catamarca.

<https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/2018/Coloquio%20CELU%20Catamarca%20-abby.pdf>

COSCARELLI, A. (2019). Las cláusulas de relativo y el uso particular del pronombre “cual” precedido por artículo determinado (posibles aportes desde la didáctica del español lengua segunda o extranjera). [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad de Buenos Aires.

CREA Corpus del Español Actual de la Real Academia Española.

<http://corpus.rae.es/creanet.html>

DOS SANTOS, M. (1996). « *The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics* ». *Text & Talk*, 16(4), 481-499.

FLUCK, H. R. (1988). «Zur Analyse und Vermittlung der Textsorte Abstract». *En Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Narr.

GLÄSER, R. (1993). «A Multi-level Model for a Typology of LSP Genres». *Fachsprache. International Journal of LSP*, 15 (Heft 1-2), 18-26.

HYLAND, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Londres, Inglaterra: Longman.

KAPLAN, R.B., CANTOR, S., HAGSTROM, C., KAMHSI-STEIN, L.D., SHIOTANI, Y., & ZIMMERMAN, C.B. (1994). «On abstract writing». *Text*, 14(3), 401-426.

LOFFLER-LAURIAN, A. M. (1984). «Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction ». *Langue Française*, 64, 109-125.

LOPE BLANCH, M. (1989). “Peculiaridades sintácticas de los relativos en el habla culta de Madrid”. *Philologica: Homenaje a Antonio Llorente*, Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 79-85.

NAVARRO, M. (2006). “La frecuencia de los relativos en el habla de Valencia (Venezuela)”. *Boletín de Lingüística*, vol. XVIII (25), 66-99. Universidad Central de Venezuela Caracas, Venezuela.

OTAÑI, I. (2005). “El resumen o abstract del artículo de investigación en español: Características retórico-lingüísticas”. En G. Vázquez (Coord.), *Español con fines académicos: De la comprensión a la producción de textos* (pp. 45-72). Madrid: Editorial Edinumen.

PÁEZ CORDERO, F. (2000). *El uso de los pronombres relativos en el español de Venezuela*. Universidad de Oviedo. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/12822>

PRESTIMONI DE BELLORA, C. GIROTTI, E. (2005). “El resumen o abstract”. In L. CUBO DE SEVERINO, *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte, 93-111.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009). Nueva gramática de la lengua española. I y II. Madrid: Espasa-Calpe.

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN GEOLÓGICA ARGENTINA (2021)
<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/raga>

REVISTA DE LA RED INTERCÁTEDRAS DE HISTORIA DE AMÉRICA LATINA
CONTEMPORÁNEA (2021). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RIHALC>

REZZANO, S., CASCONI L., GIOIA, S., PONTICELLI, A., SIERRAY, M. y UNGER, L.
(2003). "Estructura retórica de resúmenes de artículos de investigación: un estudio
comparativo entre el inglés y el español". *RLA: revista de lingüística teórica y aplicada*, vol.
41.

SPILLNER, B. (1989). «Stilelemente im fachsprachlichen Diskurs». En: W. DAHMEN, G.
KRAMER y M. METZELTIN (eds.), *Technische Sprache und Technolekte in der Romania*,
Tübingen, Niemeyer, 2-19.

SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research setting*. Cambridge:
Cambridge University Press.

SWALES, J., Y FEAKE, C. (2010). «From text to task: Putting research on abstracts to work».
En RUIZ-GARRIDO, PALMER-SILVEIRA e FORTANET-GÓMEZ (Eds.), *English for
professional and academic purposes*. Amsterdam-New York: Rodopi. 167-180.

VARANTOLA, K. (1986): «Popularization strategies and text functional shifts in scientific and
technical writing». *LSP Newsletter*, 10, 2: 33-52.

WEISSBERG, R., Y BUKER, S. (1990). *Writing Up Research. Experimental Research
Report Writing for Students of English*. Englewood Cliffs, E.U.A.: Prentice Hall Regents.

Eva DÍAZ GARCÍA y Elisabeth KÖLBL - “La variación regional de la terminología corporativa: ¿riqueza lingüística o maldición didáctica?”

Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena

eva.diaz.garcia@wu.ac.at

elisabeth.koelbl@wu.ac.at

Resumen. La variación regional de la terminología corporativa es una realidad innegable que constituye un reto para docentes y estudiantes de español de los negocios (ENE). Enmarcado en la voluntad de paliar este problema, nuestro proyecto tiene como principal objetivo determinar y categorizar las variantes regionales de esta terminología. Para ello, se ha procedido al estudio de un corpus textual compuesto por comunicaciones formales escritas pertenecientes a las mayores empresas de cada uno de los países de lengua hispana. Esta labor queda reflejada en el glosario regional de terminología corporativa (GRTC), que pretende fomentar la toma de conciencia con respecto a la diversidad regional de la terminología corporativa favoreciendo la correcta descodificación de las distintas variantes. En este artículo también se explorarán las posibilidades del GRTC como apoyo en la enseñanza-aprendizaje del léxico especializado.

Palabras clave: español de los negocios, léxico de especialidad, lingüística de corpus, terminología corporativa, variación regional

Résumé. La variation régionale de la terminologie d'entreprise est une réalité indiscutable qui constitue un défi pour les enseignants et les étudiants de l'espagnol des affaires. Animé par la volonté de pallier ce problème, notre projet a comme objectif principal celui de déterminer et classifier les variantes régionales de cette terminologie. Pour cela, nous avons procédé à l'étude d'un corpus textuel composé de communications formelles écrites appartenant aux plus grandes entreprises de chacun des pays hispanophones. Ce travail s'est matérialisé sous la forme du glossaire régional de la terminologie d'entreprise, qui cherche à promouvoir la prise de conscience de la diversité régionale de la terminologie d'entreprise en permettant le bon décodage des différentes variantes. Dans cet article, on examinera également les possibilités de ce glossaire comme outil dans l'enseignement-apprentissage du lexique de spécialité.

Mots-clés : espagnol des affaires, lexique de spécialité, linguistique de corpus, terminologie d'entreprise, variation régionale

1. INTRODUCCIÓN

Informe de responsabilidad social empresarial, informe de sostenibilidad, memoria de sostenibilidad o reporte de sustentabilidad. Todas estas unidades léxicas son variantes diatópicas referidas al documento que recoge la información relativa al desempeño e impacto económico, ambiental y social de la empresa.

Aunque ni los manuales ni las herramientas lexicográficas, ni siquiera los docentes de español de especialidad, parezcan muchas veces tenerlo en cuenta, el ejemplo que se acaba de presentar es buena prueba de que las lenguas de especialidad y, más concretamente, los estudiantes de español de los negocios (ENE) presentan marcadas diferencias regionales en el léxico.

En este artículo presentaremos un proyecto de glosario regional de terminología corporativa, que pretende facilitar el acceso al léxico de las diferentes variedades regionales y del que podrán servirse docentes, estudiantes y creadores de materiales de ENE.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El pluricentrismo del español

Desde su fundación y hasta el año 1993, el lema de la Real Academia Española fue “limpia, fija y da esplendor” (RAE, 1715). Esto deja claro que desde esta institución se defendía la pureza del español con gran intensidad. En ese sentido, es cierto que estamos ante una lengua que ofrece un muy alto grado de comunicatividad entre los hablantes (MORENO FERNÁNDEZ y OTERO ROTH, 2016), un factor que indudablemente ha contribuido a que el español se haya consolidado como la segunda lengua de comunicación internacional, únicamente superada por el inglés (GARCÍA DELGADO, ALONSO y JIMÉNEZ, 2012).

Sin embargo, a pesar de este elevado grado de comunicatividad, es innegable que no nos encontramos ante una lengua uniforme. Así, podemos hablar de un español pluricéntrico (LEBSANFT y MIHATSCH, 2012), es decir, una lengua que no posee una única norma, sino varias.

La posición de la RAE también ha evolucionado en esta dirección, como queda reflejado en el artículo primero de sus estatutos. Este establece que la misión principal de la Academia es “velar porque los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico” (RAE, 2021). Existe aún una clara preocupación por preservar la unidad del español, pero se reconoce que los usos de las diferentes regiones lingüísticas son legítimos y que la diversidad ha de ser tan considerada como la propia unidad (ROSA, 2012).

El español se manifiesta efectivamente de forma variable y diversificada, lo que se advierte en varios niveles: léxico, fonético-fonológico y gramatical. Por su parte, es habitual clasificar las variedades en: diatópicas (geográficas), diastráticas (sociales), diafásicas (situacionales) y diacrónicas (históricas). Tomando un término propio de la lexicografía, podríamos añadir además las variedades diatécnicas, entendidas como aquellas vinculadas a un determinado contexto profesional en el que los usuarios suelen ser expertos.

Como veremos a lo largo de este artículo, nuestro proyecto se centra en el léxico y en las variedades diatópicas. Nos situamos en el momento actual y en entornos sociales y contextuales relativamente homogéneos dentro del mundo de la empresa, pero en diferentes áreas geográficas hispanohablantes.

2.2. La variación lingüística en el aula de ENE

Partiendo de esta visión pluricéntrica del español, es lógico que el docente se cuestione con relación al modelo de lengua y, más particularmente, al léxico especializado que ha de presentar en el aula. A este respecto, tiene sentido comenzar desde la propia variedad del enseñante. Primeramente, el profesor necesitará ser capaz de reconocer su propia variedad y, al mismo tiempo, mostrarse sensible a las otras sin caer en el etnocentrismo lingüístico. Además, tendrá que tener en cuenta el contexto de enseñanza y la variedad que puede considerarse la más necesaria para los discentes (BARROS LORENZO, 2014), lo que nos emplaza plenamente en el análisis de necesidades. Por tanto, el docente debería ser quien tome la decisión sobre qué variedad geográfica será la preferente de un curso.

ANDIÓN HERRERO (2007) hace consideraciones en referencia al español como lengua extranjera que bien se pueden extrapolar al ENE. Partiríamos de lo estándar, entendido como

“aquel código compartido que hace posible que los hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad” (RAE y ASALE, 2005). A este código común, que naturalmente engloba también el léxico, se unirá la variedad preferente antes mencionada. Esta será la variedad principal del curso, por lo que las muestras de la mayoría de los textos presentados pertenecerán a la misma y se buscará desarrollar una competencia activa en ella. Por último, se añadirán las variedades periféricas, es decir, aquellos geolectos distintos a la variedad preferente del curso, lo que permitirá acceder al *input* de hablantes procedentes de otras zonas geográficas. En el campo léxico, se busca que el aprendiente llegue a tener al menos un conocimiento pasivo de estas variantes. No podemos olvidar que el propio profesor de ENE manejará el código lingüístico y el léxico de una o varias variedades dialectales del español, pero que difícilmente podrá abarcarlas todas.

De esta manera, la enseñanza queda enmarcada dentro de un pluralismo que expone al estudiante a la riqueza lingüística y cultural de los territorios hispanohablantes (BEAVEN y GARRIDO, 2000). Además, se llegará al gran objetivo de un curso de ENE: desarrollar las estrategias lingüísticas necesarias para que el hablante pueda desenvolverse en el entorno empresarial del mundo hispanohablante (MESA, 2011).

3. EL GLOSARIO REGIONAL DE TERMINOLOGÍA CORPORATIVA

3.1. Presentación y objetivos

El proyecto de Glosario Regional de Terminología Corporativa (GRTC) de la Universidad de Ciencias Económicas y Empresariales de Viena (WU) surge como respuesta al carácter pluricéntrico del español, también patente en el léxico de especialidad. Actualmente, el GRTC se encuentra alojado dentro de la Plataforma ENE, una web que reúne recursos para docentes y estudiantes de ENE y que nace como red colaborativa bajo el impulso de los profesores de español del Instituto de Lenguas Románicas de la WU.

Al encontrarse en fase de desarrollo, el proyecto posee aún una talla modesta, pero persigue un objetivo ambicioso: determinar y categorizar las variantes regionales de la terminología corporativa, centrándose en las que tienen más relevancia en la enseñanza del ENE.

3.2. Metodología

La labor se inició a partir de una lista de los diferentes países hispanohablantes, de la que se retiraron únicamente los territorios de Cuba, Guinea Ecuatorial y Puerto Rico, debido a la dificultad de encontrar documentos empresariales explotables en ellos.

Tras esto, se hizo una selección de las 20 empresas más potentes, en su mayoría cotizadas en bolsa, para cada una de las áreas geográficas seleccionadas. El número de empresas se vio excepcionalmente reducido en algunos de los países más pequeños.

A continuación, con el objeto de compilar el corpus, para cada una de estas empresas, se procedió a la búsqueda de documentos corporativos desarrollados por expertos y destinados a expertos, como informes anuales, estados financieros, informes de gobierno corporativo, etc. A partir de aquí, ha podido realizarse un intenso trabajo de corpus que ha permitido establecer las frecuencias de uso de las distintas variantes y la elaboración del GRTC.

3.3. Resultados y análisis

El GRTC cuenta actualmente con 220 variantes regionales asociadas a 28 conceptos de base y centradas en tres ejes temáticos principales: informes anuales, información financiera y gobierno corporativo. Como variantes se han considerado las unidades léxicas que en los documentos suelen aparecer en las mismas posiciones y con las mismas funciones referenciales. Así, un concepto de base como “activo fijo / activo no corriente” se ha visto ligado a cinco variantes, tomando en cuenta las diferencias en número: “activo fijo”, “activo no corriente”, “activos fijos”, “activos no circulantes” y “activos no corrientes”.

Para facilitar su rápida localización en el GRTC, las diferentes variantes regionales aparecen listadas por orden alfabético. La opción de búsqueda a través del motor interno de la página web también aparece habilitada.

Al elegir una de las unidades léxicas, se accede directamente a la ficha del concepto de base, en la que se recogen todas las variantes regionales asociadas a él. Las fichas muestran la información de manera clara e intuitiva y, para ello, se hallan divididas en varias partes. Para empezar y con el fin de encuadrar el concepto de base, se encuentra el género de la unidad léxica seguido de una definición muy breve y comprensible también para los no especialistas y de una traducción al inglés, al alemán y al francés, tres de las principales lenguas de negocios del continente europeo (ver figura 1).

Figura 1

Activo fijo / activo no corriente: primera parte de la ficha. *Fuente: GRTC. PlataformaENE.*

activo fijo / activo no corriente	
<i>activo fijo, el / activo no corriente, el</i>	
i Definición	
Bienes y derechos que no se convierten en liquidez a corto plazo pues no están destinados a la venta, sino a asegurar el funcionamiento y continuidad de la empresa.	
Traducción	
EN	fixed assets
DE	Anlagevermögen
FR	actif immobilisé

Tras esto, pasamos a la segunda parte de la ficha, donde se aloja la tabla que recoge las diferentes variantes regionales asociadas al concepto de base junto a los países en los que se han detectado (ver figura 2).

Figura 2

Activo fijo / activo no corriente: tabla de las variantes regionales. Fuente: GRTC. PlataformaENE.

Variantes regionales	
activo fijo	BOL CHL COL ECU SLV MEX PAN PRY PER
activo no corriente	ARG BOL COL ESP GTM NIC PRY PER URY VEN
activos fijos	CRI ECU SLV GTM HND PAN PRY DOM
activos no circulantes	MEX
activos no corrientes	CHL COL CRI ECU ESP GTM NIC PAN PER DOM URY

Por otra parte, con el propósito de presentar toda la información recopilada de un modo gráfico, interactivo y más ameno para la consulta, se han creado mapas. Todos los términos poseen un primer mapa que muestra la distribución geográfica de las variantes regionales y que parte del país y conduce a la variante regional. Así, para averiguar qué variante o qué variantes regionales se utilizan en un determinado país, solamente es necesario situarse sobre este con el cursor (ver figura 3).

Figura 3

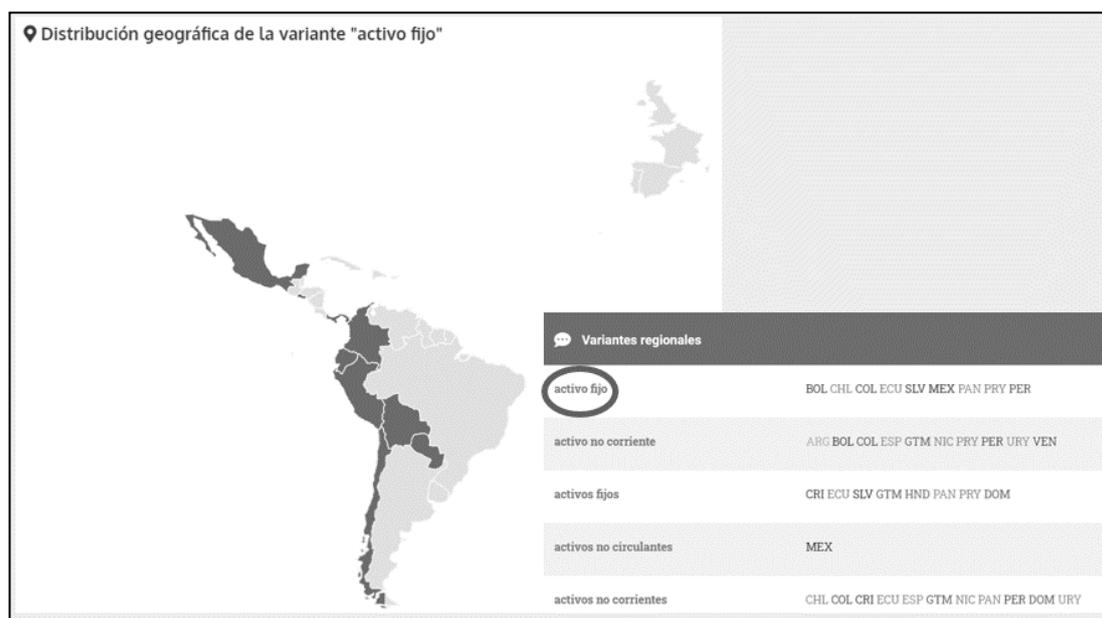
Activo fijo / activo no corriente: variantes encontradas en Chile. Fuente: GRTC. PlataformaENE.



También se han elaborado mapas adicionales que parten de la variante regional y conducen al país o los países donde se utiliza, apareciendo estos destacados (ver figura 4).

Figura 4

Activo fijo: distribución geográfica de la variante. Fuente: GRTC. PlataformaENE.



La exploración de las diferentes fichas del glosario da cuenta de la diversidad del léxico de especialidad en el campo del ENE y de algunas de sus peculiaridades. De este modo, se podrán localizar con facilidad aquellas variantes que están más extendidas por los territorios hispanohablantes. La navegación también permitirá detectar cómo las diferencias entre las variantes son a veces mínimas, encontrándonos en ocasiones ante cambios tales como una simple transformación singular-plural. Por otro lado, como se aprecia en las figuras 3 y 4, es habitual que en un mismo territorio se utilicen diversas variantes. Por ejemplo, para el concepto de “activo fijo / activo no corriente”, en Colombia conviven las variantes “activo fijo”, “activo no corriente” y “activos no corrientes”.

4. APLICACIONES DEL GRTC EN EL AULA DE ENE

El GRTC es una herramienta de apoyo especialmente adaptada para abordar textos específicos de diferente procedencia geográfica y, a este respecto, sus aplicaciones en los cursos de ENE son prácticamente ilimitadas, dependiendo principalmente de las necesidades de los aprendientes. Aun así, nos permitimos presentar dos propuestas particularmente orientadas a trabajar el léxico de las variantes periféricas.

Primeramente, se propone una comparación entre el léxico de dos textos equivalentes procedentes de dos áreas geográficas hispanohablantes diferenciadas. A partir de aquí, será posible iniciar un debate sobre los puntos de encuentro y las diferencias léxicas, lo que fomentará la toma de conciencia de las distintas variedades regionales en el vocabulario. Tras esto, los estudiantes podrán utilizar una herramienta como el GRTC, que les permitirá establecer el uso de las variantes presentadas por áreas geográficas. En la figura 5 se muestra un extracto de los estatutos de dos empresas, donde se propone una comparación entre el léxico utilizado en España y en Venezuela. El profesor podrá fijar la atención de los discentes en las unidades léxicas en negrita.

Figura 5

Estatutos sociales: España y Venezuela. Fuente: Elaboración propia.

 Artículos	 Cláusulas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ La sociedad se denomina Zango S.A. ▪ El domicilio social se halla situado en Valencia, por ser este el lugar en el que radican su efectiva dirección y administración. ▪ La sociedad tendrá una duración de carácter indefinido, dándose comienzo al inicio de sus operaciones el día en que se otorgue su escritura de constitución. ▪ La sociedad tendrá como objeto social la fabricación y comercialización de prendas de vestir. ▪ Son órganos de la sociedad el Consejo de Administración, al que le corresponden las funciones de gestión, administración y representación de la sociedad, y la Junta General de Accionistas, como órgano supremo y deliberante que manifiesta la voluntad social por mayoría en los asuntos de su competencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La compañía se denominará Carohe C.A. ▪ La compañía tendrá su domicilio en Valencia. ▪ La duración de la compañía será de veinte años (20) años, contados a partir de la fecha de registro de la presente Acta Constitutiva. ▪ El objeto de la compañía es la fabricación y comercialización de prendas de vestir y en general toda actividad de lícito comercio que le sea conexas. ▪ La compañía será administrada por una Junta Directiva formada por un Presidente y un Vicepresidente, que serán elegidos por la Asamblea General de Accionistas por un periodo de diez años pudiendo ser reelegidos y continuar en su cargo, si así lo decide la Asamblea General de Accionistas.

Otra idea diferente consistiría en entregar a los estudiantes un único texto en una variedad periférica y pedirles que lo presenten en la variedad central del curso. Se trata, en definitiva, de una labor de mediación intralingüística, en la que los aprendientes, tras haber realizado una labor de inferencia y agotado sus propios recursos lingüísticos, podrán valerse del GRTC. En la figura 6 se muestra un pequeño extracto del estado de resultados 2019 de la empresa mexicana Bimbo (BIMBO, 2019), que el alumnado modificará para presentarlo en la variedad propia de España.

Figura 6

Extracto del estado de resultados de Bimbo: México y España

Fuente: Elaboración propia con datos del estado de resultados de Bimbo de 2019.

 2019	2019
Ventas netas	291,926
Costo de ventas	138,184
Utilidad bruta	153,742
 2019	2019
Ventas netas	291.926
Coste de ventas	138.184
Margen bruto	153.742

5. CONCLUSIONES

Habiendo superado las limitaciones impuestas por la teoría general de la terminología (WÜSTER, 1979), se evidencia que el léxico de especialidad utilizado por las empresas del mundo hispano tiene carácter heterogéneo, lo que se encuadra dentro de la visión pluricéntrica del español.

Desgraciadamente, en el campo de la terminología corporativa, nos encontramos ante una carencia de manuales y herramientas lexicográficas adecuadas, que todavía evidencian su eurocentrismo o no llegan a ofrecer “un registro sistemático, unívoco y coherente de las variantes latinoamericanas” (SCHNITZER, 2005: 836).

El GRTC es una herramienta que busca inventariar y clasificar las diferentes variantes regionales de la terminología corporativa y que puede resultar de gran interés para todos los actores vinculados al ENE. Servirá a los alumnos, al fomentar la toma de conciencia con respecto a la variación regional y permitir la descodificación de las diferentes variantes regionales, lo que incidirá positivamente en su competencia léxica y comunicativa. El GRTC facilitará igualmente la labor de los profesores y de los creadores de cursos y de materiales de ENE, que podrán servirse de él como herramienta de consulta cuando, tras haber realizado un análisis de necesidades, están delimitando el *input* de nuevo léxico de un curso o manual.

La herramienta se encuentra en pleno desarrollo y, en este sentido, presenta todavía límites con respecto a su tamaño, pero el GRTC tiene el claro afán de expandirse y cubrir cada vez más ejes temáticos de la terminología corporativa. Además, al hallarse dentro de la web PlataformaENE, su acceso es totalmente abierto y gratuito, favoreciendo la democratización del conocimiento y pudiendo recibir el valioso aporte de cualquier usuario.

6. BIBLIOGRAFÍA

ANDIÓN HERRERO, M.A. (2007). “Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE”. *Revista Estudios de Lingüística (ELUA)*. 21: 21-33.

BARROS LORENZO, R. (2014). “Variedades de la lengua, léxico y aula de español como lengua extranjera”. *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza. V Congreso internacional de FIAPE*. Cuenca: UNED.

BEAVEN, T. y GARRIDO, C. (2000). “El español tuyo, el mío, el de aquel... ¿Cuál para nuestros estudiantes?”. In MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y DÍEZ PELEGRÍN, C. (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 181-190.

BIMBO. 2019. *Informe anual 2019 integrado*. Ciudad de México: Bimbo.

GARCÍA DELGADO, J.L., ALONSO, J.A. y JIMÉNEZ, J.C. (2012). *Valor económico del español*. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

GRTC. (2021). <https://plataformaene.com/glosario-regional-de-terminologia-corporativa/>

LEBSANFT, F. y MIHATSCH, W. (2012). *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?* Madrid: Iberoamericana.

MESA, E. (2011). *La enseñanza del léxico de la banca española: el léxico disponible y los manuales de ENE*. Alicante: Universidad de Alicante.

MORENO FERNÁNDEZ, F. y OTERO ROTH, J. 2016. *Atlas de la lengua española en el mundo*. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica.

PLATAFORMAENE. (2021). <https://plataformaene.com/>

RAE. (1715). *Fundación y Estatutos de la Real Academia Española*. Madrid: RAE

RAE. (2021). *Estatutos y reglamento de la Real Academia Española*. Madrid: RAE

RAE y ASALE. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

ROSA, J.M. (2012). *Dialectología del español*. Natal: IFRN Editora.

SCHNITZER, J. (2005). "La problemática de los diccionarios económicos español – alemán". In CASTILLO CARBALLO, M.A. et al. (eds.). *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Deseo y Realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 831-837.

WÜSTER, E. (1979). *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexikographie*. Viena: Springer.

Hilda ALBANO y Mabel GIAMMATTEO – “El vocabulario de las crisis de Argentina (1990-2020): análisis morfológico, semántico y sociocultural de algunos términos del vocabulario económico”

Universidad del Salvador
hilda.albano@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
ggiammat@gmail.com

Resumen. En este artículo retomamos algunos de los neologismos del español de la Argentina estudiados en trabajos anteriores (GIAMMATTEO y ALBANO, 2000; ALBANO y GIAMMATTEO, 2002) e incorporamos otros más recientes provenientes del ámbito económico y representativos de las distintas crisis que ha atravesado el país en los últimos tiempos —*salariozo, convertibilidad, dolarización, crecimiento invisible, reperfilamiento, impuesto solidario*, entre otros—. Nuestro objetivo es considerar los procedimientos morfológicos que intervinieron en su formación y establecer su vinculación con los aspectos semánticos, especialmente los procesos metafóricos que han originado algunos de ellos —*arbolito, corralito, fondos buitres, bicicleta financiera*, etc.—. Asimismo, desde la perspectiva sociocultural, también tuvimos en cuenta la valoración que reciben y que, en buena medida, determina su vigencia en el uso actual del español de la Argentina.

Palabras clave: español de la Argentina, neologismo, proceso metafórico y eufemístico, término de la economía, vocabulario de la crisis

Résumé. Dans cet article, nous reprenons quelques-unes des néologismes de l'espagnol de l'Argentine étudiés dans des travaux antérieurs (GIAMMATTEO et ALBANO, 2000 ; ALBANO et GIAMMATTEO, 2002) et nous incorporons d'autres plus récents provenant du domaine économique et représentatifs des différentes crises que le pays a traversées ces derniers temps —*salariozo, convertibilidad, dolarización, crecimiento invisible, reperfilamiento, impuesto solidario*, entre autres—. Notre objectif est de considérer les procédures morphologiques qui ont impliqué sa formation et d'établir son lien avec les aspects sémantiques, en particulier les processus métaphoriques qui en ont donné naissance —*arbolito, corralito, fondos buitres, bicicleta financiera*, etc.—. De même, du point de vue socioculturel, nous avons également pris en compte l'évaluation qu'ils reçoivent et cela, dans une large mesure, détermine leur validité dans l'utilisation actuelle de l'espagnol d'Argentine.

Mots-clés : espagnol de l'Argentine, néologisme, processus métaphorique et euphémistique, terme de l'économie, vocabulaire de la crise

Les mots, sans doute, ne tombent pas du ciel : ils naissent à leur heure.
MATORÉ, G., *La méthode en lexicologie*

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos sociales, económicos y políticos que se originan en una comunidad tienen su correlato lingüístico. La necesidad de rotular esos fenómenos lleva a la creación de palabras —neologismos— o a la reformulación de otras ya existentes sobre la base de las reglas de formación de la lengua. Se puede, pues, afirmar que la motivación que origina la creación de una palabra, tanto en la lengua general como en la de especialidad, encuentra su explicación más completa al considerarse los aspectos intralingüísticos de su formación junto con su

funcionamiento en un ámbito específico determinado (GIAMMATTEO y ALBANO, 2000).

En este trabajo nos vamos a centrar en unas palabras muy movedizas: las que refieren al ámbito de la economía. Algunas tienen un origen técnico, aunque en un momento determinado han pasado “del mundo de los expertos al de los legos” (RODRÍGUEZ GALLARDO, 2013: 62). Otras, en cambio, surgen en la misma lengua de todos los días e intentan sustituir los tecnicismos, ya sea con metáforas que los expliquen o con eufemismos que atenúen la dura realidad a la que suelen hacer referencia. Nuestro objetivo es analizar los procedimientos morfológicos que han intervenido en su formación, pero también considerar el contexto socioeconómico de su surgimiento en las diferentes crisis que atravesó la Argentina desde la llegada de la democracia hasta la actualidad. Asimismo, también tendremos en cuenta la valoración que reciben y que, en buena medida, determina su uso y permanencia en el español actual de la Argentina.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Los neologismos

Para MATORÉ (1953: 53), “[...] las palabras no expresan las cosas, sino la conciencia que los hombres tienen de ellas”. De este modo, y sin dejar de reconocer la fuerte incidencia del medio, no es tan solo una modificación en las condiciones externas lo que origina el nacimiento de una nueva palabra, sino que lo que lo determina, fundamentalmente, es la percepción, por parte del hablante, de una “porción de realidad” como una nueva *gestalt* con propiedades específicas y conceptualmente aislable del resto. Así, por ejemplo, cuando el teléfono celular deja de considerarse simplemente una clase más de teléfono y se convierte en un instrumento que permite un tipo de comunicación con características especiales, se produce la conversión categorial, de adjetivo a sustantivo, que lo transforma en “(el) celular”.

MATORÉ (1953) también advierte acerca de la diferencia entre acuñaciones necesarias, que nacen para designar nuevas realidades, y creaciones “de lujo”, solo justificables por razones estéticas o lúdicas. Sin embargo, a este planteo habría que añadir que las palabras también surgen para mitigar realidades crudas, como cuando en la crisis de 2001 se empleó *corralito* para hacer referencia a la “Limitación gubernamental impuesta temporalmente, con carácter general, a la libertad para disponer de los fondos depositados en las entidades financieras por parte de sus titulares, así como para transferirlos al exterior» (DLE).

Los neologismos se valen de los procedimientos tradicionales de formación de palabras (GUERRERO RAMOS, 1995; LANG, 1997; VARELA ORTEGA, 2005; FELIÚ ARQUIOLA, 2009):

- composición —paraíso fiscal, contrato basura—;
- derivación prefijal —desajuste, refinanciación—;
- derivación sufijal —ajustazo, volatilidad—;
- parasíntesis —endeudamiento—.

Asimismo, en la formación también intervienen procedimientos menos convencionales y más propios de la lengua coloquial, a los que se conoce como *misceláneos*:

- acronimia —*lecopizar*—;
- cruce léxico o mezcla —*estanflación*—;
- acortamiento —(la) *hiper* (por *hiperinflación*)—.

Pero además de los procedimientos regulares y misceláneos de formación también las nuevas palabras se forman "mediante recursos semánticos" (VARELA ORTEGA, 2005:10) que modifican sus significados, como la metáfora y la metonimia

- metáfora —fondos buitres, bicicleta financiera—.
- metonimia —*acorralados*³⁶—.

Por último, un procedimiento por el que se incorpora nuevo vocabulario a una lengua es mediante préstamos tomados de otra, ya sea en su forma original (extranjerismos) —*default*, *marketing*—; adaptada -*lobista* (del inglés *lobbyist*), o como calco semántico —*brotes verdes* (del inglés *green shoots*)— (MEDINA LÓPEZ, 1996; VARELA ORTEGA, 2005).

Si bien hay consenso en que los neologismos "[...] son, en general, legítimos sin necesidad de que estén sancionados por la Real Academia, [...]" (MOLINER, cit. en GUERRERO RAMOS, 1995: 9), ¿cuándo nacen y cuándo dejan de ser nuevos? En la lengua existen muchas palabras de las que se puede dar, a través de testimonios escritos, la fecha de nacimiento, sin embargo, este dato puntual muchas veces no refleja más que el momento de su creación y utilización en un círculo restringido, mientras que su paso a la lengua general puede ser muy posterior. Por otra parte, las palabras nuevas no tienen todas la misma perdurabilidad. Algunas son simples "estrellas fugaces" impuestas por la publicidad o la moda, como *yuppy* (joven empresario exitoso), que en la Argentina de los 90 logró pasar del ámbito empresarial a la lengua general, pero solo por poco tiempo. Otras, sin embargo, pasan la barrera y, dado que representan un recorte de la realidad representativo para una parte considerable de la sociedad, encuentran su ubicación en el sistema, como sucedió en la lengua coloquial con *trucho* (falso) o, en un nivel más general, con *celular*, *hipertexto* o *dolarizar*.

Si bien apelar a la conciencia de los hablantes puede sonar impresionista, solo cuando estos dejan de percibir un término como novedoso, cuando a través del uso frecuente la palabra se vuelve una forma no marcada, deja el neologismo de ser tal. Desde el punto de vista de la disciplina lexicográfica, coincidimos con las cuatro etapas que para la integración del neologismo plantea ALVAR EZQUERRA (1999: 50):

[...] la primera, lógicamente, es la de su primera aparición y la identificación que hace el hablante del neologismo; la segunda etapa es la de su catalogación en un diccionario de neologismos; la tercera es su paso a un diccionario general de la lengua con la marca de neologismo; y la cuarta y última es su presencia sin marca alguna en ese diccionario. En ese momento podremos decir que la palabra nueva está ya totalmente integrada en la lengua.

³⁶ Las denominaciones de *acorralados* y *pesificados* son metonímicas porque implican referirse a las personas por el hecho de que "sus ahorros estaban encerrados en los bancos", en el primer caso, y porque "sus deudas se habían convertido en pesos", en el segundo.

2.2. Los términos económicos en el lenguaje coloquial

Las distintas crisis que ha atravesado la Argentina en diferentes épocas han desencadenado que una serie de términos económicos pase del discurso económico específico al lenguaje de todos los días. En ese territorio donde se funde el vocabulario de especialidad con el de uso cotidiano, el lenguaje se convierte en un mediador entre el mundo de la economía como área disciplinar y el conocimiento que el hablante común necesita para comprender la realidad que lo circunda. Se recurre, entonces, a imágenes creativas, con connotaciones y usos metafóricos y eufemísticos, que hacen posible la construcción discursiva que legitima y construye el consenso social respecto de las medidas que toman los distintos gobiernos.

Según RODRÍGUEZ GALLARDO (2013:70), junto a la metáfora, los procesos de eufemización permiten que la percepción de los efectos de la crisis se diluya, recontextualizando sus efectos, mitigándolos o reconstruyéndolos en otra dirección. Funciona también como una figura de ocultación y enmascaramiento de la realidad.

De esta manera se configura un discurso económico que cuenta con una serie de convenciones lingüísticas que lo convierte en un lenguaje persuasivo para los miembros de la sociedad. A partir de los planteos señalados en RODRÍGUEZ GALLARDO (2013), a continuación, presentamos algunas de las principales particularidades del vocabulario que caracteriza al discurso económico:

- Está constituido por una variada gama de términos especializados de distinta procedencia, ya que proviene de un discurso interdisciplinar, conformado por saberes de distintos ámbitos —comercio, política, producción, sistema financiero, etc.—.
- Posee una gran variabilidad, ya que los textos económicos están poco estandarizados, tanto en su estructura como en su vocabulario.
- Se encuentra una variada gama de conceptualizaciones, en muchos casos, en forma de metáforas (LAKOFF Y JOHNSON, 1986), que colaboran en la comprensión de las realidades a las que hace referencia un discurso técnico-científico, en ciertos casos muy formalizado.
- Es posible establecer un *continuum* desde los términos sumamente especializados, que solo manejan los especialistas, pasando por variantes semitécnicas intermedias hasta llegar a las construcciones populares y eufemísticas como, por ejemplo, *piratería fiscal* o *brotos verdes*.

RODRÍGUEZ GALLARDO (*ídem*, 69) plantea que:

Los medios de comunicación pueden optar por el empleo de unidades léxicas más o menos opacas. Es más oscura la expresión *elusión fiscal* que *evasión fiscal*, y esta mucho más que *huida de capitales*, que resulta la más transparente de las tres expresiones sinónimas.

- El uso de anglicismos oscila entre lo innecesario —*crack/quiebra*, *lobby/grupo de presión*, *lock out/cierre patronal*—, lo necesario —*dumping*, *holding*—, las adaptaciones —*inflación*, *paraíso fiscal*— y lo híbrido —*stock de seguridad*—.

- Muchos términos no anglosajones revelan una mirada crítica sobre los procesos y resultados: *contratos basura*, *terrorismo financiero*, *piratería fiscal*. Por el contrario, el cruce con otros ámbitos se suele utilizar para mitigar el efecto de las crisis y generar una mirada esperanzada, sobre todo respecto de nuevas medidas, como sucedió con el denominado *plan primavera*, en tiempos de Alfonsín, o con el empleo de *brotes verdes* en la economía macrista.

2.3. Perspectiva de análisis

En dos artículos pioneros de los inicios del milenio (GIAMMATTEO y ALBANO, 2000; ALBANO y GIAMMATTEO, 2002), iniciamos la exploración del vocabulario de las crisis en la Argentina. En el primero de los mencionados, estudiamos neologismos nominales derivados mediante los sufijos *-bilidad* (*empleabilidad*, *ingobernabilidad*), *-aje* (*blindaje* [económico]), *-ero* (*piquetero*, *cacerolero*) y otros; y neologismos verbales en *-ar* (*escrachar*), *-ear* (*defaultear*, *cacerolear*), *-izar* (*dolarizar*) e *-ificar* (*pesificar*). En el segundo trabajo citado, nos centramos en las palabras derivadas mediante sufijos expresivos o apreciativos, es decir, los que manifiestan ‘dimensión’ o ‘valoración’; y consideramos diminutivos como *corralito* y *arbolito*; aumentativos como *piquetazo* y *cacerolazo*, y peyorativos como *menemato*, entre otros. En GIAMMATTEO, TROMBETTA y ALBANO (2019), retomamos los dos términos que daban título a nuestro primer trabajo, *piqueteros* y *caceroleros*, y nos concentramos en neologismos formados con el sufijo *-ero/-era* en el uso actual del español de la Argentina. Metodológicamente, la línea de trabajo seguida ha considerado siempre dos niveles de análisis, profundamente interrelacionados: por un lado, las características correspondientes a la formación y estructura interna de los neologismos y, por el otro, las particulares circunstancias sociales, políticas y económicas en que se ha producido su surgimiento. Esta metodología nos ha permitido investigar cómo se despliegan los recursos intralingüísticos para responder a las exigencias y necesidades del entorno extralingüístico, a fin de explicar más acabadamente tanto el surgimiento como el funcionamiento y valoración de los neologismos en un ámbito y época determinados.

El presente artículo se encuadra en la misma línea de investigación, de modo que, en lo que sigue, vamos a analizar, desde la perspectiva propuesta y sin pretensión de exhaustividad, algunos términos del vocabulario de la economía que han pasado al uso general de la lengua o que se han formado directamente en la lengua coloquial como voces populares referidas a cuestiones de ese ámbito. El corpus está constituido por ejemplos extraídos de diversas fuentes: tanto de la prensa escrita y en línea de diarios de gran circulación en el país, como *Clarín*, *La Nación*, *Página 12*, *El Cronista*, entre otros; así como también de internet y de las diferentes redes sociales. Los ejemplos seleccionados corresponden a publicaciones de los períodos históricos considerados, pero también hemos incluido casos tomados de artículos y trabajos realizados por especialistas y estudiosos sobre los temas tratados, cuyas referencias han sido citadas en la bibliografía.

Para el estudio del corpus se utilizó una metodología cualitativa que se centró fundamentalmente en los siguientes aspectos:

- 1) el carácter neológico de las palabras escogidas, ya sea en cuanto a su conformación —por ejemplo, *defaultear* o *Lecop*—; o bien porque se trata de palabras existentes resemantizadas

- por ejemplo, *convertibilidad* o *blindaje (económico)*—, o de préstamos tomados en alguno de los períodos considerados —por ejemplo, *fondos buitres* o *brotos verdes*;
- 2) las particulares interpretaciones semánticas que han recibido los términos estudiados —por ejemplo, *arbolito* o *bicicleta (financiera)*—;
- 3) las metáforas o metonimias que les han dado origen —por ejemplo, *cepo cambiario* o *ley cerrojo*—;
- 4) su relación con el contexto socioeconómico en que han surgido junto con la valoración positiva o negativa, que han recibido y que en muchos casos ha quedado establecida en el uso actual del español de la Argentina.

Por tanto, si bien la presente investigación sigue la línea iniciada en trabajos anteriores, la novedad que presenta, no solo con respecto a nuestros trabajos, sino también en relación a otros estudios que se han ocupado de la temática (por citar algunos destacamos CUBO DE SEVERINO *et al.*, 2001; ADELSTEIN y KUGUEL, 2008; ADELSTEIN *et al.*, 2008; RODRÍGUEZ GALLARDO, 2013; ADELSTEIN y VOMMARO, 2014, entre otros), es que el análisis de los términos es presentado en relación con los distintos períodos gubernamentales que se han sucedido a partir del regreso de la democracia en 1983 hasta el presente; de modo que el conjunto permite obtener un panorama de los principales términos económicos que se han popularizado durante los diferentes gobiernos.

3. EL VOCABULARIO ECONÓMICO DE LAS CRISIS ARGENTINAS

3.1. Las crisis internacionales y su repercusión en la Argentina

En el contexto mundial, la crisis del petróleo de 1973 provocó una suba de precios que llevó a la aplicación de medidas restrictivas, a las que siguió un período de recesión mundial entre 1974 y 1975. Pero, mientras el mundo entraba en crisis, los países exportadores de petróleo incrementaban sus divisas y enviaban el excedente a bancos occidentales que lo prestaban a bajo interés, por lo que muchos países, sobre todo en Latinoamérica, tomaron ese dinero en préstamo y se endeudaron (STIGLITZ, 2003). Es en este período cuando surgen o se posicionan en el vocabulario económico general sintagmas nominales como *deuda externa* y *servicios de la deuda* (referido a los pagos que se deben realizar en un período determinado); el parasintético *endeudamiento*; *inflación* y su opuesto reverso³⁷ *deflación* (CRUSE, 1990). También en ese período se originó *estancamiento*, que se formó por mezcla o cruce léxico (ingl. *blending*), procedimiento que consiste en combinar el fragmento inicial de una palabra -*estancamiento*- y el final de otra, -(in)*flación*. El neologismo “describía el fenómeno inédito de recesión combinada con alta inflación” (GERCHUNOFF y LLACH, 1998: 354).

Luego de esto, el contexto mundial vería otra crisis inflacionaria, que duraría de 1978 hasta 1979, cuando el segundo *shock* petrolífero hizo que muchos países que se habían endeudado durante la década enfrentaran dificultades de pago.

³⁷ Los opuestos reversos denotan cambios de estado de algún tipo que se consideran reversibles (CRUSE, 1990).

En Argentina, la política económica de la última dictadura³⁸ dejó de lado la actividad productiva para aplicar un modelo de especulación, conocido como *bicicleta financiera*, que consistía en obtener dólares a baja tasa de interés en el mercado internacional, colocarlos en el mercado interno con un interés diferencial y luego sacarlos del país reconvertidos en dólares. En el compuesto sintagmático *bicicleta financiera*, el primer constituyente, *bicicleta*, que hace referencia a un vehículo en el que el movimiento se transmite a las ruedas mediante pedaleo, metafórica la circulación del dinero, mientras que el adjetivo relacional *financiera* especifica el ámbito de referencia.

3.2. El regreso a la democracia

En el reinicio de la vida democrática, el gobierno de Raúl Alfonsín (1983-1989), tan positivo en otras áreas³⁹, no logra revertir la tendencia negativa de la economía “heredada” (GERCHUNOFF y LLACH, 1998). Para enfrentar la situación, recurrió a la emisión monetaria, conocida popularmente como *darle a la maquina*, expresión que se entiende como “darle de manera indiscriminada a la máquina de fabricar billetes” (SICILIA, 2015), que perdurará hasta el presente como lo muestran los ejemplos siguientes:

(1) El secretario general de la Unión Tranviarios Automotor (UTA), Roberto Fernández, instó hoy al presidente electo, Alberto Fernández, a “*darle a la maquina*” de imprimir billetes para “meter plata en el mercado”⁴⁰.

(2) El economista Miguel Ángel Broda [...] aseguró que “Argentina es el mejor ejemplo de que *darle a la maquina (emisión monetaria)* es desastroso”⁴¹.

En 1989, la emisión y el endeudamiento crónico llevaron al país a la explosión inflacionaria, que instaló en el vocabulario el término que marcó el cierre del período: la *hiperinflación*.

(3) La *hiperinflación* abrió un surco profundo en la mentalidad colectiva: angustia, impotencia y búsqueda desesperada de soluciones que alivianaran tan pesada carga. [...] La ferocidad de la *hiperinflación*, en Argentina, fue uno de los factores que posibilitaron la aparición de Carlos Menem, [...]”⁴².

Este pico inflacionario, se conoció popularmente como *la hiper*, acortamiento que conservaba solo el prefijo porque el contexto de situación permitía fácilmente reponer el resto.

(4) Dos marcas argentinas que se llevó la *hiper* de hace 30 años⁴³.

³⁸ En Argentina, entre el 24 de marzo de 1976 y el 10 de diciembre de 1983, el poder político estuvo en manos de militares que ocuparon el gobierno tras derrocar a la presidenta democrática María Isabel Martínez de Perón.

³⁹ Entre los aspectos positivos del gobierno de Alfonsín destacan la consolidación de la democracia, el juicio a las Juntas Militares de la dictadura (1976-1983), que habían cometido numerosas violaciones de derechos humanos, su participación en la conformación del Mercosur, sus políticas de ampliación de derechos civiles que incluían la ley de divorcio y la patria potestad compartida, entre otros avances logrados durante su presidencia.

⁴⁰ *Cronista*, 05/11/2019.

⁴¹ *Pág. Central*, Jujuy, 16/12/2019.

⁴² *Pág. 12*, 2004.

⁴³ *Autoweb*, 18/08/20, <https://www.autoweb.com.ar>

Otra palabra emblemática del momento, que también sigue vigente, es *arbolito*⁴⁴. Si bien desde el punto de vista de la expresividad, los diminutivos en *-ito* indican 'tamaño pequeño' o conllevan valor afectivo, también pueden ser portadores de otros valores apreciativos, como el peyorativo (LÁZARO MORA, 1993). En su origen, el término combinó el color verde de los dólares que vendían los *arbolitos*, parados en las calles, especialmente de las zonas bancarias de las grandes ciudades, con los aspectos físicos de *árbol* como planta, especialmente su 'emplazamiento vertical' y el que se encuentren en un 'lugar fijo' (5). En *arbolito [cambiario]* estos rasgos son adjudicados metafóricamente a un ser humano, que se dedica a una actividad ilegal, por lo que la tarea encierra una connotación desvalorativa, lo que se manifiesta irónicamente a través del sufijo (6) (ALBANO Y GIAMMATTEO, 2002).

(5) Cada *arbolito* tiene su lugar inamovible, algunos sobre la franja derecha, otros sobre la izquierda y otros más en el centro de la peatonal, alrededor de un quiosco de diarios, de una florería o de una galería comercial⁴⁵.

(6) No es raro que los "*arbolitos*" obtengan un sobresueldo colando algún que otro billete falso al turista incauto⁴⁶.

3.3. Del salarizado y la revolución productiva a la convertibilidad

En la década del 90, luego de las crisis internacionales del sudeste asiático, se produjo un desplazamiento de la actividad económica productiva hacia los negocios financieros transnacionales. Estas políticas llegaron también a Latinoamérica impulsando economías neoliberales, adaptadas al contexto de la globalización imperante (GAMBINA, 1999).

En Argentina, Carlos Menem (1989-1999) llega al poder prometiendo una *revolución productiva*, sintagma nominal cuyo núcleo deverbal *revolución* indicaba un gran impacto en el ámbito de la producción, destacado específicamente por el adjetivo relacional. Esta conmoción económica debía ir acompañada de un *salarizado*, palabra formada por el sufijo *-azo*, que, al valor de 'aumento' añade el de 'impacto', ya que se trataba de una mejora del poder adquisitivo de los trabajadores. Sin embargo, a pesar de que ganó las elecciones e incluso fue reelecto en 1995 por otro período constitucional, Menem nunca cumplió sus promesas. A principios de los 90, el precio del petróleo causó otro episodio inflacionario, el tercero en menos de dos décadas, lo que, en el plano mundial, llevó a la aplicación de severas medidas para corregir la situación. En el ámbito local, Menem dio un inesperado vuelco al neoliberalismo que triunfaba en gran parte del mundo en ese momento⁴⁷ al tiempo que se

⁴⁴ Según SÁNCHEZ (2014), citado por ADELSTEIN y VOMMARO (2014, 40-42), la palabra había surgido en la década del 30, asociada al "levantador de juego informal, en particular al corredor clandestino de apuestas en el hipódromo"

⁴⁵ <https://mundo.sputniknews.com/04/09/19>.

⁴⁶ Diccionario económico para periodistas y ciudadanos.

<http://diccionarioeconomico.blogspot.com/2012/06/que-es-un-arbolito-en-argentina.html>

⁴⁷ "El gobierno menemista encarna una estrategia reformista cuyo proyecto político, basado en el intento de modificar los principios de ordenamiento de la economía y el Estado, está orientado por los grandes ejes temáticos del neoconservadurismo que se asientan en la lógica del mercado, la eficiencia y el ajuste" (IRIARTE, 1998: 9)

propuso reducir la esfera de acción del estado⁴⁸.

En ese contexto, y después de haber fracasado con las primeras medidas económicas, el apodado “superministro” encargado de la economía, Domingo Cavallo, logra estabilizar la moneda del país gracias a la “*ley de convertibilidad*”, que establecía la paridad peso-dólar para el cambio. Frente a *conversión*, nominal abstracto derivado de *convertir*, ya existente en la lengua, *convertibilidad*⁴⁹, término más específico, pasa a hacer referencia a la mencionada ley que, aunque estancó la economía por una década, logró detener la inflación que había reinado casi treinta años en el país. Sin embargo, como también se abarataron las importaciones, la ley condujo al abandono de la producción local generando el aumento del desempleo que empujó a muchos a la *reconversión laboral*⁵⁰. En este sintagma, el núcleo, formado a partir de otro derivado abstracto de *convertir* prefijado con el *re-*, marcaba que las personas afectadas por esta situación debían ‘volver’ a capacitarse para estar nuevamente aptas para el ámbito de referencia señalado por el adjetivo relacional *laboral*.

El *Programa de Convertibilidad* hizo posible la estabilización de precios y salarios, la recuperación de niveles del ingreso social durante los primeros años y el financiamiento de la “*reconversión laboral*”⁵¹.

La cuestión del empleo comienza a fines de los 80, o tal vez antes (RIAL, s/f), pero se agudiza por la política económica de los 90, que pone en evidencia la incapacidad de la economía argentina de generar puestos de trabajo estables. En ese contexto el adjetivo relacional *laboral* aparece en otro sintagma junto al deverbal abstracto derivado de *flexibilizar*. El sintagma *flexibilización laboral* no solo se mantendrá, sino que irá ganando terreno y su uso es uno de esos casos, como plantean CUBO DE SEVERINO *et al.* (2001: 219), en que “[...] las metáforas simplifican la realidad, al escoger, ordenar y presentar la información de un modo determinado”. Esos procesos formulativos reducen la complejidad de los procesos económicos –de una crisis económica–, ya que las metáforas tienden a focalizar ciertos aspectos y a ocultar otros.

En este sentido, la metáfora *flexibilización laboral* refiere a un proceso acotado a un campo determinado, pero sin indicar los actores involucrados, ni mencionar el modelo que subyace a su aplicación, como tampoco señala las ventajas o desventajas que derivan de ella.

⁴⁸ Según HERRERA (2011: 8) el Gobierno de Menem planteó un giro ideológico “[...] que subordinó la soberanía de la decisión política a los intereses de la expansión económica y financiera transnacional. En aquella oportunidad, la estrategia antiinflacionaria funcionó como una herramienta de la nueva cosmovisión liberal fundamentada en la globalización de los mercados, lo que facilitó los procesos de privatizaciones y desregulación de la economía argentina”.

⁴⁹ *Conversión* se define en el *DLE* como “acción y efecto de convertir o convertirse”, y *convertibilidad* como “calidad de convertible”.

⁵⁰ “En 1991 se sancionó la Ley Nacional de Empleo, que introdujo la modalidad de trabajo por tiempo determinado fracturando el espíritu de la legislación nacional que preveía la estabilidad en el empleo” (PAIVA, 2008:76).

⁵¹ HERRERA (2011).

3.4. Del ajustazo a la crisis del 2001

Como consecuencia de la situación recibida, en sus inicios, el gobierno de Fernando De La Rúa (1999-2001) aplicó una serie de medidas sumamente antipáticas para la ciudadanía: el *tarifazo*, el *impuestazo* y el *gasolinazo* y, finalmente, como la economía no se reactivaba, el gobierno puso en práctica un *ajustazo*, medida que consistió en rebajar los salarios de los empleados públicos. Todos estos aumentativos derivan de sustantivos que pueden funcionar como argumento de un verbo como *pagar*, que implica en su grilla temática un Beneficiario negativo, lo que incide en la interpretación con ese signo de estas palabras. Al igual que *salariazos*, todas se construyen con *-azo* que, al significado de 'golpe', añade el valor de 'impacto social', que permite reflejar el efecto que producían esos aumentos.

Tres deverbales en *-bilidad* describen situaciones características del período: *empleabilidad*, *gobernabilidad* y *competitividad*. *Empleabilidad* fue registrada en el título de un editorial de *La Nación* (17/12/01), "La empleabilidad de los jóvenes", que hacía referencia a la dificultad de conseguir trabajo en la Argentina de la época, en especial para los que iniciaban su vida laboral. *Gobernabilidad* y su derivado opuesto, *ingobernabilidad*, aludían a la complejidad que implicaba mantener el funcionamiento de las instituciones en las circunstancias críticas por las que atravesaba el país en esos momentos y que continuarían luego de la crisis terminal del gobierno de De la Rúa.

(8) Asociado con este protagonismo, y habiéndose probado su actuación en situaciones críticas, el imaginario político pareciera atribuirle a este actor [el Peronismo], la capacidad de garantizar la "*gobernabilidad*", en la medida de la eficacia demostrada para operar la "capacidad de gobierno" en "situaciones de excepcionalidad" (HERRERA, 2011).

(9) En ese momento, el país vivió un momento de marcada zozobra, ya que dos presidentes habían renunciado en el proceso de apenas 9 días. Lo curioso del caso, es que una renuncia más pondría en jaque la *gobernabilidad* y democracia horas después de la renuncia de Rodríguez Saa⁵².

*Competitividad*⁵³ se resemantizó en el español de la Argentina cuando, para hacer frente a la crisis durante el gobierno de De La Rúa, vuelve a asumir como ministro Cavallo, "el padre de la convertibilidad". En ese momento, para reactivar la economía, Cavallo propone una ley de *competitividad*⁵⁴. El término, poco curioso como formación morfológica, resulta interesante porque procede por analogía, ya que el nombre de la nueva ley, *competitividad*, rememoraba, por asociación directa entre desinencias, el mayor logro de la gestión anterior del ministro: la ley de *convertibilidad*.

⁵² Beo, 04/01/21, <https://beo.media/index.php/>

⁵³ Competitividad ya estaba registrada en el DLE como "capacidad de competir".

⁵⁴ "En la visión de Cavallo, el problema central que aquejaba a la convertibilidad —a diez años exactos de su puesta en marcha— era una escasa competitividad, derivada de la devaluación de prácticamente todas las monedas del mundo frente al dólar y al peso, de un par de años de retroceso de la productividad y de una política tributaria gravosa para que la producción argentina compitiera con la extranjera, dentro y fuera del país" (GERCHUNOFF y LLACH, 1998: 451).

(10) Para el ministro Cavallo el espíritu de la *Ley de Convertibilidad* es que la moneda argentina es convertible con otras divisas extranjeras, pero no necesariamente con el dólar⁵⁵

(11) “La gira es para explicar en qué consiste la *ley de Competitividad* y para ratificar que la *convertibilidad* llegó a Argentina para quedarse”, indicó Cavallo⁵⁶.

El intento de reactivar la economía llevó al gobierno a la creación de otro término emblemático de aquellos tiempos: el deverbal *blindaje*, formado por un sufijo de gran vitalidad como *-aje*, que se une solo a verbos de primera conjugación. Aunque *blindaje* es definido por el DLE como “conjunto de materiales que se utilizan para blindar”, en el sintagma, el nominal adquiere el valor de “recurso protector” de la economía, perdiendo su referencia a elementos materiales. Según aclara ODISIO (2014), citado en ADELSTEIN y VOMMARO (2014: 51), “[...] esta denominación del acuerdo financiero logró ser impuesta por el equipo gobernante frente a otras con connotaciones menos favorables, como *megapréstamo* o *salvataje*”.

El último vocablo que vamos a considerar para este período es el diminutivo *corralito*, cuyo significado se vincula al de dos palabras ya existentes: por un lado, *corral*, que refiere a un lugar para encerrar ganado, y, por el otro, *corralito*, que remite a un objeto con barrotes para colocar en su interior a un niño en la etapa de gateo y evitar el peligro de su desplazamiento. *Corral* y *corralito* comparten los rasgos de ‘lugar delimitado’ y ‘encierro’, y se diferencian en lo que queda encerrado. En cuanto a *corralito*, tal como fue usado en el español de la Argentina, refería a “la incautación del dinero que las personas tenían depositado en los bancos”. Esta violación a la libertad para operar con el dinero propio dispuesta por el gobierno originó la creación de una metáfora ontológica (LAKOFF y JOHNSON, 1986) que conceptualizaba la situación como un ‘lugar de encierro’ y que funcionaba eufemísticamente con valor ‘atenuativo’ (ALBANO y GIAMMATTEO, 2001; RODRÍGUEZ GALLARDO, 2013).

(12) Hace un mes varios bancos – entre ellos el Citibank, el BankBoston y HSBC – hacían decir a sus clientes que estaban dispuestos a reponer el dinero del *corralito*, pero que no lo concretaban porque el Banco Central lo impedía⁵⁷.

(13) El gobierno de la Alianza había quedado debilitado por la salida del vicepresidente “Chacho” Álvarez, la implementación del “corralito” financiero y el fogoneo peronista para terminar con un ciclo acabado antes de empezar⁵⁸.

La similitud entre *corral* y sus dos derivados reside en que los tres vocablos hacen referencia a la falta de libertad de lo que está encerrado, sea animal, niño o dinero. En el *corralito* [financiero], si bien lo encerrado es el objeto dinero, por extensión metonímica el que padece y se ve perjudicado por ese encierro es el ahorrista, que posee los rasgos ‘humano’ y ‘adulto’. Sin embargo, también estimamos que el rasgo ‘-adulto’ del niño que quedaba encerrado en el *corralito* original, puede extenderse a la interpretación del neologismo *corralito* [financiero], ya que el ahorrista, cuyo dinero ha quedado atrapado en el *corralito*, es considerado como un

⁵⁵ Clarín, 07/04/01.

⁵⁶ Clarín, 03/04/01.

⁵⁷ La Razón, 08/04/2002.

⁵⁸ Beo, 04/01/21 <https://beo.media/index.php>

'menor de edad' que no puede disponer de sus bienes y queda "indefenso" como un niño al que solo se lo saca del encierro solo cuando el adulto (en este caso, el Estado) lo dispone.

Asimismo, otro derivado, el término *acorralado*, se empleó tanto para referirse al dinero incautado como al perjudicado por ese procedimiento, es decir, al ahorrista. De este modo, podemos pensar que se produjo un encadenamiento metonímico, del tipo de los que propone LAKOFF (1987): "si encierran mi dinero, yo también quedo encerrado porque no dispongo de libertad para utilizarlo".

(14) Estos depósitos suman 18.407 millones (el 28,4 por ciento del total del dinero *acorralado*)⁵⁹.

(15) Este 7 de junio se estrena en los cines de Buenos Aires "*Acorralados*", una película protagonizada por el actor Federico Luppi y coproducida por Argentina y España⁶⁰.

3.5. La crisis, Duhalde y el fantasma del default

El 2001 será recordado como el año de los cinco presidentes... en poco más de una semana: Fernando De la Rúa, Adolfo Rodríguez Saá, Ramón Puerta, Eduardo Camaño y Eduardo Duhalde. Y, mientras esto sucedía, la economía del país se derrumbaba, como reflejan los siguientes ejemplos:

(16) 23 de diciembre: jura Rodríguez Saá como presidente y en su mensaje al país anuncia la *suspensión en los pagos de la deuda externa*. Decide extender el feriado bancario hasta el 2 de enero y la creación de una nueva moneda (el argentino) que circulará de manera paralela con el peso y el dólar⁶¹.

(17) Así fue que el 2 de enero de 2002, la Asamblea Legislativa eligió a Eduardo Duhalde como presidente y después la historia conocida: "el que depositó dólares, recibirá dólares", dijo al momento de su asunción, para *devaluar la moneda* apenas unas horas después de 1 a 1,40 y abandonar la tan extrañada (para algunos) *convertibilidad*⁶².

Así, luego de la malograda solución económica del *blindaje*, comienza a circular una palabra que desde entonces se ha convertido en una espada de Damocles para los argentinos: *default* (CORTÉS CONDE, 2003) ya que, en forma recurrente, el país ha estado casi continuamente al borde de *suspender los pagos* o, como se suele decir, utilizando una metáfora orientacional (LAKOFF Y JOHNSON, 1986), de *caer en default* o *defaultear*, verbo surgido en los tiempos a los que nos estamos refiriendo. El sufijo *-ear*, que presenta afinidad para combinarse con bases extranjeras (LANG, 1997), es el preferido por estas latitudes para la formación de

⁵⁹ La Razón, 08/04/2002.

⁶⁰ <https://www.latercera.com/noticia/>, 05/06/2012

⁶¹ Popular, 07/05/2015.

⁶² Beo, 04/01/21, <https://beo.media/index.php/>

verbos⁶³. *Defaultear* puede adscribirse al grupo de *verbos de objeto efectuado* (RIFÓN, 1997), cuya grilla temática exige un agente 'X que hace N' (GRACIA SOLÉ *et al.*, 2000: 362), en la que N, que representa al objeto efectuado, en este caso el nominal abstracto *default*, funciona como un argumento "escondido" (*shadow argument*, PUSTEJOVSKY, 1995) o incorporado en el ítem léxico. Además, como *defaultear* implica "dejar de pagarle (a alguien)" la grilla temática contiene también un argumento por defecto, de los que son requeridos por la semántica del verbo, pero no se expresan sintácticamente (*ibídem*), y que en este caso es un beneficiario negativo que representa a las instituciones financieras a las que se les dejaría de pagar la deuda.

Defaultear: X (agente) hace N (tema efectuado = *default*) a Y (- beneficiario)

El concepto de *riesgo-país* comenzó a usarse en la década del 50, con el resurgimiento de la actividad bancaria internacional y cobró fuerza con la crisis de la deuda latinoamericana de principios de los 80, cuando aumentó la preocupación de las autoridades supervisoras por los riesgos internacionales de la banca, En Argentina fue sobre todo durante la crisis de 2001 que se comenzó a escuchar hablar del *riesgo-país*, un compuesto sintagmático subordinativo que, como suele suceder en los compuestos —por ejemplo, *hojalata*, *hijaputez*—, se omite la preposición (VARELA ORTEGA, 2005), la que, para este caso, establecería la dependencia de *país* respecto del núcleo *riesgo*.

Para hacer frente a los compromisos con las provincias, De La Rúa había emitido los bonos *Lecop*, acrónimo de *Letras de cancelación de obligaciones provinciales*. Durante el gobierno de Duhalde, a causa de la fuerte crisis económica que atravesaba el país, se realizó otra emisión de *Lecops* para pagar sueldos y subsidios estatales. Del acrónimo derivó *lecopizar* que hacía referencia a una de las posibilidades de transformación de la moneda nacional que se barajaban en el momento y que implicaba "dar curso legal como moneda nacional al bono LECOP". La otra posibilidad que se planteaba como solución para la economía de la época era la *dolarización*, nominal derivado de *dolarizar*, o sea, "hacer que la economía tenga como patrón o referencia monetaria el dólar" (DVEHyD: 623), ya que como sostiene CORTÉS CONDE (2003), en ese momento todo el mundo quería sustituir los pesos por dólares.

(18) Y, según el titular del Palacio de Hacienda, la *convertibilidad* no es *dolarización*⁶⁴.

Ambos verbos —*lecopizar* y *dolarizar*— están formados con el sufijo *-izar*, tercero en productividad entre los verbalizadores del español. Tienen valor causativo parafraseable por 'causar X' y los derivados son *verbos resultativos de conversión*, que se pueden describir mediante la paráfrasis 'convertir X (de N₁) a N₂'. Su grilla temática supone un agente que convierte un objeto de un tipo N₁, que representa un argumento Fuente por defecto, en otro de otro de tipo N₂, que constituye la Meta y se encuentra "escondido" en el verbo.

Lecopizar: convertir N₁ (= pesos, argumento Fuente por defecto) en N₂, (= *Lecop*, argumento

⁶³ En la zona del Río de la Plata se prefiere *pilotear* a la forma recomendada en el DLE *pilotar*, también se emplea *chequear* en vez de *checar*, forma utilizada en México, y *testear* es consignado en el DLE como propio de Argentina y otros países del cono sur.

⁶⁴ *Clarín*, 07/04/ 01.

Meta escondido)

Dolarizar: convertir N_1 (= pesos, argumento Fuente por defecto) en N_2 (= dólares, argumento Meta escondido)

Al grupo de *lecopizar* y *dolarizar*, se puede vincular *pesificar*, que tiene la misma grilla temática y también tiene un derivado en *-ción*: *pesificación*, aunque para su formación selecciona el sufijo culto *-ificar*. *Pesificar* es un tecnicismo que significa "convertir en pesos todas las deudas en dólares".

Pesificar: convertir N_1 (= deudas en dólares, argumento Fuente por defecto) en N_2 (= pesos, argumento Meta escondido)

En la crisis de 2001, *pesificar* cobró inusitada difusión porque, luego de la derogación de la ley de convertibilidad, que establecía la paridad peso-dólar, se tornó vital para los deudores que el monto de sus deudas se pesificara o convirtiera en pesos⁶⁵.

(19) La crisis que más recuerdan los argentinos es la más traumática: la de 2001-2002, que explotó cuando el gobierno de Fernando de la Rúa aplicó el famoso "*corralito*" que limitaba el acceso a los depósitos bancarios, que luego fueron "*pesificados*"⁶⁶.

Sin embargo, dado que inicialmente solo se pesificaban deudas hasta cien mil dólares, pronto comenzaron las protestas, con la llave en la mano (símbolo de la compra del inmueble por el que se habían endeudado) de los excluidos de la pesificación o *no pesificados*. En esta derivación, el participio de *pesificar* es utilizado metonímicamente para referirse a los tenedores de la deuda.

3.6. Los Kirchner: entre la quita a la deuda, los fondos buitres y el cepo cambiario

Néstor Kirchner (2003-2007) fue el primer presidente electo postcrisis y fue sucedido por los dos períodos de gobierno de su esposa Cristina Fernández (2007- 2015).

Kirchner continuó los lineamientos económicos establecidos por Lavagna, el ministro de economía durante la presidencia de Duhalde. Entre 2003 y 2007, el país registró una fase de crecimiento económico que permitió al gobierno hacer frente al duro escenario que planteaba el pago de deuda (ARIAS ETCHEBARNE, 2017). La palabra que en relación con el tema de la deuda se comienza a escuchar en esos días, para después quedar instalada ya en el vocabulario argentino, es la nominalización de verbal *quita*, formación que se constituye a partir del verbo y una vocal temática, como en *marcha*, que proviene de *marchar* o en *costa*, *costo* o *coste*, todas derivadas de *costar* (VARELA ORTEGA, 2005).

Desde la perspectiva semántica, la deuda organiza todo un campo léxico de palabras que

⁶⁵ El gobierno de Duhalde emitió el decreto 71/2002 que además del nuevo tipo de cambio oficial también "[...] estableció la pesificación de las deudas de las personas físicas y jurídicas manteniendo la paridad de un peso por dólar" (SEVARES, 2014, citado en ADELSTEIN y G. VOMMARO (2014: 279-281).

⁶⁶ BBC News, 18/09/2020, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina->

surgen en torno a las dificultades que genera su pago. Una de ellas es el sintagma *canje de deuda*, que incluye otra formación temática: *canje*, formada a partir de *canjear*.

También por esos tiempos y en referencia a la deuda se escuchan varios derivados prefijales en *re-*: *renegociación*, *reprogramación*, *reestructuración*, en todos los que el prefijo conserva su valor de repetición, que muy bien describe el eterno ir y volver de la economía argentina.

Sin embargo, hubo una palabra con *re-* que fue vetada en 2005 por una ley del Congreso de la Nación. La ley 26.017, conocida como “Ley Cerrojo”, que impedía al Ejecutivo *reabrir el canje de la deuda*, implicaba una metaforización que daba cuenta de la idea de imposibilidad de una nueva apertura del canje a través del nombre del mencionado instrumento de cierre.

Otra metáfora relacionada con el campo semántico de la deuda es *fondos buitres*, un calco del inglés *vulture funds*, lengua en la que también se conocen como *holdouts*. Se trata de fondos de inversión de alto riesgo que compran títulos de deuda de países cercanos al *default* en menos de su valor para posteriormente litigar en tribunales internacionales a fin de cobrar la totalidad más los intereses. En cuanto al valor metafórico de la combinación, en ADELSTEIN (2018) se especifica que “[...] estos fondos merodean, acechan a instituciones débiles, tal como lo hacen las aves de rapiña con sus víctimas, y esperan el momento más desfavorable para exigir un monto superior”. Aunque el conflicto de estos fondos con Argentina comenzó con títulos de deuda emitidos en 1994 y continuó con el *default* de 2001, se incrementó sobre todo con los canjes de 2005 y 2010, que reducían los montos y diferían los pagos, lo que fue aceptado por el 93 % de los tenedores de bonos, excepto los de un grupo⁶⁷.

Volviendo a las palabras con *re-*, ya en la presidencia de Cristina Fernández, el problema con las *retenciones* a las exportaciones de cereales condujo a un paro patronal de productores con bloqueos de rutas, que fue uno de los conflictos que marcaron su gobierno. A diferencia de las palabras con *re-* consideradas anteriormente, en *retenciones* el prefijo no indica repetición, sino que solo tiene valor distintivo, que es el que permite diferenciar *retener*, verbo del que se forma la palabra, del simple *tener*.

Si bien la palabra *cepo* ya se había aplicado en 2001 para referirse a que la convertibilidad contenía o refrenaba la economía (ADELSTEIN y VOMMARO, 2014: 85-88), fue al comienzo del segundo mandato de Cristina Kirchner, en 2011, que se empezó a utilizar la combinación *cepo cambiario*. Buscando frenar una masiva fuga de capitales, el gobierno impuso un sistema que facultaba al fisco a determinar quién podía comprar divisas y en qué cantidad. La denominación que recibió esta medida, *cepo cambiario* o simplemente *cepo*, recurrió a una expresión metafórica nuevamente vinculada con la idea de encierro, que se sumó a *corralito* y a *ley cerrojo*, para referirse a medidas o determinaciones que, mediante el encierro, la no apertura o las restricciones, intentaron frenar los desbordes de la economía.

(20) El descontento que generó *el cepo* y la disparada del dólar, que aumentó la inflación, fue uno de los motivos que llevaron al triunfo de Mauricio Macri en las elecciones de 2015 ⁶⁸.

⁶⁷ Se trata de los acreedores del fondo de P. Singer, NML, Elliott Management, que demandó a la Argentina en 2011, durante la presidencia de Cristina Fernández y a fines de 2012 logró el embargo de la Fragata Libertad en las costas de Ghana.

⁶⁸ BBC News. Mundo, 18/09/2020, <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina->

3.7 Mauricio Macri: Entre los "brotos verdes" y el crecimiento invisible

Una de las primeras medidas del gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) fue liberar el "cepo cambiario", lo que llevó a una devaluación importante de la moneda.

La expresión metafórica "brotos verdes" fue acuñada por el ministro de finanzas inglés Lamont a principios de los 90, cuando quiso auspiciar un repunte de la actividad económica, que finalmente se vio truncado por una crisis⁶⁹. Luego fue reutilizada por el presidente de la Reserva Federal de EE. UU., Bernanke, en 2008 para pronosticar el comienzo del fin de la recesión de la economía del país. Y meses después, también la empleó la ministra de economía de España, Elena Salgado, para referirse al final de una crisis, sobre la que todavía se debate. Todos estos antecedentes suponen una desacreditación de la expresión que Macri empleó también metafóricamente para señalar que el gobierno estaba arrancando.

(21) Desde hace unas semanas, ministros y altos funcionarios del Gobierno de Mauricio Macri afirman que en Argentina ya han aparecido los primeros "brotos verdes". Se refieren así a algunos datos como el repunte de préstamos personales (3,6 % respecto a agosto) o la venta de coches, que subió un 7,3 %⁷⁰.

(22) Pero más que ver el vaso medio lleno o medio vacío, la figura de los *brotos verdes* en sí es una manera de alentar al potencial inversor, una marca que ya se usó antes en otras partes del mundo⁷¹

En febrero de 2018, en su discurso inaugural de sesiones del Congreso, para describir la situación de la economía, Macri habló del *crecimiento invisible*, oxímoron en el que en el mismo sintagma se unían dos constituyentes de sentido contradictorio, con lo que la comprensión del conjunto se dificultaba, dado lo contrario a las expectativas que se planteaba. Si bien Macri quiso hacer referencia a que los logros de su gestión aún no estaban a la vista⁷², la combinatoria semántica entre un verbo de incremento como *crecer*, que supone un esquema de imagen de aumento (LAKOFF Y JOHNSON, 1986), quedaba diluida al combinarse con el calificativo negativo *invisible*, dado que nuestro conocimiento del mundo hace esperable que un incremento pueda ser visualizado o detectado de algún modo perceptible

(23) Bajar la inflación y el déficit fiscal también son parte del concepto 'crecimiento invisible' para el Gobierno⁷³.

Otro problema interpretativo durante el gobierno de Macri se había producido un año antes, durante un nuevo debate por la *flexibilización laboral*, cuando el entonces secretario de

⁶⁹ La crisis de la libra de 1992.

⁷⁰ Chacra, 17/10/2016.

⁷¹ Chacra, 17/10/2016.

⁷² Según ARIAS ETCHEBARNE (2017: 62), "A fines del año 2016 todavía no se veían grandes cambios de las medidas del gobierno de Macri. La economía seguía inmersa en una recesión cada vez más aguda y la cantidad de pobres en el país aumentó, superando el 30 % de la población".

⁷³ Clarín, 01/03/2018.

empleo y ex CEO del grupo Techint, Miguel Ponte, al utilizar una analogía para facilitar la comprensión del tema sostuvo que (24) [...] incorporar o despedir personal debería ser para las empresas natural como "comer o *descomer*"⁷⁴.

La conformación de un opuesto reverso de *comer* mediante la formación prefijal *descomer*, causó asombro y debate en los medios hasta que el mismo Ponte proporcionó la explicación dejando en claro el sentido eufemístico de la palabra, con la que al mismo tiempo que se encubría la dura realidad, también se evitaba un término escatológico como *evacuar*.

(25) El ex Techint y actual secretario de Empleo, Miguel Ponte, ilustró con que la movilidad en el mercado laboral tiene que ser similar al proceso de ingesta y evacuación de comida. Su jefe, Jorge Triaca, promueve la flexibilización⁷⁵.

En agosto de 2019, ya casi al filo de la terminación de su mandato, y cuando la situación del pago de la deuda se tornó crítica nuevamente, se incorporó al campo semántico vinculado con la *deuda* una nueva palabra: *reperfilar*, creada mediante uno de los procedimientos de formación de palabras no solo tradicionales de la lengua, sino también frecuentes: la prefijación con *re-* con valor de repetición. Sin embargo, lo que hacía más compleja la comprensión del neologismo era el significado de la base, ya que, según el *DLE perfilar* significa "marcar o trazar el perfil de algo". Se trataba nuevamente de un eufemismo que indicaba que, aunque se había evitado caer en el fatídico *default*, no se había conseguido una genuina *reestructuración* de la deuda y solo se posdataban los vencimientos.

(26) El ministro de Hacienda de la Nación, Hernán Lacunza, anunció anoche que el Gobierno nacional pagará fuera de término algunos compromisos asumidos con instituciones y que comenzará las negociaciones para "reperfilar" la deuda argentina⁷⁶.

(27) El ministro de Hacienda, Hernán Lacunza, acaba de agregar hace unas horas un nuevo concepto, que pronto pasará a formar parte del vocabulario diario de los argentinos: "reperfilamiento de deuda". Pero ¿qué significan estas tres palabras juntas? Pues, que se va a cambiar la secuencia en la que se va a devolver el dinero prestado⁷⁷.

3.8. Alberto Fernández: Entre el impuesto solidario y el supercepo

Alberto Fernández comenzó a gobernar en diciembre de 2019, solo tres meses antes de que se desatara por estas latitudes la pandemia generada por el coronavirus. Su gobierno está en curso y... por supuesto, también hay crisis.

Al igual que sus predecesores, Cristina Fernández y Macri, Alberto Fernández tuvo que imponer restricciones al acceso a los dólares a fin de evitar que el país se quedara sin reservas. Y como ya la denominación de *cepo* parecía insuficiente, se recurrió al prefijo *super-* para generar una nueva denominación que diera cuenta del incremento y se formó *supercepo*.

⁷⁴ www.perfil.com/.../ponte-contratar-y-despedir-deberia, 09/01/17.

⁷⁵ <https://www.pagina12.com.ar/13428-la-teoria-comer-...10/01/17>.

⁷⁶ *Chequeado*, 29/08/2019.

⁷⁷ La Nación, 28/08/2019.

(28) El gobierno de Fernández anunció esta semana una nueva serie de trabas que buscan evitar la sangría del Banco Central de la República Argentina (BCRA), que viene perdiendo millones de dólares cada mes. Los argentinos lo han apodado el "*supercepo*"⁷⁸.

Mientras que, en *flexibilización laboral*, *revolución productiva* o *cepo cambiario*, el adjetivo relacional es el que refiere al contexto de aplicación de lo designado por el nominal, esto se invierte en la medida propuesta por el gobierno de Fernández conocida como *impuesto solidario* o *impuesto a la riqueza*, aunque su denominación oficial sea *aporte solidario*⁷⁹. La inversión consiste en que el ámbito económico está señalado por el núcleo *impuesto*, que equivale a "tributo de pago obligatorio". En cuanto a *solidario*, el *DLE* lo define como "que permite que cada uno de los acreedores de una obligación pueda reclamar la totalidad del crédito o que obliga a cada uno de los deudores a satisfacer la deuda entera".

Sin embargo, según creemos, el sintagma juega con otro significado de *solidario*, en que se recategoriza como adjetivo calificativo, ya que admite gradación —*muy/bastante/poco solidario*— y tiene como antónimo *insolidario*. ¿Cuál es el significado de *solidario* en esta acepción?: "Que se solidariza con las causas e intereses de otras personas"⁸⁰). En este sentido, frente al rasgo de "obligación compulsiva de pago" que implica un impuesto en el ámbito económico, el adjetivo aporta la idea de que se trata de un impuesto colaborativo por el que quienes poseen mayor fortuna debe hacer un único aporte extraordinario con la finalidad de que las personas de menores recursos puedan tener acceso a beneficios como salud, educación, alimentación y vivienda.

(29) El Gobierno argentino publicó este viernes en el Boletín Oficial la reglamentación de la ley 27.605, que establece la creación de un *impuesto "solidario y extraordinario"* a las grandes fortunas, con el objetivo de paliar los efectos económicos y sociales de la pandemia de coronavirus⁸¹.

4. CONCLUSIONES

El recorrido realizado ha tenido como objetivo dar cuenta de la creación y uso de neologismos surgidos en la economía argentina, siguiendo el orden cronológico de los distintos períodos gubernamentales que se han sucedido desde el regreso de la democracia, en 1983, hasta los inicios del gobierno del actual presidente Alberto Fernández.

Según se destaca en el análisis morfológico realizado, estos neologismos, por un lado, siempre siguen las reglas de creación léxica propias del español y, por el otro, desde la perspectiva semántica, sus significados buscan acercar a la comprensión general las

⁷⁸ BBCNews. "Mundo", 18/09/2020.

⁷⁹ En la página oficial del Gobierno (<https://www.argentina.gob.ar/covid-19-medidas-tributarias-nacionales/ley-ndeg-27605-aporte-solidario-y-extraordinario-para-ayudarse>) figura como "Ley N° 27.605. Aporte solidario y extraordinario para ayudar a morigerar los efectos de la pandemia".

⁸⁰ <https://www.lexico.com/es/definicion/solidario>

⁸¹ *Swissinfo*, Ch, 29/01/2021, https://www.swissinfo.ch/spa/argentina-impuestos_gobierno-argentino-reglamenta-el-impuesto--solidario--a-las-grandes-fortunas/46329996

situaciones y fenómenos —esperanzados o críticos— que los han originado.

Se crean así nuevos términos o se reimplantan algunos de creación anterior, como sucedió con *arbolito* o con *cueva financiera*, que, al significado de 'cavidad en un territorio', añade la connotación de 'oscuridad' y 'ocultamiento', que le permite ser usada para designar un sitio donde se realizan operaciones financieras, como la venta de dólares, pero de manera clandestina.

Los neologismos presentados atestiguan que es la necesidad de transmitir con la mayor claridad posible conceptos complejos y que, a menudo, remiten a situaciones de gran conflictividad social, la que a veces lleva a establecer imágenes y comparaciones cargadas de emotividad que permiten dar a entender mejor esos significados.

La ejemplificación también ha mostrado que lo que guía a los diferentes actores sociales involucrados en los procesos de creación de palabras —técnicas, semitécnicas, populares, metafóricas o eufemísticas— no es solo la necesidad de registrar con la mayor precisión posible los hechos económicos, sino que también las palabras suelen convertirse en dardos que agudamente critican las realidades que las han originado, como por ejemplo sucede con *fondos buitres*, *contratos basura* o *piratería fiscal*.

Asimismo, también podemos afirmar que, aunque algunos de los términos estudiados surgieron en el ámbito de especialidad, todos se han convertido en palabras familiares que, desde hace muchos años, leemos en los informes de los diarios, escuchamos en los medios de comunicación o encontramos en las redes sociales.

5. BIBLIOGRAFÍA

- ADELSTEIN, A. (2018). "Fondo buitres". *Martes neológico*.
<https://blogscvc.cervantes.es/martes-neologico/fondo-buitres/>
- ADELSTEIN, A. e I. KUGUEL. (2008). *De salarizado a corralito, de carapintada a blog. Nuevas palabras en veinticinco años de democracia*. Los Polvorines: UNGS.
- ADELSTEIN, A., I. KUGUEL y G. RESNIK. (2008). *1300 neologismos en la prensa argentina*. Los Polvorines: UNGS.
- ADELSTEIN, A. y G. VOMMARO (coords. eds.). (2014). *Diccionario del léxico corriente de la política argentina. Palabras en democracia (1983-2013)*. Los Polvorines: UNGS.
- ALBANO, H. y M. GIAMMATTEO. (2002). "Del ajustazo al corralito. Nuevos aportes para el estudio de neologismos recientes en el español de la Argentina". In GROBE S. y A. SCHÖNBERGER (dirs.). *Ex oriente lux: Festschrift für Eberhard Gärtner zu Seinen 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main, Valentia: 41-56.
- ALVAR EZQUERRA, M. (1999). "El neologismo: caracterización, formación y aceptabilidad". In GONZÁLEZ CALVO, J., M^a L. MONTERO CURIEL y J. TERRÓN GONZÁLEZ (dirs.). *El neologismo*. Cáceres: Universidad de Extremadura: 39-66.

ANTENARIO. *Diccionario en línea de neologismos de variedades del español*. (2018). <https://antenario.wordpress.com/>

ARIAS ETCHEBARNE, W. (2017). *La política económica de los gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner en comparación con el peronismo clásico*. Tesis de licenciatura en economía. Universidad de San Andrés.

CORTÉS CONDE, R. (2003). "La crisis argentina de 2001-2002". *Cuadernos de Economía*, vol. 40, nº 121: 762-767.

CUBO DE SEVERINO, L., D. A. ISRAEL y V. G. ZONANA (2001). «Globalisation for beginners in Argentina: A cognitive approach». In DIRVEN, R. y R. FRANK (dirs.) *Language and Ideology. Vol. II: Descriptive Cognitive Approaches*. Amsterdam: John Benjamins: 215-233.

CRUSE, D. A. (1990). «Language, meaning and sense: Semantics». In COLLINGE, N. (dir.). *An encyclopedia of language*. London: Routledge :139-172. Traducción al español de BONORINO, M^a P. y R. SCHMIDT. 2001. *Lenguaje, significado y sentido: Semántica*. Buenos Aires, OPFYL: 1-29.

FELIÚ ARQUIOLA, E. (2009). "Palabras con estructura interna". In DE MIGUEL, E. (dir.) *Panorama de la lexicología*. Barcelona: Ariel: 51-82.

FÉLIZ, M. (2000). "La política de flexibilización laboral en la Argentina durante los años 90. Actores y economía política". In *Memoria Académica de las XVII Jornadas de Historia Económica*, Tucumán, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10560/ev.10560.pdf

GAMBINA, J. (1999). *La crisis y su impacto en el empleo en Tiempos violentos*. Colección CLACSO. Buenos Aires: Eudeba.

GIAMMATTEO, M. y H. ALBANO. (2000). "Piqueteros y caceroleros. Aportes para el estudio de los neologismos recientes en el español de la Argentina", *Revista Español Actual*, 74: 37-58.

GIAMMATTEO, M., A. TROMBETTA y H. ALBANO. (2019). "Algunas formaciones en -ero/era en el español actual de la Argentina. Un estudio morfológico y sociocultural". In *Actas del Congreso Nacional del Español Argentino*, Universidad Nacional de Río Negro, Sede Andina, Bariloche (en prensa).

GUERCHUNOFF, P. y L. LLACH. (1998). *El ciclo de la desilusión y el desencanto*. Buenos Aires: Emecé Editores.

GUERRERO RAMOS, G. (1995). *Neologismos en el español actual*. Madrid: Arco Libros.

HERRERA, J. (2011). "La gobernabilidad democrática y el Peronismo". *Miríada*, 4/7.

LANG, M. (1997). *Formación de palabras*. Madrid: Cátedra.

IRIARTE, A. (1998). "La Argentina en tiempos del menemismo. Proyecto neoconservador, ajuste y exclusión". In IRIARTE, A. (comp.). *Sur, menemismo y después*. Buenos Aires:

Ediciones del Signo, 1-25.

LÉXICO. (2021). Powered by Oxford. Diccionario de inglés y español, sinónimos y traductor de español a inglés. <https://www.lexico.com/es/definicion/solidario>

LAKOFF, G. (1987). *Woman, fire and dangerous things*. Chicago: University of Chicago Press.

LAKOFF, G. y M. JOHNSON. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

LÁZARO MORA, F. (1993). "Compatibilidad entre lexemas nominales y sufijos diminutivos". In VARELA, S. (dir.). *La formación de palabras*. Madrid: Taurus, 303-315.

MATORÉ, G. (1953). *La méthode en lexicologie*. Paris : Didier.

MEDINA LÓPEZ, J. (1998). *El anglicismo en el español actual*. Madrid: Arco Libros.

PAIVA, V. (2008). *Cartoneros y cooperativas de recuperadores*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

PUSTEJOVSKY, J. (1995). *The generative lexicon*. Cambridge: The MIT Press.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2021). [DLE]. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>

RIAL, N. (s.f). "La flexibilidad laboral y sus consecuencias". Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 23-32. <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/pensar-en-derecho/revistas/11/la-flexibilidad-laboral-y-sus-consecuencias.pdf>

RIFÓN, A. (1997). *Pautas semánticas para la formación de verbos en español mediante sufijación*. Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.

RODRÍGUEZ GALLARDO, A. (2013). "Léxico de la crisis. Medios de comunicación y propaganda económica". *Les Cahiers du Géres*, 6: 62-175.

SICILIA, F. (2015). "Y darle a la maquinita de imprimir billetes". CVD (El club de los viernes). <https://www.elclubdelosviernes.org/y-darle-a-la-maquina-de-imprimir-billetes/>

GRACIA SOLÉ, LI., M. T. CABRÉ CASTELLVI, S. VARELA ORTEGA Y M. AZKARATE VIILAR (2000). *Configuración morfológica y estructura argumental: léxico y diccionario*. Resultados del proyecto de investigación DGICYT. PB.93-0546-C04. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

STIGLITZ, J. (2003). *Los felices 90*. Buenos Aires: Taurus.

SUANCES-TORRES, J. (2000). *Diccionario del verbo español, hispanoamericano y dialectal*. Barcelona: Herder.

VARELA ORTEGA, S. (2005). *Morfología Léxica: La formación de palabras*. Madrid: Gredos.

Carina LLOSA – “Análisis comparativo de las estructuras de los abstracts en inglés y en español argentino: particularidades del campo de la lingüística aplicada”

Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Centro Estudios de Literatura, el Lenguaje, su Aprendizaje y su Enseñanza (CELLAE).

cllosa@unrn.edu.ar

Resumen. Los estudios comparativos de *abstracts* en diferentes lenguas relevan que las diferencias culturales pueden influir en la legibilidad del texto cuando no son tenidas en cuenta. Este trabajo busca indagar sobre dichas diferencias entre *abstracts* en español argentino e inglés dentro del campo de la lingüística aplicada, analizando 30 *abstracts* de revistas reconocidas en inglés y en español argentino del campo de la lingüística aplicada publicados entre 2016-2019. Los resultados muestran, por un lado, que los *abstracts* en inglés traducidos del español presentan los mismos movimientos que sus versiones originales. Sin embargo, se presentan diferencias en las frecuencias de los *movimientos* y *sub-movimientos* presentes dependiendo de la lengua original en que el *abstract* fue escrito. Es por ello importante sensibilizar a los aprendientes sobre estas diferencias para que sus *abstracts* sean comprendidos correctamente en la lengua meta.

Palabras clave: *abstract*, enseñanza universitaria, español con fines académicos, género discursivo, variación lingüística

Résumé. Les études comparatives d'*abstracts* dans différentes langues révèlent que les différences culturelles peuvent influencer la lisibilité du texte lorsqu'elles ne sont pas prises en compte. Ce travail vise à rechercher ces différences entre *abstracts* en espagnol argentin et anglais dans le domaine de la linguistique appliquée, en étudiant 30 *abstracts* de revues reconnues en anglais et en espagnol argentin du même domaine publiés entre 2016-2019. Les résultats montrent, d'une part, que les *abstracts* en anglais traduits de l'espagnol argentin présentent les mêmes mouvements que leurs versions originales. Cependant, il existe des différences dans les fréquences des mouvements et des sous-mouvements présents selon la langue d'origine dans laquelle l'*abstract* a été écrit. De ce fait, il est important de sensibiliser les apprenants à ces différences pour que leurs *abstracts* soient compris correctement dans la langue cible.

Mots-clés : *abstract*, enseignement universitaire, espagnol à des fins académiques, genre discursif, variation linguistique

1. INTRODUCCIÓN

El *abstract* en inglés se ha vuelto una pieza esencial en la academia. La posibilidad de leerlos abre la puerta de acceso a la bibliografía académica y permite afinar la búsqueda de información y la lectura. Poder escribirlos aumenta exponencialmente la visibilidad de las investigaciones, ya sea porque invita a que los lectores lean el artículo completo, o a que los evaluadores acepten que se desarrolle lo expuesto en ellos. Es por ello que los *abstracts* constituyen un género en sí mismos, al poseer características propias específicas, como por ejemplo su título, y ser eventos comunicativos escritos que satisfacen una función social en una comunidad específica (SWALES, 2004). TSENG (2011) lo considera un género académico con contenido independiente hasta el punto de poder establecerse su autonomía con respecto al texto que resume.

Los estudios de análisis de género son clave para la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras. Para el Inglés con Fines Específicos se han vuelto una herramienta que permite proveer un sistema de comunicación e interpretación para escritores y lectores. Se destaca el aporte de SWALES (1981) en los inicios, con un incremento de este tipo de investigaciones (BHATIA, 2004; BELCHER, 2009; HYLAND, 2006; SWALES, 2004, entre otros), en parte,

gracias a la disponibilidad del uso de corpus. Lo mismo sucede con el Español con Fines Específicos, también llamado Español como Lengua de Especialidad, que los utiliza como insumo para la enseñanza (GÓMEZ DE ENTRERRÍA, 2009). Dicho acervo hace posible el desarrollo del Inglés y del Español con Fines Académicos, que prioriza el aprendizaje de las capacidades necesarias para desenvolverse en el mundo académico: desde mantenerse actualizado a través de bibliografía, hasta difundir los resultados de las investigaciones de manera escrita u oral.

En los estudios de géneros de comunicación en diferentes culturas, a través de la retórica intercultural (ULLA, 2004), se puede apreciar la influencia de la lengua primera, segunda o extranjera, y de las culturas en la producción de textos (CONNOR y ROZYCKI, 2013: 427). Dichas investigaciones demuestran que, aunque los géneros son comunes a diferentes culturas, las formas en las que son construidos pueden variar (LIDDICOAT, 2009: 121). Estas diferencias pueden afectar la comprensión y construcción de textos, por lo que se torna importante analizar las particularidades de los géneros en cada lengua. En el ámbito académico, las características del género *abstract* en sus diferentes lenguas pueden ser interpretadas como problemas en la calidad de la investigación presentada. De esta forma, un lector puede subestimar un *paper* sin leerlo, por el solo hecho de no encontrarse lo que se espera de un *abstract* en la cultura del lector. Ejemplo de ello son los *abstracts* de la comunidad académica italiana del campo de la lingüística, cuyas estructuras se caracterizan por omitir los *resultados* y *conclusiones* de la investigación presentada. Mientras que este estilo es aceptado y legitimado por dicha comunidad, lectores de otras culturas lo perciben como incompleto (DIANI, 2014).

Asimismo, el género *abstract* también presenta diferencias en su estructura dependiendo de la disciplina de dónde proviene. Así lo demuestran las investigaciones de MARTÍN-MARTÍN (2003) y LORÉS-SANZ (2014) con respecto a la sociología, HUCKIN (2006), IBÁÑEZ, MONCADA y SANTANA (2015) con respecto a la biología, LORÉS-SANZ (2006), con respecto a la lingüística, PHO (2008), con respecto a la lingüística aplicada y a la tecnología educativa, y PIQUÉ-NOGUERA y CAMAÑO-PUIG (2015) en relación con las ciencias de la salud. En cada disciplina se han identificado diferentes organizaciones retóricas, con variaciones en la frecuencia de sus *movimientos*, lo cual le suma otra dimensión de análisis al género *abstract*.

Es por eso que este trabajo se propone indagar en las diferencias entre los *abstracts* en español argentino y en inglés en el campo de la lingüística aplicada. Se espera que los resultados de esta investigación sirvan de insumo para el desarrollo de material didáctico tanto de español con fines académicos como de inglés con fines académicos para hispanoparlantes. Por un lado, para que los estudiantes puedan mejorar su comprensión lectora de *abstracts*, al comprender su estructura. Por otro lado, para que los estudiantes puedan aplicar estas nociones a la escritura de sus *abstracts*, logrando producciones que sean comunicacionalmente eficientes para la comunidad académica a la que se dirigen.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Clasificaciones de los *abstracts* a través del tiempo y sus particularidades en el campo de la lingüística aplicada

Como ya se mencionó, en el interior del género *abstract* se pueden observar particularidades que permiten diferentes clasificaciones. La primera clasificación consistió en diferenciarlos

entre *informativos* e *indicativos* o *descriptivos* (DAY, 1988; GRAETZ, 1985; JORDAN, 1991; VENTOLA, 1994). Se denominaron *abstracts informativos* a los que incluyen todas las partes del *paper* (*introducción, marco teórico, metodología, resultados* y *conclusiones*) y son típicos de las ciencias duras. Se denominaron *abstracts indicativos* o *descriptivos* a los que no explicitan las *conclusiones* y son típicos de las ciencias sociales y humanidades. Un pequeño porcentaje de *abstracts* estuvieron compuestos por una combinación de estas características, por lo que fueron clasificados como *informativos-indicativos*.

El concepto de *movimiento* permite ahondar en dicho análisis. Como explica KANOKSILAPATHAM (2007: 23), el *movimiento* es una sección de un texto que realiza una función comunicativa específica, representa los temas principales del texto y ayuda a que el lector seleccione y entienda las diferentes unidades de sentido contenidas allí. Partiendo de la premisa de que el *abstract* es un artículo de investigación en miniatura, se utilizaron sus mismos *movimientos* para describirlos:

- *Introducción* (relación con otras investigaciones, propósito),
- *Método* (metodología y materiales),
- *Resultados* (resumen de resultados),
- *Discusión* (análisis de la investigación, relevancia).

Es decir, se les atribuyó también la estructura *IMRAD* (*Introduction, Methods, Results and Discussion*). De esta forma, los *abstracts informativos* incluirían todas las características mientras que los *descriptivos* carecerían de las dos últimas.

Analizando los *abstracts* en inglés de lingüística aplicada y utilizando las categorías de análisis antes mencionadas, DOS SANTOS (1996) agrega un nuevo *movimiento* que precede a la *introducción*. Lo denomina *situar la investigación*, e incluye dos *sub-movimientos*: la *descripción del conocimiento actual* y el *planteo del problema*. De los 94 *abstracts* que analizó, 40 presentaban este primer *movimiento*, 93 la *Introducción*, 92 la *metodología*, 75 los *resultados* y 58 la *discusión*.

Teniendo en cuenta las particularidades de los *abstracts* como un género en sí mismo, LORÉS-SANZ (2004) avanzó en el análisis de sus diferencias, proponiendo una nueva clasificación para la estructura de los *abstracts indicativos* que permita una descripción cabal, en lugar de recurrir solamente a los atributos *IMRAD* presentes o ausentes en ellos. De esta forma se avanzó en la relación entre la función y la organización retórica de los *abstracts*. LORÉS-SANZ (*ídem*) mantiene la clasificación *IMRAD* para los *abstracts informativos*, pero demuestra que los *abstracts indicativos* presentan *movimientos* similares a los de la introducción del artículo de investigación, que SWALES (1990) describió como *CARS* (*Create a Research Space*), es decir, *crear un espacio para la investigación*. En otras palabras, este tipo de *abstracts* incluye:

- *Importancia del tema* (afirmar su centralidad, hacer generalizaciones del tema y/o revisar aspectos de investigaciones previas).
- *Introducción del estudio actual* (contraargumentar, indicar un vacío, formular preguntas y/o seguir una tradición).
- *Descripción del estudio actual* (presentar los objetivos de la investigación, la investigación en sí misma, los hallazgos más importantes y/o indicar la organización o estructura del artículo).

Dentro del corpus de LORÉS-SANZ (*id*), un pequeño porcentaje de *abstracts* (8,4 %) también presentó una estructura combinada. Estos textos poseían las características *IMRAD*, pero

dentro de la *introducción* incluían algunos *movimientos* típicos *CARS* (*establecer territorio y/o nicho y ocupar el nicho*). Es por ello que agregó la clasificación *combinatory structure* (de *estructura combinada*) en correspondencia a los *informativos-indicativos*.

Los resultados de LORÉS-SANZ (*id*), también basados en *abstracts* de lingüística aplicada, arrojan (además del 8,4 % ya mencionado en cuanto a la *estructura combinada*) que un 61 % responde a las características *IMRAD* y un 30,5 % a las características *CARS*. Estos resultados se asemejan a los de DOS SANTOS (*ídem*), a pesar de la diferente metodología que aplicaron, al demostrar que la lingüística aplicada se nutre tanto de las ciencias exactas como de las ciencias sociales.

GILLAERTS y VAN DE VELDE (2010) y BONDI y CAVALIERI (2012) aportan un análisis diacrónico de los *abstracts* en esta disciplina que expone sus cambios a través del tiempo, como sucede con los géneros literarios en general. Los resultados de las investigaciones de GILLAERTS (*ídem*) demuestran que los *abstracts* del campo de la lingüística aplicada (desde 1987 hasta 2007) se han vuelto más largos, una tendencia que se repite en las ciencias sociales y su estructura se ha acercado a la de las ciencias duras. Asimismo, se presentan cambios en la fraseología, en líneas con los resultados de BONDI y CAVALIERI (*ídem*), en especial un aumento de elementos de persuasión y promoción. Dichos cambios en la fraseología se los atribuyen a los desarrollos dentro de la disciplina, con posibles cambios en el *ethos* académico, y al crecimiento de la comunidad académica y de las bases de datos electrónicas, con la consecuente necesidad de competir por la atención del lector.

2.2. Las diferencias culturales en el género *abstract*

Parecería ser una práctica muy común para quienes deben escribir *abstracts* en su lengua materna y en inglés, debido a los requerimientos de las revistas, el traducir literalmente el *abstract* de la lengua natal. Así lo demuestran las investigaciones de JOHNS (1992), quien examina 100 pares de *abstracts* en portugués e inglés. Asimismo, VAN BONN y SWALES (2007) demuestran que 24 de 30 pares de *abstracts* (en francés e inglés) analizados eran traducciones literales. El 20 por ciento que difería omitía detalles locales, se concentraba más en la teoría, dividía oraciones largas en francés en dos y/o incorporaba el uso de la primera persona del singular o plural. LORÉS-SANZ (2014) llega a las mismas conclusiones con respecto a las traducciones al inglés de los *abstracts* en español. Las traducciones literales generan *abstracts* en la lengua inglesa, pero con las particularidades del género de la lengua natal en la que fueron pensados, como ya se ilustró con el caso italiano, y con las consecuencias comunicacionales que ello implica.

En cuanto a los *abstracts* en español, las investigaciones de MARTÍN-MARTÍN (*ídem*) sobre *abstracts* en las ciencias sociales experimentales (fonética experimental y psicología) también revelan diferencias con respecto a la frecuencia de la inclusión de la *introducción*, de los *resultados* y de las *conclusiones* al ser comparados con *abstracts* en inglés. Si bien esta investigación avanza en el análisis intercultural de los *abstracts*, queda probar si estas diferencias corresponden a las disciplinas investigadas o se pueden transpolar a otras disciplinas. Los *abstracts* en español presentaron un menor porcentaje del *movimiento de justificación de sus investigaciones* (15 % vs. 44,1 % en inglés) y de los *resultados* (42,5 % vs. 86,25 % en inglés). También hicieron un menor uso de mitigadores (*hedging devices* como *sugerir*, *parecer*, *poder*, *podría*) en sus conclusiones (17,2 % vs. 63,3 % en inglés). Explica MARTÍN-MARTÍN (*id*: 42) que estas diferencias podrían deberse a factores socioculturales, como por ejemplo diferentes estilos intelectuales y patrones culturales, la influencia de instrucción en escritura académica, o circunstancias políticas e históricas. Sin embargo,

concluye que el factor más importante de dicha variación retórica puede ser la relación entre el escritor y la comunidad del discurso, la cual es diferente en términos de tamaño y expectativas. Señala que el número reducido de miembros de la comunidad hispanoparlante parece hacer innecesario establecer un nicho, mientras que esta práctica parece ser más frecuente entre los miembros de la comunidad académica internacional, más competitiva y consecuentemente con mayor necesidad de justificar su trabajo. El diferente tamaño de la comunidad también explicaría la diferencia en las conclusiones, ya que, a mayor audiencia, mayor necesidad de utilizar mitigadores para disminuir la fuerza argumentativa del discurso y protegerse de la crítica de la comunidad científica. BADILLO (2021) profundiza acerca de dicha brecha entre el acervo de publicaciones científicas en español y en inglés y su tendencia ascendente. Explica que estos últimos diez años, los investigadores latinoamericanos han pasado de publicar en revistas en lenguaje español en un 24 % a hacerlo en poco menos de un 16 %, mientras que sus publicaciones en inglés aumentaron del 75 % al 84 %. Las razones de este fenómeno se las aduce a que los investigadores perciben al inglés como la lengua de la ciencia, que trasciende las comunidades lingüísticas nacionales o regionales y además otorga estatus.

LORÉS-SANZ (2009) llega a conclusiones similares en cuanto a la falta de *resultados* en los *abstracts* de lingüística traducidos al inglés del español. Señala que, además de las particularidades de cada disciplina, influye el tamaño de la comunidad académica para la que se escribe. Sus resultados reportan que los *abstracts* en inglés utilizan la estructura *IMRAD* y *CARS* (54 %-46 %) e incluyen todos los movimientos. En los *abstracts* en español, solo un tercio de todos los *abstracts* incluyeron todos los *movimientos*. Prevalció la estructura *CARS* (82 %), donde el 93 % incluyó el *tercer movimiento* (ocupando el nicho al delinear los objetivos o anunciar la investigación actual) mientras que sólo el 44 % incluyó el *segundo movimiento* (introduciendo el estudio actual contraargumentando o indicando un vacío). En cuanto al *primer movimiento* (incluido en el 66 % de los *abstracts* en español), los *abstracts* en español mayormente hicieron generalizaciones sobre el tema mientras que los *abstracts* en inglés revisaron investigaciones anteriores. Todos los *abstracts* con estructura *IMRAD* en español incluyeron la *introducción*, mientras que los *movimientos* que tendieron a ser omitidos fueron los *métodos* y *resultados*. En cuanto a los *abstracts* traducidos del español al inglés en el campo de la sociología, LORÉS-SANZ (2014) registró que la *metodología* y los *resultados* fueron más frecuentes en los *abstracts* en inglés (70 y 97 % vs. 50 y 60 %). En los *abstracts* en español solo el 47 % incluyó la *relevancia*, el 20 % el *vacío* y el 13 % las *conclusiones*. Es interesante remarcar que la baja frecuencia en el *movimiento* de *indicar el vacío* en los *abstracts* en español se repite en las investigaciones de FERNÁNDEZ ANTOLÍN, LÓPEZ ARROYO y DE FELIPE BOTO (2006) en el campo de la medicina. Estas diferencias con respecto a lo esperado en el *abstract* en la lengua inglesa pueden dificultar el entendimiento de la potencial contribución del *paper* y desestimar su lectura, que parece tener menor información al no explicitarse los *resultados* y *conclusiones* en el *abstract*.

Las diferencias encontradas entre los *abstracts* en la lengua inglesa y española redundan en la necesidad de trascender la traducción literal del *abstract* en español al inglés. Es importante entender las diferencias en las estructuras y los movimientos, tanto en el caso de los lectores que no dominan la lengua, para lograr una mejor comprensión lectora, como en el caso de los escritores, para adaptar la traducción de manera que cumpla con las expectativas de cada comunidad lingüística.

3. METODOLOGÍA

Con el objetivo de indagar sobre las diferencias entre los *abstracts* en español argentino y en inglés del campo de la lingüística aplicada, se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de un corpus de 30 *abstracts* de dos revistas reconocidas en inglés y en español argentino de dicha disciplina. Se seleccionaron 10 de la revista *Annual Review of Applied linguistics* y 10 de la revista *RASAL Lingüística*, en sus versiones en inglés y español, publicados entre 2016-2019. Con respecto a los *abstracts* de la revista *RASAL Lingüística*, se analizaron los pares de *abstracts* en español y en inglés, con el fin de registrar si eran traducciones exactas.

Cada *abstract* fue clasificado de acuerdo a su estructura, utilizando el marco teórico propuesto por LORÉS-SANZ (2004): *IMRAD*, *CARS* o *combinados*. Luego se realizó un relevamiento de la presencia de los *movimientos* retóricos en cada *abstract*. Para el caso de los de estructura *IMRAD*: 1) *Introducción* (relación con otras investigaciones, propósito), 2) *Método* (metodología y materiales), 3) *Resultados* (resumen de resultados), 4) *Discusión* (análisis de la investigación, relevancia). Para el caso de los de estructura *CARS*: 1) *Importancia del tema* (afirmar su centralidad, hacer generalizaciones del tema y/o revisar aspectos de investigaciones previas), 2) *Introducción del estudio actual* (contraargumentar, indicar un vacío, formular preguntas y/o seguir una tradición), 3) *Descripción del estudio actual* (presentar los objetivos de la investigación, la investigación en sí misma, los hallazgos más importantes y/o indicar la organización o estructura del artículo).

4. RESULTADOS

Con respecto a las versiones en inglés de los *abstracts* en español analizados, el 70 % de las traducciones fueron idénticas. En el 20 % de los *abstracts* se separó una oración larga en español en dos más cortas en inglés, coincidiendo con los hallazgos de VAN BONN y SWALES (2007) con respecto a los *abstracts* traducidos del francés al inglés. Un 10 % omitió la última oración en inglés. Es por ello que el análisis de las versiones en inglés y en español de la revista *RASAL* arrojó idénticos resultados en cuanto a su estructura y movimientos. Estos resultados coinciden con el acervo de análisis comparativos de *abstracts* traducidos al inglés de diferentes lenguas, que demuestra una gran tendencia de traducir los *abstracts* literalmente. Por lo tanto, para la interpretación de los resultados comparativos, se tomaron en cuenta los *abstracts* en inglés de la revista *Annual Review of Applied linguistics* y los *abstracts* en español de la revista *RASAL*, ya que los *abstracts* en inglés de la revista *RASAL* presentaron movimientos idénticos a sus versiones en español.

El análisis comparativo de los datos volcados en las tablas subsiguientes muestra que:

Tabla 1:
Clasificación de los *abstracts* analizados

	<i>Annual Review of Applied linguistics</i>	<i>RASAL Lingüística E*</i>	<i>RASAL Lingüística I**</i>
IMRAD	50 %	60 %	60 %
CARS	40 %	30 %	30 %
Combinado	10 %	10 %	10 %

* *Abstracts* en español / ** *Abstracts* en inglés

Tanto los *abstracts* originalmente en inglés como los *abstracts* originalmente en español utilizaron la estructura *IMRAD* más frecuentemente que la *CARS*, especialmente en el caso

de los *abstracts* en español (60 % *IMRAD*, 30 % *CARS*, vs. 50 % *IMRAD*, 40 % *CARS* en los *abstracts* en inglés).

Tabla 2:

Análisis de los movimientos de los *abstracts* con estructura *IMRAD*

Movimientos	<i>Annual Review of Applied linguistics</i>	<i>RASAL Lingüística E</i>	<i>RASAL Lingüística I</i>
1) Introducción	100 %	100 %	100 %
2) Método	100 %	100 %	100 %
3) Resultados	100 %	83 %	83 %
4) Discusión	100 %	66 %	66 %

Con respecto a los *abstracts* que utilizaron la estructura *IMRAD*, se destaca que en los *abstracts* originalmente en inglés se explicitaron los cuatro *movimientos*: *introducción*, *método*, *resultados* y *discusión*. Sin embargo, en los *abstracts* en español, el 17 % omitió los *resultados* y el 33 % omitió la *discusión*.

Tabla 3:

Análisis de los movimientos de los *abstracts* con estructura *CARS*

Movimientos	<i>Annual Review of Applied linguistics</i>	<i>RASAL Lingüística E</i>	<i>RASAL Lingüística I</i>
1) Importancia del tema	75 %	100 %	100 %
2) Introducción del estudio actual	100 %	100 %	100 %
3) Descripción del estudio actual	100 %	100 %	100 %

En cuanto a los *abstracts* que utilizaron la estructura *CARS* en inglés y en español, todos incluyeron la totalidad de los *movimientos*, mencionando la importancia del tema, introduciendo la investigación y describiéndola, excepto un *abstract* en inglés que omitió el *primer movimiento*.

Tabla 4:

Análisis de los sub-movimientos de los *abstracts* con estructura *IMRAD*

Movimientos	<i>Annual Review of Applied linguistics</i>	<i>RASAL Lingüística E*</i>	<i>RASAL Lingüística I**</i>
1.1 Relación con otras investigaciones	20 %	17 %	17 %
1.2. Propósito	100 %	100 %	100 %
2.1. Metodología	60 %	67 %	67 %
2.2. Materiales	100 %	100 %	100 %
3. Resumen de resultados	100 %	83 %	83 %
4.1. Análisis de la investigación	100 %	50 %	50 %
4.2. Relevancia	40 %	33 %	33 %

Con respecto a los sub-movimientos presentes en los *abstracts* con estructura *IMRAD*, la totalidad de los *abstracts* en español y en inglés incluyó el *propósito* y los *materiales*, mientras que la *metodología* fue mencionada en el 60 % de los *abstracts* en inglés y en el 67 % de los *abstracts* en español. Solo el 17 % de los *abstracts* en español y el 20 % de los *abstracts* en inglés incluyeron su *relación con otras investigaciones* en el *primer movimiento*. La totalidad de los *abstracts* en inglés explicitó los *resultados* y el *análisis de la investigación*, mientras que los *resultados* estuvieron presentes en el 83 % de los *abstracts* en español y el *análisis* solamente en el 50 %. La *relevancia de la investigación* fue incluida en el 40 % de los *abstracts* en inglés y en el 33 % de los *abstracts* en español. En síntesis, las mayores diferencias en las frecuencias de los *sub-movimientos* se manifiestan en el resumen de los *resultados* y el

análisis de la investigación, más frecuentes en los *abstracts* en inglés que en los *abstracts* en español.

Tabla 5:
Análisis de los sub-movimientos de los *abstracts* con estructura CARS

Movimientos	<i>Annual Review of Applied linguistics</i>	<i>RASAL Lingüística E</i>	<i>RASAL Lingüística I</i>
1.1. Afirmar su centralidad		33 %	33 %
1.2. Hacer generalizaciones del tema	50 %	100 %	100 %
1.3. Revisar aspectos de investigaciones previas	25 %	100 %	100 %
2.1. Contraargumentar	-	-	-
2.2. Indicar un vacío	50 %	33 %	33 %
2.3. Formular preguntas	25 %	66 %	66 %
2.4. Seguir una tradición	-	66 %	66 %
3.1. Presentar los objetivos de la investigación	75 %	100 %	100 %
3.2. Presentar la investigación en sí misma	25 %	66 %	66 %
3.3. Presentar los hallazgos más importantes	25 %	66 %	66 %
3.4. Indicar la estructura del artículo	50 %	-	-

En cuanto a los *abstracts* con estructura CARS, se presentan diferencias en la frecuencia de todos los *sub-movimientos* según su lengua original. Con respecto al *primer movimiento*, la *importancia del tema*, ningún *abstract* en inglés *afirmó su centralidad*, mientras que el 33 % de los *abstracts* en español lo hizo. La mitad de los *abstracts* en inglés *hicieron generalizaciones sobre el tema*, a diferencia los *abstracts* en español que lo explicitaron en el 100 % de la muestra. La totalidad de los *abstracts* en español incluyó la *revisión de aspectos de investigaciones previas*, mientras que solo el 25 % de los *abstracts* en inglés lo hizo.

Los *sub-movimientos* del segundo *movimiento retórico* de la estructura CARS, *introducir el estudio actual*, también presentaron diferencias en relación con el idioma original del *abstract*. Si bien ningún *abstract* de la muestra *contraargumentó*, la mitad de los *abstracts* en inglés *indicaron un vacío en el acervo de las investigaciones*, mientras que solo el 33 % de los *abstracts* en español lo hizo. Solamente el 25 % de los *abstracts* en inglés *formularon preguntas* y ninguno explicitó *seguir una tradición*, mientras que ambos *sub-movimientos* estuvieron presentes en el 66 % de la muestra de los *abstracts* en español.

Con respecto al tercer *movimiento* de la estructura CARS, *describir el estudio actual*, los *objetivos de la investigación* fueron expuestos en la totalidad de los *abstracts* en español y en el 75 % de los *abstracts* en inglés. Solo el 25 % de los *abstracts* en inglés *presentó la investigación* y los *hallazgos*, mientras que en los *abstracts* en español estos *sub-movimientos* estuvieron presentes en el 66 % de la muestra. Si bien la mitad de los *abstracts* en inglés *indicó la estructura del artículo*, este *sub-movimiento* no estuvo presente en los *abstracts* en español analizados.

Tabla 6:
Análisis de los sub-movimientos de los *abstracts* con estructura combinada

Movimientos	<i>Annual Review of Applied linguistics</i>	<i>RASAL Lingüística E</i>	<i>RASAL Lingüística I</i>
Hacer generalizaciones del tema	-	100 %	100 %
Seguir una tradición	-	100 %	100 %
Presentar la investigación en sí misma	100 %	-	-
Indicar la estructura del artículo	100 %	-	-
Propósito	100 %	100 %	100 %
Metodología	-	100 %	100 %
Materiales	100 %	100 %	100 %
Resumen de resultados	-	100 %	100 %
Relevancia	-	100 %	100 %

Los *abstracts* que optaron por la estructura *combinada* también demostraron diferencias dependiendo del idioma original. Los *abstracts* en inglés incluyeron la *presentación de la investigación* y la *estructura del artículo* mientras que los *abstracts* en español incluyeron *generalizaciones sobre el tema*, *siguieron una tradición* y mencionaron los *resultados* y su *relevancia*. Ambos explicitaron sus *propósitos* y sus *materiales*.

5. DISCUSIÓN

Tanto los *abstracts* en español como los *abstracts* en inglés analizados en esta investigación presentan una proporción equitativa de la estructura *IMRAD* y *CARS*. Esta característica, que también coincide con los hallazgos de DOS SANTOS (1996) y LORÉS-SANZ (2004) con respecto a los *abstracts* en inglés, parecería traspasar las características de la lengua (y su cultura) en la que fue escrito el *abstract* y responder a las particularidades de la disciplina analizada. Recordemos que la lingüística aplicada se nutre tanto de las ciencias exactas, donde abunda la estructura *IMRAD*, como de las ciencias sociales, donde prevalece la estructura *CARS*.

Con respecto a la explicitación de los *movimientos*, los *abstracts* en español (y sus traducciones al inglés) que optaron por la estructura *CARS*, no presentaron diferencias en cuanto a la inclusión de todos los *movimientos* esperados. Sin embargo, el 17 % de los *abstracts* en español (y sus traducciones en inglés) que optaron por la estructura *IMRAD* omitió los *resultados* y el 34 % la *discusión*. Esta tendencia también está presente en los análisis comparativos de *abstracts* en español e inglés en otras disciplinas, como por ejemplo el de MARTÍN-MARTÍN (*id.*) con respecto a las ciencias experimentales y el de LORÉS-SANZ (2009) con respecto a la lingüística.

Las implicaciones didácticas de este hallazgo nos llevan a enfatizar la importancia de esta diferencia, ya que se repite en diferentes disciplinas, tanto para los estudiantes hispanoparlantes de inglés con fines académicos como para los estudiantes de español con fines académicos. El mismo género se construye de manera diferente en la lengua inglesa y en la española. Mientras que en la comunidad hispanoparlante la tendencia a omitir los *resultados* y la *discusión* resulta común y esperable, los *abstracts* en inglés con estas mismas características podrían tomarse como incompletos por la comunidad angloparlante, con el riesgo de que se subestime la calidad de la investigación allí resumida. Es por ello importante sensibilizar a los estudiantes de Español con Fines Académicos, tanto a la hora de leer como de escribir *abstracts*, que la omisión de dicha información no implica que dichos datos no se hallen presentes en el resto de la publicación.

Por otro lado, los aprendientes hispanoparlantes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera deben tener en cuenta que los *abstracts* en inglés incluyen los *resultados* y la *discusión*. Esto les permitirá tener una idea más acabada de la información que incluye el resto del texto y, especialmente a la hora de escribir el *abstract* en inglés, deben prestar especial atención de trascender la traducción literal de sus *abstracts* en español y procurar incluir sus *resultados* y *conclusiones*. De esta forma, sus lectores podrán apreciar la totalidad de la investigación resumida en el *abstract*, en lugar de desestimarla debido a la falta de esta información.

En cuanto a los *sub-movimientos retóricos* de los *abstracts* analizados, se detectaron mayores diferencias dependiendo de la lengua original del *abstract*. La más destacada corresponde a los de estructura *IMRAD*, donde se omite el *resumen de los resultados* en los *abstracts* en español (en consonancia con la menor frecuencia ya mencionada del *movimiento* al que pertenecen). Los de estructura *CARS* presentaron diferencias en la frecuencia de todos los *sub-movimientos*. En la muestra tomada de los *abstracts* en español el *primer movimiento* siempre incluyó *hacer generalizaciones sobre el tema* y *revisar aspectos de investigaciones previas*, mientras que algunos también *afirmaron su centralidad*. En el *segundo movimiento* no hubo *contraargumentaciones* en ningún *abstract* analizado, pero en los *abstracts* en español hubo menor frecuencia de *indicar un vacío en el acervo de las investigaciones*, y mayor porcentaje de *formular preguntas* y *seguir una tradición*. En el *tercer movimiento*, los *abstracts* en español incluyeron siempre el *sub-movimiento* de *presentar objetivos de la investigación*, frecuentemente *presentar la investigación* y los *hallazgos*, y omitieron *indicar la estructura del artículo*.

Teniendo en cuenta que diversas investigaciones han demostrado diferencias en los *abstracts* dependiendo de la disciplina a la que pertenezcan y que los grupos de estudiantes suelen ser heterogéneos en cuanto a sus campos de interés, se vuelve indispensable sensibilizar a los estudiantes acerca de las estructuras *IMRAD* y *CARS* y todos sus *movimientos* posibles. De esta forma, cada estudiante puede reconocer los *movimientos* más frecuentes en su campo y así mejorar su comprensión lectora y su expresión escrita. Por lo tanto, sería de gran utilidad generar transposiciones didácticas del marco teórico propuesto por LORÉS-SANZ (2004), para que los estudiantes puedan apropiarse de los conceptos relacionados con las diferentes estructuras y los *movimientos* de los *abstracts* e implementar este marco en el análisis de sus lecturas y como herramienta para escribir un *abstract* más eficiente. En otras palabras, alentar a que los estudiantes “lean como escritores” y a que comprendan que los *abstracts* son un género en sí mismo, que pueden variar en su estructura dependiendo de la cultura que los atraviesa, por lo que su traducción literal no es suficiente. El marco teórico propuesto por LORÉS-SANZ (*id.*) ha sido de gran utilidad para analizar la estructura de los *abstracts*. Estas categorías de análisis pueden ser de gran relevancia para que los estudiantes de *Inglés* o *Español con Fines Académicos* mejoren su comprensión lectora y su escritura de *abstracts*.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación demostraron que los *abstracts* del campo de la lingüística aplicada en inglés y en español argentino comparten una frecuencia similar de estructura *IMRAD* y *CARS*. Sin embargo, difieren en los *movimientos* incluidos en ellos, especialmente los *abstracts* *IMRAD*, que incluyeron todos los *movimientos* en todas las muestras analizadas del inglés, pero en las de español algunos omitieron los *resultados* y la *discusión*.

Al interior de cada *movimiento*, se presentaron mayores diferencias. En los *abstracts* de estructura *CARS*, todos los *sub-movimientos* variaron su frecuencia dependiendo de la lengua

en la que fueron originalmente escritos. Por un lado, los *abstracts* en inglés indican *la estructura del paper* y un *vacío en el acervo* con mayor frecuencia. Por otro lado, los *abstracts* en español explicitan más frecuentemente las *generalizaciones del tema*, las *revisiones de investigaciones previas*, las *preguntas*, el *seguimiento de una tradición*, los *objetivos* y los *hallazgos de la investigación*. En los *abstracts* de estructura *IMRAD*, la diferencia consiste en la ausencia del resumen de los *resultados* en los *abstracts* en español.

En vista de las características distintivas que se manifestaron en los *abstracts* escritos en inglés y en español argentino en el campo de la lingüística aplicada, sumado a la traducción literal de los pares de *abstracts* analizados, es de vital importancia concientizar a los estudiantes sobre cómo se construye el género *abstract* en la lengua a aprender. El marco teórico propuesto por LORÉS-SANZ (*id.*), que incluye las estructuras *IMRAD* y *CARS* y los *movimientos* y *sub-movimientos* posibles dentro de cada estructura, ofrece categorías de análisis que pueden ser apropiadas por los estudiantes para sistematizar las características del género *abstract* en general y sus particularidades según la disciplina y la lengua de interés.

7. BIBLIOGRAFÍA

BADILLO, A. (2021). *El portugués y el español en la ciencia: apuntes para un conocimiento diverso y accesible*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/ Real Instituto Elcano, 104.

BELCHER, D. (2009). «What ESP is and can be: An introduction». In Belcher, D. (ed.). *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Michigan: University of Michigan Press, 1-20.

BHATIA, V. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. Londres: Continuum.

BONDI, M. y CAVALIERI, S. (2012). «The Evolution of the Abstract as a Genre: 1988-2008. The Case of Applied Linguistics». In Garzone, G., Catenaccio, P. y Degano, C. (eds.). *Genre Change in the Contemporary World*. Pieterlen: Peter Lang AG Internationaler Verlag der Wissenschaften, 43-63.

BONDI, M y LORÉS-SANZ, R. (eds.). (2014). *Abstracts in Academic Discourse. Variation and Change*. Berna: Peter Lagan.

CONNOR, U. y ROZYCKI, W. (2013). «ESP and intercultural rhetoric». In PALTRIGE, B. y STARFIELD, S. (eds.). *The handbook of English for Specific Purposes*. London: Wiley-Blackwell, 427-443.

DAY, R. (1988). *How to write and publish a scientific paper*. Cambridge: Cambridge University Press.

DIANI, G. (2014). «On English and Italian Research Article Abstracts: Genre Variation across Cultures». In BONDI, M. y LORÉS-SANZ, R. *Abstracts in Academic Discourse. Variation and Change*. Berna: Peter Lang, 65-84.

DOS SANTOS, M. (1996). «The Textual Organization of Research Paper Abstracts in Applied Linguistics». *Text*, 16/4: 481-499.

FERNÁNDEZ ANTOLÍN, M., LÓPEZ ARROYO, B. y DE FELIPE BOTO, R. (2006). «Contrasting the Rhetoric of Abstracts». *Hermeneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 8: 85-110.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2009). *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Arco.

GRAETZ, N. (1985). «Teaching EFL students to extract structural information from abstracts». In ULIJN, J. M. y PUGH, A. K. (eds.). *Reading for professional purposes. Methods and materials in teaching language*. Amersfoot: Leuven, 123-135.

GILLAERTS, P. y VAN DE VELDE, F. (2010). «Interactional Metadiscourse in Research Article Abstracts». *Journal of English for Academic Purposes*, 9/2: 128-139.

HYLAND, K. (2006). «Disciplinary Differences: Language Variation in Academic Discourses». In HYLAND, K. y BONDI, M. (eds.). *Academic Discourse across Disciplines*. Berna: Peter Lang, 17-45.

HUCKIN, T. (2006). «Abstracting from abstracts». In M. Hewings (ed.). *Academic Writing in Context: Implications and Applications*. Londres: Continuum, 93-103.

IBÁÑEZ, R., MONCADA, F. y SANTANA, A. (2015). «Organización retórica y relaciones de coherencia en el abstract de biología». *Estudios Filológicos*, 56: 51-84.

JOHNS, T. (1992). «It is presented initially: Linear dislocation & inter-language strategies in Brazilian academic abstracts in English and Portuguese». *Ilha do Desterro*, 27: 9-32.

JORDAN, M. P. (1991). «The linguistic genre of abstracts». In Della Volpe, A. (ed.). *The seventeenth LACUS forum 1990*. Lake Bluff: LACUS, 507-527.

KANOKSILAPATHAM, B. (2007). «Rhetorical moves in biochemistry research articles». *Discourse on the move: Using corpus analysis to describe discourse structure* 4: 73-119.

LIDDICOAT, A. (2009). «Communication as Culturally Contexted Practice: A View from Intercultural Communication Article». *Australian Journal of Linguistics* 29/1: 115-133.

LORÉS-SANZ, R. (2014). «Lost (and Gained) in translation. A Contrastive (English/Spanish) Analysis of Rhetorical and Lexicogrammatical Patterns in Sociology RA Abstracts». In BONDI, M. y LORÉS-SANZ, R. (eds.). *Abstracts in Academic Discourse. Variation and Change*. Berna: Peter Lagan, 85-110.

LORÉS-SANZ, R. (2009). «Different worlds, different audiences: A contrastive analysis of research article abstracts». In SUOMELA-SALMI, E. y DARVIN, F. (eds.). *Cross-linguistic and Cross-cultural Perspectives on Academic Discourse*: Benjamins, 187-197.

LORÉS-SANZ, R. (2006). «'I will argue that': first person pronouns as metadiscoursal devices in research article abstracts in English and Spanish». *ESP across Cultures*, 3: 23-40.

LORÉS-SANZ, R. (2004). «On RA abstracts: From rhetorical structure to thematic organization». *English for Specific Purposes*, 23/3: 280-302.

MARTÍN-MARTÍN, P. (2003). «A genre analysis of English and Spanish research abstracts in experimental social sciences». *English for Specific Purposes*, 22: 25-43.

PHO, P. D. (2008). «Research article abstracts in applied linguistics and educational technology: a study of linguistic realizations of rhetorical structure and authorial stance». *Discourse Studies*, 10/2: 231-250.

PIQUÉ-NOGUERA, C. y CAMAÑO-PUIG, R. (2015). «El resumen del artículo de investigación: Análisis del género en un corpus de textos de Enfermería». *Revista Signos*, 48/87: 77-94.

TSENG, F. (2011). «Analyses of Move Structure and Verb Tense of Research Article Abstracts in Applied Linguistics». *International Journal of English Linguistics*, 1/2: 27-39.

SWALES, J. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

SWALES, J. (1981). *Aspects of article introductions*. Birmingham: University of Aston.

ULLA, C. (2004). «Intercultural rhetoric research: beyond texts». *Journal of English for Academic Purposes*, 3/4: 291-304.

VAN BONN, S. y SWALES J. (2007). «English and French journal abstracts in the language sciences: Three exploratory studies». *Journal of English for Academic Purposes*, 6: 93–108.

VENTOLA, E. (1994). «Abstracts as an object of linguistic study». In CMEJRKOV, S., DANES, F. y HAVLOV, E. (eds.). *Writing vs. Speaking: Language, text, discourse, communication*. Tübingen: Gunter Narr, 333–352.

María Antonia OSÉS PALLARÉS: “El español jurídico actual: de la variedad a las variedades de uso en entornos digitales”

Pontificia Universidad Católica de Buenos Aires
Banco de Vocabularios Jurídicos del Sistema Argentino de Información Jurídica (Ministerio de Justicia)
mariaoses@uca.edu.ar

Resumen. Este trabajo propone revisar variables que describen contextos discursivos jurídicos en entornos digitales. A su vez repasan específicamente ejemplos de terminología del derecho tomados de corpus de textos y de bancos de vocabularios jurídicos en línea. Se presentan variedades del español jurídico como lengua de especialidad y aspectos de la terminología jurídica focalizando en contextos naturales de uso y en diferentes situaciones comunicativas. Se revisan además, recursos *web* con libre acceso a textos especializados que permiten transmitir y generar conocimiento jurídico como así también elaborar materiales para la enseñanza del español. En particular interesan los recursos lingüísticos del Sistema Argentino de Información Jurídica como elementos clave en la gestión de conocimientos especializados, específicamente para localizar, gestionar, utilizar y reutilizar variantes terminológicas adecuadas.

Palabras clave: español del derecho, herramientas digitales, léxico de especialidad, terminología, variación

Résumé. Ce travail vise à passer en revue les variables qui décrivent les contextes juridiques discursifs dans les environnements numériques. Parallèlement, il analyse spécifiquement des exemples de terminologie juridique tirés de corpus de textes et de banques de vocabulaire juridique en ligne. Des variétés de l'espagnol juridique comme langue de spécialité et des aspects de la terminologie juridique sont présentés, en se concentrant sur les contextes naturels d'utilisation et dans différentes situations de communication. De plus, sont passées en revue les ressources Web avec accès à des textes spécialisés qui permettent de transmettre et de générer des connaissances juridiques et, à leur tour, de préparer du matériel pour l'enseignement de l'espagnol. Les ressources linguistiques du Système Argentin d'Information Juridique présentent un intérêt particulier en tant qu'éléments clés de la gestion des connaissances spécialisées, notamment pour localiser, gérer, utiliser et réutiliser les variantes terminologiques appropriées.

Mots-clés : espagnol du droit, lexique de spécialité, outils numériques, terminologie, variation

1. INTRODUCCIÓN

El tema del presente volumen: «El español de especialidad en Hispanoamérica: variaciones lingüísticas y diseño de materiales didácticos» nos pone frente a un desafío que va más allá de la reflexión misma sobre la variación en la lengua o sobre los lenguajes especializados. Nos reta a ponderar las variaciones lingüísticas en el español de especialidad (ESP) en función de la enseñanza de competencias que superan el conocimiento de la lengua. Nos referimos a que, a la competencia lingüística y discursiva, se suma el dominio de los referentes específicos del ámbito especializado. Es tan importante atender a los aspectos lingüísticos – gramaticales y discursivos– como a las condiciones pragmáticas de la comunicación en cada situación comunicativa puntual. Y en este sentido, nos acercamos a las lenguas de especialidad (LE) a partir de recursos diversos: materiales físicos o portales de internet con textos especializados y también, recursos lingüísticos que pueden ayudar a elaborar materiales didácticos.

Con esta exposición buscamos describir y ejemplificar aspectos de la variación en el español jurídico (EJ), evidenciando variedades de uso y factores que influyen en las elecciones

denominativas del léxico especializado. En esta línea, revisamos variables que intervienen en contextos discursivos en entornos digitales y recopilamos ejemplos de terminología jurídica tanto en corpus de textos como en bancos de vocabularios jurídicos en línea. Focalizamos condicionantes de la elección de variantes terminológicas en contextos naturales de uso y en diferentes situaciones comunicativas.

Desde una perspectiva de adquisición de este lenguaje de especialidad o de adquisición de conocimientos jurídicos, rescatamos fuentes y herramientas lingüísticas que pueden favorecer la didáctica del EJ en la elaboración de estrategias y metodologías orientadas a fortalecer la competencia comunicativa adecuada.

2. CONSIDERACIONES GENERALES

Para comenzar, resulta de interés repasar algunos conceptos que se ven involucrados en la temática. Coincidimos en que el español jurídico pertenece a las lenguas de especialidad, en tanto se las considera como subsistemas de «recursos específicos, lingüísticos y no lingüísticos, discursivos y gramaticales que se emplean en situaciones consideradas especializadas por sus condiciones comunicativas» (CABRÉ y GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006: 12).

En este sentido, el EJ es una lengua subsidiaria de la lengua común con la que comparte rasgos estructurales: la morfología, la sintaxis y el léxico general; sin embargo, se diferencia de ella por sus terminologías propias y por otros aspectos lingüísticos (sintácticos y estilísticos), pragmáticos y funcionales que lo caracterizan (CABRÉ, 1993). Esto es que se distingue de la lengua común por el conjunto del vocabulario jurídico y las marcas discursivas de los textos que expresan este campo disciplinar. Pero, hay otra serie de rasgos que también orientan su caracterización. Repasamos, en general las propiedades de esta lengua para detenernos en aspectos concretos que nos permitan repensar materiales para su didáctica.

Las circunstancias específicas de la comunicación jurídica delimitan las características lingüísticas debido a la interacción entre factores pragmáticos y comunicativos. Las realizaciones concretas de esta LE, en situaciones determinadas, van a dejar expuestas variedades de uso. Es decir que el EJ expresa aspectos particulares que se relacionan con los factores como: el grado de especialización de quien interviene, el nivel de uso según la temática, la relación entre los interlocutores, el contexto, la intención del emisor, el canal de transmisión, entre otros.

Tanto para la práctica profesional como para la transferencia de nociones jurídicas o del derecho, es necesario atender a los aspectos fundamentales de este tipo de LE. Nos referimos a que los recursos (lingüísticos y no lingüísticos) y el contenido propio de la disciplina entran en juego en cada situación comunicativa de la comunidad de habla. Cada uno de estos aspectos es importante, sin dejar de lado ninguno. Incluso, los sistemas de organización del conocimiento proceden por la vinculación de los términos especializados, usuarios y documentos o conceptos. Los términos intervienen en el proceso de la representación lingüística de los temas especializados.

Delimitamos para el presente trabajo el concepto de *variación* como el uso alterno de formas diferentes de decir lo mismo que puede darse en el nivel fonológico, gramatical, léxico y hasta el más amplio, del discurso. Y, para describir el funcionamiento de la actualización de las

variantes, procuramos tener en cuenta la influencia que ejercen los factores lingüísticos en tensión con los extralingüísticos.

3. GENERALIDADES DEL LENGUAJE JURÍDICO

3.1. La temática

Esta lengua de especialidad cuya temática es el derecho y que se pone en acción en la comunicación jurídica es conocida como «lenguaje jurídico» (LJ). Son varias las voces que en nuestra lengua, se utilizan para denominarlo: «español jurídico» (esta se ha generalizado); «español del derecho», «español para juristas» o «español para abogados».

La primera pareciera ser la más abarcadora en cuanto a sus usuarios, sin embargo, cualquiera de estas variantes denominativas implica que quien adquiere esta LE, no solo aprende los sus recursos lingüísticos característicos, sino que además aprende un sistema conceptual que será también el objeto básico de la formación de los profesionales interesados en ella.

El EJ es la lengua especializada que se da en el dominio del derecho. Y, en ese marco es el que se utiliza en cualquier texto jurídico y al que recurren los especialistas para poner en práctica la comunicación con su comunidad de expertos. Si bien podemos afirmar que hay un número restringido de hablantes especializados que emplean el EJ, también sostenemos que el derecho debe ser comprendido por el ciudadano común (para conocer las leyes, resoluciones judiciales y hasta simples regulaciones). Este rasgo le da a esta LE características singulares. La temática que trata el LJ es la variable más evidente que lo caracteriza.

Todo el contenido teórico, el ámbito disciplinar es el derecho. Sabido es que el derecho regula la vida y la convivencia de los ciudadanos y lo hace con un discurso especializado muy estricto que toma como fuentes las normas (decretos, leyes, constituciones, códigos, resoluciones, disposiciones, principios generales del derecho y otros). Estos textos constituyen el ordenamiento jurídico expresado en documentos muy formalizados que hasta conllevan una técnica de escritura muy rigurosa a la que atenerse. En este sentido, resulta interesante observar que el derecho está pensado para resolver problemas controversiales de todo ciudadano sobre cualquier tema o aspecto de la vida de una comunidad, lo que implica que se aplique a temáticas numerosas. En consonancia con la reflexión de Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA, consideramos que lo interesante no es lo que comparten las lenguas de especialidad con la lengua común, sino lo que las diferencia: «Son el léxico y las marcas discursivas de los textos especializados los rasgos lingüísticos más destacados que las distinguen de la lengua común» (2010: 45). En nuestro análisis, no interesa tanto pensar que el EJ toma palabras y muchas de la lengua general (porque para eso es el Derecho, para regular la vida cotidiana de las personas que viven en una comunidad), sino que nos detenemos en la terminología como el dispositivo de representación del conocimiento jurídico y de esta temática bien diferenciada y en su variación.

3.2. El ámbito de uso y los usuarios del español jurídico

El ámbito de uso del español jurídico comprende multitud de variables y diferentes tipos de usuarios naturales. Un primer grupo de usuarios está conformado por especialistas en la materia y por profesionales que interactúan en el ámbito jurídico ejerciendo el derecho o haciendo aplicar la ley. Para este perfil de usuarios, el español jurídico funciona como el

instrumento de comunicación formal y profesional, y son estos quienes se identifican como miembros de una comunidad profesional que utiliza un estilo propio para comunicarse. En este sentido, el español del derecho pareciera ser patrimonio de una comunidad discursiva en la que la lengua de especialidad actúa como elemento de identificación.

Entre ellos están los jueces, fiscales, legisladores, organismos oficiales, académicos, especialistas doctrinarios, profesores, abogados litigantes y defensores. Pero no todos estos perfiles profesionales utilizan el lenguaje jurídico con igual intención comunicativa. El grupo más experto del ámbito de la comunicación jurídica está conformado por quienes tienen por objeto al conocimiento del derecho y es precisamente con LJ que «lo crean, representan, reformulan, reorganizan y transmiten». Se sostiene en estos contextos que existe fuerte identificación entre la cosmovisión de los usuarios y la materialidad textual de los recursos que ellos mismo elaboran y transmiten. Es un ámbito en el que se producen textos especializados, es decir que hay producción de conocimiento en LJ.

Un segundo grupo de usuarios son los profesionales de otras disciplinas o empleados de organismos que asisten la mediación entre recursos textuales (textos con información jurídica) y personas que pueden no estar en el grupo de expertos. Son agentes mediadores de información jurídica cuya tarea es asistir a lectores de bibliotecas especializadas, usuarios de internet, usuarios de páginas oficiales que requieren información oficial, etc. Son en general, profesores, bibliotecarios, documentalistas y gestores de información, periodistas o traductores que trabajan con textos jurídicos y los mediatizan con LJ a través de los organismos públicos, páginas web y portales oficiales; también de bibliotecas, centros de información, bases de datos jurídicas, legislativas y judiciales. El papel del EJ y las personas que lo vehiculan, en estos ámbitos es primordial para que legos o expertos accedan a información jurídica precisa y de calidad. En la administración pública y en portales oficiales, en tanto emisores oficiales de las instituciones, se utiliza el lenguaje jurídico con dos funciones: la función de «constancia» –como el caso de las actas, informes, certificados, notificaciones–, y a la vez la función comunicativa. Los textos que emiten son documentos con valor jurídico legal.

Un tercer grupo de usuarios es bastante indeterminado. Son «los legos», «los exploradores» que no tienen tanto conocimiento del derecho, pero necesitan de él y suelen consultar información jurídica utilizando el EJ para acceder al conocimiento.

3.3. Los rasgos lingüísticos diferenciadores

La conceptualización del derecho se manifiesta en estructuras textuales muy formalizadas. Ya señalamos que el español jurídico se utiliza para organizar las nociones del derecho y en este sentido, CABRÉ (1999: 190-191), al exponer las condiciones de los textos especializados, plantea que “Desde la condición cognitiva, un texto se categoriza como especializado si la perspectiva desde la que se conceptualizan los contenidos atiende a los esquemas preestablecidos por las escuelas científicas”. Tal es el caso de los textos jurídicos. Y no son pocos los tipos textuales que se ven involucrados en este ámbito. Las fuentes normativas –ya mencionadas– son documentos altamente formalizados. También hay textos judiciales con estas características como las sentencias, las citas, el recurso, la notificación y el edicto; o repertorios de textos jurisprudenciales que recogen las decisiones de los jueces, es decir los sumarios. La doctrina jurídica se presenta, entre otros, en forma de artículos, libros, tesis, ordenamientos del derecho. Además, están los documentos de aplicación del derecho como los contratos, los testamentos y, por último, señalamos las

herramientas lingüísticas de información entre las que se encuentran los diccionarios, tesauros, glosarios, las enciclopedias.

De manera muy liminar y sin ser objeto de esta exposición, resulta necesario destacar que, si bien esperaríamos que los textos jurídicos fueran precisos, claros para adecuarse a la comunicación rigurosa, los rasgos sintácticos, gramaticales o estilísticos de esta lengua de especialidad se caracterizan por su oscuridad, retoricismo y arcaísmo. Atributos que la alejan de otros lenguajes especializados, porque si bien la intención que se debiera reflejar es de precisión, congruencia y claridad, muchas veces entra en colisión con arcaísmos, fórmulas estereotipadas, uso de latinismos crudos, y otros. En este sentido, cabe mencionar que, en las últimas décadas, el EJ viene sufriendo –o gozando– de cierta modernización en pos de la accesibilidad, con la pretensión de confluir en el llamado «lenguaje claro», aunque todavía en ciertos ámbitos jurídicos no se ha implementado.

En relación con la necesidad de los LE de ser precisos y referenciar claramente y con exactitud las nociones, tarea central tienen las denominaciones. Los términos jurídicos permiten llevar a cabo procesos de representación del conocimiento y conceptualizaciones. Con terminología específica se delimita, se remite a los propios objetos y también se organizan las nociones propias del dominio. Si consideramos en su conjunto la terminología jurídica, es relevante considerar que además de términos (crípticos algunos) que solo aparecen en discursos de este dominio, hay léxico que se utiliza en cualquier ámbito y que, en el discurso del derecho, activan sentidos específicos, bien delimitados y claros. Ejemplo de ello es la palabra «alimentos» de la lengua general y «alimentos» en el Derecho Civil. En este dominio, hace referencia a la prestación en dinero que asegura los alimentos de una persona pero también la satisfacción de otras necesidades vitales como salud, educación, etc.

4. VARIEDADES DE USO EN EL LENGUAJE JURÍDICO: LA VARIACIÓN TERMINOLÓGICA

Dicho lo anterior, es posible sostener que la terminología jurídica forma parte de la transmisión discursiva del conocimiento especializado, y en todas las situaciones comunicativas donde se transmite el derecho, aparece la variación terminológica, mecanismo que contribuye a la conceptualización y a la expresión de esta disciplina. Las unidades terminológicas se adecuan a las circunstancias comunicativas, a los usuarios, al registro, al punto de vista que se ofrece (FERNÁNDEZ-SILVA, 2013).

La variación puede ser denominativa o conceptual. Un concepto jurídico puede ser denominado por varias unidades terminológicas distintas y una unidad léxica, por su parte, puede remitir a más de un concepto o cambiar de significado.

Pero es en cada situación comunicativa donde se pone en juego la elección de las variantes para lograr que el conocimiento especializado se comunique de manera efectiva y adecuada. Así, los términos también están sujetos a parámetros de variación dialectal y funcional, aunque la tipología y el grado de incidencia de estos factores depende de la organización sociolingüística particular de la comunidad especializada. Recuperamos aquí el concepto de «naturalidad» (LORENTE, 2013), propiedad que solo se da si una variante ya sea conceptual o denominativa se inscribe en el contexto discursivo adecuado, dialectal o funcional. A esto nos referimos con «uso apropiado de las variantes». Cualquier usuario del EJ tendrá como desafío reproducir las condiciones naturales de las situaciones comunicativas del caso.

Antes de avanzar con los ejemplos de la propuesta de estudio, consideramos dos cuestiones fundamentales. El primero de ellos refiere a que las variantes de las unidades terminológicas jurídicas del EJ se generan en lenguaje natural a partir de procedimientos de formación del léxico, propios y productivos en esta lengua. Y el segundo aspecto nos hace sostener que se reconoce variación a todos los niveles: variación en la estructuración del conocimiento jurídico, variación en la representación del derecho a través del lenguaje y variación en los contextos comunicativos en los que se da la comunicación especializada.

4.1. Variación conceptual y sistemas jurídicos

Con respecto a la variación conceptual, coincidimos en que los conceptos especializados son el resultado de operaciones cognitivas realizadas por una comunidad experta en un determinado ámbito de especialidad, es decir es un reflejo de la cosmovisión vigente y aceptada. Esta definición es general, pero si se aplica a casos puntuales, observamos que las referencias, los objetivos y las perspectivas desde donde se observa una misma realidad, puede conducir a la aparición de conceptos diferentes.

Desde un punto de vista amplio y consensuado, se considera «sistema jurídico» al conjunto de normas y conceptos sobre la esencia del derecho que, interactuando en un país determinado o en una comunidad que lo comparte, regula la convivencia de las personas. Con él se comprenden las reglas y se ejerce la justicia. Y en este sentido, el ordenamiento del derecho responde al conjunto de normas y principios que deben aplicarse en un lugar establecido (jurisdicción) y en un tiempo concreto con el fin de regular y garantizar convivencias armoniosas y pacíficas de los ciudadanos. El derecho argentino es, entonces, el ordenamiento jurídico que rige en la Argentina y tiene la particularidad que se origina, se contextualiza y logra su completo sentido dentro del propio sistema jurídico.

Dicho esto, se espera que los términos jurídicos sean los que adquieran valor conceptual en estructuras organizativas de la disciplina misma. Las clasificaciones y organizaciones a partir de terminología jurídica dejan en evidencia el derecho argentino. Sin embargo, es necesario aclarar que dejamos atrás la idea de que los conceptos en una disciplina, son universales, objetivos, estables e invariables. Y sobre esto presentamos ejemplos de cómo las estructuras conceptuales jurídicas, reflejadas y representadas por terminología especializada, sufren variaciones y cambios. No obstante, los límites conceptuales se precisan y se explicitan por parte de la comunidad experta a través del discurso especializado.

Y en esta línea, organizar el conocimiento del derecho argentino, comporta estructurar la terminología implicada ya sea en esquemas de clasificación, encabezados de materias, diccionarios, tesauros, taxonomías y hasta ontologías. El derecho argentino, representado en parte por organizaciones conceptuales expuestas con terminología jurídica, manifiesta que cada término y su referente nocional adquiere valor y delimita su alcance por el lugar que «ocupa» en esta estructura y además, por las relaciones que entabla cada noción con los demás conceptos del mismo sistema (OSÉS, 2015). No surgen espontáneamente ni de manera aislada sino en interrelación con otros conceptos en el interior de una estructura superior o marco cognitivo.

En cuanto a las variaciones diatópicas, como se observa el caso de las estructuras conceptuales de las imágenes 1 y 2, podemos reconocer que un concepto como es el de «afectar la propiedad ajena» es manifestado por diversos ordenamientos jurídicos. En el *Código Penal Argentino (CPA)* se conceptualiza este delito como daño en sus figuras simple o agravada. Y dentro de las circunstancias que lo califican hay 6 figuras que lo tipifican: 1.

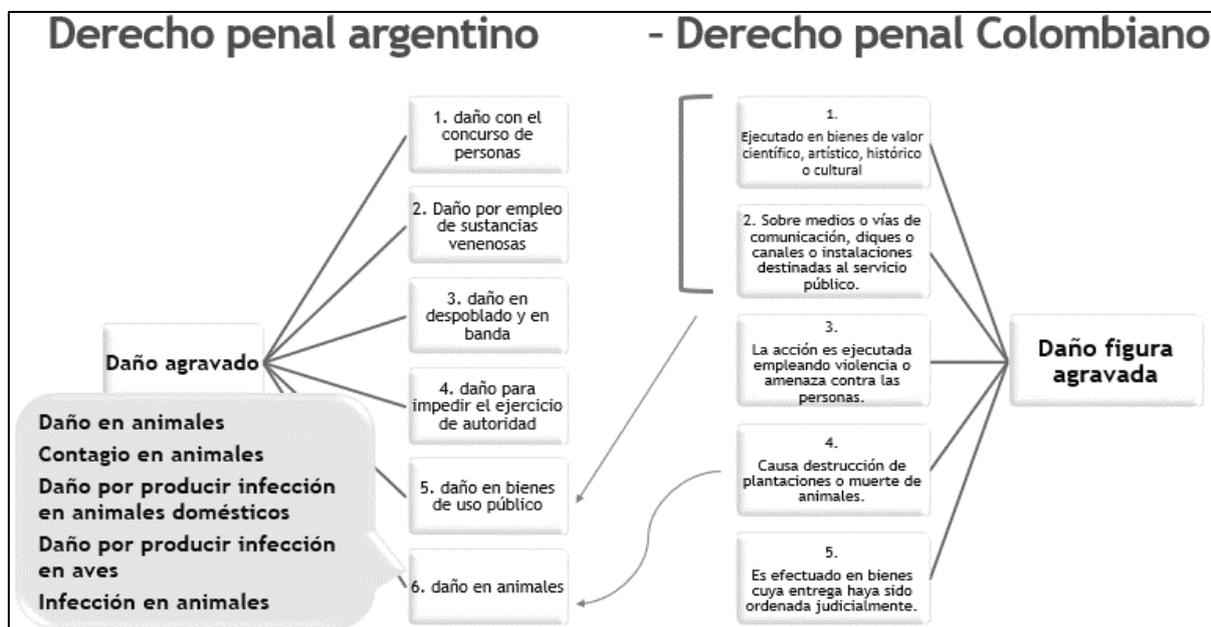
daño con el concurso de personas; 2. daño por empleo de sustancias venenosas; 3. daño en despoblado y en banda; 4. daño para impedir el ejercicio de autoridad; 5. daño en bienes de uso público; 6. daño en animales.

Imagen 1: Delitos penales que afectan la propiedad de las personas

Delitos contra la propiedad	Faltas contra la propiedad	Daño en bien ajeno	Delitos contra el patrimonio
<i>Código Penal Argentino</i>	<i>Código Penal - Uruguay</i>	<i>LEY 599 por la cual se expide el Código Penal - Colombia</i>	<i>Código Penal Peruano</i>

Sin embargo, al comparar sistemas jurídicos (que utilizan el español como lengua) se advierte que ninguno de ellos ordena los delitos contra la propiedad de forma idéntica. No hay correspondencia exacta entre los delitos cometidos en la Argentina o en otros países. Y si observamos variaciones del español jurídico, estas obedecen a distintos sistemas de conceptualización, es decir a nociones que son diversas. Porque, para el derecho penal colombiano los «delitos de daño en bien ajeno en circunstancias de agravación» se componen de las nociones expresadas por cinco subcategorías (cf. figura 2) y cada una de ellas toma valor de delito ya que conforma su sistema con propios alcances conceptuales y efectos jurídicos que difieren de los delitos penales argentinos.

Imagen 2: Derecho penal argentino – Derecho penal colombiano



Los dos primeros delitos mencionados en el *Código Penal Colombiano* (cf. figura 2), se condicen con una sola noción que abarca dentro los dos subtipos. Según el *Glosario del Código Penal Argentino*, los bienes de uso público incluyen:

Bien público. Cosa mueble o inmueble que está afectada al uso o servicio público, ya sea de valor científico, cultural, militar o religioso. Comprende archivos, registros, bibliotecas, museos; y puentes, caminos, paseos; o tumbas, signos conmemorativos, monumentos, estatuas, cuadros u otros objetos de arte colocados en edificios o lugares públicos; o en datos, documentos, programas o sistemas informáticos públicos. (OSÉS, 2020)

Otro ejemplo de ello es el delito del «daño en animales». En Colombia se refiere a dar muerte a un animal, mientras que en la Argentina se compone de los cinco subtipos que muestra la imagen 2.

Si las nociones jurídicas son producto de un contexto temporal y cultural, se sostiene la idea que cualquier cambio en estos agentes de variación –tiempo y espacio–, comporta una modificación en su contenido produciendo, por lo tanto, variantes conceptuales. En términos de TEMMERMAN (2000) desde la Teoría Sociocognitiva de la Terminología, sostenemos que hay dinamicidad temporal en las categorizaciones. Los conceptos especializados surgen en un contexto histórico concreto, de modo que su significación puede evolucionar, modificándose y actualizándose con el tiempo. Es el caso de la conceptualización del «adulterio» por el derecho argentino. Desde el primer Código hasta hace un tiempo, el adulterio era considerado un delito punible.

Hasta 1999, el título de los delitos que contenían al «adulterio» era: «Delitos contra la honestidad». En virtud de la reforma legislativa plasmada en la ley nacional N° 25087, se cambió esta construcción nominal por «Delitos contra integridad sexual». Al respecto hay posiciones encontradas entre doctrinarios. Están quienes proponen que las conductas típicas de este grupo de delitos debieran llamarse, siguiendo el estilo del *Código Penal Francés*, en su artículo 222: «De las agresiones sexuales». Y otros, prefieren utilizar el término «Delitos contra el normal ejercicio de la sexualidad» ya que se privilegia otra perspectiva, es decir que es más elocuente y representativo respecto de los bienes jurídicos tutelados en este conjunto de disposiciones.

El derogado artículo 118 del Código Penal decía: «Serán reprimidos con prisión de un mes a un año: 1. La mujer que cometiere adulterio; 2. El codelincuente de la mujer; 3. El marido, cuando tuviere manceba dentro o fuera de la casa conyugal; 4. La manceba del marido».

Si nos remontamos al siglo XIX, o incluso a épocas anteriores como la del derecho visigodo⁸² (Lex Romana Wisigothorum), se puede vislumbrar en antecedentes normativos, como en el eximente del «uxoricidio» –dar muerte a la esposa– cuando se encontraba a la mujer con su respectivo amante y las lesiones que les produjese el marido a ambos, o hasta incluso la muerte, no eran punibles. Esto viene desde la *Ley de Partidas*, donde se enunciaba una máxima romana: «Si sorprendes a tu mujer en adulterio, da muerte impunemente sin necesidad de juicio».

Dicho esto y siguiendo los esquemas de representación conceptual en el actual *Código Penal*, se observa cómo se complejizan las conductas tipificadas. Sin embargo, el adulterio ha

⁸² Esta idea lleva a reflexionar también sobre cambios en las estructuraciones de conceptos porque, como se ejemplifica, confluyen factores diatópicos (representados por sistemas jurídicos diferentes según la sociedad) y diacrónicos que van dando evolución de conceptualizaciones. Nos referimos al siglo VI, periodo en el que el pueblo visigodo emigró y ocupó la península ibérica. La RAE, en el *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico* rescata este antecedente regulatorio para el *adulterio* (2020a).

desaparecido como delito. Hilando más fino, el adulterio permaneció en otra estructura conceptual que no remitía a ningún delito, pero sí a un hecho que amenazaba el orden familiar, por lo que estuvo definido en el *Código Civil* hasta hace poco tiempo. En él podíamos ver el término como una especificidad, un hipónimo de las «causales de disolución del matrimonio».

Actualmente, no está registrado en el *Nuevo Código Civil y Comercial* ni en el *Código Penal*. Evidente que lo que pudo ser una simple variación conceptual inestable en cierta sincronía, se convirtió en un cambio.

Ampliando sobre la tipificación de los delitos contra la integridad sexual y las variantes conceptuales, cabe otro ejemplo, debido a que se advierte que van asomando conceptos nuevos en una sociedad que necesita regular conductas delictivas provocadas a partir del uso de dispositivos electrónicos o de las redes. Es el caso del *grooming*, mencionado como un «ciberdelito sexual infantil». En este contexto, aparece un nuevo conocimiento porque se va descubriendo una conducta sistemática que surge en el seno de una cultura y a partir de su delimitación conceptual, es inserta en un marco regulatorio que le da entidad jurídica y permite ejercer acciones sobre las personas que se involucren en estos hechos tipificados.

En el plano léxico semántico ocurre otro tipo de variación semántica, nos referimos a la «polisemia». Ya descartamos que se plantee una relación unívoca invariable y constante entre significante y significado ya que abundan los ejemplos de términos que adquieren valores semánticos dentro de una especialidad; se desestima la omnipresencia de la monorreferencialidad en esta LE. También es evidente que términos de la lengua general adquieren significados particulares dentro del ámbito jurídico: Mencionamos el término «corrupción» que puede referirse al «Delito contra la integridad sexual psicológica» o al «Delito contra la Administración Pública».

4.2. Variación denominativa

A la luz de lo expuesto hasta aquí, será un desafío para los estudiantes comprender, analizar e interpretar las variedades denominativas para contextualizarlas adecuadamente y asociarlas a las nociones correctas, es decir dar significado de acuerdo al referente correspondiente.

Las variaciones dialectales presentadas (de delitos contra la propiedad) reflejan cómo las variantes geolingüísticas tienen que ver con la diferente concepción de la organización jurídica de un país o región.

Se destaca además que, aun si en otro país la sistematización de un concepto fuera equivalente a nuestro sistema jurídico, no sería posible utilizar las variantes de uso en textos de ese país escritos con lenguaje jurídico local, como si estuvieran validadas de antemano. Por ejemplo, en el español jurídico de México existe la figura y la noción de «defensor del pueblo» tal como la concebimos aquí, pero también, se detectan otras variantes de uso en usuarios mexicanos. En el *Tesaurus de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (México)* encontramos estas expresiones autorizadas para la figura de «ombudsman», «canciller de justicia», «comisario parlamentario», «comisionado parlamentario», «defensor del pueblo», «procurador supremo» (SCJN, 2021). Este ejemplo nos lleva a reflexionar sobre cómo el uso de las variantes terminológicas debe ser validado y avalado dentro del marco conceptual en el que se organiza ese dominio, es decir en los propios textos jurídicos.

En este punto, es necesario aclarar que para este trabajo se utiliza el término «variación denominativa», siguiendo la línea de autoras como FREIXA (2002) y CABRÉ (2008). Con él se entiende el fenómeno por el cual un elemento cognitivo se realiza en los textos a partir de diferentes términos, sosteniendo con esto que un mismo concepto está representado por diversas denominaciones.

Un tipo de variación denominativa se da en la alternancia de uso entre siglas, acrónimos y sus extensiones. Ejemplos de ello son: «CUIT», «clave única de identificación tributaria», «baja del CUIT», «baja de la clave única de identificación tributaria».

Un segundo tipo se observa en la incorporación al EJ de extranjerismos. También abundan términos en latín o en otra lengua y su correspondiente forma en español. Ambas formas pueden haberse arraigado en el uso, como: «*litiscontestatio*», «litiscontestación», «*thema decidendum*», «extremos de la litis», «materia de la litis».

Un tercer tipo se refleja en formas truncadas y términos explicativos como «*non bis in idem*», «doble juzgamiento», «doble proceso», «garantía contra el doble proceso», «garantía contra el doble proceso penal», «garantía del *non bis in idem*», «principio *ne bis in idem*», «principio *non bis in idem*». Como observamos, cualquiera de las tres primeras formas es terminología jurídica truncada y sus variantes especifican que se trata de una garantía y un principio constitucionales. Las variantes explicativas también se utilizan frecuentemente para términos no transparentes, con la función analítica, explicativa o definitoria. Algunos ejemplos lo ilustran: «concusión» y «exacciones ilegales agravadas por el destino del tributo»; «requisa» y «registro de bien mueble cerrado».

El EJ no está exento de variantes metafóricas. Siguiendo a LAKOFF y JOHNSON (1980), sabido es que las metáforas lingüísticas no son ocasionales, aleatorias ni exclusivas del lenguaje literario, sino que están motivadas y son fundamentalmente conceptuales. Estos autores afirman que la metáfora es un fenómeno del pensamiento que se refleja en el lenguaje, que está «omnipresente en la vida cotidiana» y que por ello permite la estructuración de la experiencia (2001: 39 y 40). Se observan ciertas expresiones más cercanas con el hablante común, es decir variantes terminológicas que están más cerca de la realidad del usuario. Algunos ejemplos que presenta el *Tesouro Saij de Derecho Argentino* (2021) son: «Ley tapón» o «ley anti goteo»; «gatillo fácil» –por «homicidio por un miembro de las fuerzas de seguridad»–.

Para ampliar los tipos de variación denominativa, consideramos palabras que se resemantizan en el dominio del derecho, fenómeno que suele ocurrir cuando es necesario regular situaciones sociales nuevas o comportamientos que necesitan resolución. El caso del término *bullying* se arraigó primero en la sociedad debido a reiteración de violencia entre pares, y después, el sistema jurídico argentino lo tipificó como un «delito de acoso escolar». No obstante, permanecen las dos formas en el lenguaje jurídico –esto es el extranjerismo y la expresión en español– y además, se usan con ambos significados. En la lengua común tiene el significado de «apremiar insistentemente a una persona con molestias o requerimientos».

En cuanto al uso de «sinonimia» y «variación denominativa» nos detenemos en establecer la preferencia por este último término. El uso de variantes no siempre garantiza que la forma terminológica elegida posea los mismos elementos de significado (sinonimia), es decir no está asegurado que no manifiesten diferencias de registro ni semánticas. En caso de tratarse de variantes de idéntico referente y significado, se utilizan voces como «sinonimia completa», «sinonimia absoluta» o «sinonimia total» y, los profesionales de traducción prefieren

«equivalencia total». Entrarían en este tipo de variantes el uso de siglas, extranjerismos, latinismos y algunas otras pocas variantes como «delito agravado» y «delito calificado» o «daño indemnizable» y «daño resarcible».

Sin embargo, en general, las variantes denominativas no representan en cada caso los mismos elementos de significación. Si bien comparten elementos significativos esenciales, suman otros. Son los términos jurídicos que designan la misma noción pero que no siempre pueden intercambiarse entre registros diferentes por lo que se ven condicionados por el estilo del texto jurídico y por la situación comunicativa concreta. El co(n)texto de cada una puede aportar nuevos matices. Son llamadas «variantes de equivalencia media». A la hora de validar estas variantes vemos que están vinculadas al registro de uso y a la intención del emisor.

En lo que respecta a las variantes intratextuales, –que tienen que ver con lo estilístico, lo explicativo y con la cohesión textual–, la recuperación del referente mencionado (aunque las denominaciones alternativas sean a partir de formas hiperónimas, expresiones explicativas que definen o delimitan conceptos) se hace sin dificultad. Lo muestran con claridad términos como «homicidio agravado por violencia de género» y «violencia extrema por razón de género» que alternan con sus hipónimos: «travesticidio», «transfemicidio», «femicidio».

Estas variantes no dejan de ser válidas para el EJ, aunque debemos vincularlas a contextos de uso específicos, a la aceptabilidad de las denominaciones dentro de la comunidad jurídica y al uso que de ellas se haga en textos jurídicos, determinado esto –en ocasiones, pero no fundamentalmente–, por las frecuencias de uso. Términos como «explotación sexual de niños, niñas y adolescentes» será más utilizado en la actualidad que su variante anterior «prostitución de menores». Aun si, en las estadísticas de uso, considerando los últimos 20 años, no lo vemos reflejado.

La selección de variantes jurídicas en consonancia con la perspectiva o el punto de vista que el emisor toma sobre la noción implicada se destaca lo siguiente. La posición que un autor o emisor tiene sobre determinado concepto influye en cómo percibe sus características distintivas. Dicho esto, estamos ante variación conceptual. Un caso muy presente en la Argentina es el tema del aborto. Hasta hace unos meses el aborto se configuraba en el derecho penal como un «delito contra la vida». Los especialistas en derecho que argumentaron a favor de su despenalización hablaban de «interrupción voluntaria del embarazo», «derechos de la mujer». Y, los que defendían la postura opuesta, de «asesinato», «defensa de la vida», «derechos de la persona por nacer», etc. Aquí se observa que, para este tema, se trata tanto de distancia ideológica como también de conceptualización.

Pero hay otras denominaciones que son claramente expresiones que manifiestan con intención, perspectivas diversas sobre un tema. Un caso es el de «fondo buitres» o «fondo de capital de riesgo» y «*holdout*». En el primer término, vemos que la denominación metafórica sobre el tema, quiere explicitar que «los fondos de capital de riesgo que invierten en el país», lucran a expensas del pueblo argentino; y, en este contexto, con la voz «*holdouts*» se invisibilizaría la voluntad especulativa que tienen los inversores asociándolos con «animales carroñeros». Sobre esta cuestión, podríamos pensar que solo en discursos políticos o en documentos doctrinarios aparece la voz «fondo buitres». Sin embargo, hemos constatado que en el texto de varias leyes aparece el término, eludiendo la variante «*holdout*». Por ejemplo, la Ley de Pago Soberano de la Deuda Pública (LEY 26.984 de 2014 ya derogada), en su artículo 12 reza:

Artículo 12. – [...] 2. La investigación de la licitud o ilicitud de la adquisición hostil operada por los fondos buitres con la finalidad de obstaculizar el cobro del resto de los tenedores de deuda, así como la acción que desarrolle en nuestro país el grupo de tareas contratado por aquellos (American Task Force Argentina- ATFA), dedicado a desprestigiar a la República Argentina, su Poder Ejecutivo, el Honorable Congreso de la Nación y su Poder Judicial.

Se evidencia en los ejemplos anteriores, cómo los factores cognitivos influyen en la selección de las variantes jurídicas, para explicar, definir, tomar distancia ideológica o expresar directamente diferencias en ciertas conceptualizaciones.

Desde un enfoque pragmático, podemos decir que algunos tipos de textos del discurso jurídico ordenan y sancionan, de manera que sus autores (jueces o legisladores), se sitúan jerárquicamente por encima de los destinatarios. Pero, por otra parte, marcamos la existencia de tipos de destinatarios: los no expertos en la disciplina, los usuarios del derecho y los que están en posesión de un conocimiento de la disciplina específico. Estas condiciones de emisión y recepción avalan la frecuencia de la variación comunicativa en el ámbito jurídico.

De ahí que textos jurídicos altamente especializados tengan ciertas exigencias de precisión, concisión y sistematicidad que el uso de las variantes denominativas adecuadas va a garantizar. Un caso puede verse en el siguiente expediente jurisprudencial emitido por el Tribunal Superior de Justicia de la Ciudad de Buenos Aires (2020):

Los jueces contendientes no discuten que los hechos encuadrarían, *prima facie*, en el delito del art. 292 CP, esto es, en la inserción de una firma apócrifa en un documento, en sí, privado, presentado ante el Consejo Profesional de Ciencias Económicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para obtener una certificación que se vio frustrada porque este colegio profesional notó diferencias entre la firma que tenía registrada como perteneciente a la matriculada y la que le venía atribuida en el referido documento, sumado a que la profesional certificante la desconoció como propia. (Expte. n° TSJ 17997/2020-0 «Incidente de incompetencia en autos NN, NN s/ 292 1º párr. - falsificación de documento público y privado s/ Conflicto de competencia I»).

Se puede intuir que el uso de las variantes «firma falsa» o «firma falsificada» no aparecen debido a que el concepto jurídico más especializado y preciso es «firma apócrifa» y aquí predominan factores discursivos de textualización.

En este apartado ha podido verse que son varios los factores que influyen y confluyen en la elección consciente o no de una variante terminológica. Y se han reafirmado las motivaciones de variación conceptual y de variación denominativa (dialectales, funcionales, discursivas, interlingüísticas y cognitivas) siguiendo a FREIXA (2002 y 2006).

5. BANCO DE VOCABULARIOS JURÍDICOS SAIJ COMO HERRAMIENTA DE INFORMACIÓN Y ACCESO A TEXTOS JURÍDICOS

A las herramientas tradicionales de representación del conocimiento especializado mencionadas (clasificaciones, tesauros, ontologías, etc.), se van sumando nuevos recursos en infraestructuras digitales de gestión de información que asisten al usuario para acceder a textos especializados. En virtud de las problemáticas antes descritas sobre las variantes en el EJ, resulta de interés realizar un recorrido de las funciones y herramientas lingüísticas que se utilizan como mediadores sociotécnicos que asisten al usuario de información jurídica en un portal específico.

Se trata de herramientas lingüísticas digitales que van orientando la adecuación del uso del lenguaje especializado, específicamente utilizadas en el Sistema Argentino de Informática Jurídica (DN SAIJ)⁸³, base consultada para contextualizar los ejemplos. En este contexto, la terminología jurídica tiene un papel fundamental como una herramienta de representación del conocimiento jurídico (que involucra procesos cognitivos) y representación del contenido de los documentos (procesos que mediatizan el conocimiento, los documentos y su clasificación) y, además, procesos de mediación con los usuarios de la información. En este espacio de colaboración e intercambio de datos terminológicos expresados en tesauros y glosarios funciona el portal del Banco de Vocabularios Jurídicos (BVJ). En él se exponen formalizaciones lingüísticas orientadas a controlar y delimitar el alcance de cada término con el fin de proveerlo de condiciones para la identificación, diferenciación y comparación entre denominaciones, conceptos, eventos o entidades sociales. El *software* utilizado es Tematres⁸⁴ y es de uso libre.

Los usuarios –tanto el ciudadano común como el investigador, abogado, bibliotecario o juez– acceden a la base para obtener exactamente lo que requieren en sus búsquedas con el fin de satisfacer necesidades de información en cada situación específica, lo que manifiesta que las características y el contexto del usuario son factores complejos. En este ámbito, los diccionarios que se ofrecen funcionan como puentes o mediadores entre el usuario y el sistema de información. Sin saber cuál es el nivel de conocimiento del usuario sobre derecho argentino (experto, semiexperto o lego), y sin conocer el grado de competencia lingüística general sobre la lengua (lengua materna o nivel específico de competencia en una segunda o tercera lengua), el sistema es capaz de vincular al usuario con la información jurídica a través de sus vocabularios.

Con ejemplos concretos presentamos las características y funcionalidades de estas herramientas haciendo foco en las variantes jurídicas expuestas en vocabularios controlados que activan funciones de acuerdo a la competencia básica del usuario y a sus necesidades en situaciones comunicativas puntuales.

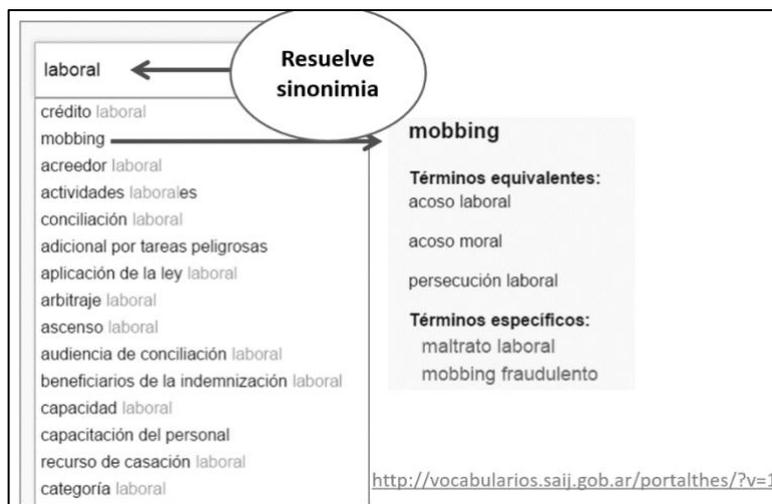
En situaciones cognitivas, cuando el usuario necesita aumentar sus conocimientos sobre un tema jurídico puede consultar esta base de datos donde encontrará:

✓Etiquetado y recomendación de terminología jurídica que permite navegar el diccionario y elegir entre las unidades terminológicas que contienen el término exacto. A su vez se despliegan variantes denominativas –imagen 3–, lo que permite llegar a la información aun sin conocer la voz especializada. En el ejemplo se observa que al buscar en el *Tesauro Saij de Derecho Argentino* (2021), la voz *laboral*, el vocabulario recupera *moobbing*.

⁸³ SAIJ es una dirección del Ministerio de Justicia y DD. HH. de la Nación y conforma una base de datos que brinda información jurídica a magistrados, abogados, docentes, estudiantes y a la comunidad en general de forma gratuita en línea. Expone las normas jurídicas, la jurisprudencia y la doctrina y su función es el ordenamiento, sistematización, actualización y edición constante.

⁸⁴ TemaTres es una herramienta web para la gestión y representación formal del conocimiento a través de vocabularios controlados, tesauros, glosarios, taxonomías y otros modelos de representación formal del conocimiento. En la página oficial (<https://r020.com.ar>) se puede acceder a información detallada y completa sobre la herramienta.

Imagen 3: Recuperación de variantes sinónimas y equivalencias



✓Recuperación en caso de búsquedas erróneas. Se piensa aquí en estudiantes L2 o en simples errores de tipeo– el diccionario redirecciona las búsquedas erradas solucionando situaciones comunicativas.

✓Resolución de polisemia u homonimia. Las estructuras terminológicas expuestas funcionan como guías para la navegación web y la organización sistemática se convierte «en una guía de uso del componente conceptual del diccionario; con la que el usuario no experto puede adquirir un conocimiento adecuado de un dominio» (FUERTES OLIVERA y TARP, 2011: 142). Es el caso de términos como «corrupción». La clasificación sistemática de los tesauros del BVJ orientan al usuario con la ordenación de los conceptos y lo ayudan a definir si su búsqueda es sobre el «Delito contra la integridad sexual psicológica» o el «Delito contra la Administración Pública».

✓Acceso a la información y a otros vocabularios. Al seleccionar términos de un vocabulario, se puede llegar a otros recursos digitales: diccionarios, recursos web, wikis y repositorios. El enlace de un término con otros permite al usuario comparar puntos de vista o concepciones diferentes de una noción. Así un término como «matrimonio mixto» tomado del *Vocabulario derecho de familia* (imagen 4) con la acepción de «matrimonio conformado por personas que profesan religiones diferentes» (Argentina) se vincula con otro diccionario externo a la base documental, *EuroVoc* (2020). En este, se presenta la noción como «un matrimonio conformado por un europeo y una persona extracomunitaria». Esto se advierte por la posición en la estructura y por las variantes de equivalencia que lo expresan.

Imagen 4: Comparación con otras ontologías



Para un estudiante de EJ puede ser de gran utilidad el acceso a fuentes auténticas y vocabularios con el fin de introducirse paulatinamente gradualmente en la lengua de especialidad.

✓ Función interpretativa. Así como las primeras glosas en español, que datan del siglo XI, eran intervenciones a los códigos –precisamente anotaciones al margen de los textos y cumplían la función de explicar las voces oscuras, incomprensibles–, el BVJ ofrece esta misma función sin necesidad de modificar los textos originales. El usuario elige un glosario que lo ayudará a interpretar textos especializados con definiciones expertas validadas (ver imagen 5). Con ello se pueden enriquecer semánticamente los textos que están expuestos en la web sin intervenir sobre ellos. Al integrar la aplicación del glosador⁸⁵, sin necesidad de «marcar» un texto, automáticamente se exponen subrayadas las unidades léxicas que encuentran sus definiciones en los glosarios del BVJ.

Imagen 5: Enriquecimiento semántico de textos con etiquetas emergentes

Integración de un texto html con el Glosario del Código Civil y Comercial

La doctrina por su parte, advirtió que las normas que regulan la responsabilidad civil permiten reclamar reparaciones por hechos ilícitos del vínculo matrimonial. A su vez, las normas de responsabilidad civil permiten su prestación que comprende lo necesario para la satisfacción de las necesidades de los hijos de subsistencia, manutención, habitación, vestuario, asistencia médica, esparcimiento, gastos por enfermedad y los gastos necesarios para educación y para adquirir una profesión u responsable de la ruptura del divorcio oficio. Los alimentos están constituidos por prestaciones monetarias o en especie y son proporcionales a las posibilidades económicas de los obligados y necesidades del alimentado. (LEY 26.994. ARTS. 541, 659 y otros)

En razón de estas modificaciones se iban desde la separación de hecho se ventile la intimidad.

Por ello, entiendo necesario profundizar el análisis de los efectos resultantes de eliminar determinadas causales de divorcio, así como también las consecuencias que en la práctica generan la eliminación de los alimentos a cargo del que resulta culpable de la ruptura matrimonial, el lugar que ocupa compensación económica, y los alimentos en el matrimonio.

← Enriquecimiento de contenidos

49

⁸⁵ Entorno de desarrollo SAIJ. Disponible en: <https://vocabularyserver.com/lab/saij/contenidoglosado/poncho/minusvalia.html>

6. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo del trabajo ha quedado ejemplificado que hay mucha distancia entre la univocidad o uniformidad (pretendida) del lenguaje jurídico y la gran productividad de variación y creatividad que conlleva. Por nuestra experiencia en el BVJ, afirmamos que de la totalidad de términos que contiene cualquier vocabulario, entre un 20 y un 30 % de sus términos son variantes denominativas.

Se ha reforzado la idea de que los usuarios del EJ y del discurso jurídico (expertos o legos) deben tener la doble competencia, el conocimiento de la lengua y del discurso; pero, además, es necesario que conozcan los referentes del ámbito especializado. Es tan importante atender a los aspectos lingüísticos –gramaticales y discursivos– como a las condiciones pragmáticas de la comunicación especializada en cada situación comunicativa, tanto en la operacionalización del derecho o en la transmisión del mismo. En este sentido, para la enseñanza del español jurídico hay que tener en «cuenta los aspectos lingüísticos, pragmáticos y funcionales, [...] dando cabida a contenidos gramaticales, discursivos, sociolingüísticos y socioculturales» (GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2006: 53).

Se ha rescatado la importancia consultar textos reales para poder «hacer una inmersión en un discurso especializado concreto, el de la lengua propia de una situación precisa, con un uso puntual y en un ámbito profesional determinado», (*Idem*: 52). Se han ejemplificado las herramientas que ofrece el BVJ como un posible aporte concreto para el estudiante de LJ o de derecho. El acceso directo y libre a textos jurídicos y herramientas lingüísticas presentadas, puede favorecer el desarrollo de la autonomía necesaria para la interpretación de las variedades lingüísticas considerando que las causas de selección de una variante, a la hora de producir un texto especializado, pueden ser variadas. También para los traductores, que siendo mediadores lingüísticos de la comunicación especializada pueden encontrar los términos en su uso natural. Incluso para lingüistas. Vale realizar aquí la mención que la RAE (2020b) y la Academia Argentina de Letras se valen de SAIJ y del BVJ, entre otras fuentes, para formalizar las definiciones que aparecen en el *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico* (RAE, 2020a).

Herramientas lingüísticas como las expuestas sirven de puente entre los usuarios y textos de especialidad auténticos, en este caso, documentos jurídicos. Y el acceso libre a recursos de este tipo (ya sea vocabularios controlados o textos jurídicos) favorece no solo la transmisión de contenidos del área temática propuesta, sino que acerca las fuentes de consulta al profesor y al estudiante. Por último, las condiciones de comparabilidad en línea y las funcionalidades de acceso conceptualizaciones jurídicas diversas, la resolución de sinonimia y equivalencias funcionales, los glosarios jurídicos que aclaran conceptos suman valor para materiales didácticos acordes a situaciones comunicativas específicas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANCO DE VOCABULARIOS JURÍDICOS SAIJ (2021). <https://vocabularios.saij.gob.ar>

CABRÉ, M. T. (1993). *La terminología: Teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antàrtida-Empúries.

CABRÉ, M. T. (1999) *La terminología: representación y comunicación*. Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

CABRÉ, M. T. (2008). "El principio de poliedricidad: la articulación de lo discursivo, lo cognitivo y lo lingüístico". *Terminología (I)* 16: 9–36.

CABRÉ, M. T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006) *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid, Gredos.

CÓDIGO PENAL ARGENTINO. Ley 11.179 (1984). Argentina. Publicado en *Boletín Oficial*, 16 de enero de 1985. Última modificación en 2020. <http://www.saij.gov.ar/LNS0002677>

CÓDIGO PENAL. Ley 599 (2000). Colombia. Publicado en *Diario Oficial* N° 44097, 24 de julio de 2000. <https://iberred.org/sites/default/files/codigo-penal-de-colombia.pdf>

CÓDIGO PENAL DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY. Ley 9.155 (1933). Uruguay. Última modificación en 2018. <https://iberred.org/sites/default/files/codigo-penal-uruguay.pdf>

CÓDIGO PENAL PERUANO (1991). Perú. Última modificación en 2016. <https://iberred.org/sites/default/files/codigo-penal-peruano.pdf>

EUROPEAN COMMUNITIES (2020). *EuroVoc. Tthesaurus multilingüe de la Unión Europea* <https://www.vocabularyserver.com/eurovoc/es/>
<https://eur-lex.europa.eu/browse/eurovoc.html>

FERNÁNDEZ SILVA, Sabela (2013). "Variación denominativa y punto de vista". *Debate Terminológico* 9: 11-37.

FREIXA, J. (2002). *La variació rerminològica: Anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient*. Barcelona: IULA.

FREIXA, J. (2006). «Causes of denominative variation in terminology: A typology proposal». *Terminology* 12: 51-77.

FUERTES OLIVERA, P. A. (2012). "La lexicografía de Internet: el Diccionario inglés-español de contabilidad". *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 52: 21-56. https://doi.org/10.5209/rev_CLAC.2012.v52.41090

FUERTES OLIVERA, P. A. y TARP, S. (2011). «Lexicography for the Third Millennium: Cognitive-oriented Specialised Dictionaries for Learners». *Ibérica. Journal of the European Association of Languages for Specific Purposes* 21: 141-162.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006): "Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales", CESTERO MANCERA, A. (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 47-60.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2010). "El lugar que ocupan las lenguas de especialidad en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera". en VERA, A. e I. MARTÍNEZ (eds.) *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, Comillas, Fundación Comillas, 41-64.

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (2001). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

LEY 26.984. Ley de Pago Soberano de la Deuda Pública (2014). Publicada en *Boletín Oficial*, 12 de septiembre de 2014. Argentina. <https://saij.gob.ar/LNS0005948>

LORENTE, M. (2013). "Terminología in vivo y variación funcional". *Ugarteburu Terminologia Jardunaldiak*, V: 2-18.

OSÉS, M. A. (2000). *Tesauros relacionales y acceso a la información especializada. Metodología para el desarrollo de un tesoro de terminología jurídica*. Buenos Aires: Dunken.

OSÉS, M. A. (2015). *Guía práctica para la elaboración de un tesoro*. CABA. E-book. <https://issuu.com/terminologaentusiasta/docs/gpetoses>

OSÉS, M. A. (2017). *Vocabulario Derecho de Familia*. <http://vocabularios.saij.gob.ar/portalthes/index.php?v=12>

OSÉS, M. A. (2020). *Glosario del Código Penal Argentino*. <http://vocabularios.saij.gob.ar/portalthes/?v=32>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2020a): *Diccionario Panhispánico del Español Jurídico*. <https://dpej.rae.es/>

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2020b). <https://www.rae.es>

SAIJ (2021). <http://www.saij.gob.ar/>

SAIJ (2021). *Tesoro Saij de Derecho Argentino*. <http://vocabularios.saij.gob.ar/portalthes/?v=1>

SCJN (2021). *Tesoro de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (México)*. <https://tesauro.scjn.gob.mx/vocab/>

TEMA TRES (2021). <http://www.vocabularyserver.com/>

TEMMERMAN, R. (2000). *Toward New Ways of Terminology Description: The Sociocognitive Approach*. Amsterdam: John Benjamins.

TRIBUNAL SUPERIOR DE JUSTICIA DE LA CABA (2020). Expte. n° TSJ 17997/2020-0 «Incidente de incompetencia en autos NN, NN s/ 292 1º párr. - falsificación de documento público y privado s/ Conflicto de competencia I». <http://jurisprudencia.tsjbaires.gob.ar/jurisprudencia/>

Natalia PRUNES - “Incluir las nociones de variación y tradición verbal en la clase de español jurídico”

Universidad de Buenos Aires (UBA) / New York University (NYU-BA)
nataliaprunes@filo.uba.ar

Resumen. El presente trabajo se propone describir y analizar algunos aspectos de la variación lingüística del español de especialidad (ESP) en el ámbito específico del Derecho para luego realizar algunas propuestas didácticas que puedan resultar de utilidad para los docentes de español de la Argentina para abogados de Estados Unidos. Se subrayará la importancia de la transmisión de contenidos culturales para poder trabajar con mayor profundidad la noción de variación en el ESP. Se partirá del concepto de “variación” entendido en términos del variacionismo laboviano y se incluirá en el enfoque el concepto de tradición verbal que cobrará especial relevancia en el español jurídico. Las propuestas didácticas se centrarán en el uso de refranes relacionados con el campo del Derecho que servirán de base para profundizar contenidos gramaticales, morfosintácticos y léxicos.

Palabras clave: didáctica de lenguas extranjeras, español del derecho, lingüística aplicada, variación

Résumé. L'objectif de cet article est de décrire et d'analyser quelques aspects de la variation linguistique de l'espagnol de spécialité (ESP) dans le domaine spécifique du Droit pour ensuite faire quelques propositions didactiques utiles aux professeurs d'espagnol en Argentine qui s'adressent aux avocats habitant aux États-Unis. À partir de l'approche communicative et notionnelle-fonctionnelle, les contenus culturels seront mis en relief afin de pouvoir approfondir la notion de variation en ESP. Le concept de variation sera compris en termes de la linguistique variationniste ainsi que le concept de tradition verbale sera particulièrement pertinent pour l'espagnol juridique. Les exemples de propositions didactiques seront focalisés sur des proverbes liés au domaine du Droit, qui serviront également comme base pour approfondir les contenus grammaticaux, morphosyntaxiques et lexicaux.

Mots-clés : didactique des langues étrangères, espagnol du droit, linguistique appliquée, variation

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es problematizar algunos aspectos de la variación lingüística del español de especialidad en el ámbito específico del Derecho para luego realizar algunas propuestas didácticas y metodológicas que puedan resultar de utilidad para los docentes de español como lengua segunda y extranjera. Se partirá de una experiencia propia en la universidad New York University alojada en Buenos Aires (NYU-BA, *center abroad*), a la cual asisten estudiantes de la sede central neoyorkina que se encuentran realizando un programa académico de posgrado en Derecho gracias al cual tienen la posibilidad de realizar parte de sus estudios en el exterior. Dicho programa está dedicado a proveerles un panorama analítico de los sistemas legales y de las problemáticas ligadas al ámbito jurídico latinoamericano, en general, y argentino, en particular, con foco en el desarrollo económico e institucional. Conviene destacar aquí que todos los cursos se imparten en inglés, incluso aquellos a los que pueden acceder algunos alumnos de la Universidad de Buenos Aires con quienes los estudiantes tienen la oportunidad de intercambiar distintos puntos de vista. El curso de español con fines específicos, por ende, es optativo y no comporta ningún crédito académico para quien lo curse y apruebe⁸⁶. Este marco posee ventajas y desventajas: por un lado, al no ser obligatorio, se inscriben en dicho curso quienes realmente tienen deseos de aprovechar

⁸⁶ Si bien los docentes califican con una nota acorde al sistema de la universidad (que va de A a F), solo se indica en el expediente académico si el curso está aprobado o no y los estudiantes no obtienen ningún crédito por él.

al máximo la experiencia de inmersión lingüística y cultural; por el otro, al no estar acreditado académicamente, termina siendo el más relegado por los estudiantes cuya prioridad es obtener un buen promedio en sus carreras, a la vez que los profesores están limitados en cuanto a las tareas que les pueden dar para realizar fuera del aula, ya que no pueden ser la prioridad. Por lo tanto, el desafío mayor de los docentes es intentar que los estudiantes aprovechen al máximo su experiencia de inmersión lingüística y cultural en el país elegido como destino dentro del programa de intercambio (en este caso, Argentina) y proveerles, además, las herramientas necesarias de la lengua meta que requerirán para desempeñarse en el ámbito de las distintas ramas del Derecho a las que se dediquen. Para ello, es importante tener siempre presente que será fundamental fomentarles la reflexión lingüística, en sentido amplio, lo que incluye un análisis acerca de la variación y del estatus de las lenguas en relación con sus usuarios, con el fin de que puedan comprender mejor la situación de la comunidad hispana en Estados Unidos y desarrollar mejor sus competencias profesionales al interactuar con ciudadanos, inmigrantes o refugiados pertenecientes a dicha comunidad. Así, promover la discusión en clase tanto respecto de las diferentes lenguas como variedades del propio país y de la situación de los respectivos hablantes suele servir para ayudar a comprender mejor la complejidad de la lengua que se estudia y que, *a priori*, suele ser entendida dentro de un ideal homogéneo.

En ese sentido, para programar un curso de español para abogados de Estados Unidos que estudian la lengua segunda en la Argentina es preciso considerar una doble dimensión: por un lado, la dimensión internacional de la lengua española y, por el otro, la especificidad de la ingente cantidad de miembros de la comunidad hispana en Estados Unidos. El hecho de que para muchas de estas personas el sentido de pertenencia a dicho grupo no necesariamente venga ligado al dominio de la lengua española cobra especial relevancia a la hora comprender un postulado básico que todo docente de lengua sabe, desde las propuestas de la etnografía de la comunicación (GUMPERZ y HYMES, 1972) en adelante: que para dominar una lengua extranjera no basta con conocer a la perfección la gramática y recordar todas las palabras del diccionario, sino que hay que desarrollar la competencia comunicativa e intercultural. En el caso específico de español del Derecho, será esencial que los estudiantes también superen un prejuicio extremadamente común: conocer el léxico jurídico de la lengua meta no basta para poder desempeñarse como abogados dentro de la comunidad hispana, sino que habrá que realizar un esfuerzo mayor para poder realizar una verdadera mediación cultural. En ese sentido, la discusión acerca de la/s lengua/s y la/s variedad/es lingüísticas de un país en comparación con otro también puede ayudar a comprender el aprendizaje del español de especialidad dentro de un contexto cultural mayor que no puede desmerecerse.

De ese modo, para el caso que interesa aquí para los fines ya mencionados, los estudiantes deberán tener en cuenta ciertos datos básicos sobre los hablantes de español. Dado que no se trata de un curso para formar especialistas en lengua española, sino de español de especialidad, resulta muy útil proveerles cifras que ayuden a resumir de una manera muy sencilla la situación del español en el mundo y que sirvan de puente para empezar a pensar o a debatir la complejidad de la variación en sí misma. A riesgo de caer en el cliché, resulta útil comenzar un curso de estas características dando un panorama de la situación del español en el mundo, según datos estadísticos recientes, ilustrándolos con cuadros y gráficos realizados tanto por el mencionado organismo como por otras fuentes fidedignas. Así, por un lado, habrá que delimitar brevemente la situación del español en el mundo, en general, con alusiones al contexto particular de Argentina y del español rioplatense, en la medida en que será la variedad con la que el estudiantado entrará en contacto dentro del programa de inmersión. Por el otro, será crucial hacer referencia a la situación particular de la comunidad

hispana en Estados Unidos, en tanto se trata del contexto en donde los estudiantes se desempeñarán profesionalmente.

Baste recordar algunos datos que hablan por sí mismos. Según se indica en el *Anuario* del Instituto Cervantes del año 2020, se sabe que casi 489 millones de personas tienen el español como lengua materna, a la vez que el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (lo que incluye al Grupo de Dominio Nativo, al Grupo de Competencia Limitada y al Grupo de Aprendices de Lengua Extranjera) supera los 585 millones, es decir, el 7,5 % de la población mundial. Estos datos ya son casi un lugar común, aunque no por ello inválidos ni inútiles para dar un panorama somero a los estudiantes extranjeros, sobre todo cuando el foco está puesto en el valor eminentemente económico del español como lengua de comunicación comercial, siguiendo la línea marcada fundamentalmente por el Instituto Cervantes, en función de la ideología del hispanismo y la construcción de la hispanofonía (ZIMMERMANN, 2010). Ahora bien, por más que también pueda parecer una obviedad, no está de más recordarles a los aprendices que menos del 10 % de los hispanohablantes se ubica geográficamente en España, pero, debido a razones históricas relacionadas con el poderío político y económico, el peso de la variedad peninsular (en concreto, el modelo de prestigio de Madrid) se refleja, entre muchas otras cosas, en numerosos materiales didácticos de enseñanza de la lengua. En pocas palabras, a riesgo de caer en generalizaciones demasiado simplistas, puede ser útil tener en cuenta los datos estadísticos, siempre que exista una mirada analítica y crítica que ayude a los estudiantes a comprender la complejidad de los distintos fenómenos desde una perspectiva propia.

También conviene recordar algunas cifras sobre Estados Unidos, tales como las que se reflejan en el siguiente cuadro, según la Oficina del Censo⁸⁷ de dicho país:

Situación sociolingüística en Estados Unidos

Número total de habitantes: 331,449,281 millones
Minorías más importantes: hispana (18,7 %), negra (13,4 %) y asiática (6%)
Hablantes que se definen como "hispanos": 62 millones
Hispanos que hablan español en sus hogares: 41 millones

Al observar estos datos en comparación con la población total de Argentina, que, según datos del INDEC⁸⁸ estimada para el año 2022 asciende a 46.234.830 de habitantes (de los cuales el 88,1 % se considera hablante nativo de español), se observa que, si bien hay menos hablantes de español en Estados Unidos que en Argentina, en realidad, hay una mayor cantidad de personas que se identifican con la comunidad hispana en el país en donde el español no es lengua oficial. En efecto, como se indica el cuadro 1, en Estados Unidos 62 millones de personas se definen como "hispanas", lo que incluye una enorme variedad poblacional desde un criterio socioeconómico que responde a diferentes variedades del español, en función de los países de origen de la población migrante. Por lo tanto, resulta evidente que para tratar con esta comunidad en términos profesionales habrá que tener en cuenta diversos factores y, en lo que se refiere a lo propiamente lingüístico, la variedad adquirirá un rol principal, tal como se verá en el próximo apartado. Además, recordemos que "la imagen que nos hacemos de los otros pasa por las categorías a los que las vinculamos,

⁸⁷ Cf. <https://www.census.gov/>

⁸⁸ Según estimaciones para el 1 de julio de 2022. Cf. <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel3-Tema-2-24>.

así como la imagen que el individuo tiene de sí mismo está igualmente determinada por su pertenencia a uno o varios grupos” (AMOSSY y HERSCHBERG, 2001: 36). En ese sentido, debe tenerse en cuenta que la falta de conocimientos sobre la diversidad y la imposición “pasiva” de un modelo estándar (relacionado, indefectiblemente, con las variedades de habla más prestigiosas dependientes de factores político-económicos) puede aumentar los estereotipos y clichés que inciden en la discriminación lingüística.

Para resumir lo anterior, puede decir que, dentro de un programa de intercambio dictado en la sede argentina de una universidad norteamericana, se inserta un curso de español optativo para aquellos estudiantes de posgrado de Derecho provenientes de Estados Unidos que quieran aprovechar la experiencia de inmersión lingüística y cultural. En este marco, será fundamental trabajar en clase el concepto de variedad, dada la diversidad tanto lingüística como cultural dentro de la comunidad hispanohablante de su país, a la vez que habrá que tener en cuenta la ciudad en la que estos estudiantes se instalan, es decir, Buenos Aires, en la medida en que entran en contacto con la población local.

2. ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO

2.1. La importancia del concepto de variación en la clase de ESP

Para poder comprender la importancia que adquiere el concepto de variación en la programación de los cursos de español de la Argentina para abogados de Estados Unidos, desde un punto de vista teórico-metodológico, nos basaremos en dos conceptos fundamentales. Por un lado, delimitaremos el campo de la variación lingüística, tal como la entendemos, y, por el otro, la enmarcaremos dentro de lo que LARA (2014 y 2021), siguiendo las coordenadas de COSERIU, entiende como “tradición verbal”.

Así pues, en primer lugar, nos ocuparemos del concepto de *variación*. El término es amplio y comprende características que han sido muy estudiadas desde distintos enfoques (HERNÁNDEZ y BUTRAGUEÑO, 2015). No obstante, en líneas generales, podemos decir que comprendemos aquí la *variación* en función de ciertos usos de la lengua condicionados por factores geográficos, socioculturales, contextuales o históricos. Como se sabe, el variacionismo laboviano, entendido como corriente dentro de los llamados “estudios del lenguaje”, sentó las bases del concepto de *variación lingüística*, a partir de una metodología específica basada en los estudios cuantitativos del habla, con un objetivo claro: analizar la lengua en su contexto social real, es decir, el “habla viva”, lo que se opone a la idea de hablante-oyente ideal propias de las corrientes lingüísticas estructuralistas y formalistas⁸⁹. Por eso, según LABOV (1972: 271), “la variación social y estilística presupone la opción de decir “lo mismo” de modos diferentes; es decir, las variantes son idénticas en cuanto a referencia o valor de verdad, pero se oponen en cuanto a su significación social o estilística”. Vale decir, entonces, que, desde este punto de vista, no existiría la sinonimia plena. De este modo, así como no es lo mismo decir “viejo” que “anciano” o “adulto mayor” en todas las variantes del español general, ni *fashion* que “moderno” en el caso concreto del español rioplatense, tampoco tendrá la misma significación social o estilística, por ejemplo, aspirar más o menos las sibilantes en posición implosiva, más allá de que el mensaje que se transmita en el contexto oracional sea idéntico. En otras palabras, desde una concepción intralingüística, la

⁸⁹ Esto permite explicar tanto la variación lingüística, en función de determinados factores sociales, como la dirección del cambio lingüístico.

variación se identifica con alternancias o formas diferentes (de un sonido, palabra, construcción, etc.) que comparten esencialmente significado y función en un contexto determinado (HERNÁNDEZ y BUTRAGUEÑO, 2015: 406), a la vez que desde un punto de vista sociolingüístico más amplio dos formas en covariación que pueden considerarse sinónimas no revelan la misma información acerca del hablante o del contexto de habla.

CHAMBERS y TRUDGILL (1984), en su clásica obra titulada *La dialectología*, distinguen distintos tipos de variación en función de factores como las circunstancias que determinan dichas alternancias: la edad del hablante, su procedencia y nivel sociocultural, su profesión o ámbito laboral. Estos factores condicionan lo que se ha catalogado como “variación diafásica” (relacionada con el nivel sociocultural de los hablantes), “diatrática” (relacionada con el estilo o registro ligado a la situación comunicativa), “diatópica” (relacionada con el lugar geográfico) y “diacrónica” (relacionada con tiempo histórico).

Para resumir lo anterior, entendemos la variación lingüística definida en función de formas lingüísticas alternantes en los distintos niveles del lenguaje usadas por un mismo hablante o varios hablantes en mensajes equivalentes, lo que revela información sociolingüística fundamental para la comunicación. Es importante observar aquí que dicha variación no solo comprende los planos fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico, sino también el nivel pragmático y discursivo, lo cual será sumamente importante para tener en cuenta en la clase de español de especialidad. Por ese motivo, en didáctica de las lenguas, en general, y, en particular, en la enseñanza de español como lengua segunda o extranjera, los estudios sobre la variación lingüística ayudan a elaborar estrategias para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural de los aprendientes. En ese proceso, no solo habrá que tener en consideración las distintas variedades de la lengua española relacionadas con “modos de decir” diferentes (nivelados, a su vez, en función de un estándar o norma culta que determina los usos más o menos prestigiosos dentro de una comunidad de habla), sino también las culturas y tradiciones discursivas particulares a las que está asociada la variación lingüística en cuestión.

Para el caso específico del español para abogados que se desarrollarán profesionalmente en Estados Unidos, el hecho de que los estudiantes puedan comprender el concepto de variación, sin duda, jugará a su favor para poder relacionarse mejor con la comunidad hispana. Gracias a la conciencia de las diferentes variaciones, podrán comprender mejor y adaptarse a las necesidades de sus interlocutores hispanos por diversos motivos. Por una parte, al ser la comunidad de habla hispanounidense⁹⁰ tan amplia y variada en términos diatópicos, debido a la procedencia geográfica de las familias migrantes, es importante considerar algunas diferencias y, sobre todo, no englobar a las formas del español habladas en México como generales para toda la comunidad latina. Esto suele ocurrir en muchos casos, dada la gran mayoría de hablantes de origen mexicano que hay en el país limítrofe, de modo tal que los abogados que traten con hispanohablantes cuya variedad no sea mexicana deberán tener en cuenta que algunas formas pueden resultar incomprensibles o generar malentendidos, incluso desde lo pragmático. Además, deberán tener en cuenta que, más allá de la diversidad intracultural de la comunidad latina norteamericana, también existen formas propias de los hispanounidenses que pueden ser menospreciadas o incluso invalidadas desde una posición prescriptiva de la lengua en contextos internacionales. Por ende, para poder llevar a buen término la comunicación, habrá que tener en cuenta la dimensión de la variación en su sentido

⁹⁰ Neologismo acuñado por el director honorario de la Academia Norteamericana de la Lengua Española, Gerardo Piña-Rosales. Cf. DOMITRESCU, 2014: 4.

más amplio. De este modo, como bien indica MARTÍN PERIS (2001: 135), el docente permite que el estudiante entre en contacto con la realidad de la lengua en sus diversas manifestaciones para lograr los siguientes objetivos: comprender los mensajes contenidos en esas manifestaciones lingüísticas, reconocer los parámetros propios de una determinada variedad, reconocer rasgos y unidades expresivas particulares y desarrollar estrategias para interactuar con hablantes que realicen otras manifestaciones lingüísticas.

2.1. El uso de las tradiciones verbales en la clase de ESP

Para abordar la dimensión heterogénea del concepto de variación, consideramos pertinente acudir a la noción de *tradición verbal*, ya que, como veremos, también será fundamental a la hora de pensar un curso de español para abogados. Retomamos aquí la definición del reconocido lingüista mexicano LARA (2021), quien, reformulando las coordenadas sentadas por COSERIU, entiende la *tradición verbal* como “una práctica valorada, una manera de hablar o de escribir considerada adecuada y pertinente para diferentes intereses de la sociedad”. Dicho en otras palabras, los conjuntos de actos verbales conforman las llamadas “tradiciones verbales” que se reconocen e identifican como propias, en la medida en que posibilitan que una comunidad conciba su contexto y su vida, se entienda, se exprese, acumule experiencia y saberes (LARA, 2014).

Entendidos ambos términos según como los hemos definido, tanto la “variación lingüística” como la “tradición verbal” (y, dentro de ella, la “tradición discursiva”)⁹¹ son conceptos que todo docente de español como lengua segunda o extranjera debería tener en cuenta a la hora de programar un curso de español de especialidad o fines específicos. Al pensar en la especificidad del español del Derecho, la importancia de la tradición verbal, unida al concepto de variación, puede observarse claramente en el ejemplo del género *alegato*, es decir, de una exposición o discurso cuyo objetivo es argumentar y convencer que se expone ante un tribunal de justicia en defensa de una persona acusada. Es evidente que la elaboración de un alegato no podrá hacerse en abstracto, como si se tratara de un ejercicio teórico de clase, sino que dependerá de los contextos de enunciación. Al igual que difieren las leyes entre los distintos países, los valores sobreentendidos de todo discurso (en este caso, el de un alegato) serán necesariamente distintos también, en tanto se trata de productos históricos de una tradición verbal. Por lo tanto, será fundamental familiarizarse con tal tradición verbal para lograr los objetivos deseados, dependiendo del país de origen y la cultura de las personas involucradas.

Así, el concepto de *tradición verbal* en el español del Derecho nos remite directamente a las tradiciones jurídicas de cada país. Si hemos dicho que los abogados norteamericanos que necesitan recurrir a la lengua española para desempeñarse en su contexto profesional deben atender las variedades lingüísticas en cuestión (diatópicas, diafásicas, diastráticas⁹²) inscribiéndose dentro de una tradición verbal para redactar sus textos, a esto se suma que también deberán conocer las tradiciones jurídicas que están en juego, independientemente de que se desempeñen en su propio país o en otro. ¿Por qué? Porque dichas tradiciones verbales, discursivas y jurídicas operarán, aunque más no sea, como marco cultural en sus contrapartes, lo que condicionará el establecimiento de una buena y clara comunicación.

⁹¹ Las tradiciones verbales incluyen las llamadas “tradiciones discursivas”, que pueden importarse de otras comunidades de habla con las que se comparten o heredan ciertos rasgos culturales. Cf. LARA, 2014: 513.

⁹² Dejamos de lado la variación diacrónica, ya que no interesa en este tipo de estudios focalizados en la sincronía.

En ese sentido, al comparar las tradiciones jurídicas de la comunidad angloparlante con las de la comunidad hispanohablante, observaremos diferencias esenciales que todo docente de español para abogados deberá tener en cuenta. Dado que no podemos extendernos aquí en este punto, subrayaremos los fundamentos esenciales de dos tradiciones jurídicas muy diferentes que conllevan tradiciones verbales con distintos códigos. En efecto, debe considerarse que en el Derecho consuetudinario anglosajón rige la idea de ley común, llamado *Common Law*, que se basa en la tradición jurídica y en las costumbres, de manera tal que las sentencias judiciales tienen un peso específico a la hora de crear jurisprudencia. Así, la costumbre y las sentencias judiciales previas alimentan el propio sistema jurídico, dando a los jueces la potestad de aplicar la norma en función de su propia interpretación. En cambio, las sentencias de países cuyo ordenamiento jurídico se basa en el Derecho romano o ley civil (llamado en inglés *Civil Law*) basan su jurisprudencia en las leyes, partiendo de la base de que todo delito debe estar legislado con una correspondiente pena, creándose un vacío legal riesgoso en los casos en los que no existe una ley escrita para resolver una situación. No obstante, es cierto que dentro del Derecho positivo un juez tiene competencia para interpretar la ley, pero jamás para enmendarla, por lo cual las leyes deberán estar redactadas de la forma más unívoca posible, de forma tal de evitar las múltiples interpretaciones, aunque esto en la práctica resulta casi imposible.

Considerando lo anterior, el docente de español para abogados deberá preparar su material didáctico en función de las variedades que quiera contemplar en clase y de las tradiciones verbales que estén en juego. En el apartado siguiente daremos algunos ejemplos que esperamos que puedan ser de utilidad.

3. EL TRABAJO DE CLASE

3.1. Propuestas pedagógicas

Siempre dentro de las coordenadas establecidas⁹³, una actividad altamente productiva en la clase de español para abogados es el trabajo a partir de refranes. A modo de disparador, se puede comenzar la clase incluyendo algún texto o actividad⁹⁴ en donde esté presente el siguiente lema: “Hecha la ley, hecha la trampa”. A partir de la simple pregunta “¿Cómo podrían explicar este refrán?”, lo más probable es que surjan en la discusión oral las diferencias generales entre el Derecho consuetudinario y el Derecho positivo. De ese modo, dicha discusión puede dar lugar a una actividad que consista en escribir en conjunto las principales características que distinguen la tradición anglosajona de la tradición romana, agrupadas en columnas. Ahora bien, como muchas veces los estudiantes desconocen las diferencias del Derecho civil, otra posibilidad es darles un listado en el que tengan que identificar cuáles descripciones pertenecen a una tradición y cuáles a la otra o, en su defecto, proveer un cuadro en donde ya estén divididas en dos grupos dichas características para que los alumnos puedan identificar el derecho romano con una columna y el derecho anglosajón con la otra, agregándoles solamente los títulos correspondientes. Ello dependerá no solo del nivel de

⁹³ En este apartado proporcionaremos ejemplos que pueden servir de modo genérico a distintas comunidades hispanohablantes, aunque, como se ha indicado más arriba, será el docente a cargo el responsable de adaptar los contenidos a la variedad y a la tradición verbal en la que se inscriba.

⁹⁴ También podría pensarse en darles a los alumnos el refrán fuera de contexto, como disparador general abierto, dependiendo del enfoque de la clase y del nivel de interlengua que ellos tengan.

interlengua del alumnado, sino también de la dinámica del grupo y su predisposición a participar en clase.

Así, una vez pasada la etapa de “entrada en calor” que dará lugar a la discusión y, tras ella, la sistematización de los contenidos propios del español jurídico podrá pasarse a trabajar el español general (que, por supuesto, debe estar incluido en la clase de español de especialidad), ya sea en el plano gramatical, morfosintáctico, fonético y léxico, siempre a partir del disparador inicial de la clase⁹⁵. Solo por dar unos pocos ejemplos, pueden proponerse otro tipo de ejercicios de construcción sintáctica de participio (como la frase “Muerto el perro, se acabó la rabia”) en el que las palabras estén desordenadas para que los estudiantes armen la frase y luego intenten explicarla⁹⁶. Si, en cambio, se prefiere mantener la línea estricta de los refranes, puede ser sumamente enriquecedor realizar este mismo ejercicio con otros refranes del ámbito del Derecho, tales como: “Quien le roba a un ladrón tiene cien años de perdón”, “No se puede ser juez y parte”, “No hay juez más sospechoso que cada uno en su negocio”, “La ocasión hace al ladrón”, “Hasta que pruebes, no absuelvas ni condenes”, etc. A partir de estos ejemplos (u otros) se pueden proponer diferentes actividades clásicas para trabajar fundamentalmente la gramática o el léxico, como las siguientes: “Elegir el final apropiado”; “Conjugar los verbos faltantes”; “Completar el léxico faltante”; “Ordenar las palabras para formar el refrán”; “Reformular el refrán comenzando por la conjunción condicional Si...”; etc.

Por cuestiones de espacio, no podemos aquí ahondar en detalles. No obstante, consideramos que el desarrollo de actividades basadas en refranes del repertorio jurídico es sumamente enriquecedor porque, tal como expresa BOUALLAL (2015: 96), “[...] el refrán refleja, reproduce y conserva la cultura del pueblo que lo vio nacer, de este se puede extraer la información necesaria para reconstruir con todo detalle la organización social, los valores morales, las costumbres y las normas de conducta de un país”. En ese sentido, trabajar el patrimonio paremiológico en la clase de español de especialidad resulta de gran utilidad para desarrollar distintos tipos de habilidades y la competencia intercultural, que siempre incluye como fundamentos la cuestión de la variación y de la tradición verbal.

3.2. El trabajo de la variedad a partir de las fuentes

Es sabido que trabajar con fuentes auténticas es prácticamente indispensable en la clase de español de especialidad y, más específicamente, en el caso del español del Derecho por dos motivos esenciales. Primero, porque existen muy pocos manuales de español para abogados y, al mismo tiempo, los que efectivamente existen están naturalmente apegados a sus propias tradiciones jurídicas y verbales, por lo cual no pueden usarse fuera de una reducida comunidad dentro de los límites de un país. Y, segundo, porque el español del Derecho exige la superación del contexto oracional, en la medida en que la interpretación y producción de los textos legales y jurídicos depende enteramente del contexto situacional. En ese sentido, carecen de todo interés las listas sueltas de léxico o las actividades tipo *role play* que no estén relacionadas con situaciones concretas en donde se puedan tener en cuenta factores como

⁹⁵ Suele darse naturalmente en clase que los estudiantes propongan un refrán equivalente en su lengua materna, lo que ayuda para comentar semejanzas y diferencias, así como también para trabajar el léxico de especialidad.

⁹⁶ Dependiendo del nivel del curso, podría armarse la propuesta tal como se describe arriba o bien podría dividirse el grupo en dos para que uno de ellos armara la primera parte del refrán y el segundo la siguiente.

la tradición verbal y las variedades lingüísticas en todos sus planos. Si bien es frecuente que los estudiantes reclamen listas de palabras específicas, partiendo del prejuicio mencionado al comienzo de este trabajo respecto de la reducción de la especialidad a un universo léxico, es importante hacerles comprender que, incluso aunque armen ellos mismos un repertorio con equivalencias de términos entre la lengua materna y la lengua meta, de nada les servirá si no tienen en cuenta los factores explicados anteriormente. Del mismo modo, realizar un juego de roles en donde, por ejemplo, un alumno es un abogado, otro es un acusado y otro es un juez, en donde no exista un contexto concreto previamente abordado en clase, servirá casi exclusivamente para practicar el español general (que, como se ha dicho es la base del español de especialidad y, por lo tanto, no está nunca de más), pero no el español específico del ámbito del Derecho.

Por lo tanto, como hemos dicho, para poder trabajar en profundidad el español jurídico es necesario recurrir a documentos auténticos. Dado que estos son innumerables, nos proponemos aquí simplemente esbozar dos tipos de fuentes de enorme valor, tanto para la comunidad hispanohablante en sentido amplio como para la tradición verbal específicamente argentina. En el primer caso, es ineludible aludir a la labor conjunta entre la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) de reciente publicación: el *Diccionario panhispánico del español jurídico*⁹⁷. En el segundo, también es de suma importancia el acceso de los abogados que estudian español en la Argentina al Sistema argentino de información jurídica y el correspondiente *Banco de Vocabularios Jurídicos*⁹⁸, en donde cualquier usuario puede consultar información propia de la especialidad dentro del marco local. No es cuestión aquí entrar en detalle sobre la funcionalidad de ambas fuentes, que son de acceso libre y gratuito. Basta simplemente mencionarlas para poder trabajarlas en contraste, a partir de interrogantes básicos: ¿qué características tienen?, ¿en qué medida este tipo de fuentes ayudan a la claridad y comprensión del Derecho para el público no especializado?, ¿qué términos o temas concretos generan mayor confusión?, ¿en dónde se observa mayor diversidad de tradiciones verbales?, etc. Asimismo, no debe olvidarse la relevancia del enfoque glotopolítico (DEL VALLE, 2007) en el desarrollo de la competencia intercultural, es decir, la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones y expectativas de personas de otras culturas (OLIVERAS, 2000: 38). Dentro de esa línea, será de suma valía analizar en qué medida el llamado y pretendido diccionario “panhispánico” representa por igual todas las variedades del español o no, considerando que su base es Boletín Oficial del Estado Español (BOE), con el cual la RAE trabajó conjuntamente, y que los aportes provistos por las distintas academias americanas fueron agregados progresivos posteriores.

En resumen, el trabajo con las fuentes auténticas es primordial para acceder a documentos contextualizados, así como también para seguir trabajando cuestiones derivadas de la problematización del concepto de variación y tradición verbal, a los que, como hemos intentado demostrar, resulta necesario aludir en la clase de español de la Argentina para abogados de Estados Unidos.

⁹⁷ Disponible en línea: www.dpej.rae.es.

⁹⁸ Disponible en <http://www.saij.gob.ar/>

4. CONCLUSIONES

Como se ha dicho, es frecuente que los aprendientes (y muchas veces también los docentes) se focalicen en el plano léxico como objetivo básico, central y casi exclusivo de la clase del español del Derecho, incluso aquellos que, como en el caso que hemos tratado hoy, se inscriben dentro de un programa de inmersión lingüística y cultural en el ámbito de un programa de intercambio universitario. Una causa lógica de ello estriba en que es imposible dominar una especialidad sin conocer el vocabulario técnico. Desde luego, habrá que conocer los tecnicismos para poder emplearlos. Sin embargo, aprender una lista léxica no nos convierte en abogados, mientras que la condición *sine qua non* para que un abogado pueda ejercer su profesión, en cualquiera de las subramas a las que se dedique, es conocer las tradiciones jurídicas y verbales de la comunidad en la que se inscriba. Por lo tanto, el fundamento del español de especialidad de esta área no está en el léxico técnico, sino en la competencia comunicativa e intercultural. Para decirlo de otro modo, el problema de la terminología jurídica radica en que, si bien es necesario conocerla para comprenderla (aunque muchas veces se deduce por contexto), no basta con saber el significado de una lista de términos dada *a priori*, sino que hay que saber distinguir unos de otros y usarlos apropiadamente en una determinada situación comunicativa. Esto implica, entre otras cosas, saber manejar la variedad diastrática y tener en cuenta la variedad diafásica, además de diatópica, de los interlocutores. Por ese motivo, en el ámbito del Derecho se observan a menudo problemas entre lo intercultural y pragmático, de tal modo que la única forma de saldarlos es mediante un abordaje a partir de la contextualización del español con fines específicos.

Por lo demás, también es fundamental facilitar en el aula la comunicación general abordando temas ajenos a la especialidad por dos motivos básicos: primero, para que los estudiantes puedan aprovechar al máximo el programa de inmersión lingüística y cultural del que participan, gracias al cual también comprenden la dimensión e importancia del español a nivel internacional y, al mismo tiempo, la problematización del concepto de variación lingüística. Segundo, porque hay que tener siempre presente que, como todo vocabulario técnico, pero muy especialmente el del español jurídico, el léxico de la especialidad está compuesto en su mayor parte por vocablos del español general y no de términos específicos, lo que nuevamente lleva a pensar que el ámbito en cuestión requerirá de un dominio de la competencia intercultural mayor que en otro tipo de especialidades. Bien es cierto que, tal como indica ÁVILA MARTÍN (2011), el léxico jurídico posee ciertas particularidades propias como la abundancia de latinismos y expresiones latinas comunes al Derecho internacional, así como también por la de términos conceptuales (tales como “irrevocabilidad”, “imputabilidad”, por ejemplo), construcciones de carácter metafórico (como “tráfico de influencias”, “blanqueo de capitales”, “bienes”), compuestos sintagmáticos (como “valor catastral”, “valor de demanda”, etc.) e incluso léxico perteneciente o compartido con otras especialidades (como los vocablos “preembriones” o “aborto”, compartidos con la Medicina), pero el porcentaje es bajo. La mayor parte de los términos usados en la especialidad pertenecen al léxico general usado dentro de una tradición verbal, que hay que conocer, junto con la variación lingüística correspondiente, para poder desempeñarse profesionalmente de manera competente. El nivel pragmático-semántico debe trabajarse en clase tanto o más que el vocabulario específico, ya que es muy difícil de reponer o explicar fuera de contexto y no suele estar presente más que de manera muy esquemática y hasta estereotipada en los manuales especializados, como el conocido material pedagógico *De ley* de la editorial española SGEL (CARBÓ MARRÓ y MORA SÁNCHEZ, 2012), ya que solo puede comprenderse en relación con un contexto real específico y auténtico. Por ello, la retroalimentación en la clase de español de especialidad, dentro de un contexto de inmersión

lingüística, cobra vital importancia. A partir de las experiencias del alumnado, muchas veces fruto de las propias prácticas profesionales que acompañan los programas de intercambio académico, los docentes pueden nutrirse de un *input* que los ayudará a diseñar sus clases de español para abogados. Por lo demás, la dificultad de ciertos géneros discursivos propios del Derecho podrá tratarse para desarrollar estrategias argumentativas que aboguen por un lenguaje jurídico claro (incluso como espejo para detectar problemas en su propia L1) y que sirvan también para evaluar los posibles errores de comprensión por parte de los hablantes de lengua materna.

En resumidas cuentas, al reflexionar los estudiantes norteamericanos respecto de la situación de la/s lengua/s y las variedades y en qué medida afectan estos factores a los hablantes involucrados, podrán comprender y establecer una mejor comunicación con ellos. A su vez, al estar en un contexto de inmersión lingüística y cultural en un país en donde se ven obligados a expresarse en una lengua que no es la propia, pueden comprender mejor la situación de una comunidad minoritaria y minorizada en su país de origen. Si la experiencia de inmersión es exitosa, entonces, podemos aspirar incluso a que en este proceso esté implicada la lucha contra el prejuicio lingüístico que tanto afecta, en particular, a la comunidad latina en EE. UU.

5. BIBLIOGRAFÍA

AMOSSY, R. y HERSCHBERG, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: EUDEBA.

ÁVILA MARTÍN. (2011). "El léxico en los diccionarios jurídicos de español". *Tonos digital*, 21. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/41307>

BOUALLAL, K. (2015) "Los refranes. Una propuesta didáctica". https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/16_bouallal.pdf

CARBÓ MARRÓ, C. y MORA SÁNCHEZ, M. A. (2012). *De ley. Manual de español jurídico*. Madrid: SGEL.

CHAMBERS, J.K. y TRUDGILL, P. (1984). *La dialectología*. Madrid: Visor.

DEL VALLE, J. (ed.). (2007). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid y Frankfurt: Verbuert-Iberoamericana.

GUMPERZ, J. y HYMES, D. (1972). *On the Dimensions of Sociolinguistics - John J. Gumperz & Dell Hymes, eds, Directions in sociolinguistics*. Nueva York: Holt, Rinehart, Winston.

DOMITRESCU, D. (2014). "Sobre *Hablando bien se entiende la gente 2* y la necesidad del buen uso del español en los Estados Unidos". *Glosas*, 8/6: 4-16.

HERNÁNDEZ, E. y BUTRAGUEÑO, P. (eds.). (2015). *Variación y diversidad lingüística. Hacia una teoría convergente*. México: Colegio de México. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1bw1h74>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS (INDEC). (2021). <https://www.indec.gob.ar/>

INSTITUTO CERVANTES. (2020). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2020*. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_20/

LABOV, W. (1972). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

LARA, L. F. (2021). "Primera sesión". Ciclo de conferencias de El Colegio de México *Historia del español en América. Imposición y apropiación*.
<https://www.youtube.com/watch?v=SB2aBJo31eA&list=LL&index=3&t=4112s>

LARA, L. F. (2014). "La noción de tradición verbal y su valor para la lingüística histórica". *Nueva revista de Filología hispánica*, 65/2 (julio-diciembre 2014): 505-514.

MARTÍN PERIS, E. (2001). "Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en enseñanza del español como lengua extranjera". *Carabela*, 50: 103-136.

OLIVERAS, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.

RAE y ASALE. (2020). *Diccionario panhispánico del español jurídico*. www.dpej.rae.es

SISTEMA ARGENTINO DE INFORMACIÓN JURÍDICA. (2021). www.saij.gob.ar

UNITED STATES CENSUS BUREAU. (2020). <https://www.census.gov/>

ZIMMERMANN, K. (2010). "La hispanofonía, la lingüística hispánica y las academias de la lengua: propuestas para una nueva cultura lingüística". In ORTEGA, J. (ed.). *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y trasatlánticos*. Frankfurt y Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft, 43-60.

María Luisa REGUEIRO RODRÍGUEZ - “Polisemia y sinonimia ante la necesaria precisión del español científico-académico”

Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura. Facultad de Filología.
Universidad Complutense de Madrid

mlreguei@ucm.es

Resumen. La presente contribución es una reflexión sobre la variación léxica que representan la polisemia y la sinonimia como posible causa de ambigüedad, riesgo para el acuerdo universal que caracteriza al lenguaje científico-académico. La tensión existente entre la necesidad de precisión léxica de las unidades terminológicas y la diversidad semántica que implican polisemia, sinónimos y geosinónimos determina la necesidad de definir criterios y principios de tratamiento de la terminología en pos de la monorreferencialidad básica para dicha precisión. El análisis de la presencia de estas relaciones léxico-semánticas incluye la caracterización general del léxico científico-académico; algunos ejemplos de la variedad terminológica que representan la polisemia y la sinonimia en diversas disciplinas, así como sus causas; y una propuesta mínima de tratamiento de la nomenclatura específica a fin de evitar la ambigüedad y la imprecisión.

Palabras clave: español científico-académico, léxico de especialidad, polisemia, sinonimia

Résumé. La présente contribution est une réflexion sur la variation lexicale que représentent la polysémie et la synonymie comme cause possible d'ambiguïté, un risque pour l'accord universel qui caractérise le langage scientifique-académique. La tension entre le besoin de précision lexicale des unités terminologiques et la diversité sémantique qu'impliquent la polysémie, les synonymes et les géosynonymes détermine la nécessité de définir des critères et des principes de traitement de la terminologie dans la poursuite de la monoréférentialité de base pour ladite précision. L'analyse de la présence de ces relations lexico-sémantiques inclut la caractérisation générale du lexique scientifique et académique ; quelques exemples de la variété terminologique que représentent la polysémie et la synonymie dans diverses disciplines ainsi que leurs causes ; et une proposition minimale de traitement de la nomenclature spécifique afin d'éviter l'ambiguïté et l'imprécision.

Mots-clés : espagnol scientifique et académique, lexique de spécialité, polysémie, synonymie

1. INTRODUCCIÓN

El discurso científico constituye una de las muestras de la variedad lingüística porque “dentro de un territorio o una comunidad determinados es posible encontrar diferencias de naturaleza social que nos transportan, consecuentemente a un plano sociolingüístico”; y configura un *sociolecto* por “el conjunto de [las] características lingüísticas que permiten identificar a un grupo social” (MORENO FERNÁNDEZ, 2007: 51). Como todo *sociolecto* ha recibido diversas denominaciones: *lenguaje o variedad sectorial, de especialidad, de grupo, jerga*, etc. En la amplia polisemia de *jerga* caben muchas variedades:

[...] lengua especial de un grupo social diferenciado, usada por sus hablantes sólo en cuanto miembros de ese grupo social. Fuera de él hablan la lengua general. En tan amplio campo, quedan incluidos: a) el lenguaje del hampa, b) los lenguajes profesionales, c) el lenguaje de cualquier grupo social, d) el conjunto de palabras procedentes de fuentes oscuras que por broma o ironía se introducen en la conversación familiar de todas las clases sociales. A estas acepciones, cabe añadir la acepción de *jerigonza*, como lengua de mal gusto, complicada e incomprensible. (LÁZARO CARRETER, 1981, s. v. *jerga*)

El lenguaje científico como *sociolecto de grupo profesional*, y dentro de este, *de especialidad*, se reconoce por “un conjunto de caracteres lingüísticos específicos de un grupo de hablantes dedicados a una actividad determinada; en cierto modo, el uso de una *jerga* siempre es una forma de marcar una identidad sociolingüística o la pertenencia a un grupo” (MORENO

FERNÁNDEZ, 2007: 57). Estas características determinan que dicho grupo, en su jerga específica, persiga, entre sus objetivos fundamentales, la precisión y el acuerdo universal a través de la terminología o la nomenclatura, del *léxico nomenclátor*, según denominación *coseriuana*. Son objetivos compartidos con el ámbito académico en el que la actividad científica se genera y difunde sus aportaciones y logros ante la comunidad universal que conforman los investigadores de cada disciplina. El progreso científico depende en gran medida de ese acuerdo, de la búsqueda de un léxico que refleje el mundo de referencia compartido y permita el desarrollo y la expresión del pensamiento de la ciencia y sus avances sobre bases comunes.

El objetivo esencial de acuerdo terminológico que se fundamenta en la búsqueda de la precisión léxica y de la monosemia como monorreferencialidad, se ve comprometido por dos realidades omnipresentes en el léxico del español, como son su rica polisemia y su variedad sinonímica general y geosinonímica, manifestaciones ambas de la riqueza de nuestra lengua, que pueden llevar a la imprecisión no deseada en el discurso científico-académico. La historia de la negación de la sinonimia, que se extendió hasta bien entrado el siglo XX, ha llevado a ignorar su presencia también en el español de especialidad (ESP); pero en la actualidad se consolida su afirmación, en gran parte gracias a la revolución tecnológica y no solo a los lingüistas y los lexicógrafos que han defendido y demostrado su existencia y diversidad, en donde menos cabría esperarlo, en el lenguaje de la ciencia. Como lengua pluricéntrica, el español cuenta con una gran riqueza geosinonímica que no falta en el léxico científico; y algo similar ocurre con la polisemia, lo que parecería contradecir la identificación significado/significante motivada, buscada en aras de la precisión y propia de las nomenclaturas científicas.

2. EL LENGUAJE DE LA CIENCIA Y EL LENGUAJE ACADÉMICO

La ciencia se define como “[c]onjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales” (RAE-ASALE⁹⁹ *DLE*, 2021, s. v. *ciencia*). Conforman un sistema de conocimientos de un objeto ideal o material determinado que busca fundamentarse en principios ciertos y en explicaciones, por sus causas, verificables. El progreso científico presupone la difusión de sus descubrimientos y sus aportaciones, en un diálogo crítico y constructivo con los representantes de la comunidad de la misma especialidad, a través de un lenguaje común, formal, preciso y de alcance universal en relación con dicha comunidad: “La comunidad científica tiene vocación universal, no es una comunidad local. Se rige por la necesidad de compartir un conocimiento común, de contribuir al mismo y ensancharlo” (GALLEGO MAYORDOMO, 2002: 279). Los científicos de una determinada disciplina, sabedores de que sus aportaciones serán sometidas al examen y a la valoración de sus iguales, se dirigen a esa comunidad con la expectativa de su aceptación —pensando además en eludir la siempre posible desestimación o refutación—, también en el ámbito académico, uno de los espacios fundamentales de transmisión y de generación (REGUEIRO RODRÍGUEZ-SÁEZ RIVERA, 2020: 21):

El lenguaje académico y el de la ciencia son lenguajes especiales de uso restringido en campos especializados de la actividad humana, tantos como lo son los dominios del conocimiento

⁹⁹ RAE-ASALE (2021): *Diccionario de lengua española*. Versión electrónica. En adelante, *DLE*.

científico. El saber científico tiene en el ámbito académico uno de los espacios fundamentales de transmisión y generación a través de la docencia y la investigación.

Como afirma TANO (2021: 249), retomando a FASLA (2014: 88), los dominios del lenguaje de especialidad “constituyen, de modo conjunto, variedades sectoriales o especializadas marcadas, en mayor o menor medida, por el uso de neologismos, tecnicismos, eufemismos, calcos, préstamos y extranjerismos”; variedades “funcionales” según CALVI *et al.* (2009: 15):

Las lenguas de especialidad [...] son variedades funcionales de la lengua que se han desarrollado históricamente como instrumentos de comunicación en un determinado ámbito científico o profesional. Estos lenguajes se basan en las estructuras fonéticas, gramaticales y léxicas de una lengua natural y se caracterizan por la formación de una terminología propia, así como por la preferencia por ciertas formas [...] discursivas. En otras palabras, cada esfera de la actividad humana selecciona los medios lingüísticos más adecuados para expresar sus propios conceptos de la forma más clara posible.

2.1. Convenciones y rasgos comunes

No todo texto académico es científico, ni todo texto científico se desarrolla en el ámbito académico; pero el lenguaje de la ciencia y el académico comparten criterios formales, géneros y rasgos que responden a una ya larga tradición cultural común, aunque con ciertas variaciones según la lengua empleada y la disciplina específica. El discurso académico debe respetar, cuando da a conocer los resultados de la ciencia, los rasgos del saber científico que transmite: *universalidad, objetividad, denotación, verificabilidad, coherencia, adecuación, precisión, claridad y concisión expresivas*. El lenguaje académico que expresa y difunde las aportaciones científicas, que denominaremos lenguaje científico-académico, debe ajustarse también a dichos principios. La comunidad entre ambos lenguajes se manifiesta, en primer lugar, en el común objetivo de dirigirse al receptor de alcance universal, entendiendo como tal al conjunto de miembros de la comunidad científico-académica de la disciplina respectiva:

El lenguaje formal de las ciencias constituye una lengua artificial que busca superar las asimetrías entre forma y contenido, entre signo y designación del lenguaje natural, en busca del acuerdo, de la comprensión y de la difusión universal entre los miembros de la comunidad científica. (REGUEIRO RODRÍGUEZ-SÁEZ RIVERA, 2020: 29)

Esta finalidad lleva a la preferencia de una *lingua franca* que en nuestro tiempo es el inglés – en el pasado, el latín–. La *universalidad*, común al lenguaje científico y al académico, se refleja en los géneros discursivos compartidos, tanto escritos como orales. Entre los escritos, artículos, monografías, informes, reseñas, memorias y trabajos de investigación tutelados como tesinas, trabajos de fin de grado o de máster, tesis doctorales; y entre los orales, comunicaciones, mesas redondas, ponencias, conferencias en congresos, jornadas, seminarios científicos, etc. Muchos de estos tipos textuales comparten los mismos principios macroestructurales IMRyD (*Introducción, Métodos y materiales, Resultados y Discusión de Resultados*), generales de la investigación científica y en el desarrollo expresivo académico. La aspiración a la universalidad del lenguaje científico se manifiesta también en las normas y en las instituciones normalizadoras internacionales de gestión de la bibliografía y las citas de fuentes que se iniciaron en 1978 en Vancouver con unas primeras normas para el acuerdo en las publicaciones científicas. Posteriormente, otras instituciones científicas fueron estableciendo sistemas específicos para sus publicaciones, siempre con el objetivo de universalidad de comunicación con sus iguales en las respectivas disciplinas. En la actualidad contamos con diversos sistemas de citas según las fuentes: sistemas de autor/año de la

Universidad de Harvard, el APA de la *American Psychological Association*, el MLA de la *Modern Language Association*; el numérico y el tradicional, estos últimos cada vez menos frecuentes. Todos los sistemas deben cumplir la norma ISO 690:2010 emitida por la *International Standard Organization* y su equivalente española UNE-ISO 690:2013 por AENOR, la Asociación Española de Normalización y Certificación. Estas instituciones y los sistemas respectivos responden al mismo propósito: el de la búsqueda de principios comunes y de difusión internacional, aspiración de universalidad que implica el registro culto, formal de la lengua, y la precisión léxica, con la creación y el empleo de terminologías específicas.

2.1.1. La terminología científica en el lenguaje científico-académico

La terminología, el conjunto de unidades que constituyen el léxico especializado de una determinada comunidad discursiva científica, contribuye a la objetividad del discurso científico-académico. Un *término* es una palabra con una teoría detrás, con una definición propia en el sistema definitorio que constituye una determinada ciencia, que debe ofrecer un significado unívoco en virtud de esa teoría. La recepción de la terminología y de los símbolos forjados en ella se dirige a los miembros de la comunidad científica específica, dado que solo es conocida normalmente en dicho círculo, como parte de su capacitación, aunque existan términos de especialización superficial y media, generalizados entre el público (por lo que se incluyen en el diccionario general, con marca de especialidad):

Tecnicismos y símbolos artificiales constituyen para cada disciplina un conjunto léxico cuyo valor y significación se deben respetar como un requisito ineludible en el texto científico y el académico perteneciente a esa área del saber, con coherencia interna (en todo el documento) y externa (con respecto a la realidad designada). (REGUEIRO RODRÍGUEZ-SÁEZ RIVERA, 2020: 29)

El significado de los términos es difícilmente deducible del contexto sin una instrucción previa sobre el contenido del texto; aunque muchas de esas unidades léxicas pasen muy frecuentemente, a través de los medios de comunicación general, al español estándar como, por ejemplo, en las siguientes denominaciones:

Entre los campos conceptuales del vocabulario científico cabe incluir diversas denominaciones: las de las ciencias (*botánica, medicina, etc.*) y sus ramas o sus especialidades (*genética, dermatología, bacteriología, etc.*); las personas que las ejercen o practican (*zoólogo, médico, biólogo, etc.*); los objetos y los fenómenos estudiados (*asma, hematoma, paludismo, bisectriz, elipse, etc.*); los procesos naturales estudiados y los desarrollados por cada ciencia (*big bang, fagocitosis, fibrilación, etc.*); los instrumentos y aparatos empleados (*bisturí, elipsógrafo, fonendoscopio, etc.*); y las unidades que sirven para ponderar o calibrar las realidades con las que trabaja la ciencia (*baudío, ergio, hercio, etc.*). (MARTÍN CAMACHO, 2004: 26)

La variedad terminológica del léxico científico-académico está representada por la propia especialización disciplinar, en la neología que esta diferenciación genera, en los préstamos tanto del léxico de otras lenguas —sobre todo anglicismos— como del léxico general; pero también en la polisemia, que puede confundirse con la homonimia; y en la sinonimia y la geosinonimia. La unidad léxica terminológica, el *término*, en aras de la precisión y del acuerdo universal buscado por la ciencia, como unidad del léxico nomenclátor, es elaborado, creado con el fin de representar al referente: la relación entre significante y referente es motivada, no arbitraria. Se pretende la monorreferencialidad, para que la designación sea directa, monosémica; y cuando se descubre un nuevo concepto o se inventa un objeto, es necesario crear la unidad léxica que los designe mediante la neología o la selección de un valor específico de una unidad léxica general. Por ejemplo, aunque en la actualidad *televisión* es una unidad léxica de uso general, cuando se diseñó el sistema y se fabricó el aparato receptor, hubo de crearse un término que reflejara la novedad de sus

funciones; y para tal fin se creó un híbrido neológico: *tele* (gr.: `a la distancia`) + *visión* (lat.). Los *procedimientos neológicos* de la terminología científica son diversos, y también reflejan el carácter de la disciplina y la época en la que se forjan:

La ciencia crea nombres para designaciones definidas con muy variados procedimientos según la disciplina, la época y la tradición. Las experimentales forjan sus acuñaciones terminológicas preferentemente mediante cultismos griegos y latinos (*hemiplejia*, *ósmosis*) o híbridos greco-latinos (*televisión*, *hemoglobina*, *radioterapia*); así como afijos (*pre-dorsal*, *bi-polar*), sufijos aplicados a una serie (-tron: *electrón*, *neutrón*, *ciclotrón*); siglas como ADN (*ácido desoxirribonucleico*), la eponimia, derivación a partir de nombres propios, como *amperio* (por André-Marie Ampère) o *watio* (por James Watt); sin olvidar los préstamos, sobre todo del inglés, tanto crudos (*software*) como calcos o préstamos parciales de contenido foráneo, no así de significativa (*ratón* del ordenador, a partir del inglés *mouse*). (REGUEIRO RODRÍGUEZ-SÁEZ RIVERA, 2020: 25)

En la actualidad ha ido perdiendo presencia la formación de tecnicismos de cuño latino o griego y han ganado terreno procedimientos como la acronimia y las siglas a partir de la secuencia que en inglés corresponde a la descripción funcional y monorreferencial del objeto descrito. Por ejemplo, ADN (*ácido desoxirribonucleico*), RADAR (*Radio Detection and Ranging*), LASER (*Ligth Amplification by Stimulated Emission of Radiation*).

De acuerdo con las propiedades del lenguaje de la ciencia y de las que constituyen el estilo académico, el léxico científico-académico es una construcción teórica en relación con la realidad a la que designa, que ha de ser objetivo, denotativo, de significado unívoco, preciso; no connotativo, ni ambiguo, ni impreciso. Tratar de definir la *precisión* como requisito del léxico empleado por la ciencia nos enfrenta al problema de la amplia polisemia del adjetivo *preciso* y de su combinatoria¹⁰⁰. La precisión léxica, entendida según la acepción "5" como *conciación*¹⁰¹ y *rigurosidad*¹⁰², es un requisito de la expresión en general, como el uso adecuado de las palabras, de la expresión, de acuerdo con su significado y su sentido, significando lo que efectivamente corresponde en cada caso. Sin embargo, esta definición no aclara del todo su valor específico en relación con la terminología, donde es un requisito fundamental asociado a la adecuación, la propiedad, la claridad, la objetividad, la univocidad y la verificabilidad.

La *precisión* determina el uso del registro culto y formal de la lengua, y el empleo de terminologías especializadas, de códigos como gráficos, esquemas, figuras, recursos tipográficos específicos (como la cursiva), fórmulas, símbolos, etc.; la *claridad* aconseja una sintaxis bien cohesionada, con definiciones, aclaraciones, ejemplificación oportuna, y huir de rodeos expresivos; la *objetividad* lleva a la expresión impersonal, a la abundancia de unidades abstractas, etc. (REGUEIRO RODRÍGUEZ- SÁEZ RIVERA, 2020: 22)

¹⁰⁰ *Preciso*. Del lat. *praecisus* 'cortado', 'conciso'. 1. adj. Dicho de una cosa: Perceptible de manera clara y nítida. *Líneas precisas. Contornos precisos*. 2. Dicho de una persona: Que actúa con acierto y destreza. *Un tirador preciso*. 3. Dicho de un instrumento de medida: Que permite medir magnitudes con un error mínimo. *Este instrumento es muy preciso: mide milésimas de milímetro*. 4. Dicho de una cosa: Realizada de forma certera. *Opera con movimientos rápidos y precisos*. 5. Dicho de una persona o de su expresión: Concisa y rigurosa. 6. Dicho de una cosa: Conocida con certeza o sin vaguedad. *No sé la hora precisa de la reunión*. 7. Necesario o indispensable. *Tomaremos las medidas precisas*. 8. *Fil.* Abstraído o separado por el entendimiento. 9. *El Salv.* Que tiene prisa. 10. f. *Nic.* prisa (ll necesidad de ejecutar algo con urgencia). (DLE 2021, s.v. *preciso*)

¹⁰¹ "Conciación: Brevedad y economía de medios en el modo de expresar un concepto con exactitud". (DLE 2021, s.v. *conciación*)

¹⁰² "Riguroso: adj. Exacto, preciso, minucioso". (DLE 2021, s.v. *riguroso*)

Precisión y verificabilidad son principios exigidos para favorecer la comunicación y la intercomprensión con la comunidad científica de referencia, lo que no puede cumplirse con el lenguaje natural, dada su proverbial polisemia y ambigüedad:

Si la ciencia en su afán de universalidad persigue una verdad objetiva y verificable, rehúye de las afirmaciones individuales y subjetivas, el lenguaje académico también debe evitarlas. La vaguedad y la ambigüedad del lenguaje natural que la ciencia sustituye por la creación de una terminología específica, el *léxico nomenclátor*, tampoco tienen cabida en el académico que tenga como finalidad la expresión de las aportaciones científicas. El léxico general, polisémico y ambiguo, no asegura la comprensión unívoca de los conceptos, y es sustituido por la nomenclatura específica. (REGUEIRO RODRÍGUEZ-SÁEZ RIVERA, 2020: 24)

2.1.2. La formalización en la terminología científico-académica

La necesidad de precisión y verificabilidad del léxico científico-académico determina, entre otros procedimientos presentes en la terminología científica, el de la formalización, que permite eludir la ambigüedad del lenguaje natural. Desde antiguo la ciencia ha forjado símbolos para la formalización de conceptos, unidades, realidades, principios, etc., siempre con el objetivo de máximo acuerdo y precisión, sobre todo en disciplinas exactas y experimentales.

La formalización del lenguaje científico (cifras, fórmulas, ecuaciones, símbolos matemáticos, ideogramas, etc.) es característica de las Ciencias Exactas y Experimentales, notablemente en Física, Química, Biología, Geometría, Geología y otras; pero también en determinadas áreas de las Ciencias Sociales y de las Humanidades (Lógica Formal, Psicometría, Sociología, Lingüística Generativa, etc.). La aplicación de procedimientos estadísticos en los trabajos científicos y la preocupación por evitar la ambigüedad han determinado un proceso de creciente matematización de los datos en la ciencia. (REGUEIRO RODRÍGUEZ-SÁEZ RIVERA, 2020: 29)

En la actualidad y muchos siglos después, el camino de la formalización simbólica es ingente, omnipresente en prácticamente todas las disciplinas científicas y tecnológicas, transitado también por las no experimentales y hasta humanísticas. La revolución lingüística del siglo XX —WITGENSTEIN, AUSTIN, SEARLE, etc.— declaró formalmente, por ej., su desconfianza en el lenguaje general para el progreso de la Filosofía, precisamente por su tendencia a la ambigüedad. En su lugar el símbolo constituye un nivel de formalización superior en cuanto a precisión y a especialización del receptor en las ciencias exactas, en las experimentales y en las tecnologías de la comunicación; pero está también muy presente en la práctica *matematización* de la Lógica y de la descripción lingüística chomskiana y poschomskiana, entre otras disciplinas. A pesar de la pretendida novedad de muchos aparatos de formalización, no siempre los símbolos del lenguaje científico-académico son creaciones *ex nihilo*:

Algunos símbolos proceden de una ya larga tradición cultural científica que arranca de la Antigüedad (por ej., el alfabeto griego en un sinnúmero de elementos simbólicos de la ciencia), y otros se forjan específicamente con el mismo propósito de monosemia y universalidad. En ocasiones, se asigna a un símbolo antiguo un valor muy diferente del de sus orígenes: es el caso de @ (abreviatura en inglés por “at”). La “arroba” (del ár. hisp. arrúb’, y este del ár. clás. rub’, ‘cuarta parte’), que el DRAE (s. v. *arroba*) define como “Inform. Símbolo (@) usado en las direcciones de correo electrónico, que separa el nombre del usuario del dominio al que pertenece”, designa inicialmente medidas que varían de una región a otra (11,502 kg en general, y 12,5 kg en Aragón). (REGUEIRO RODRÍGUEZ -SÁEZ RIVERA, 2020: 29-30)

3. LA POLISEMIA EN EL LÉXICO CIENTÍFICO-ACADÉMICO

Frente a la búsqueda de la ansiada precisión científico-académica, las relaciones léxico-semánticas de la polisemia y la homonimia pueden suponer un riesgo de ambigüedad. La polisemia, un universal lingüístico, relación léxico-semántica paradigmática de ambigüedad por la que una unidad léxica cuenta con más de un significado en el propio sistema y que naturalmente se manifiesta en el uso, es muy rica en español. Incluso en la terminología, donde cabría esperar en aras del acuerdo científico universal unidades exclusivamente monosémicas, monorreferenciales, se da la pluralidad de significados de una misma unidad léxica.

Según definición de DE MIGUEL (2016: 182), la polisemia es el “fenómeno por el cual una palabra cuenta con varios significados, que suelen recogerse en el diccionario como acepciones de una misma entrada: *ratón*, mamífero roedor y pequeño aparato informático” En este ejemplo, como en tantos otros, está presente la metáfora por la forma, una de las diversas manifestaciones de metaforización en el lenguaje¹⁰³. ESCANDELL (2008: 47) distingue dos tipos de relaciones polisémicas, presentes también en la terminología:

- a. *lineales*, cuando uno de los significados engloba al otro”, lo que implicaría relación de inclusión (por ej. *puerta*, `vano que permite la entrada y la salida´, `armazón que sirve para cerrar dicho vano´ y `hoja de madera o hierro que se abre y se cierra´);
- b. *no lineales*, cuando no hay tal inclusión”, como en el caso de usos figurados, de extensiones metafóricas y metonímicas, (*potro*, `caballo desde que nace hasta los cuatro años´, `aparato gimnástico con cuatro patas y un paralelepípedo forrado de cuero sobre ellas´).

En el diccionario académico, por ej., *blanco* cuenta con 9 acepciones adjetivas, otras tantas nominales (masc. y fem.) y más de 30 locuciones y 85 lexías complejas que dependen en gran medida del contexto, por solidaridad, por implicación, etc., en definitiva, también por su relación sintagmática. Un *objeto blanco* es `de color blanco´, pero no así el *vino blanco*, `dorado´, `no tinto´; una persona es de *raza blanca*, *europea* o *caucásica*, no de color blanco, aunque puede *quedarse blanca*, `pálida´, por un susto o una sorpresa; y en República Dominicana, significa `persona generosa, cortés´. Como sust. masc, *blanco* designa el objeto, la persona o la cosa sobre la que se dispara o se dirige una acción determinada; pero también un hueco, un espacio en blanco en los escritos, una mancha, etc.; y en fem., *blanca* designa la nota musical, etc. La polisemia se proyecta también en las unidades fraseológicas, p. ej.: *dar en el blanco* (`acertar´), *quedarse en blanco* (`sin comprender o sin poder hablar´), *pasar la noche en blanco* (`no poder dormir´), etc. El cerca de un centenar de lexías complejas en las que se incluye el adjetivo *blanco* forma estructuras terminológicas de campos muy diversos, entre otras, *glóbulo blanco*, *sustancia blanca*, *luz blanca*, *verso blanco*, *abeto blanco*, *acacia blanca*, etc.

Para la Semántica composicional, cuando dos significados diferentes están conectados entre sí, se dice que la palabra es polisémica (ESCANDELL, 2004: 41); y los diferentes sentidos de una palabra conforman unidades léxicas distintas y se representan de forma separada en la mente (DE MIGUEL, 2016: 182). Nótese que ya en estas interpretaciones del concepto `polisemia´, la distinta orientación teórica, incluso en una misma disciplina, es diversa, lo que puede llevar sin duda a la imprecisión.

¹⁰³ Para un estudio amplio y sumamente detallado de la tipología y de los valores de la metáfora y de la metaforización en el lenguaje desde una perspectiva cognitiva, *cfr.* MASID BLANCO 2019.

La polisemia suele confundirse con la homonimia, igualmente relación léxico-semántica de ambigüedad. En la homonimia una misma secuencia de sonidos (y grafías) cuenta con significados distintos porque constituyen palabras, unidades léxicas diferentes que por azar de la evolución lingüística coinciden en la forma. El Diccionario académico, que basa su catalogación en criterios etimológicos, las incluye como lemas en entradas y artículos distintos, con marcación de su número en superíndices. Por ej.:

- **solar**¹. (De *suelo*). 1. m. Casa, descendencia, linaje noble. *Su padre venía del solar de Vegas*. 2. casa solar. m. Porción de terreno donde se ha edificado o que se destina a edificar. 4. Suelo de la era. 5. C. *Rica y Ven*. Corral o terreno libre situado en la parte posterior de las casas, que se utiliza como huerto o para la cría de animales y a veces como desahogo. 6. *Cuba*. Casa de vecindad.
- **solar**². (Del lat. *solāris*). 1. adj. Perteneiente o relativo al Sol. Rayos solares.
- **solar**³. (De *suelo*). 1. tr. Revestir el suelo con ladrillos, losas u otro material.
- **solar**⁴. 1. tr. Echar suelas al calzado.

(DLE, 2021, s.v. *solar*)

Tanto la polisemia como la homonimia se relacionan con el cambio semántico. En unos casos, la polisemia se origina por un cambio de aplicación, cuando la unidad léxica designa una realidad nueva (p. ej., la *pluma* de ave/instrumento de escritura actual). Otra causa, muy presente en la terminología, es la especialización en un ámbito técnico-científico determinado: por ej., una misma unidad léxica como *fase* puede tener un uso general, estándar, y varios específicos en diversas disciplinas:

Fase (Del gr. *φάσις* *phásis* 'manifestación').

1. f. Cada uno de los distintos estados sucesivos de un fenómeno natural o histórico, o de una doctrina, negocio, etc.
2. f. *Astron.* Cada una de las diversas apariencias o formas con que se dejan ver la Luna y algunos planetas, según los ilumina el Sol.
3. f. *Electr.* Valor de la fuerza electromotriz o intensidad de una corriente eléctrica alterna en un momento determinado.
4. f. *Electr.* Corriente alterna que forma parte de una corriente polifásica.
5. f. *Fís.* Característica de la variación de una magnitud periódica que determina la iniciación de cada período.
6. f. *Fís.* y *Quím.* Cada una de las partes homogéneas físicamente separables en un sistema formado por uno o varios componentes.

(DLE, 2021, s. v. *fase*)

La polisemia de un término procedente del léxico general se manifiesta por especialización semántica en diversas disciplinas, e incluso en distintas orientaciones de una misma materia. Por ej., *función* cuenta con una variedad de valores denotativos singulares, los últimos, específicos en Lingüística, Matemáticas y del ámbito Militar:

función. (Del lat. *functio*, *-ōnis*.)

1. f. Capacidad de actuar propia de los seres vivos y de sus órganos, y de las máquinas o instrumentos.
2. f. Tarea que corresponde realizar a una institución o entidad, o a sus órganos o personas.
3. f. Acto solemne, especialmente el religioso.
4. f. Representación de un espectáculo, especialmente teatral, o proyección de una película.
- U. t. en sent. fig.
5. f. Obra teatral representada o película proyectada.
6. f. Fiesta mayor de un pueblo o festejo particular de ella.
7. f. Convite obligado de los mozos.
8. f. Escándalo o alboroto que se produce en una reunión.

9. f. *Ling.* Papel relacional que, en la estructura gramatical de la oración, desempeña un elemento fónico, morfológico, léxico o sintagmático.
10. f. *Ling.* Finalidad de los mensajes verbales. *La función expresiva del lenguaje.*
11. f. *Mat.* Relación entre dos conjuntos que asigna a cada elemento del primero un elemento del segundo.
12. f. *Mil.* Acción de guerra.

(DLE, 2021, s. v. *función*)

Como puede verse, la polisemia de una unidad léxica puede darse incluso en diversidad de conceptualizaciones terminológicas. El diccionario académico recoge dos acepciones de *función* en Lingüística, pero en este mismo campo, dependiendo de la corriente teórica, la misma unidad léxica puede representar valores muy distintos. Para el estructuralismo de Bloomfield, las posiciones en las que aparece una forma son sus *funciones*; en la glosemática *función* designa la relación de dependencia entre dos elementos terminales o functivos y formula el concepto de *función semiológica*, relación que se establece entre una forma de expresión y una forma de contenido (LÁZARO CARRETER, 1981[1953], s. v. *función*). La Escuela de Praga define el lenguaje como un sistema funcional, sistema de medios de expresión que sirven a fines comunicativos; y nos habla de la lingüística como ciencia estructural y *funcional* (LEWANDOWSKI, 1992: s. v. *función*). No acaban aquí las acepciones que en el ámbito lingüístico actual recibe el concepto de *función*: además de la función sintáctica de siempre (sujeto, predicado, CD, etc.), se añaden en la gramática teórica actual las *funciones semánticas*, o papeles temáticos, “de naturaleza conceptual, funciones lingüísticamente necesarias para determinar argumentos gramaticales, interpretables en la sintaxis” (FERNÁNDEZ LEBORANS, 2005: 50): de *agente, causa, experimentante, paciente, tema, instrumento, meta, benefactivo, fuente, locación*, etc.

Si la polisemia de *función* es abundante en este campo, lo es mucho más en el contexto de la pragmática y de la enseñanza de lenguas. Cuando revisamos el contenido del MCER (*Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas*); y la concreción de sus principios en el PCIC (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*), nos encontramos con un número elevado de *funciones de la lengua*, entendiendo como tales “el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc.” (PCIC, s. v. *Funciones: introducción*). Más de ciento setenta categorías de *funciones de la lengua* y sus correspondientes *funciones transversales* a todas las lenguas, como, entre otras, expresión de ofrecimiento o petición de información (identificación, relato, descripción y narración, etc.), de actitudes intelectuales y su comprobación (acuerdo y desacuerdo, aceptar o declinar una oferta o una invitación, etc.), de actitudes emocionales y su comprobación (gusto, agrado, sorpresa, miedo...), de actitudes morales (aprobación, disculpa, aprecio, indiferencia...), persuasión (sugerir actividades, aconsejar, prevenir...), usos sociales de la lengua (saludar y despedirse, presentarse, felicitar, etc.). El MCER se refiere a las funciones de la lengua, con la denominación de *microfunciones*, que define como “categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra de una interacción” (MCER, 2001: 122).

Tanto la polisemia como la homonimia pueden llevar a la ambigüedad y al conflicto semántico; pero la lengua proporciona recursos para evitarlo, sobre todo gramaticales, como la diferencia de género (*la editorial/el editorial*), de número (*i muri/le mura* en it.), la adición de otra unidad léxica formando una lexía compleja (*banco de prueba/banco de sangre*); o la especificación

de carácter meronímico¹⁰⁴ (*fase lunar, fase de la luna*). Podemos reconocer estas últimas especificaciones en las siguientes acepciones de *función* en diversas nomenclaturas:

a) En Física uno de sus valores se especifica con el complemento meronímico en la siguiente estructura:

función de onda. f. Fís. función que describe el estado cuántico de un sistema.
(DLE, 2021, s. v. *función*)

b) En la ciencia lingüística *función*, referida a las *funciones del lenguaje*, recibe diversas denominaciones, incluso sinonímicas: la *función fática* de Jakobson se denomina en algunos manuales *de contacto*; la *Kundgabe* de Bühler aparece como *función expresiva, emotiva, sintomática y de manifestación*; la *Auslösung*, como *representativa, referencial, simbólica, denotativa, informativa, cognoscitiva, declarativa y de comunicación*; la *estética* alterna este nombre con el de *poética*; la *apelativa* con *conativa* (SALVADOR, 1985: 59). El diccionario académico opta por las siguientes especificaciones mediante la adjetivación correspondiente:

- *función apelativa*. f. Ling. función del lenguaje que tiene como finalidad influir en la conducta del receptor.
- *función conativa*. Ling. función del lenguaje que tiene como finalidad influir en la conducta del receptor.
- *función fática*. f. Ling. función del lenguaje que tiene como finalidad asegurar o mantener la comunicación entre el emisor y el receptor.

(DLE, 2021, s. v. *función*)

c) En Matemáticas, la relación polisémica es de una extraordinaria vitalidad, según registra también el diccionario académico. Las funciones matemáticas se particularizan mediante la adjetivación especificativa en *funciones polinómicas, racionales, potenciales, exponenciales, inversas, logarítmicas, etc.*; y también:

- *función continua*. f. Mat. función cuyo valor cambia gradualmente con el de la variable o las variables independientes.
- *función explícita*. f. Mat. función en que el valor de la variable dependiente es directamente calculable a partir de los valores que toman la variable o variables independientes.
- *función implícita*. f. Mat. función en que el valor de la variable dependiente no es directamente calculable a partir de los valores que toman la variable o variables independientes.
- *función inversa*. f. Mat. función recíproca asociada a una función invertible.
- *función invertible*. f. Mat. función cuya relación recíproca es también una función.
- *función lineal*. f. Mat. función polinómica de primer grado.
- *función trigonométrica*. f. Mat. Cada una de las funciones que dan las distintas relaciones entre los lados y los ángulos de un triángulo rectángulo.

(DLE, 2021, s. v. *función*)

Para evitar la ambigüedad por polisemia dada la diversidad de opciones de complementación de *función* en Matemáticas, se determina la necesidad de formalización. Por ej.: "*función exponencial*. f. Mat. función representada por $f(x) = a^x$, en la que la x , variable independiente, es un exponente" (DLE, 2021, s. v. *función*). La representación formal es abundante en las Ciencias Exactas, como en el siguiente ejemplo también respecto de *función* (NEUHAUSER, 2006: 18):

¹⁰⁴ "La meronimia es la relación léxico-semántica paradigmática bilateral de pertenencia e inclusión por implicación mutua entre los lexemas que designan la 'parte'(x) de un 'todo'(y) según sus respectivos valores semánticos en el sistema y en el discurso". (REGUEIRO RODRÍGUEZ, 2018: 36)

Una función f es una regla que asigna a cada elemento x del conjunto A exactamente un elemento y del conjunto B . El elemento y se denomina imagen (o valor) de x mediante f , y se indica como $f(x)$ (se lee: "f de x"). El conjunto A se denomina dominio de f , el conjunto B se denomina codominio de f y el conjunto $f(A)$ se denomina recorrido de f .

Para definir una función se emplea la notación:

$$f: A \rightarrow B \quad x \rightarrow f(x)$$

La misma unidad léxica se especializa en otras disciplinas con una suma de valores diversos. Por ej., en Estadística, la *función densidad de probabilidad* designa la función matemática que asigna probabilidades de observaciones particulares; en Geología, *función* se especializa en los conceptos de *función de Gibbs*, que se simboliza con G o F ; o de *función de tamiz molecular* que designa "la técnica usada en zeolitas sintéticas para separar moléculas mediante su retención en la estructura cristalina de estos minerales" (Oxford-Complutense, 2009, s. v. *función*).

4. LA SINONIMIA EN LA EXPRESIÓN CIENTÍFICO-ACADÉMICA

Durante siglos, la negación de la sinonimia ha llegado a constituirse en un tópico reiterado por lingüistas, con argumentos similares, no exentos de contradicciones. La historia de esta negación es extensa, pero desde finales del siglo XX se ha ido consolidando la afirmación de la sinonimia desde diversas perspectivas: en el sistema (LEVY, 1942; GILI GAYA, 1961; SALVADOR, 1985; DUCHAČEK, 1964; CASTILLO-PEÑA, 1992; REGUEIRO RODRÍGUEZ, 2010); en el plano onomasiológico (ULLMANN, 1962/1980; LÓPEZ GARCÍA, 1990, 2007; GARCÍA-HERNÁNDEZ, 1997a,b), como procedimiento de sustitución léxica y designación referencial (en la Lingüística del Texto), como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas (REGUEIRO RODRÍGUEZ, 2013a; BRIÑO, 2013; GONZALO PÉREZ, 2015; MELO DOS SANTOS, 2018), etc.

La sinonimia es la relación paradigmática "de identidad semántica entre lexemas de igual categoría funcional, que cuentan con idénticos semas en un semema común" (REGUEIRO RODRÍGUEZ, 2010: 32). Son sinónimos *estatura-talla* en la común acepción de {altura, medida de una persona desde los pies a la cabeza}; y por tanto intercambiables en dicha acepción, no en contextos referidos a otros significados de *talla* o *estatura* en las que no hay esa coincidencia de significado. Las sumas de semas de ambas unidades coinciden plenamente en el significado lingüístico común:

Estatura A=	$\{S^1 + S^2 + S^3\}$ 'altura' + 'de una persona' + 'desde los pies a la cabeza'	Talla = B
--------------------	---	------------------

DUCHAČEK, ULLMANN, GILI GAYA, SALVADOR, etc., coinciden en señalar la presencia de sinónimos donde menos cabría esperarse: en las nomenclaturas. La terminología muestra la vitalidad de la relación semántica sinonímica a pesar de las exigencias de monosemia y de relación motivada significante-significado que caracterizan al léxico científico. La búsqueda de universalidad no impide que, incluso en un vocabulario tan obligadamente unívoco como es el de las ciencias médicas, abunden los sinónimos; por ej.:

- **angiotripsa**. {producción de la hemostasis por aplastamiento de los tejidos.} **vasotripsia**

- **adiposis** (Med.) {'cualidad de obeso'} **obesidad**
- **antitumoral** (Med.) {'eficaz contra los tumores'} **antineoplásico** (Med.)

En el *Diccionario terminológico de ciencias médicas* (SALVAT, 1985) puede encontrarse un buen número de sinónimos, registrados como *SIN.*, o presentados directamente como tales en el lema; p. ej.:

- **abaptista o abaptiston**. m.: Trépano cuya forma especial le impide penetrar en el encéfalo.
- **abarognosia o abarognosis**. f.: Pérdida del sentido de percepción del peso.
- **abiogénesis, abiogénesis o abiogenia**. f. Origen de cuerpos vivos sin actividad germinativa de cuerpos vivos preexistentes.
- **acetopirina**. f. Compuesto cristalizado blanco, mezcla de antipirina y ácido acetilsalicílico. Se emplea como antipirético y analgésico, así como contra el reumatismo y la neuralgia. *SIN. Acetilsalicilato de antipirina, acopirina.*

MARTÍN CAMACHO (2004: 30-31) ofrece una muestra de la tradicional resistencia al reconocimiento de la sinonimia en el léxico científico desde el propio subtítulo "Ausencia de sinonimia"; y la paradoja de la necesidad de admitirla en ejemplos como *jaqueca/cefalea, oronja/amanita/caesarea, glóbulo rojo/hematíe/eritrocito*: "...frente a [la] aparente o imperfecta sinonimia de los ejemplos anteriores, en otras ocasiones no hay más salida que reconocer la existencia de auténticos sinónimos". Y añade:

Por un lado, es habitual que escuelas o tendencias de investigación contrapuestas utilicen términos formalmente distintos que remiten en realidad a los mismos conceptos, algo debido al deseo de marcar las diferencias respecto a los demás, al intento de presentar como nuevos hechos ya conocidos o a la consecución de los mismos resultados en diferentes trabajos. Así pueden explicarse alternancias como *función referencial-función denotativa* (en Lingüística) o *glucogénesis tipo III-enfermedad de Cori- enfermedad de Forbes* (nombres que se dan a una misma enfermedad descubierta de forma independiente por distintos investigadores). (MARTÍN CAMACHO, 2004: 30)

Otra de las causas posibles de sinonimia que apunta MARTÍN CAMACHO (*id.*: 30-31) consiste en la acuñación del término por a) traducciones divergentes de una misma forma extranjera (el inglés *nuclear fission* se ha traducido como *fisión nuclear* y como *escisión nuclear*), b) la introducción de extranjerismos innecesarios (*influenza* por *gripe*), c) la diferenciación por áreas geográficas (en Hispanoamérica predomina *computadora*, frente al peninsular *ordenador*), d) procedimientos morfológicos (*hipófisis-cuerpo pituitario*), formantes diversos (*ecosfera* y *biosfera* son sinónimos formados sobre distintas raíces griegas, en concreto *oikos* 'casa, morada' y *bios* 'vida' respectivamente).

Las unidades terminológicas pueden contar con un sinónimo correspondiente a un área científica determinada y a la vez constituir sinonimias con unidades del léxico general, mediante la selección de una de las acepciones específicas de una unidad polisémica:

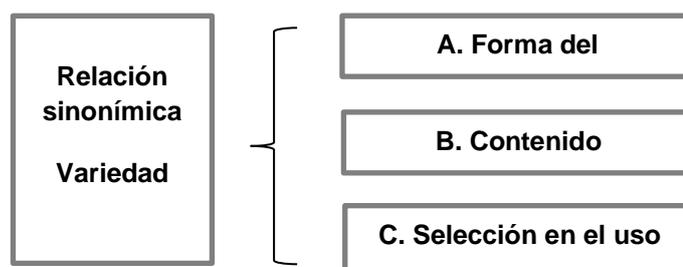
- **compás** (s. m.) (*Miner.*) {'instrumento para determinar la dirección de la superficie terrestre'}
- **brújula** (s. f.)
- **terremoto** (s. m.) {'sacudida del terreno, ocasionada por fuerzas que actúan en lo interior del globo'}
- **seísmo** (s. m.)

4.1. Tipología de la sinonimia en el léxico científico-académico

La sinonimia es una relación léxico-semántica sumamente diversa (GILI GAYA, 1961; SALVADOR, 1985; DUCHAČEK, 1964; LÓPEZ MORALES, 2009; REGUEIRO RODRÍGUEZ,

2010¹⁰⁵, etc.) no solo según el contenido semántico, lexemático, de la relación (B); sino también por la forma del significante (A); y por la selección en el uso (C), lo que determina, respectivamente, que podamos hablar de sinónimos monosémicos y acepcionales, de base léxica común o diferente, y de sinónimos *estilísticos*, *situacionales*, *monosémicos*, *acepcionales*, *geosinónimos*, etc.

Figura 1:
Criterios de variedad de la relación sinonímica



4.1.1. Forma del significante en la serie sinonímica

Según la forma del significante de las unidades léxicas en relación sinonímica en español científico-académico (A) se pueden distinguir los *sinónimos de base léxica común* (*centauro/hipocentauro*); y los *de base léxica diferente* (*oliva/aceituna*). En el primer caso, por procedimientos previstos en el sistema devienen múltiples sinónimos por síncope (*dermatitis/dermitis*), cambios consonánticos mínimos (*cangrena/gangrena*), variación sufijal (*Zool.*, *protozoo/protozoario*), etc. La alternancia de prefijación, latina o griega, es frecuente en tecnicismos médicos: *aneptimia/abeptimia*; *angiotripsia/vasotripsia*; *antitenar/hipotengar*, etc. Los procesos de formación de sinónimos terminológicos siguen los patrones generales de las sinonimias de dominio general (por ej., *homocigótico/homocigoto*, *leishmaniasis/leishmaniosis*, *sacarolado/sacarólico*, *albuminosis/albuminismo*, etc.). La variación sufijal determina múltiples sinonimias en el lenguaje científico; por ej., en Zool.:

- **protozoo** {'organismo, casi siempre microscópico, cuyo cuerpo está formado por una sola célula o por una colonia de células iguales entre sí'} **protozoario**
- **esporozoo** {'protozoo parásito que en determinado momento de su vida se reproduce por medio de esporas'} **esporozoario**
- **poiquilotérmico** {'perteneciente o relativo a la poiquilotermita'} **poiquilotermita**

Las series compuestas de sinónimos de base léxica diferente están presentes en todas las nomenclaturas, entre otras razones por la relación entre término científico y general, muy frecuente en la designación de animales y plantas; o por diferente origen evolutivo.

Un amplio número de unidades léxicas terminológicas en Zoología y en Botánica forman series sinonímicas donde, por ejemplo, el mismo fruto y la misma planta de nombre científico *Arachis hypogaea* reciben, según el hablante sea de una región o de otra de América, las denominaciones de *maní* (del taíno) o *cacahuete* (del nahua *cacáhuatl*); pero, al mismo tiempo, esta última con sufijación variada: *cacahuete*, *cacahuete* (preferido en Méx.), *cacahué*.

¹⁰⁵ En lo sustancial, la clasificación y algunos ejemplos proceden de REGUEIRO RODRÍGUEZ 2010: 53-86.

Se trata de una serie sinonímica mixta, la más frecuente en nombres de plantas, frutos y animales, con distribución geográfica, es decir, geosinónimos. La identidad semántica sinonímica de unidades de base léxica diferente puede ser considerada selectivamente, según la competencia del hablante y la situación comunicativa, específica, de uso formal restringido del profesional o del científico respectivo como *dipsomanía*, *raquis* o *amigdalitis*; aunque la serie incluya otra forma de uso general, respectivamente, *alcoholismo*, *columna vertebral* y *anginas*:

- **alcoholismo** {‘enfermedad ocasionada por el abuso en el consumo de bebidas alcohólicas’}
- **dipsomanía** (*Méd.*)
- **columna vertebral** {‘eje del neuroesqueleto de los animales vertebrados’} **raquis** (*Anat.*)
- **amigdalitis** (*Med.*) {‘inflamación de las amígdalas’} **angina(s)** (coloq.)

En la Retórica, la *sinonimia* o *metábole* está presente en la designación de las figuras literarias:

- **sinonimia** {‘repetición de términos sinónimos en un contexto para realzar el significado que nombra’} **metábole**
- **reduplicación** {‘figura que consiste en repetir al final de un verso, o de una cláusula, y al principio del siguiente, un mismo vocablo’} **anadiplosis**
- **metonimia** {‘cambio de nombre o sustitución de significados entre términos cuyos referentes se relacionan por contigüidad’} **transnominación**
- **prosopopeya** {‘ficción de persona o atribución de cualidades humanas, y en particular el lenguaje, a personas ficticias, sobre todo seres irracionales o inanimados (abstractos o concretos)’} **personificación**

En los siguientes pares sinonímicos vemos cómo, por evolución, la base léxica y la designación de las figuras retóricas depende de su procedencia, griega y latina:

anástrofe/inversión, comparación/símil, párison/paralelismo, metonimia/ transnominación, reticencia/aposiopesis, prosopopeya/personificación, epifonema/ aclamación, dialogismo/ sermocinación, parómeon o homeopróforon, sínquisis o mixtura verborum, epifonema o aclamación, paréntesis o interposición, apóstrofe o invocación, homeóptoton o similiter cadens, geminación o epizeuxis, epífora o conversión, epanadiplosis o redición, epímone o continuación, retruécano o conmutación, distribución o merismo, exclamación o ecfonesis, suspensión o sustentación, reticencia o aposiopesis, comunicación o anacoenosis, parresia o licencia, percusión o epitrocasmó, histerología o hísteron próteron, hipérbole o superlación, ironía o antífrasis, concatenación o clímax, congeries o sinatroísmo, paradiástole o separación, antimetábole o conmutación, epanadiplosis o redición, epímone o continuación, quiasmo o especularidad, evidencia o demostración, descripción o écfrasis. (REGUEIRO RODRÍGUEZ, 2010: 82)

4.1.2. Contenido semántico de la relación sinonímica

Por el contenido semántico de la relación (B), la sinonimia puede ser *de extensión completa* entre unidades monosémicas; y *selectiva* o *acepcional* entre determinadas acepciones de unidades polisémicas. Entre los *sinónimos monosémicos*, la equivalencia semántica se establece entre el conjunto de los semas compartidos; en los *polisémicos*, selectivamente, entre la acepción o las acepciones equivalentes. La relación sinonímica entre términos polisémicos es más compleja de lo que a primera vista podría suponerse por la variedad en las acepciones y en las relaciones de homonimia, hiponimia, hiperonimia, meronimia y holonimia con las que puede confundirse; por los desplazamientos semánticos y las relaciones léxico sintagmáticas que la determinan. Entre los *sinónimos monosémicos* ocupan un lugar destacado —aunque no exclusivo— los tecnicismos (en Psic., *behaviorismo/conductismo*; en

Ling. *agudas/oxítonas, graves/llanas/paroxítonas, esdrújulas/proparoxítonas*, en Zool., *escatófago/coprófago*):

- **escatófago** {'que ingiere excrementos'} **coprófago**

Es frecuente que un término de varias acepciones solo cuente con sinónimos en alguna de ellas que, naturalmente, no lo serán respecto de las restantes; por ej., el polisémico *ábaco*, en su 3ª acepción (DLE, 2021), es sinónimo del monosémico *nomograma*:

- **ábaco** (3) {'representación gráfica que permite realizar con rapidez cálculos numéricos aproximados'} **nomograma**.

Las unidades terminológicas pueden contar con un sinónimo correspondiente a un área científica y a la vez constituir sinonimias con unidades del léxico general; seleccionar una de las acepciones específicas de una unidad polisémica y vincular sinonímicamente acepción y monosemia, por ej.:

- **compás** (s. m.) (*Miner.*) {'instrumento para determinar la dirección de la superficie terrestre'} **brújula** (s. f.)
- **terremoto** (s. m.) {'sacudida del terreno, ocasionada por fuerzas que actúan en lo interior del globo'} **seísmo** (s. m.)

4.1.3. Selección en el uso

En la selección de los sinónimos en el discurso (C) inciden la distribución geográfica, la intencionalidad, el estilo, el registro de los hablantes; y los dominios especializados. En la sociolingüística se reconoce la variedad de la sinonimia, incluidos los geosinónimos:

En el discurso, la realización de la lengua, también los hay, y aún en mayor número, pues a estos hay que añadir el resultado de metafalizaciones, de metonimias y los casos de neutralizaciones léxicas, -más naturalmente las particularidades de inventarios sociales sociolectales y estilísticos (*encinta-preñada, axila-sobaco, testículos-huevos*); de registros (*enmanillar-esposar*); pragmáticos (*esposo-cónyuge*); y hasta geográficos (*gorrión-pardillo*). (LÓPEZ MORALES, 2009: 26)

El amplio repertorio de variantes *diatópicas* del español¹⁰⁶ es sin duda una fuente ilimitada de geosinónimos que según su extensión geográfica de uso pueden ser *generales*, de la lengua estándar en toda la extensión del español (*empezar/comenzar/principiar*); *dialectales de grandes áreas* (básicamente, panhispanismos y panamericanismos, *zumo/ jugo*); *regionales* (designación científica *Lycopersicum esculentum, jitomate* en Méx., *tomate* en el resto); *locales* (*prolijo/cuidadoso/esmerado* en Arg.). Generalmente se afirma que en el léxico científico-académico no caben dialectalismos; no obstante, la geosinonimia está presente en la denominación de la flora y la fauna, aunque en el texto académico se preferirá generalmente el término científico: por ej., *papa*, de origen quechua, y *patata* son denominaciones sinonímicas del tubérculo de la planta *Solanum tuberosum*, su denominación científica. Muchos geosinónimos referidos a animales, plantas, minerales y sustancias pueden ser más generales mientras otros son solo regionales y hasta locales. Por ejemplo, *aguay o aguaí*, de

¹⁰⁶ La consideración de las localizaciones geográficas del léxico está presente ya incluso en el *Diccionario de Autoridades*, (SALVADOR ROSA, 1985); señal inequívoca de la presencia de la geosinonimia desde antiguo en nuestra lengua.

nombre científico *Chrysophyllum lucumifolium*, designa el ‘árbol apocináceo de la Argentina, que da un fruto del tamaño de un higo, muy empalagoso’, que en otras regiones se denomina *aguay guazú*, *mataojos*, *mini*, o *sayú*. El pájaro de nombre científico *Motacilla alba* es también *aguzanieves*, *andarríos*, *avecilla de las nieves*, *motacilla*, *nevatilla*, *nevereta*, *pajarita de las nieves*, *pezpita*, *pezpítalo*, *pipita*, *pispa*, *pizpita*, *sanantona*, etc.; pero los hablantes de las diversas regiones seleccionarán unas u otras.

La lengua como sistema cuenta, efectivamente, con geosinónimos, aunque unas regiones las hayan olvidado o las hayan sustituido por otras. ¿Son sinónimos términos desusados respecto de los usuales? Si el significado lingüístico es equivalente, existe relación sinonímica. Sinónimos son sin duda las denominaciones del árbol de nombre científico *Abies alba*: *abete*/*abeto*/*abeto blanco*/*abiete*/*pinabete*/*sapino*; si bien el *DLE* señala que *abiete* y *abete* son desusados, mas añade que *abete* se usa hoy en Alto Aragón. Así también *altor*, sinónimo de *altura*, *alto*, que “emigró a América, donde todavía parece que se conserva, y *alteza* estuvo en esa lista de sinónimos hasta el siglo XVII” (SALVADOR, 1987: 642). La adopción y la adaptación de términos foráneos referidos a realidades nuevas lleva también a la creación de *geosinónimos* que pronto *se adoptan como panhispanismos*, como el *PC*, *Personal Computer*, *ordenador* en España; y *computadora*, en América.

También en los sinónimos están representadas las variedades *diastráticas* y las *diafásicas*. Una serie sinonímica puede ofrecer, a la vez, unidades de uso informal y culto, de carácter afectivo, eufemístico, peyorativo, jocoso, burlesco, hipocorístico, etc.; de la lengua general o técnica. Los *sinónimos de dominio especializado*, técnicos, literarios, o científicos, que según DUCHAČEK (1964) son *especiales* porque “proceden de lenguas especiales”, corresponden al nivel culto, formal, por la índole misma del lenguaje científico-académico, aunque como hemos visto, también cabe la posibilidad de especialización de una unidad general. Las relaciones entre los interlocutores y el nivel de formalidad implican la selección de *sinónimos contextuales*: *oculista/oftalmólogo*, *dentista/odontólogo*; p. ej.:

- **blancura** {cualidad de blanco} **albura** (lit.), **albor** (poét.)
- **hemorroide**, **hemorroida** (*Méd.*) {tumoración en los márgenes del ano o en el tracto rectal, debida a varices de su correspondiente plexo venoso} **almorrana**.

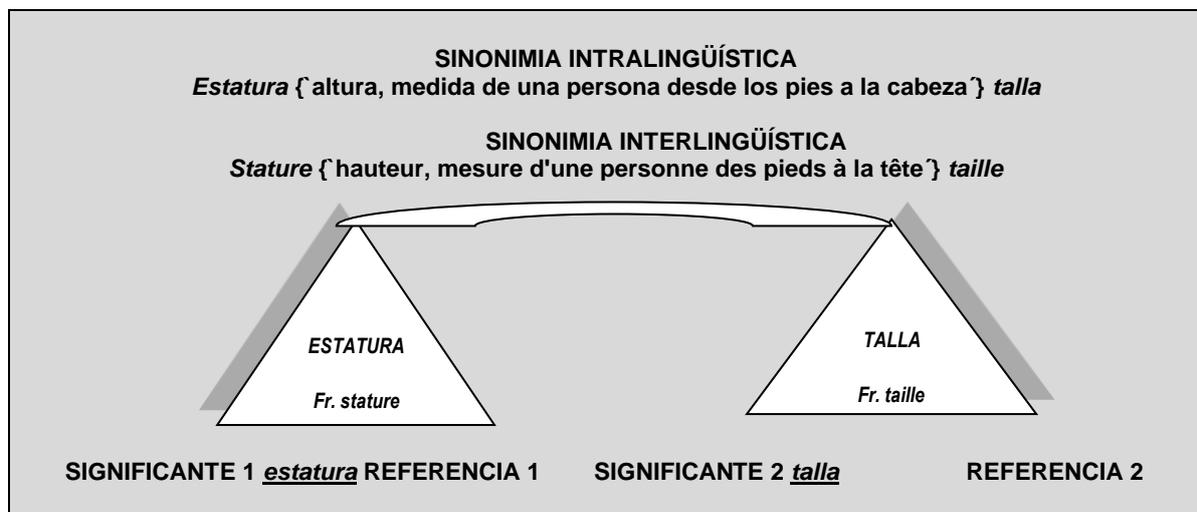
4.2. Sinonimia interlingüística. La cognicidad

LÓPEZ GARCÍA (2007: 76) ofrece una caracterización —y revalorización— de la sinonimia como relación de identidad semántica “profundamente humana porque se basa en la función metalingüística”, dado que “reconocer que dos palabras o dos expresiones son sinónimas supone llegar a captar sus significados con independencia del contexto [...] como puro contenido mental”. Distingue dos tipos de sinonimia según la situación lingüística en la que se manifiesta: la *sinonimia interlingüística*, entre lenguas diferentes, cuando una unidad léxica de la lengua A tiene equivalencia en la lengua B, como *table/mesa*, *chair/silla*; y la *intra lingüística*, en la que dos o más unidades son sinónimas en la misma lengua (*empezar/comenzar*). Afirma que ambas se basan en los mismos principios, aunque difieran las situaciones.

En el uso, tanto los sinónimos intralingüísticos como los interlingüísticos pueden, en virtud de su identidad de significado lingüístico, designar la misma realidad; pero la designación, la referencia, es consecuencia, no causa de la sinonimia, como puede representarse gráficamente, volviendo al ejemplo de *estatura/talla*:

Figura 2:

Relación semántica sinonímica inter- e intralingüística (REGUEIRO RODRÍGUEZ, 2010: 31)



En el léxico científico-académico, la terminología suele contar con una amplia, riquísima sinonimia interlingüística; y muy especialmente, con un alto grado de cognicidad. Muchos términos científicos son *cognados*, términos que constituyen precisamente un grupo léxico forjado con patrones de cognicidad entre las lenguas flexivas. Las lenguas próximas que tienen un patrimonio léxico común cuentan con un amplio número de los sinónimos *interlingüísticos cognados*, unidades léxicas de distintas lenguas que se escriben igual y se pronuncian casi igual, comparten significado y origen: por ej., entre esp./fr., *simpatía/sympathie*; *escuchar/écouter*; entre esp./it., *amico/amigo*, *persona/persona*, *aula/aula*, *professore/profesor*. Los *sinónimos cognados interlingüísticos* se diferencian también en varios tipos:

1. *Homógrafos*: presentan un significante gráfico idéntico en dos lenguas, aunque puedan pronunciarse de forma ligeramente diferente, y comparten al menos un significado (p. ej., *pantalón*, esp./*pantalon*, fr.);
2. *Casi homógrafos*: con cambios de algún elemento (también entre fr./ esp., *content/contento*, *rapide/rápido*, *comprendre/comprender*, *avril/abril*, *intelligent/inteligente*);
3. *Parógrafos*: comparten el mismo significado y poseen variaciones gráficas más o menos importantes, muchas de las cuales pueden ser generalizables en términos de reglas o correspondencias (p. ej., *solidarITÉ=solidaridad*).

(IZQUIERDO GIL, 2005: 49)

Según REINHEIMER y TASMOWSKI (1997: 59), el volumen de correspondencias léxicas heredadas del latín que permite la intercomprensión entre dos lenguas romances alcanza entre el 15 % y el 20 % de la suma de unidades léxicas de dichas lenguas, sobre todo de las que designan aspectos fundamentales del hombre y su vida cotidiana. AINCIBURU (2007, 2008) destaca en su estudio sobre la cognicidad italiano/español, su abundancia en la terminología científica, con casos como *mamífero*, *fotosíntesis*, *silogismo*, *linfocito*, *tomografía*, etc. que no suelen tener significados secundarios y mantienen una sinonimia interlingüística directa. GONZALO PÉREZ (2015) ofrece un amplísimo estudio con corpus de cognados interlingüísticos español-inglés, que muestra la importancia de la cognicidad por derivación incluso en lenguas *de familiaridad limitada* y muy especialmente en el lenguaje científico-académico. Por ej.: *dipsomanía* (esp.)/*dipsomania* (ing.); *hipófisis* (esp.)/*hypophysis*

(ing.); *glándula pituitaria* (esp.)/*pituitary gland* (ing.). Melo Dos Santos (2018) elabora un catálogo de cognados español/portugués (brasileño) que refleja la riqueza de la cognición entre estas lenguas hermanas, sin modificación gráfica o con un mínimo cambio formal de las unidades léxicas en relación, por ej.:

- **abertura**. f. 1. Acción de abrir o abrirse. 2. Boca, hendidura, agujero = **abertura** 1. Ação de abrir: abertura de um cofre. 2. Fenda, buraco, espaço vazio de um corpo.
- **sentido de humor=senso de humor, fuegos artificiales=fogo de artifício, correo=correio, cuadro=quadro, cabeza=cabeça, sabroso=saboroso, fuente=fonte**, etc.

La universalidad del vocabulario científico se refleja en la cognición característica de la terminología de cada disciplina y de las lenguas flexivas occidentales. Por ej., son sinónimos cognados interlingüísticos términos como *barómetro* (esp.)/*barometer* (ing.)/*baromètre* (fr.)/*barómetro* (it.)/*barometer* (al.); *biosfera* (esp.)/*biosphere* (ing.)/*biosphère* (fr.)/*biosfera* (it.)/*Biosphäre* (al.). Aunque no mencione la relación de cognición ni la relación sinonímica interlingüística, Martín Camacho (2004: 35) incluye una amplia muestra de ejemplos representativos del “carácter universal o internacional” del léxico científico:

Tabla 1:
Terminología compartida. MARTÍN CAMACHO (2004: 35)

	ESPAÑOL	INGLÉS	FRANCÉS	ITALIANO	ALEMÁN
1	<i>barómetro</i>	<i>barometer</i>	<i>Baromètre</i>	<i>barometro</i>	<i>Barometer</i>
2	<i>biología</i>	<i>biology</i>	<i>Biologie</i>	<i>biología</i>	<i>Biologie</i>
3	<i>biosfera</i>	<i>biosphere</i>	<i>Biosphère</i>	<i>biosfera</i>	<i>Biosphäre</i>
4	<i>cefalópodo</i>	<i>cephalopod</i>	<i>Céphalopode</i>	<i>cefalopodo</i>	<i>kopffüssler</i>
5	<i>cromosoma</i>	<i>chromosome</i>	<i>Chromosome</i>	<i>cromosoma</i>	<i>Chromosom</i>
6	<i>epidemia</i>	<i>epidemic</i>	<i>Épidémie</i>	<i>epidemia</i>	<i>Epidemie/Seuche</i>
7	<i>hidrógeno</i>	<i>hydrogen</i>	<i>Hydrogène</i>	<i>idrógeno</i>	<i>Wasserstoff</i>
8	<i>morfología</i>	<i>morphology</i>	<i>Morphologie</i>	<i>morfología</i>	<i>Formenlehre</i>
9	<i>oftalmología</i>	<i>ophtalmologie</i>	<i>Ophtalmologie</i>	<i>oftalmología</i>	<i>Augenheilkunde</i>
10	<i>oxígeno</i>	<i>oxygen</i>	<i>Oxygène</i>	<i>ossígeno</i>	<i>Sauerstoff</i>
11	<i>adrenalina</i>	<i>adrenalin</i>	<i>Adrénaline</i>	<i>adrenalina</i>	<i>Adrenalin</i>
12	<i>cibernética</i>	<i>cybernetics</i>	<i>Cybernétique</i>	<i>cibernetica</i>	<i>Kybernetik</i>
13	<i>estrés</i>	<i>stress</i>	<i>Stress</i>	<i>stress</i>	<i>Stress</i>
14	<i>hormona</i>	<i>hormone</i>	<i>Hormone</i>	<i>ormone</i>	<i>Hormon</i>
15	<i>láser</i>	<i>laser</i>	<i>Laser</i>	<i>laser</i>	<i>Laser</i>
16	<i>asepsia</i>	<i>asepsis</i>	<i>Asepsie</i>	<i>asepsi</i>	<i>Asepsis</i>
17	<i>bisturí</i>	<i>bistoury</i>	<i>Bistouri</i>	<i>bisturí</i>	<i>Seziermesser</i>
18	<i>hematíe</i>	<i>red corpuscle</i>	<i>Hématie</i>	<i>glóbulo rosso</i>	<i>rotes Blutkörperchen</i>
19	<i>isobara</i>	<i>isobar</i>	<i>Isobare</i>	<i>isobata</i>	<i>Isobare</i>
20	<i>nicotina</i>	<i>nicotine</i>	<i>Nicotine</i>	<i>nicotina</i>	<i>Nikotin</i>

5. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Frente a la exigencia de precisión para el acuerdo universal que caracteriza al ámbito científico, la variación léxica se manifiesta en el español académico que le sirve de vehículo de comunicación en dos de las relaciones léxico-semánticas de ambigüedad y de identidad fundamentales. En la terminología científico-académica, donde en aras de dicho acuerdo universal cabría esperar términos, unidades monosémicas, monorreferenciales, se da sin embargo con mucha frecuencia la pluralidad de significados de una misma unidad léxica en la polisemia y la homonimia; y la sinonimia, incluida la geosinonimia.

Dada esta pluralidad polisémica y de sentidos, lo fundamental para que el acuerdo científico se preserve y el lenguaje académico lo refleje adecuadamente es el uso coherente de los términos según una definición inicial concisa, clara, precisa. Ante unidades léxicas tan polisémicas como, por ej., *función*, es imprescindible la definición y la descripción del significado denotativo en el texto, en la disciplina o en la corriente teórica según el caso. La polisemia se vincula también en el léxico científico-académico con la geosinonimia porque en gran medida muchas de las acepciones registradas en los catálogos lexicográficos generales se deben a la realidad del español como lengua policéntrica, con denominaciones diatópicas, americanas, regionales, etc. en todos los campos del saber y de la realidad.

Partir de la negación de la sinonimia, como ha sido frecuente durante demasiado tiempo, no contribuye a su comprensión ni a la valoración de su presencia en el texto científico-académico. Por el contrario, su afirmación (AINCIBURU y REGUEIRO, 2014; DUCHAČEK, 1964; GARCÍA HERNÁNDEZ, 1997a y b; GAUGER, 1972; GILI GAYA, 1961; LEVY, 1942; LÓPEZ GARCÍA, 1990, 2007; REGUEIRO, 2003, 2004, 2005, 2010, 2013a y b; SALVADOR, 1985, etc.), que se ha ido consolidando gracias al análisis léxico-semántico de catálogos lexicográficos onomasiológicos y semasiológicos y de *corpora* que hoy poseemos gracias a la revolución tecnológica, nos permite comprobar contenidos semánticos y que existe donde menos cabría pensar, en la terminología científica. La investigación que reconoce la importancia de la polisemia y de la sinonimia para la Sociolingüística variacionista (LÓPEZ MORALES, 2009: 29); *córpora* como el CREA o el CORPES XXI; diccionarios generales, de americanismos y de dominio especializado, entre otros muchos, constituyen obras de referencia para registrar su presencia, con ejemplificación de la variación léxica en el ESP científico y académico.

Los objetivos de precisión, propiedad, coherencia y objetividad del léxico científico-académico exigen siempre un cuidadoso examen de la terminología que se emplee en los géneros propios de la actividad de científicos y académicos, así como en la consideración de los aspectos comunes presentes en la cognición. Creemos, finalmente, que el reconocimiento de la múltiple realidad de la polisemia y de la sinonimia en dicho léxico es también imprescindible para afrontar su didáctica en la enseñanza de LE. Al respecto son ingentes y muy valiosos los estudios que en la actualidad afrontan y proponen estrategias, técnicas y unidades didácticas para favorecer el acceso y la enseñanza-aprendizaje en ELE. No se agotan aquí, obviamente, las reflexiones sobre el tema, ni hemos abordado la cuestión de posibles propuestas didácticas, que deberíamos considerar en otra ocasión para no exceder los límites de este artículo; pero esperamos que al menos lo dicho hasta aquí haya llamado la atención respecto de una mínima parte de la compleja realidad significativa del léxico para evitar el riesgo de la ambigüedad o la imprecisión, tan nocivo para el necesario acuerdo científico.

6. BIBLIOGRAFÍA

AINCIBURU, M. C. (2007). *La adquisición del léxico en las lenguas afines: el aprendizaje de cognados, falsos amigos y palabras nuevas por alumnos italianos de español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. [Tesis doctoral]

AINCIBURU, M. C. (2008). *Aspectos del aprendizaje del vocabulario. Tipo de palabra, método, contexto y grado de competencia en las lenguas afines*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- AINCIBURU, M. C. y REGUEIRO, M. L. (2014). "Sinonimia y carga de procesamiento. Una tarea de decisión léxica de nativos y no nativos en lenguas afines". *Calidoscopio*, 123: 356-366. <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.10>
- BRIEÑO, C. (2013). *El léxico del mundo animal y el acceso léxico sinonímico en ELE: estudio semántico y didáctico*. Madrid: UCM. [Tesis doctoral]. <https://eprints.ucm.es/22358/>
- CALVI, M. V., BORDONABA ZABALZA, C., MAPELLI, G. y SANTOS LÓPEZ, J. (2009). *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci.
- CONSEJO DE EUROPA. (2001). *Marco común europeo de referencia: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- DE MIGUEL, E. (2016). "Lexicología". In GUTIÉRREZ-REXACH, J. (dir.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. London/New York: Routledge, 173-185.
- DUCHACEK, O. (1964). « Contributions à l'étude de la sémantique : les synonymes », *Orbis*, XIII/1, 35-49.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2004). *Fundamentos de Semántica composicional*, Barcelona: Ariel.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. (2008). *Apuntes de Semántica Léxica*. Madrid: UNED.
- FASLA, D. (2014). "Consideraciones sociolingüísticas en la enseñanza de la terminología". In *Actas del V Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Ámsterdam: Centro Virtual Cervantes.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M. J. (2005). *El sintagma verbal y otros sintagmas*. Madrid: Arco/Libros.
- GALLEGO MAYORDOMO, J. L. (2002). "Dimensión intercultural del lenguaje académico y necesidades comunicativas en la enseñanza de EPFA (Español para Fines Académicos)". In PÉREZ GUTIÉRREZ, M. y COLOMA MAESTRE, J. (eds.). *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE*. Murcia: Universidad de Murcia, 274-287.
- GARCÍA-HERNÁNDEZ, B. (1997a). "La sinonimia, relación onomasiológica en la antesala de la Semántica". *Revista Española de Lingüística*, 27/2, 381-407.
- GARCÍA-HERNÁNDEZ, B. (1997b). "Sinonimia y diferencia de significado". *Revista Española de Lingüística*, 27/1, 1-31.
- GAUGER, H. M. (1972). *Zum Problem der Synonyme*. Tübinga: G. Narr.
- GILI GAYA, S. (1961). "Concepto e historia de la sinonimia". In *Diccionario de sinónimos*. Barcelona: Publicaciones y Ediciones SPES, 2a ed.

- GONZALO PÉREZ, A. (2015). *Los cognados sinonímicos como facilitadores de la adquisición y el aprendizaje del léxico español por alumnos angloparlantes*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. [Tesis doctoral]
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/39977/1/T37956.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- IZQUIERDO GIL, M.^a C. (2005). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE, Col. Monografías nº 8.
- LÁZARO CARRETER, F. (1981). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- LEVY, Bernard. (1942). "Libros de sinonimia española". *Hispanic Review*, X, 285-313.
- LEWANDOWSKI, T. (1992). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (1990). "Sinonimia intralingüística y sinonimia interlingüística". In LÉPINETTE, B., OLIVARES PARDO, M. A. y SOPEÑA BALORDI, E. (eds.). *Actas del Primer Coloquio Internacional de Traductología*. Valencia, 41-45.
- LÓPEZ GARCÍA, Á. (2007). "Sinonimia y circuitos neuronales". In SERRA ALEGRE, E. (ed.), *La incidencia del contexto en los discursos*. Valencia / New York: Universitat de València / City University of New York, 37-54.
- LÓPEZ MORALES, H. (2009). "El estudio de la variación lingüística". In CAMACHO TABORADA, M. V., RODRÍGUEZ TORO, J. J. y SANTANA MARRERO, J. (eds.), *Estudios de lengua española: descripción, variación y uso. Homenaje a Humberto López Morales*. Madrid / Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert, 9-34.
- MARTÍN CAMACHO, J. C. (2004). *El vocabulario del discurso tecnocientífico*. Madrid: Arco/Libros.
- MASID BLANCO, O. (2015). *La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica. Propuesta semántica y didáctica sobre el léxico somático desde un punto de vista cognitivo*. Madrid: UCM. [Tesis doctoral]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/30957/>
- MASID BLANCO, O. (2019). *La metáfora*. Madrid: Arco/Libros.
- MCER. CONSEJO DE EUROPA. (2001/2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
- MELO DOS SANTOS, S. (2018). *Aprendizaje del léxico español mediante la cognición y el acceso sinonímico: propuesta de diccionario de cognados sinonímicos interlingüísticos español-portugués brasileño (DICOGSINTER)*. Madrid: UCM. [Tesis doctoral].
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/51069/>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2007). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- NEUHAUSER, C. (2006). *Matemáticas para Ciencias*. Madrid: Pearson Education.

RAE. (2021). *Corpus del Español del Siglo XXI. CORPES XXI*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>

RAE. (2021). *Corpus de Referencia del Español Actual. CREA*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>

RAE-ASALE. (2014/2021). *Diccionario de la Real Academia Española. XXIIIª*. Madrid: Espasa-Calpe. <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2003). "Sinonimia y argumentación". *In Actas del Congreso Internacional: La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía*. Universidad de Buenos Aires, 247-264.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2004). "Lexicografía sinonímica y sinonimia". *In Anales del II Congreso Brasileño de Hispanistas, 2002*. ABH-Associação Brasileira de Hispanistas. DLM / FFLCH / USP. São Paulo, SP, Brasil. *SciELO. Procediendo*. Biblioteca electrónica científica en línea.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2005). "La clarificación diacrónica a propósito de un tema léxico-semántico polémico: sinonimia y fuentes españolas para su catalogación lexicográfica". *In BUSTOS, J. J. y GIRÓN ALCONCHEL, J. L. (coord.) Actas del VI Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Madrid: Arco/Libros, 1603-1624.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2010). *La sinonimia*. Madrid: Arco/Libros.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2013^a). "La Sinonimia como recurso de acceso léxico en la enseñanza de lenguas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13 (número especial – Actas de Congreso). *I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. En camino hacia el plurilingüismo*, Madrid. https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_PrimerCongreso_volumn1.pdf

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2013^b). "De la sinonimia retórica a la sinonimia lingüística". *In GONZÁLEZ ALCÁZAR, F., MORENO SERRANO, F. A. y VILLAR DÉGANO, J. F. (eds.). Literatura, pasión sagrada. Homenaje al profesor Dr. Antonio García Berrio*. Madrid: UCM, 667-706.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2015). "Algunas reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE". *In MARTÍ, M. y PENADÉS, I. (eds.). V Jornadas de Lengua y Comunicación. "Léxico: Enseñanza e Investigación"*. *Linred, Lingüística en La Red*, XIII. http://w.linred.es/numero13_monografico_Art3.html

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (2018). *La meronimia*. Madrid: Arco/Libros.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. (coord.). (2021). "Enseñanza-aprendizaje de las relaciones léxico-semánticas en ELE". *In Del léxico y la semántica a la pragmática en ELE*. Madrid: EnclaveELE.

REGUEIRO RODRÍGUEZ, M.^a L. y SÁEZ RIVERA, D. (2013-2020). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libros.

REINHEIMER, S. y TASMOWSKI, L. (1997). *Pratique des langues romanes*. Paris : Éditions l'Harmattan.

SALVADOR, G. (1985). "Sí hay sinónimos". In *Semántica y Lexicología del Español*. Madrid: Paraninfo, 51-66.

SALVADOR, G. (1987). "Lexemática histórica". In *Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua*. Cáceres, 637-646.

SALVADOR ROSA, A. (1985). "Las localizaciones geográficas en el *Diccionario de Autoridades*". *LEA*, VII/1, 103-139.

TANO, M. (2021) « Balisage terminologique dans le domaine de la langue espagnole spécialisée ». *HispanismeS-Revue de la Société des Hispanistes Français, Varia*, 15, 242-265. https://hispanistes.fr/images/PDF/HispanismeS/Hispanismes_15/16-Marcelo-Tano.pdf

ULLMANN, S. (1962/1980). *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.

SECCIÓN III: miscelánea



María Alejandra CANTAROVICH de PETIT – “Las variaciones culturales en el campo de las artes: enfoque pedagógico interdisciplinario para fomentar las competencias lingüísticas de estudiantes de ingenierías”

Institut National des Sciences Appliquées de Lyon
alexandra.petit@insa-lyon.fr

Resumen. En un marco de diversidad cultural y diatópica, acerca de las Artes, esta práctica pedagógica “Arte(s) y Sociedad”, impartida en el INSA de Lyon, está destinada a los estudiantes de 4° año de Ingeniería Civil y Urbanismo y a los de Ciencias e Ingeniería de Materiales. Con un enfoque sociológico y un enriquecimiento lexical, artístico y técnico propio a dicho campo, esta pedagogía innovadora permitirá brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para poder analizar su impacto en la sociedad moderna. La metodología de aprendizaje utilizada favorecerá la supresión de barreras entre las diferentes disciplinas de la carrera ingenieril, respondiendo plenamente al portafolio de competencias imprescindibles de nuestros futuros ingenieros humanistas, estimulando su curiosidad, capacidad creativa y espíritu crítico.

El objetivo de esta práctica pedagógica consiste también en reflexionar sobre el reto de combinar las artes y las variaciones lingüísticas del español en el campo de la creatividad y de la innovación. Así, los estudiantes podrán interrogarse sobre el mundo actual, las variaciones culturales y diatópicas entorno a las artes, bajo un ángulo original.

Palabras clave: competencia léxica, competencia lingüística, competencia transversal, enfoque cognitivo, innovación pedagógica, variación diatópica

Résumé. Dans un contexte de diversité culturelle et linguistique autour des Arts, cette pratique pédagogique « Art(s) et Société » est destinée aux étudiants de 4ème année des départements « Génie Civil et Urbanisme » et « Science et Génie des Matériaux ». À partir d’une approche sociologique et un enrichissement lexical artistique spécifique à ce domaine, cette pratique pédagogique innovatrice permettra, à nos étudiants-ingénieurs, de les doter des outils indispensables pour analyser son impact dans la société moderne. De plus, cette méthode d’apprentissage favorisera le décloisonnement de disciplines des études d’ingénieur, et réponde pleinement aux exigences du référentiel de compétences de nos futurs ingénieurs humanistes, tout en stimulant leur curiosité, leur créativité et leur sens critique.

L’objectif de cette pratique pédagogique consiste aussi à réfléchir sur le défi à allier les arts et les variations linguistiques de l’espagnol dans le domaine de la créativité et l’innovation. Les étudiants pourront ainsi s’interroger sur le monde d’aujourd’hui, les variations culturelles et linguistiques autour des arts sous un angle novateur et original.

Mots-clés : approche cognitive, compétence lexicale, compétence linguistique, compétence transversale, innovation pédagogique, variation diatópique

1. INTRODUCCIÓN

En un marco de diversidad cultural y diatópica, acerca de las Artes y en vistas a innovar, el estudiante de ingeniería debe dar muestras de creatividad, ingenio y adaptación a las variaciones lingüísticas de la lengua de aprendizaje: léxico, expresiones y tipos discursivos propios de este ámbito, como lo ilustra el “Léxico técnico de las artes plásticas” de CRESPI y FERRARIO (1995). El proceso de creatividad consiste en tener ideas novedosas, estar inspirado, tal un artista con su pincel frente a su lienzo vacío.

La práctica pedagógica “Arte(s) y Sociedad” impartida en el INSA de Lyon está destinada a los estudiantes de 4° año de Ingeniería Civil y Urbanismo y a los de Ciencias e Ingeniería de Materiales; abriéndoles así una perspectiva de transversalidad entre las artes, la lengua y sus variaciones. Como indica LOTMAN (2001: 17), “[...] el arte es uno de los medios de

comunicación”, pudiéndose incluso hablarse [...] del lenguaje del teatro, del cine, de la pintura, de la música, del arte en general como de un lenguaje organizado de modo particular» (í.d.: 18). Con un enfoque sociológico y un enriquecimiento lexical artístico y técnico propio a dicho campo, esta pedagogía innovadora permitirá brindar a los estudiantes, en el marco de la creatividad y de las artes, las herramientas necesarias para poder analizar su impacto en la sociedad moderna. Asimismo, podrán profundizar sus conocimientos tanto lingüísticos como específicos para poder argumentar y debatir sobre problemáticas del tema, con un enfoque social y humanístico. La metodología de aprendizaje utilizada favorecerá la supresión de barreras entre las diferentes disciplinas de la carrera ingenieril, respondiendo plenamente al portafolio de competencias imprescindibles de nuestros futuros ingenieros, estimulando su curiosidad, capacidad creativa y espíritu crítico.

El objetivo consiste en reflexionar sobre el reto de combinar las artes y las variaciones lingüísticas del español, en el campo de la creatividad y de la innovación, tal como “[...] el color es una herramienta para la producción de significado, como el habla [...]” (DE AZUA, 2011: 93). Por consiguiente, los estudiantes tendrán todas las herramientas imprescindibles para saber desenvolverse en su futuro profesional donde necesariamente estarán confrontados a la variación lingüística, mucho más al tener que utilizar una lengua internacional como el español.

Mediante diversas experiencias desarrolladas en clase, con materiales didácticos y recursos variados, los estudiantes podrán interrogarse sobre el mundo actual, las variaciones culturales y diatópicas entorno a las artes, bajo un ángulo original. Un ejemplo de ejercicio creativo consiste en evocar una obra de arte mediante la activación de imágenes escondidas en su memoria, gracias a su capacidad de percepción y de representación. Este proceso es posible gracias al lenguaje, por un estímulo de la memoria onírica. Como subraya VYGOTSKI en *Pensamiento y lenguaje*, 1934, hay que considerar la significación de una palabra “[...] no sólo como la unidad del pensamiento con el lenguaje, sino también como la unidad de generalización e intercambio social [...]”¹⁰⁷ (ROCHEX, 1997: 124).

En el marco de esta ponencia, presentaremos los resultados obtenidos en la realización de esta experiencia docente, con propuestas concretas extraídas de la síntesis de las tareas realizadas por los estudiantes. Sus contribuciones, observaciones y sugerencias enriquecerán y mejorarán esta práctica pedagógica.

Para ello, explicaremos en primer lugar el contexto de la creación de esta práctica pedagógica destinada a los estudiantes de 4^{to} año de GCU (Ingeniería Civil y Urbanismo) y SGM (Ciencias e Ingeniería de Materiales) durante el 1er cuatrimestre/semestre del año académico (26 horas de clases). El requisito para integrar este módulo temático propuesto en LV (Lenguas Vivas) 2, español, es haber obtenido, como mínimo, el nivel del Marco Europeo B1. Este año, es la 3^{ra} promoción de este módulo. En segundo lugar, desarrollaremos los objetivos y enfoque de dicha práctica; en tercer lugar, las competencias movilizadas y meta-competencias. Luego, expondremos la metodología y las estrategias para su puesta en marcha; para finalizar con el análisis y los resultados de esta experiencia docente, mediante ilustraciones y ejemplos significativos, presentaremos la conclusión con una apertura (pistas de reflexión) para

¹⁰⁷ « Non seulement comme l'unité de la pensée et du langage, mais aussi comme l'unité de la généralisation et de l'échange social ».

enriquecer las perspectivas de evolución de esta innovadora experiencia y aventura pedagógica.

2. CONTEXTO DE LA CREACIÓN DE ESTA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

En un contexto de transversalidad, interculturalidad y búsqueda constante de la innovación, el ingeniero debe dar muestras de creatividad e ingenio y saber adaptarse a las variaciones diatópicas. En efecto, es cuando se estimula el imaginario, la capacidad creativa que logramos despabilar su curiosidad, desarrollar su espíritu crítico y de análisis, así como una intensa capacidad inventiva subyacente (oculta en lo más profundo de su memoria). Según PIAGET, "en sentido amplio, la memoria es la conservación del pasado adquirido, que incluye los hábitos constituidos durante el aprendizaje, así como los recuerdos-imágenes [...] Las reacciones de evocación, en cambio, implican una referencia explícita al pasado, se refieren a situaciones singulares previamente figuradas, ya sea por percepción o por imagen [...]"¹⁰⁸ (MALRIEU y MALRIEU, 1969: 85-85). Es así como los estudiantes podrán poner en práctica todas estas capacidades de percepción de evocación, de referencias del *background* de cada uno y recuerdos-imágenes a partir de un enfoque sociocultural y lingüístico del arte hispánico y latinoamericano. El objetivo es analizar su impacto en nuestro entorno: una sutil conjugación del acto creativo y de búsqueda de la innovación en la permanente evolución de nuestra sociedad moderna. Esto nos conlleva a plantearnos los siguientes interrogantes: ¿qué lugar ocupa el individuo en este paradigma? ¿Cuál es la singularidad de dicho enfoque?

Para abrir el camino y lograr abarcar un preludio de respuestas a dichos interrogantes, debemos, en primer lugar, tomar conciencia del papel del ingeniero en este desafío a través de las diferentes disciplinas en acción de la formación ingenieril que forman parte del campo de la "Transversalidad", luego, debemos profundizar y dominar el campo lingüístico y lexical, tomando en cuenta las variaciones diatópicas y culturales, es decir, el campo de la "Interculturalidad", para finalmente reflexionar sobre el reto de combinar las artes y las variaciones lingüísticas del español en el campo de la creatividad y de la "Innovación".

El contexto de esta nueva práctica nos permite vislumbrar el papel preponderante que ocupan la(s) arte(s) y la Sociedad con un enfoque pedagógico interdisciplinario para fomentar las competencias lingüísticas y creativas del ingeniero de mañana. Así, podemos citar algunos ejemplos de ingenieros-artistas, fuente de inspiración en épocas distintas de nuestra historia, tales como: Leonardo da Vinci (1452-1519), Nikola Tesla (1856-1943) o Antoni Gaudí (1852-1926), y muchos otros.

3. OBJETIVOS Y ENFOQUE DE LA PRÁCTICA

El artista, así como el ingeniero, deberán desviar y multiplicar su visión del mundo, a veces, con una mirada un poco al revés, como un juego de *trompe-œil* para alcanzar la innovación, a través de la creatividad.

¹⁰⁸ « *Au sens large, la mémoire est la conservation du passé acquis, qui comprend les habitudes constituées au cours des apprentissages aussi bien que les souvenirs-images [...] Les réactions d'évocation, au contraire, comportent une référence explicite au passé, elles concernent des situations singulières antérieurement figurées, que ce soit par la perception ou par image : ces réactions constituent la mémoire au sens strict* ».

Para ello, los objetivos fundamentales para desarrollar dicho enfoque consisten en lograr una productiva y fructífera articulación entre el lenguaje de las artes, las culturas, los medios de comunicación para así comprender y dominar su entorno y desenvolverse mejor en su futuro campo profesional. Esto les permitirá profundizar sus conocimientos tanto lingüísticos como específicos para saber argumentar, debatir sobre problemáticas respecto al tema, con un enfoque social y humanístico; y, por consiguiente, favorecer la supresión de barreras entre las diferentes disciplinas de la carrera ingenieril. El objetivo es finalmente responder al portfolio de competencias imprescindibles de nuestros futuros ingenieros humanistas, estimulando su curiosidad, creatividad y sentido crítico. Como lo subraya en su resumen AUGUSTOWSKY (2018: 3), “[...] Estos aspectos comunicativos hacen de la imagen un medio para el conocimiento, un vehículo privilegiado del pensamiento y la cultura, y una valiosa herramienta para transmitir Información”. Las producciones visuales se pueden inscribir dentro de un marco social y cultural más amplio que lo visual mismo (*Id.*: 6):

Las obras se conciben como relatos culturales, como representaciones que da una sociedad acerca de cuestiones como la religión el poder, el cuerpo, la belleza, la muerte, la lucha de clases, etc. [...] Las obras son portadoras de pluralidad de significados; nadie tiene la exclusividad en la interpretación. Las actividades para los estudiantes propician que se establezcan relaciones con el contexto social, con el sistema en que dichas obras interactúan y es siempre una interpretación situada, contextualizada, se desarrollan discusiones, para construir significados con los estudiantes, se brinda la oportunidad para la reflexión y crítica cultural.

Es así como lograremos que se sumerjan en la transversalidad de disciplinas e interculturalidad, a través de este enfoque sociocultural, en la que el acto de comunicación, la empatía, y la decodificación de la información y mensaje será la clave para llevar a cabo con éxito las diferentes experiencias pedagógicas que serán realizadas con los estudiantes. Por consiguiente, serán capaces de contextualizar y explorar la pluralidad de significados que evocan las obras a fin de dar una interpretación posible desde su propio ángulo.

Este proceso nos conlleva a interrogarnos sobre el mundo bajo un ángulo innovador y original y plantear los siguientes cuestionamientos: ¿qué lugar ocupan las artes y el lenguaje estético en nuestra sociedad actual? ¿Qué mensaje es vehiculado a través de la(s) arte(s)? ¿Qué relación podemos establecer entre el arte y la sociedad a través del lenguaje artístico y su dimensión sociocultural? El umbral de las probables soluciones puede entreabrirse con la frase de Pablo Picasso: “El arte es la mentira que nos permite comprender la verdad”, citado en MARTÍNEZ PINTOR (2012: 146).

Para alcanzar dichos objetivos, dentro de un enfoque sociocultural y lingüístico del arte hispánico y latinoamericano, nos basaremos en una selección diversificada de artistas (pintores, fotógrafos, arquitectos, escultores, escritores, etc.), permitiendo descubrirlos de modo lúdico, dinámico, estimulante. Ello, les permitirá a nuestros estudiantes analizar cuál será su impacto en la sociedad actual y llevar a nuestros estudiantes a cuestionarse sobre ¿qué lugar ocupa el individuo en dicha configuración? ¿Cuál es el papel del artista? ¿Compromiso? ¿Transgresión? ¿Cuáles son los límites? Como lo indica CLAIR (2011), citado por HANSEN-LØVE (2017: 69-70), con el ejemplo del artista Jeff Koons, cuyas obras son las más caras del mundo, “Jeff Koons no es más que el final de una larga historia de la estética moderna que ahora llamamos ‘offbeat’. [...] El mundo al revés, entonces”¹⁰⁹ Es también al desviar nuestra mirada de las reglas que nuestra visión se verá enriquecida y que el proceso

¹⁰⁹ « Jeff Koons n'est que le terme d'une longue histoire de l'esthétique moderne qu'on appelle aujourd'hui le décalé. [...] Le monde à l'envers donc ».

de creatividad alcanzará su mayor rendimiento. Por eso, podemos afirmar con vehemencia, que la creatividad es la antesala indiscutible de la innovación y que encuentra su inspiración y realización en la transgresión, pasando por la creatividad y buena disposición: factores propicios e imprescindibles para inventar e imaginar.

Entonces, es primordial reflexionar sobre el papel del ingeniero en esta paradoja y desafío, sobre todo en los tiempos revueltos de la sociedad actual, desde la pandemia del Covid-19; y así tratar de llevarlos a deslumbrar las respuestas a los interrogantes siguientes: ¿qué papel esencial ocupa entonces el Arte en nuestra vida cotidiana y cuál es el enfoque de cada uno sobre el mundo que se avecina post-Covid?

A partir de las diferentes secuencias y evaluación puestas en marcha, propondremos a nuestros estudiantes diversos desafíos; lo que los llevará a conjugar los diferentes conceptos con algunas obras seleccionadas, mediante una aplicación Creativa-Innovadora-Inventiva-Cognitiva. Para ello, utilizaremos la “pedagogía inductiva” para lograr articular un cuestionamiento con el objeto y una situación determinada. “El cuestionamiento será confrontado in situ. Para ello, es necesario incluir la perspectiva de los actores, “ver con sus ojos”, acercarse al punto de vista del campo”¹¹⁰ (PERRIN, 2005: 131). De ese modo, cada uno, a través de sus propios ojos, va a descomponer el cuestionamiento planteado, siguiendo las consignas previamente explicadas en clase, la imagen mental y esquemas puestos en acción, para reconstruir, exponer su proposición y punto de vista respecto al planteamiento inicial. Dicho proceso les permitirá así desarrollar las aptitudes lingüísticas, culturales y cognitivas para fomentar el trabajo individual y colectivo; perfeccionar las calidades de expresión escrita y oral.

Para empezar, se les propondrá a los estudiantes “palabras clave”, tales como:

Arte – arquitectura – belleza (sublime # siniestro) – color – estética – apariencia – estilo – modernidad – vanguardia – surrealismo – tecnología – invención – innovación – creatividad – inspiración – comunicación – identidad personal o colectiva – utilidad – consumo – mensaje – persuasión – influencia – “cultura de masas” vs. “cultura de las élites” – emoción – sensibilización – sueño # realidad – mito – función social – arteterapia.

Deberán entonces escoger algunas de las palabras clave y desarrollar su punto de vista personal a partir de diversas propuestas de cuestionamientos como:

- ¿Qué representa el arte para ti? ¿Se puede definir el Arte? ¿Crees que hay que poseer algún tipo de conocimiento previo para entender y apreciar una obra de arte? ¿Por qué?
- ¿Cómo miramos la obra de arte?
- ¿Qué simboliza lo bello? ¿Qué provoca una obra de arte en el espectador “lambda”? (emociones, manera de pensar)
- ¿Qué función cumple el Arte en la sociedad actual? (lenguaje, mensaje político, transformación de la sociedad)
- ¿Cuál es la relación entre el Arte y la Sociedad? (comunicación, movimientos artísticos, arte comprometido, arte y mito, efectos en el individuo y la colectividad)
- ¿Qué relación puedes hacer entre ciertas palabras claves y una o dos obras que te atraen particularmente?

¹¹⁰ « Le questionnement sera confronté au terrain. Pour cela, il est nécessaire d’inclure la perspective des acteurs, de voir avec leurs yeux, de s’approcher du point de vue du terrain ».

4. COMPETENCIAS Y META-COMPETENCIAS MOVILIZADAS

A lo largo de las diferentes secuencias que componen esta práctica pedagógica, y basándose en el contenido, los objetivos y syllabus (Registro ECTS, definido por el proceso de Bolonia en 1998), hemos definido las competencias movilizadas y las meta-competencias por alcanzar al final del periodo académico (1er cuatrimestre/semestre).

Podemos enmarcar dichas competencias, en primer lugar, en el campo de “la escritura creativa y oralidad”:

- Perfeccionar la expresión escrita, la comprensión y expresión orales para alcanzar fluidez, soltura y espontaneidad en acciones de comunicación.
- Desarrollar sus competencias lingüísticas, culturales y cognitivas para favorecer tanto el trabajo individual como colectivo.

Y, en segundo lugar, en el marco de la “eficacia y eficiencia” cuyo objetivo consiste en:

- Desarrollar su capacidad de análisis, espíritu crítico e innovador, así como la cohesión de equipo de nuestros estudiantes durante los trabajos de gestión de proyecto en grupo.
- Reflexionar sobre un proyecto, saber problematizar, saber argumentar y comunicar, saber convencer para defender su punto de vista personal; saber tomar la palabra en público en lengua extranjera.

Como lo estipulan estos extractos del referencial de competencias en Humanidades de nuestra escuela de ingenieros GRUPO INSA, estos ilustran perfectamente los objetivos por alcanzar a través de esta práctica pedagógica:

- trabajar, aprender, evolucionar de manera autónoma;
- desarrollar el espíritu crítico y de apertura, favorecer el enfoque cognitivo y la capacidad de escucha entre diferentes puntos de vista;
- encontrar una solución pertinente, creativa e inventiva;
- comprender un problema complejo.

5. METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS

La puesta en marcha de dicha práctica se desarrolla en 13 secuencias de 2 horas. Como lo hemos desarrollado anteriormente, las estrategias utilizadas se fundan principalmente en actividades lúdicas, oníricas, cognitivas y metacognitivas, principalmente mediante una pedagogía inductiva, y alternancia de secuencias más conceptuales, una vez que las actividades en acción han sido finalizadas.

Por ejemplo, para empezar a descubrir el abanico de nuestra temática y sus objetivos, presentaremos una selección de artistas de movimientos artísticos y estilos, por binomio, en una especie de espejo que permitirá enfocar las similitudes vs. las diferencias de dichos artistas.

Así, los estudiantes podrán utilizar el lenguaje oral, escrito y pictórico para expresar sus emociones, estimular la memoria onírica para sacar a la luz los recuerdos-imágenes ocultados en ella, expresar sus estados de ánimo y opinión personal, a través de los diferentes desafíos por afrontar. Según PIAGET (1946: 259)., la noción de recuerdos-imágenes “será considerada entonces como uno de los dos componentes característicos de la memoria en sentido

estricto”¹¹¹. Este procedimiento de interiorización que pasa por la imagen mental y la percepción a partir de “esquemas operacionales”¹¹² (LATTION, 2011) fue ampliamente desarrollado por PIAGET y luego por VERGNAUD, al establecer un vínculo entre los esquemas y la memoria. PIAGET considera que “la memoria depende de los esquemas que rigen la acción, la imagen sólo representa el aspecto figurativo de estos esquemas”¹¹³ (*Ibidem*). Es entonces el estímulo de la memoria que permitirá poner los “conocimientos en acción”¹¹⁴ (VERGNAUD, 1996). Dichos “conocimientos en acción”, es lo que denominamos comúnmente las competencias movilizadas o en desarrollo.

Los estudiantes son confrontados, durante las diferentes sesiones, a diferentes desafíos que les permitirán expresar su punto de vista personal y enfoque de las temáticas, conceptos tratados y desarrollados, a saber:

i) Elegir una obra, de la cual se había desviado el sentido inicial (por la pandemia, en particular), explicar el título y justificar su elección. Esta experiencia se basa en la iniciativa: Las rutinas del confinamiento contadas a través de emblemáticas obras de arte. Este 1er desafío individual consiste en escoger una obra de arte que les haya llamado más la atención de su mirada del video “*Una cuarentena con arte de Friking*”¹¹⁵, de modo que cada uno pueda apropiarse la obra y ponerle un nuevo título significativo y justificar su elección. Ello será un reflejo de sus emociones actuales, sobre todo durante los diversos periodos de confinamiento que tuvimos en Francia, que fomentará y estimulará la expresión en español, vía el lenguaje artístico y sus variaciones diatópicas. Algunas ilustraciones se encuentran en el Anexo 1.

ii) Imitar una obra de arte con objetos del cotidiano (iniciativa iniciada por el Museo Getty de Los Ángeles, marzo 2020), sacar una foto y explicar su elección. Es un juego lúdico y cognitivo que permite incentivar el campo imaginario, creativo, así como la expresión escrita y oral al presentar su propia obra original. Esta actividad ilustra bien el mecanismo de representación mental, la evocación, la percepción y emoción, según PIAGET (*Ibidem*), que se establece creando un lazo de unión entre Arte(s) y Sociedad. Pueden descubrir algunas obras originales de los estudiantes en el Anexo 2.

iii) Concebir un Mapa Mental/Conceptual basándose en la propuesta de palabras clave y diferentes ejes de cuestionamientos, los estudiantes llevarán a cabo esta creación de Mapa Mental en grupo, con el fin de demostrar qué lazo de unión pueden hacer entre algunas palabras clave y las obras de arte que les han llamado más la atención o que les han gustado más (estilos, mensaje, enfoque temático, cuestionamiento).

La elaboración y presentación del Mapa Mental (por grupos de 3 o 4 estudiantes) se desarrollará según el proceso metodológico siguiente: basándose en obras que les han llamado la atención. Deben desarrollar una de las problemáticas sugeridas en clase: la relación entre la mirada del artista, la del espectador, la función social de ambos, las nociones de percepción, de emoción, de transgresión, de compromiso. ¿Arte accesible a todos? ¿Se

¹¹¹ « *Sera alors considérée comme l'une des deux composantes caractéristiques de la mémoire au sens strict* ».

¹¹² “*schèmes opératoires*”

¹¹³ « *La mémoire est dépendante des schèmes qui gouvernent l'action, l'image représentant que l'aspect figuratif de ces schèmes* »

¹¹⁴ “*connaissances en acte*”

¹¹⁵ Una cuarentena con arte de Friking: <https://www.youtube.com/watch?v=vyXasAsNHho>

necesitan conocimientos preestablecidos? ¿Qué visión personal se tiene del arte? Entablar así el lazo de unión con la técnica, la estética, la ingeniería, la creatividad y sobre todo la innovación. ¿Qué es el Arte?: definiciones, aportes, funciones, efectos en la sociedad.

Durante esta cosecha 2020-2021, se han constituido 5 grupos cuyo eje principal del mapa mental son (cf. Anexo 3):

- ¿Por qué los artistas representan sus sueños en sus obras?
- La divulgación del Arte.
- Arte y humor.
- Arte al servicio del poder.
- ¿Cómo el arte logra transmitir un mensaje?

De manera general, a partir de los ejes y cuestionamientos elegidos, los estudiantes han logrado realizarse y alcanzar los objetivos establecidos, tanto en cuanto a la reflexión personal, análisis, desarrollo del espíritu crítico, el trabajo en equipo, la capacidad creativa e innovadora, así como en cuanto al rendimiento y enriquecimiento lingüístico, lexical, con todas sus variaciones, mejorando sus aptitudes comunicativas. La elaboración, creación y presentación al oral de sus mapas mentales han contribuido ampliamente a fomentar todas las competencias y meta-competencias enumeradas anteriormente. Este trabajo ha sido prolongado e incrementado durante la tarea de clausura, es decir, la creación y realización de la exposición virtual.

a) Dibújame una manzana: experiencia de neurociencias inspirada por el taller de Neurociencias de la creatividad, El Ático, Buenos Aires, noviembre 2020. La actividad consiste en imaginar una manzana, pero no cualquier manzana, una que jamás hayas visto, un tipo nuevo e innovador. Debe ser completamente alejada de la visión y óptica de una manzana tradicional en cuanto a la forma, la textura, la densidad el tamaño. Cuanto más alejada tu manzana imaginada sea, mayor será tu habilidad de expansión conceptual, creativa y artística. Los resultados han sido prodigiosos y prueba de una gran capacidad creativa, artística e innovadora que expresan las más profundas pasiones y sentimientos, una especie de catarsis, que logra en el espectador conmoción, reflexión y análisis; lo que también ha sido alcanzado a través de los diferentes desafíos anteriores y los siguientes. Algunos ejemplos significativos están en el Anexo 4, así como el enlace del montaje video.

b) Juego de roles “Debates-Controversias” a partir de secuencias de la película “Mi obra maestra” de Gastón Duprat (2018) y “Diálogos con mi jardinero”¹¹⁶ de Jean Becker (2007) visionadas en clase. Las interacciones orales en grupo tipo debate/controversia: juego de roles entre artistas de épocas diferentes, un galerista, un crítico de arte, un espectador “lambda”, etc., a partir de una problemática para dar la opinión personal de cada personaje con su visión de la sociedad actual, el mensaje y la función social (el reflejo de la realidad que interpreta el artista) y mostrar entonces si existe un compromiso del artista o no, confrontando diferentes visiones a través de un viaje en el tiempo, respecto a las épocas de las que provienen los artistas escogidos. Ello contribuye activamente a fomentar sus competencias lingüísticas culturales y cognitivas, en un contexto social e histórico con miradas cruzadas.

Estas experiencias prácticas permiten también impulsar el análisis crítico individual para poner de relieve el lazo de unión entre Arte y Sociedad, a través del lenguaje pictórico, sensorial,

¹¹⁶ « *Dialogues avec mon jardinier* »

emocional; y la cohesión social mediante los trabajos de proyecto en grupo (3 a 4 estudiantes); cuya apoteosis se culmina con el proyecto final: una Exposición Virtual.

Proyecto final: Trabajo en equipo (3 o 4 estudiantes) para crear y realizar una Exposición Virtual.

El objetivo de la tarea de culminación de este módulo consiste en realizar un montaje video y explicar el proceso, que ilustre bien el enfoque y el objetivo de cada grupo sobre la temática de este módulo (prolongación de la problemática del Mapa Mental):

- Establecer y explicar el enfoque (sociológico) dado a la problemática escogida para dar su propia perspectiva sobre lo que representa el arte para ustedes y su impacto en la sociedad moderna.
- Elegir las obras y artistas que correspondan mejor a su problemática.
- Definir la función social del arte, de los artistas seleccionados y la finalidad: ¿qué quieren demostrar con ello?
- El video debe durar alrededor 2' a 3', es como una campaña para promover el arte y su función, es decir, hacer que el Arte sea accesible a todos de cierta manera "desacralizar" la visión que el individuo "lambda" tiene sobre el Arte, y así luchar contra los prejuicios.
- El mensaje "social" y "cultural" con una movilización creativa como "lema".
- Transmitir su propio punto de vista y perspectiva para que el espectador sea completamente cautivado por la exposición tanto en el campo creativo, cultural, como emocional. El espacio urbano debe ser considerado con todos sus elementos socioculturales característicos, como una base dinámica, que sirve para alimentar la creatividad y las expresiones artísticas. Esto le permitirá a su vez, tener su propia visión sobre el arte y tomar conciencia de su importancia en la sociedad actual y en la vida de cada individuo y cuáles son sus impactos (positivos o negativos), ¿existe una "manipulación de masas"?
- Debe haber una parte visual (demostrando sus aptitudes creativas, innovadoras e imaginativas) que represente los aspectos que quieren poner de relieve, y algunas frases explicativas. Pueden también elegir una música de fondo que corresponda mejor a su objetivo. ¡Dejen despertar su imaginación sin límites!

El Esquema para presentar la exposición de cada grupo durante la última clase del semestre es el siguiente:

- Definir de qué se trata: tema, contexto.
- Explicar cuál es el objetivo y cómo pusieron en obra el proyecto, así como su proceso y producto terminado: explicar cómo construyeron el proyecto, el contenido, las frases explicativas, el mensaje, las imágenes seleccionadas para ilustrar y demostrar las pistas de reflexión que sugieren sobre la problemática escogida.
- Comentar la eficacia de este método: ¿logran atraer o no al público en general para que se interesen en el arte y lo miren de otro modo? ¿Alcanzan su meta? ¿Es eficaz y persuasivo?

Para esta cosecha 2020-2021, los 5 grupos prolongaron la temática, enfoque y cuestionamiento de su mapa mental en las exposiciones virtuales denominadas (Dos ejemplos en enlace Google drive, cf. en el Anexo 5):

- ¿Cómo el Arte logra transmitir un mensaje?
- La calle como espacio para compartir el Arte.
- Arte y Humor en todo tipo de Arte.
- El Arte al servicio del poder.

- Soñar para escaparse.
- Ven a conocer tu ciudad.

De manera general, la presentación de cada desafío individual o grupal ha sido realizado mediante los diferentes recursos audiovisuales (diaporama, videos, todo ha sido grabado durante este año académico).

Globalmente, las exposiciones virtuales, así como su presentación clara y pedagógica al oral, son la prueba indiscutible de una gran implicación, diversidad, creatividad, con el uso de todos los recursos y medios que les han permitido alcanzar un logro fructífero y enriquecedor en cuanto a los objetivos meta. A través esta expresión artística, se plasman los aspectos socioculturales relacionados con distintos ámbitos humanos, como las tradiciones, expresiones populares, las creencias, los ritos, los mitos y las conductas que identifican al grupo social.

Por otro lado, el arte expone un análisis de la realidad y cada grupo ha sabido apropiársela y dar su visión crítica, lo que sirve para retar lo que está establecido; y correlativamente sirve como herramienta de aprendizaje.

Las competencias movilizadas y desarrolladas (el espíritu de análisis y síntesis, la diversidad lingüística y léxica, la soltura, fluidez, dinamismo al oral, una gran progresión en el dominio de la lengua), así como una amplificación del abanico de las artes (incluyendo también la música, el teatro, la literatura, los dibujos humorísticos, etc.) resaltan un destacado y alentador resultado de nuestros estudiantes a lo largo de este año académico.

El objetivo principal es incentivar intercambios interactivos para favorecer la comunicación y el enriquecimiento lingüístico y lexical; ilustrar un enfoque sociocultural personal entre Arte(s), ingeniería, la cultura y las variaciones lingüísticas para llevar a conjugar los talentos dentro de las palabras clave: competencia lingüística, léxica y transversal, innovación pedagógica, enfoque cognitivo.

6. ANÁLISIS Y RESULTADOS

A través de estas experiencias practicadas y desarrolladas durante esta práctica pedagógica, se ha proporcionado a los estudiantes la oportunidad de expresar su visión personal sobre las artes, el papel preponderante de la creatividad, la función social de la obra, del artista, la noción de transgresión, el enriquecimiento lingüístico y lexical, con todas sus variaciones diatópicas; y finalmente su impacto en el mundo de hoy.

Los diversos desafíos y actividades efectuadas han favorecido el desarrollo sensorial, cognitivo, así como una eclosión de la capacidad creativa, mediante estímulo del "imaginario", de la imagen mental y de la percepción, al incentivar la memoria y la capacidad inventiva. Estos mecanismos les han permitido saber reutilizar o parodiar (desviar de su finalidad inicial) las obras, las imágenes, los dibujos, los textos, para apropiarse de ellos y otorgarles su interpretación y su nueva mirada propia, con una óptica moderna, original e innovadora.

Las diferentes oportunidades, como los debates-controversias o las exposiciones orales, que debían organizar las diferentes intervenciones de cada miembro del grupo, así como su contenido, pertinencia y objetivos, han favorecido considerablemente su progreso en el campo de la expresión oral. A través del lenguaje artístico y las variaciones diatópicas del español

entre España y América Latina, los estudiantes han sabido interpretar con gran brío los roles impartidos entre ellos (juego de roles entre un galerista, artistas de diferentes épocas, crítico de arte, espectador “lambda”, etc.). De ese modo, fue fomentada la libertad de expresión, la argumentación, la capacidad de escucha, el saber transmitir un mensaje y saber convencer con una gran maestría.

Finalmente, y en conformidad con las competencias indispensables del ingeniero de mañana, los estudiantes han sabido desarrollar con ímpetu y gran entusiasmo, su capacidad de análisis y espíritu crítico, trabajar en equipo, con una cohesión solidaria y pertinente, dentro de un enfoque sociocultural y en torno a las problemáticas de la sociedad moderna mediante la(s) Arte(s). Así, serán capaces de proponer con fuerza y vigor soluciones a los problemas a los cuales serán confrontados durante su vida profesional. El objetivo de desencadenar las competencias movilizadas y meta-competencias ha sido alcanzado.

7. CONCLUSIÓN

A lo largo de esta ponencia, hemos tratado de exponer la experimentación de una práctica pedagógica iniciada hace 3 años, con propuestas y herramientas didácticas, evoluciones y análisis retrospectivo, en una perspectiva de evolución y enriquecimiento.

El desarrollo y las síntesis de las producciones realizadas por los estudiantes, los aportes, los comentarios y las sugerencias (mediante una ficha de evaluación del módulo temático y de la práctica del docente) permiten enriquecer y mejorar esta práctica de manera constante y activa, de año en año.

El objetivo es responder, lo mejor posible, a una meta de rendimiento óptimo, desafiándose uno mismo como docente y poniendo en tela de juicio su propia práctica, interrogándose, incansablemente, sobre cómo se podrá mejorarla. De esa manera, seguiremos el camino ya entreabierto, o más bien la carrera hacia la innovación pedagógica, y la innovación propiamente dicha que todo ingeniero humanista necesitará para lograr tanto su vida personal como profesional. Y para concluir podemos realzar un esbozo de apertura de dicho camino con la divisa de Pablo Picasso: “Siempre estoy haciendo lo que no puedo hacer, para poder aprender a hacerlo”¹¹⁷. Esta es la divisa en la que cada uno de nosotros debería centrarse y aplicar día a día, para avanzar en nuestra misión como docente para formar a nuestros estudiantes, y en este caso, a nuestros ingenieros de mañana.

8. BIBLIOGRAFÍA

AUGUSTOWSKY, G. (2018). “Las imágenes fijas para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. El etiquetado didáctico como recurso meta – analítico”. Hipertextos, Vol. 6, N° 10, Buenos Aires, Julio/Diciembre de 2018. Número temático: educación y tecnologías digitales. <https://revistas.unlp.edu.ar/hipertextos/article/view/6274>

CLAIR, J. (2011). *L'hiver de la culture*, collections café Voltaire, Flammarion.

CRESPI, I., FERRARIO, J. (1995). *Léxico técnico de las artes plásticas*. Buenos Aires: EUDEBA.

¹¹⁷ <https://www.calameo.com/books/00647316802a517ad109a>

DE AZÚA, F. (2011). *Diccionario de las Artes*. España: Debate.

HANSEN-LØVE L. (2017). *L'art, d'Aristote à Sonic Youth*, Ed. Les contemporaines.

LATTION, S. (2011). *La source du rêve : mémoire ou perception*. Mémoire de 2^{ème} cycle de psychologie, UNIGE, <http://tecfaetu.unige.ch/perso/staf/lattion/Papiers/Reve.pdf>

LOTMAN, Y. (2001). "El arte como lenguaje". In LOTMAN, Y. *Estructura del texto artístico*. España. 3^{era} edición Básico del Bolsillo.

MALRIEU, Ph. et S. MALRIEU. (1969). « Étude critique : Mémoire et intelligence d'après J. Piaget et B. Inhelder ». *Revue trimestrielle, Journal de psychologie normale et pathologique*, N° 1, janvier-mars, p.84-85, Presses Universitaires de France, 19.

MARTÍNEZ PINTOR, F. (2012). *Mi ciencia creativa*. Editorial Lulu.com.

PERRIN, N. (2005). « La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N°2, 125-137.

PIAGET J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_module.php?IDMODULE=16

ROCHEX, J-Y. (1997). « L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle », In *Revue française de pédagogie n°120, juillet-août-septembre, Penser la pédagogie*, 44.

VERGNAUD, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation », In BARBIER, J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Collection Éducation et Formation PUF.

9. ANEXOS

Anexo 1: Desafío n° 1

INSA INSTITUT NATIONAL DES SCIENCES APPLIQUÉES LYON

Nada de contacto



- Explicación del título.
- Al principio, no me agradaba mantener una distancia con los demás.
- Ahora es más fácil excepto con mi familia.
- Mis proyectos
- Nunca había pensado tan al futuro que después del confinamiento
- Un nuevo ti
- Título : Un vestigio del pasado

Hélène Latty 4SGM - Módulo de arte y sociedad

He elegido a la pintura llamada «**la segunda semana**» en el video. La obra tiene este título porque durante la primera semana de confinamiento la mujer esta aburrída, entonces durante la segunda semana decide empezar a leer, y una semana más tarde está durmiendo.

Me identifico a esta obra porque a mí me encanta leer, y tuve tiempo para hacerlo durante el confinamiento y sobre todo durante las vacaciones. A mí me gustan novelas policíacas y otros tipos de novelas como las de Zola o Dickens.

En mi opinión, hoy tenemos que aprender a vivir con el covid-19 porque no va a desaparecer en un futuro próximo. Entonces pienso que debemos continuar nuestras actividades, con reglas sanitarias, porque nuestra salud moral es tan importante como nuestra salud física.

A mí me gustaría estudiar en un país extranjero el próximo año. Este año mis ambiciones son de tocar mucho el violín para ser capaz de tocar el tercer movimiento del concierto 1 de Bruch, de seguir cursos de dirección de orquesta, y de progresar en handball. Pongo el nuevo título siguiente a la pintura: “**Una hora de tranquilidad**”

LA SEGUNDA SEMANA

Marie Alexandra CARTARONICH de PETIT - Doctante en el INSA LYON - FRANCIA - XVIII Escuelas del GERES - UCA Buenos Aires - JUNIO 2021

Balouet Julie – 4SGM

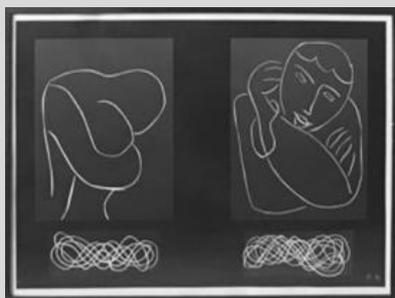
Esta obra representa dos chicas sentadas por su ventana, y están viendo fuera. La chica del primer plano parece observar atentamente a los transeúntes mientras que la segunda ríe. El título es «Las charlas desde los balcones». Es el apodo que se le da a las chicas que discuten las historias de los demás y se burlan de ellos.

Elegí esta pintura porque me recuerda el confinamiento que pasé en mi apartamento con mis cuatro compañeras de cuarto. Estábamos muy aburridos y nos gustaba mirar a la calle para ver a la gente que no se quedaba en casa. El confinamiento fue muy largo y yo estaba muy feliz de poder pasar el verano libremente. Pero desde el comienzo del año escolar, la situación es muy extraña porque todos nos reunimos, pero no podemos disfrutar realmente de estar juntos. Ahora, trato de ser cuidadosa especialmente para no contaminar a mi familia. Pero para mantenerme positiva y de buen humor, trato de ver a mis amigos en buenas condiciones. Otro título podría ser: “**La espera**”.

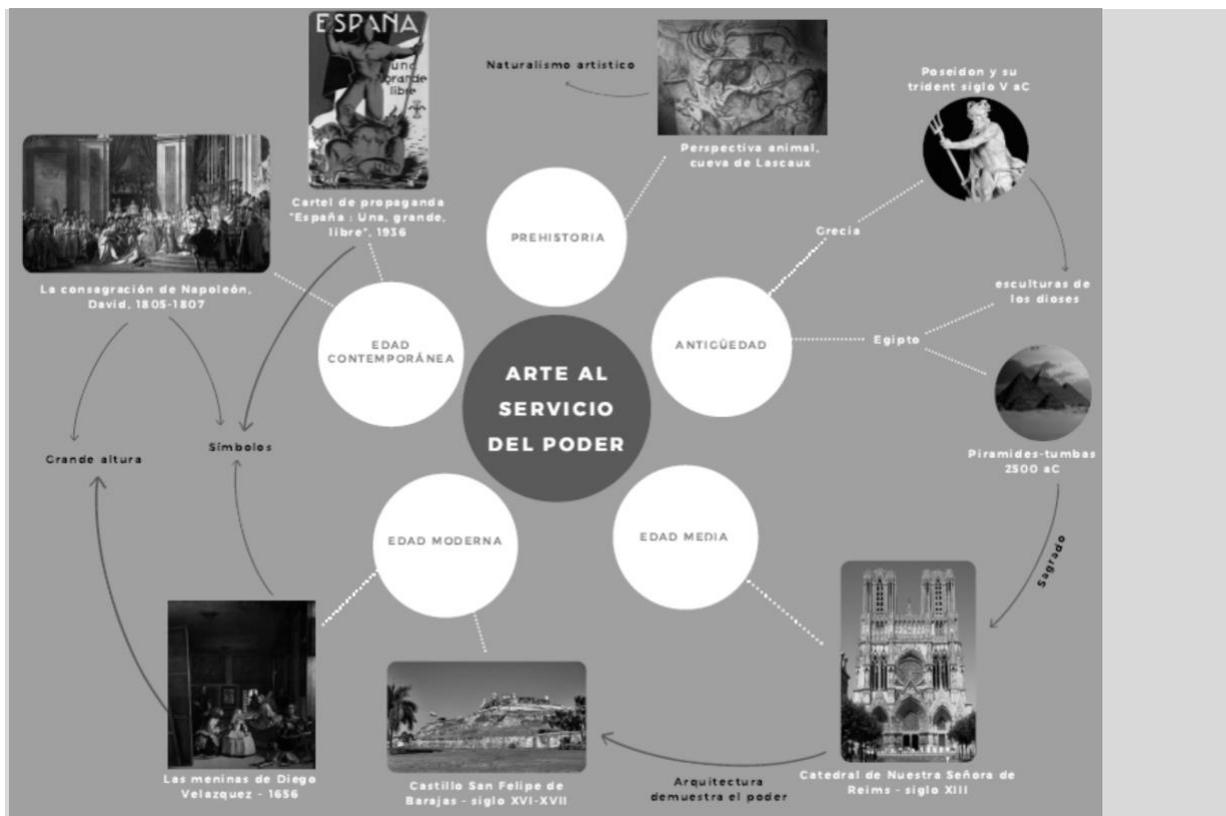
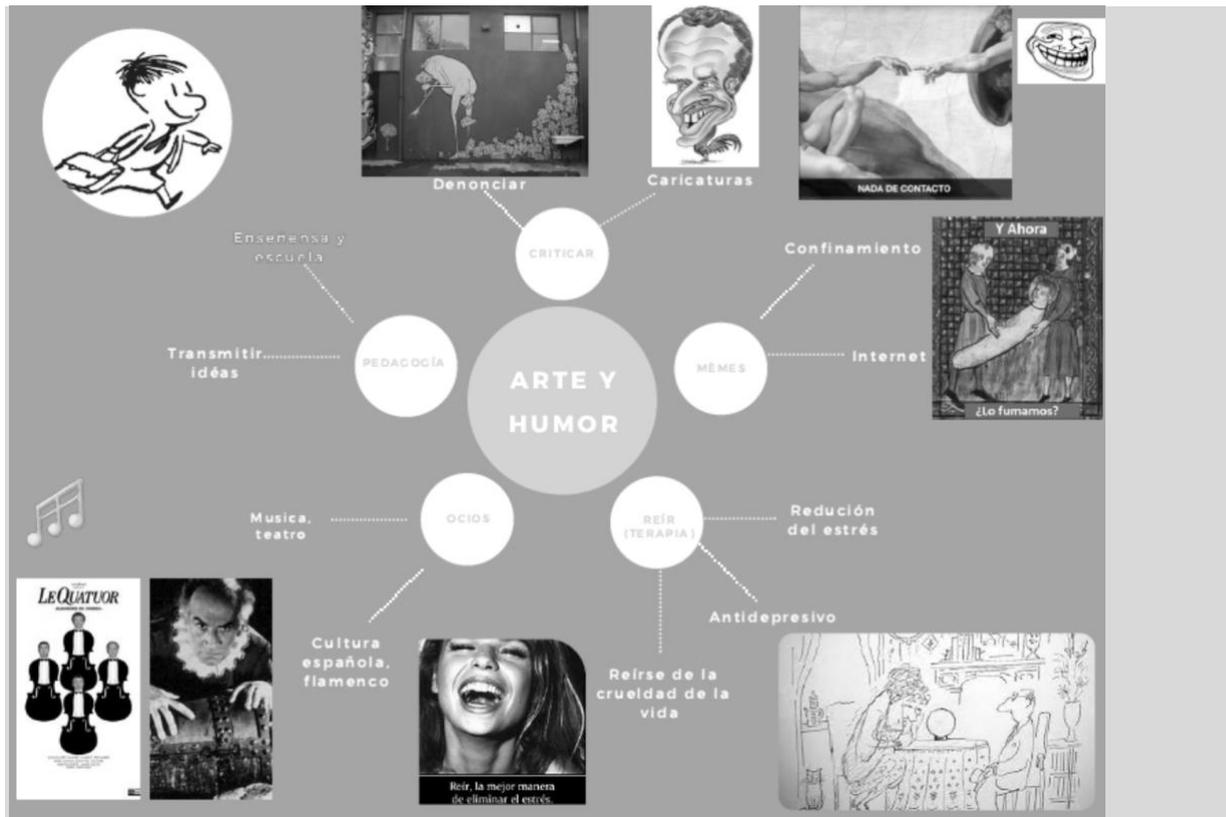
LAS CHARLAS DESDE LOS BALCONES

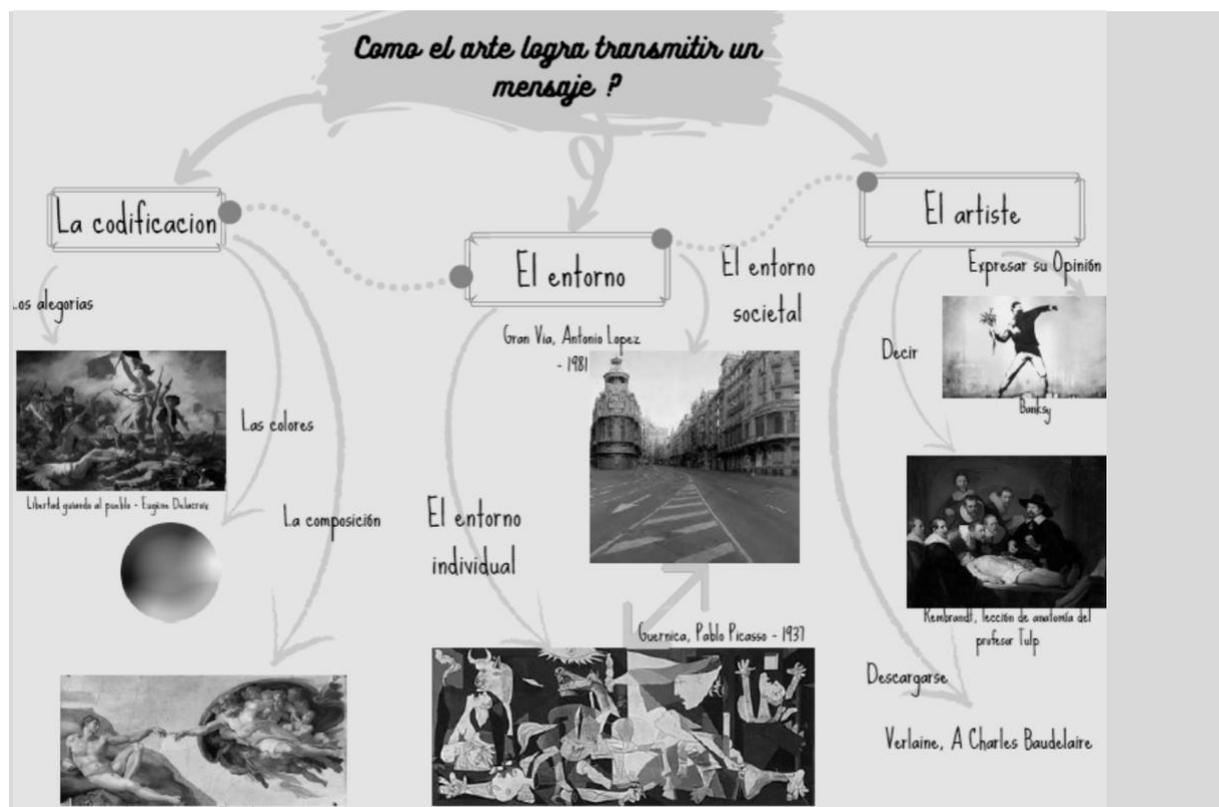
Marie Alexandra CARTARONICH de PETIT - Doctante en el INSA LYON - FRANCIA - XVIII Escuelas del GERES - UCA Buenos Aires - JUNIO 2021

Anexo 2: Desafío n° 2 Imitar una obra de arte









Anexo 4: Dibújame una manzana

Enlace montaje vídeo de esta actividad: <https://drive.google.com/file/d/1j-GLqpBobAxZFXGAvEdj8gVQA2pJz9HG/view?usp=sharing>

Anexo 5: 2 ejemplos de exposiciones virtuales

- Soñar para escaparse:

https://drive.google.com/file/d/1sPucgnhxaKAC05A_9FqkMgc9nidz82fG/view?usp=sharing

- Ven a conocer tu ciudad:

<https://drive.google.com/file/d/1FR15bZ5HCVctScFKykI517PNCItOYK8Q/view?usp=sharing>

Guiomar Elena CIAPUSCIO – “Algunas observaciones sobre el español científico a propósito del habla de la pandemia”

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Buenos Aires, Argentina.
direccionfilologia@filo.uba.ar

Resumen. El español científico describe de manera globalizante una macro-variedad lingüística, que puede definirse diafásicamente, dado que se emplea en contextos marcados por el tema, la situación y los usuarios, y se realiza en los distintos géneros y textos que se emplean para llevar a cabo las tareas comunicativas del ámbito de la ciencia y de su aplicación y de la comunicación científica en distintas esferas de la vida social. En este trabajo, en primer término, presentaré algunas reflexiones que se enmarcan en la “lingüística de la ciencia”, una subdisciplina que profundiza en la naturaleza comunicativa del quehacer científico y, sobre esa base, expondré algunas definiciones que pueden ser de interés para el análisis lingüístico y para la enseñanza de los textos científicos. En segundo lugar, me propongo fundamentar e ilustrar algunas de esas reflexiones sobre la base de un análisis de distintos fenómenos especialmente relevantes en el habla de la pandemia; específicamente me detendré en la temática de los géneros, la neología, la migración de términos y las metáforas. Me interesa fundamentalmente argumentar sobre el dinamismo que caracteriza a las formas expresivas del discurso científico, dinamismo que hoy podemos percibir y apreciar de manera aguda y amplificadora en los textos científicos de distintos niveles de especialidad que tratan de la pandemia del coronavirus.

Palabras clave: discursos y textos científicos, coronavirus, géneros, léxico especializado, metáforas

Résumé. L'espagnol scientifique décrit de manière globale une macro-variété linguistique qui peut être définie de manière diaphasique car elle est utilisée dans des contextes marqués par le sujet, la situation et les usagers et elle se réalise dans des genres et des textes différents utilisés pour effectuer des tâches communicatives dans le domaine de la science et de la communication scientifique dans des sphères de la vie sociale. Dans ce travail, je présenterai d'abord quelques réflexions encadrées dans la « linguistique de la science », une sous-discipline qui approfondit le domaine de la nature communicative du travail scientifique. Sur cette base, je présenterai quelques définitions de travail qui peuvent être intéressantes pour l'analyse linguistique et pour l'enseignement des textes scientifiques. Ensuite, je me propose d'étayer et d'illustrer certaines de ces réflexions sur la base d'une analyse de différents phénomènes particulièrement pertinents dans le discours sur la pandémie. Je me concentrerai spécifiquement sur le thème des genres, de la néologie, de la migration des termes et des métaphores. Mon intérêt porte essentiellement sur le dynamisme qui caractérise les formes expressives du discours scientifique, dynamisme que nous pouvons aujourd'hui percevoir et apprécier de manière aiguë et amplifiée dans les textes scientifiques de différents niveaux de spécialité qui abordent le sujet de la pandémie de coronavirus.

Mots-clés : discours et textes scientifiques, coronavirus, genres, lexique spécialisé, métaphores

1. INTRODUCCIÓN

El sentido de este trabajo puede comprenderse a la luz del tradicional dicho que aconseja hacer de la desgracia una virtud: trata del español científico e intenta aprovechar, de manera ejemplar, parte del rico y diverso conjunto de fenómenos lingüísticos que la irrupción de la pandemia ha generado en los discursos sobre el tema. En efecto, la diseminación del SARS-CoV-2 y sus variantes, que desafortunadamente estamos viviendo desde marzo de 2020 y que tantos efectos lamentables genera en la vida de las personas, nos ofrece la oportunidad de observar “en vivo” y con un efecto lupa, es decir, amplificado, la relación entre la producción y comunicación del conocimiento científico y su repercusión discursiva y lingüística en los textos que circulan en esta coyuntura tan particular. En este trabajo quisiera presentar, en

primer lugar, algunas reflexiones que se fundan en lo que se llama “lingüística de la ciencia”, un concepto propuesto por WEINRICH (1995) que enfatiza la relevancia de la dimensión comunicativa del quehacer científico y, sobre esa base, exponer algunas definiciones de trabajo, que pueden ser de interés para el análisis y para la enseñanza. En segundo lugar, me propongo fundamentar e ilustrar algunas de esas reflexiones sobre la base de ejemplos de distintos fenómenos especialmente relevantes en el habla de la pandemia (géneros, neología, migración de términos, metáforas). Me interesa en particular argumentar sobre el dinamismo que caracteriza a las formas expresivas del discurso científico, dinamismo que hoy podemos percibir y apreciar de manera aguda con la explosión de la pandemia del coronavirus.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. La ciencia como actividad comunicativa

WEINRICH (1989, 1995) ha argumentado convincentemente sobre la idea de que la ciencia es una actividad fundamentalmente comunicativa. En distintos escritos, ha formulado un conjunto de reflexiones señeras en el campo de las lenguas científicas y ha proclamado la necesidad de una disciplina, la “Lingüística de la ciencia”, que fundamenta del siguiente modo: la actividad científica es una actividad básicamente comunicativa (WEINRICH, 1989, 1995), puesto que no es ciencia hasta que se comunica y recibe validez de los pares, es decir, de los colegas que la someten a examen crítico. Esta afirmación recoge los dos “mandamientos” que orientan la actividad científica: el mandamiento de publicación (MERTON, 1985) y el de la recepción crítica. Un conocimiento se vuelve verdadero (válido) solo cuando es comunicado a otros y recibe la legitimación —siempre provisoria— de la comunidad de pares. Esa comunicación se realiza esencialmente mediante el instrumento lingüístico, la lengua de la comunidad dada. De allí, concluye WEINRICH (*Id.*), se deriva lógicamente la centralidad del instrumento lingüístico en la actividad científica, su importancia radical, y por ello la necesidad de una disciplina específica para su estudio; a continuación, cito el pasaje en cuestión (WEINRICH, 1995: 158)118

[...] Porque la ciencia, y ahora uso el singular con cuidado, es fundamentalmente un evento comunicativo. Un conocimiento recibe su valor de verdad no porque brille en un cerebro individual, sino que solo puede adquirir validez científica cuando se presenta al público científico en un proceso controlado y de ese modo se expone a la crítica. Si puede más o menos hacer frente a esa crítica, entonces puede considerarse como conocimiento verdadero, al menos hasta tanto un día sea superado por la crítica, lo que según todas las experiencias no puede tardar demasiado. Solo este hecho evidente justifica ya para cada actividad científica, sea la disciplina que sea, que se asuma una constitución lingüística y que se asigne a esa forma lingüística alta relevancia científico-teórica.

¹¹⁸ Traducción propia de: “*Denn die Wissenschaft – und nun gebrauche ich mit Bedacht den Singular – ist von Grund auf eine kommunikative Veranstaltung. Eine Erkenntnis erhält ja nicht dadurch ihren Wahrheitswert, dass sie in einem Kopf aufblitzt, sondern sie kann erst dadurch wissenschaftliche Geltung erlangen, dass sie in einem geregelten Verfahren der wissenschaftlichen Öffentlichkeit unterbreitet und auf diese Weise der Kritik ausgesetzt wird. Kann sie nun vor dieser Kritik mehr oder weniger bestehen, so darf sie als “wahre” Erkenntnis gelten, wenigstens bis auf weiteres, so lange nämlich, bis sie doch eines Tages von der Kritik eingeholt wird, was nach allen Erfahrungen auf die Dauer nicht ausbleiben kann. Allein diese offensichtliche Tatsache rechtfertigt es schon, für jede wissenschaftliche Tätigkeit, welches auch ihr Fach sei, eine sprachliche Verfasstheit anzunehmen und dieser Sprachförmigkeit hohe wissenschaftstheoretische Relevanz zuzusprechen*”.

Otro punto interesante en las reflexiones de Weinrich es la profundización en la dimensión axiológica del quehacer científico en relación con los pasos canónicos del procedimiento científico: la comunidad de especialistas comparte un conjunto de valores —su *ethos*—, conjunto que sustenta el procedimiento científico de la investigación, común a las distintas disciplinas. La investigación, se trate de la ciencia que se trate, consiste en la realización de cuatro pasos canónicos (WEINRICH, 1995: 159 y ss.):

- Revisar el estado de las investigaciones (el cuerpo de conocimiento existente sobre el problema por investigar)
- Presentar la investigación propia
- Discutir los resultados alcanzados
- Brindar el panorama (lo que resta por hacer)

Esos cuatro pasos suelen realizarse en partes textuales características (se trate de un artículo de investigación o de un libro monográfico) que pueden llevar distintas denominaciones y alcanzar distintas extensiones y características, según la disciplina de la que se trate. A cada parte textual le corresponden ciertos “valores de verdad” de índole esencialmente comunicativa, que orientan las prácticas y que los especialistas deben respetar: la verdad de referencia, que consiste en informar honesta y rigurosamente lo que otros antes han hecho en el tema objeto de la investigación (estado de las investigaciones); la verdad de protocolo, es decir, la norma que prescribe presentar de manera completa y desinteresada el trabajo propio; la verdad de diálogo, que se satisface cuando se exponen de manera clara las fortalezas y debilidades de la propia investigación, relevante en la sección de la discusión, y por último, la verdad comunicativa, que se observa cuando se brinda un panorama preciso de lo que resta por hacer, delimitando incluso el territorio de la labor futura. Estos pasos y partes textuales, con sus respectivas orientaciones de “verdad”, revelan de manera nítida que la ciencia es un proceso esencialmente dinámico, al que subyace un circuito recursivo en el que la reelaboración y el progreso del conocimiento son permanentes (Cf. figura 1). El circuito, esencialmente, consiste en que las investigaciones que logran validación de los pares se convierten en conocimiento establecido y simultáneamente en puntos de partida (en el estado de conocimientos) para investigaciones sucesivas, que —idealmente— las superarán y/o ampliarán para, una vez más, dar lugar a nuevos trabajos.

Figura 1: Los pasos del procedimiento científico



La naturaleza comunicativa y dinámica es constitutiva de la actividad científica e impregna de manera decisiva las formas lingüísticas que la conforman y la posibilitan (WEINRICH, 1995; véase una extensión en CIAPUSCIO, 2009). Los géneros del discurso científico, la terminología disciplinar (la creación, la migración y los cambios léxicos) y los recursos de ilustración metafóricos, entre otros aspectos, se encuentran sometidos a la dinamicidad de la producción y comunicación del conocimiento científico y simultáneamente son condición de posibilidad para su realización. La elaboración de conocimiento científico es indisoluble de su condición lingüística. Antes de ilustrar estos fenómenos con muestras diversas, quiero introducir precisiones conceptuales adicionales.

2.2. El discurso científico y los textos científicos

En la actualidad, existe un consenso general respecto de que los términos “discurso científico” y “textos científicos” refieren a un conjunto diverso de prácticas y géneros comunicativos que abarca distintos grados de especialidad (o “cientificidad”), distintos registros comunicativos, géneros discursivos y modalidades de la lengua (oralidad, escritura, multimodalidad). En esta perspectiva, el discurso científico abarca desde las modalidades más informales (charla en el laboratorio, discusiones de congresos) hasta los géneros más estandarizados (como el artículo de investigación o de revisión de literatura y la tesis doctoral); se trata de un ámbito “complejo y polimórfico” (como ha sostenido ALCIBAR, 2007: 71), que para muchos autores incluye la divulgación científica (MYERS, 2003; CIAPUSCIO, 2003, 2016). Establecer cortes de navaja entre lo especializado —lo científico— y lo no especializado —o lo no científico— resulta teóricamente algo controvertido y muy complejo desde la experiencia (CIAPUSCIO, 2016).

Si se revisa la abundante bibliografía específica, resulta evidente que una definición acabada del texto especializado y/o científico no puede evitar el recurso a la circularidad (SCHRÖDER, 1991; CABRÉ, 1998; CABRÉ *et al.*, 2007; CIAPUSCIO, 2003, 2016): las caracterizaciones se basan en el ámbito comunicativo y social en que se emplean estos textos, en el carácter específico de la temática, en sus funciones, sus usuarios y, por supuesto, en rasgos lingüísticos (terminologías, fraseologías, determinadas elecciones preferenciales de recursos gramaticales). Evidentemente, el carácter “especial” y “científico” es un atributo de naturaleza multidimensional, determinado por el contexto extralingüístico, que impacta en el producto verbal o multimodal (GOTTI, 2003: 25).

Resulta relevante, desde el punto de vista del análisis lingüístico, profundizar en el concepto designado por la unidad “texto científico”. Para ello, es necesario precisar cómo se comprenden ambos miembros de ese sintagma. Los “textos” son objetos complejos —por su carácter multidimensional— y naturales (BERNÁRDEZ, 1995). Se caracterizan por la propiedad de la textualidad, que tiene naturaleza prototípica (SANDIG, 2000) y que consiste en un conjunto de rasgos, que atañen a sus dimensiones constitutivas: la funcionalidad, la situacionalidad, la tematicidad y la forma verbal (HEINEMANN & HEINEMANN, 2002: 104). Los textos científicos se definen por su pertenencia a formas genéricas determinadas, por funciones pragmáticas específicas, por tener lugar en determinadas situaciones o contextos comunicativos, por tratar temas/contenidos definidos por el carácter “científico” o especializado y, por último, en la dimensión de la superficie textual, esto es, el nivel formal del texto (HEINEMANN, 2000; CIAPUSCIO *et al.*, 2010), por conjuntos de rasgos o propiedades. Así, la presencia de terminologías; fraseologías especializada, la asiduidad de determinados esquemas de argumentación y exposición; la preferencia por selecciones regulares de recursos gramaticales asociados al género específico. Por ello, la “cientificidad” es un atributo

de naturaleza multidimensional, que determina el contexto extralingüístico y que impacta en la Gestalt verbal: en sus distintos niveles de conformación: genérico, accional, temático, léxico y gramatical (CIAPUSCIO, 2019).

3. ANÁLISIS: EL HABLA DE LA PANDEMIA

3.1. Cambios genéricos

DOUDNA (2020), destacada Premio Nobel de Química 2020, publicó recientemente un artículo muy interesante bajo el título “*How COVID 19 is spurring Science to accelerate*” [“Cómo el COVID-19 está acicateando la aceleración de la ciencia”], que tuvo eco en el ámbito científico argentino¹¹⁹. En esa nota analizó lúcidamente los efectos de la pandemia del coronavirus en el campo científico. La especialista argumenta que los cambios fundamentales que están en marcha a raíz de la pandemia involucran tres aspectos: el aumento notable del respeto por los científicos, por la percepción agudizada de su utilidad y relevancia; los cambios en los modos de colaboración entre los grupos de investigación (facilidad de configurar redes con repositorios y datos, equipos multinacionales, etc.) y, por último, lo que es relevante para este artículo, las modificaciones que están en marcha en las formas de comunicar los avances de la investigación.

El proceso de publicación está cambiando; el deseo y la necesidad de hacer que la investigación se publique y esté disponible gratuitamente de manera veloz ha llevado a que los científicos adopten los preprints como forma privilegiada de publicación de sus Artículos de Investigación (AI). Los preimpresos o prepublicaciones se diferencian radicalmente de los artículos en que no han sido evaluados por los pares. Esta modificación no es menor. El mandato de “recepción crítica”, que prescribe la necesidad de la validación del conocimiento para que este adquiera el carácter de científico, se ve afectado. Los preprints se definen en contraposición con el AI como un género que no espera el referato por pares, es decir, la validación rigurosa y paciente y la eventual replicación de los trabajos¹²⁰. Así, hoy en día, puede seguirse día a día el caudal de investigaciones sobre el COVID que se va colgando minuto a minuto en los principales servidores de prepublicaciones¹²¹. Este servidor, que actúa como soporte digital, incluye dos categorías genéricas, artículos de investigación y noticias periodísticas de sitios especializados, como *News-Medical.Net*, pero también generales. Sin embargo, más allá de la coincidencia denominativa con el clásico AI en el mundo científico, como lo explicita DOUDNA (2020) en su nota, la ausencia de referato en los artículos preimpresos significa un cambio más que significativo en la labor científica y sus consecuencias son, por cierto, todavía inciertas. La modificación genérica atañe al nivel situacional de los textos ya que son postergados el control, examen y validación de los interlocutores respecto de la validez de la investigación que se publica. El trabajo se difunde virtualmente en el soporte especializado de manera inmediata a su culminación, sin la supervisión y control de los pares.

Como consecuencia de este cambio, el tradicional esquema que propuso SWALES (1990) para representar el lugar central que ocupa el Artículo de Investigación dentro de los géneros de investigación debería ser modificado. El esquema que incluyo más abajo (figura 2) daría

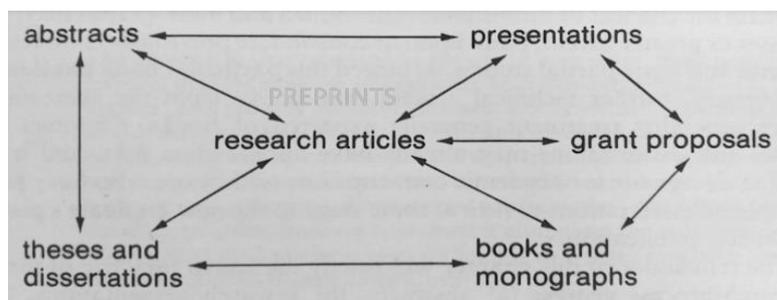
¹¹⁹ Véase el editorial de la revista *Ciencia Hoy* 170, volumen 29 - número 170, 2020.

¹²⁰ Cf. WEINRICH (1995).

¹²¹ Cf. <https://COVID19primer.com/papers>

cuenta, por lo tanto, de lo que está ocurriendo en el escenario de la investigación, en el que los AI preimpresos han cobrado una notable relevancia, a partir de su función de transmitir con una velocidad inusitada los conocimientos nuevos que se van adquiriendo sobre distintos aspectos del COVID-19.

Figura 2. Los géneros de la investigación (reproducida, con leve modificación, de SWALES, 1990: 177)



El auge de las prepublicaciones experimenta un *in crescendo* en distintas disciplinas, y no se limita a los AI, sino que también alcanza a otros géneros como comunicaciones en congresos, tesis doctorales o de maestría, capítulos de libros, actas de coloquios, entre otros. Por cierto, resulta interesante preguntarse acerca de las implicaciones que esta velocidad en la carrera de la investigación podría tener para nuestra lengua, el español. Restringiéndonos nuevamente al tema del COVID, si se observan sitios médicos especializados hispanohablantes, puede constatarse que buena parte de las prepublicaciones relevantes se traducen inmediatamente al español y se disponen en paralelo con los originales o con la cita de la publicación en inglés, del mismo modo que ocurre habitualmente con artículos publicados en medios angloparlantes de referencia, como por ejemplo *The Lancet* o similares. La aceleración que caracteriza la investigación actual sobre el COVID, la necesidad de publicar inmediatamente, de comunicarse con los grupos afines que trabajan en distintos lugares del mundo no hace más que fortalecer —o mejor, agigantar— la preponderancia del inglés como lengua principal en disciplinas como la biología, la química, la infectología, etc., para la producción de conocimiento original. En síntesis, el monolingüismo en inglés de la ciencia globalizada se ha intensificado de manera dramática con la pandemia y ha consolidado en la posición de lenguas traducidas al resto de las lenguas del mundo en lo que respecta a producción de conocimiento nuevo.

Aunque el cambio genérico que se acaba de describir es fundamental para la investigación, no es el único cambio en la familia de los géneros para comunicar la ciencia (para esta noción, Cf. CIAPUSCIO, 2009). Si pensamos en un nivel de especialidad menor, la comunicación de ciencia al público general es evidente que hemos asistido en este tiempo a un aprovechamiento intensivo de géneros recientes de la comunicación digital para la difusión de información científica. Un caso muy representativo es el del podcast, que se empleaba ya en distintos dominios de especialidad y que, con la irrupción de la pandemia, comenzó a aprovecharse intensamente para comunicar, explicar y dar consejos para enfrentarla. Distintos medios y sitios periodísticos ofrecen podcasts que proveen información —desde distintos puntos de vista— sobre el COVID (por ejemplo, en el medio argentino, la revista

Anfibia¹²², El Gato y La Caja¹²³). La comunicación pública de la ciencia se ve enriquecida con esta modalidad digital y periódica (en formato de audio o vídeo) que se puede descargar o escuchar online en cualquier dispositivo.

Los cambios genéricos se explican, por un lado, en la índole y el modo de las tareas y necesidades comunicativas que la sociedad debe satisfacer en este contexto —premura en lograr conocimiento nuevo y relevante para afrontar la pandemia, en el caso de las prepublicaciones, y necesidad de informar e instruir a la ciudadanía de manera efectiva, clara y amigable, en el caso del podcast— y, por el otro, en las posibilidades que brinda la comunicación virtual sustentada en las distintas tecnologías digitales que brindan difusión ilimitada, accesibilidad inmediata y ubicua.

3.2. Dimensión formal: neología y migraciones léxicas

En el dominio del léxico, que corresponde a la dimensión formal del texto, es donde el impacto de la pandemia ha sido más evidente. La migración de términos de las ciencias al léxico común ha sido más que acelerada. A partir de que se desató la crisis sanitaria, términos de la biología y la medicina, especialmente, se volvieron parte del vocabulario cotidiano y probablemente algunos de ellos, transcurrida la crisis, permanezcan en las mentes de los ciudadanos y en los diccionarios generales de la lengua: coronavirus, virus ARN, antivirales, retrovirales, reactivos, tasa de reproducción, tasa de letalidad, contagio cero, inmunidad de rebaño, paciente RO. Lo mismo ha ocurrido con términos de las ciencias sociales como “aislamiento social” (preventivo y obligatorio), “aislamiento comunitario/barrial”, “confinamiento” (preventivo/selectivo), “vigilancia social”, “flexibilización de la cuarentena”: se trata de sintagmas que se han constituido como unidades significativas especializadas para designar las medidas implementadas por los gobiernos para enfrentar la pandemia.

Un neologismo es una palabra nueva que se acuña para denominar una nueva realidad, como sucedió, por ejemplo, en el campo científico con la creación de COVID-19, a partir del acrónimo en inglés (*Coronavirus Disease*, 2019) para nombrar el nuevo coronavirus. Como ha argumentado WEINRICH (1989), las palabras de las ciencias suelen tener significados nítidos, definidos (los términos), al contrario de las palabras generales, que mayormente tienen significados centrales, con bordes borrosos. Por cierto, como destaca el autor, se trata de una generalización que debe considerarse con recaudo, puesto que abundan los contraejemplos. Sin embargo, ese afán por la precisión que caracteriza el trabajo científico lleva usualmente a la necesidad de un acto de denominación explícito por parte de quien investiga. WEINRICH (*Id.*: 125)¹²⁴ lo explica del siguiente modo:

Las lenguas especiales y científicas no pueden bastarse en general con significados centralmente precisos y requieren significados nítidos. Por eso a través de un acto denominativo

¹²² <http://www.revistaanfibia.com/podcast/camino-de-las-vacunas/>

¹²³ <https://elgatoylacaja.com/investigacion/venga-el-liquido>

¹²⁴ Traducción propia de: “Die Fach- und Wissenschaftssprachen können aber in der Regel mit kernprägnanten Bedeutungen nicht auskommen und verlangen randscharfe Bedeutungen. Es wird daher durch einen ausdrücklichen Benennungsakt festgelegt, wo die Bedeutungsgrenzen eines Wortes liegen sollen. Grundsätzlich steht es jedem Wissenschaftler frei, solche Benennungsakte vorzunehmen und entsprechende Definitionen (in diesem Wort steckt etymologisch das lateinische Wort *finis* ‘Grenze’) vorzuschlagen. Die Frage ist nur, ob die Fachgenossen, an die sich dieses bedeutungsregulierende Ansinnen richtet, dem Vorschlag folgen oder nicht. Tun sie es, so ist damit aus dem kernprägnanten ein randscharfes Wort, ein *terminus technicus*, geworden [...]”.

explícito se establece dónde están los límites de significado de una palabra. Básicamente cada científico es libre de emprender tales actos denominativos y de proponer las definiciones correspondientes (en esta palabra se esconde etimológicamente la palabra latina *finis*, 'límites'). La pregunta es solo si los colegas a los cuales se dirige esa propuesta de regulación de significado acuerdan con la propuesta o no. Si lo hacen, es decir, si acuerdan en que de una palabra centralmente precisa se derive una palabra nítida, entonces surge un *terminus technicus* [...].

La creación de términos surge de la necesidad de comprender y elaborar nuevas realidades. Quiero detenerme en un caso interesante de creación terminológica ofrecido por un fenómeno en curso, que desde el campo científico se intenta comprender y capturar: las consecuencias a mediano y largo plazo de haber padecido COVID-19. Desde finales de 2020 se han empezado a realizar investigaciones que intentan establecer y comprender el impacto físico y mental en los pacientes que han sufrido el COVID, que suele extenderse en el tiempo con sintomatologías diversas. El siguiente ejemplo ilustra el acto de denominación explícito para este síndrome que se está intentando comprender. Proviene de un portal médico de Argentina¹²⁵ que alberga información especializada para médicos, que incluye, entre otros géneros, foros para intercambios entre especialistas. Este sitio dispuso desde inicios de la pandemia una sección titulada "COVID-19. Lo que se sabe y lo que se desconoce". En ella, se publican estudios de caso y algunos artículos de revisión, publicados originalmente en inglés, traducidos al español. Veamos el ejemplo en cuestión:

(1)

COVID de larga duración (1/6/21)

A medida que los trabajadores de la salud y los investigadores continúan aprendiendo, clasificando y tratando los riesgos cardiovasculares agudos del COVID-19, muchos proveedores ambulatorios están siendo inundados por pacientes con síntomas persistentes después de una infección aguda, conocidos en los medios populares como "COVID prolongado".

Con un mayor reconocimiento de este síndrome en curso, los investigadores han establecido las siguientes definiciones:

Síndrome COVID posagudo (PACS) para síntomas persistentes después de 3 semanas.

Síndrome COVID crónico: después de 12 semanas.

Los Institutos Nacionales de Salud también se han referido al "COVID prolongado" como secuelas posagudas de la infección por SARS-CoV-2 (PASC). Los síntomas notificados abarcan una gran variedad de molestias cardiopulmonares y neurológicas, que incluyen fatiga, palpitaciones, dolor torácico, disnea, confusión mental y disautonomía.

El ejemplo 1 es interesante porque, en primer lugar, explicita el carácter provisorio y progresivo del estado de conocimiento mediante distintos recursos gramaticales, como subordinadas temporales de simultaneidad y perífrasis verbales durativas ("A medida que los trabajadores de salud y los investigadores continúan aprendiendo, clasificando y tratando..."). En segundo lugar, en la misma oración se introduce la descripción del evento ("pacientes con síntomas persistentes después de una infección aguda") seguido por un marcador de registro que precede a la denominación del nuevo síndrome: "conocidos en los medios populares como "COVID prolongado". A continuación, con otra señal de contextualización que refiere al avance

¹²⁵ www.intramed.net

del conocimiento (“Con un mayor reconocimiento de este síndrome en curso...”) se introducen las definiciones estipulativas de dos términos: “síndrome COVID posagudo (PACS)” y “síndrome COVID crónico” diferenciados conceptualmente por la duración temporal.

En el sitio de la Sociedad Argentina de Patología de Urgencia y Emergentología (SAPUE)¹²⁶, se publica la traducción de un artículo¹²⁷ cuyo título se compone con la denominación técnica y la sigla, pero que, sin embargo, en el cuerpo del texto, exhibe variación denominativa.

(2)

Una revisión del Síndrome de Post-COVID (PPCS)

El síndrome post-COVID-19 persistente, COVID largo, o COVID-19 persistente, es una entidad patológica que involucra síntomas, signos y secuelas médicas, que perduran en el tiempo. Una revisión del Síndrome post-COVID persistente (PPCS), publicado en enero en *Clinical Review in Allergy & Immunology*, repasa los mecanismos subyacentes de este fenómeno, así como las posibles terapéuticas [...].

Una revisión somera de medios menos especializados en español (sitios web de salud, prensa especializada, etc., de España, Latinoamérica y EE. UU.)¹²⁸ muestra, como es de esperar, variantes denominativas para el concepto:

COVID prolongado
COVID (19) persistente
COVID largo
COVID crónico
Síndrome de covid-19 posagudo
COVID duradero¹²⁹
PostCOVID 19 persistente
Postcoronavirus / post coronavirus /
PCS¹³⁰

En la sección de ciencia del periódico Infobae (América)¹³¹ del 4/6/2021, puede leerse una nota muy rica para los propósitos de este texto; especialmente el siguiente párrafo que ilustra la vaguedad del concepto, que se encuentra en proceso de precisión a partir de investigaciones en curso, y la variación denominativa:

(3)

Algo similar está sucediendo ahora, con la pandemia del COVID-19. Una ola de lo que se conoce como “COVID-19 prolongado” está surgiendo en países donde los casos agudos han

¹²⁶ <https://sapue.com.ar/una-revision-del-sindrome-post-COVID-persistente-ppcs/#>, consultado el 6/12/21.

¹²⁷ *Clinical Reviews in Allergy & Immunology*, <https://doi.org/10.1007/s12016-021-08848-3>, en el sitio anterior, consultado el 3/12/21.

¹²⁸ Algunos de los sitios consultados son: Consalud.es (<https://www.consalud.es/pacientes/especial-coronavirus>), Saber vivir <https://www.sabervivirtv.com/> (España) e Intramed (<https://www.intramed.net>).
¹²⁹ <https://www.infobae.com/america/ciencia-america/2021/04/29/COVID-19-prolongado-todo-lo-que-hay-que-saber-segun-el-reconocido-investigador-eric-topol/>. Consultado el 15/4/21.

¹³⁰ <https://www.infobae.com/america/ciencia-america/2021/04/29/COVID-19-prolongado-todo-lo-que-hay-que-saber-segun-el-reconocido-investigador-eric-topol/>. Consultado el 23/7/21.

¹³¹ *Ibidem*.

estado disminuyendo. Formalmente, la condición se llama “síndrome posCOVID” (PCS, por sus siglas en inglés). Pero incluso la definición oficial de sus síntomas es fluida, porque el conocimiento de sus detalles aún está evolucionando. El Instituto Nacional de Excelencia en Salud y Atención de Gran Bretaña, por ejemplo, define el PCS como “signos y síntomas que se desarrollan durante o después de una infección compatible con COVID-19, continúan durante más de 12 semanas y no se explican por un diagnóstico alternativo”. Sin embargo, no especifica una lista de tales síntomas. De hecho, hay muchos de ellos. Una encuesta de casi 3.800 personas en todo el mundo informó 205. Un paciente suele tener varios a la vez, y el más debilitante suele ser uno de tres: disnea severa, fatiga o “niebla mental”.

En síntesis, la pandemia nos permite observar en vivo el proceso de creación neológica en el campo científico. Como muestran los ejemplos, el término parece provenir del inglés (las fuentes consultadas en todos los casos traducen textos publicados en aquella lengua). Dado que el estudio del fenómeno está en curso, podemos detectar cómo se define no solo progresiva, sino también provisoriamente el síndrome (síndrome pos-COVID agudo /síndrome pos COVID crónico), para el que también se brinda una denominación que se califica como “popular” pero que, sin embargo, se usa en los registros más especializados. A medida que descendemos en el grado de especialidad (revistas, sitios de salud, blogs de pacientes, etc.), aumenta la variación denominativa, un hecho regular demostrado desde hace tiempo en distintas investigaciones.

Veamos ahora otro caso de cambio o movimiento léxico. Uno de los síntomas más impactantes del COVID prolongado es el que se nombra al final del ejemplo anterior: la “niebla mental”. El sintagma se conforma con un nombre que deviene metafórico por la combinación con el adjetivo: este traslada un significado del léxico común del campo meteorológico al ámbito de la salud. La “niebla mental” (o “niebla cerebral”, también “fibroniebla”) no es un término nuevo que surge con la pandemia del COVID-19: se usaba con anterioridad como consecuencia de otras enfermedades, entre ellas, el cáncer, la fibromialgia y diferentes problemas de nutrición o inmunodepresión, como lo muestra el siguiente ejemplo:

(4)

En fibromialgia: “La mayoría de los pacientes con SFC y muchas personas con fibromialgia experimentan problemas cognitivos, a menudo llamados “niebla cerebral” o “fibroniebla”. Las dificultades, que muchas personas encuentran muy angustiantes, incluyen ser olvidadizo, sentirse confuso, problemas para concentrarse y la incapacidad para hablar con claridad”. (<http://cfselfhelp.org/library/levantar-la-niebla-tratar-los-problemas-cognitivos>)

Por ejemplo, la enfermedad de la tiroides a menudo conduce a una “niebla cerebral”, al igual que el síndrome de fatiga crónica, la fibromialgia y las infecciones crónicas. (<https://www.brain-effect.com/es/magazin/brain-fog-cerebral>)

Parece tratarse, por lo tanto, de una migración del término (y del concepto) de aquellas disciplinas al campo del COVID, ámbito en el que se está reconfigurando y precisando. Desde el campo médico, se están generando hipótesis que intentan explicar el origen del persistente síntoma:

(5)

“Otra sugerencia, hecha por el doctor Koralnik, es que en algunos pacientes el SARS-CoV-2 puede dañar las células que recubren los vasos sanguíneos, ya sea al infectarlos directamente o mediante la inflamación. Esto cambiaría la forma en que la sangre fluye al cerebro y, por lo tanto, podría explicar la niebla cerebral” (<https://www.infobae.com/america/ciencia->

america/2021/04/29/COVID-19-prolongado-todo-lo-que-hay-que-saber-segun-el-reconocido-investigador-eric-topol/.)

En una nota periodística especializada encontramos testimonio del carácter aproximativo del concepto y del término, por un lado, y por el otro, una propuesta de definición personal o subjetiva del concepto:

(6)

“La denominada “niebla cerebral” o “niebla mental”, un conjunto de síntomas que aquejan a un tercio de las personas que atravesaron el COVID-19 y que empezaron a ser estudiados por neurólogos, psicólogos y psiquiatras ya desde las primeras cuarentenas. La palabra que mejor describe este estado para mí es el de un “anestesiamiento”, falta de ganas y problemas para hacer foco”, cuenta a La Nación la neuróloga Lorena Llobenes [...]. (“Ahí andamos, remándola: la economía anestesiada de la ‘niebla mental’”, La Nación, suplemento económico, S. Campanario, 16/5/2021)

En síntesis, puede observarse que el significado del término “niebla mental” en el dominio del COVID-19 se encuentra en elaboración y discusión, como reflejo del estado provisorio de lo que se sabe sobre el fenómeno en el terreno de los especialistas. Los ejemplos de arriba ilustran las distintas perspectivas sobre el asunto: el ángulo de los especialistas que intentan dilucidar su naturaleza y origen, y la dimensión psicológica del síntoma.

3.3. Dimensión pragmático-semántica: las metáforas

Un breve apartado final quiero dedicarlo al tema de las metáforas, un fenómeno fundamental en la producción y la comunicación científica, que supera ampliamente el nivel léxico y alcanza la dimensión pragmático-semántica de los textos. Más allá de las abundantes metáforas léxicas que usamos para pensar o comunicar sobre el COVID (“niebla mental”, “inmunidad de rebaño”, “proteína espiga”, entre muchas otras), se emplean abundantes metáforas estructurales u ontológicas que permiten conceptualizar el dominio de la enfermedad mediante correspondencias o analogías con otros dominios de experiencia (LAKOFF y JOHNSON, 1991), para explicar, concientizar y educar acerca de la enfermedad y sus implicaciones. La pandemia ha ocasionado que ese potente instrumento del pensamiento y del lenguaje se aproveche de manera particularmente intensiva, tanto en la lengua cotidiana como en la comunicación pública de la ciencia. Al tratarse de una enfermedad, no es sino lógico que la pandemia haya actualizado y recreado la metáfora que muchos llaman la “metáfora madre” de la medicina: la metáfora bélica. La medicina como guerra contra la enfermedad y el discurso bélico están presentes ya en el discurso médico desde el siglo XVII y se naturalizó a comienzos del siglo XX como una de las centrales de la medicina (BLEAKLEY, 2017). Especialmente se ha empleado y se emplea para hablar de distintas enfermedades, sobre todo, para el cáncer. Ha sido también bastante cuestionada, por sus posibles implicaciones para el actuar médico y sus efectos, en ocasiones negativos, sobre el paciente. La metáfora de la guerra se usa para pensar y hablar de la pandemia porque provee un marco conceptual rico en implicaciones y permite elaborar, desde nuestros distintos perfiles y papeles sociales, nuestro convivir con ella. Los reparos ante las implicaciones de la metáfora bélica para hablar del virus y de la pandemia dieron lugar a una iniciativa internacional #ReframeCOVID¹³² que consiste en un repositorio abierto y colaborativo para promover el no uso de metáforas bélicas para hablar del COVID y de la pandemia. Allí se albergan

¹³² <https://sites.google.com/view/reframeCOVID/initiative>

expresiones metafóricas alternativas y otras figuras del lenguaje para enfrentar la emergencia sanitaria que sean “más positivas”; SEMINO (2020), una de las investigadoras contemporáneas más destacadas en la investigación de las metáforas en el discurso, analiza en distintos artículos muy recientes la metáfora del fuego y las llamas (y en particular, la de los incendios forestales —muy habitual en textos en inglés, aunque las encuentra en cinco lenguas—) y sostiene que serían más apropiadas y útiles para comunicar sobre la pandemia. La metáfora del fuego es muy útil para cubrir los distintos aspectos relevantes: transmitir el peligro y la urgencia; distinguir fases en la pandemia; explicar cómo ocurren los contagios y el papel que desempeñan en él las personas¹³³, conectar la pandemia con desigualdades sanitarias y esbozar futuros post-pandémicos. OLZA *et al.* (2021), en distintos sitios divulgativos, han propuesto emplear metáforas espaciales para hablar del COVID; estas serían más motivantes y menos agresivas (en lugar de pensar en términos como “le ganaremos la batalla al virus” reemplazarlos por expresiones del tipo “nuestras casas y ciudades quedarán libres de virus”). Para tener un panorama de las metáforas que se usan para comunicar sobre la pandemia, pueden consultarse los artículos de OLZA *et al.* (*Id.*) y también el artículo de TAJER (2020) publicado en el sitio *Intramed* ya citado, en el que recoge distintas metáforas, como por ejemplo, la que presenta la pandemia como un fenómeno meteorológico (“tsunami”, “tormenta”, “ola”), la vivencia de la pandemia como un deporte de esfuerzo (“maratón”, “alpinismo”, “remo”) y la visión del personal médico como nuevos superhéroes, entre muchas otras. Las implicaciones cognitivas y emocionales de las metáforas de la pandemia señaladas y profundizadas por distintos analistas han llevado a generar mayor reflexión crítica sobre las estrategias y los recursos para comunicar temas sanitarios.

4. RECAPITULACIÓN Y CIERRE

Luego de este recorrido por distintos fenómenos especialmente salientes e interesantes que muestran los discursos sobre la pandemia, quiero retomar el planteo inicial del trabajo acerca de la relación entre la producción y comunicación científica y el discurso —los repertorios lingüísticos— en que se sustenta. A la luz de lo expuesto puede constatar que el sistema de la lengua española es evidentemente una plataforma de virtualidad, que permite la realización polimórfica de sus variedades en los diversos registros de la comunicación. El español de las ciencias representa un registro funcional complejo que se realiza en variedades lingüísticas (puesto que comporta distintos niveles de especialización o científicidad y modalidades —orales, escritas, multimodales—) que se manifiestan en los textos que se producen, circulan e interpretan en ámbitos específicos de esa actividad social: la producción de conocimiento especializado, su transmisión, su crítica y validación, su reformulación y adaptación en las diferentes esferas de comunicación a la sociedad, en contextos de educación y aplicación social. El español científico describe de manera globalizante una macrovariedad lingüística, definida diafásicamente (que se usa en contextos marcados por el tema, la situación y los usuarios) y realizada en los distintos géneros y textos que se emplean para llevar a cabo las tareas comunicativas de este amplio ámbito social.

Dado que la ciencia es una actividad fundamentalmente dinámica, por su función de crear y avanzar en el conocimiento, y debido a su naturaleza esencialmente comunicativa (derivada

¹³³ El incendio necesita combustible, los árboles son el combustible, las personas son árboles. El R0 es la velocidad del viento. Cuanto más rápido es más árboles se incendian. Nosotros somos el combustible del COVID-19.

de los vigentes mandatos de publicación y recepción crítica), las variedades lingüísticas que la realizan están marcadas por aquellas características. La pandemia del coronavirus ha causado un fuerte impacto en las formas de comunicar sus diferentes aspectos (científicos, sanitarios, etc.) y en los repertorios lingüísticos. De manera similar al impacto que ha causado en el quehacer científico, se han acelerado y agudizado los habituales procesos de creación, cambio, expansión y explotación de las posibilidades lingüístico-textuales y mediales en los discursos sobre la pandemia; los nuevos recursos (los géneros textuales, los neologismos, la migración de términos, las metáforas) permiten comprender, elaborar, comunicar y lidiar con la enfermedad que nos afecta globalmente. Pero, además, la pandemia hace que asistamos a esos cambios y procesos en su simultaneidad y, por lo tanto, nos ofrece un campo de trabajo inusitadamente interesante y provechoso, tanto a los analistas como a los docentes de español especializado. No solo en términos de la lengua que estudiamos y enseñamos, sino también en lo que se refiere a ayudar a comprender mejor lo que está ocurriendo: el carácter progresivo, la ausencia de certeza completa y la provisoriedad que caracterizan a la ciencia moderna desde sus comienzos en el siglo XVII, se muestran con dramatismo y agudeza inusitados en tiempos de pandemia, lo cual conlleva consecuencias también sobre su credibilidad y fiabilidad en la sociedad. Reflexionar sobre cuestiones esenciales del quehacer científico y de sus formas comunicativas también puede ayudar a comprender mejor lo que está ocurriendo.

5. BIBLIOGRAFÍA

ALCÍBAR, M. (2007). *Comunicar la ciencia: la clonación como debate periodístico*. Madrid: CSIC.

BERNÁRDEZ, E. (1995). *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.

BLEAKLEY, A. (2017). *Thinking with Metaphors in Medicine: The State of the Art*. New York: Routledge.

CABRÉ, M. T. (1998). "El discurs especialitzat o la variació funcional determinada per la temàtica: noves perspectives". *Revista Caplletra: Variació lingüística*, 25, 173-194.

CABRÉ, M. T., BACH, C., CASTELLÀ, J. M., MARTÍ, J. (2007). "La caracterización lingüística del discurso especializado". En MAIZAL, R. et al. (eds.). *Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. Actas del XXIV Congreso Internacional de AESLA. Madrid: UNED-AESLA, 851-857.

CIAPUSCIO, G. (2003). "Formulation and reformulation procedures in verbal interaction between experts and (semi) laypersons". *Discourse Studies* 5/2: 207-233.

CIAPUSCIO, G. (2009). "Famílias de gêneros e novas formas comunicativas para a ciência". *Calidoscopio* 7/3, Unisinos: 243-252.

CIAPUSCIO, G. (2016). « Textes et discours scientifiques ». Dans FORNER, W. et THÖRLE, B. (eds.). *Manuel des langues de spécialité*. Berlin : De Gruyter, 121-146.

CIAPUSCIO, G. (2019). "Textos de especialidad: algunas precisiones conceptuales para su enseñanza", *Actas de las Segundas Jornadas de español para Fines Específicos de Viena*

(II JEFE-VI). Viena: Austria, 5-18, <https://epub.wu.ac.at/7378/1/ii-jefe-vi-actas.pdf> (consultado el 15 de marzo de 2021).

CIAPUSCIO, G., ADELSTEIN, A. y GALLARDO, S. (2010). "El texto especializado: propuesta teórica y prácticas de capacitación académica y profesional en la Argentina". En PARODI, G. (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Editorial Planeta, 317-345.

DOUDNA, J. (2020). "How COVID 19 is spurring Science to accelerate". *The Economist*, June 5th.

GOTTI, M. (2003). *Specialized Discourse*. Bern: Peter Lang.

HEINEMANN, W. (2000). "Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick". In ADAMZIK, K. (ed.). *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg, 9-29.

HEINEMANN, M. y HEINEMANN, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.

LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

MERTON, R. 1985. *La sociología de la ciencia. Investigaciones teóricas y empíricas*. Madrid: Alianza.

MYERS, G. (2003). "Discourse studies of scientific popularization: questioning the boundaries". *Discourse Studies*, 5/2: 265-278.

OLZA, I., KOLLER, V., IBARRETXE-ANTUÑANO, I., PÉREZ-SOBRINO, P., y SEMINO, E. (2021). "The #ReframeCOVID initiative: From Twitter to society via metaphor. Metaphor and the Social World". *Metaphor and the Social World*, 11/1, 98–120.

SANDIG, B. (2000). "Text als Prototyp". In MANGASSER-WAHL, M. (ed.). *Prototypentheorie in der Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg, 93-112.

SCHRÖDER, H. 1991. "Linguistic and Text-theoretical Research on Languages for Special Purposes. A thematic and bibliographical guide". In SCHRÖDER, H. (ed.), *Subject-oriented Texts*. Berlin: De Gruyter, 1-48.

SEMINO, E. (2020). "A fire raging: Why fire metaphors work well for COVID-19". Posted on July 1, 2020. ESRC Centre for Corpus Approaches to Social Science (CASS) <http://cass.lancs.ac.uk/a-fire-raging-why-fire-metaphors-work-well-for-COVID-19> (consultado el 15 de marzo de 2021).

SWALES, J. (1990). *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge Academic Press.

TAJER, C. (2020). "Metáforas para enfrentar la pandemia". *Intramed* <https://www.intramed.net/contenidover.asp?contenidoid=96973> (consultado el 15 de marzo de 2021).

WEINRICH, H. (1989). "Formen der Wissenschaftssprache". In Akademie der Wissenschaften zu Berlin". *The Academy of Sciences and Technology in Berlin*. Jahrbuch-Yearbook 1988. Berlin/New York.: De Gruyter, 119-158.

WEINRICH, H. (1995). "Wissenschaftssprache, Sprachkultur und die Einheit der Wissenschaft". In WEINRICH, H. y KRETZENBACHER, H. (eds.). *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: De Gruyter, 155-174.

SECCIÓN IV: política editorial de la revista



ÓRGANO DE PUBLICACIÓN Y AVISOS LEGALES

El Grupo de Estudio e Investigación en Español Especialidad (GÉRES) dispone de una publicación en línea, de carácter científico y de edición anual, titulada "Les Cahiers du GÉRES", en la que publica, en español y/o francés, las actas seleccionadas de sus Encuentros Internacionales, así como números varios o temáticos relacionados con el vasto campo del Español de Especialidad identificado por las siglas ESP.

Esta publicación, repertoriada por el Centro Internacional de Registro de Publicaciones Seriadadas, está legalmente identificada según la siguiente información:

Título: *Les Cahiers du GÉRES*

ISSN: 2105-1046 (nº de publicación digital atribuido por el Centro ISSN Francia en 2010)

Editor: Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité

Año de creación: 2008

Responsable de la publicación: El presidente o la presidenta del GÉRES

Tipo de soporte: Electrónico

Página web: <https://www.geres-sup.com/revue/>

Modalidad de edición: Publicación en acceso abierto

Periodicidad: Un número por año

PÚBLICOS Y TEMÁTICAS

El espacio de publicación del GÉRES está abierto a toda la comunidad científica internacional perteneciente al entorno universitario (docentes, investigadores, docentes-investigadores, doctorandos, posdoctorandos) y que desee publicar artículos cuyo tema principal haga referencia al ESP concebido como sector de enseñanza y campo de investigación.

Las contribuciones publicadas en esta revista pretenden arrojar luz sobre la especificidad del objeto ESP, particularmente en sus dimensiones didáctica, lingüística, discursiva y cultural, así como ampliar el conocimiento de las diversas variedades de la lengua española vistas bajo el prisma de las diferentes especializaciones científicas. Por lo tanto, todos los temas relacionados con la docencia y la investigación en ESP son susceptibles de ser publicados en *Les Cahiers du GÉRES*.

TIPOS DE ARTÍCULOS QUE SE ESPERA PUBLICAR

Las contribuciones escritas enviadas a la revista *Les Cahiers du GÉRES* deben cumplir una de estas tres características:

- Artículos de orientación "práctica" centrados en la experimentación y aplicación: relatos de experiencia docente, propuestas de métodos y herramientas didácticas, análisis de materiales didácticos, etc.
- Artículos de orientación "teórica" centrados en un conjunto de nociones o herramientas conceptuales, etc.
- Artículos con orientación "mixta", ya sea porque articulan o combinan teoría (evaluada en su exactitud) y práctica (evaluada en su grado de transferibilidad), o porque presentan modelos (evaluados en su efectividad). Por ejemplo: teorías o modelos presentados con sus aplicaciones prácticas; evaluación de marcos o modelos teóricos, o validación/invalidación de supuestos teóricos a través de la experimentación práctica; presentación de prácticas sustentadas en teorías o modelos; presentación y evaluación de prácticas conducentes a una propuesta de modelo.

GESTIÓN DE LA REVISTA

La revista *Les Cahiers du GÉRES* está dirigida por un Comité de Redacción encargado de la redacción, publicación y promoción de los distintos números. Este comité, presidido por un director de publicación cuya función recae en el Presidente o Presidenta de la Asociación, está integrado por un redactor jefe, un ayudante de redacción, un corrector de lengua española, un corrector de lengua francesa, un maquetista, un asesor técnico así como cualquier otro colaborador que se considere útil para llevar a cabo el proceso de edición.

El Comité de Redacción ingresa la fecha de recepción de las contribuciones escritas, asigna un código a cada artículo y a cada evaluador, registra las fechas de las distintas evaluaciones, así como la fecha de aceptación final del artículo. En caso de evaluación negativa, comunica al autor las razones de su no publicación. Al final del proceso de edición, este comité realiza la más amplia difusión del nuevo número publicado, poniéndolo particularmente a disposición en el portal web asociativo y anunciando su publicación a los miembros de la Asociación, a los colaboradores y asociaciones amigas, como así también en cualquier otra red susceptible de estar interesada en las actividades científicas del GÉRES.

Para evaluar las contribuciones escritas, la revista cuenta con un Comité Científico de Lectura. Esta instancia internacional, encargada de la evaluación de los artículos, está integrada por reconocidas personalidades del mundo de la investigación y/o profesionales que trabajan por el desarrollo de un espacio de expresión científica en ESP.

COMPROMISOS DE BUENAS PRÁCTICAS

Los diferentes equipos editoriales del GÉRES trabajan para preservar la integridad de la revista durante todo el proceso de redacción y publicación científica, en particular en lo que respecta a la transparencia de los datos utilizados, al rechazo de cualquier plagio o recorte de artículos y a la definición clara de la autoría.

Como asociación sin ánimo de lucro, el GÉRES adhiere a los principios de buenas prácticas convirtiéndose así en un grupo editorial de acceso abierto con una política proactiva en materia de acceso libre a los resultados de la investigación científica, cuidando de evitar las denominadas editoriales "depredadoras" y negándose a pagar por publicar. En consecuencia, los distintos números de la revista asociativa publicados en el portal del grupo no pueden ser utilizados en el contexto de una actividad comercial.

El GÉRES forma parte de un movimiento internacional que poco a poco trabaja para fomentar la circulación del conocimiento científico. Además, como asociación regida por el derecho francés, el grupo cumple con el artículo 30 de la Ley francesa No. 2016-1321, de 7 de octubre de 2016, relativa a La República Digital (LRN) en materia de escritos científicos. Dentro de este marco legal, el GÉRES autoriza a los autores que publicaron en un número de la revista *Les Cahiers du GÉRES*, a depositar, en cualquier otro archivo abierto, la última versión de sus artículos, en un plazo máximo de 12 meses (plazo habitual en las ciencias humanas y sociales) después de su primera publicación, aunque siempre indicando la fuente original.

Al publicar en *Les Cahiers du GÉRES*, los colaboradores aceptan que sus artículos sean de libre acceso para apoyar, por un lado, la actividad científica del grupo y para promover, por otro lado, la investigación en este campo en expansión que es el ESP.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

A efectos de lograr mayor calidad y transparencia en la actividad de evaluación, se transcriben a continuación los parámetros incluidos en el formulario utilizado para evaluar las contribuciones que se publican en *Les Cahiers du GÉRES*. Al final de su análisis, los evaluadores se pronuncian en función de las siguientes opciones:

1. ORGANIZACIÓN TEXTUAL

1.1. TÍTULO

- Adecuado (describe claramente el contenido)
- Inadecuado (poco claro, describe mal el contenido)
- Se extiende en una sola línea (facilita la buena indexación)
- Demasiado largo (impide la buena indexación)
- Otro:

1.2. PALABRAS CLAVE

- Adecuadas
- Mal elegidas
- Demasiadas (más de 5)
- Insuficientes (menos de 5)
- Otro:

1.3. RESUMEN

- Adecuado, corresponde exactamente al contenido del artículo
- Inadecuado, no corresponde al artículo
- Se indican los objetivos del estudio
- No se indican los objetivos del estudio
- Se indican los procedimientos de la investigación
- No se indican los procedimientos de la investigación
- Se indican los aportes y conclusiones de la contribución
- No se indican los aportes y conclusiones de la contribución
- Se respeta la extensión máxima 200 palabras
- Demasiado largo
- Demasiado corto
- Problemas de lengua
- Problemas de estilo
- Se proporciona un segundo resumen en la otra lengua oficial de la revista (español o francés)
- Falta un segundo resumen en la otra lengua oficial de la revista (español o francés)
- Otro:

1.4. INTRODUCCIÓN

- Indica el propósito y la justificación del artículo
- No indica el propósito y la justificación del artículo
- Incluye la contextualización del problema estudiado
- No incluye la contextualización del problema estudiado
- Presenta las preguntas y/o las hipótesis de investigación
- No presenta las preguntas y/o las hipótesis de investigación
- Expone los objetivos del trabajo
- No expone los objetivos del trabajo
- La extensión es adecuada
- Demasiado larga
- Demasiado corta

1.5. CUERPO DEL TEXTO

- Se subdivide en partes y subpartes claramente identificadas
- Las partes no están bien identificadas
- Hay demasiadas subpartes
- Sigue un orden lógico: método/resultados/discusión
- El orden del texto no es lógico
- Incluye la descripción y análisis del problema estudiado en una extensión razonable

- La descripción y análisis del problema estudiado es demasiado larga
- La descripción y análisis del problema estudiado es demasiado corta
- Las figuras y tablas son las necesarias para mostrar claramente los resultados del estudio
- Las figuras y tablas son redundantes y no aportan plusvalía a la demostración
- El concepto de "especialidad española" se designa por sus siglas ESP
- El concepto de "especialidad española" no se denomina por sus siglas ESP

1.6. CONCLUSIÓN

- Se relacionan las conclusiones con los objetivos de la investigación
- Las conclusiones no se relacionan las con los objetivos de la investigación
- Se fundamentan las afirmaciones con datos que las avalan
- Las afirmaciones están poco fundamentadas por datos
- Se proponen nuevas hipótesis
- No se proponen nuevas hipótesis
- Se incluyen recomendaciones
- No se incluyen recomendaciones

• Extensión adecuada

• Demasiado larga

• Demasiado corta

1.7. BIBLIOGRAFÍA

- Se utilizan las referencias esenciales del tema tratado
- No se utilizan las referencias esenciales del tema tratado
- Se emplean referencias de trabajos recientes
- No se emplean referencias de trabajos recientes
- Se recurre a referencias específicas
- Se recurre a referencias demasiado generales
- Adecuada en cantidad
- Insuficiente en cantidad
- Se aplican las normas de publicación de la revista relativas a la bibliografía
- No se aplican las normas de publicación de la revista relativas a la bibliografía
- Faltan referencias mencionadas en el cuerpo del artículo
- Presencia de errores e imprecisiones
- Aparecen referencias no citadas en el texto
- Otro:

1.8. ANEXOS

- Se aplican las normas de publicación de la revista relativas a los anexos
- No se aplican las normas de publicación de la revista relativas a los anexos
- Justificados y útiles
- Poco justificados, poco útiles
- Demasiado numerosos y/o demasiado largos
- Bien referenciados
- Otro:

1.9. EXTENSIÓN DEL TEXTO

- Adecuada
- Demasiado larga (no respeta el máximo 15 de páginas)
- Demasiado corta (no respeta el mínimo de 10 páginas)

2. ENCUADRE CIENTÍFICO

2.1. RELACIÓN DEL TEXTO CON EL ESPAÑOL DE ESPECIALIDAD

- Plena
- Parcial
- Indirecta
- Ninguna

2.2. RELACIÓN DEL TEXTO CON LA TEMÁTICA DEL PRESENTE N° DE LA REVISTA

- Plena
- Parcial
- Indirecta
- Ninguna

2.4. TIPO DE ARTÍCULO

- Artículo de orientación teórica (basado en un conjunto de nociones y herramientas conceptuales)
- Artículo de orientación práctica (basado en la experimentación y en la aplicación)
- Artículo de orientación mixta (basado en una combinación teórico-práctica)

2.4. DOMINIO DE CONTENIDOS

- Conocimientos de experto en el tema
- Conocimientos globalmente adecuados para abordar el tema correctamente
- Conocimientos parciales del tema que impiden tratar algunos aspectos correctamente
- Conocimientos insuficientes que reflejan lagunas considerables para abordar el tema correctamente
- Otro:

2.5. METODOLOGÍA

2.5.1. Enfoque general:

- La metodología es rigurosa
- La metodología es poco científica
- La metodología es aceptable
- La metodología es aproximativa
- Se explican y se contextualizan los fines y procedimientos de la investigación
- No se explican ni se contextualizan los fines y procedimientos de la investigación
- Se utiliza un marco teórico perfectamente relacionado con los temas desarrollados
- El marco teórico está poco relacionado con el tema del artículo
- Se describe con claridad la selección de los objetos y/o sujetos observados
- Los objetos y/o sujetos observados no se describen claramente
- Se destacan los aspectos novedosos de la investigación
- No se destacan los aspectos novedosos de la investigación
- Se evidencian diferencias respecto a otros estudios realizados sobre la misma temática
- Se evidencian demasiadas similitudes respecto a otros estudios realizados sobre la misma temática
- Se identifican claramente los procedimientos y el tipo de análisis efectuado
- No se identifican ni los procedimientos ni el tipo de análisis efectuado
- Otro:

2.5.2. Enfoque experimental y de campo:

- Se especifica cuidadosamente cómo se recogieron los datos y cómo se han manipulado las variables
- No se especifica cómo se recogieron los datos ni cómo se han manipulado las variables
- El tratamiento estadístico de datos es pertinente, claro y preciso
- El tratamiento estadístico de datos no es pertinente, ni claro, ni preciso
- Se asocian los datos obtenidos con las preguntas y/o hipótesis de investigación
- No se asocian los datos obtenidos con las preguntas y/o hipótesis de investigación
- Los resultados obtenidos se presentan en una secuencia lógica
- Los resultados obtenidos no se presentan en una secuencia lógica
- Los resultados son comprobables y se apoyan en tablas y/o figuras
- Los resultados son poco comprobables y no se apoyan en tablas y/o figuras
- Se abordan las repercusiones de los resultados, sus consecuencias y sus limitaciones
- No se abordan las repercusiones de los resultados, ni sus consecuencias, ni sus limitaciones
- Se describe con claridad la selección de los objetos y/o sujetos observados
- No se describe con claridad la selección de los objetos y/o sujetos observados
- La experimentación es replicable
- La experimentación no es replicable
- Otro:

2.3. ALCANCE DE LA CONTRIBUCIÓN

- Contribución importante, abre nuevas perspectivas teóricas, epistemológicas, metodológicas, etc.
- Contribución relevante, aporta nuevos elementos o actualizaciones significativas
- Contribución menor
- Contribución muy débil/nula

3. CARACTERÍSTICAS DE REDACCIÓN

3.1. CORRECCIÓN EN LA EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA Y EN EL ESTILO

- Excelente
- Muy buena

- Buena
- Pasable
- Insuficiente
- Otro:

3.2. NOCIONES TERMINOLÓGICAS

- Adecuado, preciso y riguroso uso de conceptos
- Inadecuado e impreciso uso de conceptos
- Términos técnicos bien utilizados
- Términos técnicos mal utilizados
- Errores terminológicos graves
- Otro:

3.3. ESTRUCTURA DEL TEXTO

- Adecuada
- Inadecuada:
 - Carencia de progresión global
 - Partes desiguales, desproporcionadas
 - Transiciones escasas
 - Otro

3.4. VARIOS

- Estilo engorroso
- Puntuación poco rigurosa
- Citas mal integradas
- Citas en idioma extranjero, en el cuerpo de texto, no traducidas en la lengua del texto
- Citas originales en idioma extranjero ausentes en las notas a pie de página
- Cifras mal integradas
- Frecuentes errores de morfosintaxis
- Se repiten datos y nociones
- Otro:

4. DECISIÓN FINAL PARA COMUNICAR AL AUTOR

- Artículo publicable en su forma actual
- Artículo publicable tras haberse realizado las modificaciones menores requeridas (en ese caso, el artículo no se envía de nuevo a los evaluadores y el comité de redacción se encarga de verificar que las modificaciones han sido efectuadas por el autor)
- Artículo publicable bajo reserva de modificaciones importantes que se someterán a una segunda y/o tercera evaluación (en ese caso, el artículo es enviado de nuevo a los evaluadores)
- Artículo no publicable

5. OTRAS OBSERVACIONES (puntos fuertes y débiles, sugerencias, consejos, etc.)

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO ANÓNIMO DE REVISIÓN POR PARES

Todos los artículos son revisados anónimamente por pares dobles, miembros del Comité Científico de Lectura elegidos por los editores científicos del número según la coincidencia entre las líneas de investigación del evaluador y el tema de la contribución.

Los resultados de estas evaluaciones, argumentados y justificados, son sistemáticamente enviados a los autores a través de informes. Se prevé una segunda ronda de peritaje para evaluar los cambios realizados por el autor, si se han solicitado cambios y correcciones. Se podrá convocar a un tercer experto para el arbitraje si los dos evaluadores tienen opiniones contrarias o si el autor expresa un desacuerdo suficientemente motivado al recibir una evaluación negativa.

Cualquier modificación realizada por el equipo editorial durante la revisión se referirá exclusivamente a la corrección del lenguaje y no afectará el contenido. Los cambios importantes se efectuarán con acuerdo del autor.

Por decisión del Comité de Redacción, el artículo puede ser aceptado, admitido con modificaciones o rechazado.

RESPONSABILIDADES DE LOS EVALUADORES

Los miembros del Comité Científico de Lectura de la revista *Les Cahiers du GÉRES* que hayan accedido a evaluar un artículo se comprometen a:

- Adaptarse al calendario de la revista;
- No enviar el artículo a otros colegas;
- Notificar inmediatamente al editor si el artículo, por error, no es del todo anónimo o si piensa que el artículo no es inédito;
- Evaluar el artículo sin responder a intereses personales;
- Emitir un dictamen motivado basado exclusivamente en la capacidad del artículo a desarrollar la investigación y la reflexión, en su pertinencia, en la calidad de su contenido, en la claridad del enfoque, aunque personalmente no comparta plenamente las tesis defendidas por el autor;
- Someterse al secreto profesional respetando la confidencialidad de la información que le ha sido transmitida y de las opiniones que haya expresado sobre el artículo (durante todo el proceso de evaluación y después de la publicación del artículo).

Los expertos que forman parte de dicho comité actúan de acuerdo con ciertos principios:

- La competencia. El evaluador debe ser un profesional habilitado para evaluar el artículo que se le encomienda. En caso contrario, deberá renunciar lo antes posible, indicando si la aportación debe ser revisada por expertos especializados en determinados aspectos y, si es posible, recomendando otro evaluador. Si acepta a realizar el trabajo de peritaje, las correcciones deben ser rigurosas, los comentarios detallados y las críticas justificadas, siempre proponiendo alternativas y sugerencias para mejorar el artículo.
- La confidencialidad. Los artículos atribuidos a expertos para su evaluación deben ser anónimos. Los revisores deben abstenerse de comentar en público ese trabajo. Si necesitan el asesoramiento de otros expertos para realizar una evaluación adecuada, solicitarán el permiso del editor de la revista. No pueden hacer referencia a ideas o datos hasta que se publique el original. Tampoco pueden contactar al autor directamente.
- Neutralidad y honestidad. La obligación del evaluador es evaluar el original por sus propios méritos o defectos sin tener perjuicio alguno. El evaluador deberá renunciar a la evaluación de un artículo si juzga que no se puede respetar la condición de neutralidad.
- La diligencia. El evaluador deberá presentar el formulario de evaluación dentro de los plazos acordados por el Comité de Redacción. Si estos plazos no se pueden cumplir, se pondrá en contacto con el editor en jefe para actuar en consecuencia.
- Respeto y cortesía. El evaluador debe adoptar una actitud respetuosa sin menospreciar ni ofender al autor con sus críticas u opiniones. Además, debe ser consciente de que su función principal es ayudar al autor a expresarse de manera eficaz y proporcionarle una retroalimentación sobre los aspectos científicos mejorables del artículo.

RESPONSABILIDADES DE LOS AUTORES

Cualquier firmante de un artículo enviado al Comité de Redacción de *Les Cahiers du GÉRES* debe ser autor o coautor del mismo y garantizar no sólo la originalidad de su texto sino también la exclusividad de su envío al equipo editorial de la revista. Es enteramente responsable de la exactitud de los datos profesionales presentados, las fuentes utilizadas y las fechas de consulta de los sitios referenciados.

Cualquier colaborador que aparezca como autor del artículo debe haber participado activamente en la investigación, redacción y corrección del texto. Es responsabilidad del autor agradecer en una nota a todos los colaboradores que hayan intervenido en la investigación, así como a los laboratorios e instituciones que la apoyan. También le corresponde indicar la financiación cuando exista.

Además, la entrega de un artículo al editor implica la renuncia al envío del mismo artículo a otros editores o a cualquier otro sistema de difusión. También significa la total aceptación del proceso de evaluación y la obligación de someterse al proceso de corrección. El autor se compromete a informar al Comité de Redacción en caso de imposibilidad de cumplir con los plazos o de honrar su participación.

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

Con el fin de uniformizar los procedimientos editoriales y adaptarse a las normas de uso para la publicación de artículos, se ponen las instrucciones formales a disposición de los interesados. Todo autor que desee publicar en la revista electrónica del GÉRES deberá cumplirlas para que su texto sea definitivamente aceptado por el Comité Científico de Lectura. Las reglas de publicación están disponibles en francés y español siguiendo este enlace:

<https://www.geres-sup.com/revue/consignes-de-publication/>

Los autores no pueden ignorar las reglas que rigen el funcionamiento de la revista. En consecuencia, no podrán ser valoradas las propuestas escritas que no cumplan con las normas de publicación propias del GÉRES.

El GÉRES también pone a disposición de los articulistas una serie no exhaustiva de palabras clave que pueden consultarse en: <https://www.geres-sup.com/revue/mots-claves/>

En la medida en que describan el contenido de su contribución, se ruega a los colaboradores que los utilicen prioritariamente para identificar mejor los temas de investigación de la revista. Esta lista se complementará a medida que nuevos temas se vayan incorporando a los números de la revista.

Los números de *Les Cahiers du GÉRES* se pueden consultar y descargar completamente siguiendo este enlace: <https://www.geres-sup.com/revue/>

EQUIPO EDITORIAL DEL PRESENTE NÚMERO

COMITÉ DE REDACCIÓN:

Directora de la publicación:

Patricia GUTIÉRREZ-LAFFARGUE (Université de Rennes II, GÉRES, Francia)

Redactores:

Pablo CARRASCO (Pontificia Universidad Católica de Buenos Aires, Argentina)

Marcelo TANO (Université de Lorraine, LAIRDIL, GÉRES, Francia)

Correctoras:

Brenda HOFFMANN et Florencia IEZZI (Pontificia Universidad Católica de Buenos Aires, Argentina)

Responsable del diseño gráfico y de la maquetación:

Marcelo TANO (Université de Lorraine, LAIRDIL, GÉRES, Francia)

COMITÉ CIENTÍFICO DE LECTURA

Miembros colaboradores:

Andreína ADELSTEIN (Universidad Nacional de General Sarmiento, CONICET, Argentina)

Hilda ALBANO (Academia Argentina de Letras, Argentina)

María Inés CAPURRO DE CASTELLI (Universidad Católica Argentina, Argentina)

Vera CERQUEIRAS (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales de Argentina, Argentina)

Guiomar CIAPUSCIO (Universidad de Buenos Aires, CONICET, Argentina)

Mabel GIAMATTEO (Universidad de Buenos Aires, CONICET, Argentina)

Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA (Universidad Alcalá de Henares, España)

Hernán GUASTALEGNANNE (New York University de Buenos Aires, Argentina)

Silvia LUPPINO (New York University de Buenos Aires, Argentina)

David MACÍAS BARRES (Université de Lyon, GÉRES, Francia)

Ana María MARCOVECCHIO (Pontificia Universidad Católica de Buenos Aires, Argentina)

María Laura MECÍAS (Pontificia Universidad Católica de Buenos Aires, Argentina)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, Real Academia Española, España)

María Antonia OSÉS (Pontificia Universidad Católica de Buenos Aires, Argentina)

Ana María Judith PACAGNINI (Universidad Nacional de Río Negro, Argentina)

Stéphane PATIN (Université de Paris, GÉRES, Francia)

Silvia PRATI (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Ana Sofía PRINCIPI (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

María Natalia PRUNES (Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Mercè PUJOL BERCHÉ (Université de Perpignan Via Domitia, GÉRES, Francia)

Milagros VILAR (Universidad Nacional de San Martín-CONICET, Argentina)

ADHESIÓN A LA ASOCIACIÓN

Fortalecido por el dinamismo de sus miembros y consciente de su representatividad, el GÉRES desea convertirse en un interlocutor imprescindible en el vasto campo del Español de Especialidad (ESP).

Gracias a la solidaridad y el convencimiento de sus socios, así como a la determinación de los administradores de la Asociación, todos activos en la defensa y promoción del español como lengua académica y profesional, el GÉRES se moviliza para obtener el lugar que le corresponde en el contexto asociativo de la educación superior francesa.

El GÉRES es ante todo la organización de encuentros internacionales, la publicación de una revista electrónica anual, los debates organizados con otras asociaciones, el boletín sobre las actividades del grupo, la vigilancia informativa sobre congresos y cursos de formación diversos en áreas directa o indirectamente relacionadas con el ESP.

El GÉRES es también un sitio web dinámico y en continuo enriquecimiento, una fuente de información y de intercambio. Sus miembros pueden suscribirse a listas de correo y unirse a las distintas redes para estar en contacto con otros colegas geográficamente distantes, pero que comparten los mismos intereses.

Unirse al GÉRES significa apoyar sus iniciativas, participar en la vida de la Asociación y ser un actor en ESP para darle a esta disciplina una mejor visibilidad internacional.

Se invita a los docentes, investigadores y doctorandos que aprecian las acciones de la Asociación a unirse a ella haciéndose miembro del GÉRES (personal o institucionalmente). El portal web asociativo proporciona todos los datos necesarios para lograrlo: <http://www.geres-sup.com/affiliation/>.

Para cualquier información adicional, también es posible contactar con los miembros de la junta directiva: <http://www.geres-sup.com/presentation/bureau/>.