CORPUS, DISCURSO Y GÉNEROS: ESPAÑOL EN CONTEXTOS ACADÉMICOS Y PROFESIONALES

GIOVANNI PARODI
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Me gustaría comenzar esta conferencia planteando algunas encrucijadas, algunas preguntas problema. Quiero advertirles de entrada que, ciertamente, no pretendo hacerme cargo de todas ellas y ni siquiera estoy seguro de tener conocimientos profundos de muchas de ellas: algunas son grandes preguntas que no sabemos, efectivamente, cómo responderlas por el momento con estado actual de la ciencia. Sobre otras, quizá, podemos de aquí hacia el final de esta plenaria tener más luces. Por ejemplo: ¿es la lengua escrita agente de variabilidad, riqueza y heterogeneidad? Hay alguna perspectiva de la lengua y del enfoque de enseñanza de lengua que cree que esto no es así. De modo que es interesante plantearse la pregunta y el cuestionamiento siguiente: ¿Qué variables influyen en tal diversidad? En los contextos académicos y profesionales de los que estamos hablando, si hay variabilidad, si hay heterogeneidad en la lengua, es muy interesante saber científicamente, empíricamente, cuáles son las explicaciones que llevan a esas variaciones. Es decir, lo que podríamos llamar hoy en día el uso del estudio de la variación.

Por otra parte:

- ¿Somos los seres humanos conscientes de esas diversidades y posibles riquezas discursivas?
- ¿Es consciente un sujeto hablante, un sujeto escritor de que posiblemente dispone y emplea, al mismo tiempo, muchos géneros, muchos registros, muchos estilos?
- ¿Qué rol juegan las variabilidades de comprensión y producción de discursos en esto? ¿Qué pasa con los procesos de comprensión y producción en escenarios especializados y en contextos específicos de tipo académico y/o profesional?
- Y algo tal vez más complicado, ¿están los futuros profesionales de hoy y de mañana preparados para asumir los retos que exige la sociedad contemporánea fundamentada en el manejo del lenguaje, el conocimiento, la innovación y la creatividad?

Desde mi punto de vista, considero que todos nos sentimos sumamente impelidos y presionados hoy en día por algunas de estas cuestiones y los profesionales que enseñamos en las universidades también sentimos que tenemos, cada vez con mayor fuerza, menos tiempo para dedicarnos a estudiar científicamente algunas de ellas. Los currículum se acortan y nosotros pensamos: ¿cómo podemos hacer esta labor?, ¿los estudiantes son capaces, tienen manejos lingüísticos adecuados para esto con todo lo que les estamos pidiendo?

¿Cuál es el rol, entonces, de los profesores de ELE o de EFE ante la riqueza de la lengua y la variedad de la lengua española? ¿Deben hacerse cargo de esto? Existe, como bien sabemos, una perspectiva muy fuerte, normativista y prescriptivista que nos dice que no tenemos que hacernos cargo, pero de cierto modo. Nosotros, al menos en una mirada latinoamericanista, lo que observamos, en algunas ocasiones, es que los materiales que llegan desde España están pensados para un uso lingüístico

estándar y normalmente es el uso castellano peninsular. Los ejemplos incluso de esos materiales son, claramente, de una naturaleza muy particular, lo que genera muchos problemas de cómo enseñar español para extranjeros, por ejemplo, en Chile.

¿Es posible enseñar esta diversidad? ¿Podemos hacernos cargo de ella? ¿Podemos enseñarla? Y de serlo, ¿cómo se enseñaría? Eso es uno de los desafíos que nosotros tenemos también presentes.

Insisto: no estoy diciendo nada muy nuevo, pero es el contexto en el que quisiera que nos moviéramos, que no situáramos un poco. Quiero compartir con ustedes algunas reflexiones en torno a la variabilidad y riqueza de la lengua española en contextos específicos. Quiero hacer una aproximación y una mirada desde lo que algunos denominamos los giros más contemporáneos acerca del lenguaje y la multidimensionalidad del mismo. De igual forma, quiero revisar ciertas concepciones acerca de los discursos académico y profesional, aproximarme al concepto de género discursivo, que considero un camino oportuno y así lo propondré. Mirar a la disciplinariedad en contextos académicos y profesionales y ver qué implica, mirar algunos hallazgos científicos basados en corpus lingüísticos para destacar la fortaleza de la empiria y estudiar la diversidad y homogeneidad de la lengua española para advertir, entonces, los desafíos y sus proyecciones.

¿Cuáles son estos giros de los que vengo hablando? La multidimensionalidad del lenguaje nos ha llevado en los últimos veinte años a revisar algunas cuestiones que han experimentado cambios relevantes. Alguien podría decir que el giro cognitivo es de los años 50, pero yo diría que hay un giro cognitivo más actualizado que es de los últimos diez años y que es una nueva mirada de lo cognitivo no situada en lo que podríamos denominar clásicamente el paradigma de proceso, como fue llamado –a la vez que muy criticado- en su momento. Seguimos pensando en procesos, pero hoy en día estamos haciendo una mirada de la cognición que es diferente a la mirada que hacíamos hace, tal vez, treinta años. Este giro cognitivo –en algunos casos- ha dejado el modelo computacional y se ha

enriquecido en una cognición situada y más socialmente construida en la interacción.

Existe también un giro lingüístico que algunos consideran que vino con Saussure o con la lingüística de corpus clásica inglesa de los años treinta. Pero yo creo que hay un giro lingüístico que es de los últimos quince o veinte años, donde la lingüística de corpus se ha expandido y se ha vuelto, lo que algunos llaman, la lingüística de corpus computacional, que es diferente a la lingüística de corpus clásica. Esta lingüística de corpus computacional nos está permitiendo por primera vez identificar lo que Halliday, por ejemplo, llama los *síndromes*. Es decir, patrones de rasgos léxico-gramaticales recurrentes como secuencias a lo largo de los textos, lo cual nos permite caracterizar variedades de textos en base a patrones recurrentes de conjuntos los rasgos léxico-gramaticales.

Existe un giro psicolingüístico, también se podría decir que es de los años 50, de Osgood, Sebeok y Chomsky. Aunque hoy en día hay un nuevo giro psicolingüístico que tiene otras aportaciones, específicamente: la forma de enfrentar los procesos de comprensión y producción de textos escritos y cómo estos se constituyen en ejes fundantes de todo el desarrollo de las habilidades lingüísticas dentro, no solo del aula, sino también de los procesos de adquisición en general.

Hay un giro social que no es nuevo, obviamente, y podríamos nombrar a Durkheim o Saussure. Sin embargo, hay un giro social que es más bien una reacción a los procesos más cognitivistas. En la actualidad hablamos, como ya decíamos, de *cognición situada*, lo que podríamos llamar un giro aplicado, que muestra un interés en la educación, en cómo enseñar Español con Fines Específicos en contextos particulares.

Existe ciertamente un giro neurolingüístico que aborda en parte el problema mente-cerebro, sin lugar a dudas no resuelto. Es un problema que se extiende desde los filósofos del lenguaje hasta los neurolingüistas, propiamente dichos.

Y hay, lo que me parece que no podemos dejar de lado, que es lo que estamos llamando algunos el giro visual, es decir, la multisemiosis, multimodalidad, que busca la superación de la hegemonía y el monopolio de la caracterización del lenguaje como verbal exclusivamente. Se están haciendo cosas en esa línea pero creo que tenemos que hacerlo mucho más rápido todavía. Esto nos muestra la multidimensionalidad del lenguaje. Cuando uno quiere estudiar el lenguaje tiene que poder mirar, de alguna manera, todos estos factores y otros más. Sin lugar a dudas, ahora, no podemos estudiar todo junto, tenemos que tomar algunas decisiones y yo pretendo que algunos de estos giros nos iluminen en el camino que pretendo ir trazando.

Quiero hacer algunas precisiones terminológicas porque me parece que hoy en día uno de los problemas que tenemos en el ámbito, tanto de la lingüística como de la enseñanza de lenguas sea primera o segunda, es cierta ambigüedad terminológica. Hay ciertas cosas que es necesario precisar: por ejemplo, el término lenguaje, el término lengua, el término discurso y el término texto. Me parece que son términos que deben ser definidos con cierta precisión para que podamos operacionalizarlos y podamos actuar desde ellos y hacer un trabajo mucho más certero.

En este sentido, yo parto de la idea de los discursos especializados. Veo que los discursos especializados pueden actuar como un *continuum*. Es decir, un sujeto se expone a través de diversos tipos de discursos a lo largo de su vida, tal como se intenta mostrar en la Figura 1.

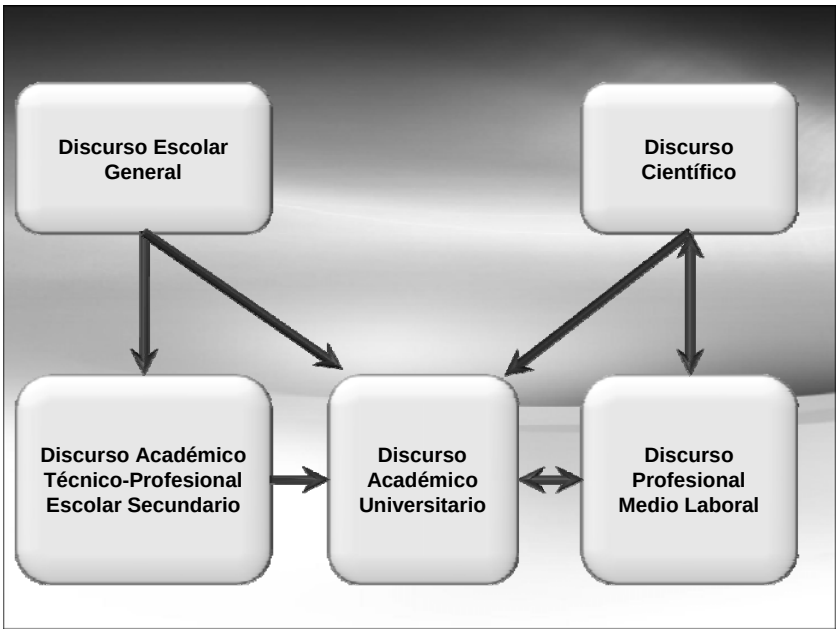

Figura 1. Continuum de Discursos en diferentes niveles y dominios

Va a depender de los años de escolarización, va a depender de los niveles socioculturales y socioeconómicos y va a depender de las expectativas de los padres. Inicialmente, todos arrancamos desde un discurso escolar general. Podemos avanzar en dos direcciones:

- Una alternativa hacia un discurso técnico-profesional. En algunos países como Chile, Argentina o España es muy posible.
- Uno puede también saltar esa vertiente y puede pasar al discurso académico universitario directamente. Y de este puede pasar a los discursos laborales, a los discursos del medio profesional, también llamados discursos profesionales. Yo distingo aquí otro tipo de discursos que son los discursos científicos propiamente dichos, que podrían solaparse con los discursos académicos y con los

> discursos profesionales, pero que también podrían separarse.

De modo que hay una dialéctica entre el ámbito de la especialidad, el discurso especializado, y los discursos de divulgación didáctica y eso se articula justamente en todos estos ejes que estamos tratando aquí. Estas relaciones lo que nos hacen es no solo pensar en el discurso y la caracterización del discurso, sino que conviven con todo el procesamiento psicolingüístico. Por este motivo, estoy pensando en comprensión y producción de textos a la vez, porque lo que estamos buscando es accesibilidad y transparencia del conocimiento disciplinar y cómo crearlo.

Es evidente que en algunas de estas instancias habrá discursos que deben ser más divulgativos y habrá discursos que deben ser más prototípicamente especializados. Existe consenso en esto y ya no entendemos que las categorías sean dicotómicas, sino que entendemos que las categorías son difusas desde Lakoff o Wittgenstein. Entendemos, por tanto, que hay grados. Es por ello por lo que el discurso –y los grados de especialización del discurso- también recorren a través de una línea que se podría considerar difusa y que tienen un exponente máximo de alta especialización y un exponente máximo de máxima divulgación.

Si el discurso especializado es un marco general, si el discurso es lo que nos da el contexto, lo que habría más arriba del discurso terminológico y en niveles de abstracción sería el lenguaje. Yo reservo el término *lenguaje* para la facultad lingüística. En cierto grado, coincido con algunas de las características chomskianas; no en todas, pero hay cosas que dice Chomsky que me parecen muy certeras. El lenguaje es una facultad específica de la especie humana que parece no encontrarse en otras y, por lo tanto, el lenguaje es una facultad diferente de la lengua: la lengua se adquiere.

Los géneros académicos y los géneros profesionales ya son actualizaciones, nos estamos moviendo en grados de abstracción: así el lenguaje sería la abstracción máxima; el discurso sería un nivel de concreción

dentro de esta, estando, todavía, dentro de un nivel de abstracción, y los géneros seguirían situados en niveles de abstracción pero con un grado mayor de concreción, donde encontraríamos géneros disciplinares. Llegamos, por último, a la materialidad misma. Lo que vemos, lo que observamos y con lo que trabajamos en el aula es con los textos (manuales, guías didácticas, informes o fichas). Estos textos son los que en un nivel de abstracción vamos construyéndolos en géneros disciplinares, géneros académicos y profesionales, y constituyen como un todo un discurso de especialidad.

En este sentido, el género es una abstracción, el género no ocurre como tal en la realidad, los géneros no caminan por allí, no andan por la vida, uno no se encuentra con los géneros. Usando una expresión del externalismo o contextualismo, «los géneros no están *allí afuera*», como el mismo Bajtín propone y muchos de ciertas escuelas como la Nueva Retórica y otras –como la Escuela de Sydney- defienden y proponen.

Quiero profundizar en el concepto de texto, que me parece un concepto muy importante y que se ha descuidado un tanto en la literatura. Ha sido difícil decir qué es un texto y –para algunos investigadores- separarlo del género y del discurso y creo que estas operaciones son muy importantes, sobre todo para claridad científica y para la generación de material educativo. Es muy importante saber que estamos hablando del lenguaje como un nivel de abstracción mayor y una facultad, que estamos hablando de discursos de especialidad y que estos pueden concretarse en un nivel de géneros, pero con lo que trabajamos es con los textos, con la instanciación, con la materialidad.

Los textos claro está pueden pertenecer a un género, es decir, pueden adscribirse a ciertos géneros. Es muy importante detenerse en el concepto de texto para ver la evolución desde un modelo muy estático a otro muy energético. Es decir, el texto era antes una unidad transparente, era una unidad que se recuperaba, se memorizaba y se repetía. El texto parecía ser una unidad completa, autónoma e independiente y la superación de esta visión hegemónica es relevante porque pasamos a entender el texto como una unidad de sentido en un contexto específico. Les invito a abandonar el uso de

estos términos que confunden a los novicios en su acercamiento al concepto de texto. Los términos emisor y receptor vienen de la década del 40-50, de modelos cibernéticos que se nos han quedado pegados en la educación de manera trágica y que considero que siguen, de alguna manera, reflejando algunas creencias que habría que superar. Estos términos, por ejemplo, se incrustan en una visión de la comunicación que conlleva una visión estática de texto, como unidad cerrada en sí misma.

La idea de un emisor es lo que nos hace creer que hay solo actividad en una esfera del canal y el receptor, entonces, el lector u oyente, parece ser alguien que no hace nada. Esto valida la idea de que el texto es una unidad completa, autónoma, acontextual que no requiere ningún esfuerzo para ser procesado, por ejemplo. Yo abogo por el uso de términos como lector y escritor, productor y comprendedor. En Chile los manuales escolares hasta hace cuatro o cinco años seguían mostrando el modelo de Shannon y Weaver, por ejemplo, donde aparecía todavía receptor y emisor. Se enseñaba esto en el colegio y después nos quejamos de que nuestros alumnos no saben comprender ni leer, por ejemplo.

Debemos destacar la relevancia de los procesos referenciales y ver qué sucede con el proceso inferencial, pues pensar en los procesos inferenciales lleva a un concepto de textos y a un concepto de lector que nada tiene que ver con el modelo de Shannon y Weaver.

Ya decía, y quiero insistir, en que ojalá podamos hacer algo por superar el monopolio de lo verbal, es decir, enfatizar el giro visual, tomar los géneros multimodales cuando corresponda y hacernos cargo de ello. Las razones son muchas y aquí nos encontramos con un gran problema: ¿qué hay en lo visual?, ¿qué contenidos se transmite y cómo se hace a través de esas figuras, tablas o fotos?, ¿cómo las clasificamos? Y ¿cuál es la relación funcional y de contenido entre ellas y lo verbal?

La verdad es que el estado de la investigación actual dice muy poco de esto. La investigación del área de los textos y géneros multimodales es muy prometedora y los que están interesados en español en contextos

específicos seguramente tienen ahí muchísimo de qué preocuparse. Primero, describir cuáles son los géneros prototípicos que circulan en estos ámbitos y cuáles son los artefactos visuales que aparecen, porque no hay una buena clasificación de cuáles son y qué rol cumplen. Decir qué es una figura, una tabla, una fórmula, un icono y estar de acuerdo, analizar una gran cantidad de textos y expandir esto tiene serios problemas y luego encontrar la vinculación, si es que la hay, entre esto y lo verbal ya es un desafío tremendo.

Hemos querido enfrentar el tema de los géneros académicos y los géneros profesionales estudiando qué pasa con estos géneros en contextos específicos a través de ciertas disciplinas científicas y nuestra hipótesis es que debe haber un área de comunalidad, un encuentro. Tiene que haber, a través de las especialidades, algunos géneros que sean los mismos, no es posible que todos los géneros que encontramos en la universidad sean totalmente diferentes de los géneros que existen en el mundo laboral.

El concepto de género ha sido discutido ampliamente en la bibliografía en los últimos tiempos y es un término que está de moda. A mí me inquieta personalmente –como cognitivista- que la mirada de los géneros sea excesivamente contextualista, es decir, externalista, socializante, como lo presenta, por ejemplo, la escuela de Sydney o el mismo Bajtín, desde donde todo el mundo arranca. Su visión es social, no estamos negando que los géneros no tengan una función social que nos permita relacionarnos, entendernos y construirnos. De modo que, desde mi punto de vista, la construcción multidimensional de los géneros discursivos tiene unas peculiaridades complejas y en esta multidimensionalidad existen, al menos, tres ejes que me parecen fundamentales.

Es evidente que el género tiene una dimensión social, negarlo sería absurdo y todos lo tenemos muy claro, pero es evidente que el género tiene una dimensión lingüística, y aquí también se presentan discusiones. Algunas personas creen que el género no tiene esta dimensión. Para mí los géneros tienen una dimensión cognitiva y esto es lo que considero que se debe destacar. Haciendo una revisión bibliográfica relativamente exhaustiva, he

encontrado un solo autor que habla de los géneros como constructos cognitivos, mientras que la gran mayoría de la bibliografía se refiere a los géneros como constructos sociales y muy pocos hablan de las relaciones entre estos elementos.

Por lo tanto, es evidente que la dimensión lingüística ejerce un rol central entre la dimensión social y la dimensión cognitiva. Si los géneros son como dicen algunos «patrones rutinizados con ciertos rasgos léxico-gramaticales característicos que permiten desarrollar ciertas actividades sociales», también es cierto que esto se debe que tenemos en nuestra mente-cerebro unos conocimientos previos y una dimensión lingüística que permite la interacción entre las redes sociales y las dimensiones cognitivas.

Es sumamente importante el hecho de que los géneros tienen un asiento cognitivo, es decir, los géneros se construyen a través y permanecen por medio de representaciones cognitivas. Yo tengo una representación cognitiva de los sujetos, de los participantes, de los entornos, de los contextos que he ido armando socio-constructivistamente a lo largo de mi vida. Se trata de una representación que es dinámica y no termina de una sola vez. Por eso –y gracias a eso- es posible que pensemos en enseñar español en contextos específicos y para fines didácticos muy particulares, pero va a depender de los conocimientos previos de los sujetos y va a depender de las competencias discursivas de los sujetos. La siguiente figura ilustra el modo en que concebimos la muldimensionalidad de los géneros y las relaciones vinculantes entre estas dimensiones.

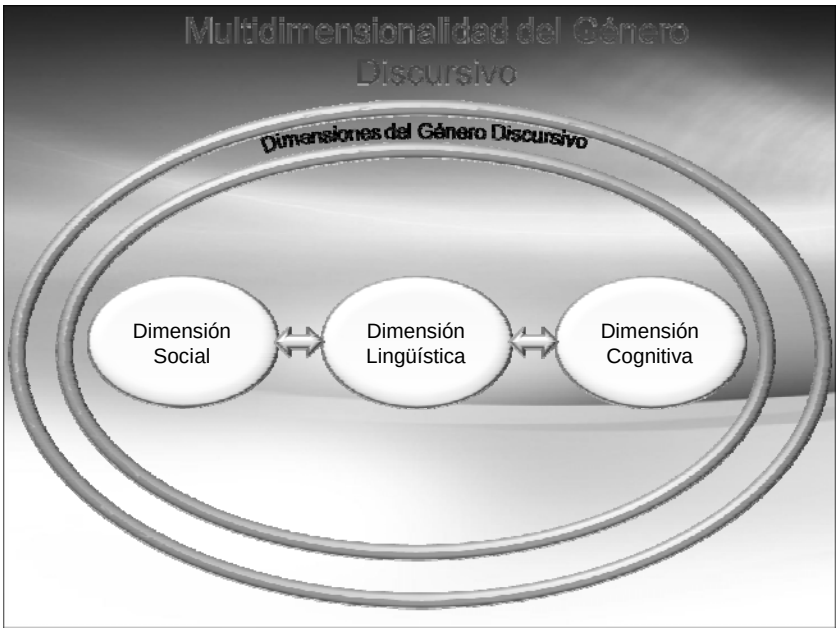

Figura 2. Multidimensionalidad de los géneros discursivos

Los géneros discursivos se pueden actualizar y se pueden caracterizar a través de una serie de elementos: los propósitos comunicativos, el rol de los participantes, los rasgos léxico-gramaticales, los modos de organización del discurso y lo que algunos llaman *tramas,* que tienden a ocurrir mayoritariamente a través de un texto. Es por ello por lo que nosotros podemos decir que un género como la carta tiene predominantemente un modo de organización discursivo narrativo. Sin embargo, eso no quiere decir que no pueda tener otros modos de organización discursivos también, como argumentativos o expositivos, por ejemplo.

En base a esto, los invito a revisar algunos datos empíricos dentro de lo que podríamos considerar un área nueva que es la lingüística de corpus multimodal, así como la psicolingüística del discurso.

¿Qué hicimos entonces? Reunimos un corpus de textos escritos en cuatro áreas, buscamos áreas diferentes a las mayoritariamente estudiadas, de modo que no estudiamos Medicina, Negocios o área de la Salud en general. Recogimos un total de 933 textos. Todo esto está en un sitio *web* que se llama

El Grial[1], que permite tanto el marcaje estructural –es decir, el etiquetaje de categorías gramaticales a cada una de las palabras, de modo que se pueden hacer estudios particulares de los rasgos lingüísticos- como la realización de un análisis semántico latente que permite calcular algunas variaciones semánticas no marcadas sintácticamente. Asimismo, podemos encontrar un módulo que se llama el Manchador de textos que permite mirar los rasgos y la concurrencia de los rasgos en los textos.

En el corpus académico trabajamos con Ingeniería en construcción, Química industrial, Trabajo social y Psicología, es decir, ciencias básicas y de la ingeniería y ciencias sociales y humanas. Estos fueron los números de textos que obtuvimos, ver Tabla 1.

Corpus Académico PUCV-2006

Ámbito Científico	Carrera universitaria (ámbito disciplinar)	Número de textos
Ciencias Básicas y de la Ingeniería	Ingeniería en Construcción Civil	69
	Química Industrial	53
Ciencias Sociales y Humanas	Trabajo Social	142
	Psicología	227
	Total de textos	491

Tabla 1. Corpus Académico

Para la recopilación de los textos entrevistamos a todos los profesores de las carreras que duran cinco años en la universidad y les pedimos todos los programas de cursos obligatorios, complementarios u

[1] La dirección electrónica de El Grial es:
<http://www.elv.cl/prontus_linguistica/site/edic/base/port/grial.html>

optativos y tomamos todas las bibliografías de esos programas. De igual forma, entrevistamos a todos los profesores y les pedimos que nos dieran todo el material que dan de complemento, entrevistamos a los bibliotecarios y les preguntamos cuáles eran los textos que los alumnos pedían más recurrentemente.

Las cifras de la Tabla 1 dicen algunas cosas aunque estos datos pueden engañar. El corpus está separado por disciplinas, identificado por género discursivo y con una clara y determinada procedencia. En el corpus académico identificamos nueve géneros: el artículo de investigación científica, la conferencia, el diccionario, la guía didáctica, el informe, la norma, el manual, el test y el texto disciplinar. No voy a entrar en la definición de ellos, las definiciones están operacionalizadas en virtud de los mismos criterios que usamos para identificarlos. Es decir, hemos construido una definición prototípica que incluye algún aspecto de cada uno de los criterios con los que trabajamos para identificarlos.

A continuación, entregamos en la Figura 3, la distribución de los géneros en su identificación por disciplina.

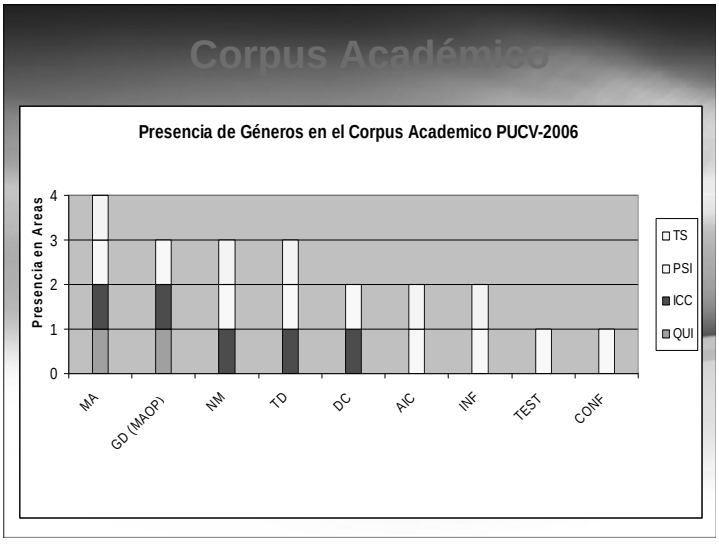

Figura 3. Géneros del Corpus Académico

Lo que quiero poner de manifiesto en esta presentación es otra cosa: en Química industrial y en Ingeniería en construcción, por ejemplo, vemos que de los nueve géneros aquí solo aparecen cuatro. En Trabajo social ocurren los nueve, o sea, hay mayor variación de tipos de géneros discursivos en las ciencias sociales que en las ciencias básicas y de la ingeniería y ese es un dato empírico. Miremos qué sucede en Psicología, que es la disciplina que presenta los nueve géneros con una altísima ocurrencia de lo que nosotros hemos llamado el texto disciplinar, que viene a ser la monografía. Los otros ocurren con escasa frecuencia.

En Trabajo social el texto disciplinar también sigue marcando fuertemente, aparece el manual con una cierta importancia, pero el texto disciplinar también se posiciona. Es decir, hay un género que pareciera ser que en cinco años de formación universitaria tiene algo que decir en estas dos especialidades. Ingeniería en construcción tiene menos diversidad de géneros y es otro el género que se manifiesta como el prototípico, el manual. Y en Química solo se identifican dos géneros y, nuevamente, el manual es el que se presenta como el prototípico. Estamos encontrando que hay diferencias importantes entre las ciencias básicas y las ciencias sociales en lo que respecta, tanto a la variación y la cantidad de géneros que circulan como a los tipos de géneros a través de los cuales se transmite y construye el conocimiento disciplinar. Eso quiere decir que aquí caben preguntas como: ¿un químico nace o se hace? ¿un psicólogo nace o se hace? o ¿se hace a través del discurso? Se hace a través de géneros prototípicos, es decir, aprende a ser psicólogo leyendo cierto tipo de textos.

Es evidente que estoy dejando fuera toda la oralidad y toda la importante interacción oral que sucede en la formación académica universitaria: no cabe duda de eso pero estamos concentrándonos en lo escrito. Los géneros de las ciencias básicas parecen ser más concretos en su desarrollo –en el análisis que hemos hecho, por ejemplo, de las movidas retóricas siguiendo el esquema de Swales- que lo que sucede en los textos disciplinares, por ejemplo, de Psicología o de Trabajo social.

Lo que nosotros hicimos fue pesquisar los últimos cinco años de los egresados de estas mismas carreras e identificar que el ámbito laboral donde se localizaba fuera específico de la carrera prototípica. Un psicólogo puede ser egresado de Psicología pero puede estar trabajando de vendedor de cigarrillos. Los psicólogos de esta carrera suelen ser psicólogos educacionales o suelen ser psicólogos clínicos; por lo tanto, tenemos que ir a buscarlos en los ámbitos de la Psicología educativa o la Psicología clínica.

No fue fácil pero logramos establecer ciertos compromisos bajo la idea de eliminación de datos sensibles y sobre la idea de textos representativos. Pedimos que eligieran textos representativos de la comunicación escrita cotidiana y nos dieran muestras. El corpus académico tiene unos objetivos y es llegar a recopilar el universo de lo que existe, mientras que el corpus profesional no, lo que busca es una muestra representativa de géneros a la larga.

De modo que usamos el concepto de saturación, cuando ya lo que recogíamos era lo mismo que dejábamos de indagar. Encontramos 28 géneros, teniendo en cuenta que en el ámbito profesional la heterogeneidad es tremenda comparada con lo que sucede en el ámbito académico y muchos de los géneros que emergen en el ámbito especializado laboral son muy prototípicos y altamente especializados. Por ejemplo, un plan de desarrollo o un proyecto de investigación, una convocatoria, una memoria de cálculo o una base de licitación, son géneros que la universidad no les ha enseñado a escribir ni les ha enseñado a leer porque no circulan. Conversando con los profesores, formadores de estas carreras ellos mismos preguntaban: ¿es está nuestra responsabilidad? Evidentemente, esa no es una pregunta que pueda responderles yo; es una pregunta que tiene que llevarles a alguna reflexión a ellos mismos.

La Tabla 2 muestra el listado de géneros identificados en el ámbito profesional.

Corpus Profesional: 28 Géneros	
1. Artículo de Investigación Científica	15. Manual de Operación
2. Base Licitación	16. Memorando
3. Catálogo Comercial	17. Memoria de Cálculo
4. Certificado	18. Norma
5. Conferencia	19. Orden Médica
6. Convocatoria	20. Pauta de observación
7. Cotización	21. Plan de Desarrollo
8. Declaración	22. Plano
9. Diccionario	23. Proyecto de Investigación
10. Ficha Médica	24. Reporte
11. Folleto	25. Tesis
12. Informe	26. Test
13. Ley	27. Texto Disciplinar
14. Manual	28. Noticia

Tabla 2. Géneros en el Corpus Profesional

Los géneros son dinámicos y todos tenemos que aprender muchos géneros a lo largo de nuestra vida y algunos los aprendemos a contrapelo. Es decir, en nuestra vida diaria han aparecido hoy en día formularios en línea y hemos tenido que aprender a trabajar con ellos, a pesar de que nadie nos enseña. El tema es ¿por qué eso debe ser aquí? Hay muy poco solapamiento de géneros profesionales entre las disciplinas; es decir, hay una tendencia a que hay géneros profesionales que son muy prototípicos de ciertos dominios laborales exclusivamente y no de otros. Ello se aprecia en la Figura 4.

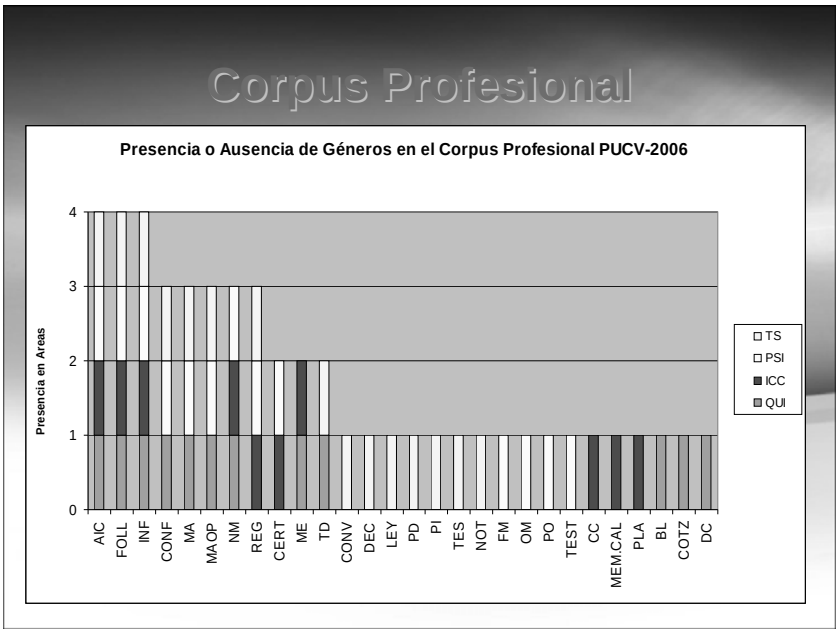

Figura 4. Géneros identificados en el corpus Profesional a través de las disciplinas

¿Qué implicancias tiene esto para los diseños de materiales, para la formación de profesores, para la enseñanza de Español con Fines Específicos en contextos específicos? ¿Qué emerge de esto? Lo que he llamado un género mixto, porque lo que sucede es que lo que llamamos géneros académicos o discurso académico no es un género que en sí esté claramente delimitado y definido, sino que es un género que se constituye de infinidad de cosas que vienen de muchas partes. El discurso académico universitario parece estar muy construido a partir de géneros que no se han originado en la academia, sino que tiene otros orígenes. Por eso he decidido llamar al discurso académico y al género académico un género mixto, misceláneo porque lo que hace es reunir una serie de géneros que provienen de diferentes entornos y se transforman y recontextualizan en cada práctica discursiva.

Ahora bien, no sería posible diseñar, como diría Sinclair y algunos otros lingüistas de corpus, *the armchair linguistics,* es decir, la lingüística del

sillón, donde el lingüista está sentado y piensa cosas, las escribe, se siente feliz, se sienta nuevamente, se le ocurre otra idea y vuelve a escribir. Los géneros académicos deben iniciarse como elementos de lectura, como elementos de comprensión: no considero que deban iniciarse como factores de escritura.

De modo que el sujeto debe comenzar su interacción a través de la lectura de los textos de la disciplina y, principalmente, iniciarse en la lectura de los géneros más representativos y prototípicos. Es decir, si el manual es representativo de la química, ¿por qué vamos a ir a darle otro tipo de texto a un químico? Démosle un manual, aunque, ciertamente, un químico no va a ir a escribir manuales y, entonces, lo que ese químico tendrá que escribir es otro tipo de género. Por lo tanto, creo que hay que hacer una distinción muy importante entre qué géneros son de acceso al saber y qué géneros son de acceso para la construcción de un conocimiento a través de la escritura y de la comunicación escrita. Considero que no tenemos suficiente información respecto de eso, pero creo que no es tan difícil recogerlo porque en unidades formadoras esto sí lo tienen relativamente claro.

La lengua ofrece gran riqueza y diversidad de géneros y registros, como lo ha mostrado un corpus bastante amplio como el que hemos elaborado. Hay exigencias de enseñanza y aprendizaje que estos mecanismos discursivos específicos imponen y hay cosas que debemos ver que son importantes en el mundo académico. Pero también hay cuestiones que son fundamentales para hacer en la vida profesional y estimo que es ahí donde tenemos que poner el énfasis.

A modo de conclusión, los hallazgos empíricos basados en datos robustos y ecológicos nos muestran que existe una diversidad de géneros a través de las disciplinas. Esto hace que la emergencia de la disciplinariedad, algo que hasta ahora había sido muy poco observado empíricamente, se constituye en un rasgo fundamental de la variación de los géneros en contextos académicos y profesionales. La riqueza y la variedad de la lengua

española nos llevan a que haya accesos para saber y accesos para hacer en los mundos académicos y profesionales, que son cuestiones diferentes.

No sostengo que sea necesario que todo investigador o profesor diseñe y recolecte un corpus, porque puede ser más complejo de lo que parece. La recolección de un corpus tiene una serie de complicaciones en las que no voy a introducir en este momento. Tal vez una cosa que sí debemos hacer es la construcción de bases de datos en línea de acceso gratuito con clara indicación de procedencias, registros, géneros discursivos o disciplinas, entre otros, de modo que puedan ser tomados por cualquier persona que lo necesite. Este acceso a material ecológico y natural puede permitir destinar espacio al diseño de las unidades didácticas respectivas.

Podemos concluir diciendo que el español se revela como «unidad en la diversidad», pero también existe una «diversidad en la unidad» a través de los contextos específicos y esto es algo que considero que tiene que preocuparnos y a lo que debemos atender. En definitiva, me parece que los datos aportados nos permiten sugerir que se debería propender a un enfoque metodológico guiado por los géneros discursivos, la disciplinariedad y los rasgos lingüísticos prototípicos, cuyos ejes articulatorios son los procesos de comprensión y producción de discursos tanto escritos como orales.

Bibliografía

BAZERMAN, Ch. (1994). «Systems of genres and the enhancement of social intentions». En A. Freedman & P. Medway (Eds.), *Genre and New Rhetoric* (pp. 79-101)**.** London: Taylor and Francis.

BAZERMAN, Ch. (Ed.) (2008). *Handbook of research on writing. History, society, school, individual, text.* New York: Erlbaum.

BHATIA, V. (1993). *Analysing genre: Language use in professional settings*. London: Longman.

BHATIA, V. (2004). *World of written discourse: a genre-based view.* London: Continnum.

BRUCE, I. (2008). *Academic writing and genre. A systematic analysis*. London: Continuum.

CHARAUDEAU, P. (2004). «La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual». *Revista Signos, 37*(56), 23-39.

DEVITT, A. (2004). *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

FREEDMAN, A. & MEDWAY, P. (Eds.) (1994). *Genre and the New Rhetoric.* London: Taylor & Francis.

GÓMEZ MACKER, L. (1998). «Dimensión social de la comprensión verbal». En M. Peronard, L. Gómez Macker, G. Parodi & P. Núñez (Eds.), *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases* (pp. 34-58). Santiago de Chile: Andrés Bello.

HALLIDAY, M. (1978). *Language as social semiotics*. London: Arnold.

HALLIDAY, M. & Hasan, R. (1989) *Language, Context and Text Aspects of Language in a Social – Semiotic Perspective*. Hong Kong: Oxford

HEINEMANN, W. (2000). «Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau uns Ausblick». En Adamzik, K. (Ed.), *Textsorten* (pp. 2-29). Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr GmbH.

HEINEMANN, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einfübrung.* Tübingen: Niemeyer.

HYLAND, K. (1998). *Hedging in scientific research articles.* Philadelphia: Benjamins.

HYLAND, K. (2000). «Disciplinary discourses: Writer stance in research articles». En C. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing texts, processes and practice* (pp. 99-121). London: Longman.

HYLAND, K. (2007). *Genre and Second Language Writing.* Michigan: University of Michigan Press.

HYLAND, K. (2008). «Academic clusters: text patterning in published and postgraduate writing». *International Journal of Applied Linguistics, 18*(1), 41-62.

IBÁÑEZ, R. (2007). «Cognición y comprensión: Perspectivas para un análisis crítico al trabajo investigativo de Rolf Zwaan». *Revista Signos*, *40*(63), 81-100.

IBÁÑEZ, R. (2008). «El *Texto Disciplinar* y el acceso al conocimiento desde el análisis del género: ¿Regulación del conocimiento o persuasión?» En G. Parodi (Ed.), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 219-246). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

KINTSCH, W. (1988). «The role of knowledge in discourse comprehension construction-integration model». *Psychological Review*, 95, 163-182.

KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

KRESS, G. & THREADGOLD, T. (1988). «Towards a social theory of genre». *Southern Review.* 21(3). 215–243.

MARTIN, J. (1992). *English text. System and structure.* Philadelphia: Benjamins.

MARTIN, J. R. & ROSE, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox

PARODI, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARODI, G. (Ed.) (2005). *Discurso Especializado e Instituciones Formadoras.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARODI, G. (2007). «Comprensión y aprendizaje a partir del discurso especializado escrito: Teoría y empíria». En G. Parodi (Ed.), *Lingüística de Corpus y Discursos Especializados: Puntos de Mira* (pp. 223-255). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARODI, G. (Ed.) (2007). *Lingüística de Corpus y Discursos Especializados: Puntos de Mira.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARODI, G. (Ed.) (2007). *Working with Spanish Corpora*. London: Continuum

PARODI, G. (2008) «¿Qué es significa ser lingüista en el siglo XXI?: Reflexión teórica y metateórica». *Discurso de Incorporación a la Academia Chilena de la Lengua, como Miembro Correspondiente por Valparaíso. Revista Signos 41*(67): 135-154.

PARODI, G. (2008). «La organización retórica del género *Manual*: ¿Una colonia encadenada?» En G. Parodi (Ed.), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 169-198). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PARODI, G. (2008). «Lingüística de Corpus: Una introducción al ámbito». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 45(1): 93-119.

PARODI, G. Venegas, R. Ibáñez, R. & Gutiérrez, R.M. (2008). «Géneros del discurso en el Corpus PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos». En G. Parodi (Ed.), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 39-74). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

PERONARD, M. (2007). «La Escuela Lingüística de Valparaíso: algunos principios fundantes». *Revista Signos, 40*(65), 489-494.

PERONARD, M. & Gómez Macker, L. (1985). «Reflexiones acerca de la comprensión lingüística: Hacia un modelo». *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23, 19-32.

RUMELHART, D. & McClelland, J. (1986). *Parallel distributed processing: Studies in the microstructure of cognition* (2 vols.). Cambridge, MA.: MIT Press.

STUBBS, M. (2007). « On texts, corpora and models of language». En W. Teubert & M. Mahlberg (Eds.), *Text, discourse and corpora* (pp. 187-214). London: Continuum.

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

SWALES, J. (1998). *Other Floors, Other Voices: A Textography of a Small University Building.* Mahwah: Erlbaum.

SWALES, J. (2004). *Research Genres: Exploration and Aplications.* Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK, T. (1997). «Cognitive context models and discourse». En M. Stamenow (Ed.). *Language Structure, Discourse and the Access to Consciousness* (pp. 189-226). Amsterdam: Benjamins.

VAN DIJK, T. (1999). «Context models in discourse processing». En H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 123–148). Mahwah, NJ: Erlbaum.

VAN DIJK, T. (2002). «Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso». En G. Parodi (Ed.), L*ingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en Honor a Marianne Peronard*. (pp. 43-66). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

VAN DIJK, T. (2006). «Discourse, context and cognition», *Discourse Studies, 8* (1): 159–177

VAN DIJK, T. (2008). *Discourse and context. A sociocognitive approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

VAN DIJK, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension.* New York: Academic Press.

VENEGAS, R. (2006). «La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: Una aproximación desde el Análisis Semántico Latente». *Revista Signos, 39*(60), 75-106.

VIRTANEN, T. (Ed.) (2004). *Approaches to cognition through text and discourse*. Berlin: Mouton de Gruyter.

PONENCIAS DE LAS MESAS REDONDAS