

CLAE:

El lenguaje académico
en México y los
Estados Unidos:

un análisis sistémico funcional

Natalia Ignatieva • Cecilia Colombi
Coordinadoras



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional

NATALIA IGNATIEVA Y CECILIA COLOMBI
(Coordinadoras)

Universidad Nacional Autónoma de México
2014

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. José Narro Robles
Rector

Coordinación de Humanidades

Dra. Estela Morales Campos
Coordinadora

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Dra. Alina María Signoret Dorcasberro
Directora

Lic. Bertha López Escudero
Secretaria General

Mtra. Alma Luz Rodríguez Lázaro
Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Lic. Víctor Panameño Quiroz
Coordinador de Comunicación Social

Comité Editorial

Dra. Alina María Signoret Dorcasberro
Presidenta

Lic. Bertha López Escudero, Mtra. Alma Luz Rodríguez Lázaro, Lic. Víctor Panameño Quiroz, Lic. Laura Velasco Martínez, Mtra. Lamprini Kolioussi, Dr. Javier Vivaldo Lima, Dra. Béatrice Blin, Mtra. Viviana Oropeza Gracia, Mtra. Victoria Zamudio Jasso

Primera edición, febrero 2014

D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán
04510 México, D. F.
publicaciones@cele.unam.mx

Diseño editorial y formación

Rosa Trujano

Portada

Daniel Ortega

Coordinación editorial

Enio Ramírez

ISBN 978-607-02-5115-3

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

Índice

Presentación

NATALIA IGNATIEVA • CECILIA COLOMBI 7

Introducción

El proyecto sobre el lenguaje de las humanidades
y su producto: *CLAE: Corpus del Lenguaje Académico en Español*

NATALIA IGNATIEVA • CECILIA COLOMBI 11

Exploraciones del corpus mexicano

Análisis genérico de los escritos académicos estudiantiles
en el área de literatura

NATALIA IGNATIEVA 33

Los géneros académicos de geografía desde una perspectiva
sistémico funcional: la estructura temática en ensayos,
reportes y resúmenes escritos por estudiantes

ELEONORA FILICE 59

El papel de la metáfora experiencial en la escritura académica

DANIEL RODRÍGUEZ 101

Exploraciones del corpus californiano

- El desarrollo de la *voz de autor* (*writer's voice*) en la escritura académica de los estudiantes universitarios de español como lengua heredada: aportaciones de la lingüística sistémico funcional
MARÍA CECILIA GÓMEZ 127
- Construcción de la evaluación y el rol de las relaciones causales en la reseña de cine
MIRIAM HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ 165
- Lingüística de corpus: posibilidades y reflexiones sobre el proyecto de CLAE
JOSEPH HARRINGTON 199
- La disciplina de la lingüística y el carácter coloquial del género pregunta-respuesta según el *Corpus del Lenguaje Académico en Español* (CLAE)
OMAR VELÁZQUEZ-MENDOZA 221

Presentación

NATALIA IGNATIEVA • CECILIA COLOMBI

Este libro presenta los resultados del proyecto sobre el lenguaje de las humanidades que se llevó a cabo como un estudio binacional, con sedes en la Universidad de California, Davis, y la Universidad Nacional Autónoma de México, financiado por UC Mexus-Conacyt. Los objetivos generales del proyecto fueron: producir un corpus digitalizado de textos escritos por estudiantes de distintas disciplinas humanísticas, y analizar las características léxico-gramaticales de diferentes géneros desde la perspectiva sistémico funcional. De esta manera, el corpus recopilado por los dos equipos (californiano y mexicano) –CLAE (*Corpus del Lenguaje Académico en Español*)– como producto principal del proyecto mencionado se convierte en el protagonista principal de este volumen.

El marco teórico de esta investigación se basa en la lingüística sistémico funcional creada por M. Halliday y desarrollada por otros exponentes de esta corriente lingüística, tales como Ch. Matthiessen, J. Martin, J. Thompson, etc., y que llega a ser una de las más importantes y reconocidas en el ámbito lingüístico internacional.

El libro está dividido en tres partes: la introducción, los estudios del equipo mexicano y los trabajos del equipo californiano. La parte introductoria del libro empieza con el capítulo escrito por las dos corresponsables del proyecto (C. Colombi y N. Ignatieva) en el cual se describen los rasgos principales y las ideas más importantes de la LSF con el énfasis especial en el análisis léxico-gramatical que sirvió de base para el estudio del corpus

estudiantil. De igual manera se narra el trabajo sobre el proyecto, en particular la metodología y los procedimientos en el proceso de investigación conjunta de los dos equipos participantes.

En la segunda parte del libro están incluidos tres trabajos del equipo mexicano, el primero de éstos (de N. Ignatieva) está dedicado al análisis léxico-gramatical de diferentes géneros dentro de los escritos estudiantiles del área de letras en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el segundo capítulo (de E. Filice) expone la problemática de la organización temática en la escritura de los alumnos de geografía de la misma facultad, mientras que D. Rodríguez Vergara en el último trabajo de esta parte explora uno de los fenómenos más característicos del lenguaje académico –la metáfora gramatical–.

La tercera parte del libro abarca los trabajos del equipo californiano y empieza con el estudio de C. Gómez sobre los factores interpersonales y el posicionamiento del autor en los escritos estudiantiles de la Universidad de California. En su trabajo M. Hernández explora las tres metafunciones del lenguaje y cómo éstas participan para construir la evaluación en una reseña como género académico. A continuación J. Harrington reflexiona sobre la relación entre la lingüística sistémico funcional (LSF), la lingüística del corpus y el CLAE. Finalmente, O. Velázquez se dedica a estudiar el género académico de pregunta-respuesta y el rol de la metáfora gramatical en el desarrollo de este género.

Se puede apreciar que la temática de los estudios individuales de este libro es muy variada aún cuando los tópicos centrales giran en torno a la escritura estudiantil, el lenguaje académico y los géneros discursivos.

El libro está destinado a lingüistas, estudiantes de posgrado en lingüística, docentes e investigadores y a todos aquellos interesados en la lingüística funcional y el análisis del discurso. Esperamos que esta publicación contribuya a enriquecer nuestra percepción de los temas tratados y despierte el interés hacia uno de los enfoques más influyentes en el ámbito lingüístico contemporáneo aunque poco conocido en México todavía.

Introducción

El proyecto sobre el lenguaje de las humanidades y su producto: CLAE: *Corpus del Lenguaje Académico en Español*

NATALIA IGNATIEVA • CECILIA COLOMBI

► Introducción

La iniciativa del CLAE (*Corpus del Lenguaje Académico en Español*) tiene como objetivo describir y analizar desde una lingüística funcional los textos escolares que los estudiantes realizan en las diferentes asignaturas en México y en los Estados Unidos. Como lingüistas educacionales nos interesa estudiar el uso del lenguaje en diferentes contextos que se asocian a registros especializados, por ejemplo: académicos, periodísticos, de negocios, y otros. También es de nuestro interés ver los contextos donde se aprende el lenguaje, por ejemplo: en la clase, en estudios en el extranjero, en un ambiente natural y cómo se puede evaluar el progreso del desarrollo del lenguaje. Consecuentemente, para nuestros estudios es fundamental considerar una teoría lingüística que tenga en consideración las dimensiones contextuales del lenguaje.

La lingüística sistémico funcional (LSF), creada por Halliday (1967; 1973; 1985; 1994, etc.) en los años 60 y desarrollada posteriormente por otros exponentes de esta teoría (Martin, 1985; 1992; Matthiessen 1995, Hasan, 1996; Thompson, 1996, etc.) considera al lenguaje como un recurso semiótico social, cuya principal función es la comunicación humana. Esto quiere decir que las personas usan el lenguaje como medio para transmitir mensajes que les permitirán lograr sus propósitos en diferentes contextos sociales. Dentro de las teorías socioculturales que estudian el desarrollo del lenguaje académico, encontramos aquellas que enfatizan la importancia del

contexto y actividad social (Vygotsky, 1986; Gee, 1990; Fairclough, 1992) y las que concentran su atención en la actividad lingüística como la LSF (Halliday, 1978; 1994; Martin, 1993; Christie, 2002, entre otros). Aunque las orientaciones de estudio de las distintas teorías socioculturales pongan el énfasis en distintos aspectos de la interacción comunicativa, es importante reconocer la inseparabilidad del contexto y su realización lingüística. Para nuestro proyecto los aportes que la LSF ha realizado en relación con el desarrollo del lenguaje académico son fundamentales, ya que resalta la necesidad de concentrarse en el lenguaje como foco de análisis y estudia los textos dentro de su contexto social.

La LSF explica que los aspectos específicos de un contexto determinado, tales como el tema que se elabora (campo), los usuarios del lenguaje (tenores) y el medio de comunicación (modo) nos ayudan a definir los significados que probablemente se expresen y el tipo de lenguaje que se use para realizar esos significados. Esto es importante porque implica que el lenguaje no es una entidad abstracta sino que existe en contextos sociales y consecuentemente debe ser estudiado teniendo en cuenta los contextos en los cuales se realiza.

► ¿Cómo debemos describir el lenguaje?

Según la LSF el lenguaje se define como un recurso sistemático, o sea, que el principio organizador de una descripción lingüística es *el sistema* más que la estructura. Al mismo tiempo el lenguaje se ve como *un potencial semiótico* (*meaning making resource*), es decir, que la descripción del lenguaje es una descripción del significado. Los lingüistas sistémicos realizan sus análisis por medio de diagramas que explicitan las elecciones que los usuarios usan en un contexto dado para lograr una realización lingüística determinada. Las opciones posibles van a depender de los aspectos del contexto en el cual se utiliza el lenguaje. Estas se pueden describir en tres niveles diferentes: el semántico, el léxico-gramatical y el fonológico, es decir, que el lenguaje es un recurso semiótico muy rico y multifacético. Sin embargo, el criterio de selec-

ción para decidir los niveles de análisis va a depender del propósito que se persigue. En nuestro caso, intentamos lograr una descripción a nivel de los constituyentes funcionales de los distintos géneros académicos en las asignaturas estudiadas. Asimismo realizamos un análisis lexicogramatical de los diferentes géneros en las distintas asignaturas con el objetivo de recabar herramientas para la enseñanza del español académico.

Nuestro corpus de textos escolares de análisis se considera un corpus *natural* porque son textos que los estudiantes han producido en sus distintas asignaturas en México y California para cumplir un propósito académico determinado, es decir, que expresan los significados que se requieren en esos contextos. La estructura lingüística de una teoría sistémica es la “léxico-gramática” que combina la sintaxis, el léxico y la morfología. Halliday cree que estos tres componentes deben describirse juntos, como una unidad. Un sistema léxico-gramatical es muy útil para describir las probabilidades lingüísticas que aparecen en nuestro corpus, por ejemplo, algunos patrones léxicos/sintácticos como la metáfora gramatical van a presentarse con mayor o menor frecuencia dependiendo del registro.

► Unidad de análisis

De acuerdo con Halliday, el lenguaje siendo un fenómeno social «realiza» la cultura en su funcionamiento, por lo tanto, la LSF da prioridad al discurso o texto como representativo de la cultura. De ahí que el texto sea la unidad de análisis en la LSF, ya que el potencial de significado del lenguaje se realiza en unidades que no pueden ser menores que los textos. Halliday (1994: VII) explica la relación entre la gramática y la semántica de la siguiente forma:

El texto es una unidad semántica, no una gramatical. Pero los significados se realizan por medio de la organización de palabras (*wordings*); y sin una teoría de la organización de palabras, es decir, sin una gramática, no hay manera de hacer explícita la interpretación que se hace del significado de un texto. De esta forma

el interés actual en el análisis del discurso está de hecho creando un contexto dentro del cual la gramática tiene un papel central.¹ (Traducción nuestra)

En el CLAE nuestro análisis de los textos parten del análisis de la léxico-gramática, pero estas unidades más pequeñas de significación siempre deben ser consideradas en función de su contribución a los significados expresados por la totalidad del texto en su contexto. Finalmente, en el marco de la lingüística educacional y de acuerdo con la LSF, el desarrollo y adquisición del lenguaje es un aprendizaje para expresar significados que realizan distintas funciones con el lenguaje, es decir, el lenguaje es utilizado como un recurso para significar. De este modo, es nuestro propósito utilizar la LSF para el estudio de nuestro corpus en el contexto académico.

*PROYECTO El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos:
un análisis sistémico funcional*

El proyecto *El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* es un trabajo conjunto de dos equipos de investigación: un equipo de la Universidad de California, Davis, dirigido por Cecilia Colombi y el otro, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), dirigido por Natalia Ignatieva.²

Los objetivos generales del proyecto fueron:

1. Producir un corpus digitalizado de géneros académicos y de textos escritos por estudiantes de distintas disciplinas humanísticas;

¹ La cita original en inglés: “A text is a semantic unit, not a grammatical one. But meanings are realized through wordings; and without a theory of wordings –that is, a grammar– there is no way of making explicit one’s interpretation of the meaning of a text. Thus the present interest in discourse analysis is in fact providing a context within which grammar has a central place”.

² El proyecto *El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* se realizó gracias al financiamiento del Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (UC Mexus) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt).

2. Analizar las características léxico-gramaticales de diferentes géneros en el registro académico de las humanidades desde la perspectiva sistémica funcional;
3. Establecer un sitio en internet <<http://www.lenguajeademico.info>> con el corpus de textos y material pedagógico de apoyo para estudiantes y profesores.

El trabajo de este proyecto comenzó en enero de 2007 cuando organizamos el Primer Taller sobre el Lenguaje de las Humanidades en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), UNAM, con una duración de 30 horas y en el que participaron los dos equipos. En este taller se realizó la primera aproximación al proyecto, se definieron sus objetivos, se seleccionaron las fuentes bibliográficas principales, se establecieron los parámetros de elección de textos y los criterios preliminares del análisis.

Según la metodología elaborada en este taller, cada texto se debería analizar de acuerdo con los siguientes parámetros:

1. análisis de género (componentes formales y funcionales del texto)
2. análisis temático (tema y rema)
3. análisis de transitividad (tipos de procesos)
4. análisis interpersonal (modo y modalidad)
5. metáfora gramatical (ideacional e interpersonal)
6. análisis de la densidad léxica (porcentaje de las palabras de contenido en el texto por el número total de palabras) (ver Apéndice A: Ficha de análisis sistémico funcional).

Después del taller nos dedicamos a recopilar el corpus. El equipo mexicano recolectó los textos académicos en la Facultad de Filosofía y Letras en tres áreas: literatura, geografía e historia. El equipo californiano recolectó los textos en las áreas de literatura y cultura, lingüística y lengua.

Este trabajo nos llevó mucho más tiempo de lo planeado debido a que después de pedir textos a los profesores tuvimos que pedir el consentimiento-

to de los alumnos (autores de los textos). Pero para mayo de 2007 logramos tener recopilado el corpus de textos mexicanos, con un total de 151 textos. La distribución de los textos entre las diferentes áreas y distintos géneros se muestra en la Tabla 1:

TABLA 1. El corpus de textos de estudiantes universitarios recolectado en la UNAM, México.

| Corpus México | Letras/Literatura | Geografía | Historia |
|--------------------|-------------------|-----------|-----------|
| Ensayo | 26 | 20 | 12 |
| Pregunta/respuesta | 15 | | 14 |
| Reporte | | 9 | |
| Resumen | | 20 | 24 |
| Reseña | 11 | | |
| Total | 52 | 49 | 50 |

Paralelamente, empezamos a analizar los primeros textos aplicando todas las convenciones y criterios acordados en el primer taller.

En el caso de California continuamos con la recolección de datos hasta junio de 2008. Muchos de los investigadores en la Universidad de California, Davis, estaban interesados en continuar investigando este corpus de textos y poder realizar un análisis cuantitativo del corpus, por ello la cantidad fue un factor relevante. El total de textos recolectados en California es de 529. La Tabla 2 muestra el número de textos de los estudiantes que se recopiló y codificó en California:

TABLA 2. El corpus de textos de estudiantes universitarios recolectado en la UC Davis, California.

| Corpus California | Literatura y cultura | Lingüística | Lengua |
|--------------------|----------------------|-------------|-----------|
| Ensayo | 248 | | |
| Pregunta/respuesta | 53 | 100 | |
| Reporte | | | |
| Resumen | | | |
| Reseña | 24 | 20 | |
| Monografía | 52 | | 32 |
| Total | 377 | 120 | 32 |

La lingüística sistémico funcional describe los contextos sociales como sistemas de géneros. Por ejemplo, un contexto social particular sería el contexto educacional, como el del presente proyecto, en el que los géneros más comunes son el ensayo, el trabajo monográfico, el artículo científico, la reseña y el informe entre otros. Sin embargo, a pesar de que los ejemplos anteriores son todos ejemplos de géneros dentro de un contexto educativo, cada uno tiene propósitos y características léxico-gramaticales que los diferencian unos de otros. Dichas características se pueden determinar fácilmente mediante el análisis de las *formas* en las que ese género se realiza y mediante el análisis de la *función* que cumple el lenguaje en cada género.

En septiembre de 2008 se concluyó con la fase de digitalización y codificación de todos los textos de California y México (ver Apéndice B para una muestra de este corpus en el sitio del web).

► Análisis del corpus

En junio de 2007 organizamos el Segundo Taller sobre el Lenguaje de las Humanidades en la Universidad de California, Davis, con todos los participantes de los dos equipos. En este taller revisamos los primeros textos analizados y precisamos los parámetros del estudio, asimismo, delimitamos algunas áreas del análisis y elaboramos los detalles técnicos del mismo. Discutimos el diseño de la página web y decidimos sobre la manera de presentar los textos y sobre la cantidad de textos para cada área y género analizados.

Después del taller, durante un año cada equipo trabajó por separado pero en contacto permanente por Internet. En la UNAM se llevó a cabo un Seminario del Análisis Sistémico Funcional dirigido por la responsable, Dra. Natalia Ignatieva, donde el equipo mexicano se reunía una o dos veces por mes, excepto las vacaciones. En este seminario presentábamos los textos ya analizados y discutíamos todos los problemas del análisis.

En California, el grupo de trabajo se reunió conjuntamente o por separado con la responsable, Dra. Cecilia Colombi, para comentar cómo se rea-

lizaban los distintos aspectos del proyecto: 1) la construcción del corpus que incluía la codificación y transcripción de los textos); 2) análisis de los textos; 3) construcción del sitio del internet (diseño, páginas, apoyo técnico).

Cabe mencionar que las responsables del proyecto tuvieron otras reuniones de trabajo durante el 34 Congreso Internacional de la Lingüística Sistemática Funcional (ISFC) que tuvo lugar en julio de 2007 en Odense, Dinamarca, y durante el 35 Congreso de ISFC en julio del 2008 en Sydney, Australia. Asimismo se reunieron durante el 36 Congreso de ISFC en julio de 2009 en Beijing, China. En los tres congresos mencionados las responsables participaron con ponencias y publicaciones relacionadas con el proyecto.

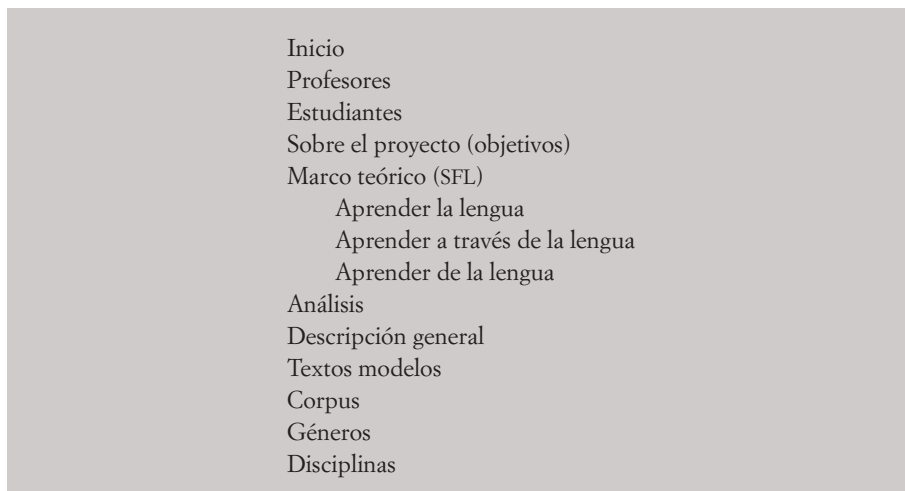
También sería importante mencionar que alumnos de posgrado seleccionaron los temas de sus tesis basándose en los textos del corpus recopilado y empezaron a trabajar sobre sus respectivos temas. Por ejemplo, en México Eleonora Filice y Daniel Rodríguez Vergara han realizado los estudios de su tesis de Maestría en este corpus y en California María Cecilia Gómez y Miriam Hernández Rodríguez también han utilizando este corpus como fuente para su disertación doctoral. Otros estudiantes que no participaron en la construcción del proyecto, pero tenían conocimiento del mismo, ya lo han utilizado para hacer presentaciones en congresos o para trabajar en estudios de investigación.

► Creación de la página web

En esta etapa los alumnos de posgrado hicieron el trabajo de preparación del corpus que consistió en escanear todos los textos no digitalizados y presentar los textos ya analizados en versión electrónica marcando con colores las categorías del análisis. Al mismo tiempo fueron elaboradas las notas para la página web que incluyen además del corpus la introducción al proyecto para los profesores y alumnos, un pequeño marco teórico y las sugerencias didácticas (ver Apéndice C para el logo del sitio y página introductoria).

En el margen izquierdo de cada página se encuentran las diferentes categorías que sirven como nexos para relacionar las distintas páginas, es decir, hay una plataforma para estudiantes y otra para profesores. Al mismo tiempo cada una tiene la posibilidad de relacionarse entre sí siguiendo las categorías de la Tabla 3:

TABLA 3. Categorías organizadoras y nexos de las páginas del sitio web.



- Inicio
- Profesores
- Estudiantes
- Sobre el proyecto (objetivos)
- Marco teórico (SFL)
 - Aprender la lengua
 - Aprender a través de la lengua
 - Aprender de la lengua
- Análisis
- Descripción general
- Textos modelos
- Corpus
- Géneros
- Disciplinas

Aunque la parte oficial (financiada) del proyecto se acabó a fines de 2008 y el informe sobre el término del proyecto fue sometido al UC Mexus en enero de 2009, cada equipo siguió trabajando con el corpus hasta finales de 2010. Durante este último período tuvieron lugar varias reuniones de las responsables del proyecto en diferentes congresos y foros de 2009-10, donde discutimos los resultados de la investigación, los últimos detalles de la página web y el uso del corpus CLAE.

► Resultados

Al concluir el proyecto se puede afirmar que sus objetivos se cumplieron:

1. En cuanto al primer objetivo que consistió en producir un corpus digitalizado de géneros académicos y de textos escritos por estudiantes de distintas disciplinas humanísticas, se ha reunido un total de 680 textos académicos escritos por estudiantes en distintas disciplinas. Estos textos están codificados, digitalizados y convertidos al formato .text; también se han organizado por disciplina: literatura/cultura, lengua y lingüística para los 529 textos de los estudiantes californianos, y lengua, historia y geografía para los 151 textos de los estudiantes mexicanos. Este corpus de textos académicos escritos en español por estudiantes mexicanos y californianos tiene un gran valor para investigadores, estudiantes y profesores interesados en conocer más acerca del lenguaje académico en español en tanto que no existen hasta este momento *corpora* de textos estudiantiles académicos escritos en español que sean auténticos y que nos permitan a través del análisis de textos y del análisis de corpus investigar y conocer más acerca de las características de este registro lingüístico.
2. El segundo objetivo fue establecer un análisis de las características léxico-gramaticales de diferentes géneros en el registro académico de las humanidades en el marco de la teoría sistémico funcional (LSF). El estudio efectuado con la metodología de la LSF hizo posible un análisis de los componentes funcionales de diferentes géneros dentro del registro académico, así como también de los rasgos léxico-gramaticales de estos géneros.

De esta manera, en el corpus mexicano pudimos detectar las diferencias y similitudes en la organización textual de los estudiantes de las tres áreas humanísticas: literatura, geografía e historia. Estas diferencias y similitudes que manifiestan realizaciones distintas de la escritura académica nos permitieron identificar las características específicas del lenguaje analizado. Así, en el área de las *letras/literatura* el género de «pregunta-respuesta» en

nuestro corpus se caracteriza por una falta de significados interpersonales, lo cual testifica su estilo impersonal, y un escaso uso de temas complejos y metáforas gramaticales, este último rasgo indica su simplicidad estructural. Sus procesos predominantes son materiales. A su vez, los «ensayos» de esta área demuestran el uso extenso de elementos interpersonales que manifiestan la intención de los estudiantes de expresar sus opiniones e interactuar con el lector. Un gran número de temas complejos, temas múltiples y metáforas gramaticales apuntan a la complejidad léxica y estructural de este género mientras que el predominio de procesos relacionales en estos textos revela la naturaleza más abstracta de la escritura. En suma, los ensayos adoptan un carácter más interactivo combinado con un estilo más elaborado, abstracto y estructuralmente complejo. Las «reseñas» ocupan un lugar intermedio entre el género de pregunta-respuesta y el de ensayo en relación a los parámetros mencionados.

En el área de *geografía*, los «reportes» muestran el predominio de los procesos relacionales, pocos elementos interpersonales, pero un número sustancial de temas textuales, múltiples y complejos. En los «resúmenes» aumenta aún más el número de elementos interpersonales, temas múltiples y complejos, al igual que metáforas gramaticales; sus procesos predominantes son materiales. En cuanto a los ensayos, sus parámetros se acercan a los de los resúmenes, la diferencia principal consiste en que en éstos, en contraste con el género de resúmenes, los procesos predominantes son relacionales.

En el área de *historia*, los resúmenes se caracterizan por el poco uso de temas complejos y metáforas gramaticales, mientras que en los ensayos aumenta considerablemente el uso de temas múltiples y complejos, metáforas gramaticales y elementos interpersonales. El género de pregunta-respuesta está en medio entre los ensayos y resúmenes en cuanto a los parámetros mencionados, aun cuando el número de temas complejos en este tipo de textos es el mínimo entre los tres géneros. En cuanto a la estructura de los géneros analizados en el corpus mexicano, los resultados se presentan en la Tabla 4.

TABLA 4. Descripción de las características estructurales de cada género del corpus de la UNAM.

| Género | Descripción |
|--|---|
| Resumen [síntesis^opinión] | Síntesis de la lectura y opinión sobre la misma. |
| Reporte [problema^descripción^recomendaciones] | Presentación de los resultados obtenidos analizando muestras de suelo de manera muy descriptiva. |
| Ensayo [tesis^argumentos^reiteración] | Exposición de la opinión del autor sobre un determinado tópico; aportación de evidencia; reiteración de la opinión. |
| Reseña [resumen^evaluación] | Resumen de una obra literaria y crítica y evaluación de la misma. |
| Pregunta-respuesta | Sin ninguna estructura particular detectable. |

En general, se puede resumir que la escritura estudiantil del corpus mexicano se caracteriza por cierta simplicidad estructural, una tendencia hacia el estilo coloquial que se hace frecuentemente imparcial y “objetivo” y cierta limitación en la selección de los recursos léxico-gramaticales a su disposición.

El corpus de los textos de los estudiantes californianos se ha analizado organizándolo por disciplinas: literatura/cultura, lengua y lingüística y por géneros. La Tabla 5 presenta los géneros que se encontraron en ese corpus.

TABLA 5. Descripción de las características estructurales de cada género del corpus de la UC Davis.

| Género | Descripción |
|---|--|
| Examen-Pregunta/Respuesta [contexto^información^evaluación/posición] | Se ofrece la información requerida en la pregunta y se establece la posición (evaluación) del autor con respecto a esa información (teoría/perspectiva). |
| Ensayo [introducción(tesis)^argumentos^-conclusión] | Exposición de la opinión del autor sobre un determinado tema; aportación de evidencias; reiteración de la opinión. |
| Reseña [resumen^evaluación] | Resumen de una obra literaria y crítica y evaluación de la misma |
| Monografía [introducción(tesis)^argumentos usando fuentes primarias y secundarias^conclusión] | Exposición de la posición del autor con respecto a una fuente primaria (libro, período histórico, etc.); aportación de premisas usando fuentes primarias y secundarias para apoyar la posición del autor; conclusión donde se reitera esa posición ya justificada. |

En el corpus de UC Davis solamente se han analizado en detalle los textos correspondientes a los alumnos de una clase de español. Luego de realizar el análisis léxicogramatical siguiendo los lineamientos presentados en el apéndice A, este análisis se enfocó particularmente en el uso de las metáforas gramaticales interpersonales de los trabajos. Se encontró que los alumnos que obtuvieron las mejores notas en la clase (como una A o una A+) hicieron generalmente un mayor uso de metáforas interpersonales que los que tuvieron notas más bajas (de una B- a una B+) en el género monográfico de lengua. Asimismo, los estudiantes con mejores notas usaron un mayor número de metáforas gramaticales interpersonales que los demás (por ejemplo: “es cierto”, “desde mi perspectiva”, etc.). Es posible que esto se deba a que los estudiantes que tienen un mejor manejo de estas metáforas pueden moverse con mayor flexibilidad dentro del continuo interpersonal para expresar su voz cuando construyen su trabajo argumentativo en el texto.

3. El tercer objetivo de establecer un sitio en internet con el corpus de textos y material pedagógico de apoyo para estudiantes y profesores también fue logrado . Como se ha mencionado anteriormente, se ha registrado el nombre y el sitio de internet: <<http://www.lenguajeademico.info>> (ver Apéndice C). También se ha codificado y digitalizado el corpus de textos y se han desarrollado las páginas pedagógicas para estudiantes y maestros (ver Apéndice D). Se abrió el sitio al público en 2009.

El sitio <<http://www.lenguajeademico.info>> ha resultado una fuente importante de datos lingüísticos tanto para investigadores de análisis del discurso como para profesores de español como lengua materna o lengua heredada. Este corpus es el primer documento de este tipo en proporcionar una visión sobre la escritura académica en español en varias áreas y en distintos géneros del lenguaje de las humanidades en dos contextos geográficos muy diferentes, México, donde el español es la lengua oficial y predominante y California, donde el español es la segunda lengua del estado en un contexto bilingüe en contacto con el inglés.

► Referencias

- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1967). *Grammar, Society and the Noun*. London: H. K. Lewis.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London: Arnold.
- Hasan, R. (1996). Literacy, Everyday Talk and Society. En R. Hasan & G. Williams (Eds.) *Literacy in Society* (377-424). Harlow, Essex, UK: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Martin, J. (1985). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. (1993). Genre and Literacy: Modeling Context in Education Linguistics. *Review of Applied Linguistics*, 13: 141-72.
- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexico-grammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Sciences.
- Thompson, G. (1996/2004). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

► Bibliografía relacionada con el proyecto

- Colombi, M. C. (2008). El español como lengua heredada en los Estados Unidos: un enfoque funcional hacia el desarrollo de una bi-alfabetización. En G. A. Elizondo Regalado (Coord.) *Diálogos-Forum universal de las culturas-Monterrey 2007*. Fondo Editorial de Nuevo León.

- Colombi, M. C. (2009). A Systemic Functional Approach to Teaching of Spanish for Heritage Speakers in the United States. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, 20(1): 39-49.
- Colombi, M. C. (2008). Academic Language Development in Latino Students in the United States. En *35th International Systemic Functional Congress "Voices Around the World"* (Vol. 2). Sydney, Australia: Macquarie University.
- Filice, E. (2008). *La estructura temática en los géneros académicos: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM-CELE.
- Filice, E. (2010). La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario. *Lingüística Mexicana*, V (1): 111-133.
- Ignatieva, N. (2008). Question-answer as a Genre in Students' Academic Writing in Spanish. En C. Wu, C. Matthiessen & M. Herke (Eds.), *Proceedings of the 35th International Systemic Functional Congress "Voices Around the World"* (61-66). Sydney, Australia: Macquarie University.
- Ignatieva, N. (2008a). A Systemic Functional Analysis of College Students' Literature Essays in Spanish. En N. Norgaard (Ed.), *Systemic Functional Linguistics in Use. Odense Working Papers in Language and Communication*, Vol. 29, 420-433. Odense: University of Southern Denmark.
- Ignatieva, N. (2008b). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo* (Revista de la Universidad Central de Venezuela), 25, 173-195.
- Ignatieva, N. (2010). Analyzing Students' Essays in Spanish within the Systemic Functional Framework. En Y. Fang & C. Wu (Eds.), *Challenges to Systemic Functional Linguistics: Theory and Practice*. Beijing: Tsinghua University.
- Ignatieva, N. (2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémica funcional. *Lingüística Mexicana*, V (1): 91-109.
- Ignatieva, N. (2012). Academic Student Writing in Spanish in Terms of Success and Failure from the Functional Perspective. *Sino-US English Teaching*, 9 (1): 821-832.
- Rodríguez Vergara, D. (2010). *Metáfora gramatical en el lenguaje académico en español: Una exploración sistémico funcional a la escritura estudiantil*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM-CELE.

APÉNDICE A

FICHA DE ANÁLISIS SISTÉMICO FUNCIONAL (ASF)

Texto #

1. GÉNERO (análisis preliminar)

Componentes formales:

Número de cláusulas:

Número de párrafos:

2. ANÁLISIS TEXTUAL (TEMÁTICO)

Temas (sólo en las oraciones principales y coordinadas)

Ideacionales (en amarillo): # %

Textuales (en fucsia/rosa): # %

Interpersonales (en verde): # %

múltiples: # %

Progresión temática (sólo algunos ejemplos significativos [en textos de estudiantes: buena,])

3. ANÁLISIS IDEACIONAL (DE TRANSITIVIDAD)

Procesos: (solo en las oraciones principales y coordinadas)

Materiales: # %

Mentales: # %

Relacionales: # %

Existenciales: # %

Verbales: # %

De conducta: # %

4. ANÁLISIS INTERPERSONAL

Mood:

Oraciones declarativas: # %

Polaridad negativa: #

Interrogativas: # %

Pronombres personales: #

Imperativas: # %

Modalización:

Verbos modales: #

Adjuntos modales: #

Otros:

Modulación:

Verbos modales: #

Adjuntos modales: #

5. METÁFORA GRAMATICAL

Ideacionales: #

Interpersonales: #

Textuales: #

Grupos nominales complejos: #

6. DENSIDAD LÉXICA

Número de palabras de contenido: # %

Número total: #

7. GÉNERO (análisis final)

Componentes funcionales:

Observaciones sobre componentes léxico-gramaticales:

APENDICE B. Primera página de un texto de estudiante.

Codificación: CLgMg15 = California, Lengua, Monografía, #15 (estudiante)

<https://smartsite.ucdavis.edu:8443/access/content/group/5ea97320-399e-48ea-809b-6584685c26d4/textos%20UCD/UCD/CLgMg15.txt>

12/6/08 1:42 PM

CLgMg15

12 de Junio de 2007

Llorando Selena

Al instante que Selena cayó al suelo de la oficina de los Days Inn, Selena sangraría toda su sangre humana. Ni poniendo sangre en su cuerpo cuando estaba en la ambulancia con los expertos era suficiente para salvar la vida de la joven. "Murió el... 31 de marzo de 1995" pero, la tierra tembló con su muerte y ella se convirtió en algo inmortal (Jones 27). Los gringos que ignoraban la existencia de los hispanohablantes viviendo dentro del mismo país, los EEUU, no se pudieran cubrir sus oídos para silenciar los gritos y lloros de angustio cuando su muerte fue anunciada. Cuando el mundo no tuvo a Selena el movimiento de los latinos saliendo al comercio Americano empezó a ser algo valorado. Su muerte ocurrió al punto mas alta de su carrera y era la primera persona mexicano/a-americanos/as, y los latino/a-americanos/as podían identificarse con a su tierra de nacimiento, los Estados Unidos. Por primera vez podían ver una mexicana que identifica más como americana que mexicana. Selena triunfó como un "Mexican-Arnerican" sin dominar la lengua del español ya que se creo en una comunidad Americana. Ella demuestro su lado americano con su pasión sobre la pizza ya que en su lado mexicano se olvido de los tacos. La muerte de Selena Quintanilla Pérez empezó un movimiento dentro de los latinos/as que gritaban a los gringos que los Mexicanos están aquí y que ya era tiempo de tener sus voces conocidas como parte de la cultura Americana también. Selena necesitaba morir joven, inocente, y a punto de cruzar la fuente de los lenguajes para que su muerte tuviera el gran impacto que tuvo dentro de las comunidades hispanohablantes.

"Bienvenida a la frontera, la dolorosa herida dividiendo México y los Estados Unidos..." escribe llans Stavans en su libro Santa Selena. Unos mas han dicho que la línea de la frontera es como un cochillo, cortando familias y hiriendo los chiquillos que nacen después. Muchos se olvidan que ella fue "la tercera generación Americano dentro su familia Quintanilla" pero vivía en un estado donde la frontera no mas es unas pocas horas para alcanzar y cruzar (Jones 17). Es allí cerca del la frontera donde los dos lenguajes, español y ingles se rompen, donde "I" transforma a ¡ay! y un "Hello" a un ¡Hola! La música, también mezcla de diferentes formas cerca de la frontera en Texas, formando lo que los Mexicanos conozcan como música Tejano o que es conocido por los gabachos como "Tex-Mex." Dentro de la mezcla, Selena fue conocida siendo "media gabacha" y "media wetback[espalda mojada]" (Stavans 38). Después de su

Page 1 of 5



El lenguaje académico en español

Análisis binacional de textos en las humanidades

[Para estudiantes](#)

[Para profesores](#)

Una colaboración de:



[UC Davis](#)



[UNAM](#)



[UC Mexus](#)



[CONACYT](#)

[Contacto](#) :: [Créditos](#) :: [Términos de uso](#) :: ©2008 The Regents of the University of California

El lenguaje académico en español

- Inicio
- Profesores
- Estudiantes
- Sobre el proyecto (objetivos)
- Marco teórico (SFL)
 - Aprender la lengua
 - Aprender a través de la lengua
 - Aprender de la lengua
- Análisis
 - Descripción general
 - Textos modelos
- Corpus
- Géneros
- Disciplinas

Marco teórico - Lingüística sistémica funcional (LSF)

La lingüística sistémica funcional es una teoría semiótica que se basa en el estudio del sistema de signos; es decir, es el estudio del significado en su más amplio sentido (Halliday, 1985:4). Dentro de esta teoría semiótica, la lingüística es un modo más, entre otros modos extralingüísticos, de crear significado dentro de una cultura. En una teoría semiótico-social, la cultura se puede definir como un conjunto de sistemas semióticos o de significados que se interrelacionan en la estructura social. La teoría de LSF es funcional porque estudia cómo trabaja (funciona) el lenguaje en un contexto social, así, el texto es el resultado de la lengua (las opciones léxico-gramaticales) que se usa para "significar", ya sea en forma oral o escrita dentro de un contexto situacional. Para la sistémica funcional la relación entre el lenguaje y el contexto es dialéctica, es decir, el lenguaje determina el contexto social al mismo tiempo que éste determina al lenguaje. Dentro de la perspectiva sistémico-social que esta teoría adopta se considera al texto como producto y como proceso. El texto como proceso en un sentido interactivo, de intercambio social en el que hay diferentes posibilidades de significados que corresponden a un contexto situacional (Halliday, 1985:11). El análisis de textos académicos de estudiantes realizado a partir un enfoque sistémico funcional permite ver en qué punto del continuo de proficiencia lingüística académica se encuentra el estudiante y saber hacia dónde dirigir su desarrollo. Aquí falta establecer la relación entre metafunciones... En la SF la selección lingüística que caracteriza un texto dentro de su contexto situacional depende de tres variables: campo, tenor y modo, que a su vez se correlacionan con tres metafunciones relacionadas con el sistema semántico: ideacional, interpersonal y textual, correspondientemente.

La comunicación escrita se realiza por medio de géneros discursivos y estos a su vez reflejan las las normas de diferentes comunidades discursivas. El término género significa una colección de textos que cumplen funciones sociales similares y

Exploraciones del corpus mexicano

Análisis genérico de los escritos académicos estudiantiles en el área de literatura

NATALIA IGNATIEVA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

► Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto conjunto entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de California, Davis, que investiga el lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos desde la perspectiva sistémico funcional.¹ Su objetivo central es estudiar los componentes funcionales de diferentes géneros dentro del registro académico y explorar los rasgos léxico-gramaticales de éstos. La parte mexicana del proyecto analiza textos estudiantiles de tres áreas académicas: literatura, geografía e historia.²

El interés hacia el uso del lenguaje en los contextos educativos ha crecido recientemente (Gibbons, 1999; Colombi, 2000; Christie, 2002; Moss *et al.*, 2003; Ravelli & Ellis, 2004, Oteíza y Pinto, 2011, entre otros.). Sin embargo, hay pocos estudios sobre los registros y géneros académicos en México o los Estados Unidos desde la perspectiva adoptada en este proyecto (Castro Azuara y Hernández Ramírez, 2000; Schleppegrell, 2004).³ Un estudio funcional de los discursos que los estudiantes universitarios usan en las disciplinas

¹ El proyecto *El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* se realizó gracias al financiamiento del Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (UC Mexus) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt).

² El corpus total de la parte mexicana del proyecto consiste en 150 textos (ver CLAE, 2009) donde los textos de literatura constituyen la tercera parte, es decir, 50 textos.

³ Los estudios de los géneros académicos desde otros enfoques no se consideran aquí por sobrepasar los límites de este trabajo.

humanísticas puede ayudar a la mejor comprensión de cómo se desarrolla el lenguaje académico en español en el contexto educativo.

Este capítulo se limitará a presentar una parte del proyecto, a saber, un análisis de textos escritos por estudiantes de la Facultad de la Filosofía y Letras de la UNAM, en el cual se comparan tres géneros: pregunta-respuesta, ensayo y reseña. El propósito es estudiar las diferencias y similitudes en la organización textual, así como detectar los rasgos léxico-gramaticales predominantes en su escritura para llegar a identificar las características genéricas del lenguaje analizado.

► Lingüística sistémico funcional

La teoría que subyace a este estudio es la lingüística sistémico funcional (LSF) creada por el lingüista británico Michael Halliday (1978, 1985, 1994/2004) y desarrollada por otros exponentes de esta corriente en el área de inglés (Eggins, 1994; Martin, 1985, 1992; Martin & Rose, 2003; Matthiessen, 1995; Thompson, 1996/2004, etc.). Asimismo, los estudios que han aplicado esta teoría en español han crecido considerablemente en los últimos años (Colombi, 2003; Ghio y Fernández, 2005; Montemayor-Borsinger, 2005; Mizuno y Moss 2006; Ignatieva 2008a; Lavid *et al.*, 2010, entre otros).

Halliday construye su teoría lingüística en una estrecha relación con el contexto social (Halliday, 1978). Dado que el lenguaje es un fenómeno social y contextualizado, se le considera como un sistema de significados condicionados por sus funciones, las que Halliday llama «metafunciones».⁴ Son tres las metafunciones del lenguaje: la «ideacional», que refleja la realidad del mundo y nuestras experiencias en él, la «interpersonal», que se relaciona con los participantes de la interacción y refleja sus opiniones, sentimientos, etc., y la «textual», que organiza el texto.

⁴ Halliday propone este término para referirse a las funciones más abstractas y generales que son comunes a todas las lenguas humanas (1978).

Las tres metafunciones permiten expresar tres tipos de significados: ideacionales, interpersonales y textuales, y una configuración de éstos construye el «registro». El registro, a su vez, se asocia con el contexto de la situación, es una “variación de acuerdo con el uso” (Halliday & Hasan, 1989). Halliday destaca tres dimensiones de la variación que caracterizan cualquier registro: «campo», de qué trata el texto; «tenor», cómo son las relaciones entre los que están involucrados; y «medio», cómo funciona el lenguaje. Estas tres áreas corresponden a las metafunciones mencionadas arriba, de tal manera que el campo se realiza en los significados ideacionales, el tenor en los significados interpersonales y el medio, en los textuales (Thompson, 2004: 40).

Los significados ideacionales que el escritor maneja para codificar sus experiencias del mundo exterior e interior se materializan en la cláusula, por lo que esta última puede verse como compuesta por diferentes combinaciones de «participantes» y «circunstancias» organizándose alrededor de un «proceso» obligatorio, lo que implica un análisis de la cláusula en términos de transitividad. Los significados interpersonales se generan en la interacción del escritor con otros y se expresan en los sistemas de «modo» y «modalidad»; la modalidad, a su vez, consiste en dos subsistemas; «modalización», significados relacionados con la probabilidad de eventos y «modulación», significados que se asocian con la obligación, la necesidad, etc. Los significados textuales tienen que ver con la organización del mensaje y se expresan en la segmentación de la oración en dos partes: «tema» y «rema». El tema, según Halliday (1994: 38), es lo que viene primero y sirve como punto de partida del mensaje; el resto del mensaje es el rema. Los temas pueden ser «ideacionales», «interpersonales» y «textuales» dependiendo del carácter de los elementos que los expresan, siendo el tema ideacional obligatorio, mientras que los otros dos tipos son opcionales. La combinación de los dos o tres tipos (ideacional más uno de los otros o ambos) produce un tema «múltiple». Todas estas variantes del tema se van a considerar en nuestro análisis de textos estudiantiles. Vale la pena aclarar que el estudio se limita al análisis temático; el rema se dejará aparte.

Volviendo al contexto social, Halliday distingue dos tipos: el «contexto de cultura» y el «contexto de situación» y ubica sus conceptos de registro y

género dentro de los mismos. Así, el registro se relaciona con el contexto de la situación, por ejemplo, el registro académico está conectado con la situación educativa, que en el caso de nuestro estudio es el contexto universitario.

El concepto de género, en cambio, se asocia con el contexto de cultura y enfatiza la idea de que los textos se usan para un propósito social. De acuerdo con Bakhtin (1986), los géneros son tipos de textos “relativamente estables” y de esta manera, textos de diferentes géneros sirven para lograr diferentes metas en la cultura (Eggins y Martin, 1997: 236). Según Colombi (2003: 80), “el género se puede ver como un marco o estructura que le da significado a interacciones de distinto tipo, es decir, el género se adapta a los contextos sociales en los que se usa”. En la opinión de Martin (2001), el género es un proceso por etapas, orientado a una meta. Por otra parte, el género desenvuelve los recursos de un registro en patrones específicos para cumplir con ciertos fines comunicativos (Thompson, 2004: 43). En el caso del ambiente universitario, el registro académico podría contemplar tales géneros como el ensayo, la reseña, el reporte, la monografía, el proyecto,⁵ por mencionar algunos.

Se puede concluir que tanto el registro como el género se construyen combinando los tres tipos de significados: ideacionales, interpersonales y textuales, que se realizan en el lenguaje de manera simultánea y cuyas distintas combinaciones producen una variedad infinita de textos. El presente estudio se interesa especialmente en explorar cómo estos significados se combinan para constituir y caracterizar un género, y cómo los estudiantes seleccionan los recursos lingüísticos para expresar los tres tipos básicos de significados.

► Metodología

Analizamos textos estudiantiles recopilados en la Facultad de Filosofía y Letras, en los departamentos de Letras Hispánicas y Letras Modernas de la UNAM. El corpus de 39 textos que describimos en este capítulo incluyó

⁵ Los nombres de los géneros particulares (ensayo, reseña, etc.), se utilizan partiendo de los datos, aplicamos las etiquetas que se usan en el ambiente universitario para referirse a estos textos.

37 textos estudiantiles pertenecientes a tres géneros: preguntas-respuestas, ensayos y reseñas.⁶ Aquí se examinan los tres géneros: 15 preguntas-respuestas, 12 ensayos y 10 reseñas. Además se van a analizar dos textos modelos escritos por autores expertos. Los textos modelo se usan solamente como punto de referencia para los textos estudiantiles, por eso su número es mínimo y están reducidos a un solo género (ensayo).

Cada texto se analiza según los siguientes parámetros: 1) análisis temático (tema y rema); 2) análisis de transitividad (tipos de procesos);⁷ 3) análisis interpersonal (modo y modalidad); 4) metáfora gramatical⁸ (ideacional e interpersonal), y 5) análisis de la densidad léxica (porcentaje de las palabras de contenido en el texto por el número total de palabras).

Es necesario mencionar que los análisis temático, interpersonal y de transitividad se realizan sólo en las oraciones principales (paratácticas), y se dejan sin analizar las cláusulas subordinadas (hipotácticas), mientras que los análisis de metáfora gramatical y de densidad léxica se aplican a todo el texto.

► Análisis textual

Texto 2

Para ejemplificar el tipo de análisis efectuado a todo el corpus vamos a presentar aquí un análisis detallado de uno de los textos (Texto 2) perteneciente al género de pregunta-respuesta. Es parte de un examen escrito que concierne a la novela *Don Quijote* de Cervantes. Consiste de 12 cláusulas (ver Apéndice A).

⁶ Los criterios de selección de los textos se rigieron por la disponibilidad de los profesores y los alumnos. Además, de acuerdo con las normas internacionales de la investigación con sujetos humanos, sólo se pudieron analizar los textos de los estudiantes que firmaron una carta de consentimiento.

⁷ Halliday (2004: 170-171) distingue los siguientes tipos de procesos: materiales, mentales, verbales, relacionales, existenciales y de conducta.

⁸ La metáfora gramatical, según Halliday (1994/2004), es una expresión metafórica del significado diferente de su uso «congruente» cuando una categoría gramatical expresa un significado típico de otra categoría, como por ejemplo, la nominalización del verbo o adjetivo.

El análisis «temático» muestra que hay 12 temas ideacionales, cinco textuales y un tema interpersonal. Entre los temas ideacionales se encuentran grupos nominales simples (ejemplo 1) o sustantivos que incluyen nombres propios (ejemplo 2), verbos (ejemplo 3) y circunstancias (ejemplo 4):

- (1) ... **el cura** les dijo que era la princesa Micomicona...
- (2) **Dorotea** ... fue a buscar a don Fernando, ...
- (3) **Llegó** Sancho y Don Quijote...
- (4) ... **en su camino** se encontró con Cardenio y con el cura...

En los ejemplos del 1 al 4, al igual que en los ejemplos que siguen, el tema ideacional se marca con negritas, el tema textual con cursivas, y el tema interpersonal con subrayado, mientras que en la presentación digital de nuestro corpus, los diferentes tipos de tema se muestran con colores: el interpersonal con verde, el textual con rosa y el ideacional con amarillo (ver CLAE, 2009).

Los temas interpersonales pueden manifestarse por medio de adverbios, a través de la primera persona del verbo finito o con verbos modales, en este texto el único tema interpersonal está expresado con un adjunto modal (ver ejemplo 5), mientras que los temas textuales abarcan conjunciones y conectores como *y*, *pero*, *entonces* (ejemplo 6), etc.:

- (5) ...obviamente **le mintieron**...
- (6) ... *entonces* **don Quijote** aceptó⁹

Ya mencionamos antes que cuando se combinan dos o tres temas diferentes surgen temas múltiples. De hecho, la presencia de un tema interpersonal o textual en la cláusula ya significa un tema múltiple porque un tema ideacional está siempre presente aparte, por lo tanto, los 5 y 6 son ejemplos de temas múltiples, ya que en el 5 el tema ideacional se combina con el interpersonal y en el 6, con el textual. Ahora presentamos un ejemplo más del tema múltiple (7) donde se

⁹ En todos los ejemplos conservamos la ortografía de los estudiantes.

expresan los tres tipos de tema, la cláusula empieza con un tema textual (*pero*) seguido por un tema interpersonal (obviamente) e ideacional (**le mintieron**):

(7) *pero obviamente le mintieron...*

Un lugar especial en nuestro análisis lo ocupan temas complejos donde la complejidad se entiende desde el punto de vista estructural. Aquí se cuentan grupos nominales complejos, cláusulas hipotácticas, cláusulas no finitas, metáforas gramaticales. Cabe señalar que tanto temas ideacionales, como temas interpersonales o textuales pueden ser complejos. En el Texto 2 no hay temas complejos, por eso tomamos un ejemplo del Texto 3:

(8) **Entre los oficios/profesiones que Don Quijote menciona** encontramos el de médico, teólogo, ...

En el 8 la primera parte de la oración en negritas es un tema ideacional complejo expresado por un grupo nominal y una cláusula hipotáctica.

En general, en el Texto 2 se puede observar que la selección de temas es muy simple y no hay temas complejos; en vez de usarlos, el autor del texto recurre con más frecuencia a los nombres propios o a los verbos.

En cuanto al análisis de «transitividad», en el texto se encuentran 6 procesos materiales (ver ejemplo 9), 5 verbales (ejemplo 10), 1 relacional y 1 mental, así que los procesos materiales ocupan el primer lugar:

(9) Dorotea **se casó** con don Fernando, ...

(10) ... ella le **contó** su desgracia.

En el análisis «interpersonal»¹⁰ solamente se puede encontrar un elemento: el adjunto modal *obviamente* (ver ejemplo 7) que expresa la modalización

¹⁰ Cabe aclarar que en el análisis interpersonal entran tanto los elementos que se encuentran en la posición temática (y, por lo tanto, se toman en cuenta también en el análisis temático en calidad de temas

dentro del sistema de modalidad. Entonces, el Texto 2 se caracteriza por el mínimo número de elementos interpersonales.

En relación a las «metáforas gramaticales» (MG), vamos a tratar aquí únicamente metáforas ideacionales, ya que las metáforas interpersonales se describen dentro del análisis interpersonal. Es necesario mencionar que sólo nominalizaciones de verbos y adjetivos combinados con grupos nominales complejos se consideran aquí «metáforas ideacionales» (experienciales). Se utilizó como criterio el procedimiento propuesto por Halliday, en el cual se puede sustituir a la MG con una cláusula «congruente». El Texto 2 no tiene metáforas gramaticales, por lo tanto, recurrimos otra vez al Texto 3. Partiendo de los criterios mencionados arriba, hay dos casos de este tipo: *la importancia de la andante caballería*, donde se podría «desempacar» a la MG, en términos de Halliday (2004), en una cláusula como: *la caballería andante es importante*. El otro caso es: *un amplio conocimiento del resto de las ciencias* donde la versión congruente sería algo como: *el resto de las ciencias se conocen ampliamente*.

En el análisis de la «densidad léxica» contamos la cantidad de palabras de contenido *versus* el número total de palabras. Es preciso notar que contando las palabras de contenido excluimos todas las palabras funcionales, así como las primeras 25 más frecuentes del español conforme al diccionario de frecuencias del español (Davies, 2006). De esta manera, el texto analizado tiene 63 palabras de contenido *versus* 156 palabras en total, consecuentemente, su densidad es 40.95%.

En la Tabla 1 se pueden apreciar los datos resumidos del Texto 2. Los porcentajes de los temas, elementos interpersonales y metáforas gramaticales se toman en relación al número de cláusulas, el porcentaje de los tipos de procesos en relación al número total de lo procesos:

interpersonales), como todos los demás elementos interpersonales en otras posiciones en la cláusula (Halliday, 1994/2004).

TABLA 1. Datos resumidos del Texto 2.

| | Temas interpers. | Temas textuales | Temas múltiples | Temas compl. | Procesos predomin. | Elementos interpers. | Mg (ideac.) | Densidad léxica |
|---------|------------------|-----------------|-----------------|--------------|----------------------|----------------------|-------------|-----------------|
| Texto 2 | 1 8.3% | 5 27.7% | 5 27.7% | 0 0% | Materiales 46.15% | 1 8.3% | 0 0% | 40.95% |

Finalmente, desde el punto de vista de «análisis de género» el Texto 2 no demuestra una estructura clara: no tiene una introducción, ni conclusión, tampoco tiene una tesis que desarrolla; más bien el autor se limita a contestar la pregunta.

► Textos del género pregunta-respuesta (PR)

El análisis completo de este grupo de escritos muestra que los rasgos detectados en el Texto 2 se repiten en los demás textos. Los datos resumidos de los textos Pr se encuentran en la Tabla 2.

TABLA 2. Datos resumidos de todos los textos del género pregunta-respuesta (Pr).

| Textos pr | No. cláus. | Temas interpers. | Temas textuales | Temas múltiples | Temas compl. | Procesos predomin. | Elementos interpers. | Mg (ideac.) | Densidad léxica |
|----------------|------------|------------------|--------------------|--------------------|------------------|--------------------------|----------------------|-----------------|-----------------|
| 1 | 12 | 1 | 5 | 5 | 1 | Verbal | 1 | 0 | 32.4% |
| 2 | 12 | 1 | 5 | 5 | 0 | Material | 1 | 0 | 40.95% |
| 3 | 20 | 0 | 6 | 6 | 7 | Verbal | 2 | 2 | 43.7% |
| 4 | 4 | 0 | 1 | 1 | 2 | Mental | 1 | 0 | 38.88% |
| 5 | 15 | 0 | 7 | 7 | 3 | Verbal | 0 | 3 | 45.8% |
| 6 | 12 | 0 | 3 | 3 | 5 | Verbal | 1 | 2 | 40.97% |
| 7 | 7 | 1 | 4 | 4 | 1 | Material | 1 | 0 | 47.12% |
| 8 | 19 | 0 | 11 | 11 | 1 | Material | 0 | 0 | 42.47% |
| 9 | 17 | 3 | 8 | 9 | 8 | Relac. | 9 | 2 | 34.74% |
| 10 | 13 | 0 | 6 | 6 | 4 | Relac. | 2 | 1 | 32.08% |
| 11 | 15 | 0 | 3 | 3 | 2 | Material | 4 | 0 | 39.76% |
| 12 | 14 | 1 | 9 | 9 | 3 | Mental | 1 | 0 | 39.61% |
| 13 | 16 | 0 | 4 | 4 | 6 | Material | 8 | 0 | 41.52% |
| 14 | 14 | 1 | 1 | 2 | 1 | Relac. | 1 | | 42.9% |
| 15 | 6 | 0 | 2 | 2 | 3 | Relac. | 1 | 0 | 41.2% |
| Total % | 196 | 8 4% | 75 38.3% | 77 39.3% | 47 24% | Material 29.2% | 33 16.8% | 10 5% | 40.27% |

En cuanto al análisis temático, sobresale una escasez de temas interpersonales (4%): nueve de los 15 textos de hecho no tienen este tipo de temas, los demás tienen un mínimo (1) y sólo un texto tiene tres temas interpersonales. Esto indica que el aspecto interactivo está prácticamente ausente en los textos Pr. Los temas textuales y, como consecuencia, los temas múltiples, parecen estar mejor representados (38.3% y 39.3%, respectivamente). Sin embargo, un análisis un poco más minucioso de este aspecto demostró que los estudiantes utilizan muchas cláusulas paratácticas, lo cual es una de las características importantes del lenguaje oral (Colombi, 2006) y las conectan por medio del conector “y”. Este uso exagerado de “y” (y también de “pero”) eleva sustancialmente el número de temas textuales en el conteo.

En cambio, el porcentaje de temas complejos no es sustancial (24%) y un análisis más detallado hace evidente que entre los diferentes grupos de participantes temáticos los estudiantes prefieren sustantivos solos o grupos nominales simples. Por otra parte, ellos recurren muy frecuentemente a la omisión de sujetos en la posición temática, que es muy común en el habla coloquial como un medio de la cohesión discursiva (Ignatieva, 2012).

Dentro del análisis de la transitividad encontramos que estos textos prefieren distintos tipos de procesos como mayoritarios, unos eligen procesos verbales (cuatro textos) como *decir, repetir, preguntar, hablar*; otros, procesos relacionales (cuatro textos), *ser, estar, tener, hacerse*; algunos, procesos mentales (dos textos) como *saber, recordar, considerar, imaginar*. Pero el tipo predominante para la totalidad de textos resulta el proceso material (cinco textos) como, por ejemplo: *ayudar, llegar, casarse, defender*, etc.

Examinando los elementos interpersonales se hace evidente que en general los alumnos utilizan poco los recursos retóricos interpersonales, ya que su presencia es muy escasa: 33 elementos interpersonales en total, lo cual corresponde a 16.8%.

En cuanto a las últimas dos columnas de la Tabla 2 (MG y densidad léxica), se podría esperar encontrar un gran número de MG en la escritura estudiantil, siendo la MG un rasgo distintivo del discurso académico. No obstante, la realidad es diferente y se puede deducir de la Tabla 2 que la mayoría de los

estudiantes no usan MG; el número total de MG en todos los textos es 10, lo cual corresponde a 5% por texto como un valor promedio.

En el análisis de la densidad léxica los datos son un tanto heterogéneos, en un rango de 32.08% (mínimo) a 45.8% (máximo), siendo el promedio 40.27%. Los valores de la densidad léxica resultan muy útiles cuando comparamos diferentes textos dentro de un género o entre géneros.

► Textos del género ensayo

Este grupo de textos (textos E) está constituido por 12 textos estudiantiles escritos como trabajos semestrales fuera del aula (un ejemplo de estos textos se puede ver en el Apéndice B). A estos se les aplicó el mismo tipo de análisis que a los textos Pr (para un análisis más detallado de los ensayos ver Ignatieva, 2010).

Todos los textos E tienen una estructura similar que incluye tres partes: una introducción, un desarrollo y una conclusión. En términos de función, los tres componentes mencionados arriba corresponden respectivamente a una tesis (en la introducción), una descripción (en el desarrollo) y una generalización (en la conclusión). Los datos resumidos de estos ensayos se encuentran en la Tabla 3:

TABLA 3. Datos resumidos de los textos E.

| Textos PR | No. cláus. | Temas interspers. | Temas textuales | Temas múltiples | Temas compl. | Procesos predomin. | Elementos interspers. | Mg (ideac.) | Densidad léxica |
|----------------|------------|---------------------|-------------------|---------------------|---------------------|------------------------|-----------------------|---------------------|-----------------|
| 1 | 41 | 12 | 15 | 23 | 7 | Relac. | 25 | 1 | 37.6% |
| 2 | 36 | 12 | 12 | 18 | 20 | Relac. | 26 | 11 | 42% |
| 3 | 66 | 1 | 19 | 19 | 21 | Relac. | 7 | 9 | 46.38% |
| 4 | 42 | 4 | 23 | 23 | 12 | Relac. | 8 | 2 | 36.86% |
| 5 | 118 | 21 | 48 | 59 | 47 | Mater. | 54 | 28 | 38.83% |
| 6 | 50 | 1 | 10 | 11 | 20 | Mater. | 8 | 13 | 48.87% |
| 7 | 70 | 14 | 25 | 30 | 25 | Relac. | 23 | 13 | 44.26% |
| 8 | 70 | 10 | 12 | 21 | 18 | Mater. | 27 | 19 | 45.76% |
| 9 | 101 | 27 | 30 | 54 | 44 | Relac. | 62 | 40 | 41.35% |
| 10 | 74 | 6 | 22 | 25 | 26 | Relac. | 23 | 25 | 45.78% |
| 11 | 87 | 16 | 31 | 43 | 30 | Relac. | 32 | 14 | 45% |
| 12 | 48 | 4 | 10 | 14 | 23 | Relac. | 7 | 22 | 48.6% |
| Total % | 803 | 128 15.9% | 257 32% | 347 42.3% | 293 36.5% | Relac. 37.8% | 302 37.6% | 197 24.5% | 43.7% |

En cuanto a su extensión, se nota que ésta es muy variada, desde 36 cláusulas en el Texto 2 hasta 118 cláusulas en el Texto 5. El número total de cláusulas es de 803, lo que da un promedio de aproximadamente 60 cláusulas por texto. La cantidad de temas interpersonales varía de 1.5% en el Texto 3 a 33.3% en el Texto 2, lo mismo se puede decir sobre el rubro de los temas textuales y múltiples, al igual que los temas complejos. En el rubro de los procesos predominantes es de gran interés notar que en la mayoría de los textos, éstos son los relacionales, no obstante, existen dos textos (5 y 6) donde prevalecen los procesos materiales. En cuanto a los elementos interpersonales, las MG y la densidad léxica, se observa la misma heterogeneidad característica de los otros rubros. Para obtener un panorama más generalizado sacamos valores totales y promedios para el grupo de ensayos que se pueden apreciar en la última fila de la Tabla 3.

► Textos del género reseña (R)

Vamos a considerar aquí otro género: reseña, los datos de análisis de este género no están completos,¹¹ por eso van a ser presentados sólo en forma resumida. Sin embargo, nos servirán como punto de comparación entre los tres géneros que vamos a efectuar más adelante.

TABLA 4. Datos resumidos de los textos R.

| Textos pr | No. cláus. | Temas interspers. | Temas textuales | Temas múltiples | Temas compl. | Procesos predomin. | Elementos interspers. | Mg (ideac.) | Densidad léxica |
|-----------|------------|-------------------|-----------------|-----------------|--------------|--------------------|-----------------------|-------------|-----------------|
| Textos R | 302 | 24 8% | 59 30.8% | 77 25.5% | 79 26.3% | Relac. 36.8% | 77 25.5% | 61 20.2% | 42.1% |

¹¹ Estos datos fueron proporcionados por la participante del proyecto Mtra. Emilia Rébora Togno, quien por razones de fuerza mayor no pudo terminar el análisis de este género.

Se puede observar en la Tabla 4 que los textos R ocupan un lugar intermedio entre los textos Pr y los textos E en cuanto a su longitud, son 302 cláusulas para los 10 textos. A primera vista se nota un número sustancial de temas múltiples y complejos, de elementos interpersonales y metáforas gramaticales. Los procesos predominantes son relacionales (36.8%) y su densidad léxica es bastante alta (42.1%).

► Textos modelo

En este grupo se encuentran textos escritos por expertos en literatura que sirven como punto de referencia para evaluar los textos estudiantiles. Son dos textos pertenecientes al género de ensayo, en este caso, ensayo literario que tiene la misma estructura típica de su género: una introducción, un desarrollo y una conclusión. Tal vez, se podría constatar que la parte de desarrollo es más compleja en estos textos en comparación con los ensayos estudiantiles, por ejemplo, están más marcadas las partes de discusión y argumentación, pero no vamos a profundizar en esta dirección ya que en nuestro estudio estamos más interesados en los rasgos léxico-gramaticales y textuales de nuestro corpus.

TABLA 5. Datos resumidos de los textos modelo.

| | No. cláus. | Temas interpers. | Temas textuales | Temas múltiples | Temas compl. | Procesos predomin. | Elementos interpers. | Mg (ideac.) | Densidad léxica |
|----------------------------|------------|------------------|-----------------|-----------------|--------------|----------------------|----------------------|-------------|-----------------|
| textos M1 | 102 | 12 | 32 | 40 | 54 | Relac. 51.37% | 56 | 42 | 47.5% |
| Texto M2 | 88 | 6 | 22 | 26 | 45 | Relac. 36.36% | 22 | 77 | 50.5% |
| Totales y promedios | 190 | 18 | 54 | 66 | 99 | Relac. 43.86% | 78 | 119 | 49% |
| | 95 | 9.47% | 28.42% | 34.73% | 52.1% | 43.86% | 41% | 62.6% | |

Observando la Tabla 5, en primer lugar destacan los números altos para los temas complejos y metáforas gramaticales así como para la densidad léxica. De los dos textos modelo el texto que tiene más metáforas gramaticales (77 en el texto M2 *vs.* 42 en el texto M1) también tiene la densidad léxica más alta (50.5% *vs.* 47.5%, respectivamente), lo cual demuestra una conexión estrecha entre estos dos parámetros. Los procesos que predominan son relacionales (43.86%).

► Comparación de los cuatro grupos de textos

En la Tabla 6 presentamos los promedios de los cuatro grupos analizados: 1) textos pregunta-respuesta (Pr), 2) textos reseña (R), 3) textos ensayo (E), 4) textos modelo (M):

TABLA 6. Los promedios de los cuatro grupos.

| Textos | No. cláus. | Temas interpers. | Temas textuales | Temas múltiples | Temas compl. | Procesos predomin. | Elementos interpers. | Mg (ideac.) | Densidad léxica |
|---------|------------|------------------|-----------------|-----------------|--------------|--------------------|----------------------|-------------|-----------------|
| PR (15) | 196 | 4% | 38.3% | 39.3% | 24% | Mater. 29.2% | 16.8% | 5% | 40.27% |
| R (10) | 302 | 8% | 20.8% | 25.5% | 26.3% | Relac. 36.8% | 25.5% | 20.2% | 42.1% |
| E (12) | 803 | 15.9% | 32% | 42.3% | 36.5% | Relac. 37.8% | 37.6 | 24.5% | 43.7% |
| M (2) | 190 | 9.47 | 28.42% | 34.73% | 52.2% | Relac. 43.86% | 41% | 62.6% | 49% |

Dentro del análisis temático, los datos de temas interpersonales, textuales y múltiples parecen a primera vista inesperados, ya que algunos de los textos estudiantiles sobrepasan en estos parámetros a los textos de expertos. Empero estos resultados pueden ser explicados por la inexperiencia de los alumnos. Así, en el caso de los temas interpersonales, aunque los alumnos aparentemente utilizan más este tipo de temas, quedan por debajo de los

expertos en el uso total de elementos interpersonales (ver la columna “Elementos interpersonales” en la Tabla 6). Eso significa que los autores más experimentados distribuyen de manera más variada los elementos de modo y modalidad en toda la cláusula, mientras que los alumnos cargan más elementos de este tipo en la posición temática.¹² De esta manera, en contraste con la columna de temas interpersonales, la columna de elementos interpersonales muestra una progresión: de un promedio de 16.8% para el grupo Pr a 25.5% en el grupo R y a 37.6% en el grupo E *vs.* 41% para el grupo M.

En cuanto al otro parámetro, el de temas textuales, éste parece también poco congruente, ya que en este rubro los textos Pr y E sobrepasan a los textos M. Sería necesario recordar que esto se debe en gran medida al uso exagerado del conector “y”, como ya lo mencionamos antes. Vale la pena hacer notar que en los ensayos y reseñas el uso de conectores ya es un poco más variado en comparación con los textos pregunta-respuesta.

Pasando al rubro de temas múltiples, es necesario recordar que este parámetro siempre es el resultado de los dos anteriores (temas interpersonales y temas textuales), por lo tanto, los números reflejan la misma tendencia que en los dos rubros anteriores.

En lo que se refiere a los temas complejos, el cuadro cambia y muestra un aumento ligero de este parámetro en el grupo R comparado con el Pr (26.3% *vs.* 24%), al mismo tiempo que el aumento ya es un poco más significativo para el grupo E (36.5%) y muy significativo para el grupo M (52.1%). Estos números muestran que los autores expertos utilizan temas complejos desde el punto de vista estructural en más de la mitad de las cláusulas principales, mientras que los estudiantes hacen lo mismo en una cuarta o tercera parte de las cláusulas.

Dentro del análisis de transitividad se destaca el hecho de que, con excepción de textos Pr, para los otros tres grupos de textos los procesos pre-

¹² Es de conocimiento común que los maestros siempre piden a los estudiantes «expresar su opinión» en sus escritos, por eso los estudiantes usan mucho las frases de tipo *creo que...* o *pienso que...* al principio de la oración, mientras que los autores expertos tienen una gama mucho más amplia de recursos lingüísticos para estos propósitos.

dominantes son los relacionales, el número promedio es más grande para el grupo M que para los otros dos grupos, es decir, los autores profesionales recurren más a los verbos que expresan relación, lo cual es una de las características del registro académico en general. En cambio los textos Pr utilizan más los procesos materiales, lo que les aproxima al lenguaje oral.

La cantidad de metáforas gramaticales sería, quizás, el índice más representativo para destacar las diferencias entre los grupos. Empieza con un promedio de 5% de MG por texto en el grupo Pr, crece cuatro veces para llegar a 20.2% de MG en el grupo R, e incrementa a 24.5% de MG en el grupo E. Estos números de MG en los textos estudiantiles contrastan fuertemente con la marca de 62.6% para los textos modelo. Vale la pena recordar que las metáforas gramaticales se consideran como uno de los rasgos característicos del discurso académico y como un medio importante para organizar el texto (Martín, 1993).

Finalmente, los índices de densidad léxica apuntan en la misma dirección y reflejan la tendencia revelada en los rubros de temas complejos y metáforas gramaticales, en otras palabras, sirven para marcar claramente las diferencias entre los grupos. Aunque en el caso de la densidad léxica estas diferencias entre los cuatro grupos de escritos no parecen mayores, hay que tomar en cuenta que el parámetro de la densidad léxica varía en un rango muy limitado, por lo que estas diferencias (40.27% *vs.* 42.1% *vs.* 43.7% *vs.* 49%) podrían ser considerables.

► Conclusiones

En este estudio fueron analizados 37 textos estudiantiles y dos textos escritos por expertos. Estos textos fueron examinados en el marco de la lingüística sistémico funcional aplicando varios tipos de análisis, con el propósito de detectar las características léxico-gramaticales y textuales de la escritura académica estudiantil en relación a la escritura de los autores experimentados.

Los textos pregunta-respuesta en nuestro corpus demuestran una falta de estructura, ya que no tienen partes claramente detectable como introducciones o conclusiones. Otro rasgo sería la notable escasez de los significados interpersonales, tal parece que los estudiantes no tratan de «modalizar» o «modular» su discurso, el resultado es un estilo bastante impersonal. El uso muy limitado de temas complejos y metáforas gramaticales en la escritura estudiantil indica su simplicidad estructural, al igual que una cierta incapacidad para organizar el texto de una manera cohesiva.

Sería de interés notar que los procesos predominantes en los textos Pr son materiales y en el segundo lugar están los procesos verbales que proyectan una calidad coloquial a estos textos. Los procesos relacionales que generalmente predominan en la escritura académica, aquí están apenas en el tercer lugar. Por otro lado, el uso frecuente de procesos con los sujetos omitidos en la posición temática también contribuye a la informalidad del estilo en la escritura estudiantil. Resumiendo, podríamos caracterizar el estilo de los textos Pr en nuestro corpus como bastante simple, impersonal, informal, casi coloquial (Ignatieva, 2008a).

Los ensayos de nuestro corpus demuestran el uso extenso de elementos interpersonales que manifiestan la intención de los estudiantes de expresar sus opiniones e interactuar con el lector. Un número sustancial de temas complejos, temas múltiples y metáforas gramaticales apuntan a la complejidad léxica y estructural de este género. Vale la pena recalcar que dentro del discurso las metáforas gramaticales desempeñan la función de «condensar la información» (Colombi *et al.* 2007: 201), lo cual justifica su uso extenso en el registro académico. Es de esperarse, entonces, que un gran número de metáforas gramaticales tenga relación con una alta densidad léxica, ya que el texto se hace más «denso» con la ayuda de metáforas gramaticales como un recurso lingüístico importante para la construcción del texto, otra consecuencia de esta «condensación» sería el carácter más objetivo de la escritura. De acuerdo con esta tendencia, se puede deducir que nuestros datos corroboran la relación entre metáforas gramaticales y densidad léxica: generalmente a una mayor cantidad de MG le corresponde una densidad léxica más alta.

Por otro lado, los ensayos muestran una clara preferencia por procesos relacionales (entre otros tipos de procesos), los cuales siempre se asocian con el registro académico y científico. Su predominio en estos textos revela la naturaleza más bien abstracta de la escritura dentro de este registro. Se puede concluir que los ensayos adoptan un carácter interactivo combinado con un estilo bastante elaborado, abstracto, objetivo, «denso» y estructuralmente complejo (Ignatieva, 2010).

Las reseñas ocupan un lugar intermedio entre los dos géneros descritos anteriormente en cuanto a sus rasgos léxico-gramaticales y textuales. Aunque hay cierta escasez de expresión interpersonal, por el número de MG y DL se acercan más a los ensayos, consecuentemente, su escritura es mucho más compleja y elaborada en comparación con los textos Pr. Este género en nuestro corpus se caracteriza por un estilo medianamente interactivo, elaborado, objetivo y suficientemente complejo.

Las diferencias entre los tres géneros en buena medida se explican por las distintas condiciones del proceso de escribir. Podemos observar la escritura “espontánea” en los textos Pr, ya que se escriben en clase, de ahí la presencia de elementos de oralidad y su cercanía al lenguaje coloquial. En cambio, los textos R y E se preparan fuera del salón de clase y los alumnos tienen suficiente tiempo para reflexionar sobre los recursos lingüísticos que seleccionan en su escritura. Se podría, entonces, hablar de cierto progreso del proceso estudiantil de escribir en el camino entre la escritura espontánea y la preparada. Se nota que los textos preparados ya se están acercando a la escritura de los expertos, la comparación con los textos escritos por los expertos nos permite también apreciar qué tanto les falta para llegar a la escritura académica eficaz. En este camino se destacan sobre todo tres parámetros: temas complejos, metáforas gramaticales y densidad léxica, que ya habían sido detectados en el curso de nuestro proyecto como los más importantes para caracterizar tanto los textos pregunta-respuesta, como los ensayos; por otra parte, notamos también que los tres están más relacionados con el éxito del ensayo, entendido en términos de calificaciones escolares (Ignatieva, 2012).

La investigación presentada aquí está basada en un corpus relativamente pequeño y nuestro análisis es básicamente cuantitativo. Sin embargo, los resultados obtenidos confirman los estudios anteriores y podrían contribuir al mejor entendimiento de la escritura académica en español. Además, podrían tener consecuencias y sugerencias didácticas en el campo de alfabetización avanzada en el ambiente universitario.

Por otra parte, el análisis efectuado dentro de nuestro proyecto ha comprobado una vez más que el marco sistémico funcional constituye una valiosa y eficaz herramienta en el estudio del lenguaje en general y de la escritura en particular. Nos ha permitido apreciar nuevamente la adecuación descriptiva y explicativa de este modelo y su potencial y capacidad para resolver problemas lingüísticos.

► Referencias

- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Castro Azuara, M. Ch. & Hernández Ramírez, L. (Comps.) (2000). *Aproximación al texto académico II*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis*. London: Continuum.
- CLAE (2009): *El lenguaje académico en español. Análisis binacional de textos en las humanidades*, en <<http://www.lenguaje academico.info>>.
- Colombi, M. C. (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. En A. Roca (Comp.) *Research on Spanish in the United States* (296-309). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Colombi, M. C. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. En A. Roca & C. Colombi (Comps.). *Mi lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States* (78-95). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Colombi, M. C. (2006). Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky* (147-153). London: Continuum.

- Colombi, M. C., Pellettieri, J. & Rodríguez, M. (2007). *Palabra abierta* (2a ed.). Boston & New Cork: Houghton Mifflin Company.
- Davies, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. New York & London: Routledge.
- Eggs, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter.
- Eggs, S. & Martin, J. (1997). Genres and Registers of Discourse. En T. Van Dijk (Comp.). *Discourse as Structure and Process* (230-256). London: SAGE Publications.
- Ghio, E. & Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Gibbons, J. (1999). Register Aspects of Literacy in Spanish. *Written Language and Literacy*, 2: 63-88.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994/2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Ignatieva, N. (2008a). Question-answer as a Genre in Students' Academic Writing in Spanish. En C. Wu, C. Matthiessen & M. Herke (Eds.). *Proceedings of the 35th International Systemic Functional Congress "Voices Around the World"* (61-66). Sydney, Australia: Macquarie University.
- Ignatieva, N. (2008b). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo* (Revista de la Universidad Central de Venezuela), 25: 173-195.
- Ignatieva, N. (2010). Ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémica funcional. *Lingüística Mexicana*, V(1): 91-109.
- Ignatieva, N. (2012). Academic Student Writing in Spanish in Terms of Success and Failure from the Functional Perspective. *Sino-US English Teaching*, 9(1): 821-832.

- Lavid, J., Arús, J. & Zamorano-Mansilla, J. R. (2010). *Systemic Functional Grammar of Spanish: A Contrastive Study with English*. London & New York: Continuum.
- Martin, J. (1985). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. (1993). Genre and Literacy: Modeling Context in Education Linguistics. *Review of Applied Linguistics*, 13: 141-172.
- Martin, J. (2001). Giving the Game Away: Explicitness, Diversity and Genre-based Literacy in Australia. En R. de Cilla *et al.* (Eds.) *Functional ill/literacy* (155-174). Vienna: Verlag der Osterreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Martin, J. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London & Nueva York: Continuum.
- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexico-grammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Sciences.
- Mizuno, J. & Moss, G. (2006). La ideología en la interacción maestro-estudiante en las clases de Ciencias Sociales y su repercusión en la educación ciudadana. *Academos*, 8(22): 63-87.
- Montemayor-Borsinger, A. (2005). Una perspectiva sistémico-funcional de texto e interacción: las funciones de sujeto y tema. *RASAL* (Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística), 1: 25-36.
- Moss, G., Mizuno, J., Ávila, D., Barletta, N., Carreño, S., Chamorro, D. & Tapia, C. (2003). *Urdimbre del texto escolar. ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* (2ª ed.). Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Oteiza, T. & Pinto, D. (2011). *En (re)construcción: discurso, identidad y nación en los manuales escolares de historia y de ciencias sociales*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Ravelli, L. & Ellis, R. (Comps.) (2004). *Analyzing Academic Writing: Contextualized Frameworks*. London: Continuum.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Thompson, G. (1996/2004). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

APÉNDICE A

La historia de Dorotea y la historia de Micomicona.

Pr2

Dorotea se casó con don Fernando, pero don Fernando, la traicionó casándose con Luscinda, bueno que se iba a casar con Luscinda porque no pudo hacerlo, ya que Luscinda estaba casada con Cardenio. Dorotea cuando se enteró de esto, fue a buscar a don Fernando, pero en su camino se encontró con Cardenio y con el cura, y llamó su atención, porque ella iba disfrazada, le preguntaron que quién era y a dónde se dirigía, ella les conto su desgracia.

Llegó Sancho y Don Quijote, y el cura les dijo que era la princesa Micomicona y que venía en busca de Don Quijote, para pedirle ayuda, por su desgracia, pero obviamente le mintieron al decirle que era la princesa Micomicona, talvez porque así don Quijote le haría el favor, porque siendo ella una princesa, don Quijote tendría que ser conocido, por tan gran hazaña, entonces don Quijote aceptó y siguieron su camino rumbo a don Fernando.

APÉNDICE B

La belleza de las mujeres en el quijote

E 1

Las mujeres en el Quijote, son de una belleza grande, aunque hay diferencia entre ellas, todas son bellas, talvez, esto represente el dicho de que todas las mujeres son bellas, aunque Dulcinea y Mari Gutiérrez, también conocida como Teresa, la esposa de Sancho, no son bellas físicamente, Don Quijote y Sancho las ven bellas, talvez Sancho no lo diga, que su esposa no es agraciada físicamente, podemos interpretarlo cuando le dice a Don quijote:

Porque tengo para mi que, aunque lloviese Dios reinos sobre la tierra, ninguno asentaría bien sobre la cabeza de Mari Gutiérrez. Sepa, señor, que no vale dos maraveds para reina; y condesa le caerá mejor, y aun Dios y ayuda. (I, 8, p.74).

Notamos, que Sancho le dice a Don Quijote que su mujer, no podría ser reina, y condesa con muchas dificultades, pero Sancho aun así, debe ver a su mujer bella, talvez no físicamente, debe tener su belleza escondida, sino, entonces porque se caso con ella, debió, haber visto eso, pero ahora ya no lo recuerda.

Un caso contrario es el de Don Quijote con Dulcinea, que el la ve como la mujer más bella del universo, siendo que ella tampoco es bien agraciada físicamente, pues esto es lo que dice Sancho a Don Quijote:

Y sé decir que tira bien una barra como el más forzado zagal de todo el pueblo. ¡Vive el Dador, que es moza de chapa, hecha y derecha y de pelo en pecho, y que puede sacar la barba del lodo a cualquier caballero andante o por andar que la tuviere por señora! ¡OH hidedeputa, qué rejoy que tiene, y qué voz! (I, 25, p.242)

Sancho le dice a Don Quijote le equivocado que esta de Dulcinea, pero aun así, Don Quijote la quiere y esta enamorado de ella. En estas dos mujeres notamos, la belleza interior, talvez, porque Don Quijote no conoce a Dulcinea, pero aun así esta enamorado de ella, y Sancho esta casado con una mujer poco agraciada, pero aun así debe quererla.

Otras mujeres bellas que aparecen son Marcela, Dorotea, Luscinda, Zoraida.

Marcela, por culpa de su belleza mato a un hombre, Crisóstomo, todos la culpan, por la muerte de él, pero ella no la causa, fue el amor incontrolado que Crisóstomo le tuvo y al no poderla tener, se suicido, este hombre se suicido por la belleza de Marcela.

Cuando llegó la edad de catorce a quince años nadie la miraba que no bendecía a Dios, que tan hermosa la había criado, y los más quedaban enamorados y perdidos de ella. (I, 12, p. 106)

Dorotea y Luscinda, también eran bellas, pero tenían sufrimiento, porque Luscinda se iba a casar con Fernando, esposo de Dorotea, pero Luscinda estaba casada con Cardenio, quien sufría su amor. Cardenio mismo dice que Dorotea es bella al igual que Luscinda.

Y aun los de Cardenio si no hubieran mirado y conocido a Luscinda: que después afirmó que solo la belleza de Luscinda podía contender con aquélla. (I, 28, p. 276)

Zoraida, otra de las mujeres, era tan bella, que Dorotea y Luscinda, la vieron como más bella que ellas, y todos que en ese momento se encontraban en la venta, igual que ellas, la encontraron bella.

Dorotea la tuvo por más hermosa que a Luscinda, y Luscinda por más hermosa que a Dorotea, y todos los circunstantes conocieron que si alguno se podría igualar al de las dos era el de la mora, y aun hubo algunos que le aventajaron en alguna cosa. (I, 37, pp. 390.391).

Otra mujer bella, esta relatada en la novela del “Curioso impertinente”, narrada dentro del libro, donde por la curiosidad impertinente del esposo, la pierde, por querer probar su honra, pero sin embargo la novela dice que es bella:

Una doncella principal y hermosa de la misma ciudad, hija de tan buenos padres y tan buena ella por sí. (I, 33, p. 328)

Observemos la belleza de la mujer, sea físicamente o no, pero todas las mujeres son bellas, porque como lo mencione al principio, tal vez se base en el dicho, “No hay mujer fea”, así como Don Quijote ve a Dulcinea como la más hermosa de todas y se muere de amor por ella:

Soberana y alta señora:

El ferido de punta de ausencia y el llegado de las telas del corazón, dulcísima Dulcinea del Toboso, te envía la salud que él no tiene. Si tu hermosura me desprecia, si tu valor no es mi pro, si tus desdenes son en mi afincamiento... Mi buen escudero Sancho te dará entera relación, ¡OH bella ingrata, amada enemiga mía!, del modo que por tu causa quedo: si gustares de acorrerme, tuyo soy; y sino, haz lo que te viniere en gusto, que con acabar mi vida habré satisfecho a tu crueldad y a mi deseo. Tuyo hasta la muerte.

El caballero de la Triste figura. (I, 25, p. 245)

Como vemos hay diferentes formas de belleza, y aun así a cada hombre le atrae una, a Sancho y a Don Quijote la escondida, la que no se aprecia a simple vista, que es la física, y a los demás tanto la física como la escondida, ya que las otras mujeres que son bellas físicamente, también son de buenos sentimientos.

► Bibliografía

Cervantes, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Edición del cuarto centenario. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. Alfaguara, Madrid.

Los géneros académicos de geografía desde una perspectiva sistémico funcional: la estructura temática en ensayos, reportes y resúmenes escritos por estudiantes

ELEONORA FILICE
UNIVERSIDAD DE BOLOGNA, ITALIA

► Introducción

La presente investigación tiene como objetivo estudiar el uso del constituyente inicial de la oración en ensayos, reportes y resúmenes escritos por estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma del México inscritos en la carrera de Geografía. El estudio forma parte de un proyecto internacional más amplio que lleva el título *El lenguaje de las humanidades en México y Estados Unidos: un análisis sistémico funcional*.

Existen varios estudios sobre la escritura a nivel académico en el marco de la lingüística sistémico funcional y en lo concerniente al inglés (Halliday y Martin 1993; Christie y Martin, 1997; Martin y Veel, 1998; Hewings, 2004, sólo por mencionar a algunos). En este ámbito se ha estudiado el lenguaje académico de las ciencias y de las humanidades y se ha llegado a enfatizar la necesidad de modelos lingüísticos basados en las características léxico-gramaticales de estos géneros y registros tanto para establecer cuáles son las características lingüísticas de dichas disciplinas, como para encontrar la manera de coadyuvar a los alumnos en el proceso de escritura.

Esta investigación se limita a estudiar un pequeño corpus de textos escritos por estudiantes de la carrera de Geografía de la UNAM en el cual analizamos tres diferentes géneros: resúmenes, reportes y ensayos en búsqueda de las diferencias en el uso del constituyente inicial de la oración de acuerdo al género al que pertenecen los textos.

► La lingüística sistémico funcional

La piedra angular de la lingüística sistémico funcional es la concepción del lenguaje como un sistema que depende del contexto en el que se realiza. Halliday hereda del antropólogo Malinowsky (1923) las dos acepciones de ese contexto: el «contexto de situación» y el «contexto de cultura». El primero se refiere tanto a la situación en la que se encuentra un hablante como a las relaciones que establecemos con nuestro interlocutor, lo cual influye sobre lo que decimos y sobre la manera en la que organizamos nuestro discurso. El segundo alude al hecho de que esta situación está influenciada por el fondo cultural (*background*), un entorno más general que incorpora a los diferentes contextos situacionales e interviene a su vez en las elecciones lingüísticas.

Según Halliday (en Halliday & Hasan, 1989: 12) las variables contextuales que influyen sobre el lenguaje son principalmente tres: el campo, el tenor y el medio. El campo se refiere a lo que está pasando en el texto; al tipo de acción social que está ocurriendo y al argumento tratado. El tenor concierne a los que participan en el discurso; sus roles discursivos y su actitud con respecto al argumento. El medio se refiere al rol del mismo lenguaje; es decir, la organización del texto, el canal (fónico/gráfico), si se trata de un texto escrito o hablado; y su función retórica, eso es, si el texto es persuasivo, emotivo, etc. El contexto situacional con sus variables realiza el «registro» y es lo que representa las tres metafunciones del lenguaje.

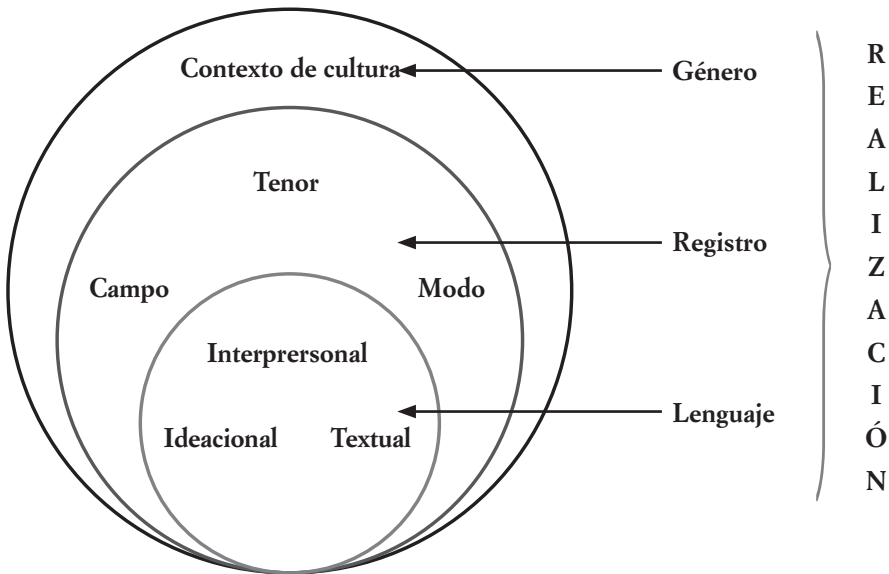
De acuerdo con esta visión contextual del lenguaje, en efecto, el nivel léxico-gramatical del lenguaje realiza tres metafunciones que definen la oración respectivamente como una ‘representación’ de lo que está pasando en la experiencia del mundo de un hablante/escritor (metafunción ideacional/experiencial); un ‘intercambio’ que ocurre entre el hablante y el oyente (metafunción interpersonal); y finalmente como un ‘mensaje’ (metafunción textual), es decir, la manera en la que el hablante combina las oraciones para que éstas se adapten y contribuyan al flujo del discurso (Halliday y Matthiesen, 2004: 64). Esta última metafunción permite que el hablante/escritor ordene el texto de tal manera que pueda guiar al escucha/lector en el proce-

so interpretativo, y pueda indicarle cómo conectarse al discurso previo, dónde debe empezar el proceso interpretativo, en qué poner particular atención, qué puede recuperar de lo que se ha dicho anteriormente o del contexto en el cual se desarrolla el texto (Matthiessen 2004).

Por su parte, el contexto cultural realiza el «género» de un texto, el cual se define como una variación funcional en términos de propósitos sociales: “Los distintos géneros representan maneras diferentes de utilizar el lenguaje para realizar las tareas culturalmente establecidas, y los textos de distintos géneros son textos que realizan diferentes propósitos en la cultura” (Eggin y Martín, 1997: 236).

Resumiendo, podemos decir que el registro representa la dimensión del contexto situacional, mientras que el género representa la dimensión del contexto cultural, como se representa en la Figura 1 a continuación:

Figura 1. Género, registro y lenguaje. Adaptado de Eggin y Martín (1997: 8).



► La estructura temática

El sistema que organiza el lenguaje como mensaje es la estructura temática, la cual está formada por el “tema” y el “rema”. Originariamente, Halliday (1994) vincula la noción de tema a dos funciones: el tema como “el punto de partida del mensaje” y como “aquello de lo que habla la oración”; esto es, aquel constituyente del cual se desprende el discurso y que al mismo tiempo expresa de qué se está hablando. El rema, por el otro lado, es lo que queda de la oración y el punto donde se desarrolla el tema. Ahora bien, mientras que la tesis del tema como punto de partida del mensaje se acepta casi uniformemente en la literatura revisada, existen varias controversias sobre la idea de que este constituyente indique también de qué se está hablando (Downing, 1991; Fries, 1983; Lavid, 1994, Gómez-González, 2001, Thompson, 2004, entre otros). Como veremos, además, el asunto se complica ulteriormente cuando analizamos textos en español.

Según Downing (1991), por ejemplo, el problema se origina en la confusión entre las nociones de tema y tópico. El argumento principal de la autora es que el tema no puede ser las dos cosas al mismo tiempo porque en posición inicial a menudo se encuentran constituyentes que no indican realmente de qué se está hablando. Por ejemplo, a menudo empezamos una oración con una circunstancia temporal o bien, con los conectores (*sin embargo, pues, sólo*) cuya función no es tanto establecer de qué se está hablando, sino crear una conexión lógica entre las diferentes cláusulas.

Cabe resaltar que en la última edición de *An Introduction to Functional Grammar* Halliday y Matthiessen (2004), mientras mantienen el sentido de tema como punto de partida, lo redefinen no tanto como lo que trata la oración, sino como lo que ubica y orienta la oración en su contexto, tesis que está más en línea con los estudios sobre la función estructural del tema a nivel discursivo (véase por ejemplo, los estudios de Fries, 1995). Tomando en cuenta esta discusión, en este capítulo se define el tema como el punto de partida del mensaje y como el elemento discursivo que crea coherencia enganchándose al discurso previo, permitiendo que el lector se ubique y oriente

en el texto. Si bien estas consideraciones se basan en estudios hechos para el inglés, la definición de tema proporcionada es aplicable también al español, primero porque el tema ocupa una posición inicial también en esta lengua; y segundo porque esta definición valora la mayor variedad de constituyentes que pueden encontrarse al principio de una oración como, por ejemplo, los grupos verbales, pero esto lo trataremos en los siguientes apartados.

► El orden de palabras y la estructura temática en español

Un método para enfrentar la cuestión de los elementos que pueden ser tema en español es considerar el orden de palabras, es decir, establecer en qué orden se encuentran los componentes sujeto (S), verbo (V) y objeto (O) de una oración y si este orden de palabras es ‘fijo’ o ‘libre’ (Greenberg, 1963: 196). Para empezar, a diferencia del inglés, en español los constituyentes S-V-O de una oración se ordenan de manera bastante libre. Asimismo, en español podemos omitir el sujeto cuando es recuperable de la información morfológica del verbo; o bien, por razones tanto sintácticas como semánticas y/o pragmáticas, podemos alternar entre SV o VS (Givón, 1983). Esta inversión del orden se da, por ejemplo, con los verbos ‘existenciales’ (Hatcher, 1956), o ‘ergativos’ (De Miguel *et al.*, 1988; Halliday, 1994), o bien, ‘inacusativos’ (Perlmutter, 1978). Finalmente, en español podemos usar al comienzo de una oración construcciones impersonales y pasivas, introducidas por el pronombre proclítico “se” (se calcula, se piensa, se dice, etc.) (Colombi *et al.*, 2007: 134).

Estas peculiaridades del español nos han llevado a especular que no podemos ignorar la función que un grupo verbal tiene en posición inicial, así que este será considerado Tema de una oración, de acuerdo, entre otros, con los estudios de McCabe (1999), Colombi (2003, 2006); Montemayor-Borsinger e Ignatieva, (2005).¹ Cabe destacar, sin embargo, que el estudio del orden

¹ En este trabajo hemos tomado en cuenta el debate sobre el «tema» en español, si bien parece limitarse a aquellos casos donde el sujeto es implícito. Gouveia y Barbara, (2004), por ejemplo, consideran que el «tema» es el sujeto implícito en español y lo definen como “lo que concierne la oración; lo que el hablante tiene en cuenta cuando se embarca en la producción de la oración, incluso si no corresponde

de los constituyentes sujeto, verbo y objeto, cuando consideramos la lengua en uso, es bastante limitado, en cuanto no nos permite considerar que hay varios factores, como el contexto y el co-texto, que influyen sobre el orden en el que los constituyentes aparecen en la oración. No incluye por ejemplo los elementos como las circunstancias y los constituyentes textuales e interpersonales que tienen una función temática cuando se encuentran en posición inicial. De acuerdo con Matthiessen (2004: 544), el orden de S-V-O no indica por sí solo cuáles son las razones metafuncionales que intervienen y definen la secuencia en la que se presentan los constituyentes de una oración. Siendo así, en este capítulo adoptaremos la clasificación de los constituyentes S-V-O sólo para los fines metodológicos, manteniendo, a la hora de hacer el análisis, el principio transversal que cada elección temática tiene una función, inclusive cuando el «tema» es un verbo.

En los párrafos siguientes, después de describir la metodología y el corpus, vamos a explicar y ejemplificar los tres diferentes tipos de temas en español: «temas experienciales», que representan nuestras experiencias del mundo; «interpersonales», que señalan las relaciones sociales y los puntos de vista y «textuales», que expresan las relaciones entre los elementos lingüísticos del discurso, considerando su metafunción, así como se presentan en nuestro corpus.

► Metodología

Objetivos e hipótesis

El corpus analizado en este capítulo comprende trabajos escritos por autores novatos a nivel licenciatura. Los escritos incluyen textos de tres diferentes

a ninguna realización morfológica” (Gouveia y Barbara, 2004: 19). Sin embargo, esta definición no es compatible con la que adoptamos aquí en cuanto no sólo se limita a considerar los sujetos implícitos como posibles «temas», sino nos dice también que el tema corresponde al tópico de la oración, lo cual se aleja bastante de la definición que dimos antes.

géneros: resúmenes, reportes y ensayos. El estudio tiene como objetivo analizar y comparar la estructura temática de acuerdo al género al que pertenecen los textos. En particular, quisimos estudiar el constituyente temático experiencial considerando, por un lado, la distribución de los ‘participantes’, ‘procesos’, ‘adjuntos circunstanciales’ y ‘cláusulas hipotácticas’ en su distribución cuantitativa con respecto al número total de temas experienciales, por el otro, las subcategorías que componen estos constituyentes temáticos, es decir, la función asociada a cada tipo de constituyente temático utilizado como temas experienciales. Asimismo, estudiamos los temas textuales e interpersonales en cuanto a su distribución cuantitativa y en cuanto a la función que cada subcategoría cumple en el corpus.

Con estos objetivos en mente, planteamos que los resúmenes, reportes y ensayos tendrán diferencias en sus estructuras temáticas que podrían reflejar las características de cada género; y los ensayos tendrán la estructura temática más variada.

El corpus

El objeto de este estudio es un corpus de 48 trabajos escritos por estudiantes del área de geografía. Esta asignatura se considera una ciencia social que estudia la relación entre “la sociedad y el ambiente y [...] la organización espacial de los fenómenos físicos o naturales”;² y como tal “implica una síntesis del discurso de la ciencia y de las humanidades” (Wignell, 1998: 298). Debido a esta doble caracterización, en la geografía se combina el uso de métodos que se sirven de datos cuantificables, con el uso de métodos más cualitativos (Hewing, 2004) y por eso encontramos géneros más propiamente científicos, como es el caso del reporte y géneros más humanísticos, como

² Según el Plan de Estudio de la carrera de Geografía https://www.dgae.unam.mx/planes/f_filosofia/Geogra.pdf

el ensayo y el resumen, los tres analizados en este capítulo. Estos tres géneros o bien, subcorpus, se distribuyen numéricamente de la siguiente manera:

- Nueve reportes del curso de Laboratorio de Suelos (que etiquetamos en el corpus como *Rp*), el cual se imparte en el cuarto semestre de la carrera y constituye la parte práctica de la asignatura Edafología y Geografía Biológica y Prácticas. Esta asignatura prevé el estudio del concepto de suelo, de los factores de formación del mismo y la relación con las características físicas y químicas. Además, incluye el estudio de las formas de degradación y conservación del suelo; las diferentes formas de clasificación del suelo y de metodologías de investigación agrícola. Finalmente, se ocupa también de la problemática social del campo mexicano.
- Veinte resúmenes del curso de Geografía Humana II (etiquetados *Rm*) la cual se cursa en el cuarto semestre y es una materia obligatoria. En esta disciplina se proporcionan las bases teórico-metodológicas de la Geografía Humana: los métodos y las técnicas, la geografía actual, la geografía del futuro y las grandes divisiones del mundo, entre otros.
- Diecinueve ensayos de los cursos de Antropogeografía y Economía Política (etiquetados *En*). Ambas materias se cursan en el octavo semestre, y pertenecen, respectivamente, al área de enseñanza de la geografía y al área de geografía aplicada. En la primera, se estudia el complejo de interrelaciones hombre-naturaleza, el concepto del hombre, el concepto de medio geográfico, y el concepto de la influencia del hombre sobre el medio natural; la historia del pensamiento antropogeográfico, la antropología como ontología del hombre y geografía como cosmovisión, haciendo una comparación entre las principales corrientes teóricas sobre cultura en antropología. En la segunda asignatura, se tratan temáticas tales como los modos precapitalistas de producción, la producción mercantil, la reproducción del capital social, las crisis económicas, el capitalismo industrial y el capitalismo financiero, la economía capitalista y la economía socialista.

Esquema de análisis

El corpus se analizó principalmente de manera cuantitativa. Para empezar, en línea con McCabe (1999), consideramos que cada texto tiene una extensión diferente, así que primero fue necesario calcular el número total de cláusulas analizadas por cada texto. En total, se analizaron 4,203 cláusulas, distribuidas de la siguiente manera: 636 en los resúmenes, 1,198 en los reportes y 2,369 en los ensayos.

Posteriormente, calculamos el número de temas experienciales, interpersonales y textuales utilizados en los tres subcorpus dividiendo el número total de ejemplos de cada tipo de tema por el número total de cláusulas analizadas en cada texto. Sucesivamente, cada tipo de tema se dividió de acuerdo a las categorías que lo componen. Para los temas experienciales, se calculó cuántos de estos eran participantes, procesos y circunstancias (juntando los adjuntos circunstanciales y las cláusulas hipotácticas cuando éstas se encuentran en posición inicial). A su vez, se subdividió cada una de estas categorías:

- a. En cuanto a los participantes, se analizó cuántos de éstos eran participantes congruentes³ y cuántos metafóricos.
- b. Para los procesos se calculó el número de procesos con un sujeto implícito, el de las formas verbales con 'se', como por ejemplo los procesos impersonales, las formas pasivas y los procesos reflexivos, y el número de procesos inacusativos.
- c. Las circunstancias (adjuntos circunstanciales y cláusulas hipotácticas) se calcularon de acuerdo a si se trataba de circunstancias de ubicación, extensión, causa, manera, eventualidad, acompañamiento, rol, materia y punto de vista.

³ El término «congruente» se refiere simplemente a las expresiones que están más cercanas a cómo se encuentran las cosas en el mundo exterior (Thompson, 2004: 222). Es decir, el uso congruente del lenguaje se refiere a cuando empleamos nombres para codificar las cosas, verbos para codificar los sucesos, adjetivos para codificar las calidades.

El mismo criterio de análisis se aplicó a los temas interpersonales y textuales. Para los temas interpersonales, calculamos primero su distribución en los diferentes subcorpus con respecto al número total de cláusulas. Sucesivamente, dividimos los temas interpersonales en congruentes y metafóricos. Para los temas textuales, después de calcular su distribución en cuanto al número total de cláusulas, calculamos el porcentaje de cada una de las tres subcategorías que los componen: conjunciones, adjuntos conjuntivos y continuativos (Halliday y Matthiessen, 2004).

Temas experienciales

En este apartado presentamos los resultados concernientes a la distribución de los temas experienciales en el corpus. El tema experiencial representa, como el nombre sugiere, nuestra experiencia del mundo y en español puede realizarse por medio de un participante, una circunstancia o un proceso.⁴ Los participantes representan a los que intervienen en el evento que está tomando lugar y se realizan normalmente por medio de un grupo nominal. Los procesos representan el ‘evento’ o ‘estado’ en el cual los participantes están involucrados. Estos se expresan típicamente por medio de un grupo verbal. Finalmente, las circunstancias representan el contexto espacio-temporal y causal, entre otros, en el cual se realiza el evento y se expresan por medio de un adverbio o una frase preposicional o bien, por medio de una cláusula hipotáctica.

Cabe recordar que el porcentaje de ocurrencias de cada tipo de tema se calculó dividiendo este número por el total de cláusulas. Siendo que analizamos sólo la estructura temática de las oraciones independientes y finitas, el número total de estas cláusulas corresponde al número total de temas experienciales. Los resultados relativos al tipo de tema experiencial en cada uno de los géneros analizados se reportan en la Tabla 1 a continuación:

⁴ El tema experiencial es un elemento obligatorio en la cláusula (Halliday, 1994), por eso el número de este tipo de temas siempre va a coincidir con el número de cláusulas en el texto.

TABLA 1. Las categorías de temas experienciales.

| | Participantes | | Procesos | | Circunstancias | | Total temas experienciales | |
|-----------|---------------|--------------|----------|--------------|----------------|--------------|----------------------------|------------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Resúmenes | 371 | 58.33 | 109 | 17.14 | 156 | 24.53 | 636 | 100 |
| Reportes | 694 | 57.93 | 265 | 22.12 | 239 | 19.95 | 1198 | 100 |
| Ensayos | 1285 | 54.24 | 508 | 21.45 | 576 | 24.31 | 2369 | 100 |

Como se puede ver en la Tabla 1, el constituyente temático más frecuente en todos los subcorpus es el participante. Este resultado refleja la distribución prototípica de los constituyentes de una oración en español donde el sujeto ocupa la primera posición, seguido por el verbo y eventualmente el objeto (SV-O). En los próximos ejemplos (1, 2 y 3) se muestran algunos participantes utilizados como temas en los resúmenes, reportes y ensayos del corpus (el tema está marcado en mayúscula), donde el tema corresponde al Sujeto de la oración:

- (1) **LOS HISTORIADORES** afirmaban que...(Rm_10)
- (2) **LOS MINERALES DEL SUELO** proceden directa o indirectamente de la roca madre (Rp_8)
- (3) **LA EDUCACIÓN SUPERIOR** necesita ahora una visión renovada para su planeación... (En_2)

En cuanto a la segunda elección temática más frecuente, podemos observar en la Tabla 1 que son las circunstancias tanto en los resúmenes como en los ensayos. En cambio, en los reportes son los procesos verbales, si bien la diferencia con respecto a las circunstancias no es muy grande (22.12% y 19.95%, respectivamente). Asimismo, comparando los géneros entre sí, se puede ver que el uso de procesos como temas es más frecuente en los reportes y ensayos con respecto a los resúmenes (22.12%, 21.45% y 17.14%, respectivamente).

A continuación, se reportan ejemplos de procesos (ejemplos 4-6) y circunstancias (ejemplos 7-9, adjuntos circunstanciales; 10-12, cláusulas hipotéticas) usados como tema:

Procesos:

- (4) **CONSIDERABA** que los orígenes de la agricultura provenían de... (Rm_13)
- (5) **SE OBSERVA** el promedio de los minerales con longitudes de onda. (Rp_8)
- (6) **HEMOS VISTO** en todo el mundo con la danza. (En_8)

Circunstancias: adjuntos circunstanciales

- (7) *Además* **EN ESTA LECTURA** se nos dan varias teorías... (Rm_12)
- (8) **MEDIANTE ESTO** pasamos a la densidad real que es... (Rp_1)
- (9) **AL FINAL DEL SIGLO XX** el mundo se transformaba a pasos agigantados... (En_12)

Circunstancias: cláusulas hipotácticas

- (10) *PARA PERMITIR LA COMPARACIÓN ENTRE PAÍSES, el IDH se calcula, en la medida de lo posible..* (Rm_4)
- (11) *AUNQUE ALGUNAS PLANTAS ABSORBEN CIERTA CANTIDAD DE AGUA DIRECTAMENTE DE LA LLUVIA Y EL ROCÍO, la mayor parte del agua utilizada por las plantas...* (Rp_3)
- (12) *PARA QUE UNA PERSONA SEA COMPETENTE EN DETERMINADA OCUPACIÓN, OFICIO O PROFESIÓN debe poseer determinados conocimientos...* (En_2)

Ahora bien, cada uno de estos constituyentes temáticos se analizó de acuerdo a las subcategorías que lo componen y los datos se presentan a continuación.

Los participantes como temas experienciales

Anteriormente explicamos que el «participante» en términos sistémico funcionales es el que toma parte en el evento representado por el proceso y se realiza normalmente por medio de un grupo nominal, como en los ejemplos de 1 a 3 proporcionados previamente. Sin embargo, la relación entre la experiencia y el constituyente léxico-gramatical que la realiza no es biunívoca, o bien, usando la terminología sistémico funcional, no es siempre ‘congruente’. Esto quiere decir que por razones contextuales o co-textuales un hablante/escritor puede representar también un evento o una circunstancia por medio de un nombre, dando lugar a una «nominalización» o «metáfora gramatical». Veamos un ejemplo:

- (13) LA INTRODUCCIÓN DEL SISTEMA CAPITALISTA SALVAJE EN AMÉRICA LATINA, se puede decir que es desde la conquista española y portuguesa (En_19)

La metáfora gramatical de este ejemplo radica en que el nombre ‘introducción’ realiza de manera incongruente un proceso (‘introducir’); esto es, en vez de expresar un proceso por medio de un grupo verbal en una cláusula, el autor elige expresarlo por medio de un nombre en un grupo nominal. Una versión más congruente de la misma oración podría ser la que creamos nosotros en la siguiente oración, donde evidenciamos en negrita el evento representado por el proceso:

- (13.a) Se puede decir que la conquista española y portuguesa **introduce** el sistema capitalista salvaje en América Latina.

Ahora bien, la metáfora gramatical tiene tres funciones que reflejan los tres niveles de significados del lenguaje. A nivel experiencial, la nominalización permite «condensar» (Colombi, 2006) la información de un grupo nominal de manera tal que una vez que se haya nominalizado el proceso, es posible

ampliarlo, eso es, se pueden añadir uno o más modificadores, obteniendo de ese modo grupos nominales más extensos. Esto hace posible tener una estructura nominal más compleja, es decir, con un mayor número de elementos léxicos de los que tendría un grupo verbal. Por ejemplo, en la oración anterior (13) el grupo nominal evidenciado es más complejo que el proceso “introduce” de la oración 13.a.

Otra función de la nominalización a nivel experiencial es la «abstracción» del lenguaje (Martin, 1993); es decir, cuando los eventos se representan por medio de sustantivos, y no por verbos, se abstrae o se generaliza la relación entre la ‘realidad’ que se quiere representar y la elección lingüística. Esta abstracción, según Wignell (1998), implica un pasaje desde un determinado fenómeno a la interpretación abstracta del mismo, pasando por su generalización. En pocas palabras, la abstracción representa el cambio de un discurso “dependiente del contexto”, es decir, anclado al sentido común, a uno más “independiente del contexto” (Wignell, 1998: 297).

A nivel interpersonal, si bien la nominalización permite añadir matices semánticos al discurso mediante la modificación del grupo nominal, al mismo tiempo inhibe otros; es decir, cuando se nominaliza el proceso de una proposición, se pierde la información relativa al tiempo verbal, la polaridad y la modalidad (Halliday y Matthiessen, 2004: 645). Asimismo, no se puede identificar al agente responsable de la acción, ya que la información se presenta como un hecho, o bien como una ‘entidad’. Como resultado de la transformación de un proceso a nombre, se hace menos explícita la posibilidad de discutir el valor de la proposición, simplemente porque ya no existe una proposición abierta a la negociación.

Finalmente, a nivel textual la nominalización permite ajustar la información de tal manera que el constituyente nominalizado esté en posición inicial y obtenga un estatus temático. Esta función es muy relevante para los fines de este capítulo, siendo que analizamos sólo las metáforas gramaticales que constituyen el Tema de una oración. En la Tabla 2, reportamos cuántos participantes representan a los que actúan en un evento, es decir, cuántos son realizaciones congruentes y cuántos constituyen nominalizaciones:

TABLA 2. Los temas experienciales congruentes y metafóricos.

| | Metáforas gramaticales | | Congruentes | | Total participantes | |
|-----------|------------------------|-------|-------------|-------|---------------------|-----|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Resúmenes | 144 | 39.13 | 227 | 60.87 | 371 | 100 |
| Reportes | 256 | 36.89 | 438 | 63.11 | 694 | 100 |
| Ensayos | 509 | 39.61 | 776 | 60.39 | 1285 | 100 |

Si se observa la Tabla 2, se puede ver muy claramente que en los tres corpus se usan más participantes congruentes que metafóricos, como los que vimos en los ejemplos del 1 al 3, con el porcentaje más alto en los reportes (63.11%). Esto quiere decir que en los tres corpus no sólo el participante es el constituyente más tematizado (Tabla 1) sino que de estos participantes la mayoría son congruentes. A continuación vemos unos ejemplos de metáforas gramaticales realizadas en los tres géneros:

- (14) **LOS CAMBIOS QUE SUFREN DE AÑO EN AÑO LOS VALORES DEL IDH Y LAS CLASIFICACIONES ENTRE UNA EDICIÓN Y OTRA DEL INFORME SOBRE DESARROLLO HUMANO** se deben más a revisiones de los datos...(Rm_6)
- (15) **EL RESULTADO DE ESTA PRIMERA PRÁCTICA PARA TODO EL POZO** en general fue de 35.42% de humedad del suelo...(Rp_4)
- (16) **LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO COMO SEGUNDA NATURALEZA**, es entendida a partir de las relaciones históricas de producción...(En_19)

Por ejemplo, en el tema de la oración (14), la metáfora gramatical es dada por el sustantivo plural “los cambios”, la cual constituye una nominalización del proceso “cambiar”, más la modificación que sigue: “Que sufren de año en año los valores del IDH...”. El grupo nominal complejo de estas oraciones representa el participante/sujeto de la cláusula, y, sobre todo, encontrándose en posición inicial, corresponde al tema de la oración. Esto ejemplifica cómo

a nivel discursivo la nominalización puede tener la función de tematizar un determinado elemento de la cláusula. Desde la perspectiva de la cohesión, además, la metáfora gramatical se puede tratar como «referente discursivo» (Halliday y Matthiessen, 2004: 644), es decir, se puede retomar en el discurso creando así efecto cohesivo, como se puede ver en el ejemplo a continuación:

- (17) UNA GRAN PARTE DE LAS GANANCIAS GENERADAS POR ESTA ETAPA CAPITALISTA, fueron invertidas y depositadas en los organismos supranacionales, (...) para poder “**financiar**” el desarrollo del tercer mundo.
(17.a) **ESTE “FINANCIAMIENTO”** serviría para fortalecer la “democracia, el “progreso” y el “bienestar”. (En_19)

En este ejemplo, lo que había sido expresado de manera congruente por medio del proceso ‘financiar’ en el rema de la primera oración, se retoma en la segunda (17 a) en la forma de grupo nominal en el Tema, donde adquiere el estatus de participante y contribuye a la cohesión del discurso. Sin embargo, como vimos en la Tabla 2, las realizaciones metafóricas constituyen la minoría de los Temas en los tres subcorpus, lo cual probablemente tiene que ver con el nivel de desarrollo del lenguaje académico de estos estudiantes, más que con los rasgos específicos de cada corpus. En efecto, los estudios sondeados sobre la nominalización (Halliday/Martin, 1993; Halliday y Matthiessen, 2004; Colombi, 2006; Martin y Rose, 2008) muestran que éstas constituyen un rasgo típico de la escritura especializada más avanzada.

Los procesos como temas experienciales

Vimos en el apartado *El orden de las palabras y la estructura temática en español* que el español es básicamente una lengua SVO, pero este orden no es fijo, y es posible no sólo alternar entre SV y VS, sino también omitir el sujeto, puesto que éste se puede recuperar de la información morfológica del verbo. Además, en español se pueden usar en posición inicial los verbos llamados

impersonales, los reflexivos y las construcciones pasivas, introducidos por el clítico “*se*”. Ahora bien, como hicimos con los participantes, analizamos también el tipo de proceso que los autores utilizan más en los subcorpus, dividiéndolos entre procesos que tienen un sujeto implícito (S)V, procesos introducidos por el clítico (*se*-V); y procesos que se anteponen al sujeto (VS).

TABLA 3. Los procesos en posición temática.

| | (S)V | | SE-V | | VS | | Total procesos | |
|-----------|----------|-------|----------|-------|----------|------|----------------|-----|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Resúmenes | 72 | 66.05 | 35 | 32.11 | 2 | 1.84 | 109 | 100 |
| Reportes | 178 | 67.17 | 69 | 26.04 | 18 | 6.79 | 265 | 100 |
| Ensayos | 363 | 71.46 | 110 | 21.65 | 35 | 6.88 | 508 | 100 |

El tipo de procesos más utilizados en posición temática en cada uno de los subcorpus son los que tienen un sujeto implícito ((S)V), seguidos por los procesos (*se*-V) y los que permiten la inversión de verbo y sujeto (VS). Sin embargo, cabe destacar que en los ensayos hay una distribución mayor de procesos (S)V con respecto a los demás subcorpus (71% *vs.* 66.05% y 67.17% de los resúmenes y reportes). Por otro lado, se puede ver que los resúmenes presentan la distribución más alta de procesos *se*-V (32.11%), mientras que los procesos VS son más frecuentes en los ensayos y reportes y hay muy pocos en los resúmenes (6.88%, 6.79% y 1.84%, respectivamente). En los ejemplos a continuación, se presenta cada una de estas categorías temáticas. En los ejemplos 18-20 para facilitar la lectura anotamos entre corchetes el sujeto implícito de la oración:

Las construcciones (S)V:

- (18) Pero [la lectura] no **DEMUESTRA** una particularidad en los problemas en países en donde el desarrollo humano (como lo menciona la lectura) no ha sido grande... (Rm_2)

- (19) Por ejemplo, **TENEMOS** materiales que predominan en suelos originados de cenizas volcánicas entre otros... (Rp_3)
- (20) (a) [El capitalismo]⁵ **TORTURA** Afganos en Guantánamo,
 (b) **OCASIONA** que los Palestinos que caen en la más cruel desesperanza tengan que inmolarse... (EN_18)

Los procesos se-V:

- (21) **SE NOS MENCIONA** que en una comunidad agrícola desarrollada existen 4 grupos de actividades... (Rm_12)
- (22) y **SE CONSERVAN** Los minerales más resistentes. (Rp_8)
- (23) **SE UTILIZA** para la identificación de distintas clases de suelos... (Rp_3)
- (24) y **SE CALCULA** que cerca de 3 millones de seres humanos viven con menos de 2 dólares... (En_12)

Las construcciones VS:

- (25) **HAY** otro método que no utiliza aparato alguno ... (Rp_2)
- (26) Pero también **EXISTE** Una relación entre el tipo de minerales presentes en el suelo y las precipitaciones. (Rp_8)
- (27) es decir **COMENZÓ** la era de la transnacionalización de las principales empresas dominantes en el mundo... (En_19)

Ahora bien, adoptando la misma lógica funcional que empleamos para la nominalización, podemos observar en estos ejemplos que las estructuras (S) VO en los tres subcorpus tienen, desde un punto de vista textual, principalmente una función cohesiva; es decir, los estudiantes utilizan el proceso en posición inicial con el objetivo de enlazar las diversas oraciones del texto

⁵ Esta oración llama particularmente la atención siendo que aquí un concepto tan abstracto como el «capitalismo» es usado como un agente responsable de torturar a los prisioneros afganos de las cárceles de Guantánamo; dicho de otro modo, el estudiante 'personifica' este concepto, lo cual está en línea con los resultados encontrados por Halldén (1997, en McCabe, 1999: 143).

porque el sujeto ya ha sido mencionado anteriormente. En cuanto a los procesos VS, su uso permite que la información nueva se encuentre en el Rema de la oración, y esto contribuye al flujo de la información. Asimismo, desde la perspectiva interpersonal, tanto los procesos VS como se-V se usan incluso para encubrir a los agentes siendo que, con las palabras de McCabe (1999: 269), la “ausencia del agente corresponde en muchos casos a la noción [...] que las cosas simplemente suceden”; es decir, el proceso sirve como el punto de partida que indica que algo sucedió. Asimismo, el uso de estas estructuras contribuye a crear mayor objetividad y formalidad puesto que con ello se oculta la presencia de agentes en el discurso. Sin embargo, al igual que las nominalizaciones, estas estructuras temáticas propias del lenguaje académico más desarrollado constituyen las elecciones menos frecuentes en nuestros subcorpus.

Las circunstancias como temas experienciales

Las últimas categorías que incluimos en el análisis del tema experiencial son las circunstancias, las cuales, junto con los participantes y los procesos, construyen el sistema de transitividad de una lengua. En términos generales, las circunstancias tienen la función de definir el contexto espacial, temporal y causal, entre otros, en el cual se desarrollan los eventos descritos en una oración. Cabe mencionar que siguiendo principalmente a McCabe (1999), Forey (2002) y Hewings (2004), incluimos en esta categoría tanto a los adjuntos circunstanciales (adverbios y frases preposicionales) como las cláusulas hipotácticas. Una cláusula hipotáctica depende de otra cláusula ‘independiente’ y cuando se encuentra en posición temática, se analiza toda la unidad como un constituyente, esto es, como un único tema experiencial. Las circunstancias se dividieron en las categorías propuestas por Halliday y Matthiessen (2004): *ubicación, extensión, manera, causa, eventualidad, acompañamiento, papel, materia y punto de vista*. En la Tabla 4 se reportan los datos relativos a la distribución de las circunstancias en el corpus:

TABLA 4. Las circunstancias como tema experiencial.

| | Resúmenes | | Reportes | | Ensayos | |
|----------------------|-----------|-------|----------|--------|----------|--------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Ubicación | 42 | 26.92 | 102 | 42.68 | 276 | 47.92 |
| Extensión | 4 | 2.56 | 5 | 2.09 | 30 | 5.21 |
| Manera | 9 | 5.77 | 22 | 9.21 | 26 | 4.51 |
| Causa | 77 | 49.36 | 50 | 20.92 | 65 | 11.28 |
| Eventualidad | 12 | 7.69 | 41 | 17.15 | 99 | 17.19 |
| Acompañamiento | 1 | 0.64 | 7 | 2.93 | 25 | 4.34 |
| Papel | 0 | – | 0 | – | 1 | 0.17 |
| Materia | 8 | 5.13 | 11 | 4.60 | 26 | 4.51 |
| Punto de vista | 3 | 1.92 | 1 | 0.42 | 28 | 4.86 |
| Total circunstancias | 156 | 100 | 239 | 100.00 | 576 | 100.00 |

Como la Tabla 4 demuestra, los ensayos son los que tienen la distribución más alta de circunstancias de ubicación (47.92%) seguidos por los reportes (42.68%). Asimismo, se puede observar que en los resúmenes prevalecen las circunstancias de ‘causa’ sobre todas las demás (49.36%), mientras que los ensayos presentan la más baja (11.28%). Por otro lado, las cláusulas de ‘eventualidad’ son las más frecuentes en posición temática en los reportes y ensayos. A continuación, se presentan unos ejemplos de circunstancias de ubicación, eventualidad y causa:

Circunstancias de ‘ubicación’:

- (28) **EN LOS PAÍSES EN QUE EL ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO ES MUY ELEVADO** se utiliza un método diferente...(Rm_20)
- (29) **EN AMECAMECA** las actividades agropecuarias han disminuido... (Rp_6)
- (30) **EN LOS PAÍSES EN DESARROLLO**, aproximadamente un niño de cada cinco abandona la escuela antes de completar el nivel de educación primaria. (En_5)

Circunstancias de Eventualidad:

- (31) **AUNQUE ESTÁ PENSADA COMO UNA MEDIDA SUBSTITUTIVA DE LOS LOGROS EN MATERIA DE EDUCACIÓN**, esta tasa no refleja la calidad...(Rm_16)
- (32) **EVENTUALMENTE** si transcurre el tiempo suficiente el suelo maduro llega a ser...(Rp_8)
- (33) Por lo tanto **SI EL INDIVIDUO ES VIOLENTO, AGRESIVO O ADICTO**, es porque...(En_6)

Circunstancias de causa:

- 34) **PARA EL ANÁLISIS DE NUESTRO PERFIL** se obtuvieron valores de la Densidad aparente...(Rp_6)
- (35) Sin embargo, **POR LAS RAZONES EXPUESTAS CON RESPECTO AL INCONVENIENTE DE ESTOS MÉTODOS**, es normal hacer determinaciones insitu. (Rp_3)
- (36) **CON LA APARICIÓN DE ENFERMEDADES EXÓTICAS EN PAÍSES DESARROLLADOS**, se incrementa la resistencia a los antimicrobianos...(En_13)

Circunstancias de causa en los resúmenes:

- (37) Por lo tanto, **PARA CALCULAR EL IDH DE ESOS PAÍSES**, se aplica una tasa de alfabetización de 99,0%. (Rm_7)
- (38) **PARA CONOCER EL IMPACTO DEL VIH/SIDA** se combinaron los ultimas cálculos de la prevalencia del VIH...(Rm_3),
- (39) **PARA RECOPIRAR DATOS SOBRE ALFABETIZACIÓN**, muchos países calculan la cantidad de personas alfabetizadas sobre la base de datos informados por los propios involucrados. (Rm_5)
- (40) **PARA COMPARAR EL NIVEL DE VIDA ENTRE LOS PAÍSES** es necesario convertir las estadísticas económicas ...(Rm_19)

Otro dato que sobresale es el porcentaje de circunstancias de ‘manera’ en los reportes (9.21%) que casi dobla los demás subcorpus. Como se puede ver en el ejemplo siguiente, en los reportes las circunstancias de manera se emplean, por ejemplo, para describir las condiciones en las cuales se produce un determinado resultado:

Circunstancias de ‘manera’:

- (41) Por tanto, **EN CONDICIONES DE FUERTE ACIDEZ**, la fijación del nitrógeno y la mineralización de residuos vegetales se reducen. (Rp_4)

Temas interpersonales

Hasta ahora hemos examinado los constituyentes temáticos que indican qué tipo de información se va a integrar en la cláusula, en particular, qué tipo de participantes, procesos y circunstancias constituyen el punto de partida del mensaje. En esta sección y en la siguiente, por otro lado, estudiamos cómo estos Temas llegan a integrarse en el contexto, a través del estudio de los constituyentes temáticos interpersonales y textuales. Los Temas interpersonales señalan las relaciones sociales y los puntos de vista que se representan en la oración. En español, estos Temas pueden realizarse por medio de un adjunto modal⁶, un verbo modal, un pronombre interrogativo (que al mismo tiempo representa el tema experiencial), un vocativo, y una cláusula de proyección (siguiendo a Hewings, 2004 y Thompson, 2004). En la Tabla 5 se presentan los resultados concernientes a la distribución de los Temas interpersonales en el corpus:

⁶ Los adjuntos modales son todos aquellos adverbios como *afortunadamente*, *inevitablemente*, *ya*, *quizás*, etc., que como tales se consideran Temas interpersonales.

TABLA 5. Los Temas interpersonales.

| | Temas interpersonales | | Total cláusulas analizadas | |
|-----------|-----------------------|-------|----------------------------|-----|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Resúmenes | 61 | 9.59 | 636 | 100 |
| Reportes | 93 | 7.76 | 1198 | 100 |
| Ensayos | 272 | 11.39 | 2369 | 100 |

Como se puede ver en la Tabla 5, los ensayos son los que tienen la distribución más alta de temas interpersonales, mientras que los reportes son los que tienen la distribución más baja, aunque la diferencia entre los subcorpus no es muy alta (11.39%, 9.59% y 7.76%). Siendo así, en general podemos observar que los estudiantes no tienden a expresar en el tema las relaciones interpersonales y su opinión. Sin embargo, analizando la distribución de las diferentes categorías de temas interpersonales, pudimos observar diferencias interesantes entre los subcorpus que pueden ser determinados por el género de pertenencia.

Las subcategorías de temas interpersonales

Los temas interpersonales se utilizan para expresar principalmente la modalidad de una oración. Ésta tiene diferentes orientaciones, pero en este estudio se quiso enfocar sólo la diferencia entre las formas más implícitas y más explícitas de expresar la modalidad, las cuales corresponden, respectivamente, a una expresión más ‘congruente’ o más ‘metafórica’ de la opinión del hablante. En la Tabla 6 se puede observar que en todos los subcorpus es más frecuente expresar la modalidad de manera congruente que metafórica, si bien comparando los subcorpus entre sí notamos que los reportes tienen el porcentaje más alto (91.4%) y los resúmenes el más bajo (7.41%):

TABLA 6. Las subcategorías de temas interpersonales.

| | Metafórico | | Congruente | | Total temas interpersonales | |
|-----------|------------|-------|------------|-------|-----------------------------|-----|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Resúmenes | 18 | 29.59 | 43 | 70.41 | 61 | 100 |
| Reportes | 8 | 8.6 | 85 | 91.4 | 93 | 100 |
| Ensayos | 69 | 25.36 | 203 | 74.64 | 272 | 100 |

A continuación presentamos unos ejemplos de temas interpersonales congruentes, en los cuales los autores expresan la orientación de la modalidad de manera implícita. Marcamos sólo los temas interpersonales con el carácter cursiva:

- (42) *Puede* encubrir diferencias importantes... (Rm_5)
- (43) *Normalmente*, la reacción del suelo tiene un rango entre PH 3 a 9... (RP_1)
- (44) *Fundamentalmente*, el capital que se presta a los países subdesarrollados está condicionado a la realización de una serie de ajustes y cambios internos en los Estados “clientes”.(En_19)

En el primer ejemplo (42), el tema interpersonal es el verbo modal “puede” mientras en los otros dos (43 y 44) son los adjuntos modales. Estos adverbios “comunican el juicio del hablante sobre la relevancia o valor de verdad de su mensaje” (Thompson, 2004: 157), en otras palabras, representan una manera más implícita, o bien, congruente, de expresar un punto de vista.

En cuanto a las metáforas interpersonales, que presentan una forma metafórica⁷ de expresar opiniones, éstas son más frecuentes en los resúmenes, seguidos por los ensayos y reportes (29.59%, 25.36% y 8.06% respectivamente). A continuación, presentamos unos ejemplos de metáforas interpersonales de los resúmenes y ensayos:

- (45) *Me parece que* el IDH es una alternativa para calcular el desarrollo... (RM_3)

⁷ Recordemos que se trata de «metáforas gramaticales» y no léxicas. De acuerdo con Halliday (1994), la manera más congruente de expresar la modalidad del evento es por medio de adverbios.

- (46) *Es importante* tomar en cuenta todos los datos por que es a partir de ellos que los análisis de tipo geográfico social de una determinada región. (RM_4)
- (47) *Creo que* es una forma de empezar a pensar...(EN_6)
- (48) *Considero que podría* ser, por una parte cierta la anterior afirmación ... (EN_3).

Temas textuales

Los temas textuales señalan la relación existente entre las cláusulas de una oración compleja, o bien entre oraciones. Este tipo de temas se puede expresar mediante conjunciones, adjuntos conjuntivos y continuativos (Halliday y Matthiessen, 2004). Para empezar, en la Tabla 7, se presenta la distribución de los temas textuales en los subcorpus:

TABLA 7. Los temas textuales.

| | Temas textuales | | Total cláusulas analizadas | |
|-----------|-----------------|-------|----------------------------|-----|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Resúmenes | 187 | 29.4 | 636 | 100 |
| Reportes | 263 | 21.95 | 1 198 | 100 |
| Ensayos | 554 | 23.38 | 2 369 | 100 |

Como se puede ver, los resúmenes presentan la distribución más alta de temas textuales (29.4%), pero vamos a ver en el apartado siguiente si hay diferencias más significativas que caracterizan cada género analizado.

Las subcategorías de temas textuales

Los temas textuales indican de manera explícita cuáles son las relaciones entre las diferentes cláusulas de un texto. Estos temas tienen una esencia lógica, puesto que señalan las relaciones que hay en una oración compleja; es decir,

los diferentes tipos de temas textuales son los conectores que crean los sistemas de interdependencia y lógico-semánticos que se refieren a la metafunción lógica del lenguaje (Halliday, 1994). Existen diferentes categorías de estos temas: conjunciones, adjuntos conjuntivos y continuativos. En la Tabla 8 se presentan los resultados de la distribución de estos constituyentes:

TABLA 8. Las subcategorías de temas textuales.

| | Conjunciones | | Adj. conjuntivos | | Continuativos | | Temas textuales | |
|-----------|--------------|--------------|------------------|--------------|---------------|-------------|-----------------|------------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Resúmenes | 119 | 63.64 | 58 | 31.02 | 10 | 5.35 | 187 | 100 |
| Reportes | 181 | 68.82 | 80 | 30.42 | 2 | 0.76 | 263 | 100 |
| Ensayos | 304 | 54.87 | 221 | 39.89 | 29 | 5.24 | 554 | 100 |

Como se puede ver, en los tres subcorpus la categoría de tema textual más frecuente es la de las ‘conjunciones’. Este resultado es bastante predecible siendo que las conjunciones, se utilizan siempre en posición temática. Sin embargo, cabe destacar que el porcentaje de conjunciones en los reportes es más alto con respecto a los otros dos subcorpus (68.82%, 63.64% y 54.87%). Al mismo tiempo, se puede observar que los ‘continuativos’ son muy poco usados en todos los subcorpus, si bien hay un uso ligeramente mayor en los resúmenes y ensayos con respecto a los reportes (5.35%, 5.24% y 0.76%, respectivamente). Finalmente, notamos que los adjuntos conjuntivos son más frecuentes en los ensayos (39.89%). En las oraciones a continuación, presentamos ejemplos de estas tres categorías de temas textuales. (En los ejemplos marcamos el tema textual con carácter subrayado):

Conjunciones:

- (46) (a) LOS COLORES PARDOS predominan en los materiales vegetales ligeramente descompuestos
 (b) y EN LOS MATERIALES VEGETALES CASI TOTALMENTE DESCOMPUESTOS, son de color negro (Rp_2)

(47) ◻ LÉASE de otra manera Carlos Salinas de Gortari... (En_18)

Las conjunciones son elementos léxicos cuya función es la de unir dos cláusulas paratácticas o bien, una cláusula independiente con una cláusula hipotáctica.⁸ Las conjunciones de este tipo se encuentran siempre en la primera posición de la cláusula, puesto que sirven para ayudar al lector/escucha a incrustar la cláusula en su contexto apropiado (Thompson, 2004).

Adjuntos conjuntivos:

- (48) (a) AL HABLAR DE COMPETENCIA uno podría imaginarse (o al menos así lo hago yo) alguna especie de justa deportiva...
- (b) Sin embargo, EL CONCEPTO DE COMPETENCIA parece que ha cobrado un nuevo significado... (En_1)

Los adjuntos conjuntivos o adjuntos discursivos (grupos adverbiales o frases preposicionales) establecen aproximadamente la misma función semántica de las conjunciones. Sin embargo, además de que pueden también aparecer en otro lugar en la oración (no sólo en posición temática), los adjuntos discursivos señalan cómo una oración se relaciona con el texto precedente. Dicho de otro modo, demuestran cómo dos oraciones complejas se relacionan entre sí. Cabe resaltar que de acuerdo con Halliday y Matthiessen (2004: 539), “su verdadera contribución cohesiva se da cuando se utilizan para indicar las relaciones lógico-semánticas que se extienden más allá del dominio (gramatical) de una sola oración compleja”; es decir, cuando indican las relaciones que hay entre dos oraciones complejas, más que entre las cláusulas de una oración compleja.

⁸ Las conjunciones que establecen una relación hipotáctica no se analizaron en este trabajo, puesto que incluimos en el análisis sólo las cláusulas paratácticas e independientes.

Continuativos:

- (49) (a) PARA DECIR ESTO encontró toda una serie de evidencias...
- (b) pues SAUER consideró que el mejor terreno...(Rm_13)
- (50) (a) EL SISTEMA DE PRODUCCIÓN FLEXIBLE ha sido sumamente exitoso para el capital, de tal manera, que se ha convertido en motor de la economía mundial,
- (b) pues LAS EMPRESAS deciden donde y cuando abrir y cerrar nuevas plantas de producción alrededor del mundo, sobre todo en los países subdesarrollados. (En_3)

Por último, los continuativos, o marcadores discursivos, los cuales señalan un nuevo movimiento en el discurso, preceden tanto a las conjunciones como a los adjuntos discursivos, si bien cabe mencionar que el continuativo ‘pues’ es el único utilizado en el corpus.

Resumiendo, la función de los temas textuales es la de señalar *cómo* se integrarán las cláusulas de un texto indicando al lector cómo incrustar la cláusula en el contexto apropiado; mientras que los temas interpersonales señalan el punto de vista según el cual interpretar el mensaje. Sin embargo, no indican *qué* es lo que se va a integrar (Thompson, 2004: 159); es decir, el punto de partida del mensaje tiene que ser un elemento experiencial de la cláusula como los que vimos anteriormente. Estos tres elementos temáticos constituyen el punto de partida del mensaje y juntos ayudan a establecer la coherencia del mensaje, o bien, permiten que el lector se ubique en el texto, por un lado, sujetando el mensaje con el discurso previo (tema textual), por otro, reflejando el punto de vista según el cual se puede interpretar este mensaje (tema interpersonal), y finalmente, indicándonos cuál es el participante, evento o circunstancia del/la que se está hablando (tema experiencial). En el apartado siguiente, se discuten estos resultados desde el punto de vista del género al que pertenece cada subcorpus, de acuerdo con los objetivos propuestos en este capítulo.

► Discusión: los géneros

Los resúmenes

En general, el propósito principal de un resumen es proporcionar una síntesis de un texto, pero uno de los requerimientos por parte del profesor en este caso fue que los alumnos lo hicieran de manera “crítica”, es decir, que expresaran también su opinión con respecto a la lectura asignada, así que después del resumen, los autores escriben un pequeño párrafo conclusivo en el cual expresan lo que piensan sobre la temática tratada en el texto. Siendo así, si consideramos la estructura del texto en términos de género, los resúmenes de nuestro corpus se pueden subdividir en dos partes: una primera parte, en la cual se sintetizan los puntos centrales de la lectura, y una segunda parte conclusiva, en la cual el autor expresa su opinión sobre el texto. Desde el punto de vista de las elecciones temáticas, en la primera parte del texto, se reproducen los patrones temáticos del texto resumido, si bien en el análisis de los resúmenes notamos que la síntesis del artículo, en la mayoría de los casos, consistió en copiar literalmente oraciones del texto, y esto caracteriza particularmente la población de alumnos tomada en consideración. En la segunda parte es más evidente el aspecto interpersonal, puesto que a los alumnos se les solicita explícitamente que expresen su opinión. Esto se refleja principalmente en el mayor uso de metáforas interpersonales en las conclusiones, las cuales, como vimos, constituyen una manera más explícita de expresar la opinión.

Asimismo, en el ámbito de los temas textuales, los resúmenes se caracterizan por tener el porcentaje más alto de ‘continuativos’ junto a los ensayos, con respecto a los reportes (5.35%, 5.24% y 0.76%, respectivamente). Los continuativos se usan para señalar un nuevo turno en el discurso. Estos elementos, como las conjunciones, si están presentes, son siempre temáticos, pero, a diferencia de los primeros, de acuerdo con Halliday y Matthiessen (2004: 81), son más propios de los diálogos, y por ende, del lenguaje hablado.

Los reportes

Los reportes de este corpus se escriben con el propósito de referir los resultados obtenidos en laboratorio después de haber analizado muestras de suelo colectadas durante el trabajo de campo. Los reportes analizados se dividen en tres apartados principales que hemos definido de la siguiente manera: introducción, descripción y recomendaciones. La introducción tiene la función de exponer el fenómeno que se va a investigar; en la descripción, que constituye el cuerpo más extenso de estos escritos, se definen las diferentes características del suelo, como por ejemplo la humedad, el color, la densidad, la textura, etc.; en las conclusiones, se proporcionan unas recomendaciones, esto es, se describe el tipo de cultivo apto para el suelo analizado. Asimismo, cabe resaltar que los resultados obtenidos en el laboratorio se reportan en una tabla (cuyo formato es igual en todos los reportes) al comienzo del escrito. Sin embargo, en ningún reporte de los que hemos analizado en este trabajo se describe cómo interpretar esta tabla y tampoco la manera en la que se procedió en el análisis de la muestra de suelo, es decir, la metodología adoptada.

Considerando las categorías de procesos utilizadas, notamos que la mayoría son los que tienen un sujeto implícito (67.17%, *vs.* procesos se-V (26.04% y VS 6.79%). El uso de procesos (S)V en posición temática sirve como una función descriptiva y en efecto, uno de los propósitos de estos reportes es el de definir conceptos propios del área de suelos, o bien, de describir estos conceptos. Esto está en línea con los resultados de Alonso (1997: 65): los autores tienden a omitir el sujeto después de una primera mención, para seguir definiendo los diferentes aspectos de la misma noción. Al mismo tiempo, la omisión del sujeto se puede considerar como una estrategia cohesiva, como sugerimos en el análisis, lo cual puede ser apropiado en los reportes para cumplir con el propósito descriptivo de estos textos.

Otra explicación de este resultado se puede encontrar en el hecho de que los reportes se escribieron en el cuarto semestre de la carrera de geografía, y en esta fase, la mayoría de las lecturas que hacen los alumnos provienen

de libros de texto, en los cuales se tiende a proporcionar meramente un informe descriptivo de los suelos. Esto coincide con los resultados de Martin (1993) y Hewings (2004). Por ejemplo, Martin (1993: 222) menciona que los alumnos aprenden a escribir los discursos específicos de cada disciplina “copiando directamente de éstas y de otros materiales de referencias”. Es decir, el hecho de que los libros de texto constituyan un género descriptivo, y que sean las fuentes principales para los alumnos en esta fase de la carrera universitaria, explica, al menos en parte, la razón por la cual el tipo de texto que escriben los alumnos es descriptivo. Sin embargo, el propósito de los reportes no es meramente el de definir y clasificar los conceptos según determinadas taxonomías, sino también el de explicar *cómo* se da o se ha dado un determinado fenómeno, cómo se llegó a los resultados, etc. y esto falta en los reportes analizados donde, como mencionamos antes, no se describe ni siquiera la metodología adoptada para llegar a los resultados.

En cuanto a los temas textuales, como se pudo ver en los datos (Tabla 8), los reportes tienen el porcentaje más bajo de estos temas. Además, la mayoría de estos son conjunciones. Ahora bien, las conjunciones son obligatoriamente temáticas, y esto podría explicar en parte el resultado. Sin embargo, estos conectores tienen un alcance cohesivo inferior al de los adjuntos conjuntivos, puesto que conectan lógicamente dos cláusulas de una oración compleja, o bien, marcan las conexiones internas a una oración compleja, mientras que los adjuntos conjuntivos se usan para conectar segmentos del discurso más extensos.

Cabe resaltar que en los reportes no sólo se usan menos adjuntos conjuntivos, sino que la mayor parte de las conjunciones utilizadas en los reportes son de tipo ‘elaborativo’ o ‘extensivo’, y son principalmente las conjunciones ‘y’ y ‘pero’. Tornando a la cuestión del género, los reportes se dedican a la descripción y clasificación de los diferentes tipos de suelo, o bien, de sus características, y este tipo de conjunciones sirven para realizar esta función descriptiva, puesto que permiten expandir la información. Sin embargo, la explicación de las causas y de los efectos que producen los resultados obtenidos está mucho más reducida en los reportes.

De acuerdo con Wignell *et al.* (1993: 157), “[p]ara explicar cómo son las cosas, o cómo llegaron a ser lo que son, es necesario usar procesos, participantes, y circunstancias. Estos tienden a ordenarse en oraciones complejas, las cuales se llamarán cadenas de implicación”. Estas «cadenas de implicación» son oraciones complejas cuyas relaciones se construyen por medio del ‘realce’, es decir, se conectan a través de conjunciones o adjuntos tales como: ‘así’, ‘entonces’, ‘de esta manera’, ‘de otra manera’, etc., los cuales evidencian las relaciones de causa-efecto, entre otras. Simplificando, si el propósito es *explicar* ciertos procesos, entonces es necesario organizar las oraciones también en cuanto a estas relaciones de causa-efecto. Sin embargo, en los reportes a menudo es el lector el que tiene que inferir las relaciones lógicas entre los diferentes fenómenos. Asimismo, el menor uso de adjuntos conjuntivos, hace que también la relación entre apartados del texto más extensos sea más ofuscada. Estos resultados reflejan que los alumnos ‘intentan’ demostrar haber adquirido ciertos conocimientos, a través de la clasificación y descripción de ciertos conceptos, pero a menudo fallan en manifestar haber adquirido o bien, entendido las relaciones causales entre estos fenómenos. Esto se relaciona con el uso de procesos (S)V en posición temática lo cual contribuye a dar un carácter más descriptivo a los reportes.

En cuanto a los temas interpersonales, se pudo ver en el análisis que los reportes se caracterizan por tener el mayor porcentaje de Temas interpersonales congruentes (91.4%). Esto quiere decir que en los reportes la modalidad tiene principalmente una orientación objetiva y sobre todo implícita. Lo anterior se puede explicar considerando también que en los reportes se presentan los resultados de una investigación científica, y por ende hay menos espacio para un discurso más modalizado. Dicho de otro modo, la evaluación, a diferencia de los resúmenes que vimos antes, no es un ‘requerimiento’ en los reportes científicos; es decir, tratándose de trabajos centrados en la descripción de fenómenos físicos, no contemplan una opinión sobre los hechos, sino que se limitan a reportar estos hechos.

Esto nos lleva de regreso a la cuestión de los libros de texto que forman parte de las lecturas de estos alumnos. En estos textos, el porcentaje de te-

mas interpersonales es bajo (ver, por ejemplo, el estudio de McCabe, 1999), debido a que los autores tienden a presentar la información como si fuera un hecho.

Los ensayos

Los ensayos de los alumnos constituyen un género argumentativo, en el cual se expone la opinión sobre un determinado tópico. A nivel general, la estructura del ensayo se subdivide en tres partes: una introducción, cuya función es generalmente la de presentar la tesis, eso es, el punto de vista del autor; un desarrollo, en el cual se presentan los argumentos que apoyan esta tesis; y una conclusión, en la cual se reafirma la opinión del autor.⁹

Ahora bien, analizando los temas experienciales en los ensayos de los alumnos, notamos que estos textos se caracterizan por tener el porcentaje más bajo de participantes en posición temática con respecto a los demás subcorpus. Como consecuencia, los ensayos presentan un mayor número de procesos y de circunstancias en posición temática. En cuanto a los procesos, los que tienen un sujeto implícito constituyen la mayoría en los ensayos (71.46%). Como recordamos antes, la omisión del sujeto en español ocurre cuando éste ha sido mencionado precedentemente, y no hace falta repetirlo puesto que se puede recuperar de la información morfológica del verbo, y de hecho, de acuerdo con McCabe (1999), el uso del pronombre sujeto se considera muy marcado si el antecedente es claro. Sin embargo, llama la atención el porcentaje tan alto de estos procesos en los ensayos. El hecho de que la omisión del sujeto sea gramaticalmente aceptada en español, no significa que el uso del proceso sea siempre apropiado, sobre todo si se toma en consideración que se trata de textos que pertenecen a un medio escrito. Debido a que el verbo en el tema se refiere al mismo sujeto en varias cláusulas, la estructura

⁹ Cabe resaltar que a diferencia de los resúmenes y de los reportes, los ensayos analizados presentan más variedad en cuanto al tópico tratado: la globalización, el *outsourcing*, la educación, las competencias laborales, sólo por mencionar algunos.

temática puede llegar a ser bastante estática o ‘constante’. Este tipo de estructuras puede ser apta si el propósito del texto es descriptivo, pero si el propósito es argumentativo, como es el caso de los ensayos, entonces puede ser más apropiada una estructura dinámica o cambiante (Colombi *et al.*, 2007), la cual prevé una mayor alternancia de procesos en posición temática.

Claro está, que las estructuras temáticas pueden cambiar en un mismo texto, de acuerdo a los diferentes propósitos de cada sección. Sin embargo, el hecho de que en los ensayos de los alumnos el 71.46% de los procesos usados como tema sea del tipo (S)V, hace que estos textos resulten a menudo más descriptivos que propiamente argumentativos y como consecuencia, de acuerdo con Alonso y McCabe (1998:22), en las estructuras temáticas más constantes “el texto se lee como un listado, y [...] el escritor tiende a no profundizar las ideas introducidas en el texto porque no expande la información introducida en los remas”.

En cuanto a las circunstancias, los ensayos tienen el porcentaje más alto de adjuntos de ‘ubicación’ (47.92%, 42.68% en los reportes y 26.92% en los resúmenes). Estos definen cómo se desarrolla un proceso en el espacio-tiempo; es decir, se refieren al espacio en el cual se sitúa el proceso, o bien, al tiempo en el cual éste se coloca. En el estudio de Alonso (1997: 62) antes mencionado, se encuentra que los adjuntos de ubicación espacio-temporal se utilizan más frecuentemente en posición temática en los géneros narrativos, mientras que en los géneros argumentativos se utilizan más participantes en esta posición. Este corpus confirma este resultado, si bien cabe enfatizar la diferencia proporcional de estos adjuntos entre los ensayos de los alumnos y los demás subcorpus.

Tornando a los temas textuales, los ensayos tienen el porcentaje más alto de adjuntos conjuntivos con respecto a los resúmenes y reportes (39.89%, 31.02% y 30.42% respectivamente) y como vimos, la característica de los adjuntos de este tipo es que tienen un alcance más amplio en manifestar explícitamente el tipo de conexiones existentes entre las diferentes partes de un texto. Asimismo, los ensayos tienen el porcentaje de ‘continuativos’ muy parecido al de los resúmenes (5.24% y 5.35% respectivamente) con respecto a los reportes (0.76%) y también en todos los ensayos el único continua-

tivo utilizado es ‘pues’. Como dijimos hablando de los resúmenes, los continuativos se usan para señalar un nuevo turno en el discurso y son más propios de los diálogos, y por ende, del lenguaje hablado. El uso de estos ‘continuativos’, si bien no es mayor con respecto a las conjunciones y a los adjuntos, hace que los ensayos ‘suenen’ más coloquiales que los reportes.

En cuanto a los temas interpersonales, los ensayos son los que tienen el porcentaje mayor de estos temas (11.39%), y de éstos, el 25.36% son metafóricos. El uso de metáforas interpersonales indica que en los ensayos se manifiestan más explícitamente las opiniones con respecto a los reportes, donde la frecuencia de esto temas es sólo del 8.6 por ciento.

► Conclusiones

En este capítulo describimos las elecciones temáticas en textos pertenecientes a tres géneros académicos de la carrera de Geografía de la UNAM. Consideramos la cuestión del tema en español tal como ha sido desarrollado en LSF, es decir, como el punto de partida del mensaje y como el elemento discursivo que crea coherencia sujetándose al discurso previo, permitiendo que el lector se ubique y oriente en el texto. Sin embargo, debido a que el corpus es en español, se adaptó la noción tomando en cuenta los rasgos específicos de esta lengua, es decir, se consideró que en español es posible encontrar en posición inicial también al verbo. Para alcanzar nuestro objetivo principal, el cual consiste en comparar las estructuras temáticas de textos escritos en tres diferentes géneros del área de geografía (resúmenes, reportes y ensayos), se analizaron las elecciones temáticas hechas de acuerdo con las categorías y subcategorías que se definieron en la metodología. Desde el comienzo se tuvo presente la esencia funcional del concepto de «tema» y esto se refleja en las fases teórico-metodológicas de la investigación. En efecto, el panorama teórico presentado nos permitió, a la hora de llevar a cabo el análisis, enfocar diferentes aspectos funcionales del constituyente temático, y cómo estos se podían aplicar al contexto del español.

Asimismo, basándonos en la teoría de género, la cual sugiere que textos con diferentes propósitos manifiestan diferentes elecciones lingüísticas, planteamos la hipótesis de que habría diferencias entre los resúmenes, reportes y ensayos en las elecciones temáticas. Esta hipótesis ha sido confirmada. Los resúmenes que hemos analizado tienen una estructura genérica que se divide en dos partes. Las elecciones temáticas de la primera parte retoman los mismos temas de la lectura resumida, mientras que la segunda se caracteriza por tener muchos elementos interpersonales en el tema, en particular, metáforas interpersonales. Esto se relaciona con el propósito de estos textos. En efecto, el objetivo de estos resúmenes no es sólo el de escribir una síntesis de las ideas principales de la lectura, sino también expresar una opinión sobre ésta.

Los reportes están divididos en tres apartados principales: introducción, descripción y recomendaciones. El propósito de estos reportes ha sido referir los resultados obtenidos en laboratorio, los cuales se presentan en una tabla al comienzo de cada escrito. Los textos se caracterizan por tener el mayor porcentaje de procesos (sobre todo (S)V), adjuntos de manera en posición temática. Por otro lado, tienen el porcentaje más bajo de temas textuales e interpersonales. Por todas estas características, los reportes constituyen el género más descriptivo del corpus. Cabe mencionar que estos textos constituyen el género propiamente más científico de nuestros datos, y en ellos es menos probable que se inscriban opiniones, especialmente explícitas. En efecto, cuando se llega a expresar la modalidad en los reportes, ésta tiene una orientación objetiva e implícita.

Por otro lado, los ensayos, constituyen un género argumentativo. También estos textos se pueden subdividir en tres partes principales, cada una con una función diferente. La introducción, donde se expone la tesis; el cuerpo, donde se proporcionan los argumentos que sustentan la tesis; y las conclusiones, donde se resumen estos argumentos y se reitera la tesis. Los ensayos contienen el porcentaje más alto de temas interpersonales y de estos muchos son metáforas interpersonales.

La segunda hipótesis que planteamos ha sido que de los tres géneros analizados, los ensayos tendrían la estructura temática más variada. Sin em-

bargo, el estudio del corpus indica que esto no es del todo cierto. Los temas en los ensayos constituyen en la mayoría de los casos elecciones más estáticas y esto es cierto sobre todo por la elección de participantes y procesos congruentes y prototípicos.

Este resultado, sin embargo, más que con las diferencias de género, tiene que ver con el nivel de desarrollo del lenguaje académico de los textos analizados y en efecto esta consideración puede ser aplicada también a los otros dos corpus. Los tres subcorpus tienen el porcentaje más bajo de aquellos elementos temáticos que permiten construir una argumentación más objetiva y formal. En particular, nos referimos al uso de metáforas gramaticales y procesos se-V, por ejemplo, y de temas textuales, por el otro. En definitiva, nuestros autores tienden a producir textos más cercanos al medio hablado que al escrito, y como consecuencia, resulta en un discurso a veces coloquial e informal.

Analizando el tema experiencial, desde el punto de vista teórico, se pudo observar que este constituyente tiene una función experiencial, textual e interpersonal. Esto se pudo observar, en primer lugar, mediante la elección metodológica de separar los participantes en ‘nominalizados’ y ‘no nominalizados’. Asimismo, en cuanto al uso de los procesos en posición temática, ha resultado muy revelador oponer entre sí las diferentes categorías de procesos ((S)V, se-V y VS) de acuerdo a la función que éstas tendrían en el lenguaje académico, en vez de enfocar el análisis en la dicotomía sujeto implícito/sujeto explícito. En lo que concierne al uso de temas textuales e interpersonales, también se ha demostrado revelador para la teoría dividir estos temas de acuerdo a las funciones que cubren las subcategorías que los componen. Finalmente, cabe resaltar que el estudio constituye también una contribución para la teoría de género, puesto que nuestros resultados confirman que en textos escritos con diferentes propósitos se tiende a hacer diferentes elecciones temáticas.

Este estudio deja abiertas algunas interrogantes para investigaciones futuras. Antes que todo, un aspecto interesante que merecería la pena ser investigado mayormente concierne a la función de los procesos en posición

temática en español, o en otras lenguas que permitan un orden de palabras libre. Si bien nuestro estudio nos llevó a la conclusión de que los procesos tienen funciones en posición temática que van más allá de las razones ‘gramaticales’, es decir, encontramos que los procesos tienen tanto una función experiencial como interpersonal y textual, sería interesante investigar si estos procesos se utilizan como formas metafóricas, entendiendo aquí por metáfora una realización más incongruente de un determinado significado. Además, más investigación sobre la función del proceso en posición temática en español es importante también porque atañe directamente a la expresión de los significados interpersonales. En efecto, la flexibilidad del español con respecto a la posición del verbo aplica también para los verbos modales. Esto quiere decir que existe un repertorio muy variado de expresiones de modalidad, y por ende de temas interpersonales en español que merece la pena investigar más a fondo. En general, la variedad que ofrece el español con respecto al inglés ha revelado una ventaja, en cuanto refuerza la teoría sobre la función del tema en el texto, puesto que tenemos más elementos lingüísticos que desempeñan el papel temático.

Para concluir, el estudio del tema constituye, irónicamente, un buen punto de partida para explicar, por ejemplo, las diferencias de género y las diferencias entre lenguaje escrito y hablado. En efecto, realizándose en el primer constituyente de una oración, es más fácil individualizarlo, pero sobre todo, se puede demostrar que usamos el lenguaje para hacer tres cosas: describir al mundo, haciéndolo de manera más abstracta o más congruente; posicionarnos en el discurso como participantes que expresan su opinión de manera más implícita o más explícita; y organizar el mensaje, estructurando la información siguiendo un determinado esquema. Trabajando con estas opciones en el tema, los estudiantes pueden entender concretamente qué es lo que hace que sus textos aparenten más al lenguaje hablado que escrito, y por ende entender mediante qué elementos lingüísticos pueden mejorar su escritura.

Referencias

- Alonso, I. (1997). Estrategias textuales y su realización temática en español: un estudio de corpus. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 12: 55-74.
- Alonso, I. & McCabe, A. (1998). Theme-Rheme Patterns in L2 Writing. *Didáctica* 10, 13-31.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis*. London: Continuum.
- Christie, F. & Martin, J. R. (1997). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell.
- Colombi, C. (2002). Academic Language Development in Latino Students' Writing in Spanish. En C. Colombi & M. J. Schleppegrell (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Language. Meaning with Power* (67-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombi, C. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. En A. Roca & C. Colombi (Eds.), *Mi lengua. Spanish as an Heritage Language in the United States* (78-95). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- Colombi, C. (2006). Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (147-153). London: Continuum.
- Colombi, C. & Schleppegrell, M. J. (2002). Theory and Practice in the Development of Advanced Literacy. En C. Colombi & M. J. Schleppegrell (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Language. Meaning with Power* (1-19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombi, C., Pellettieri, J. & Rodríguez, M. I. (2007). *Palabra Abierta*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company.
- De Miguel, E. & Fernández Soriano, O. (1988). Proceso-acción y ergatividad: las construcciones impersonales en castellano. En C. Martín Vide (Coord.), *Actas del III Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales* (Vol. 2, 643-651), Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Downing, A. (1991). An Alternative Approach to Theme: A Systemic-Functional Perspective. *Word*, 42: 119-143.

- Facultad de Filosofía y Letras. Descripción sintética del plan de estudios: Licenciatura en geografía. Consultado el 10 de agosto de 2010 en <http://www.dgae.unam.mx/planes/f_filosofia/Geogra.pdf>.
- Filice, E. (2006). La estructura temática en dos textos con diferentes propósitos retóricos. Ponencia presentada en el XXXIII Congreso Internacional de Lingüística Sistémico-Funcional (Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 10-15 de julio).
- Filice, E. (2007). El tema en español y su papel en el desarrollo del lenguaje académico a nivel universitario: un estudio preliminar de dos ensayos de geografía. Ponencia presentada en el III Congreso de las Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina (ALSFAL) (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 26-30 de noviembre).
- Filice, E. (2008). *La estructura temática en los géneros académicos: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario*. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM-CELE, 2009)
- Filice, E. (2010). La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario. *Lingüística Mexicana*, V(1): 111-133.
- Firth, J. R. (1957). Ethnographic Analysis and Language with Reference to Malinowski's Views. En J. R. Firth (Ed.), *Man and Culture: An Evaluation of the Work of Bronislaw Malinowski* (93-118). London: Routledge. [Reimpreso en F. R. Palmer (Ed.), (1968). *Selected Papers of J. R. Firth, 1952-1959* (137-67). Londres: Longman.]
- Fries, P. H. (1983). On the Status of Theme in English: Arguments for Discourse. En J. S. Petofi & E. Sozer (Eds.), *Micro and Macro Connexity of Texts* (1-38). Hamburg: Helmut Buske.
- Fries, P. H., (1995). Themes, Methods of Development and Texts. En R. Hasan & P. H. Fries (Eds.), *On Subject and Theme* (317-359). Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Givón, T. (Ed.). (1983). *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gómez-González, M. A. (2001). Some Reflections on Systemic Functional Grammar: With a Focus on Theme. *Word*, 52(1): 1-28.

- Gouveia, C. A. M. & Barbara, L. (2004). Marked or Unmarked that is not the Question, the Question is: Where's the Theme? En V. M. Heberle & J. L. Meurer (Eds.), *Systemic Functional Linguistics in Action, A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 46: 155-177.
- Greenberg, J. H. (1966). Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. En J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of Language* (73-113). Cambridge/Massachusetts/London: MIT Press.
- Halliday, M. A. K. (1987). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985/1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.) London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hatcher, A. G. (1956). Theme and Underlying Questions. Two Studies in Spanish Word Order. *Word*, 12(3): 2-43.
- Hewings, A. (2004). Developing Discipline-Specific Writing: An Analysis of Undergraduate Geography Essays. En L. J. Ravelli & R. A. Ellis (Eds.), *Analysing Academic Writing: Contextualized Frameworks* (131-152), London: Continuum.
- Ignatieva, N. (2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional. *Lingüística Mexicana*, V(1): 91-109.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavid, J. (1994). Thematic Development in Texts. En *The Dandelion Project* <www.fb10.uni-bremen.de> [Consultado el 30 de septiembre de 2010].
- Malinowski, B. (1923). The Problem of Meaning in Primitive Languages. En I. Ogden & I. A. Richards (Eds.), *The Meaning of Meaning* (296-336). New York: Harcourt, Brace & World.
- Martin, J. R. (1993). Genre and Literacy: Modeling Context in Education Linguistics. *Review of Applied Linguistics*, 13: 141-72.

- Martin, J. R. (1993). Technicality and Abstraction: Language for the Creation of Specialized Texts. En M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (203-220). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Martin, J. R. (1993). Life as a Noun: Arresting the Universe in Science and Humanities. En M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power* (221-267). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Martin, J. R. & Veel, R. (Eds.). (1998). *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London: Routledge.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2004). Descriptive Motifs and Generalizations. En A. Caffarel, J. R. Martin & C. M. I. M. Matthiessen (Eds.), *Language Typology. A Functional Perspective* (537-655). Amsterdam: John Benjamins.
- McCabe, A. (1999). *Theme and Thematic Patterns in Spanish and English History Texts*. (Tesis doctoral, Aston University, Birmingham)
- Montemayor-Borsinger, A. (2003). A Comparison of Thematic Options in Novice and Expert Research Writing. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 37: 37-51.
- Montemayor-Borsinger, A. & Ignatieva, N. (2005). Marcas de diálogo institucional desde una perspectiva sistémica funcional. En L. Granato (Ed.), *Actas del II Coloquio de la Asociación Internacional de Análisis del Discurso. El diálogo; estudios e investigaciones*, (CD-ROM, pp. 459-472). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Padilla García, X. A. (2001). *El orden de palabras en el español coloquial*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia)
- Perlmutter, D. (1978). Impersonal Passive and the Unaccusative Hypothesis. In *Proceedings on the Fourth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (4, pp. 157-189). Berkeley CA: Berkeley Linguistics Society.
- Ravelli, L. J. & Ellis, R. A. (Eds.) (2004). *Analysing Academic Writing. Contextualized Framework*. London: Continuum.
- Thompson, G. (1996/2004). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

El papel de la metáfora experiencial en la escritura académica

DANIEL RODRÍGUEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

► Introducción

En el contexto educativo, la producción escrita juega un papel muy importante en el desarrollo de las habilidades académicas desde los niveles básicos hasta los avanzados, ya que representa una vía por la cual se construye el conocimiento necesario para el desempeño exitoso en las diferentes disciplinas. En este respecto, la escritura (como podría decirse también de la lectura) constituye la piedra angular en el proceso educativo, en el sentido que no sólo habilita la accesibilidad del estudiante al material académico, sino que permite el aprendizaje personal del conocimiento especializado y del mundo.

En los estudios dedicados al lenguaje académico (Halliday y Martin, 1993; Halliday, 1996; Prozorova, 1997; Ravelli y Ellis, 2004; etc.) se ha observado que la participación activa de los estudiantes, como miembros de la comunidad académica, está mediada por un uso especial del lenguaje, el cual es muestra de sus capacidades de abstracción y síntesis, como es de esperarse en el contexto de la escritura académica. Por eso, es deseable que alumnos involucrados en programas de nivel superior hagan uso de recursos lingüísticos que reflejen dichas capacidades en los escritos que les son exigidos, ya que esto indica su dominio tanto del área de conocimiento como del lenguaje, y por lo tanto significa su aceptación en la comunidad académica.

Halliday y Martin (1993) han notado que la accesibilidad del estudiante a la comunidad académica se puede ver limitada si no posee la capacidad suficiente para construir y deconstruir semióticamente las representaciones derivadas del conocimiento científico. Según estos autores, esta capacidad resulta de un proceso de alfabetización avanzada en el cual se provee las herramientas necesarias para un procesamiento mental que lleve a la apropiada codificación y decodificación de significados. Bajo esta consideración, y ubicándose en el contexto desde el cual se produce esta investigación (el contexto de las ciencias humanísticas en México) se puede ubicar dos interrogantes emergentes: una es ¿hasta qué grado es adecuada la alfabetización para permitir la accesibilidad del estudiante al conocimiento científico a nivel universitario? y otra es ¿cuáles y cómo son las herramientas necesarias para habilitar esta accesibilidad y en qué medida son utilizadas por los estudiantes universitarios?

El estudio que se reporta aquí pretende dilucidar la segunda interrogante, *i.e.* las herramientas que permiten al estudiante adentrarse al mundo académico, y el alcance del uso de éstas. Describe también la manera en que los alumnos escriben, a través de una exploración de características semántico-gramaticales en el género académico «ensayo». Además, explica cómo funciona la representación experiencial dentro de las ciencias humanísticas, *i.e.* la manera en que en estas áreas típicamente se construye y deconstruye los significados presentes en el intercambio de conocimiento de y entre los estudiantes, mediante la producción escrita. El propósito específico de la investigación fue comparar y contrastar el uso de la metáfora experiencial (ME) por parte de escribientes estudiantes y expertos.¹

¹ El estudio corresponde a la tesis “Metáfora gramatical en el lenguaje académico en español: una exploración sistémico funcional a la escritura estudiantil” para obtener el grado de Maestría en Lingüística Aplicada en la Universidad Nacional Autónoma de México. En la tesis se estudia otros dos tipos de metáfora (metáfora lógica y la de modalidad) y otro género textual (reseñas). No obstante, por cuestiones de espacio, en este trabajo únicamente se discute la metáfora experiencial en ensayos.

► Metáfora gramatical

En términos morfosintácticos, la metáfora gramatical (MG) involucra tanto un cambio de «rango» como uno de «clase» con respecto a la contraparte congruente. En primer lugar, por cambio de rango se entiende un cambio en la escala jerárquica de las unidades gramaticales: las cláusulas están constituidas por frases y/o grupos; las frases y los grupos están formados por palabras; y las palabras se componen de morfemas (Halliday 1985, 1994). Esta jerarquía está basada en la capacidad de contención de unas unidades sobre otras, en la que la cláusula ocupa el lugar más alto. Halliday (1989: 66) dice que la cláusula “es la unidad donde los significados se organizan y se empaquetan conjuntamente”. Este autor se refiere a los significados experienciales, interpersonales y textuales, los cuales pueden ser agrupados y representados léxico-gramaticalmente a través de esta unidad que actúa como un punto de acceso entre el estrato semántico y el léxico-gramatical. Así, una cláusula es simultáneamente una representación experiencial, un intercambio interpersonal y un mensaje textual.

Entonces, con la metáfora gramatical es posible que el significado que congruentemente se realizaría mediante una cláusula, se realice mediante un grupo nominal. Tómese por ejemplo el caso de la construcción *la mujer es aceptada* y su agnado metafórico *la aceptación de la mujer*; se puede observar que mientras que en la forma congruente se construye la experiencia mediante una cláusula, en la forma metafórica se hace mediante un grupo nominal. No obstante, este cambio implica también pérdida de información, ya que aunque a nivel experiencial un grupo nominal represente más o menos lo mismo que una cláusula, éste dejará de significar un intercambio interpersonal y un mensaje textual, ya que, en primer lugar, interpersonalmente el significado de un grupo nominal no se puede negociar y, en segundo lugar, textualmente un grupo nominal no contiene una estructura temática en la cual se comente algo sobre un tópico. Incluso parte del mismo significado experiencial se pierde (e.g. la metáfora *la aceptación de la mujer*, sin un contexto esclarecedor podría corresponder a diferentes agnados: la mujer acepta a alguien o algo, o bien, alguien acepta a la mujer).

En segundo lugar, por cambio de clase (término que se utiliza en la LSF) se entiende un cambio en la categoría gramatical de las palabras. Por ejemplo, tomando el caso de *la mujer se realiza*, y su agnado metafórico *la realización femenina*, se puede ver que el sustantivo *mujer* pasa a ser adjetivo (*femenina*), y el verbo *se realiza* pasa a ser sustantivo (*realización*). Ahora bien, se tiene que considerar que la metaforicidad, o la congruencia, es cuestión de grado y no de oposición, y que una construcción sólo puede ser metafórica en relación a su forma agnada. Es decir, Halliday (1998a) nota que al desmetaforizar, o como él dice, «desempacar» una construcción metafórica, se pueden ir encontrando varios agnados de menos a más congruentes. Puesto de otra forma, el desempacado se puede dar paso a paso, como se muestra en el siguiente listado de construcciones en el discurso científico (tomados y traducidos del inglés, de Halliday, 1998a):

1. Aumentos de osmolaridad causan excreciones rápidas de putrecina.
2. El aumento de la osmolaridad causa una excreción rápida de la putrecina.
3. La osmolaridad creciente causa la excreción rápida de la putrecina.
4. El aumento de la osmolaridad resulta en la rápida excreción de la putrecina.
5. Que la osmolaridad aumente significa que la putrecina es rápidamente excretada.
6. Como la osmolaridad aumenta, la putrecina es rápidamente excretada.
7. La osmolaridad aumenta, y así la putrecina es rápidamente excretada.

Así que la construcción 1 es la que contiene la información más condensada, ya que se trata de una sola cláusula con dos grupos nominales (*aumentos de osmolaridad* y *excreciones rápidas de putrecina*) unidos metafóricamente por un grupo verbal (*causan*). Conforme se van desempacando, la complejidad gramatical va aumentando (*i.e.* el número de relaciones de interdependencia) y la densidad léxica va disminuyendo (*i.e.* cada vez hay más palabras gramaticales que de contenido). La construcción 7 es la que contiene la información más ‘dispersa’, ya que ahora se trata de dos cláusulas, unidas congruentemente por un conector (*y así*).

Finalmente, se puede observar que en la metáfora gramatical, la reconstrucción semiótica experiencial de un elemento puede traer consecuencias que resultan en la reconstrucción de otros elementos por igual. A estas consecuencias se les conoce como «síndromes» (Halliday, 1998b), y se refieren a construcciones derivadas en el curso de otra construcción. Por ejemplo, el hecho de convertir los procesos (*aumenta*) y (*sea rápidamente excretada*) del agnado 7 en grupos nominales (*aumento*) (*excreciones rápidas*) en el agnado 1, implica también convertir el conector en verbo: y *así* en 7 se verbaliza como *causan* en 1.

► Metáfora experiencial

De lo dicho anteriormente se podría replantear que la metáfora gramatical es un recurso semogénico que sirve para recrear o reconstruir semióticamente la experiencia de una manera menos congruente, lo cual implica cambios de rango y de clase en los componentes léxico-gramaticales. Hasta ahora, la metáfora gramatical se ha caracterizado de una manera general y consistente independientemente de los tipos de significados que realiza. No obstante, aunque se puede encontrar regularidades en todos los procesos que implican la condensación de la información, los significados involucrados determinan diferencias según las cuales se puede distinguir varios tipos de metáfora gramatical.

Entonces, dado que existen diferentes tipos de significados, existen también diferentes tipos de metáfora gramatical, que son: la metáfora experiencial, la metáfora lógica, la metáfora de modalidad y la metáfora de modo. La metáfora gramatical que se discute en este trabajo es la «metáfora experiencial» (ME), la cual se asocia con el sistema de transitividad en el estrato léxico-gramatical del lenguaje. Normalmente, la metáfora experiencial involucra la nominalización de cualidades y procesos (aunque también puede ocurrir que las circunstancias y los procesos se adjetivicen), es decir, las cualidades y los procesos se realizan congruentemente a través de adjetivos y verbos, respectivamente, mientras que metafóricamente se pueden realizar a través de sustantivos:

CUADRO 1. Formas congruente y metafórica de una cualidad y un proceso.²

| forma congruente | | → | forma metafórica | | |
|------------------------|-------------------|-----------|------------------|-------------------|------------------|
| (1) <i>El autor es</i> | <i>estético</i> | | <i>La</i> | <i>estética</i> | <i>del autor</i> |
| | ADJETIVO | | SUSTANTIVO | | |
| (2) <i>El género</i> | <i>evoluciona</i> | <i>La</i> | <i>evolución</i> | <i>del género</i> | |
| | VERBO | | SUSTANTIVO | | |

En el primer caso se puede observar que la cualidad, realizada congruentemente a través del adjetivo *estético*, pasa a ser el núcleo del grupo nominal *la estética* en la forma metafórica. De la misma manera, en el segundo caso el proceso que se realiza congruentemente por medio del verbo *evoluciona* pasa a ser el núcleo del grupo nominal *la evolución* en la forma metafórica. Por otra parte, el síndrome de estas nominalizaciones es que las entidades que en las formas congruentes eran realizadas por grupos nominales (*el autor* y *el género* respectivamente) pasan a ser post-modificadores de los núcleos nominales realizados por frases preposicionales (*del autor* y *del género* respectivamente). Por último, es de notarse que en el caso (1), mientras que la cualidad *estético* y la entidad *El autor* ya han quedado representados en la forma metafórica por el grupo nominal *La estética del autor*, el proceso relacional *es* pareciera que simplemente ha desaparecido. Para esto, Halliday (1985, 1994) dice que la preposición de la forma metafórica actúa como un «miniproceso relacional», siendo entonces que la conexión que establece el grupo verbal *es* en la forma congruente queda representada por la preposición *de* en la forma metafórica.

La nominalización es la forma más común de metáfora experiencial. Según Halliday (1994, citado en Colombi, 2006: 14), “la nominalización es el recurso más poderoso para crear metáforas gramaticales”. La nominalización es típica del discurso escrito. Los escritores la prefieren porque es una forma de darle objetividad y abstracción al texto, y además, de establecer una dis-

² Todos los ejemplos que se mencionen de ahora en adelante son parte del corpus de la presente investigación, a menos que se indique lo contrario.

tancia entre locutor e interlocutor. También, la nominalización es muestra de prestigio en el lenguaje adulto, ya que refleja la capacidad del escritor de crear representaciones mentales abstractas y describirlas en términos más tangibles. Por eso es de esperarse que en la redacción académica se haga uso frecuente de la nominalización, ya que el desarrollo de esta habilidad va a la par con el desarrollo de las habilidades cognoscitivas. No obstante, no todas las nominalizaciones son metafóricas, sino sólo aquellas que pueden ser desempacadas en la forma congruente (Christie y Derewianka, 2008). Por ejemplo, Christie y Derewianka (2008) muestran que la nominalización *organización* en la cláusula *Ésta es una organización* no se puede desempacar.

Por otra parte, la metáfora experiencial implica no sólo la nominalización de cualidades y procesos. También se puede dar el caso que las entidades y los procesos se adjetivicen:

CUADRO 2. Formas congruente y metafórica de una entidad y un proceso.

| FORMA CONGRUENTE | | | → | FORMA METAFÓRICA | |
|------------------------------------|----------------|-------------------|--------------------------------|--------------------|---------------|
| (1) <i>Los</i> | <i>humanos</i> | <i>son sucios</i> | | <i>La suciedad</i> | <i>humana</i> |
| | SUSTANTIVO | | | ADJETIVO | |
| (2) <i>Esta cultura y sociedad</i> | <i>dominan</i> | | <i>Esta cultura y sociedad</i> | <i>dominantes</i> | |
| | VERBO | | | ADJETIVO | |

Por una parte, la adjetivación de las entidades representa un paso más en el proceso de metaforización del discurso, ya que involucra un cambio a un rango gramatical menor. Por ejemplo, una construcción como la de (1) *Los humanos son sucios* se puede reempacar como *La suciedad de los humanos*, convirtiéndose el grupo nominal (*los humanos*) en post-modificador (*de los humanos*). Sin embargo, la entidad también podría bajar más en el rango componencial, y no sólo ser representado mediante una frase preposicional dentro del grupo nominal, sino también mediante un clasificador dentro del núcleo del grupo nominal: *la suciedad humana* (¿Qué clase de suciedad? R = humana).

Por otro lado, Colombi (2006: 13) observa que también es posible que los procesos sean representados a través de modificadores adjetivales dentro

de un grupo nominal, siendo una marca de gramaticalización el hecho de que los adjetivos en cuestión concuerdan en género y número con el núcleo nominal. Por ello Colombi presenta como ejemplo la construcción *esta cultura y sociedad dominan* reempacada como *cultura y sociedad dominantes*. Sin embargo, cabe señalar que en esta investigación no se tomó en cuenta la discusión existente sobre este tipo de metáfora experiencial, debido a que aún aparece de forma limitada en la literatura.

► Metodología

En el presente estudio se presenta una caracterización del lenguaje académico estudiantil mediante el análisis de la metáfora experiencial como recurso léxico-gramatical. Para lograrlo, se realizó una exploración cuantitativa en textos estudiantiles pertenecientes al área humanística de Literatura, los cuales fueron confrontados con algunos textos escritos por escritores expertos (textos modelo). Además, la variable de los semestres transcurridos en la carrera por los estudiantes fue también tomada en cuenta. En sí, los objetivos generales del estudio son dos:

1. Caracterizar el uso de la metáfora experiencial en textos estudiantiles en relación a textos modelo.
2. Comparar y contrastar el uso de la metáfora experiencial en ensayos escritos en diferentes etapas de la carrera (segundo y cuarto semestre).

Para analizar el uso de este tipo de metáfora en textos de alumnos universitarios, se utilizó un total de 30 ensayos estudiantiles correspondientes a 5,482 cláusulas finitas, los cuales forman parte del Corpus de Lenguaje Académico en Español (CLAE).³

³ CLAE: Corpus de Lenguaje Académico en Español (2009), que se puede consultar en la dirección <<http://www.lenguajeacademico.info>>. Este corpus fue recolectado en el marco de un proyecto conjunto entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de California,

Dieciocho de los ensayos (con 2,265 cláusulas finitas) de este corpus fueron tomados de alumnos que cursaron la materia Corrientes Generales de Literatura Hispánica en segundo semestre. Los otros 12 (3,217 cláusulas finitas) fueron tomados de alumnos que cursaron la materia de Literatura Iberoamericana o la de Seminario de Estudios sobre Narrativa Caballeresca en cuarto semestre. A pesar de que son más los ensayos de segundo semestre que los de cuarto, se puede ver que los de cuarto contienen un mayor número de cláusulas. En otras palabras, los alumnos de cuarto semestre produjeron ensayos más largos que los de segundo. En sí, todas las materias de donde provienen los textos fueron impartidas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, como parte del plan de 1999 de las carreras Lengua y Literatura Hispánicas y Lengua y Literatura Modernas.

Con el afán de tener un punto de comparación, también se recopilaron tres ensayos escritos por académicos expertos en el área de Literatura, correspondientes a 897 cláusulas finitas. Éstos fueron seleccionados de manera más o menos aleatoria (ya que se eligió deliberadamente escritores mexicanos) de la publicación intitulada *Literatura Mexicana* del Centro de Estudios Literarios del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM.

Como previo a los procedimientos concernientes al análisis textual, la extensión de los textos se midió en términos de cláusulas finitas de modo que las metáforas pudieran ser cuantificadas en términos de porcentaje y no de números, de tal manera que la extensión de los textos no pervirtiera los datos. A esto hay que agregar que sólo se tomaron en cuenta las cláusulas propias del escribiente, excluyendo todas aquellas contenidas en las citas a referencias externas. Una vez determinada la longitud de los textos en términos de cláusulas finitas, se buscaron todas las metáforas experienciales en cada uno de los textos, siguiendo los criterios que se presentan a continuación.

Davis, que investigó el lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos desde la perspectiva sistémico funcional. El proyecto se realizó con el financiamiento del Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (UC Mexus) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt).

► Criterios de análisis

Como fue establecido en los estudios sistémicos del proyecto *El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (Colombi e Ignatieva, 2006), las metáforas experienciales debían constituir un grupo nominal complejo, *i.e.* debían estar formadas por un núcleo nominal (un sustantivo nominalizado), seguido de por lo menos un modificador a la derecha –que generalmente está introducido por una preposición–:

CUADRO 3. Estructura de un grupo nominal complejo.

| Grupo nominal complejo | | |
|------------------------|-------------|--------------------------------------|
| <i>el análisis</i> | <i>de</i> | <i>3 famosos poemas del escritor</i> |
| NÚCLEO NOMINAL | PREP. | |
| | MODIFICADOR | |

El sustantivo nominalizado puede provenir de un evento (proceso, acción, acto de conciencia o relación) como en el caso de *sugerencia* (proveniente de *sugerir*), o de una cualidad, como en el caso de *individualismo* (proveniente de *individual*). Cabe destacar que no siempre el modificador a la derecha puede estar realizado por una preposición y un grupo nominal (como es el caso del ejemplo del Cuadro 3), sino que también puede estar realizado por un adjetivo:

CUADRO 4. Grupo nominal con un adjetivo como modificador.

| Grupo nominal complejo | |
|------------------------|--------------------|
| <i>estudios</i> | <i>quevedescos</i> |
| NÚCLEO NOMINAL | ADJ. |

En este ejemplo se puede observar que el adjetivo (*quevedescos*) contiene implícitamente el agente (*Quevedo*). Por lo tanto, el grupo nominal *estudios quevedescos* se puede reexpresar en forma de la cláusula *Se estudió a Quevedo*. Es éste el factor más importante en la búsqueda de las metáforas: que se puedan desempeñar en la forma congruente, ya que en efecto, no todas las

nominalizaciones son metafóricas, y la manera de comprobar que lo son es poder desempacarlas (Christie y Derewianka, 2008). Sin embargo, no es obligatorio que el grupo nominal deba ser complejo para que se pueda desempacar, ya que existe un caso especial, que es cuando el deíctico de un grupo nominal indica posesión, como se ve en el Cuadro 5:

CUADRO 5. Grupo nominal con deíctico posesivo.

| Grupo nominal simple | | |
|----------------------|-----------------|---------------------|
| <i>sus</i> | <i>inventos</i> | ^DE SILVIO |
| DEÍCTICO: POSESIVO | NÚCLEO NOMINAL | POSEEDOR RECUPERADO |

En este caso, el deíctico del grupo nominal *sus inventos* actúa como una referencia anafórica que alude al poseedor (*Silvio*), el cual puede ser recuperado en porciones de texto anterior. Aunque éste no es un caso de un grupo nominal complejo, sino de uno simple (ya que no contiene modificador a la derecha), la recuperación del poseedor anafórico posibilita el desempacado del grupo nominal (en el caso del ejemplo del Cuadro 5, se puede desempacar como *Silvio inventó*).

Como se puede observar, los grupos nominales con un agente semántico, ya sea explícito o implícito, son a los que más claramente se les puede hallar un correlato congruente. No obstante, tratándose de las metáforas realizadas por grupos nominales complejos, éstas no necesariamente incluyen un agente, ya que mientras que aquellas que los contienen se pueden desempacar en una forma cuya estructura contiene un sujeto, otras, que en lugar de contener un agente contienen un medio o rango (*range*), pueden ser desempacadas en una forma cuya estructura contenga un objeto directo:

CUADRO 6. Desempacado de una metáfora experiencial con un agente como sujeto.

| Agente como sujeto | | | | |
|---------------------|---------------------|---|-------------------|----------------|
| Forma metafórica | | → | Forma desempacada | |
| <i>la intención</i> | <i>de la autora</i> | | <i>la autora</i> | <i>intenta</i> |
| | COMPLEMENTO: AGENTE | | SUJETO: AGENTE | |

CUADRO 7. Desempacado de una metáfora experiencial con un medio como objeto.

| Medio como objeto | | | | |
|--------------------|--------------------------|---|-------------------|-----------------------|
| Forma metafórica | | → | Forma desempacada | |
| <i>la revisión</i> | <i>de los materiales</i> | | <i>se revisan</i> | <i>los materiales</i> |
| | COMPLEMENTO: MEDIO | | OBJETO: MEDIO | |

En el Cuadro 6 se observa que en la metáfora *la intención de la autora* es el complemento el que explicita al agente (*la autora*), mientras que en la metáfora *la revisión de los materiales* del Cuadro 7 el complemento hace explícito al medio (*los materiales*). Entonces el medio, siguiendo a Halliday (1985, 1994), al igual que el agente, es un rol cuya función consiste en especificar el alcance que tiene un proceso.

► Procedimientos

Subsecuentemente en los procedimientos metodológicos del estudio, se tomó en cuenta el número de cláusulas finitas contenidas en cada uno de los textos para obtener una proporción ecuánime de metáforas en cada texto. Por ejemplo, si un texto muestra un total de 117 metáforas experienciales, contenidas en un total de 265 cláusulas, la división del número de metáforas entre el número de cláusulas reflejará que el texto contiene un 44% de metaforicidad (o lo que es igual, una proporción de 0.44 metáforas por cláusula). De esta manera, la longitud del texto no contamina los datos.

Una vez que se buscaron todas las metáforas experienciales siguiendo los criterios mencionados, éstas fueron clasificadas de acuerdo a dos particularidades: 1) aquellas metáforas cuyo modificador a la derecha contenía otra metáfora (metáfora compleja); y 2) aquellas metáforas que funcionaban como ‘punto de arranque’ de las oraciones (metáfora temática):⁴

⁴ Dado que en LSF existen diferentes opiniones sobre qué se considera como tema en la oración, en esta investigación se tomó en cuenta la definición de Eleonora Filice (véase su capítulo en este volumen), donde concibe al tema como punto de partida del mensaje.

CUADRO 8. Metáfora experiencial compleja (metáfora dentro de otra metáfora).

| Metáfora compleja | | |
|---------------------|-------------|--|
| <i>otra muestra</i> | <i>de</i> | <i>la afición de Fuentes por el dibujo</i> |
| NÚCLEO | PREP. | METÁFORA EXPERIENCIAL |
| NOMINAL | MODIFICADOR | |

CUADRO 9. Metáfora experiencial en posición temática.

| Metáfora experiencial temática | |
|--|--|
| <i>El creciente interés de Fuentes por la más remota tradición cultural mexicana</i> | <i>se manifiesta ya desde el título “Los días enmascarados”...</i> |
| TEMA (METAFÓRICO) | REMA |

En el Cuadro 8 se observa una primera metáfora que contiene como núcleo nominal *otra muestra*, y cuyo modificador es *de la afición de Fuentes por el dibujo*. Ahora bien, dentro de dicho modificador se encuentra incrustada una segunda metáfora con su propio núcleo (*la afición*) y su propio modificador (*de Fuentes por el dibujo*). Se consideró importante cuantificar estas construcciones dado que en ellas se observa una abstracción que va más allá de la metáfora convencional, en el sentido de que se trata de una codificación de la experiencia ‘doblemente metafórica’.

Por otro lado en el Cuadro 9 se observa una metáfora que se reviste de participante para actuar como punto de partida en la oración. En la LSF (Halliday, 1985, 1994), el punto de partida de las oraciones es llamado ‘tema’ (como opuesto a ‘rema’), y su estudio es relevante en cuanto a que es un elemento que sistematiza la organización de la información en los textos, de manera que los interlocutores puedan seguir el desarrollo del discurso de un modo coherente. Es por eso que también se decidió cuantificar las metáforas temáticas en este estudio.

► Resultados

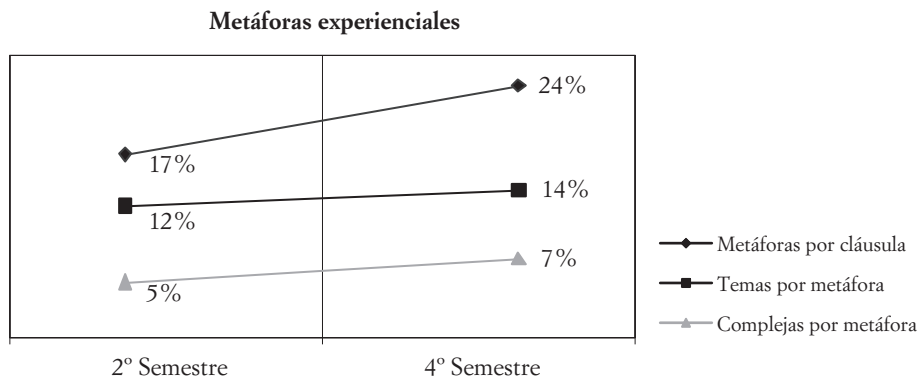
En esta sección se compara aquellos ensayos que fueron escritos por alumnos del segundo semestre de la carrera «ensayos principiantes» con aquellos

que fueron escritos por alumnos del cuarto semestre «ensayos intermedios». De la misma manera, se compara todos los ensayos estudiantiles (incluyendo tanto principiantes como intermedios: «ensayos estudiantiles» con los que fueron redactados por escritores expertos «ensayos modelo».

► Ensayos principiantes *vs.* ensayos intermedios

La Gráfica 1 muestra la comparación entre Ensayos Principiantes (EP) y Ensayos Intermedios (EI) en cuanto a los datos correspondientes a las metáforas de tipo experiencial, los cuales incluyen: 1) porcentaje de metáforas (metáforas por cláusula finita), 2) porcentaje de metáforas temáticas (temas por metáforas), y 3) metáforas complejas (complejas por metáforas). Cabe mencionar que los porcentajes presentados aquí corresponden a la suma de los porcentajes de cada uno de los textos dividida entre el número de textos. También hay que recordar que en cuanto al porcentaje de metáforas, éste se calculó dividiendo el número total de metáforas entre el número total de cláusulas finitas. Además, los porcentajes de metáforas temáticas y de metáforas complejas se calcularon haciendo la división entre el número total de metáforas (y no entre el número total de cláusulas).

GRÁFICA 1. Comparación entre ensayos principiantes y ensayos intermedios.



La Gráfica 1 nos muestra que los porcentajes correspondientes a los tres valores (metáforas por cláusula, temas por metáfora y complejas por metáfora) son más altos en los ensayos intermedios que en los ensayos principiantes. Para empezar, el porcentaje de metáforas en los ensayos intermedios es más alto por 7%, lo cual es bastante significativo dado que sólo cuatro de los 18 ensayos principiantes tuvieron más de 24% de metáforas experienciales (uno con 26%, otro con 28% y otro con 32%). Es evidente que tener ese año más de experiencia en la universidad resulta fundamental. Al parecer, en el tránsito del segundo al cuarto semestre los estudiantes desarrollan una mayor capacidad de abstracción que les permite escribir en un lenguaje más metafórico y objetivo, dando lugar a un mayor uso de metáforas experienciales.

Desde que se ingresa a la universidad, el conocimiento que se va adquiriendo es especializado. En el caso de los estudiantes de Letras (los participantes en esta investigación), las asignaturas impartidas en los primeros cuatro semestres⁵ están muy enfocadas a la enseñanza de la Literatura. En el caso de la carrera de Letras Hispánicas, se imparte materias de Corrientes Generales de Literatura, Literatura Mexicana, Literatura Prehispánica, Literatura Medieval y Literatura Novohispana, Literatura Española de los Siglos de Oro, etc. Entonces, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer el registro académico mediante el *input* recurrente (constantes lecturas especializadas en el área) y mediante la práctica de su propia producción cuando se les solicita un trabajo escrito como evaluación final, que fue el caso de los ensayos aquí analizados.

El aumento del uso de la metáfora experiencial que se observa entre el segundo y el cuarto semestre puede ser el principio del camino a la integración a una comunidad de habla cuyos miembros son expertos en Literatura y se comunican con un lenguaje especializado y caracterizado por una manera metafórica de presentar la experiencia. Más adelante en este trabajo los porcentajes de metáforas experienciales que nos muestren los textos modelo

⁵ Esta información corresponde al Plan de Estudios de 1999, al cual pertenecen las generaciones de los estudiantes cuyos textos fueron analizados en este estudio.

podrían indicarnos qué tan lejos se encuentran los estudiantes de lograr tal integración. Pero antes de esto, volvamos a la Gráfica 1.

Se tiene también que de las metáforas contenidas tanto en los ensayos principiantes como en los ensayos intermedios, precisamente hay un mayor porcentaje de metáforas tematizadas en los ensayos intermedios (14% *vs.* 12%). La diferencia es sólo de 2%, así que mientras que en los ensayos principiantes hay una metáfora tematizada por cada ocho, en los ensayos intermedios existe una por cada siete. Relativamente, tanto en los ensayos principiantes como en los intermedios las metáforas tematizadas son pocas. Entonces, se asume que la gran mayoría de las metáforas, al no aparecer en la posición temática, se presentan en la posición remática. De acuerdo con Halliday (1985, 1994), la posición menos marcada donde aparece la información nueva es la del rema. Así que en los ensayos estudiantiles, mientras que las elecciones temáticas son en su mayoría (por lo menos experiencialmente) congruentes, las metáforas se presentan como parte del foco de atención, *i.e.* como información nueva.

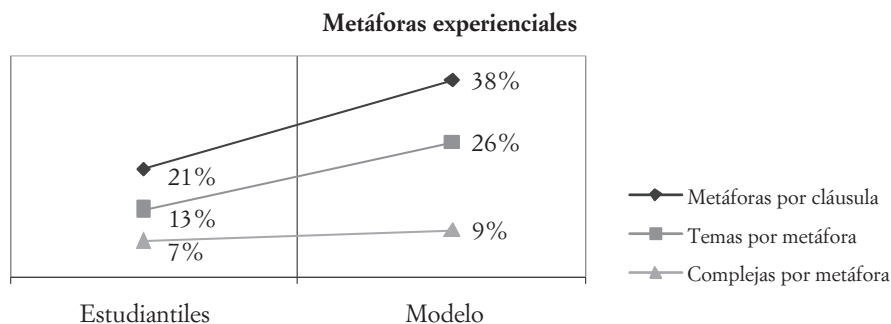
La Gráfica 1 también nos presenta que en los ensayos intermedios hay un 2% más de metáforas complejas (grupos nominales metafóricos que en su complemento contienen otra metáfora) que en los ensayos principiantes. Tanto en los ensayos principiantes como en ensayos intermedios los porcentajes de este tipo de metáforas son muy reducidos, y los datos obtenidos de los textos modelo que se presentarán más adelante sugieren que estas construcciones son en sí inusuales. Sin embargo, este tipo de metáforas pueden ser muestra de un paso ulterior hacia el pensamiento abstracto, y al mismo tiempo, ejemplo de la recursividad de las metáforas, la cual es posible dada la flexibilidad que tiene el grupo nominal de expandirse mediante la autocontención de otros grupos nominales.

► Ensayos estudiantiles *vs.* ensayos modelo

Ahora se presenta los datos de los ensayos estudiantiles, incluyendo esta vez tanto del segundo como del cuarto semestre, en relación a los de los ensayos

modelo. Esta vez, se puede decir que hay una mayor distancia entre la experiencia de los escritores de los textos a considerar que en la sección anterior, ya que mientras que los estudiantes se encontraban en las primeras etapas de la universidad al momento de producir sus ensayos, los autores de los textos modelo son normalmente académicos cuyo alto nivel de conocimiento y de expresión escrita les permite ser publicados en revistas arbitradas. La Gráfica 2 presenta los porcentajes totales de metáforas experienciales, de metáforas temáticas y de metáforas complejas:

GRÁFICA 2. Comparación entre ensayos estudiantiles y ensayos modelo de acuerdo a los datos de las metáforas experienciales



Aquí se observa que al fundirse los porcentajes de metáforas experienciales de los ensayos principiantes e intermedios, el resultado es de 21%, *i.e.* 4% más que los principiantes y 3% menos que los intermedios. Al comparar, se observa que es una gran ventaja la que sacan los valores en los ensayos modelo (excepto por metáforas complejas). Los ensayos modelo tienen 17% más de metáforas experienciales que los ensayos estudiantiles, lo cual es bastante significativo ya que, a excepción de un ensayo estudiantil (que obtuvo 39% de metáforas experienciales), ningún otro logró un porcentaje tan alto como 38%; lo máximo que se alcanzó fue 33% por dos de los ensayos estudiantiles.

Se dijo ya que el aumento de ME que se observó en los ensayos de cuarto semestre en relación a los de segundo puede indicar el principio de la inte-

gración de los estudiantes a una comunidad en la que se escribe con muchas metáforas, como se observa en los ensayos modelo. Ahora bien, el grado de metaforicidad experiencial en los ensayos modelo puede servir como referencia para el cálculo de la distancia que a los estudiantes les queda por recorrer. Burdamente, si se piensa en el 17% que hay de diferencia entre los ensayos estudiantiles y los ensayos modelo en cuanto a metáforas, el camino por recorrer es largo, pero se trata de estudiantes del segundo y del cuarto semestre, así que existe el tiempo suficiente para recorrer tal distancia, considerando que, como se vio arriba en la Gráfica 1, en un año académico hubo un aumento de 7% (aunque no se trata de los mismos sujetos, la diferencia entre los de segundo y los de cuarto es significativa: 17% *vs.* 24%).

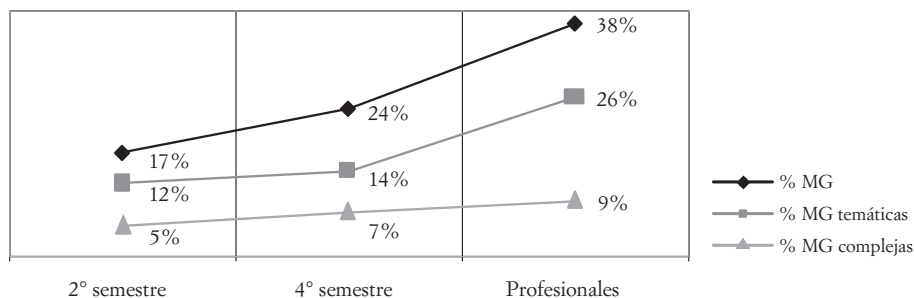
También el porcentaje de metáforas tematizadas es por mucho mayor en los ensayos modelo que en los ensayos estudiantiles (26% *vs.* 13%), siendo exactamente el doble. Así, se tiene que los escribientes de los textos modelo tematizan una cuarta parte de sus metáforas, o una de cada cuatro. Si se compara estos datos con los de otro estudio sistemicista (Filice, 2008), se observará que en él también los textos modelo tuvieron un alto porcentaje de metáforas. (Filice, 2008) analizó todos los temas de cinco ensayos modelo del área de Geografía, y encontró que dentro de los 1,220 temas que éstos incluían, 389 eran metafóricos (*i.e.* el 32% de los temas resultaron metafóricos).

El tercer dato, el del porcentaje de metáforas complejas, también es más alto en los ensayos modelo que en los ensayos estudiantiles, aunque esta vez no es mucha la diferencia (9% *vs.* 7%). Se confirma aquí entonces que este tipo de construcciones resulta inusual no sólo en la escritura estudiantil sino también en la profesional. Sin embargo, el aumento del porcentaje según la experiencia del escribiente (5% en ensayos principiantes, 7% en ensayos intermedios y 9% en ensayos modelo) nos dice que conforme aumenta la capacidad de abstracción de los escribientes, a su vez la cantidad de metáforas se va incrementando hasta el punto en que superponen unas con las otras, realizadas como grupos nominales que en extensión pueden alcanzar longitudes vastas.

Discusión y conclusiones

En conjunto, cuando se compara los porcentajes de metáforas, metáforas temáticas y metáforas complejas en todos los ensayos, se observa que todos estos valores aumentan de acuerdo a la experiencia del escribiente. Siguiendo la Gráfica 3, los ensayos escritos por estudiantes de segundo semestre tienen los valores más bajos, los de cuarto semestre están a la mitad, y los profesionales presentan los valores más altos.

GRÁFICA 3. Porcentajes de metáforas en los ensayos



Según la Gráfica 3, en primer lugar se nota que el porcentaje de metáforas aumenta de acuerdo a la experiencia de los «escribientes». Esto sugiere que conforme ellos avanzan en el desarrollo de su alfabetización avanzada, su discurso se vuelve más abstracto y objetivo, ya que, de acuerdo a Colombi (2006), precisamente éste es uno de los efectos del uso de las metáforas. En segundo lugar, entre más experiencia tienen los escribientes, mayor es el número de metáforas temáticas que usan. Ravelli (2003) ya ha mencionado que la metáfora gramatical no es el único factor que hace bueno a un texto escrito, sino también el manejo de la estructura temática y de la información. Entonces, como la Gráfica 3 muestra, los escribientes con mucha experiencia no sólo usan más metáforas, sino que las colocan en posiciones estratégicas para hacer sus textos más dinámicos y mejor organizados. Por último, el porcentaje de ME complejas también se incrementa según la experiencia.

Este hecho sugiere que los escribientes con más pericia explotan todo el potencial de expansión e incrustación que posee el grupo nominal, permitiendo que más metáforas funcionen como modificadores del núcleo nominal, y que así aumente la complejidad interna de los grupos nominales.

Significativamente el estudio reveló que existen variaciones en el uso de la metáfora experiencial: 1) por estudiantes de segundo y de cuarto semestre, y 2) entre estudiantes y expertos. Además, otro hallazgo fue que la gran mayoría de las metáforas contienen nominalizaciones más que adjetivaciones⁶, lo cual coincide con el comentario de Halliday de que “la nominalización es la herramienta más poderosa para crear MG” (1994: 352). Al parecer, la nominalización de la experiencia juega un papel importante tanto en el desarrollo de la alfabetización avanzada como en la construcción de significados en el registro académico.

La pertinencia de los resultados pudo observarse en la constancia de las frecuencias calculadas en los diferentes subcorpus. Es decir, la creciente metaforización experiencial de acuerdo a la experiencia del escribiente no sólo se muestra con los altos porcentajes de los ensayos intermedios en relación con los ensayos principiantes, sino también con los altos porcentajes de los ensayos modelo en relación a los ensayos estudiantiles.

Aunque la correlación positivamente proporcional entre la frecuencia de metaforización experiencial y la experiencia del escribiente ya había sido hipotetizada según estudios previos (Ignatieva, 2008a, 2008b, 2010, 2012; Filice, 2008), este estudio confirmó la validez de este fenómeno. Además, el estudio mostró dos fenómenos importantes que no habían sido previstos: la variación en la complejidad estructural y en la tematización de los grupos nominales metafóricos. Como se vio, tanto las metáforas complejas como las temáticas aumentan según la experiencia del escribiente.

Por último, los valores obtenidos en el estudio nos permiten hacer predicciones acerca del contexto en que se produce tales estructuras léxico-

⁶ Aunque en el estudio no se planteó hacer la cuenta exacta de las metáforas que contenían nominalizaciones y las que contenían adjetivaciones, las primeras abarcan por lo menos la tercera parte del total.

gramaticales. Siguiendo la idea de Eggins y Martin (1997), un buen análisis es aquel que permite tanto predicciones textuales como deducciones contextuales. Por un lado, por predicciones textuales se refieren a que una vez determinados los contextos situacional y cultural, se puede tener una idea del tipo de elecciones léxico-gramaticales. Por ejemplo, en nuestro caso, al determinar que un texto pertenece al registro académico en México (y más específicamente, en la UNAM), al área humanística de Literatura, al género *ensayo*, producido por un estudiante de Letras, es posible determinar el grado de metaforización del significado experiencial. Inversamente, la deducción contextual se refiere a que una vez establecidas las elecciones léxico-gramaticales, se puede tener una idea de las fuentes contextuales situacionales y culturales. En nuestro caso, los grados de metaforización de los significados que encontremos en un texto podrían darnos una idea de sus circunstancias de producción. Ésta es una manera de ejemplificar la que es la motivación principal de toda gramática funcional, *i.e.*, la relación entre texto y contexto.

▮ Referencias

- Colombi, C. (2006). Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: the Contribution of Halliday and Vygotsky* (147-153). London: Continuum.
- Colombi, C. & Ignatieva, N. (2006). El lenguaje de las Humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional. Proyecto conjunto entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de California, Davis.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London: Continuum.
- Eggins, S. & Martin, J. R. (1997). Genres and Registers of Discourse. En T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as Structures and Process. Discourse Studies: a Multidisciplinary Introduction* (Vol. 7, 231-256). London: SAGE Publication.

- Filice, E. (2008). *La estructura temática en los géneros académicos: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario*. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM-CELE, 2009)
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and Linguistics: a Functional Perspective. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (339-424). Harlow, Essex: Addison Wesley Longman.
- Halliday, M. A. K. (1998a). Language and Knowledge: the 'Unpacking' of Text. En J. Webster (Ed.), *The Language of Science: Collected Works of M. A. K. Halliday*, (Vol. 5, 24-48). Pekin: Peking University Press, 2004.
- Halliday, M. A. K. (1998b). Things and Relations: Regrammaticising Experience as Technical Knowledge. En J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (185-235). London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Ignatieva, N. (2008a). A Systemic Functional Analysis of College Students' Literature Essays in Spanish. En N. Norgaard (Ed.), *Systemic Functional Linguistics in Use. Odense Working Papers in Language and Communication* (Vol. 29, 420-433). Odense: University of Southern Denmark.
- Ignatieva, N. (2008b). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo* (Revista de la Universidad Central de Venezuela), 25: 176-195.
- Ignatieva, N. (2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémico funcional. *Lingüística Mexicana*, V(1): 91-109.
- Ignatieva, N. (2012). Academic Student Writing in Spanish in Terms of Success and Failure from the Functional Perspective. *Sino-US English Teaching*, 9(1): 821-832.

- Prozorova, L. A. (1997). If Not Given then What? Things that Come First in Academic Discourse. En A. Duszak (Ed.), *Culture and Styles of Academic Discourse* (305-322). New York: Mouton de Gruyter.
- Ravelli, L. J. (2003). Renewal of Connection: Integrating Theory and Practice in an Understanding of Grammatical Metaphor. En A. M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers & L. Ravelli (Eds.), *Grammatical Metaphor: Views from Systemic Functional Linguistics (Current Issues in Linguistic Theory)* (37-64). Amsterdam: Benjamins.
- Ravelli, L. J. & Ellis, R. A. (Eds.) (2004). *Analysing Academic Writing. Contextualized Framework*. London: Continuum.

Exploraciones
del corpus californiano

El desarrollo de la voz de autor (*writer's voice*)¹ en la escritura académica de los estudiantes universitarios de español como lengua heredada: aportaciones de la lingüística sistémico funcional

MARÍA CECILIA GÓMEZ
UNIVERSITY OF CALIFORNIA, DAVIS, USA

► Introducción

Aprender a escribir académicamente en la universidad es un reto para todos los estudiantes. Al escribir en un segundo idioma, como es el caso de los estudiantes de español como lengua heredada (*Spanish-as-a-heritage-language*, *SHL*, en inglés), y de los estudiantes anglohablantes que escriben en español, esto puede ser particularmente difícil. Los estudiantes de español como lengua heredada son de origen hispano, nacieron y se criaron en los EE.UU. y fueron expuestos al español en contextos relacionados con la familia (Lynch, 2002). Ésta es una definición muy general que no abunda en las diferentes características lingüísticas y educativas que presentan estos alumnos. Con el fin de convertirse en escritores efectivos en español, los estudiantes de español como lengua heredada tienen que dominar una serie de recursos léxico-gramaticales y aprender a combinarlos con éxito.

La escritura académica en español representa un desafío para estos alumnos. Los estudiantes de lengua heredada son muy diversos, presentando una amplia gama de antecedentes, experiencias de aprendizaje bilingüe, y necesidades de aprendizaje del idioma. En general, estos estudiantes carecen

¹ En el presente trabajo, todas las traducciones de terminología y citas del inglés al español son de mi autoría. Utilizo el término «voz de autor» y «voz del escritor» para referirme al mismo concepto, con base en la terminología utilizada en inglés. Entiendo que en algunos contextos de trabajos hechos en español, la *voz de autor* o *voz del escritor* es denominada *voz narrativa*.

de instrucción formal en su lengua materna, ya que han sido educados generalmente sólo en inglés, y muchas veces deben volver a adquirir rasgos del español que habían perdido, así como aprender registros formales y estilos de su lengua de origen después de haber adquirido el inglés (Valdés, 2005). Éstos son algunos de varios dilemas que enfrentan los educadores de estos estudiantes de nivel universitario.

Aunque mucho se ha escrito sobre el desarrollo de las habilidades de alfabetización académica avanzada entre los hablantes monolingües del inglés, hay muy poca investigación sobre cómo los estudiantes de español como lengua heredada desarrollan las habilidades del lenguaje académico. Los investigadores señalan que se necesitan más estudios que exploren los niveles más avanzados de desarrollo académico en español. Asimismo, llevar a cabo esta investigación es fundamental, ya que puede ayudar a la instrucción explícita de la escritura expositiva en la lengua heredada dentro del aula, entre otros aspectos, pues existen muchas preguntas acerca de sus necesidades y de las estrategias utilizadas por los estudiantes de español como lengua heredada.

Con el fin de llevar a cabo esta investigación, es necesario utilizar las herramientas lingüísticas indicadas y un corpus lingüístico apropiado. La lingüística sistémico funcional (LSF) es una teoría social de la lengua que proporciona un marco útil para analizar el discurso escrito, especialmente el que se produce en contextos académicos. Ofrece herramientas para explorar cómo los textos se construyen gramaticalmente, semánticamente y contextualmente. En este capítulo, presento los resultados del análisis de rasgos lingüísticos de los estudiantes de español como lengua heredada para expresar la «voz de autor» en su escritura expositiva. En concreto, explico cómo los estudiantes usan las metáforas interpersonales (MIs) para la construcción de argumentos y presentar sus voces en sus trabajos de investigación universitarios, en los cuales se espera encontrar una tesis clara y puntos de apoyo argumentativos, con la estructura de un ensayo. Los textos forman parte del Corpus del Lenguaje Académico en Español (CLAE), que fue conformado con fines de investigación. A través del análisis funcional de doce textos de

una clase universitaria de español para hablantes nativos en California, exploro cómo los alumnos usan las metáforas interpersonales y lo que esto puede decirnos acerca de la presentación de su «voz de autor», así como la posible efectividad argumentativa de sus ensayos. La investigación en este campo tiene importantes implicaciones para los programas educativos de estudiantes de lengua heredada en los EE.UU. frente al crecimiento de la población de habla hispana, así como para la lingüística de corpus y su papel en este tipo de preguntas de investigación.

► Marco teórico

*Lenguaje académico y alfabetización avanzada:
el rol de la «metáfora gramatical»*

Para Colombi y Schleppegrell (2002), la «alfabetización avanzada» (*advanced literacy* en inglés) es un proceso de construcción de significados que está en constante desarrollo, tanto a nivel individual como social. En contextos de alfabetización avanzada, este proceso de construcción de significado depende del control que los estudiantes tengan de los recursos de la semiótica, la lingüística y las expectativas sociales de los contextos, y su aculturación a las prácticas de alfabetización de las comunidades en las que participan. En la tradición de la LSF, la alfabetización es vista como una actividad lingüística, tanto como un proceso y como un producto.

Siendo una teoría lingüística todavía no muy conocida en los EE.UU., la LSF ha estado en uso en todo el mundo durante más de cuarenta años. De origen australiano con el trabajo de M. A. K. Halliday y sus colegas (1993, 1998, 2004, en Achugar & Colombi, 2008), es una teoría que ha sido empleada en diferentes disciplinas, desde la lingüística educativa hasta las comunicaciones empresariales. La LSF considera que el lenguaje está organizado en dos áreas principales: la «semántica» (es decir, el sistema de significados) y la «léxico-gramática», ya que el lenguaje utiliza tanto el léxico como

la gramática para crear significados (Matthiessen, 2006). De hecho, la LSF analiza el lenguaje a través de una visión trinocular de significados ideacionales, interpersonales y textuales.

La LSF ve al «género» del discurso como “usos del lenguaje establecidos y con propósito que se llevan a cabo en determinados contextos culturales” (Christie, 1985, en Schleppegrell, 2001). A nivel universitario, los ensayos constituyen un tipo particular de género. A su vez, cada género presenta características propias del registro. El «registro» conecta el lenguaje con su contexto, mediante una serie de características gramaticales y léxicas de acuerdo con los propósitos funcionales de los hablantes/escritores (Schleppegrell, 2001; Colombi & Schleppegrell, 2002). Un registro incluye el «campo», el tema o el contenido de un texto; el «tenor», la relación entre el escritor y su público, sus actitudes y su evaluación; y el «modo», la organización del texto (Halliday, 2004). En la teoría de la gramática de la LSF una de las principales características del lenguaje académico y la alfabetización avanzada es la «metáfora gramatical» (MG). En las formas congruentes de usar el lenguaje, las cosas aparecen como sustantivos, las acciones como verbos, y las circunstancias como adverbios. A través del proceso de la metáfora gramatical, especialmente con la nominalización, el lenguaje se utiliza de manera incongruente. Las acciones, por lo tanto, se pueden realizar como sustantivos (Schleppegrell, 2002). Los estudiosos de la LSF notan que un elevado uso de metáforas gramaticales está presente en los textos académicos escritos y en los textos que se consideran de prestigio en los ámbitos de habla inglesa y habla española (Colombi, 2006).

Una de las ventajas del enfoque de la LSF es que permite a los investigadores identificar las características léxico-gramaticales que determinan a ciertos géneros y explicar los desafíos que enfrentan los estudiantes que están desarrollando sus conocimientos en estos contextos. También puede ayudar en la enseñanza de manera explícita de estas características a los estudiantes.

► Metáfora gramatical interpersonal

Los especialistas identifican tres tipos de metáforas gramaticales: la metáfora ideacional, la metáfora interpersonal, y la metáfora lógica. Para Colombi (2006), la metáfora interpersonal es un recurso léxico-gramatical que “presenta la autoría del texto, tanto implícita como explícitamente” (Colombi, 2006: 147) y es “una forma metafórica de expresar significados interpersonales que son representados en forma congruente en las elecciones de modo y modalidad” (Colombi, 2006: 158). Las metáforas interpersonales se relacionan así con el «tenor» del registro, ya que el escritor los utiliza, entre otros recursos, para que su posición y su voz sean evidentes en el texto y así poder relacionarse con su público de ciertas maneras (por ejemplo, como un experto, como un novato, entre otros). Mediante el uso de modalización más objetiva (por ejemplo, *es cierto*) o más subjetiva (por ejemplo, *pienso*), el autor se hace más o menos relevante o saliente, más o menos explícito, como la persona encargada de la evaluación de las ideas presentadas:

Tabla 1. Metáforas interpersonales (sobre la base de Ghio y Fernández, 2005: 142).

| Categoría | Tipo de realización | Ejemplo |
|--------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| 1. Subjetiva | | |
| a) Explícita | <i>Creo, estoy seguro de que</i> | <i>Creo que ella sabe</i> |
| b) Implícita | <i>Será, debe ser</i> | <i>Ella sabrá, Ella debe saber</i> |
| 2. Objetiva | | |
| a) Implícita | <i>Probablemente, seguramente</i> | <i>Ella probablemente sabe</i> |
| b) Explícita | <i>Es probable que, es seguro que</i> | <i>Es probable que ella sepa</i> |

Como la Tabla 1 muestra, las modalidades metafóricas elegidas por un autor marcan la orientación de la metáfora interpersonal como explícita o implícita. Cuando el escritor utiliza metáforas interpersonales explícitas (por ejemplo, *creo que, es posible que*), la primera cláusula se conecta con la siguiente a través de la proyección, haciendo explícita su voz. Cuando el escritor utiliza metáforas interpersonales implícitas (por ejemplo, *será*), utiliza los recursos ideacionales como interpersonales (Halliday & Matthiessen, 2004). Estas

opciones de metáforas interpersonales son utilizadas por el escritor para posicionarse más cerca o más lejos de las proposiciones presentadas, así como para crear sus actitudes, los roles entre él y los participantes, y su evaluación en un texto. De esta manera, las metáforas interpersonales conducen a “una expansión del potencial de significado” (Halliday & Matthiessen, 2004: 626).

Aunque la mayor parte de la investigación sobre metáfora gramatical se ha llevado a cabo en contextos de idioma inglés, algunas investigaciones en otros idiomas parecen indicar que la metáfora gramatical está también presente en los niveles de alfabetización avanzada. Sin embargo, se necesita más estudios sobre cómo los estudiantes de español como lengua heredada desarrollan sus habilidades lingüísticas en el ámbito del español académico. Heyvaert (en Villamil, 2005) señala que la metáfora interpersonal ha sido poco estudiada, ya que se ha puesto más atención en las metáforas ideacionales.

*La «voz de escritor», el posicionamiento interpersonal,
y las metáforas interpersonales*

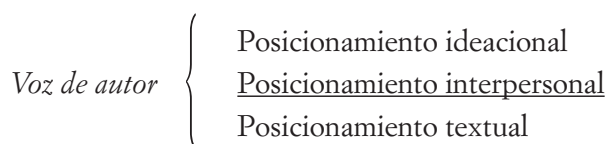
Un elemento clave en la escritura, según los estudiosos, es la «voz del escritor». Aunque el término engañosamente parece ser más o menos auto-explicativo, hay una amplia, y a veces contradictoria, gama de escritura académica referida a lo que es la voz del escritor (Elbow, 2007; Snaza & Lensmire, 2006) y a los elementos de un texto que pueden ser identificados como la voz del escritor, con base en las perspectivas de los investigadores sobre la naturaleza y la tarea de la escritura. Aún con la dificultad que implica ponerse de acuerdo sobre lo que el concepto denota, varios estudiosos están de acuerdo en que la «voz» es “una de las metáforas más poderosas que tenemos para pensar sobre la agencia y la autoría” en la escritura (Snaza & Lensmire, 2006: 1). En la siguiente sección, presento una breve reseña de algunos de los enfoques más recientes sobre la voz del escritor, la conexión que propongo entre la voz del escritor y las metáforas interpersonales, y la definición de la voz del escritor que uso en el presente estudio.

Mi búsqueda y revisión de la bibliografía académica, enfocada en los campos de la escritura en lengua materna y en segunda lengua, la composición y la retórica, aunque no exhaustiva, ha identificado las siguientes dos líneas teóricas principales sobre la «voz del escritor»: una línea que conecta la «voz» con la identidad real del autor (es decir, la voz del escritor como la identidad del autor y/o una presencia fuerte del autor), y la línea que conecta la «voz» con los elementos retóricos que los autores utilizan para representarse a sí mismos (es decir, la voz como la auto-representación). Dado que una revisión detallada de esta bibliografía está fuera del alcance de este trabajo, voy a presentar a continuación una revisión resumida de estas dos líneas y la perspectiva teórica que yo adopto.

La primera, y más divulgada, vertiente teórica concibe la *voz* como la identidad del autor; ha estado particularmente presente en los contextos de escritura de habla nativa en inglés y en contextos en su mayoría occidentales. La «voz del escritor» como la voz individual en la escritura “se caracteriza por ... su claridad, explicitud, expresividad y asertividad” (Ramanathan & Atkinson, 1999, en Guanfang Zhao & Llosa, 2008: 155). Esta visión entiende la voz como la expresión única de una persona (Snaza & Lensmire, 2006), y trata de identificar los rasgos discursivos que están relacionados con el individualismo en los textos escritos. De hecho, el uso del pronombre de primera persona (*yo*) parece ser la característica discursiva más discutida relacionada con la voz en la escritura académica en idioma inglés desde este punto de vista (Stapleton, 2002). Además, parece que los escritores son percibidos como más exitosos cuando son capaces de exponer una voz que se contrasta con los que pensaron sobre un tema de forma más ingenua, o en contraste con una versión anterior y de menor experiencia de sí mismos (Bartholomae, 1988). Bartholomae encontró que los escritores principiantes utilizan una serie de estrategias para establecer su autoridad al escribir, tales como definir su presencia en un campo, imitar la prosa académica, situarse al mismo tiempo dentro y en contra de un cierto tipo de discursos, y presentar un argumento propio. Dentro de esta línea de pensamiento, parece que la «voz del escritor» se entiende tanto como la voz asertiva del autor sobre un tema

determinado, incluso aunque no presente sus propias ideas, así como también la voz del autor que expresa su punto de vista personal.

La segunda vertiente teórica, y a la que yo misma me adhiero en este trabajo, considera la «voz» como un conjunto de construcciones retóricas que los autores tienen a su disposición con el fin de representarse a sí mismos (Kamler, 2001, en Spalding, Wang, Lin, & Hu, 2009; Ivanic & Camps, 2001, Schleppegrell, 2001). Esta visión también ha sido adoptada por algunos estudiosos y expertos de la LSF, tales como Ivanic y Camps (2001). En un muy citado artículo, Ivanic y Camps (2001) consideran que cualquier pieza de la escritura tiene *voz*; más bien, lo que difiere de un tipo de escritura a otro es cómo la *voz* se define y cuáles son sus características. Estos autores ven la *voz* a través de tres tipos de posicionamiento, basado en el trabajo de la LSF de Halliday (1985). Los tres posicionamientos se refieren a las tres macrofunciones del lenguaje: las formas en las que el escritor representa el mundo «posicionamiento ideacional», la autoridad del escritor y su relación con los lectores «posicionamiento interpersonal», y la manera del escritor de convertir significados en el texto «posicionamiento textual». El siguiente gráfico ilustra esta forma de entender la voz de autor:



Lo interesante de este trabajo es que plantea una visión más amplia de la «voz del escritor» que algunos de los otros enfoques teóricos. Los autores conciben la voz del escritor como la auto-representación, como una forma de “transmitir una impresión de sí mismo a través de recursos semióticos” (Ivanic & Camps, 2001: 4), por lo tanto, presentan una visión multidimensional de la *voz*, compuesta de tres tipos de posicionamiento: ideacional, interpersonal y textual. El escritor tiene a su disposición una variedad de recursos para adoptar ciertos tipos de voces. Este punto de vista, al contrario de otras perspectivas teóricas sobre la «voz», no asume que adoptar una

posición de autoridad es, *per se*, mejor que adoptar una posición tentativa, ampliando así nuestra visión sobre la «voz del escritor» y el continuo de opciones léxico-gramaticales que los escritores tienen.

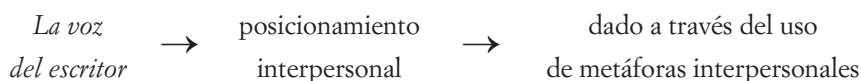
También sobre la escritura académica desde la perspectiva de la LSF, Schleppegrell (2001) señala que la selección del modo (declarativo, imperativo o interrogativo) está relacionada con la forma en que el escritor se presenta: como una persona que afirma algo, da una orden, o hace una pregunta. Schleppegrell (2001) encontró que los ensayos que se consideran bien argumentados generalmente cuentan con un “autor asertivo que se presenta como un experto conocedor y proveedor de información objetiva” (Schleppegrell, 2001: 14-15). Esto se realiza a través de una estructura de modo donde el escritor asume una posición de monólogo.

Ahora me centraré en el posicionamiento interpersonal en relación con el presente estudio. En la perspectiva de la LSF, toda escritura es altamente personal e interpersonal, ya que “los escritores transmiten mensajes acerca de sí mismos con acciones tales como el uso de la palabra “ellos”, “ella”, o “él” para referirse a las personas en general; con acciones como la representación de un proceso social como un verbo, acompañado de los actores humanos, o con la representación de un proceso social como una nominalización: un sustantivo despojado de tiempo verbal, modalidad, sujetos y objetos; mediante acciones tales como la inclusión o no inclusión de definiciones dentro de su escrito; por acciones como escribir en un papel con imágenes de fondo impresas o en papel normal” (Ivanic & Camps, 2001: 5). De hecho, los autores se basan en y recombinan el repertorio de voces al que han sido expuestos en diferentes disciplinas, discursos y géneros. Toda escritura es, por lo tanto, interpersonal, ya que se refiere a los “encuentros muy particulares de los escritores mismos con otras personas, otras mentes, y otros textos, orales y escritos” (Ivanic & Camps, 2001: 6). Para Ivanic y Camps, los escritores tienen una gama de opciones a su disposición con respecto a cómo quieren presentarse a sí mismos. Se posicionan en su escrito en cuanto a su sentido de la propia autoridad y certeza, y en términos de la relación con sus lectores. Presento a continuación la Tabla 2 que he creado para ilustrar estas dimensiones:

TABLA 2. Las dimensiones de la «voz» según Ivanic y Camps (2001) y desarrolladas con base en el idioma inglés.

| | |
|--|--|
| Auto-representación del autor | explícita ~ implícita |
| Autoridad y certeza de autor (con respecto a otras fuentes) | <p>asertiva [El autor se presenta de manera asertiva (realizado por el uso de la referencia explícita a través del pronombre en primera persona, singular o plural, y expresiones como “el autor”, verbos categóricos en tiempo presente (tener, ser, etc), mínima evidencia o justificación de los argumentos, presentar una visión del conocimiento despersonalizada y universalmente verdadero, el uso de la evaluación y los marcadores modales de certeza; en un todo, el efecto general es que el autor tiene un rol en la creación del conocimiento y asume la responsabilidad de su propia posición]</p> <p>tentativa [El autor se presenta de manera provisional y deferente, a través del uso de marcadores de modalidad, la justificación frecuente de argumentos y la posición tomada, las apelaciones a la autoridad de otros escritores, el alto uso de verbos modales y expresiones de incertidumbre, el uso del modo interrogativo e imperativo]</p> |
| El poder y la certeza del autor con respecto a los lectores | más poderoso que los lectores ~ menos poderoso que los lectores |

En el presente estudio, yo adopto la postura de Ivanic & Camps (2001) acerca del posicionamiento interpersonal para explorar cómo los escritores interactúan con sus interlocutores. En concreto, me enfoco en cómo esta posición interpersonal realizada a través de metáforas interpersonales –como elemento de la «voz del escritor»– opera en la escritura académica de los estudiantes de español como lengua heredada y cuáles son sus efectos. Mi unidad de análisis es la «metáfora gramatical interpersonal», entendida como un elemento léxico-gramatical que los escritores pueden usar para presentarse a sí mismos y presentar sus puntos de vista, más o menos explícitamente, en su escritura. El siguiente gráfico ilustra este punto:



Una pregunta clave acerca de la presencia más explícita o implícita de la «voz del escritor» es si impacta en la percepción de los lectores acerca de la calidad de la escritura. Todavía hay muy poca investigación empírica realizada sobre este tema, la cual está alineada con la primera vertiente teórica, ya que entiende la «voz del escritor» como voz autorizada, basado en el uso de las construcciones en primera persona singular y en la voz activa. Sin embargo, la investigación realizada ha arrojado resultados contradictorios al presente (Helms-Park & Stapleton, 2003; Matsuda & Tardy, 2007, en Guanfang Zhao & Llosa, 2008; Guanfang Zhao & Llosa, 2008), donde Guanfang Zhao y Llosa (2008), utilizando la escala de Helms-Park y Stapleton (2003), encontraron una relación positiva entre la «voz» y la calidad de la escritura, a pesar de que dos estudios anteriores —precisamente uno de ellos el estudio de Helms-Park y Stapleton (2003)— no habían hallado alguna relación entre la voz individual y la percepción de la calidad de la escritura en general.

A pesar de estos resultados contradictorios, todos los autores consultados para el presente estudio están de acuerdo en que la «voz» en sí no equivale a una buena escritura (Elbow, 2007; Guanfang Zhao & Llosa (2008; Stapleton, 2002). Un uso apropiado del lenguaje, un adecuado razonamiento y la «voz» del autor son partes integrales de la buena escritura, e interactúan de forma compleja, no descifrada por completo hasta el momento. Asimismo, la percepción de la buena escritura depende de las expectativas de los lectores de cada tipo de género. Por lo tanto, no hay pruebas concluyentes sobre la posible relación entre la «voz» y la calidad de la escritura, sobre todo porque todavía hay cuestiones importantes que falta conocer acerca de cómo se define la «voz del escritor» y cómo es operacionalizada.

La revisión bibliográfica presentada aquí indica que hay un interés renovado en cuestiones relacionadas a la «voz» en el ámbito de los estudios de composición, la escritura en lengua materna y en segunda lengua (Guanfang Zhao & Llosa, 2008) y que la escasez de estudios realizados sobre este tema llama a más estudios de metodología mixta sobre la «voz del escritor» y cómo

ésta opera en la escritura académica en lengua materna y en segunda lengua en diferentes contextos (Guanfang Zhao & Llosa, 2008).

Las secciones anteriores han proporcionado la base teórica para el estudio sobre el desarrollo de la «voz del escritor» de los estudiantes de español como lengua heredada específicamente a través de la utilización de metáforas interpersonales como un elemento de posicionamiento interpersonal. Ningún estudio hasta la fecha se ha centrado en este tema ni desde la perspectiva de la LSF. En las secciones siguientes abordaré las preguntas de investigación que han guiado mi estudio, así como la metodología utilizada incluyendo el trabajo con el CLAE, la recolección y análisis de datos, y presentaré mis comentarios finales.

► Las preguntas de investigación

Las siguientes preguntas de investigación han guiado mi estudio:

1. ¿Cómo utilizan las metáforas interpersonales en sus trabajos de investigación los estudiantes de español como lengua heredada de mayor nivel y menor nivel (de acuerdo a las calificaciones que recibieron sus trabajos)?
2. ¿De qué manera el uso de las metáforas interpersonales se relaciona con la forma en que presentan su posicionamiento interpersonal o su voz del escritor?
3. ¿Hasta qué punto el uso de las metáforas interpersonales está asociado con la calidad general de su escritura, según lo medido por las calificaciones de los estudiantes?

► Metodología

CLAE, el escenario y los participantes

Los textos de este estudio provienen del CLAE, el corpus en línea creado para el lenguaje académico en español y resultado del proyecto binacional (UC Mexus) entre la Universidad de California, campus de Davis, en EE.UU., y la Universidad Nacional Autónoma de México, en México.² El proyecto investiga el lenguaje de las humanidades en México y en los Estados Unidos desde una perspectiva sistémico funcional, analizando “los componentes funcionales de los diferentes géneros dentro de la comunidad académica [y explorando] las características léxico-gramaticales de estos géneros” (Ignatieva, 2008: 420). Los textos de los alumnos examinados para mi investigación fueron recopilados en el Departamento de Español de UC Davis y provienen de una amplia variedad de clases de estudiantes de español como lengua heredada. Se obtuvo el consentimiento de los estudiantes antes de la recolección de los textos. Los textos fueron recopilados, organizados, codificados por género, clase, y categorizados, con el propósito de no identificar a los estudiantes por su nombre.

A pesar de que no he recolectado datos sobre los antecedentes lingüísticos, culturales y educativos de estos estudiantes, una investigadora que ha realizado estudios en la misma universidad me ha informado que la mayoría de los estudiantes hispanos de segunda o de tercera generación hablan español y que son por lo general los primeros en sus familias en asistir a la universidad (Colombi, 2006). Por otra parte, la información anecdótica recogida de los instructores de estos cursos indica que la mayoría de los estudiantes, si no todos, tienen habilidades avanzadas de alfabetización en inglés y diversas habilidades de competencia en español.

La universidad es reconocida por su oferta de cursos de español y español como lengua heredada, que van desde los cursos de división inferior a las

² El corpus está disponible en: <<http://www.lenguajeademico.info>>

clases de posgrado, y con más de 500 estudiantes inscritos. El curso de español como lengua heredada (SPA) en particular que estudié es el último de una serie de tres que, durante un año académico, construye las habilidades del lenguaje académico que los estudiantes necesitan si desean inscribirse en clases de español de mayor nivel.

Como parte del equipo de investigación del proyecto CLAE, yo había realizado un análisis sistémico funcional de 10 textos de esta clase, seleccionados al azar de un total de 15 textos. Utilizando el marco de la LSF, me centré en su densidad léxica, el uso de la metáfora gramatical y las metafunciones textual, interpersonal e ideacional. Al final del análisis, obtuve las calificaciones de los estudiantes y las comparé con los resultados preliminares. De ello se detectó una posible relación entre el uso de las metáforas interpersonales y las calificaciones de los alumnos. Esto dio impulso al presente estudio, también enfocado en el uso del CLAE como recurso ideal, con el objetivo de ofrecer una exploración más profunda del uso de las metáforas interpersonales entre los estudiantes de mayores y menores calificaciones, y la presentación de la «voz» de los estudiantes en la escritura expositiva dentro del ámbito académico.

Cabe señalar que después del análisis preliminar de los textos, el docente de la clase y alumno de doctorado de la universidad fue entrevistado con el fin de comprender mejor el contexto de la clase de escritura, así como sus expectativas para los trabajos de los estudiantes. Cuando se le preguntó acerca de los elementos más importantes del trabajo de investigación, expresó que: a) los estudiantes debían elegir un tema de investigación y consultar la bibliografía adecuada, con la incorporación de un mínimo de cinco fuentes, b) los estudiantes sintetizarían los resultados de la literatura consultada, y c) los estudiantes debían exponer sus opiniones críticas sobre el tema de una manera académica. El docente esperaba encontrar un texto argumentativo más que una descripción o una narración de lo que las referencias consultadas decían sobre el tema elegido. El instructor estaba particularmente interesado en hallar una postura clara tomada por los estudiantes sobre el tema, así como la presentación del material de “forma académica”, lo que

describió como la presentación de un argumento debatible y el uso de una variedad de formas gramaticales. De estos dos elementos, el posicionamiento del estudiante o “tesis”, es decir, lo que yo interpreto como *la voz del escritor* para el propósito del presente estudio, era lo más importante. A pesar de que el docente no proporcionó una definición explícita de lo que es una “tesis”, entiendo por tesis “la articulación de la idea principal del autor” y “lo que el escritor tiene que decir sobre el tema” (Packer & Timpane, 1997: 43). También él mencionó que, con anterioridad a la presentación del trabajo final, los estudiantes habían presentado un resumen de dos páginas para su retroalimentación y también habían hecho una presentación oral en clase. Se asume en el presente estudio que los demás docentes que enseñaban otras secciones de la misma clase seguían pautas similares.

▮ Recolección de datos y preparación de datos

En esta sección se describen los pasos que he seguido con el fin de explorar la posible relación entre el uso de las metáforas interpersonales entre los estudiantes de mayor y de menor nivel de calificación y la presentación de la *voz* de los estudiantes en la escritura expositiva. Como un primer paso metodológico, seleccioné los textos del corpus de CLAE relacionados a las clases de español como lengua heredada (SPA), es decir, de la misma clase, pero distintas secciones. Las dos clases eran cuatrimestrales y de *lower division* (clases de nivel inferior, de acuerdo con la terminología del contexto americano). Me referiré a estas clases como SPA Clase A (N = 15) y SPA Clase B (N = 10). Cada clase cubría los mismos temas y requería la presentación de un trabajo de investigación que seguía las mismas pautas. El docente de cada clase calificaba estos trabajos. De acuerdo con los temas elegidos por los estudiantes, los textos abordaban una variedad de temas, desde los *narcocorridos* al *Che Guevara*. La razón por la que elegí esta clase es porque se centra en el desarrollo de la lengua española como lengua heredada a un nivel intermedio, que expone a los estudiantes a una variedad de géneros académicos en español.

Posteriormente conecté las calificaciones de los estudiantes de las dos clases con los códigos de los textos del CLAE, con el fin de identificar los de mayor y menor puntuación. De ahí creé una lista de 12 textos provenientes del CLAE para un examen más detallado, con tres textos de mayor calificación y tres textos de menor calificación para cada clase (ver Tabla 3). Sin embargo, no anoté la calificación en los documentos codificados, de manera tal de que la calificación no influyera en mi análisis.

TABLA 3. Clase, estudiante y calificación.

Estudiantes con mayores calificaciones

| Clase | Pseudónimo para el estudiante y texto | Calificación |
|---------|---------------------------------------|--------------|
| Clase A | Viviana (# 11) | A + (98%) |
| Clase A | Teresa (# 10) | A + (98%) |
| Clase A | Moira (# 9) | A + (97%) |
| Clase B | Ricardo (# 306) | A + (97%) |
| Clase B | Silvina (# 304) | A + (97%) |
| Clase B | Isabel (# 309) | A (96%) |

Estudiantes con menores calificaciones

| Clase | Pseudónimo para el estudiante y texto | Calificación |
|---------|---------------------------------------|--------------|
| Clase A | Josefina (# 12) | B (86%) |
| Clase A | Facundo (# 3) | B (85%) |
| Clase B | Florencia (# 307) | B (84%) |
| Clase A | Hugo (# 4) | B (83%) |
| Clase B | Juan (# 305) | B (80%) |
| Clase B | Marcos (# 302) | C (75%) |

► Análisis de datos

Los datos fueron analizados de forma iterativa. En la primera etapa leí el trabajo de los alumnos varias veces, prestando atención a las metáforas interpersonales en cada texto y los resultados ya tabulados para los textos anteriormente analizados. En segundo lugar, llevé a cabo un análisis detallado de la utilización de las metáforas interpersonales en los 12 textos, clasificándolos en metáforas interpersonales subjetivas u objetivas y contando el número

total de metáforas interpersonales de cada texto. Luego me centré en las metáforas interpersonales en términos de la «voz de autor». En tercer lugar, creé una lista para resumir los resultados de los 12 textos. El último paso fue comparar los resultados del uso de metáforas interpersonales con las calificaciones, con el fin de explorar una posible relación entre el uso de las metáforas interpersonales y las calificaciones de los estudiantes.

► Resultados

Los resultados cuantitativos de los textos de los estudiantes de mayor y menor nivel parecen indicar una relación entre el uso de las metáforas interpersonales y la calificación del texto. En la siguiente sección presento los resultados de mi análisis de forma cuantitativa a nivel global, y cualitativa sólo con uno de los textos para mostrar cómo se conecta el uso de metáforas interpersonales con la presentación de la «voz» de su «autor».

Análisis cuantitativo: la relación entre las metáforas interpersonales y las calificaciones del texto

Al comparar el uso de las metáforas interpersonales entre los estudiantes con calificaciones altas y los estudiantes de bajos resultados, de ambas clases, me di cuenta que parecía existir algún tipo de relación entre el grado de utilización de las metáforas interpersonales y la calificación del texto. Como muestra la Tabla 4, los estudiantes que alcanzaron la mayor puntuación (que van de A a A+) mostraron un grado mayor de uso de metáforas interpersonales (de 27 a 56) respecto de los estudiantes que obtuvieron calificaciones más bajas (que van de la C a la B, Tabla 5), y también utilizaron una menor tasa de metáforas interpersonales (que van de 1 a 24), sin distinción de la clase a la que pertenecían. El número promedio de metáforas interpersonales en los estudiantes con altas calificaciones es de 39, mientras que para en los

estudiantes con bajas calificaciones es de nueve. En otras palabras, parece que los estudiantes con las mejores calificaciones utilizan más metáforas interpersonales en sus textos que los estudiantes de menor puntuación. Curiosamente, ambos grupos de estudiantes tienden a usar más metáforas interpersonales subjetivas y objetivas de tipo explícito.

Este hallazgo planteó la cuestión de si los estudiantes de mayor puntuación habían en realidad escrito textos más largos que contendrían un mayor número de metáforas interpersonales, ya sea por diseño o por casualidad. Para asegurarme de esto, calculé el número total de palabras y de metáforas interpersonales/número de palabras³ (Tablas 4 y 5). Encontré que la longitud del texto no parece ser un factor relevante en la presencia de un mayor o menor número de metáforas interpersonales. De hecho, entre los estudiantes de mayor puntuación, el promedio de metáforas interpersonales/número total de palabras fue del 1.8%, mientras que fue del 0.8% entre los estudiantes de menor puntuación.

TABLA 4. Resultados de los estudiantes con calificaciones altas.

| Pseudónimo | Calificación | Subjetiva-implícita | Subjetiva-explícita | Objetiva-implícita | Objetiva-explícita | N. total de mis | N. total de palabras | Mis/n. Total de palabras |
|----------------|--------------|---------------------|---------------------|--------------------|--------------------|-----------------|----------------------|--------------------------|
| Viviana (#11) | A+ (98%) | 2 | 26 | 8 | 10 | 46 | 1991 | 2,3% |
| Teresa (#10) | A+ (98%) | 5 | 11 | 1 | 23 | 40 | 1946 | 2,1% |
| Moira (#9) | A+ (97%) | 6 | 14 | 4 | 32 | 56 | 2589 | 2,2% |
| Ricardo (#306) | A+ (97%) | 5 | 1 | 1 | 20 | 27 | 2052 | 1,3% |
| Silvina (#304) | A+ (97%) | 5 | 2 | 7 | 10 | 24 | 2099 | 1,1% |
| Isabel (#309) | A (96%) | 0 | 23 | 2 | 16 | 41 | 2151 | 1,9% |

Número promedio de metáforas interpersonales(MIs) = 39

Promedio de MIs/ número total de palabras = 1,81%

³ En el marco teórico de la LSF los investigadores deben calcular la densidad léxica, es decir, el porcentaje de palabras de contenido por el de palabras totales de un texto. Sin embargo, calculé los totales de palabras a nivel general para poder ilustrar este punto y también ayudar al lector que no esté familiarizado con el marco de la LSF.

TABLA 5. Resultados de los estudiantes con calificaciones bajas.

| Pseudónimo | Calificación | Subjetiva-implícita | Subjetiva-explicita | Objetiva-implícita | Objetiva-explicita | N. total de mis | N. total de palabras | Mis/n. Total de palabras |
|------------------|--------------|---------------------|---------------------|--------------------|--------------------|-----------------|----------------------|--------------------------|
| Josefina (#12) | B (86%) | 6 | 6 | 2 | 8 | 22 | 2258 | 1.0% |
| Facundo (#3) | B (85%) | 0 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2301 | 0.1% |
| Florencia (#307) | B (84%) | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1810 | 0.1% |
| Hugo (#4) | B (83%) | 2 | 12 | 2 | 8 | 24 | 1081 | 2.2% |
| Juan (#305) | B (80%) | 2 | 0 | 1 | 5 | 8 | 1257 | 0.6% |
| Marcos (#302) | C (75%) | 3 | 1 | 2 | 3 | 9 | 1601 | 0.6% |

Número promedio de MIs = 9

Promedio de MIs/ número total de palabras = 0,76%

Aunque hay un rango de variación en las metáforas interpersonales usadas por los estudiantes de mayores y menores calificaciones, es notorio el uso total de metáforas interpersonales entre los estudiantes de mejores calificaciones (que van desde 24 a 56), lo que equivale, por lo menos, al doble del uso de metáforas interpersonales por los estudiantes de calificaciones más bajas (que van de 1 a 24). Este mayor uso de metáforas interpersonales puede deberse a muchas razones. Una posible explicación es que los alumnos de mayor puntuación han desarrollado una mayor facilidad con el uso de metáforas interpersonales y son, por tanto, más capaces de moverse a lo largo de un continuo de metáforas interpersonales subjetivas-objetivas, según lo sugerido por Simon-Vandenberg (en Villamil, 2005), para expresar la «voz de autor» en el texto (Figura 1):

FIGURA 1. Posible continuo del uso de metáforas interpersonales



Análisis cualitativo: relación entre el uso de las metáforas interpersonales y la presencia de la «voz del escritor»: análisis cualitativo de un texto

Con el fin de explorar si realmente existe una conexión entre el uso de las metáforas interpersonales de los estudiantes y su posicionamiento interpersonal/voz del escritor en la construcción de argumentos, presento a continuación el análisis cualitativo en profundidad de uno de los textos del corpus de CLAE. El texto pertenece a una estudiante cuyo trabajo recibió buenas calificaciones (Teresa, con una puntuación de A). He seleccionado este texto de los disponibles del corpus de CLAE, ya que ayuda a ilustrar algunos de los enfoques utilizados por los estudiantes para incorporar metáforas interpersonales y marcar la «voz de autor».

El texto de Teresa: un ejemplo de cómo las metáforas interpersonales ayudan a crear una «voz de escritor» con autoridad

Teresa (pseudónimo) escribió sobre la necesidad de la educación bilingüe en los EE.UU. En su texto utilizó 40 metáforas interpersonales, utilizando mayormente metáforas interpersonales explícitas (34) para representarse a sí misma. Sus metáforas interpersonales se encuentran a lo largo de todo su trabajo, desde la introducción hasta la conclusión. Por otra parte, se encuentran generalmente ubicadas al principio de los párrafos, casi como oraciones tópicas (*topic sentences*), y a veces al final, como un resumen posible del párrafo, como una reafirmación de la posición de la autora, o como un indicador de la dirección que la autora tomará en su argumentación como próximo paso.

Al explorar las funciones que las metáforas interpersonales tienen en su texto y en los distintos párrafos (ver comentarios en negritas incluidos en el texto más abajo), encontré que las metáforas interpersonales se utilizan para llevar a cabo tres funciones principales: a) para establecer su posicionamiento interpersonal/la voz del escritor, b) para introducir, aclarar o presentar evidencia para los principales argumentos presentados por Teresa, y c) que

actúan como ejes organizacionales que mueven el flujo de la argumentación hacia adelante.

Teresa toma posición a favor de la educación bilingüe a partir del título de su trabajo, por lo que presenta información tanto objetiva como subjetiva para apoyar su posición. El modo declarativo es utilizado en la mayor parte del texto, lo que crea una posición monológica y la presenta como una escritora asertiva y con autoritaridad (Schlepppegrell, 2001). Es más, la autora también hace un balance dentro del discurso tanto a favor de la educación bilingüe como en contra del discurso antibilingüe (Bartholomae, 1988). Teresa utiliza las fuentes como evidencia más “objetiva” y, desde la mitad hasta el final del trabajo, presenta su opinión personal como evidencia. De hecho, a pesar de que se mantiene dentro del rango mínimo de cinco fuentes pedidas por su docentes, las utiliza con eficacia a lo largo del texto. De esta manera, establece su autoridad a través de la información objetiva y subjetiva expuesta. En resumen, Teresa utiliza las metáforas interpersonales en su trabajo para exponer su tesis, para presentar evidencia que respalde su posición, para avanzar en su argumentación, y para organizar los aspectos textuales del documento. El efecto conjunto es que adopta una voz con autoridad y asertiva, tratando de persuadir a sus lectores acerca de su posición a favor de la educación bilingüe. Presento a continuación algunos extractos de su trabajo de investigación que ilustran el uso de las metáforas interpersonales en contexto:

Trabajo de investigación de Teresa

(extracto, ver Apéndice A para el texto completo)

Referencia para el análisis del trabajo:

MI: marcado en **negrita y subrayado**

Los puntos más importantes introducidos por las MIs: en *itálica*

Fuentes citadas: marcadas en paréntesis (...)

Referencia a una posición contraria: marcado en corchetes [...]

Nota: Las secciones eliminadas en la presentación de datos están marcados con “...”

Título: La necesidad de la Educación Bilingüe en los EEUU

Párrafo 1

Los EEUU son un país con una mezcla de diferentes culturas. Esta mezcla trae diferentes lenguas y una de las lenguas predominantes es el español. Como consecuencia hay más demanda para la educación bilingüe. Aun así, la educación bilingüe siempre ha sido un tema muy controvertido. [Algunos piensan que la educación bilingüe es contra-productiva para la aculturación] pero **en realidad** es una necesidad.

La MI presenta la tesis/posición de la autora al final de la introducción. La autora se posiciona en contra de la posición tomada por el movimiento de la educación no bilingüe.

Párrafo 2

Para poder entender la necesidad de la educación bilingüe primero **se debe de ver por un lente histórico**. (Juan Clemente Zamora) estudia...

La MI presenta la sección histórica.

La autora comienza con una discusión objetiva (es decir, la lente histórica). Cita fuentes a favor de la educación bilingüe.

Párrafo 3

Esta cantidad no fue suficiente para crear los programas que se necesitaban (Pasquariello 29)... (“proposición 227”)... **Es obvio que se necesita más legislación a favor de la educación bilingüe**.

La MI, al final del párrafo, presenta la posición de la autora.

La autora da apoyo a los argumentos con fuentes. Luego llega a la conclusión de que se requiere más legislación sobre la educativa bilingüe.

Párrafo 4

La necesidad de la educación bilingüe también **se puede ver por medio de un aspecto lingüístico**. ... hay menos hablantes de español (Silva-Corvalan)...

La MI presenta la sección de lingüística. Al final, se introduce la posición de la autora.

La autora introduce otro aspecto de la discusión objetiva (es decir, la lente lingüística). Cita la fuente.

Párrafo 6

[Para aquellos que están en contra la educación bilingüe, la educación bilingüe es contra-productiva]. (Esther Soto) es una “bilingual specialist” y maestra en una escuela primaria en Anderson Valley, CA. En una entrevista con Esther ella dice que la educación bilingüe ayuda a la aculturación...

La autora presenta la postura de educación anti-bilingüe y cita a una fuente experta a favor de la educación bilingüe a continuación.

Párrafo 12

(Por experiencia propia), **puedo** decir que teniendo una persona bilingüe en la familia es un beneficio grande. ...

La MI presenta la experiencia personal de la autora.

La autora presenta las razones subjetivas de su posición a favor de la educación bilingüe.

Párrafo 14

La necesidad de la educación bilingüe también **se puede ver** mundialmente. ... En EEUU si mas americanos supieran español quizás la relación entre los latinos y las sociedad americana fuera mejor y **podríamos** encontrar una solución para el problema de la inmigración y del racismo; entre otros problemas sociales. La comunicación es esencial y para comunicarse uno **tiene que saber** una lengua en común... Los programas bilingües **pueden dar-les** oportunidades a americanos y otras razas que no tiene el español como su lengua natal. Todos **podrían aprender** otra lengua; una lengua que los rodea. En el futuro saber español va a ser una necesidad a causa de la población hispanohablantes-en EEUU.

La MI presenta el tema de cómo la educación bilingüe es importante a nivel mundial.

La autora presenta razones más objetivas con respecto a su posición a favor de la educación bilingüe.

Párrafo 15

*(Para mi) la educación bilingüe es un tema muy personal. Yo soy resultado de la educación bilingüe; y de un específico programa bilingüe. ... Sin poder hablar mi lengua natal **no tendría** una relación cercana con mis abuelos. Yo tengo un gran sentido de identidad y es lo que me ayuda a sobresalir. Yo me siento orgullosa de ser una latina y de poder hablar español. Mi identidad **me hace sentir** bien conmigo mi misma y ésto en cambio **me ayuda** a desarrollarme mejor académicamente entre otras cosas en mi vida. Incluso, al **mantener mi español**, **puedo** ayudar te a toda mi familia cuando necesitan a alguien para traducir. Ésto ayuda a que **yo me sienta** útil y una parte integral de mi familia.*

La MI introduce un resumen de sus puntos principales.

La autora presenta las razones subjetivas/personalmente relevantes para su posición a favor de la educación bilingüe.

► Resumen de los resultados y discusión

En estos trabajos de investigación o “textos dogmáticos” (Christie, 2002), los estudiantes de español como lengua heredada han tenido la oportunidad de expresar sus opiniones personales sobre un tema de su elección. El análisis cualitativo de los estudiantes de mayor y menor nivel de calificación de dos cursos de español como lengua heredada, del mismo nivel, muestra varias diferencias interesantes sobre cómo los estudiantes expresaron su «voz del escritor» a través del uso de las metáforas interpersonales. Basado en el trabajo de Ivanic y Camps (2001) y algunas dimensiones claves que identifiqué en mi análisis de los textos, he creado una tabla que integra estas dimensiones,

resume los resultados y los contrasta con el análisis cualitativo del trabajo de Teresa (Tabla 6):

Tabla 6. Dimensiones de la voz del escritor.

| Puntos clave y dimensiones de la voz del escritor | Estudiante de español como lengua heredada |
|---|---|
| | Teresa |
| Puntaje | A + |
| Número total de MIs | 40 metáforas interpersonales |
| Ubicación de las MIs | en todo el trabajo (desde la introducción hasta la conclusión) |
| Auto-representación del autor | explícita (34 MIs explícitas <i>vs.</i> 6 MIs implícitas) |
| Funciones realizadas por las MIs | Establecer el posicionamiento interpersonal/la voz del escritor (quién es la autora y lo que ella cree). Introducir y reintroducir la tesis y las ideas principales del texto, así como las evidencias. Organizar la argumentación y el flujo de información del texto. |
| Propia autoridad y certeza de autor (vs. otras fuentes) | La autora se presenta de una manera autoritaria (proporciona información objetiva y subjetiva). |
| Presentación de sí mismo vs. el discurso elegido | Se presenta a sí misma dentro de un discurso y en contra de otro discurso. En general, toma una posición clara a favor de una de las posiciones. Presenta a la vez información objetiva y subjetiva para apoyar su posición. |
| El modo utilizado | El uso del modo declarativo en todo el texto construye a la autora como asertiva y con autoridad. |
| El poder y la certeza de autor con respecto a los lectores | En general, la autora se presenta a sí misma más poderosa que los lectores. |
| Tipo de género utilizado | Género de trabajo de investigación/ensayo. |
| Presencia o ausencia de la «voz del escritor» | Efecto general: «voz» autoritaria y una clara posición del autor. |

Como la Tabla 6 muestra, es posible identificar y aislar algunos elementos clave respecto a cómo las metáforas interpersonales son utilizadas por diferentes estudiantes y qué tipos de efectos tienen en términos de la creación de una «voz de escritor» con autoridad (o no). Los textos analizados, de los que

únicamente se presenta el de Teresa para ilustrar este punto, muestran cómo los estudiantes pueden moverse a lo largo del continuo del uso de metáforas interpersonales y cómo pueden conseguir distintos objetivos en términos del posicionamiento interpersonal a través de ellos.

Las dos primeras preguntas de investigación de este estudio fueron: ¿Cómo utilizan las metáforas interpersonales en sus trabajos de investigación los estudiantes de español como lengua heredada de mayor nivel y menor nivel (de acuerdo a las calificaciones que recibieron sus trabajos)?, y ¿de qué manera su uso de las metáforas interpersonales se relaciona con la forma en que presentan su posicionamiento interpersonal o su voz del escritor? La respuesta es que los estudiantes cuyos textos fueron analizados para este estudio usan las metáforas interpersonales de manera diferente cuantitativa y, al parecer, cualitativamente. Como las Tablas 4 y 5 muestran, algunos de los textos producidos por los mejores estudiantes emplearon más y una mayor variedad de metáforas interpersonales. Parece que estos estudiantes podían moverse a lo largo del continuo de metáforas interpersonales. En el caso del trabajo de Teresa, vimos cómo el modo declarativo utilizado y la presencia de la escritora tanto dentro de un discurso como en contra de otro ayudaban a que el trabajo de Teresa presentara una voz de escritor autorizada. Sería necesario un análisis a profundidad de estos trabajos con el fin de determinar si esto indica que ellos han aprendido a utilizar este recurso para construir la estructura argumentativa de sus textos. Entre los estudiantes de menores calificaciones, y cuyos trabajos no han sido expuestos cualitativamente en este capítulo, los principales problemas detectados fueron que el propósito de los ensayos no era presentar críticamente los argumentos del autor, sino de narrar o presentar problemas. Aun si las metáforas interpersonales estaban presentes, se encontró que su uso no era beneficioso para el trabajo argumentativo, ya que no había tesis ni evidencia para apoyarla.

La tercera pregunta de investigación era: ¿Hasta qué punto el uso de metáforas interpersonales está asociado con la calidad general de la escritura, según lo medido por las calificaciones de los estudiantes? Ésta es una pregunta difícil de contestar en este momento y que sería necesario seguir estu-

diando. Parece existir una conexión entre la forma en que se utilizan las metáforas interpersonales, entre otros recursos retóricos, y la presentación de buenas ideas para que un texto pueda considerarse una buena pieza de la escritura. En efecto, el simple hecho de incluir metáforas interpersonales no asegura que haya argumentos válidos o que en verdad haya una real postura del autor que sea expuesta en el trabajo. Se necesita realizar más investigaciones sobre estos temas.

Para contextualizar estos resultados y ayudarnos a entenderlos mejor, dirigiré mi atención a cómo se relacionan con la bibliografía consultada y las implicaciones que esto tiene en términos del desarrollo de la alfabetización académica de los alumnos de español como lengua heredada. En primer lugar, el desarrollo de la escritura es más que un acto lingüístico. También es un acto social y de desarrollo. Desde la perspectiva de la LSF, los estudiantes de nivel superior presentan un mayor nivel de competencia textual, de desarrollo de la escritura, que los otros estudiantes. De hecho, Colombi (2002: 68) señala “el dominio de las formas gramaticales metafóricas es un indicador muy valioso de la competencia textual en español tanto como en inglés”. A medida que los estudiantes de español como lengua heredada se desarrollan en las habilidades de escritura avanzada y de la creación de textos argumentativos, su capacidad para utilizar las metáforas interpersonales y presentar su «voz de escritor» seguramente mejorará. Como Gee (2002) ha observado, el desarrollo de la alfabetización tiene importantes aspectos sociales, ya que los estudiantes necesitan aprender las prácticas sociales utilizadas por sus «comunidades de práctica». En el caso de la escritura en contextos universitarios de español como lengua heredada, hay ciertas expectativas culturales y lingüísticas acerca de cómo los ensayos y trabajos de investigación en español deben estar escritos y organizados.

En segundo lugar, sabemos que los estudiantes universitarios se enfrentan a una transición en términos de aprender a pensar y escribir de forma académica, así como la forma de convertirse en adultos jóvenes y desarrollar sus propias ideas. Como han señalado Biber *et al.* (2002), los estudiantes de universidades de los EE.UU. se enfrentan a muchos desafíos lingüísticos al

trabajar en el desarrollo de competencias en una amplia gama de registros. Cuando estos registros están en un segundo idioma, esto se convierte en un desafío especial. Sin embargo, los registros no son el único problema. Los escritores principiantes también tienen que aprender a adoptar la lengua y la mentalidad de aquellos en la comunidad académica que constituyen su público (Bartholomae, 1988). Además, la forma en la que los estudiantes interpretan una tarea de escritura afecta su escritura (Flower, 1990). Todo esto ilustra cómo el ingreso a una comunidad discursiva académica es también un acto social, político y cognitivo (Flores, 1990; Bartholomae, 1988).

En tercer lugar, estos hallazgos apoyan y amplían el trabajo de Ivanic y Camps (2001). Sus dimensiones de posicionamiento interpersonal/voz del escritor resultaron útiles al ser aplicados al análisis de estos documentos y, en particular, al estudio de cómo los estudiantes estaban usando sus metáforas interpersonales.

Por último, el corpus CLAE ha resultado de gran utilidad para explorar estas preguntas de investigación. El corpus ha sido una herramienta invaluable para tener acceso a los textos así como permitir que otros investigadores realicen otros estudios sobre los mismos textos, para desarrollar estudios de impacto tanto conceptual como pedagógico.

Todas las fuentes bibliográficas consultadas están de acuerdo en que la tarea de escribir en la universidad ha sido tradicionalmente una actividad de tipo tácito. Las fuentes mencionan que a los estudiantes se les debe enseñar acerca de las expectativas, las metas, y las estrategias utilizadas en el discurso académico. Para que esto sea factible, las normas de escritura utilizadas por las distintas ramas de las comunidades académicas deben ser reveladas y enseñadas a los estudiantes de manera explícita (Bartholomae, 1988; Ivanic & Camps, 2001). De hecho, Stapleton (2002) señala que los estudiantes de un segundo idioma necesitan aprender las características lingüísticas que hacen que la «voz de escritor» pueda destacarse en un texto. Sólo entonces los estudiantes podrán evitar ser marginados y desarrollar su propia voz.

► Implicaciones, limitaciones y conclusiones

Este estudio sugiere que el uso de las metáforas interpersonales para desarrollar y expresar la «voz de autor» puede tener un rol importante en la escritura académica en español y, específicamente, para los estudiantes de español como lengua heredada. El presente estudio contribuye a nuestro conocimiento actual sobre cómo los alumnos de español como lengua heredada desarrollan sus habilidades de escritura académica en español y, en particular, cómo utilizan el posicionamiento interpersonal para crear la «voz del escritor». Más investigación en esta área puede arrojar luz sobre el desarrollo en particular de los escritores bilingües y de español como segunda lengua, así como la forma en que los docentes les enseñan a escribir. Una mejor comprensión de cómo la escritura de estos estudiantes se desarrolla puede ayudarlos a que se conviertan en usuarios competentes del lenguaje en los niveles de alfabetización más avanzada (Byrnes, 2006). También puede influir positivamente en cómo se establecen los programas educativos y programas de enseñanza del español como lengua heredada, proporcionando información útil para los profesores acerca de cómo desarrollar programas que fortalezcan el español y la lecto-escritura bilingüe. Los hallazgos acerca del desarrollo de la lecto-escritura bilingüe exitosa entre los estudiantes del español, entendida como lengua mayoritaria y minoritaria en algunas zonas y centros educativos de los EE.UU., también pueden ser de interés para los políticos que abogan por programas de mantenimiento de las lenguas heredadas dentro de los EE.UU.

Este estudio, como cualquier otro, tiene varias limitaciones. En primer lugar, la muestra bajo estudio es muy pequeña y captura el desarrollo de la escritura de los estudiantes en un momento en el tiempo solamente (es decir, sin controlar el desarrollo de la escritura de los estudiantes como un proceso a lo largo del tiempo). En segundo lugar, no tuve acceso a las instrucciones por escrito que los estudiantes recibieron en ambas clases, si bien recibí información acerca de lo que usualmente se espera de este tipo de trabajos en su departamento de lengua española. En tercer lugar, sería beneficioso en un

estudio de estas características poder entrevistar a los estudiantes, lo que no fue posible porque los datos pertenecen a un corpus y los estudiantes había terminado sus clases para el inicio de esta investigación. Este estudio, o uno de este tipo, puede mejorarse en el futuro si se toma nota de estas limitaciones, entre otras.

Un estudio de estas características nos ayuda a acercarnos al complejo desarrollo de la escritura académica de los estudiantes de español como lengua heredada, posible gracias a la presencia de un corpus como CLAE.

► Referencias

- Achugar, M., & Colombi, M. C. (2008). Systemic Functional Linguistic Explorations into the Longitudinal Study of the Advanced Capacities. The Case of Spanish Heritage Language Learners [Electronic Version] Consultado en http://web.international.ucla.edu/languages/nhlrc/2008summer/readings/achugar_colombi.pdf.
- Bartholomae, D. (1988). Inventing the University. En E. R. Kintgen, B. M. Kroll & M. Rose (Eds.), *Perspectives on Literacy* (273-285). Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Biber, D., Conrad, S., Reppen, R., Byrd, P., & Helt, M. (2002). Speaking and Writing in the University: A Multidimensional Comparison. *TESOL Quarterly*, 36(1): 9-48.
- Byrnes, H. (2006). What Kind of Resource is Language and why does it Matter for Advanced Language Learning? In H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning. The contribution of Halliday and Vygotsky* (1-28). New York: Continuum.
- Christie, F. (2002). The Development of Abstraction in Adolescence in Subject English. En M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages* (45-66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Colombi, M. C. (2006). Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning. The Contribution of Halliday and Vygotsky* (147-153). New York: Continuum.
- Colombi, M. C. (2009). A Systemic Functional Approach to Teaching Spanish for Heritage Speakers in the United States. *Linguistics and Education*, 20: 39-49.

- Colombi, M. C., & Schleppegrell, M. J. (2002). Theory and practice in the Development of Advanced Literacy. En M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages* (1-19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coulthard, M. (1994). *Advances in Written Text Analysis*. London; New York: Routledge.
- Elbow, P. (2007). Reconsiderations: Voice in Writing Again: Embracing Contraries. *National Council of Teachers of English*, 70(2): 168-188.
- Flower, L. (1990). *Negotiating Academic Discourse. Reading-to-Write Report No. 10. Technical Report No. 29*. Berkeley, CA: Center for the Study of Writing at University of California, Berkeley, and Carnegie Mellon.
- Gee, J. P. (2002). *Playing the Game: Language and Learning Science*. Paper presented at the *International Conference on Empowering Research and Informing Instruction and Teacher Education*, University of Victoria, British Columbia, Canada.
- Ghio, E., & Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Guanfang Zhao, C., & Llosa, L. (2008). Voice in High-Stakes L1 Academic Writing Assessment: Implications for L2 Writing Instruction. *Assessing Writing*, 13: 153-170.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.). London: Arnold.
- Helms-Park, R., & Stapleton, P. (2003). Questioning the Importance of Individualized Voice in Undergraduate L2 Argumentative Writing: An Empirical Study with Pedagogical Implications. *Journal of Second Language Writing*, 12: 245-265.
- Hunston, S., & Thompson, G. (2000). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Ignatieva, N. (2008). Descripción sistémico funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo* (Revista de la Universidad Central de Venezuela), 25: 173-195.
- Ivanic, R., & Camps, D. (2001). I am How I Sound. Voice as Self-Representation in L2 Writing. *Journal of Second Language Writing*, 10: 3-33.
- Lynch, A. (2002). Toward a Theory of Heritage Language Acquisition. En A. Roca & M. C. Colombi (Eds.), *Mi lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States* (25-50). Washington, D.C.: Georgetown University Press.

- Martin, J. R. (2000). Beyond Exchange: Appraisal Systems in English. En S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse* (142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause*. London; New York: Continuum.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2006). Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Exploring the Meaning-Making Resources of Languages Systemic-Functionally. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning. The Contribution of Halliday and Vygotsky* (31-57). New York: NY: Continuum.
- Packer, N. H., & Timpane, J. (1997). *Writing Worth Reading: The Critical Process*. New York, NY: Bedford/St. Martin's.
- Schleppegrell, M., & Colombi, C. (2002). *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with power*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4): 431-459
- Schleppegrell, M. J. (2002). Challenges of the Science Register for ESL Students: Errors and Meaning-Making. En M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages. Meaning with Power* (119-142). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snaza, N. & Lensmire, T. J. (2006). Abandon Voice? Pedagogy, the Body and Late Capitalism [Versión electrónica]. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 2. Recuperado el 5 de mayo de 2010 en <[http:// repositories.cdlib.org/gseis/interactions/vol2/ iss2/art3](http://repositories.cdlib.org/gseis/interactions/vol2/iss2/art3)>
- Spalding, E., Wang, J., Lin, E., & Hu, G. (2009). Analyzing Voice in the Writing of Chinese Teachers of English. *Research in the Teaching of English*, 44(1), 23-51.
- Stapleton, P. (2002). Critiquing Voice as a Viable Pedagogical Tool in L2 writing: Returning the Spotlight to Ideas. *Journal of Second Language Writing*, 11, 177-190.
- Valdés, G. (2005). Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal*, 89(3): 410-426.
- Villamil, A. (2005). Book Review. *SKY Journal of linguistics*, 18: 407-416.

APÉNDICE A. Trabajo de investigación de Teresa (pseudónimo)

La necesidad de la educación bilingüe en los EEUU

|| Los EEUU es un país con una mezcla de diferentes culturas. || Esta mezcla trae diferentes lenguas || y una de las lenguas predominantes es el español. || Como consecuencia hay más demanda para la educación bilingüe. || Aun así, la educación bilingüe siempre ha sido un tema muy controversial. || Algunos piensan que la educación bilingüe es contra-productiva para la aculturación || pero en realidad es una necesidad. ||

|| Para poder entender la necesidad de la educación bilingüe primero se debe de ver por un lente histórico. || Juan Clemente Zamora estudia la perspectiva histórica de la educación bilingüe con los EEUU. || Zamora empieza su obra explicando su definición amplia de la educación bilingüe. || El explica que no es suficiente enseñar la lengua oficial a un estudiante que tiene otra lengua materna, || esto no es educación bilingüe. || Para la educación bilingüe se tiene que enseñar la lengua del estudiante también. || Zamora también declara que los programas de ESL no son programas de educación bilingüe (Zamora 308). || La educación en español ha estado en los EEUU desde que los primero colonizadores españoles llegaron. || Con sus misiones también crearon escuelas no sólo para sus hijos pero para la gente indígena. || Estas escuelas veían la lengua y la cultura indígena como una ventaja para la educación. || Esta clase de educación existió hasta que los territorios fueron anexionados por los EEUU (Zamora 308). || La primera etapa cuando la educación bilingüe verdaderamente comenzó a desaparecer fue con la primera guerra mundial. || Este aislamiento y el nacionalismo hicieron que todo el interés en enseñar lenguas extranjeras desaparecieran || y con esto la educación bilingüe también fue afectada. || El período en que esto ocurrió fue entre 1920 y 1961 (Zamora 310). ||

|| En 1967 el Congreso de los EEUU pasó el “Bilingual Education Act” || pero esta legislación no ayudó mucho. || La razón fue la falta de dinero y la ignorancia hacia la educación bilingüe. || Esta ley otorgó \$250, 000,000 para

los años 1969, 1970, 1971, y 1972 || pero cuando llegó el momento para dar el dinero los programas bilingües sólo recibieron \$100, 000,000. || Esta cantidad no fue suficiente para crear los programas que se necesitaban (Pasquariello 29). || Además de esta ley, también se pasó la proposición 227 que les dio un programa de un año a los estudiantes que estaban aprendiendo inglés. || Esta proposición garantizaba que los estudiantes iban a aprender inglés en sólo 180 días escolares. || Pero no fue ninguna sorpresa cuando fracasó. || Conforme al departamento de educación de California, 877,031 estudiantes de segundo a undécimo grado asistieron a la escuela todo el año || pero todavía estaban clasificados como limitados en inglés (“proposición 227”). || Es obvio que se necesita más legislación a favor de la educación bilingüe. ||

|| La necesidad de la educación bilingüe también se puede ver por medio de un aspecto lingüístico. || EEUU es un país monolingüe || así que el inglés es la lengua oficial. || Como el español no tiene este status, no hay una normalización de la lengua || y se encuentran muchas variabilidades lingüísticas. || En su libro *Sociolingüística y pragmática del español*, Carmen Silva-Corvalan habla acerca del bilingüismo en EEUU. || Silva-Corvalan usa el termino “bilingüismo cíclico” para describir el bilingüismo que se encuentra en EEUU. || “Bilingüismo cíclico” es la pérdida y recuperación cíclica de una segunda lengua (Silva-Corvalan 296). || En EEUU la lengua que se esta perdiendo es el español. || Cuando un estudiante se mueve de una lengua a la otra tratando de aprender la segunda lengua se pierde el español. || Silva-Corvalan agrega que muchos hispanohablantes de segunda y tercera generación tienen el inglés cómo su lengua nativa (Silva-Corvalan 297). || Este “bilingüismo cíclico” también afecta a los estudiantes académicamente. ||

|| En muchos casos el estudiante no aprende ni el español ni el ingles (Esther Soto). || El estudiante tiene conocimiento de las dos lenguas || pero no es completamente bilingüe. || Como resultado, el estudiante no sabe ingles suficiente para sobresalir en el sistema educativo de ingles || pero tampoco sabe suficiente español para poder realmente comunicarse con su familia. || Esta falta de conocimiento de ambas lenguas afecta al estudiante es sus futuras oportunidades. || Por ejemplo, sin un buen conocimiento del

ingles el estudiante tiene oportunidades académicas muy limitadas; || no tiene muchas opciones de colegios. |||

||| Para aquellos que están contra la educación bilingüe, la educación bilingüe es contra-productiva. ||| Esther Soto es una “bilingual specialist” y maestra en una escuela primaria en Anderson Valley, CA. ||| En una entrevista con Esther ella dice que la educación bilingüe ayuda la aculturación. ||| En su experiencia, la educación bilingüe les da a los estudiantes mas confianza || y con esa confianza en si mismos pueden aprender mejor. |||

||| Cada año el número de hispano hablantes que entran a los EEUU crece. ||| Se estima que para el año 2010 los hispanos serán el grupo étnico minoritario más grande. ||| El crecimiento de la población no corresponde con el número de hablantes; || hay menos hablantes de español (Silva-Corvalan). ||| Aunque la población hispana este creciendo, miles de escuelas estadounidenses dirigen un sistema únicamente en inglés. ||| Por esta razón muchos estudiantes Latinos dejan los estudios || y en muchos casos algunos de ellos también son retrasados varios grados. ||| En los peores casos, algunos estudiantes son puestos en clases “especiales” || y de esta manera la escuela puede decir que la culpa es de los alumnos (Pasquariello 30). ||| Tal vez si estos estudiantes hubieran aprendido su lengua natal primero harían mejor en la escuela. |||

||| Es obvio que al saber más inglés el estudiante hará mejor en los exámenes estatales porque estos exámenes son en ingles. ||| Por esta razón es que algunos creen que la educación bilingüe no ayuda a los estudiantes académicamente. ||| Al contrario, con la educación bilingüe el estudiante tiene el conocimiento de dos lenguas. ||| En general los exámenes estatales no son muy representativos del potencial del estudiante. ||| Algunos estudiantes no tienen buenas notas en sus exámenes del estado || pero si tienen grados altos como en su clase de matemáticas o historia (Esther Soto). ||| Saber dos lenguas también ayuda para encontrar trabajo, especialmente en los EEUU. ||| En los EEUU hay una gran necesidad de trabajadores bilingües porque hay mucha demanda; un población hispanohablante que sigue creciendo. ||| Incluso, la mayoría del tiempo, el sueldo de un persona bilingüe es muchos

más que el de una persona monolingüe. ||| Pero también hay un aspecto cultural y emocional que se tiene que tomar en cuenta. |||

||| La educación bilingüe no solo ayuda a los estudiantes académicamente. ||| En muchos casos todos los Latinos son moldados en un gran estereotipo. ||| Pero en realidad todos los grupos hispanos son diferentes culturalmente y en su lengua. ||| Por ejemplo, la cultura de un Puertorriqueño y de un mexicano son muy distintas, || y por eso hay que enseñarles a todos los estudiantes que es importante sentirse orgulloso de su cultura. ||| La educación bilingüe puede ayudar para que muchos estudiantes se sientan orgullosos de su identidad hispana. ||| Los estudiantes deben sentirse bien acerca de su imagen como hispanos antes de poder sobresalir en sus materias (Pasquariello 31). ||| Para que esto pueda suceder se tiene que educar a los maestros y alumnos acerca de diferentes nacionalidades, idiomas y tradiciones de las diferentes culturas hispanas. |||

||| Para triunfar académicamente se necesita el apoyo de una familia y un fuerte sentido de identidad. ||| Si uno no tiene buenas relaciones con su familia por falta de comunicación y falta de una lengua en común el estudiante puede ser afectado negativamente (Esther Soto). ||| Así mismo, la identidad cultural viene de la familia, || sin estos lazos de familia el estudiante no esta recibiendo una gran parte de su identidad como hispano. |||

||| En la cultura hispana la familia es muy importante. ||| Como Silva-Corvalan explica, || para la segunda y tercera generación de hispanos el inglés es su lengua nativa. ||| La educación bilingüe puede ayudar a que estos hispanos mantengan sus lazos de familia. ||| En muchos casos las diferentes generaciones pueden encontrarse en conflicto con sus ideales. ||| Para la primera generación (hispanohablantes que inmigraron a EEUU), es difícil entender el sistema educativo y las diferentes costumbres que sus hijos (nacidos en EEUU) están adoptando (Esther Soto). ||| También es difícil para los padres cuando los hijos no pueden hablar su lengua natal. ||| Se sienten que sus hijos se avergüenzan de ellos y que están perdiéndose en la nueva cultura Americana. ||| La mayoría del tiempo los padres quieren hacer todo lo que esta a su alcance para que sus hijos triunfen académicamente. ||| Aun

así, es muy difícil comunicarse con maestros y encontrar valentía para ir y preguntar. ||| Creen que la escuela tiene algo que ver con la deportación || o simplemente se sienten avergonzados. ||| La educación bilingüe puede ayudar a mantener las líneas de comunicación abiertas con la familia y para que los padres pueden participar en la educación de sus hijos. ||| Mantener el español no sólo es una necesidad para el estudiante pero también para toda la familia |||

||| Por experiencia propia, puedo decir que teniendo una persona bilingüe en la familia es un beneficio grande. ||| Los hijos de padres inmigrantes, la segunda generación, traducen para sus padres en citas de doctor, leyendo los pagos que llegan por correo, en conferencias de la escuela entre otras cosas. ||| Sin el conocimiento de ambas lenguas el estudiante no podría traducir creando un problema para toda la familia. |||

||| Esta falta de lazos familiares puede resultar en un problema social. ||| Cuando el estudiante es forzado a un sistema educativo que es solamente en inglés él o ella se puede sentir decepcionado porque no están sobresaliendo académicamente. ||| También es frustrante para el estudiante y a veces aburrido. ||| Cuando el estudiante no entiende el idioma o no esta aprendiendo la materia por causa del idioma es muy fácil aburrirse y darse por vencido. ||| Al dejar la escuela los estudiantes pueden participar en pandillas (que es común para muchos latinos), ser padres adolescentes o involucrarse en actos criminales. ||| Las pandillas y actos criminales son grandes problemas sociales que ayudan a aumentar el numero de latinos en cárceles. |||

||| La necesidad de la educación bilingüe también se puede ver mundialmente. ||| El habla es esencial en tantos aspectos; pero especialmente en la comunicación. ||| Si mas personas hablaran español en comercio se podría expandir a tantos países. ||| En EEUU si mas Americanos supieran español alo mejor la relación entre los Latinos y las sociedad Americana fuera mejor || y podríamos encontrar una solución para el problema de la inmigración y el racismo; entre otros problemas sociales. ||| La comunicación es esencial || y para comunicarse uno tiene que saber una lengua en común. ||| El beneficio que es un poco obvio, es lo cultural. ||| Siendo expuestos a otra lengua es un

beneficio para todos. ||| Los programas bilingües pueden darles oportunidades a Americanos y otras razas que no tiene el español como su lengua natal. ||| Todos podrían aprender otra lengua; una lengua que los rodea. ||| En el futuro saber español va a ser una necesidad por causa de la población hispanohablantes en EEUU. |||

||| Para mí la educación bilingüe es un tema muy personal. ||| Yo soy resultado de la educación bilingüe; y de un específico programa bilingüe. ||| La educación bilingüe fue fundamental para mi desarrollo académico, personal y cultural. ||| Los fuerte lazos de familia que tengo son gracias a la educación bilingüe. ||| Sin poder hablar mi lengua natal no tuviera una relación cercana con mis abuelos. ||| Yo tengo un gran sentido de identidad || y es lo que me ayuda a sobresalir. ||| Yo me siento orgullosa de ser una latina y de poder hablar español. ||| Mi identidad me hace sentir bien de mí misma || y esto en cambio me ayuda a hacer mejor académicamente entre otras cosas en mi vida. ||| Incluso, al mantener mi español, puedo ayudarle a toda mi familia cuando necesitan a alguien para traducir. ||| Esto ayuda a que yo me siento útil y una parte integral de mi familia. |||

Construcción de la evaluación y el rol de las relaciones causales en la reseña de cine

MIRIAM HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ
UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY

► Introducción

Dentro del contexto educativo, las diferentes áreas del conocimiento como la historia, las ciencias y la literatura requieren, además del aprendizaje del contenido de cada asignatura, la familiarización con los recursos lingüísticos empleados para crear significados. Las formas de construir significados varían a través de las diferentes disciplinas, así como entre los diferentes géneros típicos de cada campo de estudio. El lenguaje es un recurso esencial tanto para la adquisición del conocimiento como para el desarrollo de los diferentes registros académicos, por lo que es importante entender la forma en que funcionan las distintas opciones lingüísticas para crear significados en las diferentes áreas de estudio.

Un aspecto de gran importancia en el desarrollo de la escritura académica, y probablemente el más evidente al momento de evaluar el conocimiento, es la distinción entre la escritura personal y la analítica. Dentro del contexto académico se marca una distinción entre los «géneros personales» y los géneros que requieren explicación y argumentación, o exposición y evaluación, estos son los «géneros analíticos» o *de respuesta* según Martín (1989) y Christie (2008). Dentro de esta última categoría, se encuentra la reseña de cine, género académico que típicamente forma parte de la evaluación en los cursos de literatura en las universidades en Estados Unidos. La reseña de cine implica un reto para el estudiante de literatura, ya que ésta requiere un

desplazamiento constante del plano concreto (la trama y los personajes) al plano abstracto de ideas y conceptos conforme se desarrolla la reseña. Es común que al escribir reseñas académicas los estudiantes se queden en el plano de la descripción y narración, o plano concreto, sin lograr llegar al análisis temático o el simbolismo de la película. En este capítulo se presenta el análisis de reseñas exitosas y no exitosas (a éstas últimas las llamaré incipientes) con el fin de identificar las opciones léxico-gramaticales y semántico-discursivas que hacen que una reseña sea exitosa. Identificar los elementos que diferencian la reseña de la narración podría servir como herramienta pedagógica para guiar el desarrollo del lenguaje analítico del estudiante.

El lenguaje académico en el campo de la literatura no ha sido muy explorado en español. Falta investigación que informe sobre los diferentes géneros y registros de la literatura dentro del contexto académico, así como sobre el desarrollo del lenguaje analítico. Este estudio preliminar tiene como propósito informar sobre el uso del lenguaje académico en un contexto bilingüe y explorar las posibles implicaciones pedagógicas en la enseñanza de la escritura en los cursos de nivel universitario. Para este propósito, se toma como marco teórico la lingüística sistémica funcional (LSF) (Halliday, 1978; Halliday & Matthiessen, 2004; Martin, 1992), particularmente la teoría de género y registro, que nos permite estudiar a detalle las funciones del lenguaje académico desde una perspectiva social, para identificar las diferentes opciones lingüísticas y discursivas que caracterizan la reseña académica.

► Panorama general del lenguaje académico en diferentes disciplinas

El lenguaje académico se ha estudiado dentro de un contexto institucional educativo en el campo científico (Halliday & Martin, 1993; Veel, 1997; Lemke, 1990; Rose, 1997; Martin, 1993b; Schleppegrell & Achugar, 2004) y en historia (Martin, 1996, 2002, Coffin, 1996, 1997, 2006; Schleppegrell, Achugar & Oteiza 2004, Oteiza 2006; Oteiza & Pinto 2008). En cuanto al

área de la literatura son pocos los estudios existentes (Christie, 2002; Christie & Derewianka, 2008; Macken-Horarik, 2006), y en éstos se analiza algunos géneros literarios enfocados principalmente en la educación primaria y secundaria. Los estudios de los géneros y registros de la literatura en español son todavía escasos, pero entre los que podemos mencionar la investigación de Ignatieva (2008, 2010) sobre los géneros académicos y el trabajo de Montemayor-Borsinger (2007) sobre el lenguaje literario escrito por literatos. A pesar de que el lenguaje académico comparte características generales en todas las disciplinas, cada área utiliza el lenguaje para satisfacer diferentes propósitos, por lo que los registros varían dependiendo del género y del área de estudio.

Schleppegrell (2004: 114) hace una distinción general entre el lenguaje científico y el lenguaje histórico. La autora señala que el lenguaje científico construye experiencia del mundo y sirve para hacer conexiones lógicas entre términos o procesos abstractos o generalizados, mientras que el lenguaje en la historia construye interpretaciones de la experiencia social. A diferencia del lenguaje científico, el lenguaje en áreas como la historia y la literatura tiende a ser narrativo y a establecer relaciones de tiempo, lugar y modo, al mismo tiempo que se enfoca en acciones y eventos.

En la enseñanza de las ciencias, los géneros más típicos son los fácticos y analíticos (Martin, 1989, Schleppegrell, 2004). Dentro de los géneros analíticos se encuentra la explicación con la que se describe cómo ocurren las cosas, se muestra la relación causa-efecto y se construye teoría sobre fenómenos científicos (Schleppegrell, 2004: 116). En el discurso científico, la evaluación se presenta como un hecho, mediante un lenguaje objetivo, que a su vez, otorga autoridad a los textos. En cambio, en los registros de la historia, los grupos nominales son esenciales para representar los eventos en forma abstracta. Mediante la nominalización se logra abstracción, la cual permite al escritor manipular los agentes, evitando así que la versión de la historia que presenta sea cuestionada. El «empaquetamiento» del concepto del tiempo en posición temática organiza el texto a partir de circunstanciales de tiempo y de lugar, a la par permite sustituir las actividades por cosas (Martin, 2002).

Asimismo, la explicación de los hechos históricos se organiza a partir de la causalidad en el macro e híper tema. Dado que el registro de la historia se caracteriza también por la evaluación y la interpretación de los hechos que se explican, la subjetividad del lenguaje queda disfrazada mediante la modalidad.

Por otro lado, la literatura como disciplina, al igual que la ciencia y la historia, requiere el entendimiento y manejo de la lengua a un nivel abstracto. Sin embargo, lo que distingue la literatura de las otras áreas es el simbolismo característico de esta disciplina. El simbolismo permite diferentes formas de interpretar la información otorgándole al lenguaje un carácter subjetivo. En la literatura, dentro del contexto escolar, se valora la interpretación de la obra literaria en un nivel simbólico, a partir de los significados abstractos y globales de la obra (Macken-Horarik, 2006; Christie, 2002; Christie & Derewianka, 2008).

► Marco teórico y metodología de la lingüística sistémico funcional

La lingüística sistémico funcional es una teoría semiótico-social que se basa en el estudio del sistema de los signos; “es el estudio del significado en su más amplio sentido” (Halliday, 1985: 4). Esta teoría define la cultura como un conjunto de sistemas semióticos, o de significados que se interrelacionan en la estructura social. Como parte del estudio de dicho sistema de signos, la teoría sistémico funcional considera la lingüística, además de otros modos extralingüísticos, como una manera más de crear significado dentro de una cultura. Desde este enfoque semiótico, la relación entre texto y contexto se analiza en términos de «género» y «registro».

La teoría de la LSF concibe la organización gramatical de las lenguas naturales como metafuncional (Christie 2002: 11). Las metafunciones se refieren al nivel semántico tripartito que actúa simultáneamente para construir significados. Así, el lenguaje cumple con diversas funciones, como la de crear significados que reflejen la experiencia del ser humano mediante la «metafunción

ideacional» realizada a través del sistema de «transitividad». Cumple también con la función de establecer relaciones que permitan la interacción y la negociación de los significados con otras personas. Ésta es la «metafunción interpersonal» que se realiza a través del sistema del «modo». Finalmente, el lenguaje cumple también con la función de combinar y organizar mensajes para interactuar exitosamente en el contexto social mediante la «metafunción textual». A través de esta metafunción, por medio del sistema «temático», se aprecia la manera en la que se estructura y se le da fluidez a la información.

► La teoría del género y el registro desde un enfoque gramático funcional

Para la LSF, el contexto social juega un papel sumamente importante, pues es el que determina el tipo de recursos lingüísticos que se eligen a partir del tipo de significado que se quiera expresar. Martin (2009) define el género como un proceso social con objetivos específicos, los cuales se realizan en diferentes etapas o fases por medio del lenguaje. Es decir, los géneros son formas en las que se organiza y estructura el lenguaje siguiendo determinadas convenciones culturales que dan significado a la interacción entre los individuos de una sociedad. Por ejemplo, dentro del contexto académico, el aprendizaje de la literatura se lleva a cabo mediante la interacción entre el profesor y los estudiantes a través de la práctica de los diferentes géneros académicos y literarios: conferencias, presentaciones, ensayos, reseñas, etc. Éstos tienen en común el hecho de ser géneros académicos de la misma disciplina; sin embargo, cada uno de ellos presenta diferentes propósitos sociales y diferentes características léxico-gramaticales que los distinguen entre sí. De esta forma, una reseña cumplirá un propósito diferente al que cumpla un ensayo o una presentación oral. Las características de cada género se pueden determinar mediante el análisis de las formas y fases en las que se realiza cada género, así como mediante el análisis de la función que cumple el lenguaje en cada una de las fases.

Los géneros se realizan en una forma bipartita que consiste en una estructura esquemática y una estructura realizacional (Eggins, 2002). La estructura esquemática se refiere a las partes en las que se estructura el texto (*i.e.*, la estructura retórica), y para que dentro de una comunidad se reconozca el género como tal éste debe cumplir con las fases de la estructura esquemática y estar orientado hacia un fin específico. Por ejemplo, una reseña de cine sigue la estructura esquemática: *contexto* ^¹ *descripción del texto* ^ *evaluación del texto*.

Por otro lado, la estructura realizacional se refiere a la función que cumple cada una de las fases de la estructura esquemática. Las estructuras realizacionales del texto se expresan en dos niveles por medio de los elementos que ofrece el sistema lingüístico. El primer nivel de opciones es el léxico-gramatical (que comprende el vocabulario y la gramática), y el segundo es el nivel semántico-discursivo (las formas que dan coherencia textual) (Eggins, 2002). En la Tabla 1 se representa la estructura genérica bipartita de la reseña:

TABLA 1. Estructura bipartita del género reseña cinematográfica.

| <i>Estructura esquemática de la reseña</i> | <i>Estructura realizacional de la reseña: función y propósito</i> |
|--|---|
| contexto ^ | – Proporciona la información contextual necesaria (época, lugar, etc.). |
| descripción del texto ^ | – Introduce a los personajes y los aspectos importantes de la trama. |
| evaluación del texto | – Presenta la evaluación que hace el autor sobre la película. |

^ representa la secuencia

¹ ^ Indica secuencia entre las fases del género.

Dependiendo del contexto de la cultura, del contexto inmediato y del propósito de la interacción que se tenga, dentro del sistema lingüístico se eligen aquellas opciones que sean apropiadas al género y al contexto inmediato. La selección de los elementos lingüísticos que realiza el individuo tomando en cuenta el contexto inmediato se le conoce como el registro.

En la LSF el registro está determinado por tres variables extralingüísticas: el campo, referente a lo que se habla; el tenor, relacionado a los participantes; y el modo a la organización del texto. Estos tres parámetros se realizan a través del lenguaje con diferentes opciones léxico-gramaticales para construir tres diferentes tipos de significados (metafunciones) que se relacionan simultáneamente entre sí. Los sistemas gramaticales de cada metafunción permiten apreciar la forma en la que se construye el significado de la cláusula en tres niveles. La construcción de la experiencia del mundo se da por medio de la metafunción ideacional; las relaciones entre los participantes se representan con la metafunción interpersonal; y por último, la organización de la información, la estructura del texto se da por medio de la metafunción textual (Halliday, 1978; Halliday & Hasan, 1989). En este trabajo se estudian las opciones léxico-gramaticales y semántico-discursivas en los tres niveles de significado para determinar cuáles son las características que distinguen un texto exitoso de uno incipiente.

► Datos

Las 14 reseñas² que integran el corpus de este capítulo son el primer trabajo escrito a lo largo del trimestre de estudiantes en dos cursos diferentes de li-

² Los textos que se presentan en este trabajo forman parte del *Corpus del Lenguaje Académico en Español* (CLAE), el cual comprende textos escritos por estudiantes universitarios de diferentes disciplinas del área humanística. El corpus incluye una variedad de géneros escritos en un ambiente monolingüe (español) y textos escritos en un contexto bilingüe (inglés-español). Los textos de CLAE que se analizan en este trabajo son reseñas escritas en un ambiente bilingüe.

CLAE: *Corpus del Lenguaje Académico en Español*. 2009. <<http://www.lenguajecademico.info>>. UC Mexus-Conacyt.

teratura. Las reseñas se clasificaron en dos grupos de acuerdo a las calificaciones que recibieron durante el curso. El grupo de «textos exitosos» está conformado por nueve reseñas provenientes de ambos cursos que recibieron calificaciones en el rango de 92 a 100%. El segundo grupo lo comprenden los textos de «escritura incipiente», cinco reseñas que obtuvieron una calificación entre el rango de 70 a 79%.

En los dos cursos de literatura se dieron instrucciones diferentes para la elaboración de la reseña. Del curso que llamaremos «Fotografías» se eligieron siete reseñas, con extensión de tres a cinco páginas cada una. En este curso se les pidió a los estudiantes analizar el documental *Fotografías* siguiendo instrucciones detalladas sobre lo que debe incluir la reseña. En estas instrucciones se mencionan, en forma indirecta, las fases del género que se espera que se cumplan. En las instrucciones se indica que para la calificación del trabajo escrito se tomará en cuenta la capacidad interpretativa del filme, así como la capacidad analítica, la aplicación de conceptos teóricos aprendidos en clase (utopías y distopías) y “articular si la película es recomendable o no, y por qué”.

En el segundo curso, que titulamos «Reseña libre», la película se eligió libremente. De este curso se eligieron siete reseñas con una extensión de página y media a dos páginas. Los textos de este curso no siguen instrucciones detalladas sobre la forma en la que debe escribirse la reseña. En las instrucciones solamente se enfatizan los aspectos que se evaluarán, como los siguientes: “La calificación de los trabajos escritos tomará en cuenta tanto el contenido crítico (50%: comprensión del material, profundidad y originalidad de los argumentos, especificidad y pertinencia de los ejemplos textuales, organización de las ideas) como la «forma» (50%...)”. En este curso se asume que el estudiante domina el género de la reseña.³

³ Algunas de las razones por las que los estudiantes de literatura escriben reseñas de cine en sus estudios universitarios son que en muchas ocasiones los estudiantes deben evaluar las adaptaciones cinematográficas de obras literarias y emitir sus opiniones sobre el contenido y la forma del filme; asimismo, los estudiantes de literatura probablemente realizan o realizarán colaboraciones en medios impresos sobre diferentes temas y en distintos géneros, entre los cuales se encuentra precisamente la reseña cinematográfica.

► Análisis de datos

Para estudiar la forma en la que se construyen los significados en cada una de las fases de la estructura realizacional se llevaron a cabo tres diferentes tipos de análisis de la LSF en cada una de las reseñas. Éstas se analizaron a partir del sistema de modo y sus dos subsistemas gramaticales. Con la «modalización» se percibe la actitud del hablante/escritor hacia las acciones, acontecimientos o ideas; así como los diferentes matices de certeza, probabilidad y la frecuencia de la proposición. Con la «modulación» se termina el grado de obligación. El segundo análisis empleado es el de la transitividad con el que nos enfocamos al tipo de participantes y procesos que predominan en cada una de las fases del género. Finalmente el análisis de progresión temática con el que se evidencia principalmente los problemas de cohesión textual. Para este análisis se consideraron como temas marcados: las circunstancias y cláusulas dependientes que anteceden a la principal. El análisis que se presenta a continuación se enfoca en cada una de las fases de la reseña. Primero se presenta la construcción de significados ideacionales e interpersonales, y después, los significados textuales comparando los dos tipos de textos.

Significados experienciales e interpersonales en los textos exitosos

Los significados ideacionales e interpersonales se realizan gramaticalmente en formas diferentes en cada etapa de la reseña. Los procesos y los participantes que se eligen en cada etapa cumplen diferentes propósitos. El análisis de transitividad refleja que los significados ideacionales e interpersonales en las introducciones de los textos exitosos se construyen principalmente con procesos relacionales con los cuales se expresan atributos de participantes abstractos (*La cultura hindú que le era tan extraña en su juventud*), presentan ideas con nominalizaciones abstractas y lenguaje técnico (*El documental es sobre la búsqueda de la identidad.*), o bien, se definen conceptos típicamente empleados en el análisis literario (*La nación puede ser como <<un ramo de un*

árbol más grande>> de la humanidad.) En las introducciones de los textos, los procesos mentales y materiales, que aparecen con menor frecuencia, acompañan los procesos relacionales cumpliendo cada uno diferente función. Los procesos mentales, que hacen referencia a aspectos emocionales, cognitivos o de percepción, se presentan en forma impersonal modalizada. Con este tipo de procesos el autor del texto guía al lector en la interpretación que hace de la película (*Hoy en día se puede ver que estas costumbres hacia el amor han cambiado.*). En cambio, los procesos materiales se emplean para explicar los efectos que tienen los recursos cinematográficos (*Los movimientos de la cámara reflejan un estilo fotográfico.*), o para hacer referencia al efecto que tienen los temas y el simbolismo de la obra. En los textos exitosos, los participantes de los procesos materiales son nominalizaciones que se construyen con un lenguaje especializado o temas abstractos como participantes (*Di Tella incorpora las perspectivas generacionales de su padre y de su hijo Rocco para crear un sentido de misterio y extrañeza hacia la India.*

En el Texto exitoso 1 se ilustra el empleo de los procesos materiales y los relacionales en la introducción del texto. El autor del Texto 1, mediante el proceso relacional (ES) describe e informa categóricamente que el tema de la identidad en la literatura “es común”, para después sorprender al lector con una evaluación positiva del filme que elabora con procesos materiales (HACE, EN MOSTRARNOS).

Texto exitoso 1. Introducción

El tema sobre la identidad y su construcción **ES una de las temáticas más comunes en la literatura**, igual como en otros medios, la cual **Di Tella HACE un buen trabajo EN MOSTRARNOS lo difícil y pesado** que es en construirlo para sí mismo, igual como lo fue para su madre difunta.

Mediante el análisis del sistema de modo se observa que en la introducción de las reseñas se construye una evaluación general de la película. Las opciones léxico-gramaticales con las que se construye son los adjuntos valorativos y la modulación con los que se proyecta la actitud del autor del texto, como se

ilustra con un fragmento del Texto 2 (texto exitoso). El autor del Texto 2 emplea un adjunto valorativo y un proceso relacional (*inevitablemente ES*) para presentar con autoridad su postura ante el tema de la búsqueda de la identidad. Además del adjunto valorativo, la modalización del operador verbal finito (*debe SER*) preparan al lector presentando una evaluación positiva y muy general de la película (*este documental ES fascinante por la relevancia que tiene hoy en día*). En el Texto 2, además de los significados interpersonales se ilustra el significado experiencial mediante el adjunto circunstancial de causa (*por*), recurso que permite explicar el argumento evaluativo otorgándole credibilidad a la valoración.

Texto exitoso 2. Introducción

Di Tella, junto con su hijo, embarca un viaje para familiarizarse con el mundo que **inevitablemente ES** y **debe SER** parte de sus vidas. (...) este documental **ES fascinante por la relevancia** que tiene hoy en día por la gran cantidad de los hijos de inmigrantes criándose en otro país que sus padres.

El análisis de transitividad en los textos exitosos refleja una variedad de participantes que se representan con diferentes opciones léxico-gramaticales, como se ilustra en la introducción del Texto 3. Los participantes son concretos (doble subrayados), mientras que los circunstanciales (subrayado sencillo) y otros participantes representan ideas abstractas (en negritas). Con esta variedad de participantes se establecen las ideas principales o el simbolismo de la obra, los cuales se irán analizando y desarrollando de modo entrelazado con la trama a lo largo de la reseña.

Texto exitoso 3. “Fotografías” (introducción)

En su documental titulado *fotografías*, Andrés Di Tella nos lleva consigo en **su búsqueda de la identidad verdadera de su madre ... Di Tella incorpora **las perspectivas generacionales de su padre y de su hijo Rocco** para crear un sentido de misterio y extrañeza hacia la India, mientras cuenta **la historia del racismo en la Argentina** y cómo ha contribuido a su propia historia como hijo de un argentino y una mujer “hindú”, usando este término para referirse a la gente de**

la India, que representa **lo desconocido y lo exótico**. A través de su viaje a la patria de su mamá, Andrés Di Tella empieza a conocer la cultura hindú que le era tan extraña en su juventud y también empieza a darse cuenta de que tanto como la familia en la cultura hindú, la nación PUEDE SER “como un ramo de un árbol más grande” de la humanidad. A pesar **del rechazo de la India hecho por parte de su mamá y por parte de él mismo**, reconoce allí **las esperanzas utópicas** de escaparse de **las restricciones impuestas por la raza y la etnicidad**, estas enseñanzas que surgen de vivir en **una situación más que nada, distópica**.

El empleo de un vocabulario especializado como términos literarios o temas típicos de la literatura (utopía, distopía, trama, escena; la nación, la identidad), en algunos casos en combinación con un lenguaje técnico referente a la cinematografía, permiten que el autor del texto se presente como un experto del tema, como se ilustra en los Textos 3 y 4. Abajo en el Texto 4, el análisis de los diferentes elementos fílmicos del documental se presenta como evidencia de los efectos que tiene el filme, logrando que el argumento del autor sea creíble:

Texto exitoso 4. “Fotografías” (introducción)

Di Tella explora su propia búsqueda de la identidad plural en un estilo de **una película documental** que refleja el conocimiento fracturada de la historia familiar. **Los movimientos de la cámara** refleja **un estilo fotográfico**, enfocando en (...). *Este se produce una efecto* ambos personal, pero también se evoca el aspecto de lo desconocido en que cada imagen fracturada realmente puede corresponder a cualquier persona. (...) **Estas imágenes** funciona como reliquias en que son los vestigios que facilitan el proceso de cultivar y interiorizar **una narrativa** de una identidad fluida pero casi inaccesible.

También **el movimiento de caminar** absorbe el matiz de un viaje profundo y la conciencia compartida de los seres humanos, ilimitada por diferencias distintas culturales. Esos momentos del **primer plano** enfatiza una identidad común en la repetición de movimientos. (...) **El tono de la cinematografía** parece estar al corriente y tiene un aspecto escondido en que no se puede relatar verdaderamente a estas imágenes disyuntivas.

Asimismo en los textos exitosos, la construcción del significado interpersonal refleja la autoridad con la que se presenta el autor del texto mediante un lenguaje impersonal y elementos modales como en el Texto 4 (*El tono de la cinematografía parece estar al corriente (...) aspecto escondido en que no se puede relatar*). La construcción del significado interpersonal se representa en forma más variada en las conclusiones de los textos.

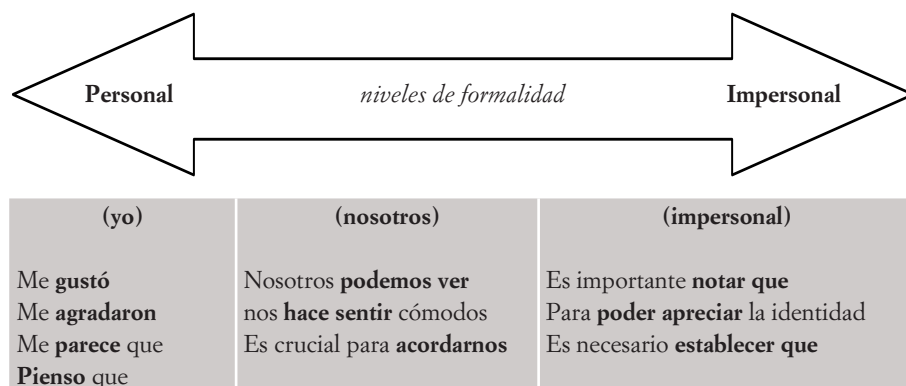
En la fase final de la reseña (en la conclusión) se observa como característica del género la reiteración del tema central de la película previamente expuesto en la introducción, además también se incluye la recomendación de la película. En la fase final de las reseñas, el análisis de la transitividad muestra que los significados ideacionales se construyen principalmente con procesos relacionales y mentales. Los procesos relacionales cumplen la función de presentar la temática de la obra y la opinión que el autor tiene del texto que analiza. Mientras que con los procesos mentales, los autores proyectan la impresión que tienen del texto para compartir con el lector lo que piensan, perciben y sienten con respecto a la obra, como se ilustra en la conclusión del Texto 2. Los procesos mentales se resaltan en negritas y con doble subrayado; los relacionales en negritas y en recuadro:

Texto exitoso 2. “Fotografías” (conclusión)

Como individuo que personalmente **ha tenido** una experiencia parecida a la de Di Tella en otros países, los conflictos presentes en *Fotografías* **me parecen** PERFECTAMENTE CREÍBLES Y APROPIADOS. Aunque A VECES **parezca** UN POCO PROLONGADA EXCESIVAMENTE DE DURACIÓN, la película **es** sobre un viaje personal de toda su vida; **es** NECESARIO **establecer** que no todo **ocurre** en un instante. **Es** una obra personal enfocada en una cuestión que el protagonista **ha tenido** POR MUCHO TIEMPO, y por lo tanto **debe ser** suficientemente larga. Todos **tenemos** raíces distintas, Y JUSTAMENTE POR ESO **es** CRUCIAL la película: para **acordamos** todos de las distintas historias que **tenemos**, y para **poder apreciar** nuestras identidades mientras que el mundo cambia CONTINUAMENTE.

Mediante los sistemas del modo y modalidad se observa en las conclusiones de los textos mayor variedad de opciones léxico-gramaticales empleadas para construir la evaluación y la recomendación de la película. Dicha variación se observa tanto a nivel de corpus como dentro de un mismo texto sin que el nivel de formalidad de la lengua sea determinante en la nota que le fue asignada. De esta forma, los significados interpersonales en las conclusiones de las reseñas reflejan diferentes niveles dentro del continuo de formalidad que se ilustra abajo en la Figura 1:

FIGURA 1. Continuo de formalidad: significados interpersonales.



El análisis del modo nos permite apreciar la manera en la que los autores de los textos construyen gramaticalmente los juicios y valores en la conclusión de los textos. El autor del Texto 2 muestra al lector un grado de identificación con el director del filme, para después presentar un juicio personal sobre la película mediante un adjunto modal en primera persona de singular (*me parecen*) creando así cercanía con el lector, como se ve en la primera parte de la conclusión del Texto 2:

Texto exitoso 2. “Fotografías” fragmento (a) conclusión

Como individuo que personalmente ha tenido una experiencia parecida a la de Di Tella en otros países, los conflictos presentes en *Fotografías* me parecen

PERFECTAMENTE CREÍBLES Y APROPIADOS. Aunque A VECES **parezca un poco prolongada EXCESIVAMENTE DE DURACIÓN**, la película es sobre un viaje personal de toda su vida; **es NECESARIO establecer** que no todo ocurre en un instante.

Con un proceso mental cambia de primera persona (*me parecen*) a tercera persona (*parezca*) para referirse a la película y expresar con un adjunto modal lo que piensa sobre la duración del filme. Continúa con una estructura impersonal y categórica (*es necesario*) con la que justifica la duración de dicho documental al mismo tiempo que relaciona la temática de la obra y su experiencia personal. Otro aspecto que se observa en las conclusiones de las reseñas, al igual que ocurre en las introducciones, es que los significados experienciales e interpersonales interactúan con las relaciones causales para construir la evaluación de las reseñas. En las conclusiones de los textos, las relaciones causales predominan más que en las introducciones. El fragmento (b) del Texto 2 ilustra la variedad y frecuencia del uso de relaciones causales (ejemplificadas en recuadro):

Texto exitoso 2. “Fotografías” fragmento (b) conclusión

Es una obra personal enfocada en una cuestión que el protagonista **ha tenido POR MUCHO TIEMPO**, Y **POR LO TANTO** **debe ser suficientemente** larga. **Todos tenemos raíces distintas**, Y JUSTAMENTE **POR ESO** es **CRUCIAL la película: PARA** acordamos todos de las distintas historias que tenemos, **Y PARA** poder apreciar nuestras identidades mientras que el mundo cambia continuamente.

El autor del Texto 2 reitera su punto de vista, en cuanto a la validez del filme, combinando estructuras modalizadas (*es crucial*) y moduladas (*poder apreciar*), elaborando su evaluación con construcciones causales (*por lo tanto, por eso, para*), variando la formalidad del tenor del texto de una forma bastante personal y subjetiva (*me parecen*) a una impersonal y de autoridad (*es necesario, debe ser*) organizadas con construcciones causales para explicar y validar la evaluación que hace de la obra. Así como hay autores de reseñas exitosas

que optan por construir significados en forma completamente impersonal, otros lo hacen en forma personal como se ejemplifica con el Texto 5 en el que la evaluación y recomendación del filme se construyen con relaciones causales siguiendo un estilo personal:

Texto exitoso 5. “Fotografías” (conclusión)

Por último, **yo recomendaría** esta película por varias razones. Por primero, **pienso que es muy interesante porque** trata de un tema (...) **Me gustó** también la manera en que lo filmó. Parece como si lo filmó todo con una cámara portable, los que se usan para filmar eventos de familia. **Eso da una sensación de mirar películas de la familia y nos hace sentir más cómodos y relajados. Me gustan mucho documentarios** especialmente cuando tratan de personas normales como yo y mis amigos. Pero al final, **lo recomendaría a mis amigos porque** pienso que es importante notar que es normal y necesario tener una crisis de identidad y que sucede a varias edades. **Es una película muy buena y me gustó mucho.**

Es importante mencionar que no se encuentra correlación entre el grado formalidad o informalidad de la lengua con las calificaciones asignadas a los textos⁴. La calificación que recibieron las reseñas se basan en el análisis e interpretación del texto, en la claridad con la que se presentan los argumentos y en la evaluación de la película sin tomarse en cuenta el nivel de formalidad al recomendar el filme.

En las conclusiones de los textos, la causalidad se realiza lingüísticamente por medio de procesos que hacen referencia al efecto que tiene la película en el espectador, al mismo tiempo que refleja el aspecto explicativo del género argumentando por qué se evalúa la obra positiva o negativamente:

(a) *Es una escena triste pero tiene sus escenas cómicas que en mi opinión causan que la película pierda su seriedad.*

⁴ En los comentarios que hace el profesor a los textos sólo se menciona el análisis de la película sin hacer referencia al nivel de formalidad de la lengua empleada al escribir la reseña.

- (b) (La película) Nos hace sentir más cómodos y relajados.
(c) Recomiendo la película porque afecta la vida de cada uno.

Por otra parte, la causalidad se puede presentar simplemente en su forma más común: como conjunciones, siendo las más típicas *porque* y *por*, esta última con significado causal:

- (d) Yo recomendaría esta película porque pienso que...
(e) Esta ilusión era algo que los jóvenes no podían alcanzar por tradiciones absurdas.

El grado de congruencia o incongruencia con el que se representan las relaciones causales tiene que ver con el tipo de lenguaje que se utiliza. En las fases de la reseña donde el lenguaje tiende a ser mayormente narrativo, enfocándose en los personajes y la acciones, las relaciones causales se representan en forma congruente como conjunciones: *para*, *porque*. Sin embargo, si el lenguaje es analítico, la tendencia a la representación de la causalidad será de incongruente a congruente: *la causa* → *causa* → *porque*.

Uno de los desafíos que presenta el género de la reseña es la capacidad de contar la trama considerando únicamente los elementos relevantes que permiten el desarrollo y análisis del texto. La reseña requiere el manejo de la información tanto en un nivel concreto, la trama, como en un nivel abstracto, con el que se presenta y desarrolla la temática de la película analizando e interpretando el simbolismo de la obra. Mediante el análisis de transitividad en el cuerpo de la reseña se aprecia con mayor claridad la diferencia entre el lenguaje analítico que caracteriza un texto exitoso y el lenguaje narrativo de un texto incipiente.

En la mayoría de los textos, el uso de procesos materiales en las cláusulas principales junto con la elección que se hace de los participantes (abstractos o concretos, léxico especializado) contribuye a la evaluación de la película y el desarrollo temático de la obra. Se mencionó anteriormente que en las reseñas exitosas los procesos materiales tienen la función de informar sobre las acciones que ejecuta el cineasta para desarrollar el filme. Con estos procesos

el autor de la reseña describe lo que “hace” el director de la película, al mismo tiempo que presenta los recursos relevantes para el análisis y evaluación de la película como se muestra con un fragmento del Texto 2, en este caso los procesos materiales están en negritas y subrayados, y en mayúsculas tanto los participantes concretos (en posición preverbal) como los abstractos: ideas abstractas subrayadas (en posición postverbal):

Texto exitoso 2. Cuerpo

Durante toda la película, DI TELLA **juega** con UNOS CONCEPTOS, en especial LA IDENTIDAD Y LA PERCEPCIÓN DE ELLA.

Se mencionó anteriormente que los procesos materiales establecen una relación causa-efecto que contribuye al desarrollo del análisis de la obra. En el caso de la reseña se eligen como participantes de estos procesos, recursos cinematográficos (subrayados) o grupos nominales complejos como participantes (en mayúsculas y cursivas) que resumen la temática de la obra, como se aprecia en el cuerpo del Texto 4:

Texto exitoso 4. Cuerpo

ESTAS IMÁGENES que enfocan en solo un parte del cuerpo **transmiten** EL TONO DE LA PELÍCULA. Di Tella **mezcla efectivamente** los conceptos de lo conocido con lo extraño. También EL MOVIMIENTO DE CAMINAR ^{movimiento de la cámara} **absorbe** EL MATIZ DE UN VIAJE PROFUNDO Y LA CONCIENCIA COMPARTIDA DE LOS SERES HUMANOS, ILIMITADA POR DIFERENCIAS DISTINTAS CULTURALES. EL TONO DE LA CINE-MATOGRAFÍA parece estar al corriente...

Cuando se establecen relaciones de causa-efecto con procesos materiales, el lenguaje tiende a ser técnico, especializado (*estas imágenes; el tono de la película*). Esto refleja la capacidad analítica por parte del aprendiz, esperando después la opinión que el autor de la reseña tiene sobre la película (*Di Tella mezcla efectivamente los conceptos...*).

► Los textos incipientes

En cambio, en las reseñas que representan una escritura incipiente, tanto en el cuerpo de la reseña como en las introducciones se observa que el tipo de participantes de los procesos materiales junto con las circunstancias temporales dan un carácter narrativo al texto. El desarrollo de estos textos gira en torno a los personajes y la secuencia de eventos. Esto se ilustra con dos fragmentos (introducción y cuerpo) del Texto 6 en donde los participantes concretos representan a los personajes de la película (mayúsculas) o circunstancias de tiempo (subrayadas):

Texto 6 (incipiente). Introducción

FERMINA Y FLORENTINO **se enamoran** *pero a causa* del PADRE DE FERMINA LORENZO, su amor es imposible. Al pasar del tiempo *Fermina se casa* con el doctor Juvenal Urbino y (...) Cincuenta y tres años después **muere** EL ESPOSO DE FERMINA y FLORENTINO va en busca de Fermina para recuperar su amor.

Cuerpo

LA PELÍCULA **muestra** a FERMINA **enamorándose** de FLORENTINO después que FLORENTINO **le ha escrito** VARIAS CARTAS y tras estas planean su vida futura. Su amor es prohibido y **por eso** ellos lo mantienen en secreto (...) El padre de Fermina se lleva a Fermina del pueblo y **esto causa** el comienzo de su amor a distancia. Después de un año Fermina regresa...

El Texto 7 es otro ejemplo de un texto incipiente en el que se aprecia el proceso de desarrollo del lenguaje académico. El autor de este texto usa una nominalización, característica del lenguaje académico; sin embargo, la falta de relevancia al tema que se desarrolla le resta importancia para el desarrollo y análisis de la obra. La nominalización de la primera línea (subrayada, en mayúsculas) no logra «empaquetar» información relevante que contribuya al análisis y desarrollo del tema central de la película. El ejemplo del Texto 7

es gramaticalmente complejo (*la pérdida de...*), sin embargo, no logra interpretar el nivel simbólico de la obra, puesto que el enfoque recae en la trama de la película como se ve con los procesos materiales y los participantes que elige (*y se sienta en la misma mesa...*):

Texto 7 (incipiente). Introducción

LA PELÍCULA **empieza** con LA PERDIDA DE UNA NOVIA EN PARTE DE DAVID. DIEGO, un hombre rimbombantemente homosexual, **llega** con UN PLATO LLENO DE NIEVE SABOR DE FRESA y **se sienta** en LA MISMA MEZA donde se encuentra DAVID. Para David la idea que DIEGO **está comiendo** NIEVE DE FRESA y no de sabor chocolate es muy raro.

En los textos incipientes no se fundamenta la evaluación que se hace de la reseña, no se explica el *cómo* o el *por qué* de los juicios que hace el autor del texto. El Texto 8 ejemplifica un intento por presentar la evaluación, sin embargo, el autor del mismo, al igual que el del Texto 7, pasa inmediatamente a la trama sin establecer una conexión explícita entre el juicio que presenta y las acciones que narra (subrayadas en el ejemplo de abajo):

Texto incipiente 8. Cuerpo

El hombre en busca de su identidad **ES una trama común**, sin embargo en la película *Fotografías*, de Adrés Di Tella, el viaje **DEMUESTRA** la complejidad de la familia e identidad nacional **en una manera interesante**, Tella **empieza con fotos** de su familia, (...) **Entrevista su familia** en Argentina primero y **luego viaja** a India para preguntar familia allá.

En cambio en los textos exitosos, el análisis del tema central de la película y la evaluación de la obra se van desarrollando conjuntamente a lo largo del cuerpo de la reseña. Para el análisis se emplea una variedad de procesos: relacionales, mentales y materiales con participantes abstractos que permiten el desarrollo de ideas y participantes concretos con los que se ejemplifican detalles del argumento.

► Construcción de significados textuales en las reseñas

El análisis de los significados textuales junto con el sistema modal y de transitividad nos permite ver en este trabajo cómo se organiza el mensaje dentro de la cláusula, a nivel de párrafo y como texto. La introducción y la conclusión de cada texto comprenden, en promedio, ocho oraciones en cada una de estas fases de la reseña. Tanto en la introducción como en la conclusión se encuentra uno o dos temas marcados⁵ por cada fase. En los textos exitosos aparecen como temas no marcados: (f) temas simples compuestos sólo por un nombre, (f') o por un nombre y un adverbio, (g) grupos nominales complejos que representan conceptos abstractos, y (h) nominalizaciones y metáforas gramaticales con las que se condensa información que se desarrolla a lo largo del texto:

- (f) **Los personajes** demuestran este tipo de pensamiento en sus acciones y pensamientos hacia el amor durante la película.
- (f') **La gente ahora** tiene pensamientos diferentes sobre el amor.
- (g) **La búsqueda de la identidad** es una trama común.
- (h) **Constituida por los miembros de su familia, en particular su hijo y la memoria de su madre fallecida, la obra** presenta una realidad presente en el mundo.

Los temas marcados de los textos exitosos, realizados con una cláusula dependiente en posición inicial cumplen con diferentes funciones dependiendo de la fase de la reseña donde se encuentren. En la introducción, como el ejemplo (i), sirven para presentar el argumento general de la reseña. En el cuerpo, las cláusulas dependientes en posición temática, principalmente las de concesión, presentan la opinión del autor, o bien, marcan una transición en el análisis temático de la obra, como se ejemplifica en (j). Los temas marcados con circunstancias son los más comunes en el cuerpo de las rese-

⁵ En este análisis se consideraron como temas marcados: las circunstancias (*En la película ocurren...*) y cláusulas dependientes que anteceden a la principal (*Cuando los jóvenes de hoy se casan, tratan de buscar a su pareja ideal*).

ñas, con estos temas los autores marcan una secuencia temporal ubicando al lector dentro de la trama y resumiendo los hechos relevantes de la trama con los que construirán el análisis de la obra como en (k) y (l):

- (i) **A pesar del rechazo de la India hecho por parte de su mamá y por parte de él mismo**, [De Tella] reconoce allí las esperanzas utópicas de escaparse de las restricciones impuestas por la raza y la etnicidad
- (j) **Aunque el documental muestra la distopía en este mundo, con la negativa experiencia personal del protagonista por ser mestizo con sangre hindú**, el final es completamente utópico.
- (k) **Hoy en día** es aceptable que dos personas se casen por amor...
- (l) **Después de la muerte de Kamala, junto con el desarrollo de su hijo Rocco**, quien era su madre, lo dirige a una serie de investigaciones con varios personajes.

En los cuerpos de las reseñas predominan temas simples, temas complejos y temas no marcados y en menor medida temas marcados. Con los temas complejos compuestos por temas experienciales, interpersonales y textuales se construye la evaluación. En (m) se presenta un tema complejo compuesto por un tema ideacional al que le precede un tema textual y otro interpersonal. En (n) el tema interpersonal simple se forma con un proceso relacional, uno mental y un adjunto valorativo:

- (m) **Pero parece que como nos** acercamos al final, la película empieza a cambiarse en un mensaje utópico.
- (n) **Es difícil creer** que un documental pueda tener simbolismo.

En las conclusiones de las reseñas se encuentra una combinación de temas complejos, de temas marcados y no marcados. Los temas no marcados se caracterizan por tener participantes abstractos como en (ñ), o en el caso de temas complejos para expresar la apreciación de la película como en (o). Con los temas marcados y complejos, el autor reitera sus argumentos al mismo tiempo que evalúa la obra como se ejemplifica con (p):

- (ñ) *Las conexiones entre la historia familiar y la historia nacional* sirven para explicarnos que la identidad ni consta de las tradiciones ni de la apariencia física de una persona.
- (o) **Me gustó** también la manera en que lo filmó. Parece como si lo filmó con una cámara portable...
- (p) **Aunque a veces parezca un poco prolongada excesivamente de duración**, la película es sobre un viaje personal de toda su vida; **es** necesario establecer que no todo ocurre en un instante. **Es** una obra personal enfocada en una cuestión que el protagonista ha tenido por mucho tiempo, **y por lo tanto debe ser** suficientemente larga.

El éxito de un texto depende de la coherencia con la que se organiza y presenta la información. Esto puede verse no solamente a nivel de organización de la cláusula, sino también a nivel de párrafo y del texto en su totalidad. Los temas marcados en el párrafo introductorio del siguiente texto exitoso dan movilidad al argumento permitiéndole al autor reflejar su experiencia del mundo actual en comparación con el mundo que interpreta de la obra analizada. Los «temas marcados» están subrayados.

Texto exitoso. “Reseña libre”

| tema | rema |
|--|---|
| (T1) El amor a través la película “Love in the time of Cholera” → | (R1) es figurado como una ilusión . |
| (T2) Los personajes → | (R2) demuestran este tipo de pensamiento en sus acciones y pensamientos hacia el amor durante la película . |
| (T1') <u>En la película</u> ← | (R3) suceden ciertas instancias cuando a los jóvenes se les dice que el amor no existe. |
| (T1a) <u>Además, es posible que este tipo de pensamiento</u> → | (R4) sea una razón por la cual las relaciones tradicionales existían. |
| (T3) <u>Hoy en día</u> → | (R5) se puede ver que estas costumbres hacia el amor han cambiado. |
| (T3a) La gente ahora → | (R6) tiene pensamientos diferentes sobre el amor . |

Las flechas indican la progresión temática.

En los textos incipientes predominan los temas simples y no marcados, en su mayoría, constituidos por participantes concretos como los personajes de la obra y procesos materiales enfocados en la acción lo que contribuye al carácter narrativo del texto. En los textos incipientes, la progresión temática carece de continuidad a lo largo del texto. Ésta se logra solamente cuando se emplea un lenguaje narrativo con el que se hace referencia a los eventos de la trama. Del mismo modo, los pocos temas marcados que aparecen en los textos son circunstancias temporales, cláusulas dependientes que hacen referencia temporal a la trama (indicado abajo con un asterisco). Las cláusulas dependientes temporales junto con los participantes concretos (los personajes de la película) enfocan el texto en el desarrollo de la trama, sin permitir desarrollar el análisis temático de la obra, como se muestra en el ejemplo del Texto incipiente 9:

Texto incipiente 9. Introducción

El cuento toma lugar en un pueblo caribe colombiano. El lugar y el tiempo (fines del siglo diecinueve) de la historia son representados muy bien. Los jóvenes Fermina y Florentino se enamoraron a través de sus palabras compartidas en sus cartas. *Cuando Lorenzo Daza, el padre de Fermina aprende de este amor, él prohíbe su hija de ver Florentino y le toma afuera del pueblo para que ella pueda olvidar de él. Lorenzo no aprovecha de Florentino porque es de una clase más baja (...)

En cambio, el aspecto narrativo de un texto se pierde cuando los temas no marcados representan ideas abstractas, o cuando los temas marcados construidos con circunstancias o cláusulas dependientes marcan contrastes en la secuencia de ideas ubicando al lector en las diferentes fases del análisis de la obra. Los temas marcados encontrados en los textos exitosos acumulan información relevante de la trama de la película o presentan aspectos del análisis de la obra dando movilidad progresiva o regresiva al texto, creando así cohesión a nivel de cláusula, párrafo y texto. Con el siguiente ejemplo de tema marcado (subrayado) se ilustra la manera en que la cláusula depen-

diente, en posición temática, primero ubica al lector dentro de la trama: “... *lo hindú es marginalizado por el color de la piel y por tener una cultura extranjera. Cuando Andrés está mirando un artículo sobre el casamiento de sus padres en el diario sueco*, ⇨⁶”, para después llevarlo al análisis de la obra utilizando una metáfora gramatical en posición de tema no marcado con la que retoma la información que previamente presenta en posición de rema (“*lo hindú es marginalizado*”) ⇨⁷ “*La marginalidad expresada por la raza también se manifiesta en términos del género; ⇨ en la India, la mujer es otra figura marginalizada.*” De esta forma la combinación de temas marcados y no marcados en los textos exitosos más la progresión temática constante logra presentar información tanto en el plano concreto como en el abstracto.

El desarrollo temático refleja la cohesión dentro de todo texto, por ejemplo: “La historia del racismo en la Argentina” es información que aparece como rema en el párrafo introductorio, pero que se desarrolla en posición de temas en los párrafos del cuerpo:

Texto exitoso 3. Cuerpo

(...) su gran temor es algún día poder ver *el hindú que los demás ven en su color*.
 ⇨ El tema de la raza aparece en esta obra *para señalar solamente uno de los factores que dividen a la raza humana*. ⇨ *Por un lado, en la Argentina y en la Inglaterra donde vivían los padres por un tiempo*, lo hindú es marginalizado...

⇨ *La marginalidad expresada por la raza también se manifiesta en términos del género: en la India, la mujer es otra figura marginalizada*

El análisis temático muestra la percepción del mundo que tiene el autor de un texto y la forma en la que el autor del texto decide organizar la información en la reseña. En el caso de las reseñas incipientes se utiliza un lenguaje narrativo-descriptivo, temas simples concretos que hacen referencia a los persona-

⁶ La progresión de la información se indica con las flechas ⇨.

⁷ ⇨ movilidad regresiva significa tomar la información previa del rema y ponerla en posición de tema.

jes, y muy pocos temas marcados con los que se desarrolla la trama de la película a partir de la organización temporal de los eventos, sin desarrollar el argumento del autor de la reseña. En cambio, en los textos exitosos se presenta una variedad de temas simples y complejos, marcados y no marcados, se emplea un lenguaje analítico con el que representa conceptos abstractos relacionando, explicando y definiendo ideas con los que el escritor distingue entre la historia de la película, el análisis y la evaluación de la obra.

► Resultados y conclusiones

La estructura realizacional de las reseñas del corpus de esta investigación difieren de la estructura presentada por Christie y Derewianka (2008: 59): *contexto* ⁸ *descripción del texto* [^] *evaluación del texto*. La estructura realizacional de las 14 reseñas analizadas que representan el contexto bilingüe comprende el aspecto evaluativo en cada una de las fases, incluyendo en la fase final la recomendación del filme: *contexto y evaluación* [^] *evaluación y descripción del texto* [^] *evaluación de la película y recomendación*. Cabe señalar que, a pesar de que las opciones léxico-gramaticales que eligen los autores de los textos no son las apropiadas para poder llegar al análisis y evaluación del aspecto simbólico del filme, en los textos incipientes se observa un intento por construir la evaluación de la película en cada una de las fases de la reseña.

Los análisis de modo, transitividad y temático revelan que la evaluación en las reseñas se realiza principalmente modalizando o modulando la información en la cláusula; por medio de procesos relacionales con los que se definen ideas o conceptos referentes al tema central de la película. Estos procesos también se combinan con procesos mentales con los que el escritor transmite y comparte con el lector los juicios e interpretaciones que hace de la obra; o bien, con procesos materiales con los cuales el autor del texto guía al lector en el análisis del simbolismo para explicar el efecto que tienen los temas presentados o el efecto de los recursos empleados en la película. Por

⁸ Indica la secuencia de una fase a otra.

último, en el nivel semántico discursivo, el análisis textual revela que la parte evaluativa se construye con una variedad de opciones léxico-gramaticales con los que se forman temas complejos, temas interpersonales, y en menor medida, temas marcados con circunstancias temporales o con cláusulas concesivas.

Los resultados de los tres tipos de análisis presentados en este trabajo muestran que las relaciones causales juegan un papel fundamental en la construcción de la evaluación de la película que se desarrolla a lo largo de las diferentes fases de la reseña. La evaluación en este género se construye principalmente a partir de relaciones causales y procesos relacionales de tipo atributivo descriptivo y relacionales identificadores como procesos causativos (**ES** muy interesante porque..., resulta SER un documental recomendable por causa de...). La causalidad en la introducción y conclusión de los textos analizados se realiza mediante diferentes opciones léxico-gramaticales: como procesos (*causa que, hace que*), como nominalizaciones (*por la causa de, una razón por la cual*). Mientras que en los párrafos que conforman el cuerpo de la reseña, se manifiesta predominantemente a través de conjunciones causales de propósito (*para + infinitivo, o para que*), que se emplean para explicar la temática de la obra o el efecto de los recursos cinematográficos que utiliza el director del filme. La evaluación toma mayor validez cuando los elementos interpersonales se combinan con construcciones causales y una nominalización para fundamentarla. Esto permite al autor del texto continuar elaborando su argumento. En cambio, si la evaluación se realiza solamente con el proceso relacional de tipo atributivo, la opinión queda sin fundamento, sin dar continuidad a la explicación del *por qué*, como se contrasta con los ejemplos de abajo.

texto exitoso

Texto incipiente

| | |
|---|---|
| <p>Este documental es fascinante por <u>la relevancia</u> que tiene <u>hoy en día por</u> la gran <u>cantidad de los hijos de inmigrantes</u> criándose en otro país que sus padres.</p> | <p>En mi opinión, la interpretación de la obra de García Márquez fue muy bien ejecutada. Pienso que los actores que protagonizaron los papeles de Fermina, Florentino y el Dr. Urbino fueron bien escogidos.</p> |
|---|---|

Por otro lado, al comparar los «temas experienciales» y «temas marcados» entre los textos exitosos e incipientes se encontró que el carácter narrativo del texto está determinado por el tipo de participantes y procesos que se eligen. Los temas argumentales se construyen con participantes concretos al referirse a la trama (*Florentino va en busca de Fermina*) y con participantes abstractos al hacer referencia al análisis y simbolismo del texto (*la marginalidad expresada por la raza es...*). En los textos exitosos se encuentran en posición temática cadenas léxicas construidas con participantes abstractos que contribuyen a la coherencia textual. Además, mediante los «temas marcados» el estudiante condensa información previa para introducir un nuevo aspecto a la discusión, y de esta forma dar movilidad al argumento, evitando así quedarse sólo en el nivel narrativo. En cambio, en los textos incipientes el texto se estructura en torno a los personajes y los eventos de la trama predominando un lenguaje narrativo-descriptivo sin lograr desarrollar el análisis del simbolismo de la obra. Los autores de los textos exitosos utilizan temas marcados para indicar transiciones en el análisis. Sin embargo, en los textos incipientes los temas marcados funcionan únicamente para ubicar temporalmente al lector dentro de la trama, enfocándose únicamente en la descripción y secuencia de los eventos. En estos textos se observan estrategias típicas de la lengua oral como el énfasis en la secuencia temporal y la repetición de ideas. El éxito que un texto pueda tener, en términos de calificación, depende en gran medida en la forma en la que se organiza y presenta la información del texto. El análisis de la progresión temática en las reseñas evidencia los problemas de cohesión textual; si no hay un patrón temático de desarrollo lógico y continuo, el texto resulta confuso e incoherente.

Es importante señalar que la especificidad en las instrucciones asignadas para la redacción de los textos de este corpus no afecta en forma significativa la escritura de la reseña. Tanto los textos que se elaboraron siguiendo instrucciones específicas como los que no recibieron ningún tipo de instrucciones evidencian que el rasgo distintivo del género de la reseña de cine es la parte evaluativa. Las instrucciones tampoco determinan la preferencia por el lenguaje analítico o narrativo. Las únicas diferencias que se observan en

cuanto a las instrucciones es que el grupo «Fotografías» aplica conceptos literarios al análisis y enfatiza sobre la recomendación de la película.

Para concluir, la teoría del género y del registro de la LSF proporciona herramientas pedagógicas útiles para que el profesor guíe al estudiante en el desarrollo de la lengua. El entendimiento y diferenciación entre las distintas opciones del lenguaje y una retroalimentación específica podría propiciar el desarrollo de registros académicos y promover un pensamiento crítico. Como se presentó en este estudio, el análisis del texto a partir de los tres niveles de significado —metafunción ideacional, textual e interpersonal— podrían facilitar al estudiante la identificación de las diferencias entre el lenguaje narrativo y el analítico dentro de la disciplina literaria.

► Referencias

- Achugar, M. & Schleppegrell, M. J. (2005). Beyond Connectors: The Construction of Cause in History Textbooks. *Linguistics and Education*, 16(3): 298-318.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analyzing Genre Language Use in Professional Settings*. Harlow, Essex: Longman.
- Bhatia, V. K. (1999). Integrating Products, Processes, Purposes and Participants in Professional Writing. En C. N. Candlin & K. Hyland (Eds.), *Writing: Texts, Processes, and Practices* (21-39). London: Longman.
- Christie, F. (1997). Curricula Macrogenres as Forms or Initiation into a Culture. En F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School* (134-160). London: Cassell.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis: A Functional Perspective*. London: Continuum.
- Christie, F. & Martin, J. R. (1997). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London: Cassell.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London: Continuum.
- CLAE: Corpus de lenguaje académico en español. 2009. UCMexus-Conacyt. <http://www.lenguajeacademico.info>

- Colombi, M. C. (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. En A. Roca, (Ed.), *Research on Spanish in the United States: Linguistic Issues and Challenges* (296-309). Somerville: MA: Cascadilla Press.
- Colombi, M. C. (2002). Academic Language Development in Latino Students' Writing in Spanish. En Schleppegrell, M. & Colombi, M. C. (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power* (67-87). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colombi, M. C. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. In A. Roca & M. C. Colombi (Eds.), *Mi Lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States* (78-95). Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2nd ed.). London, New York: Continuum.
- Eggins, S. & Alcántara, F. (2002). *Introducción a la Lingüística Sistémica*. Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones.
- Grabe, W. (2002). Narrative and Expository Macro-Genres. En A. M. Johns, *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives* (249-267). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. University Park Press. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1987). Spoken and Written Modes of Meaning. En R. Horowitz, & S. J. Samuels, (Eds.), *Comprehending Oral and Written Language* (55-82). San Diego: Academic Press.
- Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and Linguistics: A Functional Perspective. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (339-376). London: Longman.
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and Relations: Regrammaticising Experience as Technical Knowledge. En J. R. Martin & R. Veal. (Eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourse of Science* (185-235). London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1985). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Victoria: Deakin University.

- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: Falmer Press.
- Halliday M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.) London: Edward Arnold.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, Context, and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*. 22(1): 113-135.
- Ignatieva, N. (2008). Systemic Functional Description of Students' Academic Writing in Spanish. *Núcleo* (Revista de la Universidad Central de Venezuela), 25: 173-195.
- Ignatieva, N. (2008). Question-Answer as a Genre in Students' Academic Writing in Spanish. En C. Wu, C. Matthiessen & M. Herke (Eds.), *Proceedings of the 35th International Systemic Functional Congress "Voices Around the World"* (61-66). Sydney, Australia: Macquarie University.
- Ignatieva, N. A. (2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémico funcional. *Lingüística Mexicana*. V(1): 91-109.
- Johns, A. M. (1997). *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. (2002). *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- John-Steiner, V. & Gee, J. P. (1996). Sociocultural Approaches to Language and Literacy: An Interactionist Perspective. *Language in Society*, 25(2): 294-297.
- Macken-Horarik, M. (1996). Literacy and Learning Across the Curriculum: Towards a Model of Register for Secondary School Teachers. En R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society* (232-278). London: Longman.
- Macken-Horarik, M. (2006). Knowledge Through "know how": Systemic Functional Grammatics and the Symbolic Reading. *English Teaching: Practice and Critique*. 5(1): 102-121.
- Martin, J. R. (1983). The Development of Register. En J. Fine, & R. O Freedle (Eds.), *Developmental Issues in Discourse* (Vol. 10, 1-39). Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp.

- Martin, J. R. (1989). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R. (1993). Life as a Noun: Arresting the Universe in Science and Humanities. En M. A. K. Halliday & J. R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive power* (221-267). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Martin, J. R. (1993b). Technology, Bureaucracy and Schooling: Discursive Resources and Control. *Cultural Dynamics*, 6(1): 84-130.
- Martin, J. R. (2002). Writing history: Constructing time and value in discourse of the past. In M. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power* (87-118). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social Semiotic Perspective. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, 20(1): 10-21.
- Martin, J. R. (1997). Analyzing Genre: Functional Parameters. En F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. (3-39). London: Cassell.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Asymmetries. En R. Hasan, C. M. I. M. Matthiessen & J. Webster (Eds.), *Continuing Discourse on Language: A Functional Perspective* (251-280). London: Equinox.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse*. London: Continuum.
- Martin, J. & Veel, R. (Eds.), *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science* (185-235). London: Routledge.
- Montemayor-Borsinger, A. (2007). El análisis de la organización del discurso literario en español. Una propuesta desde la Lingüística Sistémico Funcional. *Co-herencia*, 4(7): 133-153.
- Schleppegrell, M. J. (2001). Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Education*, 12(4): 431-459.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistic Perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schleppegrell, M. J. & Colombi, M. C. (1997). Text Organization by Bilingual Writers: Clause Structure as a Reflection of Discourse Structure. *Written Communication*, 14(4), 481-503.

- Schleppegrell, M. J. & Achugar, M. (2003). Grammar as a Way into Reading History. *TESOL Journal*, 12(2): 67-93.
- Schleppegrell, M. J. (2003). Learning Language and Learning History: A Functional Linguistics Approach. *TESOL Journal*, 12: 21-27.
- Schleppegrell, M. J., Achugar, M. & Oteiza, T. (2004). The Grammar of History: Enhancing Content-Based Instruction Through a Functional Focus on Language. *TESOL Quarterly*, 38(1): 67-93.
- Snoeck, H. A. (2001). Argumentation, Explanation and Causality: An Exploration of Current Linguistic Approaches to Textual Relations. En T. Sanders, J. Schilperoord & W. Spooren (Eds.), *Text Representations: Linguistic and Psycholinguistic Aspects* (231-246). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taboada, M. (1995). *Theme markedness in English and Spanish: A Systemic-Functional Approach*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en <<http://www.sfu.ca/~mtaboada/research/pubs.html>> (Fecha de consulta: diciembre 2010).

Lingüística de corpus y lingüística sistémico funcional: reflexiones y aplicaciones al CLAE

JOSEPH HARRINGTON
UNIVERSITY OF CALIFORNIA, DAVIS

► Introducción

El corpus CLAE se recolectó con el motivo de representar la producción escrita estudiantil para examinarla dentro un marco sistémico funcional. Como bien muestran los capítulos de este libro, los análisis de este corpus están aumentando nuestro conocimiento del lenguaje académico estudiantil en las humanidades desde la perspectiva de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF). Dicho esto, queda reconocer asimismo que la lingüística de corpus ha corroborado y por su propia cuenta también contribuido a la descripción e interpretación del lenguaje académico. Este enfoque e interés compartido nos invita a contemplar cómo se podrían poner en diálogo y aún hasta integrar estas aproximaciones para llegar a una investigación fructífera y mutuamente provechosa. De una manera exploratoria, entonces, éste es el propósito de nuestro trabajo.

Durante y después de la recolección y divulgación del CLAE, ha habido varios avances en ambos enfoques: la LSF y la lingüística de corpus que merecen nuestra consideración. La meta del presente capítulo es, por ende, ofrecer una visión actualizada de la lingüística de corpus (LC) en pos de sus posibles vínculos con la LSF y sus aplicaciones. Nuestro trabajo partirá de una perspectiva panorámica de la LC que servirá como base para luego entrar en cómo ha sido útil en la descripción y análisis del lenguaje académico. Terminada esa orientación preliminar, nos pondremos a considerar posibles enlaces teóricos y metodológicos entre la LC y LSF que son más relevantes y

de mayor provecho. Como conclusión, se ofrecerán algunos análisis exploratorios de acuerdo con el modelo sintético LC+LSF emergente y una discusión de sus posibles líneas investigativas futuras.

► Corpus y lingüística de corpus: su concepto y análisis

Para principiar este capítulo, nos incumbe brindar una breve orientación de la lingüística de corpus. Antes de entrar en esta discusión, destacaremos algunos usos del término que podrían resultar problemáticos y confusos. Luego, discutiremos las pautas básicas de la LC para relacionarlo a la LSF en la siguiente sección.

Definición interdisciplinaria de «corpus»

Antes de empezar con nuestra labor explicativa de la LC, sería apropiado hacer una distinción en cómo se concibe y se emplea el término «corpus» dentro y fuera de la lingüística para explicar sus implicaciones a nivel inter/intra-disciplinario.

Primero, la definición de corpus original no es de la lingüística en sí, sino de los estudios filológicos y literarios (McCarty & O’Keefe, 2010) y se ha adoptado en varios campos humanísticos y en las ciencias sociales. Desde esta óptica, se concibe un corpus como una recopilación de textos según características temporales, genéricas, autoriales, entre otros –por ejemplo, un corpus de los entremeses cervantinos. Según esta concepción, se entiende «corpus» más bien como una colección– casi equivalente a «datos». Concebido así es sólo materia prima sin compromiso teórico ni conceptual y que se utiliza según las intenciones del investigador. Es ésa la definición que se utiliza con frecuencia hasta el día de hoy en varios campos de estudio, incluyendo la mayoría informada por la LSF.

Ahora bien, dentro la lingüística a partir de los años ochenta, renacen con mayor vigor los estudios de corpus junto con una definición más restringida de este concepto. En su reconstrucción se especifican los criterios composicionales con más explicitud científica pensando en su subsecuente análisis computacional en la mayoría de los casos. Como parte de su especificación empírica, a diferencia de concebir el corpus meramente como datos, según esa nueva concepción el corpus en sí llega a servir como modelo del lenguaje en uso. Por ende se presta considerable atención a explicitar y justificar los criterios de selección. Con esa explicitud se puede confiar de haber creado un modelo fidedigno y representativo del lenguaje en diferentes contextos situacionales.

Tomando una perspectiva comparativa, entonces, notamos que esta segunda definición se caracteriza por su orientación más científica mientras la primera puede ser más subjetiva guiada por las necesidades del investigador. Esta distinción rara vez se reconoce por los investigadores y esa falta de precisión definicional puede confundir el planteamiento e interpretación de los estudios. Para esclarecer esta posible confusión, Tognini-Bonelli (2001) notó dos tendencias dentro los estudios de «corpus»: 1) una basada en corpus, en que «el corpus y las herramientas disponibles actúan como un método de investigación, indagación y corroboración de ideas preexistente» y 2) una guiada por corpus donde «el corpus es parte integral de la investigación y dará origen a un conocimiento totalmente nuevo no disponible previamente» (Parodi, 2010a: 46). También agregamos que al ubicar un estudio, es necesario ser claro si nuestra definición de «corpus» se asemeja más a una de datos o una que conlleva un compromiso más cercano a la LC como actualmente se plantea.

Lingüística de corpus: sus fundamentos básicos

Ya discutida la concepción del término «corpus», ampliamos nuestra discusión para considerar la LC y sus fundamentos. Siendo un (re)integrante relativa-

mente reciente en la disciplina lingüística, todavía la LC no se ubica cómodamente dentro las divisiones más tradicionales: la fonología, la sintaxis, la semántica, etc. Desde su «resurgimiento» a fines de 1980 (Parodi, 2010b), se ha debatido cómo cabe la lingüística de corpus dentro la disciplina: como marco teórico, metodología, colección de herramientas u otro tipo de práctica. No se pretende resolver el debate en este capítulo (McEnery, Xiao, & Tono, 2006; Tognini-Bonelli, 2001), sino señalar algunos puntos de consenso.

Su concepto lingüístico empiricista

Como hemos discutido con anterioridad, la LC suscribe a la segunda definición de «corpus», que lo toma como modelo del lenguaje. Así, adopta una perspectiva empírica del lenguaje. Esto implica que se originan su concepto y análisis lingüístico en la evidencia observable y no se fía en modelos sin poder observar los mecanismos en ejecución, al contrario del innatismo que se basa en modelos no empíricos. Otra parte fundamental del empirismo es que los datos empíricos se analizan en su totalidad; no se descarta ninguna muestra «atípica» que no cabe dentro una categoría predeterminada. Es más, esas anomalías son de interés especial porque revelan fenómenos ignorados en gramáticas «reduccionistas» e invitan a una recategorización y reformación del sistema lingüístico. Así es que los datos obtenidos en el estudio sirven para crear un modelo que luego se puede aplicar a otro corpus.¹ Al tomar esta postura empírica implica que hay necesidad de reconocer el corpus como una unidad por su propia naturaleza previo a sobreponer algún marco interpretativo. En este punto se nota cierto rechazo por parte de los investigadores de recurrir a marcos interpretativos establecidos *a priori*. En cambio, se favorece la construcción de marcos emergentes de los datos.

¹ Para una discusión de cómo opera la LC de una manera empírica, véase Leech (1992: 111-112).

Formación del corpus

El tema de mayor preocupación en los estudios de corpus es cómo componer el corpus y los factores imprescindibles a tomarse en cuenta. En nuestra opinión, éste es uno de los aportes de más valor de la LC porque prestan una atención muy detallada y sistemática a la construcción del corpus. En consecuencia como en cualquier otro esfuerzo científico es obvio que existe una gran cantidad de variables a considerar. A continuación presentamos las más destacadas e imprescindibles entre los investigadores.²

La representatividad

El primer factor a considerar en la composición de un corpus es su representatividad que consiste del contexto de producción y del lenguaje que se utiliza en ese contexto. Según Leech es imposible que exista un corpus que represente la totalidad del lenguaje humano (Leech, 2002). Tal tarea implicaría integrar todo enunciado que se haya producido en una lengua determinada. O sea, una misión imposible. En comparación, como bien dice Parodi (2010b: 24): “Un corpus es sólo una colección finita de un universo infinito”. Para ser representativo y a su vez factible, entonces, hay que limitarse a sólo un sector particular del todo de ese cosmos y demarcar nítidamente cuán grande (o pequeño) sea.

Para obtener una representatividad adecuada es necesario conocer bien los límites del lenguaje y del contexto del estudio y determinar claramente los límites de cada uno de acuerdo a factores funcionales relacionados a su uso. En términos generales encontramos lo siguiente: extensión (grandes, pequeños), especificidad (general, específico), modo (oral, escrito), tiempo (sincrónico, diacrónico), sus productores (profesionales, aprendices) y lenguas (monolingüe, bilingüe, multilingüe), entre varios otros (McEnery *et al.*, 2006; Tognini-Bonelli, 2010).

² Existen varios manuales excelentes (McEnery & Hardie, 2012; McEnery, Xiao, & Tono, 2006; O’Keeffe & McCarthy, 2010; Parodi, 2008, 2010a; Thornbury, 2010).

Pensando en el CLAE, éste no pretende ser el único representante de todo el lenguaje académico ni estudiantil, sino solamente representar la producción humanística de aprendices dentro el ámbito universitario de las dos universidades estudiadas. Más bien, en éste sólo se representan algunas disciplinas de las humanidades: la literatura, la geografía, la lingüística y sólo algunos géneros. Mientras más específicos y delimitados sean estos criterios en la recolección, más alta será la fiabilidad del corpus.

Muestras

Otro factor fundamental en la creación de un corpus son las muestras que se incorporan en él. En términos teóricos, éstas llegan a ser encapsulaciones —incorporaciones si seguimos a Tucker (2006)— de la realidad lingüística que está siendo investigada. Además, las muestras sirven como modelo y representación exacta y confiable. Tomando en cuenta el lenguaje que queremos representar, se buscan y se recopilan todos los textos que cumplen con esos criterios dentro el contexto. Todo otro material que no responda a las normas definidas no puede entrar o estaríamos obligados a cambiar la definición con la cual pretendemos representar a nuestro corpus. Por eso, es primordial articular estos límites de antemano. Un aporte útil en seleccionar las muestras ha sido la teoría de los géneros.

Con respecto al CLAE, su propósito principal es captar las prácticas lingüísticas y textuales de los estudiantes en vías de aprendizaje. O sea, se investiga cómo los estudiantes intentan cumplir con sus deberes universitarios en esas disciplinas.

Equilibrio

Otro factor de suma importancia es el equilibrio. Éste tiene que ver con la variedad y composición de las muestras para poder lograr la representatividad.

dad. De acuerdo con el tipo de lenguaje que se quiere representar hay que determinar los diferentes tipos de textos presentes y activos en el contexto.

En cuanto al CLAE, se guía por una selección enfocada sólo en las muestras elegidas para estudiar la producción escrita en este contexto particular. En el CLAE fueron los textos producidos para ser evaluados y no otros textos producidos por los estudiantes con otros propósitos como, por ejemplo, los apuntes de los estudiantes.

Análisis computacional

En la LC, el análisis computacional realizado a través de la computadora para poder crear y explorar el corpus ya es casi la norma. Aunque no es un requisito, diríamos que hoy en día casi lo es. Así, estos análisis recurren a procesos y herramientas computacionales y cálculos estadísticos para revelar patrones lingüísticos y explican la naturaleza del corpus. También permiten un examen de miles o millones de textos.

Acercamientos y diferencias entre la LSF y LC

Según lo visto en las secciones anteriores se puede ver que lingüística de corpus y la sistémica funcional comparten áreas de interés. Ahora consideraremos si se pueden encontrar puntos teóricos y metodológicos en común para crear un modelo sintético de carácter práctico.

Puntos de contacto y desencuentro entre los marcos teóricos y metodológicos de la LSF y la LC: ¿Es posible y compatible esta combinación?

Recientemente se está considerando realizar estudios que integren las perspectivas teóricas y metodológicas de la LSF y la LC con mayor amplitud y

profundidad. Hasta este momento son aproximaciones lingüísticas que operan paralelamente y sin mucho diálogo (Thornbury, 2010). El mismo Halliday (2006: 293-5) ha reconocido una notable «afinidad» y «complementariedad» entre la teoría sistémica y los estudios de corpus. Pero la exploración de esa propuesta está todavía en sus primeras etapas. Un valioso aporte en este tema es el tomo editado por Thompson y Hunston, *System and Corpus* (2006).³ En su capítulo preliminar los editores señalan las convergencias y divergencias de LSF y LC que sintetizamos en la Tabla 1 a continuación:

TABLA 1. Comparación de la LSF y LC según Thompson y Hunston (2006).

| | Factores | LSF | LC |
|-----------|---------------------------|------------------------------|------------------------|
| similar | Lengua | lenguaje natural y en uso | |
| | Texto | lenguaje como texto | |
| | Contexto | preocupación por el contexto | |
| | Concepto del lenguaje | potencia de significar | totalidad del uso |
| | Base de su descripción | redes sistémicas | ocurrencia |
| | Base de su interpretación | probabilidad | frecuencia |
| diferente | Elaboración teórica | extensa | escasa |
| | Categorización | establecida teóricamente | emergente de los datos |
| | Descripción de los datos | «gruesa» | «ligeras» |

Es claro que las semejanzas son típicas de un enfoque funcional del lenguaje y no es necesario entrar en más detalles. En relación a sus divergencias, éstas nacen principalmente de su orientación teórica. En cuanto a su elaboración teórica, categorización y descripción, se manifiesta una brecha notable, la

³ Quizás la mejor articulación de intercambio potencial entre la LC y LSF –además del capítulo preliminar– es el capítulo de Tucker (2006) que habla de cómo los datos de un corpus pueden ser usados para afinar (*tune*) las redes sistémicas captando mejor las posibilidades de significar y con datos de corpus. Su tesis central es: «la pregunta para la gramática sistémico funcional no es, entonces, si queremos tomar en cuenta las tendencias probabilísticas que vienen de la lingüística de corpus, sino cómo lo podemos hacer» (p. 90, traducción nuestra).

cual se debe a la tensión entre una orientación empírica frente a una más teórica y explicativa. La LC, por ser minuciosamente empírica, considera como sospechosa cualquier elaboración teórica previa a la inspección de los datos. Por otro lado, la LSF posee una gran cantidad de constructos teóricos y herramientas explicativas para organizar la interpretación de los datos. No obstante, esta fisura no se puede solucionar tan fácilmente por ser una divergencia en su filosofía básica. Sin embargo, al contrastar el concepto del lenguaje y la base de descripción e interpretación de la LC, encontramos que lo que en la superficie parecía ser diferente, es en realidad una diferencia esencialmente temporal. La LC se fundamenta en el uso y la producción anterior –lo dicho y hecho– y la LSF se basa en la producción para poder diseñar un sistema que puede predecir producciones futuras, o sea mira hacia el futuro –poder decirlo y hacerlo–. Entonces, se puede entender que esta unión metodológica puede ser beneficiosa. En particular la LC ofrece un método riguroso para componer un modelo lingüístico íntegro y fiable. Por su parte, la LSF aporta herramientas para explorar y explicar el uso del lenguaje en un contexto determinado. Exploraremos este modelo en la próxima sección.

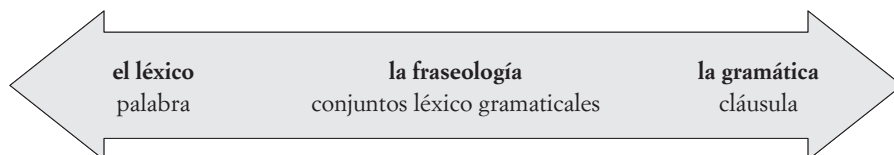
Aplicaciones del modelo LSF+LC al CLAE

Para concluir esta sección, señalamos algunas aproximaciones analíticas que sacarían mucho provecho de los aportes complementarios de la LC y LSF. Para lograr tal objetivo ofrecemos algunos análisis provisorios que intentan sugerir posibles vías de investigación. Como cualquier estudio exploratorio, hay puntos todavía por desarrollar y resolver, pero se ofrece una aproximación al problema que consideramos fructífera. Además de estas metas investigativas prácticas, estos análisis sugieren cómo se puede crear una dialéctica metodológica entre la LC y LSF como postulamos en la sección previa en que la LC sirve como marco analítico y la LSF como marco interpretativo.

Análisis fraseológico

Varios análisis de corpus han apoyado lo que Halliday propuso (1961, sistematizado en 1978) con respecto al continuo léxico-gramatical, es decir que no existe una tajante separación entre el léxico y la sintaxis; una idea propuesta en la gramática tradicional. En su lugar, él aportó un sistema llamado la léxico-gramática con varios grados de delicadeza entre el polo más léxico y el otro más gramatical. El concepto de este continuo sugiere que puede haber otras clases de organización lingüística que no caben cómodamente entre el análisis léxico y sintáctico tradicional.

FIGURA 1. Continuo léxico-gramatical.



Los que han estudiado este fenómeno lo han bautizado con diversos nombres: unidades multipalabra (Cowie, 1992; Greaves & Warren, 2010), paquetes léxicos (Biber, Conrad, & Cortes, 2004; Biber, 2005; Chen & Baker, 2010; Hyland, 2008), lenguaje formulaico (Ellis, Simpson-Vlach, & Maynard, 2008; Schmitt, 2004; Wray, 2002) y fraseología (Cowie, 1998; Coxhead, 2008; Ellis, 2008; Granger & Meunier, 2008; Stubbs, 2007).⁴ Estas líneas de investigación han confirmado la prevalencia de esas unidades lingüísticas en la lengua y su valor como perspectiva analítica alternativa.

Como unidad básica de análisis, la fraseología utiliza un marco fraseológico. Éste se define sólo por el número de elementos consecutivos; no se toma en cuenta la relación sintáctica entre las partes, como se hace al postu-

⁴ En este trabajo, optamos por el nombre de la fraseología por ser el término menos especializado.

lar el sintagma o el grupo.⁵ De este modo se puede buscar, por ejemplo, marcos de tres elementos –trigramas– para ver sus patrones de frecuencia dentro un corpus.

Un desarrollo reciente en la fraseología son los *skipgrams* (Cheng, Greaves, & Warren, 2006; Greaves & Warren, 2010), que añaden más flexibilidad sobre cómo registrar los marcos. En el análisis fraseológico más tradicional no hay variación de ningún elemento dentro el marco fraseológico, sino se hace un listado de combinaciones fijas de una determinada extensión, por ejemplo, todos los trigramas. En cambio, un *skipgram* es un marco fraseológico en el cual se permite variar un ítem léxico dentro el marco mientras los demás no varían.⁶ Lo que un análisis de esta clase permite es el examen de estructuras repetidas y no sólo de concordancias léxicas. El beneficio de ver los *skipgrams* es poder sobrepasar los límites puramente léxicos más tradicionalmente asociados con la fraseología —una palabra o una frase hecha— entrando en el entremundo del continuo léxico-gramatical. Dicho de otra manera, mientras la fraseología tradicional se asocia más con las investigaciones léxicas, los *skipgrams* facilitan una nueva forma de interpretación que se acerca más al polo gramatical abriendo nuevas formas de análisis lingüístico computacional.

Como parte de la presente investigación, llevamos a cabo un análisis fraseológico provisorio en el subcorpus de CLAE (CLtEn). Éste se compone de ensayos de literatura escritos en California sumando 254 documentos, en total 192,741 palabras. El propósito de este análisis es ver cuáles son los marcos fraseológicos de tipo *skipgram* más frecuentes dentro este subcorpus. Empleamos un programa computacional⁷ para generar *skipgrams* de los tres elementos (trigramas) más frecuentes y los resultados se ven en la Tabla 2 a continuación; el elemento variable se representa con un asterisco (*):

⁵ Ahora bien, esto no quiere decir que los marcos fraseológicos no coinciden con una organización sintáctica o grupal, pero no es el punto de partida en el análisis.

⁶ Es a partir de esta idea de «saltar» (*skip*) sólo una palabra dentro la colocación que se lo nombra *skipgram*.

⁷ CasualConc (Imao, 2011).

Tabla 2. *Skipgrams* (trigramas) más frecuentes, CLtEn

| <i>Skipgram</i> | # | Colocaciones del “*” (junto con su frecuencia) |
|-----------------|-----|---|
| * de la | 896 | imagen (75), parte (25), caso (11), papel (9), imagen [<i>sic</i>] (9), ... |
| de la * | 896 | virgen (148), cultura (66), mujer (34), imagen (34), película (31), ... |
| la * de | 887 | virgen (148), imagen (85), idea (25), reproducción (20), música (19), ... |
| el * de | 405 | caso (36), papel (16), poder (14), valor (12), concepto (12), ... |
| en la * | 325 | película (43), cultura (33), sociedad (27), vida (17), telenovela (14), ... |
| * en la | 322 | mujer (6), cupo (6), arte (6), importancia (4), ocurre (4), ... |
| la * y | 245 | cultura (18), sociedad (8), pobreza (8), religión (8), gente (7), ... |
| * a la | 233 | y (7), pero (6), pertenece (4), respecto (4), diferente (4), ... |
| a la * | 232 | gente (18), cultura (17), vez (17), audiencia (15), mujer (9), ... |
| la virgen * | 229 | de (133), se (8), en (6), como (6), ha (5), ... |

Desde una perspectiva panorámica, la mayoría los *skipgrams* generados constan de una preposición y/o un artículo como parte del marco. Además, en sus respectivas concordancias se ve una prevalencia casi completa de sustantivos. Entonces, desde un primer acercamiento se destaca la naturaleza preposicional, definida y nominal de estos textos. En otras palabras, el *skipgram* está revelando una alta frecuencia, co-ocurrencia e interacción entre los nombres y preposiciones en este corpus.

Para explorar más a fondo este patrón, a continuación en la Tabla 3 examinamos el trigramas ‘* de la’, uno de los *skipgram* con más alta frecuencia en el corpus:

Tabla 3. Colocaciones dentro el trigramas ‘* de la’, CLtEn

| Palabra | # | Palabra | # | Palabra | # |
|-----------------------|----|----------------|---|-------------|---|
| imagen | 75 | valor | 7 | pérdida | 5 |
| parte | 25 | rol | 7 | significado | 5 |
| caso | 11 | cultural | 7 | acerca | 5 |
| papel | 9 | comodificación | 6 | símbolo | 5 |
| imagen [<i>sic</i>] | 9 | aparición | 6 | mayoría | 5 |
| través | 9 | aspectos | 6 | resultado | 5 |
| y | 8 | medio | 6 | figura | 5 |
| después | 8 | masiva | 6 | culturales | 5 |
| reproducción | 7 | representación | 6 | tema | 5 |
| hora | 7 | uso | 5 | idea | 5 |
| personajes | 7 | tradicional | 5 | concepto | 5 |

Una mirada a las colocaciones léxicas revela un alto número de nombres (26/33=78.8%) como los elementos más frecuentes dentro este marco. Esto no es de sorprender por el registro textual –académico– en que el nombre juega un papel central en la concepción y organización del discurso y el mayor portador de significado (Fang, Schleppegrell, & Cox, 2006; Gibbons, 1999; Schleppegrell, 2004). Profundizando el análisis léxico, se ve que son palabras de baja frecuencia en general (Davies, 2006) y son abstracciones como *parte, rol, valor, tema*, entre otros, de alta frecuencia principalmente en registros analíticos. Además de este léxico más abstracto, hay varias metáforas gramaticales como *reproducción, comodificación, aparición, representación, pérdida, resultado*, entre otras. La alta presencia de la metáfora gramatical también es una característica importante de los registros académicos y la escritura en particular (Colombi, 2006, 2009; Halliday, 2004, 2009) permitiendo una condensación de la información. Volviendo a ver las colocaciones en su totalidad notamos que en todos los casos, excepto uno, tenemos una posmodificación preposicional, la cual representa el proceso típico para condensar la información en español.

Luego de analizar esta pequeña muestra podemos ver el valor del *skip-gram* para un estudio del lenguaje académico. En este caso ha demostrado cuantitativamente la composición nominal y preposicional del lenguaje académico. Desde una perspectiva sistémica, se puede decir que también está revelando algunas de las «constelaciones» de este registro. Antes de pasar a la siguiente sección, es importante enfatizar que la LC facilitó una recolección y organización de datos para su análisis posterior dentro la LSF.

Análisis de la valoración (appraisal)

Otro análisis de LC+SFL que podría ser útil para examinar el CLAE sería desde la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005). Se han realizado varios estudios de la valoración en general (Hood, 2010; Hunston, 1993; Martin, 2000; Painter, 2003), en la escritura estudiantil (Derewianka, 2007;

Hyland, 2009; Mauranen, 2002; Rothery & Stenglin, 2000) y en el español (Kaplan, 2004, 2007). Una aproximación al análisis de la valoración apoyada por el análisis de corpus se encuentra en *Corpus Approaches to Evaluation* (Hunston, 2011). Este libro nos da un panorama de la teoría y de la investigación de la lingüística de corpus con relación al marco teórico de la valoración. Basándose en la fraseología, la autora identifica diversos parámetros y técnicas que pueden facilitar un análisis de la valoración. Una técnica es buscar marcos valorativos que tomamos como ejemplo para aplicarlo al CLAE.

Para poner a prueba esta idea, en el siguiente examen exploratorio del CLAE, sólo nos enfocamos al nivel léxico para examinar la raíz ‘preten*’ que conlleva una carga valorativa (de juicio); dejamos un examen fraseológico de la valoración para otra ocasión. Consideramos primero 26 ensayos de literatura escritos en México. Se presentan los resultados a continuación en la Tabla 4:

TABLA 4. Colocaciones de ‘preten*’, MLtEn.

| Est* | kwic |
|------|---|
| 1 | al tema que, a lo largo de este ensayo, pretendí manejar: el amor y erotismo. Podemos no |
| 9 | dentista, su primera víctima, hasta las pretensiones de explotar el supermercado al final |
| 16 | ner nociones de la doctrina. Así que si pretendemos tener un acercamiento real a la novela |
| 22 | onar tal como los utópicos lo hacen. No pretende consumir localmente esta idea, sólo la |
| 22 | antos. Con esto no nos quiere decir que pretenda distribuir todo a todos, pues él mismo |
| 24 | ltimos elementos sensibles. Por último, pretende dirigirse no sólo a los franceses, sino |
| 26 | amente una exposición de los hechos sin pretensión alguna. Gariano afirma que “Berceo enri |
| 26 | la fidelidad a la materia religiosa que pretende promulgar. |
| 26 | o sólo busca introducir la doctrina que pretende promulgar de manera más sencilla, sino |
| 26 | urso muy frecuente en Berceo, con el que pretende que sus oyentes asciendan a la compresí |
| 26 | como servicio cultural, sino que además pretende salvar también con su hermosura, una ma |

* Estudiante.

Lo que se nota enseguida es que son seis de los 25 estudiantes que emplean esta palabra en su escritura. De los que lo usan, por ejemplo, tenemos un

estudiante que utiliza de cinco a once instancias. Ahora, ésta puede ser una preferencia léxica o tendencia evaluativa por parte de este estudiante.

Examinando la misma expresión en otra disciplina –geografía–, se ve un patrón parecido entre los 19 aprendices en el grupo; esto se presenta en la Tabla 5:

TABLA 5. Colocaciones de ‘preten*’, MGEN.

| Est | KWIC |
|-----|---|
| 2 | es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad de la info |
| 3 | el recorte masivo que Banamex-Citigroup pretende realizar. Lo paradójico es que mientras |
| 6 | una vida acorde con los valores morales pretende no solo el bienestar de una pequeña com |
| 6 | nización familiar en tornó a un código, pretende no solo una expansión numérica de los v |
| 6 | llá del afecto y la protección, pues se pretende el desarrollo personal de todos sus mie |
| 6 | á regulada por unas normas o reglas que pretenden garantizar que las tareas se cumplan d |
| 6 | s, cumplir las promesas, etc., tiene un pretendido carácter universal conllevan un senti |
| 10 | nuevos tiempos. La competencia laboral pretende ser un enfoque integral de formación qu |
| 10 | ocoso de Universalización en el cual se pretende desarrollar competencias profesionales, |
| 10 | Con este trabajo se pretende un acercamiento a este polémico y neces |
| 17 | ropiadas para utilizarlos. Con ello, se pretende que el futuro maestro sea un buen usar |
| 17 | enfoque teórico a la realidad que éste pretende explicar. El resultado de este aprendiz |
| 17 | modestos en su alcance temático, que no pretenden revisar un campo teórico en un solo in |
| 17 | egresados tendrán en el futuro; o bien pretender , en un lapso breve, abarcar de manera |
| 17 | ad formativa que tienen los cursos cuya pretensión es estudiar un campo teórico en sí mi |
| 17 | omo la mas relevante, la mecánica es la pretensión de ahogar penas presentes o pasadas y |

Notamos un patrón similar con cinco de los 19 participantes que están utilizando este recurso evaluativo y de los cinco un grupo de tres estudiantes prefiriendo su uso.

En este análisis es importante reconocer que sólo hemos señalado un ítem léxico de todo el sistema de valoración que en ninguna forma constaría como el único recurso que poseen los aprendices. Habría que hacer un análisis amplio de los recursos evaluativos a los cuales recurren los estudiantes para posicionarse dentro su discurso. Para facilitarnos el trabajo, la LSF nos puede aportar el marco teórico y las técnicas para hacer lo que posteriormente se pueden explorar a través de la LC.

Cambiando un poco de enfoque, hasta este momento los análisis del CLAE sólo han considerado por separado segmentos relacionados a una disciplina relativa a una región determinada. Sin embargo, la perspectiva binacional en conjunto todavía está por desarrollarse y queremos ofrecer las primeras exploraciones hacia esta meta.

Si retomamos nuestra discusión de la valoración, notamos que ‘preten*’ es un recurso empleado por algunos de los aprendices en México en sus ensayos. Entonces, decidimos examinar ese mismo recurso lingüístico dentro de ensayos en el corpus californiano CLtEn. El motivo de hacer tal análisis es determinar si existe un comportamiento similar en su uso o uno alternativo. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 6:

TABLA 6. Colocaciones de ‘preten*’, CLtEn.

| est | kwic |
|-----|---|
| 1 | . Es interesante que diga Perazza que “ pretende abarcar...aquello que hoy estamos en co |
| 1 | ntenta cerrar debates sino abrirlos; no pretende abarcar todo lo que es relevante del pe |
| 1 | nza. El material que hoy presentamos no pretende dar respuesta a todos los interrogantes |

Lo que llama la atención es que ‘preten*’ no aparece en ninguno de los 254 documentos examinados, salvo en tres citas textuales de sólo un estudiante;⁸ fuera de esto, no se ve registrado otro ejemplar. En cambio, en los textos mexicanos MGEEn y MGLt —los cuales son significativamente menos extensos numéricamente— vemos un mayor porcentaje de aprendices utilizando ese término en producción propia.

Este hecho sugiere que puede haber una diferencia transnacional en cómo los estudiantes utilizan los recursos del sistema de valoración en su escritura. Así, un análisis más profundo y completo esclarecería los usos distintos de la evaluación en ambos contextos universitarios. En particular,

⁸ O sea, que no es producción propia, sino un uso heteroglósico evaluativo que también resulta interesante, ya que muestra cómo el estudiante maneja esta evaluación dentro su texto, pero fuera del foco de nuestra presente investigación.

hay que estudiar o “mapear” el sistema evaluativo en los dos contextos nacionales y luego se podría realizar una comparación. Facilitaría esta tarea la LSF, que brinda varias herramientas para organizar el sistema evaluativo local; la LC puede ayudar a la comparación de los sistemas.

► Conclusiones

En este capítulo se espera haber explorado las relaciones metodológicas y teóricas entre las LSF y LC. Si bien no se pueden resolver por completo las diferencias metodológicas y teóricas entre la LC y la LSF, existen varios puntos de ayuda mutua para hacer una investigación. Como ya mencionamos, la LC ofrece herramientas analíticas muy potentes, mientras que la LSF aporta marcos teóricos interpretativos valiosos.

El aporte metodológico de este trabajo es el análisis del *skipgram*, que promete revelar algunos patrones que entran más hacia el polo gramatical del continuo léxico-gramatical que el léxico. La importancia de esta contribución es que hasta el momento, la LC –por su orientación histórica y como herramienta computacional– ha destacado más en el lado más léxico, especialmente el lexema y la unidad fraseológica entera. Ahora, el *skipgram* permite dar paso al lado gramatical del continuo extrayendo algunos patrones estructurales compartidos en la composición fraseológica. Parece ser que una ventaja del *skipgram* es poder revelar algunos patrones estructurales a nivel gramatical, lo cual no ha sido fácil realizar en la LC hasta el momento.

Considerando un tema de carácter más global, el *skipgram* podría ayudar a afrontar una crítica común de la LC: la descontextualización que ocurre al generar concordancias. Debido a que el *skipgram* conserva más del contexto local, es más factible ver patrones supraléxicos. Entonces, el *skipgram* puede abrir más posibilidades en los análisis de discurso u otros análisis sistémicos en que el contexto es muy importante.

Por último, reconocemos que los resultados y eficacia del *skipgram* se basan primariamente en el corpus examinado: uno académico, el cual reveló

su tendencia al uso preposicional y nominal. Con otro corpus puede ser que no resultara tan fructífero, pero esto se tendría que explorar.

En cuanto a nuestra investigación del sistema de la valoración estudiantil, puede ser que exista una diferencia transnacional en la composición de ambos sistemas. Sin embargo, nuestro análisis está en sus primeras etapas y por lo tanto es necesario un desarrollo y análisis de los recursos evaluativos mucho más profundo. Un análisis desde la LSF, más detallado o más “delicado”, de los textos de ambos contextos sería el próximo paso a seguir.

En el contexto del aprendizaje universitario –que trata de representar el CLAE–, es vital revelar estos conjuntos de significados y estructuras porque aunque no tienen un enfoque pedagógico inmediato, su adquisición es esencial para que los alumnos se incorporen a la comunidad académico-profesional y lleguen a ser miembros de una disciplina determinada.

► Referencias

- Biber, D. (2005). Paquetes léxicos en textos de estudio universitario: variación entre disciplinas académicas. *Revista Signos*, 38(57): 19-29.
- Biber, D., Conrad, S. M. & Cortes, V. (2004). If you look at...: Lexical bundles in University teaching and textbooks. *Applied Linguistics*, 25(3): 371-405. doi:10.1093/applin/25.3.371
- Chen, Y. H. & Baker, P. (2010). Lexical Bundles in L1 and L2 Academic Writing. *Language Learning & Technology*, 14(2): 30-49.
- Cheng, W., Greaves, C. & Warren, M. (2006). From n-gram to Skipgram to Concgram. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(4), 411-433. doi:10.1075/ijcl.11.4.04che
- Colombi, M. C. (2006). Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (147-153). London: Continuum.
- Colombi, M. C. (2009). A Systemic Functional Approach to Teaching Spanish for Heritage Speakers in the United States. *Linguistics and Education: An International Research Journal*, 20(1): 39-49.

- Cowie, A. P. (1992). Multi-Word Lexical Units and Communicative Language Teaching. En P. J. L. Arnaud & H. Béjoint (Eds.), *Vocabulary and Applied Linguistics* (1-12). Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- Cowie, A. P. (Ed.). (1998). *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Clarendon Press.
- Coxhead, A. (2008). Phraseology and English for Academic Purposes: Challenges and Opportunities. En F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching* (149-162). Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- Davies, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. New York: Routledge.
- Derewianka, B. (2007). Using Appraisal Theory to Track Interpersonal Development in Adolescent Academic Writing. En A. McCabe, M. O'Donnell & R. Whittaker (Eds.), *Advances in Language and Education* (142-165). London: Continuum.
- Ellis, N. C. (2008). Phraseology: The Periphery and the Heart of Language. En F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching* (1-13). Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.
- Ellis, N. C., Simpson-Vlach, R. & Maynard, C. (2008). Formulaic Language in Native and Second Language Speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42(3): 375-396.
- Fang, Z., Schleppegrell, M. J. & Cox, B. E. (2006). Understanding the Language Demands of Schooling: Nouns in Academic Registers. *Journal of Literacy Research*, 38(3): 247-273.
- Gibbons, J. (1999). Register Aspects of Literacy in Spanish. *Written Language and Literacy*, 2(1): 63-88.
- Granger, S. & Meunier, F. (Eds.). (2008). *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Greaves, C. & Warren, M. (2010). What Can a Corpus Tell us About Multi-Word Units? En A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, (1st ed., 167-183). London; New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1961). Categories of the Theory of Grammar. *Word*, 17(3): 241-292.

- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: The social Interpretation of Language and Meaning*. Baltimore: University Park Press.
- Halliday, M. A. K. (2004). Beyond the Clause: Metaphorical Modes of Expression. *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed., 586-658). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2006). Afterwords. En G. Thompson & S. Hunston (Eds.), *System and Corpus: Exploring Connections* (293-299). London: Equinox.
- Halliday, M. A. K. (2009). Grammatical Metaphor. En J. Webster (Ed.), *The Essential Halliday* (116-138). London: Continuum.
- Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hunston, S. (1993). Evaluation and Ideology in Scientific Writing. En M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis: Theory and Practice* (57-73). London: Pinter Publishers.
- Hunston, S. (2011). *Corpus Approaches to Evaluation: Phraseology and Evaluative Language*. New York: Routledge.
- Hyland, K. (2008). As Can Be Seen: Lexical Bundles and Disciplinary Variation. *English for Specific Purposes*, 27(1), 4-21. doi:10.1016/j.esp.2007.06.001
- Hyland, K. (2009). Corpus Informed Discourse Analysis: The Case of Academic Engagement. En M. Charles, D. Pecorari & S. Hunston (Eds.), *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse* (110-128). London; New York: Continuum.
- Imao, Y. (2011). *CasualConc*. Osaka University. Recuperado en <<http://sites.google.com/site/casualconc/>>
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de lingüística*, 22: 52-78.
- Kaplan, N. (2007). La teoría de la valoración: un desarrollo de los estudios sobre la evaluación en el lenguaje. En A. Bolívar (Ed.), *Análisis del discurso: ¿Por qué y para qué?* (63-86). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Leech, G. N. (1992). Corpora and Theories of Linguistic Performance. En J. Svartvik (Ed.), *Directions in Corpus Linguistics: Proceedings of Nobel Symposium 82, Stockholm, 4-8 August 1991* (105-122). Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Leech, G. N. (2002). The Importance of Reference Corpora. *Hizkuntza-corporak. Oraina eta geroa*, 1-11.

- Martin, J. R. (2000). Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. En S. Hunston & G. Thompson (Eds.), *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*, (142-175). Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Mauranen, A. (2002). 'A Good Question'. Expressing Evaluation in Academic Speech. En G. Cortese & P. Riley (Eds.), *Domain-Specific English: Textual Practices Across Communities and Classrooms* (115-140). Bern; Oxford: Peter Lang.
- McCarty, M. & O'Keefe, A. (2010). Historical Perspective: What are Corpora and How Have They Evolved? En A. O'Keefe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, (1st ed., 3-13). London; New York, NY: Routledge.
- McEnery, T. & Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- McEnery, T., Xiao, R. & Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies: An Advanced Resource Book*. New York: Routledge.
- O'Keefe, A. & McCarthy, M. (Eds.). (2010). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (1st ed.). London; New York: Routledge.
- Painter, C. (2003). Developing Attitude: An Ontogenetic Perspective on APPRAISAL. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 23(2), 183-209. doi:10.1515/text.2003.008
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 93-119. doi:10.4067/S0718-48832008000100006
- Parodi, G. (2010a). *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria*. Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert.
- Parodi, G. (2010b). ¿Qué es la lingüística de corpus?: (re)surgimiento, definiciones y antecedentes. *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria* (13-35). Madrid; Frankfurt am Main: Iberoamericana; Vervuert.
- Rothery, J. & Stenglin, M. (2000). Interpreting Literature: The Role of APPRAISAL. En L. Unsworth (Ed.), *Researching Language in Schools and Communities: Functional Linguistic Perspectives*. London: Cassell.

- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmitt, N. (Ed.). (2004). *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Stubbs, M. (2007). An Example of Frequent English Phraseology: Distribution, Structures and Functions. En R. Facchinetti (Ed.), *Corpus Linguistics: 25 Years On* (89–105). Amsterdam: Rodopi.
- Thompson, G. & Hunston, S. (Eds.). (2006). *System and Corpus: Exploring Connections*. London: Equinox.
- Thornbury, S. (2010). What Can a Corpus Tell us About Discourse? En A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, (1st ed., 270-287). London; New York: Routledge.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Tognini-Bonelli, E. (2010). Theoretical Overview of the Evolution of Corpus Linguistics. En A. O'Keeffe & M. McCarthy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (1st ed., pp. 14-27). London; New York, NY: Routledge.
- Tucker, G. H. (2006). Systemic Incorporation: on the Relationship Between Corpus and Systemic Functional Grammar. En G. Thompson & S. Hunston (Eds.), *System and Corpus: Exploring Connections* (81-102). London: Equinox.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

La disciplina de la lingüística y el carácter coloquial del género pregunta-respuesta según el Corpus del Lenguaje Académico en Español (CLAE)

OMAR VELÁZQUEZ-MENDOZA
UNIVERSITY OF VIRGINIA

► Introducción

La metáfora gramatical (de aquí en adelante MG) es un recurso lingüístico utilizado en el lenguaje académico que permite condensar la información expresando acciones, eventos y atributos de forma incongruente. Dicho recurso contrasta con la manera congruente a través de la cual tienden a expresarse éstos en la oralidad. Dependiendo del género en que se circunscriben, los textos que presentan una alta frecuencia de MGs tienden a considerarse más prestigiosos en el contexto académico que aquéllos que muestran una baja frecuencia de las mismas (Halliday, 1985; Schleppegrell, 2004; Colombi, 2006; Ignatieva, 2008, entre otros).

Siguiendo los lineamientos de la lingüística sistémico funcional (LSF), el presente estudio parte de la noción de que la MG permite describir el dominio que tiene un individuo –o en nuestro caso, un grupo de individuos– del lenguaje formal. A juzgar por la producción textual estudiantil dentro de la disciplina de la literatura –del lado mexicano del *Corpus del Lenguaje Académico en Español* (CLAE)–, el género pregunta-respuesta se ha caracterizado por una baja frecuencia de MGs, por una densidad léxica relativamente baja y una léxico-gramática dinámica y más bien coloquial (Ignatieva, 2008). Entonces este capítulo se propone cuantificar las MGs ideacionales –la subcategoría más común de MGs en español–, en 32 textos del género pregunta-respuesta compuestos por 16 autores en el área de lingüística, los

cuales pertenecen al lado californiano del mismo CLAE. Este análisis permitirá comparar el género pregunta-respuesta californiano en el área de la lingüística con el género homólogo y el género ensayo del área de literatura del lado mexicano del CLAE.

Los datos en los que se basa el presente trabajo apuntan a que existe una «aculturación lingüística» a la que se someten la población que conforma la muestra del estudio al estar inserta en el contexto académico (Colombi & Schleppegrell, 2002). Al participar en él, dicha población parece desarrollar un dominio cada vez mayor de la formalidad discursiva.

► La metáfora gramatical

En su tratado funcionalista *Spoken and Written Language*, Halliday (1985) identifica una característica léxico-gramatical que en lo subsiguiente la LSF vendría a considerar uno de los aspectos lingüísticos más distintivos del lenguaje escrito: la metáfora gramatical. Este recurso permite condensar el lenguaje a través de la expresión de acciones y eventos (y en algunos casos también de atributos) en una forma «incongruente», de modo que la MG contrasta con la manera «congruente» de la que se vale la oralidad para expresar el léxico. Según Halliday (1985), a través de la MG los significados que normalmente se expresarían en la lengua cotidiana como acciones (por ejemplo, *patrocinar*), en el lenguaje escrito estos elementos léxicos son reconfigurados gramaticalmente ya sea como sustantivos (*patrocinio*) o como adjetivos (*patrocinado*, *patrocinador*). Al reestructurar la realidad del mundo de una forma metafórica mediante el uso de MGs, la escritura recodifica las acciones como objetos conceptuales más palpables y materiales de lo que serían en su representación congruente. A través de esta reestructuración de la realidad, la MG posibilita la modificación de las acciones (reconstruidas como entidades materiales en este nuevo plano semiótico) con frases preposicionales y cláusulas relativas dentro de enunciados compactos y más léxicamente densos que sus contrapartidas coloquiales. Al respecto Halliday

(1985: 95) dice: “This kind of cross-coding [allows] written language ... [to] ... achieve... high lexical density”.

En el lenguaje escrito la MG permite compactar en pocas cláusulas una serie de enunciados que en la oralidad tendrían que expresarse con una multiplicidad de frases, permitiendo remover con ello a los agentes o participantes de los procesos implicados. Así, las proposiciones *El canal de televisión patrocinó el evento*, *El evento satisfizo al partido político* y *El partido político reina al país en la actualidad* podrían reconstruirse en este nivel semiótico incongruente con una sola proposición: *El patrocinio del evento resultó en la satisfacción del partido político reinante en el país en la actualidad*. Cabe destacar que este último tipo de expresiones se considera ‘metafóricas’ porque en ellas se presuponen dos niveles de significado articulados, en la superficie, mediante una misma realización léxico-gramatical. Mediante las MGs el significado de las formas léxicas «congruentes» (*patrocinar*, *satisfacer* y *reinar*) converge con el significado metafórico de las ‘incongruentes’ (*patrocinio*, *satisfacción*, *reinante*) sin que en la realización incongruente superficial se pierda el significado congruente asociado a la forma subyacente. Colombi (2006: 151) describe los niveles de congruencia e incongruencia de la MG de la siguiente manera: “the congruent form is the unmarked way in which we represent experience ... and ... the alternative or marked realization is a form of metaphor”, de ahí el término «metáfora gramatical».

En la LSF la MG se concibe como una elección lingüística poco posible de adquirirse fuera del contexto académico o profesional. Al desarrollar su primera lengua los niños interactúan con el mundo exterior. Conforme interactúan con él, van configurando de forma congruente los ‘procesos’ presentes en su realidad por medio de verbos, las ‘cosas’ con sustantivos, los ‘atributos’ mediante adjetivos, las ‘circunstancias’ con adverbios o frases preposicionales y las ‘relaciones oracionales’ con conjunciones (Schleppegrell, 2004: 72). Para la LSF, esta configuración del mundo es la forma no marcada (léase *natural*) del lenguaje. Sin embargo, a partir de la adolescencia (Halliday, 1986: 95; Christie, 2002), el individuo empieza a reconstruir de manera incongruente (y por ende marcada) la realidad que había codificado por medios discursivos congruentes en un principio.

La condición para que llegue a dominarse la incongruencia lingüística será que el individuo se exponga al entorno académico y, a su vez, participe activamente en éste. Dado que los miembros de las comunidades letradas utilizan y valoran los recursos léxico-gramaticales típicos del discurso escrito –entre los cuales se halla la MG–, los individuos que se afilian a los círculos académicos y profesionales se embarcan en una ‘aculturación lingüística’ a partir del momento en que se insertan en dichos círculos. La citada ‘aculturación lingüística,’ según Colombi y Schleppegrell (2002: 2-7), implica: “A social process of enculturation into the values and practices of specialist communities ... Becoming a member of a community of practice means adopting the discourse that is recognized and used by the established members of the community”. Así pues, la inserción en la esfera académica o profesional obliga a los nuevos afiliados a reconstruir el mundo que los circunda a través de la incongruencia discursiva. Halliday (1986: 98) resume el fenómeno de la siguiente manera: “Learning is essentially a process of constructing meanings ... we create [this system of meanings] in and through language”. Respecto a la incongruencia discursiva que se desarrolla y espera en el contexto académico, Colombi (2006: 160) señala que la “GM [= MG] is a way of meaning characteristic of the academy and professional contexts. For that reason students being apprenticed into the professions need to learn how to use language in the way their professional context finds meaningful ... Texts with a high degree of GM [= MG] tend to be considered prestigious”.

Existen tres tipos de metáforas gramaticales. En principio, la metáfora gramatical ideacional permite reconstruir, de forma incongruente, la experiencia humana; la metáfora gramatical lógica permite organizar las ideas de manera incongruente; y la metáfora gramatical interpersonal presenta, tanto explícita como implícitamente, la voz de autor dentro de un texto. Ahora bien, no todos los tipos de MGs que se emplean en el lenguaje se usan con la misma frecuencia. Colombi (2006) precisa que las MGs ideacionales, sobre todo las nominalizaciones, componen la vasta mayoría de las MGs presentes en los textos académicos escritos en español Ravelli (1988), Jones (1990) y

Eggins *et al.* (1993) documentan cifras similares para el inglés. Ya que las MGs ideacionales constituyen la mayoría de las MGs documentadas en la escritura del español, el presente estudio se limita a la cuantificación y análisis de las MGs ideacionales dentro de la muestra de textos que lo compone (los detalles de la muestra se especifican en la sección).

Siguiendo los preceptos de la LSF, una teoría semiótica/social del lenguaje, se consideran como MGs ideacionales aquellas construcciones sintáctico/semánticas en las cuales el mundo de la experiencia humana se articula empleando formas incongruentes. Según la LSF, a través de la articulación incongruente –aspecto, como ya dijimos, favorecido en el lenguaje escrito– se reconstruyen los significados congruentes que caracterizan al lenguaje oral. En este tipo de reconstrucciones semióticas incongruentes, los procesos que normalmente se realizarían léxicamente en el discurso oral a través de verbos se articulan en la léxico-gramática superficial mediante sustantivos. Considérense los siguientes enunciados:

- (1) a. La cámara fotográfica *capta* las imágenes.
- b. La *captura* de las imágenes ... permitió la primera autocrítica física objetiva en la historia de la humanidad.

Por medio de una MG ideacional es posible reconstruir la experiencia que posee un individuo del mundo. En (1a), la forma congruente codifica el proceso *captar* mediante una categoría gramatical no marcada, en nuestro caso un verbo (recuérdese que las formas más congruentes para expresar los procesos son los verbos). Sin embargo, en (1b), el proceso *captar* se recodifica y materializa de una manera incongruente a través de un sustantivo, una forma lingüística marcada en dicho contexto, dado que lo natural en tal circunstancia es que los procesos se expresen con verbos, no con sustantivos. ¿Cómo influye en nuestra percepción del mundo la reconfiguración lingüística que se realiza a través de las MGs ideacionales? Al expresar el enunciado *La cámara capta las imágenes* como *La captura de las imágenes*, ‘cosificamos’ los procesos presentes en el mundo que nos rodea. Al ‘cosificar’ el mundo,

según Colombi (2006: 154), “actions ... can be talked about in more ‘material’ terms, as having occurred, as being available for modification and, most importantly, for movement in conceptual space as actors in their own right”.

El segundo tipo de construcciones léxico-gramaticales mediante las cuales se pueden expresar de forma metafórica los procesos verbales son los adjetivos. Lo que en la congruencia discursiva (ver oración [2a]) un proceso se representaría de forma natural o no marcada con la categoría gramatical de verbo, a través de la MG ideacional el proceso se recodifica, en la superficie, como adjetivo, una categoría gramatical marcada en tal contexto (ver oración [2b]):

- (2) a. El partido político *domina* la sociedad.
- b. El partido político *dominante* ... desestabilizó los mercados financieros actuales.

Pero las MGs ideacionales no siempre originan su incongruencia a partir de los procesos, sino que pueden también originarla a partir de los atributos. La forma congruente expuesta en (3a) codifica el atributo *importante* mediante una categoría gramatical no marcada, un adjetivo, pero en (3b) la categoría gramatical a través de la cual se expresa dicho atributo es un sustantivo, expresión, en este caso, marcada e incongruente:

- (3) a. El tema de la salud pública es *importante*.
- b. La *importancia* del tema de la salud pública reside en que ... éste es un derecho humano básico e imprescindible.

En la siguiente sección se dará los detalles de la metodología que se utilizó en este estudio y el procedimiento realizado para estudiar las metáforas gramaticales.

► Metodología

Se analizó las MGs ideacionales de todas las cláusulas de un total de 32 textos pregunta-respuesta del lado californiano del CLAE pertenecientes a la disciplina de la lingüística del mismo corpus (hay que mencionar que en su contrapartida mexicana, el CLAE no incluye textos de lingüística).

Los textos se distribuyen en dos grandes grupos: a) 16 textos constituyen la respuesta a una pregunta (de ahí el nombre *pregunta-respuesta* del género) asignada como primer examen parcial de un curso de lingüística; b) 16 textos restantes son respuesta a una pregunta de un segundo examen parcial del mismo curso. El lapso de tiempo transcurrido entre la composición del primer examen y la del segundo fue de alrededor de dos meses. Las respuestas de los exámenes se prepararon fuera del horario de clase. El total de participantes fue de 16, y cada participante dentro de dicho curso escribió dos.¹ Los participantes, todos estudiantes de la Universidad de California, Davis (UCD), se caracterizan por residir en un contexto de bilingüismo social donde el inglés convive con el español. Para los participantes, el español es o lengua heredada o segunda lengua.

En cuanto a los temas de los exámenes, el primer parcial considerado en este análisis pide caracterizar el concepto de la *competencia comunicativa*, y el segundo describir y comparar dos *métodos de la enseñanza de segundas lenguas*. Ya que los exámenes piden que se respondan o seleccionen múltiples preguntas de entre varias opciones, mi estudio se limita a la primera

¹ En cuanto a su nomenclatura de los textos pregunta-respuesta, el código del primer parcial termina en *a* (i.e., CLiPr1a), y el del segundo termina en *b* (i.e., CLiPr1b). El número incluido en los códigos asignados para cada uno de los textos respeta la autoría de un mismo participante en la parte californiana del corpus. Es decir, en el CLAE se le asigna un mismo número a un mismo estudiante, sin importar el curso o cursos en que se haya inscrito, el texto o textos que haya producido en uno o más cursos, o el texto o textos que haya redactado en una o más disciplinas. Por llevar 1 en su nomenclatura, los códigos CLiPr1a y CLiPr1b pertenecen, por ejemplo, al mismo autor. Puesto que *a* y *b* van con el mismo número en los códigos, estos textos son trabajos presentados para el mismo curso. La numeración de los participantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el lado mexicano del corpus, es independiente a la de la UCD (los pormenores de la codificación del CLAE se dan en <http://lenguajeadademico.info/proyecto/codificacion.html>).

respuesta que ofrece cada uno de los textos, y también se limita, exclusivamente, al análisis de las respuestas dadas a las preguntas sobre la *competencia comunicativa* y los *métodos de la enseñanza de segundas lenguas*. Se excluyeron del estudio los textos que no trataran estos dos temas. Tampoco se consideraron en el estudio los textos que carecieran de respuesta a uno de los dos exámenes.² Como se expondrá más adelante, la falta de uno de los textos producidos en el mismo curso, por el mismo autor y en este mismo género impide que los datos estadísticos sean comparables los unos con los otros en el plano longitudinal.

Las instrucciones del primer examen se dan en (4), y las del segundo se reproducen en (5):

- (4) Explique lo que entiende por competencia comunicativa. ¿Cuáles son sus partes y cómo se define cada una de ellas? Dé ejemplos de cada parte. ¿Cuál es la importancia de la competencia comunicativa para la enseñanza de lenguas? ¿De qué manera se relaciona con el Movimiento para la proficiencia?
- (5) Conteste en forma de ensayos dos de las siguientes preguntas demostrando no sólo que ha leído el material sino que también ha reflexionado sobre la temática presentada y ha llegado a sus propias conclusiones. Compare y describa dos de los siguientes métodos:
 - Método de traducción
 - Comunitario
 - Desugestología
 - Respuesta física total

En este recuento se codifican como MGs ideacionales las entidades gramaticales que expresan de forma incongruente o marcada tanto los procesos (6) como los atributos (7):

² Se excluyeron del estudio los textos en que el CLAE no hubiera recopilado un texto pregunta-respuesta con la terminación *a* o *b* del mismo curso de lingüística.

(6) El *propósito* ... de la competencia comunicativa (CLiPr21a).

(7) La L1 tiene *utilidad* en las primeras [*sic*] niveles de este método (CLiPr7b).

Para repetir, se consideran MGs ideacionales las construcciones léxico-gramaticales donde la elección de una categoría gramatical no representa la opción congruente a través de la cual se expresaría un constituyente en la oralidad. La forma más natural de expresar los procesos en la lengua oral es con verbos, y los atributos con adjetivos. Si una categoría gramatical carece de más de un nivel de significado, la construcción no se cuenta como MG ideacional. En la cláusula *la meta principal de la competencia comunicativa* (CLiPr21a), por ejemplo, el sustantivo *meta* no implica el proceso **metar/meter/*metir* ni el atributo **metado/metido*, por lo cual a dicha cláusula no se le considera MG ideacional. En la cláusula de (6), *El propósito ... de la competencia comunicativa* (CLiPr21a), sin embargo, *el propósito* sí expresa –de forma incongruente– la acción *proponer(se)*, por lo cual (6) se cuenta como MG ideacional.

Cuando un proceso se reconstituye en el discurso como sustantivo, a tal selección léxico-gramatical se le codifica como MG ideacional siempre y cuando el proceso reconstituido como sustantivo se asocie a un sujeto (8a), a un objeto directo (8b) o a un objeto preposicional (8c):

(8) a. la *fluidéz* de la *música* (CLiPr1a).

b. se dio cuenta del *uso* de la *segunda lengua* en situaciones cotidianas (CLiPr20a).

c. en [*sic*] *dominio* que el alumno tiene *sobre la segunda lengua* (CLiPr1a).

A un proceso transitivo codificado por medio de un sustantivo no se le considera MG ideacional cuando el proceso implicado en el sustantivo carece de objeto directo: *el [*sic*] pide repetición* (CLiPr17a), *la meta es lograr un nivel de dominio muy similar a un nativo hablante* (CLiPr17a).

Se codifican como MGs ideacionales las construcciones léxico-gramaticales en las que se especifican los sujetos de los procesos intransitivos reconstitui-

dos superficialmente como sustantivos. Por ejemplo, se consideran MGs ideacionales los sustantivos *práctica* en *la práctica [sic] de este método* (CLiPr1b) o *interacción* en *no hay mucha interacción entre los estudiantes mismos* (CLiPr1b) o *sentimiento* en *el respeto para el sentimiento de [sic] estudiante* (CLiPr2b). Sin embargo, cuando el proceso intransitivo implicado por el sustantivo carece de sujeto, dicho sustantivo no es considerado MG ideacional; por ejemplo, *conversación* en *el ensayo o cualquier otra conversación no tendrá sentido* (CLiPr21a) o *discusiones* en *la instructora ... provee las actividades y las discusiones* (CLiPr2b).

Cuando los infinitivos (y, por efecto del inglés, también los gerundios) presentan función nominal, estas entidades sobre las cuales puede predicar una cláusula son codificadas como MGs ideacionales: *Desarrollar una comunicación efectiva es importante en la competencia comunicativa* (CLiPr18a), *Demostrando la acción mientras dando un mandato funciona como una representación física de la acción* (CLiPr14b).

No se codifican como MGs ideacionales las expresiones léxicas inseparables (es decir, los conjuntos léxicos que se analizan como una sola unidad). Estas expresiones léxicas, aunque algunas manifiesten MGs, tienden a reciclarse o reutilizarse por los participantes a partir de las indicaciones dadas por el instructor o a partir del libro de texto del curso. Este tipo de expresiones no representan MGs de autoría propia, por lo cual no se cuentan como MGs ideacionales en el análisis: *competencia comunicativa, competencia estratégica, método comunicativo, método de traducción, método comunitario, enfoque comunicativo, actividad comunicativa, 'input' significativo, etc.*

Tampoco se consideran MGs ideacionales los participios pasados que van con las cópulas *ser* o *estar*, dado que es precisamente la falta de dichas cópulas la que crea que el lenguaje se compacte y que la densidad léxica de un enunciado aumente (ver la oposición entre (9a) y (9b)):

- (9) a. El pueblo estuvo *esperanzado* durante mucho tiempo, y sus deseos no pudieron realizarse.
b. El *esperanzado* pueblo ... no consiguió realizar sus deseos.

Así, *asociados* en la cláusula *los métodos de enseñanza asociados con la competencia comunicativa* (CLiPr6a) sí se codifica como MG ideacional, pero *asociadas* en todas las competencias están *asociadas* (CLiPr8a) no.

No se consideran MGs los sustantivos *movimiento* (i.e., *Se relaciona con el Movimiento para la proficiencia porque...* (CLiPr3a)) ni *atención* (i.e., *Poca atención es dada a la pronunciación de palabras* (CLiPr15b)); tampoco el adjetivo *competente* (i.e., *A medida que el estudiante se vuelve mas [sic] competente en los demás componentes* (CLiPr4a)). Normalmente la semántica de *movimiento*, *atención* y *competente* no implica, respectivamente, *mover*, *competir* o *atender* en el plano sincrónico, a menos que el contexto que circunda a dichos ítems léxicos ponga fuera de dudas que éstos manifiesten, semánticamente, procesos verbales, como en [el] *movimiento físico de los estudiantes* (CLiPr11b).

Por último, no se realiza búsqueda de MGs ideacionales en las citas directas, como en *El American Council on the Teaching of Foreign Languages*, “define y describe niveles de competencia funcional de estudiante [sic] de segundas lenguas para el contexto académico” (Koike 16) (CLiPr15a). Por el contrario, sí se realiza búsqueda de MGs ideacionales en las citas indirectas; se supone que, en relación con este último tipo de citas, los participantes han digerido el discurso de autoridad con el cual apoyan su línea de argumentación, apropiándose de éste al exponerlo: *el nivel de intelectualidad de los estudiantes también se agrandaría* (Larsen-Freeman 11) (CLiPr1b). Ahora bien, cuando sean los mismos autores de los textos pregunta-respuesta quienes se citen a sí mismos al incluir ejemplos, en el texto “autocitado” sí se buscan MGs ideacionales: *Un ejemplo de éste [sic] es: “El perro negro está caminando en el parque”* (CLiPr19a). Curiosamente, no se recogen MGs ideacionales en este tipo de “autocitas”.

► Resultados

El recuento de las MGs ideacionales de la muestra arroja los siguientes datos presentados en la Tabla 1:

Tabla 1. Producción de MGs ideacionales en el 1° y 2° examen, promedios y aumento y descenso en la producción de MGs ideacionales de un examen al otro.

| Código (texto) del participante Examen I | % de metáforas por total de palabras por texto | Código (texto) del participante Examen II | % de metáforas por total de palabras por texto | Aumento (+) o descenso (-) en producción de metáforas |
|---|--|--|--|---|
| CLiPr1a | 3.18 | CLiPr1b | 4.10 | +0.92 |
| CLiPr4a | 2.99 | CLiPr4b | 1.15 | -1.84 |
| CLiPr5a | 2.49 | CLiPr5b | 2.94 | +0.45 |
| CLiPr6a | 4.04 | CLiPr6b | 4.13 | +0.09 |
| CLiPr7a | 3.26 | CLiPr7b | 1.91 | -1.35 |
| CLiPr8a | 2.60 | CLiPr8b | 1.61 | -0.99 |
| CLiPr9a | 1.71 | CLiPr9b | 2.43 | +0.72 |
| CLiPr10a | 3.91 | CLiPr10b | 3.79 | -0.12 |
| CLiPr11a | 2.35 | CLiPr11b | 4.46 | +2.11 |
| CLiPr15a | 2.65 | CLiPr15b | 3.31 | +0.66 |
| CLiPr16a | 1.02 | CLiPr16b | 1.91 | +0.89 |
| CLiPr17a | 4.19 | CLiPr17b | 3.82 | -0.37 |
| CLiPr18a | 2.48 | CLiPr18b | 3.88 | +1.40 |
| CLiPr19a | 1.90 | CLiPr19b | 5.74 | +3.84 |
| CLiPr20a | 5.43 | CLiPr20b | 4.24 | -1.19 |
| CLiPr21a | 2.38 | CLiPr21b | 1.94 | -0.44 |
| Promedios | 2.91 | | 3.21 | +0.30 |
| | | | | +4.78 |

En lo referente al primer examen, los 16 textos pregunta-respuesta incluyen un promedio de 2.91% de MGs ideacionales por total de palabras por texto, y en lo referente al segundo examen un promedio de 3.21%. En su recuento de las MGs ideacionales de textos pregunta-respuesta de la parte mexicana del CLAE, Ignatieva (2008: 186) obtiene un promedio de 1.16% para los textos pregunta-respuesta, y de 6.66% para los textos ensayo. Como se aprecia en la Tabla 1, los promedios de los textos pregunta-respuesta del lenguaje de la lingüística del lado californiano del CLAE son de una frecuencia menor a la que presentan los textos del género ensayo de literatura producidos en México (Ignatieva, 2008). A su vez, nuestros textos se caracterizan

también por una frecuencia mayor de MGs ideacionales que aquélla que se documenta en los textos pregunta-respuesta escritos dentro de la disciplina literaria según los refleja también el lado mexicano del mismo CLAE (Ignatieva 2008). O sea, al compararlos con los de la UNAM, los textos del género pregunta-respuesta de la UCD parecen encontrarse en un punto intermedio entre los del género pregunta-respuesta y los del género ensayo del lado mexicano en relación con el fenómeno de la MG ideacional. Siguiendo a Halliday (1985: 95), la compactación de la información, y la resultante alza en la densidad léxica que conlleva el uso de MGs ideacionales en un texto, permite aseverar que el género pregunta-respuesta del lado californiano –a juzgar por la muestra que componen este estudio– tiende a ser más compacto y léxicamente más denso que el género homólogo de la UNAM, pero menos compacto y léxicamente menos denso que el género ensayo de la misma UNAM.

Los datos recabados por Ignatieva (2008: 186) le permiten a la autora caracterizar los textos pregunta-respuesta de su muestra como “bastante sencillos” y contraponerlos a los del género ensayo por ser, éstos últimos, “más elaborados y complejos, más ricos en medios léxico-gramaticales”. Ignatieva (2008: 186) atribuye la sencillez del género pregunta-respuesta a “la falta de tiempo y la situación particular de un examen” –en la UNAM los textos pregunta-respuesta se redactan en clase y no fuera de ella–. En el caso de los textos pregunta-respuesta de la UCD, la mayor frecuencia de MGs ideacionales puede deberse a que los participantes escriben sus respuestas en el contexto opuesto: fuera y no durante el horario del curso, lo cual da más tiempo a editar y compactar el lenguaje de los textos antes de entregarlos.³

Respecto al plano temporal, el grupo de participantes de este estudio, tal como se señala en la Tabla 1, produce un promedio de 0.3% más MGs idea-

³ Tampoco puede descartarse el que la diferencia en las frecuencias de MGs ideacionales que se observa entre los textos pregunta-respuesta mexicanos y los californianos se deba a una diferencia inherente a las expectativas textuales de dos disciplinas distintas: la lingüística y la literatura. Recuérdese que los textos pregunta-respuesta californianos de nuestra muestra se redactaron para un curso de lingüística, y los mexicanos (Ignatieva, 2008) para cursos de literatura.

cionales en el segundo examen que en el primero. A nivel grupal, estos individuos producen, en conjunto, 4.78 más metáforas gramaticales en sus últimos textos a comparación de los textos iniciales. En sí, estos resultados muestran que la frecuencia de MGs aumenta, aunque poco, conforme los participantes conviven en el contexto académico que les provee la UCD. Es decir, la frecuencia en la producción de MGs ideacionales puede haber aumentado en los textos pregunta-respuesta en el plano longitudinal gracias a la ‘aculturación lingüística’ a la que se sometieron los participantes en el contexto universitario. El grupo de 16 participantes de este estudio muestra una progresión general positiva en el dominio de la léxico-gramática asociada al discurso académico.

Otra posible razón por la cual pudo haberse originado esta alza en la producción de MGs ideacionales en el plano temporal es que las instrucciones del primer examen no piden la producción de ningún género textual específico, mientras las indicaciones del segundo examen exigen, de forma explícita, la redacción de un *ensayo*. Puesto que entre las expectativas mínimas del ensayo como género se hallan, entre otros aspectos, una alta densidad léxica y una frecuente utilización de incongruencia léxico-gramatical (Colombi, 1997, 2006; Schleppegrell, 2004; Achugar & Colombi, 2008; Ignatieva, 2008), la explicitud de las instrucciones del segundo examen respecto a dicho género pudo haber sensibilizado a los participantes a incluir, en sus últimos textos, más MGs ideacionales que en los primeros. Para facilitar la ejemplificación, en (10) y (11) reproducimos de nuevo las instrucciones de ambos exámenes (énfasis mío):

(10) Instrucciones del 1^{er} examen:

Explique lo que entiende por competencia comunicativa. ¿Cuáles son sus partes y cómo se define cada una de ellas? Dé ejemplos de cada parte. ¿Cuál es la importancia de la competencia comunicativa para la enseñanza de lenguas? ¿De qué manera se relaciona con el Movimiento para la proficiencia?

(11) Instrucciones del 2^o examen (énfasis mío):

Conteste *en forma de ensayos* dos de las siguientes preguntas demostrando no sólo que ha leído el material sino que también ha reflexionado sobre la temática presentada y ha llegado a sus propias conclusiones. Compare y describa dos de los siguientes métodos:

- Método de traducción
- Comunitario
- Desugestología
- Respuesta física total

Como tercera posibilidad, no puede descartarse que una combinación entre las dos razones anteriormente citadas haya cumplido un rol complementario en dicho aumento, es decir, que la alza en la frecuencia de MGs ideacionales en el último examen respecto al primero se deba tanto a una mejora en el dominio de la incongruencia discursiva por parte de los participantes como a la explicitud de las instrucciones que guiaban la redacción del segundo examen.

A pesar de que los datos obtenidos a partir de este estudio sean incomparables –de momento– con la parte mexicana del CLAE, debido a que el lado mexicano del CLAE no incluye textos pregunta-respuesta sobre lingüística, la investigación sobre este corpus se encuentra todavía en su etapa inicial. El análisis de la competencia académica escrita dentro de la disciplina de la lingüística y del género pregunta-respuesta en el contexto universitario mexicano es un tema que dejamos para una investigación futura.

► Conclusiones

Al comparar las frecuencias de las metáfora gramaticales ideacionales en la escritura estudiantil tanto de la UCD como de la UNAM, este estudio nos permite afirmar que el género pregunta-respuesta circunscrito a la disciplina de la lingüística en la parte californiana del CLAE tiende a ser más compacto y léxicamente más denso que el género homólogo de la parte mexicana del corpus. Según nuestros datos, sin embargo, el mismo género pregunta-res-

puesta de la UCD tiende a ser menos compacto y léxicamente menos denso que el género ensayo del lado mexicano del mismo CLAE.

En el plano longitudinal, este trabajo identificó una mejora en el dominio de la incongruencia discursiva por parte de los participantes que componen nuestra muestra. Dicha mejora se reflejó a través de la utilización de más MGs ideacionales en un primer texto pregunta-respuesta producido en un curso de lingüística que en el último. La mejora pudo deberse o bien al progreso natural de los aprendices, puesto que se encontraban inmersos en el contexto universitario, o bien a la explicitud de las instrucciones del último ejercicio, las cuales pedían la redacción de un *ensayo*. Como tercera posibilidad, la mejora longitudinal podría atribuirse a una combinación de ambas razones: a un avance en el dominio de la incongruencia discursiva por parte de los participantes y, paralelamente, a la explicitud de las instrucciones que guiaban la redacción del segundo examen.

Los datos que arroja el presente estudio ejemplifican el destino de cualquier grupo de individuos que se inserte, y ‘aculture’, en la esfera académica. Si el grupo participa activamente en la comunidad letrada, entre las características lingüísticas que con suerte desarrollará estará, preponderantemente, la utilización de metáforas gramaticales ideacionales en la lengua escrita. Al respecto Halliday (1973: 11) afirma que “The ability to operate institutionally ... is something that has to be learnt”.

Tal como lo indica este estudio, la frecuencia en el empleo de la MG ideacional se trata de un parámetro lingüístico que, en efecto, puede adquirirse dentro de la institucionalidad académica. Gracias –o por lo menos en parte– a su ‘aculturación lingüística’, los aprendices codificarán, a través de la incongruencia discursiva, el ‘congruente’ mundo que nos rodea.

► Referencias

Achugar, M. & M. C. Colombi. (2008). Systemic Functional Linguistic Explorations into the Longitudinal Study of Advanced Capacities: The Case of Spanish

- Heritage Language Learners. En L. Ortega & H. Byrnes (Eds.), *The Longitudinal Study of Advanced Second Language Capacities* (36-57). London: Routledge.
- Colombi, M. C. (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. En A. Roca (Ed.), *Research on Spanish in the United States* (296-309). Somerville, MA: Cascadilla Press,
- Colombi, M. C. (2002). Academic Language Development in Latin Students' Writing in Spanish. En M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*, (67-86). New Jersey/London: Lawrence Erlbaum.
- Colombi, M. C. (2006). Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (147-153). London: Continuum.
- Egins, S., Wignell, P. & Martin, J. R. (1993). The Discourse of History: Distancing the Recoverable Past. En M. Ghadessy (Ed.), *Register Analysis: Theory and Practice* (75-109). London: Pinter.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. New York: Elsevier.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Ignatieva, N. (2008). Descripción sistémico funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo* (Revista de la Universidad Central de Venezuela), 25: 173-195.
- Jones, J. (1990). Grammatical Metaphor and Technicality in Academic Writing: an Exploration of ESL (English as a Second Language) and NS (Native Speaker) Student Texts. En F. Christie (Ed.), *Literacy in social processes* (178-198). Deakin University, Australia: Centre for Studies of Language in Education.
- Ravelli, L. (1988). Gramatical Metaphor: an Initial Analysis. En E. H. Steiner & R. Veltman (Eds.), *Pragmatics, Discourse and Text: Some Systemically-Inspired Approaches* (133-147). London: Pinter.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

CLAE: el lenguaje académico
en México y los Estados Unidos:
un análisis sistémico funcional

editado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras,
se terminó de imprimir en febrero de 2014, en los talleres de
Programas Educativos, S.A. de C.V. Calz. Chabacano 65-A,
Col. Asturias, C.P. 06850, México D.F. El tiro consta de 300
ejemplares impresos en offset sobre papel bond ahuesado de
90 gramos. Para su composición se utilizaron los tipos
Simoncini Garamond Std

