

CARACTERIZACIÓN DE DOS GÉNEROS ACADÉMICOS A LA LUZ DE LA METÁFORA GRAMATICAL: UN ESTUDIO SISTÉMICO-FUNCIONAL

Daniel Rodríguez-Vergara

CENTROS Y PROGRAMAS DEL CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS /
POSGRADO EN LINGÜÍSTICA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

RESUMEN

Basándose en el marco de la lingüística sistémico-funcional, se realizó un análisis de la metáfora gramatical (concepto acuñado en esta teoría) en dos géneros pertenecientes al registro académico humanístico. El objetivo principal fue averiguar las diferencias y similitudes en el uso de este recurso lexicogramatical en ensayos y reseñas del área de Literatura. Para ello, se usó un corpus de 32 textos de estudiantes universitarios (12 ensayos y 20 reseñas) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Adicionalmente, se analizaron cinco textos publicados en una revista arbitrada (tres ensayos y dos reseñas) para usarlos como punto de comparación respecto a los textos estudiantiles. Los resultados mostraron que existen diferencias significativas en el uso de la metáfora gramatical en ambos géneros.

PALABRAS CLAVE: metáfora gramatical, género discursivo, lingüística sistémico-funcional, ensayo, reseña

ABSTRACT

Using the theory of Systemic Functional Linguistics, an analysis of grammatical metaphor (a concept coined within this theory) was carried out in two genres that belong to the language of humanities. The main purpose was to compare and contrast the use of this lexico-grammatical resource in Literature essays and book reviews. A corpus of 32 texts written by college students (12 essays and 20 book reviews) from the Faculty of Philosophy and Literature of the National Autonomous University of Mexico (UNAM) was utilized. In addition, five texts published in a journal of Literature were analyzed in order to compare them to the college texts. The results showed that there are significant differences in the use of grammatical metaphor in both genres.

KEY WORDS: grammatical metaphor, genre, systemic-functional linguistics, essay, book review

Fecha de recepción del artículo: 23 de agosto de 2012

Fecha de recepción de la versión revisada: 14 de enero de 2013

Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2013

Dirección del autor:

Daniel Rodríguez-Vergara

Privada 'A' de la 76 Poniente #524

Colonia 16 de Septiembre

Puebla, Puebla, C.P. 72230

danielrdguez@msn.com

INTRODUCCIÓN

Como individuos de una sociedad, se da la necesidad de participar en interacciones sociales tales como el intercambio de bienes y servicios o el establecimiento de relaciones y redes interpersonales. Ahora bien, el comportamiento lingüístico de los individuos al realizar ciertas interacciones sociales no es el mismo en una cultura y en otra. Por ejemplo, la forma en que los mexicanos hacen negocios es muy diferente a la de los chinos. Es posible decir entonces que se debe seguir ciertos pasos acordes a la manera en que funciona una cultura.

Los pasos que se debe seguir para alcanzar un objetivo se pueden observar claramente en un intercambio de bienes en el que un participante realiza una compra. En tal situación, típicamente habrá saludos, preguntas y respuestas —pidiendo o dando información acerca de lo que se quiere comprar y acerca de la cantidad que se debe pagar— y despedidas o agradecimientos. Algunos de estos pasos son más importantes que otros (por ejemplo, el intercambio se puede dar sin la necesidad de los saludos y despedidas), siendo que si se omite un paso importante, la transacción corre el riesgo de no ser exitosa.

De la misma manera en que las interacciones en una cultura se dan a través de una serie de pasos, en un texto escrito se puede hallar propósitos que definen la estructura del mismo a través de una serie de etapas. Estas etapas definen el género discursivo al que pertenecen los textos, y no se limitan a textos escritos, sino que definen toda producción discursiva. En todas las culturas se puede observar una gran variedad de géneros, así como se observa una gran variedad de prácticas sociales. El ámbito al que pertenecen los géneros puede reducirse, y así el número de géneros.

Swales (1990) y systemicistas como Rose (2006) comparten la idea de que así como se da una serie de pasos para completar un intercambio de bienes a través de la interacción oral, los géneros escritos se caracterizan por contener una estructura dividida en etapas, las cuales hacen posible los propósitos por los que los géneros existen. Así, por poner un ejemplo, un correo electrónico normalmente incluye un encabezado, un saludo, un asunto y una despedida, aunque, otra vez, dependiendo de la cultura, los patrones pueden variar en poca o gran medida. Las etapas están a su vez determinadas por ciertas características lexicogramaticales —por ejemplo, el encabezado típicamente está constituido por un grupo nominal.

El lenguaje varía funcionalmente dependiendo de la situación, y tal variación resulta en los diferentes registros. Ahora bien, dentro de un determinado registro se puede encontrar toda una variedad de géneros discursivos, los cuales son reconocidos por los individuos que utilizan dicho registro. Por ejemplo, el lenguaje escrito en un contexto universitario es parte del registro académico, y dentro de este registro existen varias disciplinas; a su vez, diferentes disciplinas hacen uso de diferentes géneros discursivos. En este artículo se estudia el registro académico en géneros del área de Literatura (ensayos y reseñas).

LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL

La lingüística sistémico-funcional (LSF) es una teoría social que enfatiza la dimensión semiótica del lenguaje. Su principal proponente es el lingüista inglés Michael Halliday, quien se apoya de las ideas contextualistas de John Firth (1959) y las nociones culturales de Bronislaw Malinowsky (1923) para crear su propio modelo lingüístico, al que le agrega las etiquetas *sistémico* y *funcional*. Por un lado, es sistémico porque concibe al lenguaje como un conjunto de sistemas, los cuales están compuestos por redes de opciones. Dichas opciones forman el potencial de una lengua, y su elección está regida por factores contextuales, situacionales e ideológicos. De allí que en la descripción sistémica de las lenguas, el eje paradigmático tenga prominencia sobre el eje sintagmático. Por otro lado, es funcional porque destaca al lenguaje como medio de comunicación y a los textos como lenguaje ‘en uso’ con propósitos sociales.

Uno de los fundamentos de la LSF es la división del espacio semiótico en estratos sociales y estratos lingüísticos. Los estratos sociales son aquellos que definen el registro y el género de los textos, y son referidos bajo los nombres *contexto situacional* y *contexto cultural*, respectivamente. Por una parte, en el contexto situacional existen tres variables discursivas: el campo del discurso (de qué se habla), el tenor del discurso (quiénes hablan) y el modo del discurso (cómo se habla). Las configuraciones específicas de estas tres variables definen los diferentes registros. Por otra parte, el contexto cultural se refiere a las creencias, valores y actitudes de los hablantes (Wu & Dong, 2009), los cuales son elementos que inciden en el reconocimiento de un texto como espécimen de un género discursivo en particular por parte de los miembros de una cultura.

Los estratos lingüísticos son la semántica y la lexicogramática. Por un lado, la semántica está compuesta por 1) el significado ideacional, que se refiere a la

representación de los eventos del mundo externos e internos a los humanos; 2) el significado interpersonal, que se refiere al establecimiento de relaciones interactivas entre hablantes, y 3) el significado textual, que se refiere a las mecánicas por las cuales se estructura el discurso de una manera coherente. Por otro lado, la lexicogramática se compone principalmente por 1) los sistemas de transitividad y lógico, el primero refiriéndose a los procesos codificados por los verbos y a los participantes que giran en torno a ellos, y el segundo refiriéndose a las relaciones de interdependencia entre cláusulas; 2) los sistemas de modo y modalidad, el primero refiriéndose a la codificación de las funciones del habla (aseveración, pregunta, ofrecimiento y orden) a través de las cláusulas declarativas, interrogativas e imperativas, y el segundo refiriéndose a la codificación de la posibilidad y la usualidad en las cláusulas, y 3) el sistema de tema, que se refiere a la organización y progresión de la información en términos de relevancia.

Ahora bien, las variables discursivas del contexto situacional determinan la selección de significados en el estrato semántico. A su vez, los significados son realizados a través de los sistemas lexicogramaticales. El campo del discurso determina la selección de significados experienciales, los cuales son realizados por los sistemas de transitividad y lógico; el tenor del discurso determina la selección de significados interpersonales, los cuales son realizados por los sistemas de modo y modalidad; el modo del discurso determina la selección de significados textuales, los cuales son realizados por el sistema de tema. Por ejemplo, cuando el campo del discurso es de una charla acerca de un partido de fútbol, la selección de significados experienciales seguramente girará en torno a la representación de acciones tales como patear el balón, cometer una falta, meter un gol, etc., y a su vez, estas acciones se codificarán en la lexicogramática a través de procesos principalmente de tipo material (*patear, cometer, meter*) y de participantes que realizan dichas acciones (*el delantero, el portero, el defensa*).

LA METÁFORA GRAMATICAL

El término *metáfora gramatical* (MG) surge dentro de la teoría de la LSF. Diversos académicos como Ventola (1996), Ravelli (1999) y Lassen (2003) han realizado estudios empíricos de este fenómeno en la lengua inglesa. En términos morfosintácticos, la 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 los componentes. Dicha escala establece que los complejos clausulares están compuestos de cláusulas; las cláusulas están compuestas de grupos, y los grupos están compuestos de palabras (Halliday, 1985, 1994, 2004). Esta jerarquía está basada en la capacidad de contención de unos componentes sobre otros. Sin embargo, si se ordenaran estos elementos por importancia, la cláusula ocuparía el lugar más alto. Halliday dice que la cláusula “es la unidad donde los significados se organizan y se empaquetan conjuntamente” (1989: 66). Él se refiere a los significados experienciales, interpersonales y textuales, los cuales pueden ser agrupados y representados lexicogramaticalmente a través de esta unidad que actúa como un punto de acceso entre el estrato semántico y el lexicogramatical. Así, una cláusula es simultáneamente una representación experiencial, un intercambio interpersonal y un mensaje textual.

Entonces, el cambio de rango que ocurre en la MG hace 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; por ejemplo, la metáfora *la aceptación de la mujer*, sin un contexto esclarecedor, podría corresponder a diferentes agnados: *la mujer acepta (a alguien o algo)* o *(alguien) acepta a la mujer*.

En segundo lugar, por cambio de clase 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 grupo verbal *se realiza* pasa a ser sustantivo (*realización*).

La metáfora experiencial

La MG 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 lexicogramaticales. Hasta ahora, la MG 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 MG.

Entonces, dado que existen diferentes tipos de significados, existen también diferentes tipos de MG: metáfora experiencial, metáfora lógica, metáfora de modalidad y metáfora de modo. La MG que se discute en este trabajo es la metáfora experiencial, la cual se asocia con el sistema de transitividad en el estrato lexicogramatical del lenguaje. Normalmente, la metáfora experiencial involucra la nominalización de cualidades y procesos, aunque también puede ocurrir que las entidades se adjetivicen. Es decir, las cualidades y 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 (1) y de un proceso (2)

FORMA CONGRUENTE			FORMA METAFÓRICA		
(1) El autor es	estético	→	La	estética	del autor
	ADJETIVO			SUSTANTIVO	
(2) El género	evoluciona		La	evolución	del género
	VERBO			SUSTANTIVO	

En el primer caso, se puede observar que la cualidad que congruentemente se realiza 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 a través del verbo *evoluciona* pasa a ser el núcleo del grupo nominal *la evolución* en la forma metafórica. Por otra parte, una consecuencia 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 realizados por grupos preposicionales (*del autor* y *del género*, respectivamente). Por último, es de notarse que en el caso (1), mientras que

la calidad *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, 2004) 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, “la nominalización es el recurso más poderoso para crear metáforas gramaticales” (1994, citado en Colombi, 2006: 14). 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 crear una distancia 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 esperable 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.

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

CUADRO 2. Formas congruente y metafórica de una entidad

	FORMA CONGRUENTE			FORMA METAFÓRICA	
(3) Los	humanos	son sucios	→	La suciedad	humana
	SUSTANTIVO				ADJETIVO

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 (3) *Los humanos son sucios* se podría reempacar como *La suciedad de los humanos*, convirtiéndose el grupo nominal (*los humanos*) en post-modificador (*de los humanos*). Sin embargo, en la forma metafórica en (3) se muestra una forma aun más metafórica, en el sentido de que la entidad no es representada mediante una frase preposicional dentro del grupo nominal, sino mediante un clasificador dentro del núcleo del grupo nominal, es decir, un adjetivo: *la suciedad humana* (—¿Qué clase de suciedad? —Humana).

METODOLOGÍA

En este estudio se presenta una caracterización de dos géneros académicos mediante el análisis de la MG como recurso lexicogramatical. Para lograrlo, se exploró las frecuencias de dichas metáforas en textos estudiantiles pertenecientes al área humanística de Literatura, los cuales fueron confrontados con algunos textos publicados en una revista arbitrada. El objetivo general del estudio fue caracterizar el uso de la MG en ensayos y reseñas estudiantiles y compararlo con textos publicados para comprobar que los rasgos encontrados en los textos estudiantiles son realmente marcas de género.

Para analizar el uso de la MG en textos de alumnos universitarios, se utilizó un total de 32 textos estudiantiles, correspondientes a 4568 cláusulas finitas:¹ 12 ensayos (con 3217 cláusulas finitas) y 20 reseñas (con 1351 cláusulas finitas), los cuales forman parte del Corpus CLAE (Corpus de Lenguaje Académico en Español).² Este corpus fue recolectado en el marco de un proyecto conjunto (Ignatieva & Colombi, 2006) entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de California, Davis, que investigó el lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos desde la perspectiva sistémico-funcional.³

Los 12 ensayos fueron pedidos a alumnos que cursaron la materia de Literatura Iberoamericana o la de Seminario de Estudios sobre Narrativa Caballeresca en cuarto semestre. Por otra parte, las reseñas fueron pedidas a alumnos que cursaron la materia de Literatura Española de los Siglos de Oro, la cual se imparte también en el cuarto semestre de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas. Todas las materias de donde provienen los textos se impartieron en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, como parte del plan de 1999 de las carreras Lengua y Literaturas Hispánicas y Lengua y Literaturas Modernas.

Con el afán de tener un punto de comparación, también se recopilaron cinco textos publicados en una revista arbitrada, correspondientes a 216 cláusulas fini-

¹ Según Butt *et al.*, las cláusulas finitas son aquellas que contienen el elemento interpersonal finito, el cual lo define como “la parte del grupo verbal que codifica el tiempo gramatical primario o la opinión del hablante [modal]” (2000: 89).

² CLAE: Corpus de Lenguaje Académico en Español (2009). <<http://www.lenguajeacademico.info>>. UC Mexus-Conacyt.

³ 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).

tas. Éstos fueron seleccionados de manera más o menos aleatoria —ya que se eligieron deliberadamente escritores mexicanos— de la publicación intitulada *Literatura Mexicana* del Centro de Estudios Literarios del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. A continuación se explica los procedimientos metodológicos para el análisis de los datos.

Procedimientos de análisis

Como previo a los procedimientos concernientes a las metáforas, la extensión de los textos se midió en términos de cláusulas finitas (aquellas que contienen el elemento interpersonal finito, es decir, el morfema que codifica el tiempo gramatical primario) de modo que las metáforas se pudieran cuantificar en términos relativos y no absolutos, y así la extensión de los textos no afectara 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 MG en cada uno de los textos, siguiendo un criterio principal: que la metáfora se pudiera desempacar en la forma congruente, es decir, que el grupo nominal se pudiera reexpresar en forma de una cláusula. Por ejemplo, si se tiene la metáfora *la suciedad humana*, ésta puede ser reexpresada de manera clausular como *los humanos son sucios*. Durante el análisis, se observó que las MG que cumplían este criterio eran realizadas por grupos nominales con diferentes características lexicogramaticales, las cuales se presentan a continuación.

- Las MG normalmente están realizadas por grupos nominales complejos, es decir, contienen un núcleo nominal (véase *el análisis* en (4) abajo) y al menos un modificador a la derecha —que generalmente está introducido por una preposición (véase *de 3 famosos poemas del escritor*, abajo):

(4) El análisis de 3 famosos poemas del escritor.

- A veces las MG están realizadas por grupos nominales simples, que es cuando el déictico de un grupo nominal indica posesión, como en el siguiente ejemplo.

(5) Sus inventos (^DE SILVIO).

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 —ya que no contiene modificador a la derecha, la recuperación del poseedor anafórico posibilita el desempacado del grupo nominal: *Silvio inventó*.

- El sustantivo del núcleo nominal puede provenir ya sea de un evento (proceso, acción, acto de conciencia o relación) como en el caso de *análisis* (proveniente de *analizar*) o de una cualidad, como en el caso de *estética* (proveniente de *estético*):

(6) La estética del autor.

- El modificador a la derecha no sólo puede estar realizado por una preposición y un grupo nominal —como en el caso del ejemplo de *el análisis de 3 famosos poemas del escritor*, sino que también puede estar realizado por un adjetivo (véase abajo *quevedescos*):

(7) Estudios quevedescos.

En este ejemplo, se puede observar que el adjetivo *quevedescos* contiene implícitamente el agente (*Quevedo*), y esto posibilita la reexpresión en forma de una cláusula: *Se estudia a Quevedo*.

- El núcleo de los grupos nominales complejos a veces es claramente una muestra de nominalización, como es el caso de sustantivos que contienen un afijo derivativo, como *-ión* en *anotación*, y en cuya génesis se puede observar un paso del sustantivo *nota* al verbo *anotar*, y de éste al sustantivo *anotación*. En otros casos, las metáforas parecen estar más ‘muertas’ que ‘vivas’, como es el caso de núcleos nominales que no muestran marcas de derivación morfológica, como *amor* en *el amor de Don Quijote por Dulcinea*. Sin embargo, estas metáforas se pueden desempacar (*Don Quijote ama a Dulcinea*), lo cual es muestra de la opción del escribiente por representar la experiencia de una manera incongruente.

Después de realizar el análisis de los textos, se utilizó el número de cláusulas finitas contenidas en cada uno de los textos para calcular la proporción de metáforas en cada texto. Por ejemplo, si un texto mostraba un total de 117 MG, contenidas en un total de 265 cláusulas, la división del número de metáforas entre el número de cláusulas refleja que el texto contiene un 44% de metafóricidad (o lo que es igual, una proporción de .44 metáforas por cláusula). De esta manera, la longitud del texto no afecta los datos.

Una vez que se buscaron todas las MG, también se contabilizaron aquellas que mostraban ciertas particularidades: 1) las metáforas cuyo modificador a la derecha contenía otra metáfora (metáfora compleja) y 2) las metáforas que funcionaban como ‘punto de arranque’ de las oraciones (metáfora temática):

CUADRO 3. MG compleja (metáfora dentro de otra metáfora)

(8) otra muestra	de	la afición de Fuentes por el dibujo
NÚCLEO	PREP.	MG
NOMINAL		MODIFICADOR

CUADRO 4. MG en posición temática

(9) El creciente interés de Fuentes por la más remota tradición cultural mexicana	se manifiesta ya desde el título <i>Los días enmascarados...</i>
TEMA (METAFÓRICO)	REMA

En el Cuadro 3 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 que se trata de una codificación de la experiencia ‘doblemente metafórica’.

Por otro lado, en el Cuadro 4 se observa una metáfora que se reviste de participante para actuar como punto de partida en la oración. El punto de partida de las oraciones es llamado *tema* (como opuesto a *rema*) en LSF (Halliday, 1985, 1994, 2004), y su estudio es relevante en el sentido de 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 una manera coherente. Estudios como los de Filice (2008) han demostrado que la variación en las elecciones temáticas de las cláusulas,

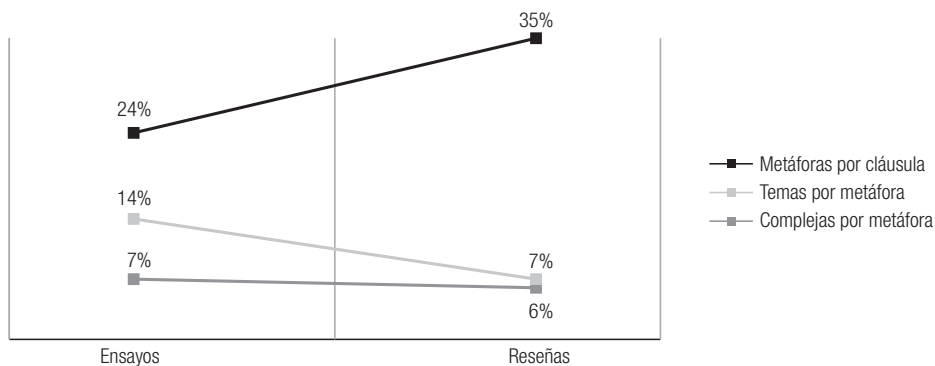
entendidas éstas como mensajes, tienen repercusiones en el desarrollo del discurso de diferentes géneros. De hecho, esta autora encontró que escritores cuyos textos ya han sido publicados utilizan más MG en posición temática que escritores novatos.

RESULTADOS

Ensayos estudiantiles vs. reseñas estudiantiles

Comenzando con la discusión acerca de las diferencias y similitudes entre ensayos y reseñas, se presentan los datos de estos géneros textuales a nivel estudiantil. La Gráfica 1 a continuación muestra los porcentajes correspondientes a las MG.

GRÁFICA 1. Comparación entre ensayos y reseñas estudiantiles



Como primera observación que puede parecer un tanto llamativa está que las reseñas obtuvieron un mayor porcentaje de MG (35% vs. 24%). Siendo que tanto los ensayos como las reseñas comparados aquí fueron escritos por estudiantes del mismo semestre (cuarto), se puede destacar que las reseñas estudiantiles permiten niveles más altos de metafóricidad en su lexicogramática, en relación con los ensayos. Para indagar en las posibles causas de estos resultados, probablemente sea conveniente abordar la cuestión de la extensión.

Mientras que el número promedio de cláusulas finitas en los ensayos de este corpus es de 268, en las reseñas es de 68; los ensayos son más largos, ya que en promedio contienen 200 cláusulas más que las reseñas. Entonces, los escribientes

de las reseñas se ven limitados a plasmar sus ideas en un espacio relativamente pequeño, mientras que aquellos de los ensayos tienen una mayor libertad para expresar sus argumentos. Diferente al ensayo, el cuerpo de una reseña consta de una descripción de los contenidos significativos de una obra, y esta descripción debe ser plasmada en un espacio que es relativamente reducido si se le compara con el del ensayo. Entonces, los escritores de las reseñas deben encontrar medios para condensar la información que quieren plasmar en sus textos, y los datos que nos presenta la Gráfica 1 de arriba nos dicen que el medio que se usa para tal propósito es la MG.

En las reseñas, normalmente el punto del que parten los escritores es información general. Si en ellas se sigue el canon académico (en el cual según Palmer [2005] las reseñas deben dividirse en 1) identificación, en donde se contextualiza temporal y espacialmente al autor y su obra, 2) resumen, en donde se expresa el contenido de la obra, y 3) crítica, en donde se da un juicio de valor), los estudiantes comienzan su redacción con datos extratextuales de ubicación espaciotemporal. Si no lo siguen, comienzan directamente con los datos intratextuales —como los son las partes en que está dividido el libro— o incluso con lo que trata el libro. Si se quisiera representar este desarrollo gráficamente, tal vez se podría pensar en un triángulo equilátero invertido, en donde su base, como punto de partida, representa la información general de inicio, que después le da paso al contenido del libro, para terminar con un juicio de valor específico, lo cual estaría representado por la punta del triángulo en el fondo.

Por otro lado, en los ensayos, el tema a discutir puede llegar a ser muy específico. Según Colombi *et al.* (2005: 104), el objetivo de todo ensayo analítico es “utilizar evidencia de apoyo para analizar, explicar o describir un tema”. Entonces, en un ensayo, teniendo una tesis como punto de partida, ésta se va elaborando y desglosando a lo largo del cuerpo del texto. Gráficamente, tal vez podría pensarse en un triángulo equilátero, en cuya punta se comienza con algo específico como es la tesis, y cuya área se va expandiendo, al igual que la tesis se va ampliando a través de la explicación y la descripción. Así que mientras que en las reseñas una necesidad prioritaria es la condensación de la información, y por lo cual se hace un uso frecuente de las MG, en los ensayos, una necesidad prioritaria sería el desarrollo de los argumentos, para lo cual el simple uso de las MG no sería suficiente. A continuación se verá que el posicionamiento estratégico de las MG prevalece más en ensayos que en reseñas.

Continuando con los datos que nos presenta la Gráfica 1, en ella se ve que tratándose de MG temáticas, esta vez son los ensayos los que se perfilan por encima (14% vs. 7%). Así bien, aunque tienen menos metáforas que las reseñas, los ensayos doblan el porcentaje de MG temáticas de las reseñas. ¿Qué nos dice el hecho de que el género ensayo no se preste a la metaforización experiencial tanto como el género reseña, pero que esa metaforización menor se dé en mayor medida en la posición temática?

De acuerdo a Halliday (1985, 1994, 2004), la posición menos marcada donde aparece la información nueva es la de rema. Esto quiere decir que la información codificada en las metáforas temáticas es normalmente información dada. Ahora bien, al ser información dada, la información que se presenta en las metáforas temáticas debe tener correlatos intra o intertextuales (Guillén, 1998) que le permitan al lector desempacarlas. Si los correlatos son intertextuales, la información condensada en las MG será aquella que se asuma como parte del conocimiento del lector, y por ende como información dada. Si, por otra parte, los correlatos son intratextuales, la información condensada será aquella que ya se haya mencionado antes en el mismo texto, sólo que de manera congruente.

Los temas metafóricos (o metáforas temáticas) son entonces elementos referenciales que permiten convertir la información nueva en información dada. Cook (1989: 64) dice que, precisamente, la comunicación en general podría definirse como “la conversión de información nueva en información dada” y que la manera típica del progresar del discurso es la siguiente:

(10) Dado... Nuevo. Dado... Nuevo. Dado... Nuevo. (Cook, 1989: 64).

Podemos entonces concluir que la información metafórica de los ensayos tiende a seguir la progresión típica del discurso, por lo menos en mayor medida que las reseñas, en el sentido que las MG se utilizan como referentes discursivos que permiten organizar el discurso de una manera coherente (Martin, 1993; Filice, 2008). De esta manera, es posible utilizar las MG como referentes fóricos; esto quiere decir que su significado hace referencia a alguna parte dentro del texto, y efectivamente, esto ocurre con algunas de las MG en nuestros ensayos. Por ejemplo, en uno de los ensayos, en el sexto párrafo, aparece el evento *rescatar el cuerpo del cardenal* en la posición remática de la oración:

(11) Martínez intentará además rescatar el cuerpo del cardenal Gonzalo...

Más adelante en el mismo texto, como arranque del séptimo párrafo, aparece el mismo evento, sólo que ahora en la posición temática y en forma gramaticalmente metafórica:

(12) El rescate del cuerpo del cardenal...

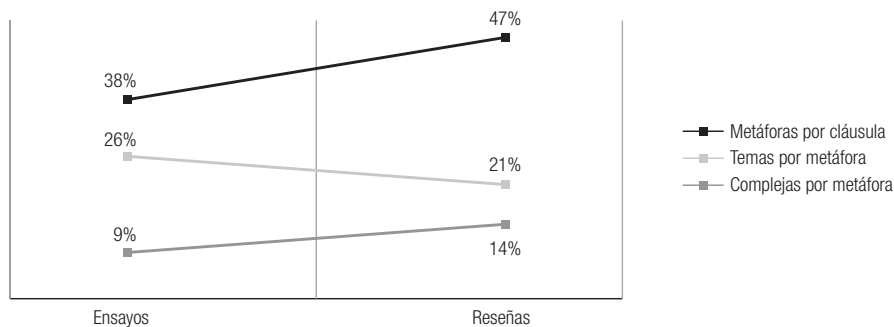
Esto muestra cómo la MG se puede usar en conjunción con otros recursos lexicogramaticales para hacer fluir la información en una manera coherente. Autores como Ravelli (2003) ya han mencionado que el simple uso de la MG no es lo único que hace bueno a un texto, sino también el buen manejo de los sistemas de tema y rema. Entonces, según nuestros datos, los ensayos requieren una manipulación temática más compleja que las reseñas. Al contrario de las reseñas, en donde a veces se observa una simple descripción, los ensayos demandan un proceso de argumentación analítica que permita convencer al lector, y en este proceso, la colocación de información codificada metafóricamente en puntos estratégicos es de gran utilidad.

Finalmente, el tercer dato que ofrece la Gráfica 1 es que los ensayos presentan 7% de MG complejas, mientras que las reseñas 6%. Aquí, los datos no muestran variación suficiente como para diferenciar un género de otro en términos de complejidad de grupos nominales metafóricos.

Ensayos publicados vs. reseñas publicadas

Ya que se ha visto cómo se comportan los datos al comparar ensayos y reseñas a nivel estudiantil, se verá cómo se comportan a nivel profesional, otra vez, comparando y contrastando las MG en ambos géneros. Cabe destacar que esta sección servirá para demostrar que los datos obtenidos en la sección anterior obedecen efectivamente al factor género. Es decir, si los datos en los textos publicados son parecidos a los de los textos estudiantiles, significará que el factor género es en verdad el que está en juego, ya que independientemente de que sean producidos por estudiantes o por profesionales, un género en específico debe poseer características lexicogramaticales propias que le permitan ser reconocido como espécimen de un tipo. En la página siguiente, la Gráfica 2 muestra los datos concernientes a las MG.

GRÁFICA 2. Comparación entre ensayos y reseñas publicados



Como se puede observar, en efecto, los datos en los textos publicados siguen la misma tendencia que los de los estudiantiles, a excepción de las MG complejas. Es decir, al igual que en los textos estudiantiles, las reseñas presentan un porcentaje mayor de MG (47% vs. 38%). También, al igual que en los textos estudiantiles, son los ensayos los que tienen mayor porcentaje de MG temáticas (26% vs. 21%).

Finalmente, la única divergencia entre los estudiantiles y los profesionales es que esta vez las reseñas son las que cuentan con más MG complejas (14% vs. 9%). No obstante, aunque en los estudiantiles fueron los ensayos los que presentaron mayor porcentaje de MG complejas, como se recordará, la ventaja fue mínima (de 1%).

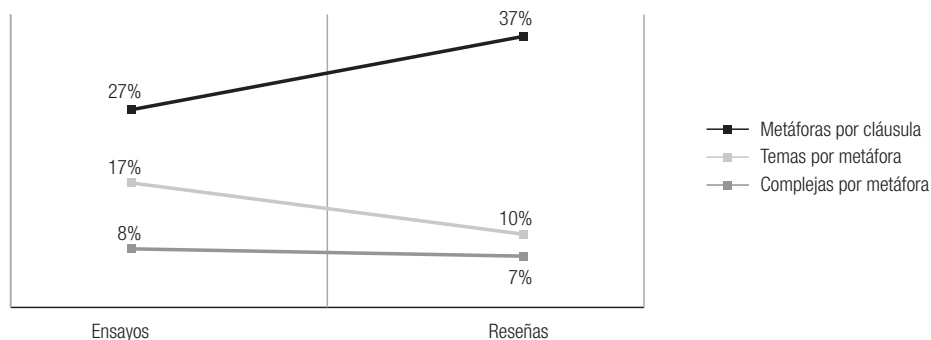
En general, se demuestra que las conclusiones a las que se llegó cuando los géneros a nivel estudiantil fueron comparados, son válidas también a nivel profesional. Recapitulando, y como primera y llamativa observación, las reseñas presentan un porcentaje significativamente más alto de MG que los ensayos, probablemente por la mayor necesidad en las reseñas de condensar mucha información en poco espacio. En segundo lugar, aunque los ensayos presentan menos MG, éstas se encuentran con más frecuencia en la posición temática, lo que alude a la mayor necesidad de manipular el desarrollo de la información con propósitos persuasivos en los ensayos. Finalmente, no se observa una constante genérica en la frecuencia de incrustación de MG sobre otras (MG complejas).

Ensayos vs. reseñas

En esta sección se confrontan los datos concernientes a las MG en todos los ensayos y reseñas, incluyendo esta vez tanto estudiantiles como profesionales.

Ya se ha demostrado que las frecuencias en textos estudiantiles son constantes en textos publicados. Sin embargo, los porcentajes de textos tanto estudiantiles como publicados darán un mejor panorama de la frecuencia con la que se metaforiza en general en los géneros en cuestión. Se presenta a continuación los datos de las MG.

GRÁFICA 3. Comparación entre ensayos y reseñas estudiantiles y publicados



La Gráfica 3 permite ver la separación por la cual las reseñas aventajan a los ensayos tratándose de MG. Además, se muestra lo opuesto tratándose de MG tematizadas, lo cual también es significativo. Por último, las MG complejas son aproximadamente las mismas en ambos géneros; esto es razonable dado que, contrario a la tematización, la complejidad de las MG se da a nivel de grupo nominal, es decir, son un componente de la cláusula, y por ende es poco probable que incida en la distinción entre géneros. En cambio, las MG tematizadas funcionan a un rango mayor, a nivel del discurso, y es por eso más probable que su frecuencia incida en la distinción y caracterización de géneros discursivos.

CONCLUSIÓN

Significativamente, el estudio reveló que existen variaciones en el uso de la MG en los ensayos y reseñas analizados. Cabe señalar que dada la cantidad limitada de textos analizados, se necesitarían otros estudios para poder confirmar robustamente la tendencia observada. No obstante, la pertinencia de los resultados pudo observarse en la constancia de las frecuencias calculadas en textos estudiantiles y

textos publicados. Es decir, la mayor metaforización experiencial de las reseñas no sólo se observó en los textos estudiantiles sino también en los textos publicados. La mayor proporción significativa de MG en reseñas constituye un hallazgo importante en esta investigación dado que aunque antes ya habían sido realizados estudios comparativos de géneros humanísticos desde la LSF (Ignatieva, 2008; Filice, 2008), no se había tomado en cuenta este género en particular.⁴ Aún más, el estudio mostró un fenómeno importante que no había sido previsto: la variación en la tematización de los grupos nominales metafóricos. Como se vio, la frecuencia alta de MG temáticas es un rasgo funcionalmente importante en el discurso de los ensayos. Al tomar una perspectiva funcional en este análisis, se ha podido observar cómo diferentes géneros escritos (ensayos y reseñas) con diferentes funciones (argumentar y resumir, principalmente) codifican significados de manera distinta.

BIBLIOGRAFÍA

- BUTT, D., R. FAHEY, S. FEEZ, S. SPINKS & C. YALLOP (2000). *Using functional grammar: an explorer's guide*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- 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* (pp. 147-163). Londres: Continuum.
- , J. PELLETIERI & M. I. RODRÍGUEZ (2005). *Palabra abierta*. Nueva York: Houghton Mifflin Company.
- COOK, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- FILICE, E. (2008). *La estructura temática en los géneros académicos: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México).
- FIRTH, J. R. (1959). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.
- GUILLÉN, I. (1998). The textual interplay of grammatical metaphor on the nominalizations occurring in written medical English. *Journal of Pragmatics*, 30: 363-385.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

⁴ No obstante, estudios como los de Ignatieva (2008) y Filice (2008) muestran cómo la frecuencia de uso de estructuras lexicogramaticales varía según los diversos géneros discursivos.

- HALLIDAY, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2a. ed.). Londres: Edward Arnold.
- (2004). *An introduction to functional grammar* (3a. ed. [Revisada por Christian M. I. M. Matthiessen]). Londres: Edward Arnold.
- IGNATIEVA, N. (2008). Descripción sistémico funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo*, 25: 176-195.
- & COLOMBI, C. (2006). El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional. Proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt) y el Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (UC MEXUS).
- LASSEN, I. (2003). *Accessibility and acceptability in technical manuals: a survey of style and grammatical metaphor*. Amsterdam: John Benjamins.
- MALINOWSKI, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. En I. Ogden & I. A. Richards (eds.), *The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* (pp. 296-336). Nueva York: Harcourt BW, 1972.
- 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* (pp. 203-220). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- PALMER, N. (2005). *Los elementos fundamentales de una reseña*. Manuscrito del Centro de Competencias de la Comunicación de la Universidad de Puerto Rico en Humacao.
- RAVELLI, L. (1999). *Metaphor, mode and complexity: an exploration of co-varying patterns (Monographs in systemic linguistics)*. Nottingham: Department of English and Media Studies.
- (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)* (pp. 37-54). Amsterdam: John Benjamins.
- ROSE, D. (2006). *Learning to read: reading to learn*. Taller impartido en la Facultad de Lenguas Modernas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).
- SWALES, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VENTOLA, E. (1996). Packing and unpacking of information in academic texts. En E. Ventola & A. Mauranen (eds.), *Academic writing: intercultural and textual issues* (pp. 153-194). Birmingham: Continuum.
- WU, Y. & H. DONG (2009). Applying SF-based genre approaches to English writing class. *International Education Studies*, 2: 77-81.