Lingüística Sistémico Funcional en México:

aplicaciones e implicaciones

Natalia Ignatieva
Daniel Rodríguez Vergara
coordinadores

Universidad Nacional Autónoma de México

Lingüística Sistémico Funcional en México: aplicaciones e implicaciones

Universidad Nacional Autónoma de México
Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Coordinación de Humanidades
Domingo Alberto Vital Díaz
Coordinador

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Alina María Signoret Dorcasberro
Directora

Bertha López Escudero
Secretaria General

Alma Luz Rodríguez Lázaro
Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Enio Ramírez Campos
Jefe del Departamento de Publicaciones

Comité Editorial
Alina María Signoret Dorcasberro
Presidenta

Bertha López Escudero, Alma Luz Rodríguez Lázaro, María del Carmen Contijoch Escontria, Béatrice Blin, Viviana Oropeza Gracia, Victoria Zamudio Jasso, María Antonieta Rodríguez Rivera, Vania Galindo Juárez, Arturo Mendoza Ramos, Ramón Zacarías Ponce de León, Víctor Martínez de Badereau, Sergio Ibáñez Cerda, Daniel Rodríguez Vergara, Enio Ramírez Campos, Óscar García Benavides

Lingüística Sistémico Funcional en México: aplicaciones e implicaciones

Natalia Ignatieva
Daniel Rodríguez Vergara
(coordinadores)

Universidad Nacional Autónoma de México
2016

Primera edición, diciembre de 2016

D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México,
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán,
04510 México, Ciudad de México

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
publicaciones@cele.unam.mx

ISBN 978-607-02-8944-6

Diseño editorial y portada
Héctor Sandoval Sandoval
Formación
Elizabeth Martínez Suástegui

Coordinación editorial
Enio Ramírez Campos

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.
Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

Contenido

Presentación
Natalia Ignatieva y Daniel Rodríguez Vergara 9

Parte 1: Educación, pedagogía y análisis del discurso

I Implicaciones de la Lingüística Sistémico Funcional en contextos educacionales: una aplicación a procesos de traducción
Ann Montemayor-Borsinger (Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina) 19

II Reflexiones sobre los procesos verbales en el marco sistémico
Natalia Ignatieva (Universidad Nacional Autónoma de México) 35

III La pedagogía de género: Implementación de secuencias didácticas en el curso de redacción académica en la Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas: Francés
Mercedes Bustamante Sosa (Universidad Autónoma de Tlaxcala) 49

IV Transitividad y tipos de procesos en textos de historia de estudiantes y expertos en español
Luz Elena Herrero Rivas (Universidad Nacional Autónoma de México) 65

V Una aproximación al discurso económico en textos periodísticos
Vanesa Martínez Serrano (Universidad Nacional Autónoma de México) 79

VI Un análisis de transitividad de ensayos académicos argumentativos desde una perspectiva de género
Leonor Juárez García, Teresa Aurora Castineira Benítez (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) 97

VII La experiencia de una comunidad analizada por medio de los procesos verbales: las prácticas discursivas de un grupo de maestros de inglés
Leticia Araceli Salas Serrano (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) 111

VIII **Análisis de los aspectos interpersonales en ensayos académicos de bachillerato**
Pablo Manuel Rojas Aguilar (Universidad Nacional Autónoma de México) 127

Parte 2: Estudios de valoración

IX **La heteroglosia en la redacción académica en inglés: Una exploración de la propiedad lingüística en el ensayo académico universitario**
Julio César Valerdi Zárate (Universidad Iberoamericana de Puebla) 147

X **Las entidades valoradas y la construcción del campo en ensayos de análisis literario**
Victoria Eugenia Zamudio Jasso (Universidad Nacional Autónoma de México) 177

XI **La recontextualización de lo cotidiano: Compromiso en el discurso del aula intercultural**
Patricia Preciado Lloyd, Eliseo Ruíz Aragón (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) 197

Parte 3: Aplicaciones de LSF a L2 y lenguas indígenas

XII **Clause Combining in Research Articles in English: Exploring Register from a Probabilistic Perspective**
Daniel Rodríguez Vergara (Universidad Nacional Autónoma de México) 225

XIII **Experiential Grammatical Metaphor in English and Spanish Linguistic Research Articles: A Comparative Study**
Juan Manuel Del Castillo Galavis (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) 247

XIV **¿Dónde está el proceso relacional? Comportamiento de las cláusulas posesivas en Náwatl**
Alfonso Hernández Cervantes (Universidad Autónoma de Tlaxcala) 261

Presentación

Natalia Ignatieva
Daniel Rodríguez Vergara

Este libro contiene una selección de los trabajos que se presentaron en el Segundo Coloquio de Lingüística Sistémico Funcional en México, llevado a cabo el 27 de enero de 2015, en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. El coloquio contó con la presencia de académicos de varias universidades de la República Mexicana, quienes difundieron sus investigaciones realizadas desde el marco de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). Para su publicación, los artículos presentados en este volumen pasaron por una dictaminación ciega por pares.

La LSF es una teoría desarrollada por Michael Alexander Kirkwood Halliday (1925), quien considera al lenguaje como un sistema semiótico-social. Es semiótico dado que se trata de un sistema que genera significado, y que admite la existencia de otros sistemas del mismo tipo, aunque no tan sofisticados; asimismo, social, ya que toma en cuenta el contexto cultural en que ocurre la interacción entre hablantes. Por otra parte, la teoría es a la vez sistémica, puesto que le da prioridad a la noción de 'paradigma', en el sentido de que se interesa por las opciones de las cuales disponen los hablantes para llevar a cabo acciones comunicativas; y funcional, porque trata de explicar la manera en que y los propósitos por los cuales se utiliza el lenguaje. La naturaleza *sui generis* de la teoría es reflejo de los investigadores que influyeron a Halliday, entre los cuales destacan John Rupert Firth, Bronisław Malinowski, Louis Hjelmslev y Basil Bernstein.

Uno de los principales intereses de la teoría es explicar la relación entre texto y contexto. Al tratar de explicar esta relación, la LSF postula tres variables contextuales, a saber, campo, tenor y medio. Según Halliday y Matthiessen (2014: 33), el campo se refiere a «la naturaleza de la actividad semiótica y social y al dominio experiencial con el que dicha actividad se relaciona» el tenor se refiere a «los papeles actuados por aquellos que

forman parte de la actividad socio-semiótica y a los valores que los participantes infunden en el dominio experiencial» el medio se refiere al papel «actuado por el lenguaje y otros sistemas semióticos en la situación».

En la que Hasan (1995) llamó la 'hipótesis de acoplamiento', las variables contextuales se correlacionan a nivel lingüístico con tres metafunciones, esto es: ideacional, interpersonal y textual. La ideacional se divide en dos, la experiencial y la lógica, y tiene resonancia con el campo. A nivel léxico-gramatical, la metafunción experiencial incluye el sistema de transitividad, mientras que la metafunción lógica incluye el sistema de complejidad clausular. De la misma manera, la metafunción interpersonal tiene resonancia con el tenor, e incluye los sistemas de modo, modalidad y valoración; mientras que la metafunción textual tiene resonancia con el medio, e incluye los sistemas de tema/rema y dado/nuevo.

La arquitectura del lenguaje, pensada a manera de metafunciones y sistemas, ha representado una herramienta metodológica productiva en las investigaciones de lingüística aplicada. La teoría ha sido aplicada en ámbitos de educación, enseñanza y aprendizaje de lenguas, traducción, tipologías lingüísticas, análisis del discurso, herramientas computacionales, entre otras. La gran mayoría de las investigaciones alrededor del mundo se han llevado a cabo sobre la lengua inglesa, pero en los últimos años han surgido también estudios sobre el español, aunque aun falta una gran brecha por llenar. En México empieza ya a sentirse la influencia de este enfoque, y la prueba del interés despertado por esta teoría son los dos coloquios nacionales de LSF, el primero llevado a cabo en 2012 en Puebla, y el segundo, mencionado arriba, en 2015 en la Ciudad de México. A continuación, anticipamos de manera breve el contenido de cada uno de los capítulos de este libro.

El libro se divide en tres partes temáticas grandes. La primera incluye artículos sobre educación y pedagogía, así como problemas generales de LSF y análisis del discurso. Esta sección empieza con el artículo de Ann Montemayor-Borsinger, que trata de implicaciones de la LSF en contextos educacionales y, más particularmente, en el área de la traducción. Su artículo explora cómo la LSF ofrece conceptos valiosos para un análisis contrastivo de opciones dentro de las «metafunciones» del lenguaje en diferentes textos fuente y sus traducciones. La autora proporciona ejemplos para cada una de las tres metafunciones (ideacional, interpersonal y

textual) donde ciertos cambios que pueden suceder en el proceso de traducción también cambian la representación de conceptos, el tenor del texto o su fuerza retórica. Promoviendo una comprensión más profunda de las relaciones entre la forma y función, la LSF se presenta como una herramienta poderosa para resolver estos y otros problemas.

El segundo artículo «Reflexiones sobre los procesos verbales en el marco sistémico» de Natalia Ignatieva polemiza sobre una serie de problemas asociados con la definición de los procesos verbales, su lugar entre otros procesos en la clasificación de Halliday (1985/1994) y Halliday & Matthiessen (2004, 2014), sus fronteras con otros tipos de procesos, y el papel que juega la proyección en la delimitación de estos tipos. El trabajo ofrece una discusión y solución del problema, apoyada en el estudio realizado dentro del proyecto sobre los procesos verbales desarrollado en el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE.

El siguiente trabajo «La pedagogía de género: Implementación de secuencias didácticas en el curso de redacción académica en la Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas: Francés» de Mercedes Bustamante Sosa tiene como propósito presentar el rol de la pedagogía de género y las secuencias didácticas en la redacción de textos académicos y profesionales en francés, implementadas en el taller de redacción académica en la Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas-Francés de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. La autora describe las actividades del taller, pone de relieve el papel dominante de los géneros en tanto instrumentos de adaptación y participación en la vida social de estudiantes y hace una propuesta pedagógica dirigida al desarrollo de modelos didácticos de géneros, que tomen en cuenta los factores lingüísticos, sociales y comunicativos.

Los cuatro artículos que siguen exploran la metafunción ideacional del lenguaje, de acuerdo con el sistema tripartito de Halliday, dentro del sistema léxico-gramatical de transitividad. El primero de estos, de Luz Elena Herrero Rivas, intitulado «Transitividad y tipos de procesos en textos de historia de estudiantes y expertos en español» tiene como objetivo exponer los resultados de un análisis de transitividad, a partir de los tipos de procesos (Halliday, 1994) que usan los universitarios y los expertos en sus escritos en español pertenecientes al área de historia. Este trabajo busca explorar qué tipos de procesos prefieren los estudiantes principiantes y avanzados en comparación con los autores expertos, así como re-

flexionar sobre el uso de diferentes tipos de procesos desde una perspectiva sistémica en el registro académico.

El análisis de transitividad también es predominante en el siguiente trabajo «Una aproximación al discurso económico en textos periodísticos» de Vanesa Martínez Serrano. La autora examina el discurso económico sobre la recesión económica de 2008 en México en textos de periódicos (*La Jornada* y *El Financiero*). Su propuesta consiste en estudiar dos elementos discursivos: procesos y participantes, para explorar las implicaciones de las elecciones lingüísticas en los textos económicos. Esto le permite a la investigadora revelar una tendencia en estos textos de construir un discurso con un carácter «objetivo», que excluye al sujeto de toda responsabilidad, un discurso carente de explicaciones, con el cual se justifican las prácticas económicas actuales.

El tema de transitividad continúa en el trabajo «Un análisis de transitividad de ensayos académicos argumentativos desde una perspectiva de género» de Leonor Juárez García y Teresa A. Castineira Benítez. En este caso la transitividad se examina con un enfoque crítico-social y se vincula con la argumentación en ensayos académicos desde una perspectiva de género. Las autoras se proponen destacar los procesos más sobresalientes en ensayos argumentativos de estudiantes en temas de género que demuestran una realidad sociocultural. De acuerdo con las investigadoras, los hallazgos preliminares del estudio sugieren una tendencia al uso de procesos materiales para representar los distintos roles sociales de la mujer. Asimismo, los alumnos utilizan los procesos relacionales para representar la identidad de la mujer y los procesos mentales para expresar sentimientos y emociones.

En el siguiente capítulo «La experiencia de una comunidad analizada por medio de los procesos verbales: Las prácticas discursivas de un grupo de maestros de inglés», de Leticia Araceli Salas Serrano, se intenta analizar y describir el discurso de los maestros de inglés como miembros de una comunidad de práctica social. Al igual que en los capítulos anteriores, la autora utiliza el sistema de transitividad como una herramienta metodológica para entender el posicionamiento que los maestros toman al referirse a su profesión y negociar sus roles por medio de prácticas discursivas comunes. Analizando las entrevistas aplicadas a los maestros, la investigadora identifica la selección de los tipos de procesos y los recursos lingüísticos utilizados por los maestros.

Para cerrar la primera sección del libro se presenta el artículo «Análisis de los aspectos interpersonales en ensayos académicos de bachillerato» de Pablo Manuel Rojas Aguilar; en este trabajo el foco de interés cambia a otra metafunción del lenguaje: la interpersonal. El investigador nos brinda una caracterización de los recursos léxico-gramaticales que los adolescentes emplean en su escritura para construir el 'significado interpersonal', así como la evolución que ésta va teniendo desde el primer hasta el sexto semestre de bachillerato. También hace hincapié en las expectativas de los profesores y los criterios que ellos emplean para evaluar los textos de los estudiantes.

La siguiente sección «Estudios de valoración» presenta artículos que toman la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005) como su principal base teórica y metodológica. Esta parte se abre con el artículo de Julio César Valerdi Zárate sobre la heteroglosia en la escritura académica. Este estudio se dedica a analizar los aspectos semántico-discursivos de los textos estudiantiles en inglés desde la Teoría de la Valoración y definir las propiedades heteroglósicas en el proceso de evaluación de la capacidad del texto de ser «apropiado».

El segundo artículo de esta parte lleva como título «Las entidades valoradas y la construcción del campo en ensayos de análisis literario» de Victoria Eugenia Zamudio Jasso. En este artículo la autora busca hacer evidentes los recursos lingüísticos utilizados para la expresión de opiniones en una comunidad académica específica: la Licenciatura en Letras Hispánicas de la UNAM. Con base en la Teoría de la Valoración, la investigadora realiza un análisis de ensayos literarios, de estudiantes y autores expertos. Los datos presentados conciernen uno de los aspectos en la construcción de opiniones (las entidades valoradas) y dejan ver diferencias en la manera de abordar la construcción del campo entre escritores estudiantes y escritores profesionales.

El último capítulo de esta sección, «La recontextualización de lo cotidiano en el discurso académico: Compromiso en el discurso del aula intercultural», de Patricia Preciado Lloyd y Eliseo Ruíz Aragón se enfoca en la metafunción interpersonal al examinar el lenguaje empleado por hablantes de zapoteco en textos académicos. El propósito de los autores es compartir la experiencia de búsqueda de factores que parecen influir en el desempeño académico a nivel de posgrado por parte de alumnos con antecedentes indígenas. En esta búsqueda los investigadores aplican

a los alumnos una entrevista, en la que se les interroga acerca de las impresiones de su estancia en el programa de posgrado. Se presentan los resultados de la investigación utilizando las herramientas metodológicas de los sistemas de Compromiso y Actitud.

La tercera parte del libro, intitulada «Aplicaciones de LSF a L2 y lenguas indígenas», se abre con el artículo de Daniel Rodríguez Vergara, «Clause Combining in Research Articles in English: Exploring Register from a Probabilistic Perspective». En este estudio el autor analiza cómo se combinan las cláusulas en un corpus de artículos de investigación en inglés con temas de linguistica aplicada. El objetivo principal fue determinar qué paradigmas de los sistemas de taxis y tipos lógico-semánticos seleccionan los investigadores en sus artículos. Las frecuencias de los paradigmas son comparadas con las de un corpus de referencia y muestran diferencias significativas en cuanto al sistema de taxis.

El artículo «Experiential Grammatical Metaphor in English and Spanish Linguistic Research Articles: A Comparative Study», de Juan Manuel Del Castillo Galavis, presenta un estudio comparativo de la metáfora gramatical (MG) en resúmenes de artículos de investigación en dos lenguas: español e ingles. El autor distingue entre cuatro diferentes tipos de metáfora experiencial con base en su origen. Los resultados del análisis realizado en los textos de revistas lingüísticas de México y Gran Bretaña muestran un uso abundante de la MG y la preferencia por las estructuras nominalizadas deverbales en los textos de ambos idiomas.

El último artículo de la sección y del libro «¿Dónde está el proceso relacional? Comportamiento de las cláusulas posesivas en Náwatl», de Alfonso Hernández Cervantes, presenta un interesante ejemplo de aplicar la LSF al estudio de lenguas indígenas. El autor del artículo estudia el proceso relacional en las cláusulas posesivas en la variante náwatl de Tlaxcala; se trata de las cláusulas relacionales posesivas que se subdividen en posesivas y de pertenencia. Las cláusulas analizadas son parte de un corpus oral de textos que versan sobre historias de vida. Los datos del análisis muestran que el náwatl tiene sus propios mecanismos para expresar el sentido de posesión donde adquieren importancia varias categorías semánticas como por ejemplo, «alienable» y «no alienable» o «animado» y «no animado».

Esperamos contribuir con este volumen a consolidar la línea de investigación «Lingüística Sistémico Funcional»[1] y despertar más interés de la comunidad lingüística en México hacia este enfoque, difundiendo los resultados de los estudios llevados a cabo por los investigadores mexicanos en el marco sistémico.

Referencias:

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar.* Londres: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*, 2da. Ed. Londres: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M. (2004). An introduction to functional grammar, 3ra. Ed. Londres: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*, 4ta. Ed. Londes: Routledge.

Hasan, R. (1995). The conception of context in text. En P.H. Fries y M. Gregory (Eds.), *Discourse in society: Systemic functional perspectives: Meaning and choice in language: Studies for Michael Halliday* (pp. 183-296). Nueva Jersey: Ablex.

1 Para obtener mayor información acerca de la línea de investigación de la Lingüística Sistémico Funcional en el Departamento de Lingüística Aplicada del CELE de la UNAM, visite la página <http://dla.cele.unam.mx/sistemico>.

Parte 1: Educación, pedagogía y análisis del discurso

Implicaciones de la Lingüística Sistémico Funcional en contextos educacionales: una aplicación a procesos de traducción

Ann Montemayor-Borsinger
(Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina)

Sistema y función

Para la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) el lenguaje es una semiótica social (Halliday ,1978). El uso del lenguaje en sociedad implica un proceso constante de construcción de significados por medio de sistemas de opciones orientados tanto por aspectos contextuales como por aspectos textuales (*cf.* OGrady *et al.* 2013, Fontaine *et al.* 2013 para discusiones más recientes). De allí el uso del término sistémico (sistema de opciones) y funcional (las funciones del lenguaje como semiótica social) que se usa para nombrar a esta rama de la lingüística.

La LSF considera al léxico y a la gramática en términos de sus usos para crear significados, siempre considerando textos en contextos y buscando entender cómo y por qué se construyen los textos que nos rodean cotidianamente. Pone un énfasis particular en textos en situaciones de aprendizaje (*cf.* Christie y Derewianka 2008, Rose y Martin, 2012), pero existe todavía relativamente poco trabajo enfocado más específicamente en procesos de traducción (*cf.* Manfredi, 2008). Muchos de los principios de la LSF presentados por Halliday en su *Introduction to Functional Grammar,* (1994) fueron inicialmente ideados para el chino, el primer idioma que estudió en detalle (*cf.* Halliday, 1956, 1957, 1959). Luego, desarrolló estos principios para su trabajo sobre la gramática y la lingüística inglesa, con cuatro artículos fundacionales, «Categories of the theory of grammar» en 1961, y en 1967 y 1968 una serie de tres artículos titulados «Notes on transitivity and theme in English». En lo que sigue veremos cómo la metodología tripartita propuesta por la LSF ayuda a entender algunas de

las dificultades presentes en las reformulaciones que surgen de procesos de traducción.

La metodología tripartita de la Lingüística Sistémico Funcional

La Lingüística Sistémico Funcional busca entender cómo la estructura léxico-gramatical de los textos está influida por características del contexto en el cual se producen. El 'contexto' se entiende aquí como el contexto social de producción discursiva. En términos más precisos, para la LSF los textos siempre ocurren en un contexto social más general, el contexto de cultura, similar al concepto de Firbas (1992) de 'experiencia y saber del género humano' que engloba a uno más particular, el contexto de situación, similar a lo que Firbas llamó 'experiencia y saber de los interlocutores'. El contexto de cultura incluye las actividades más comunes en determinada cultura, como, por ejemplo, formas de tratamiento entre personas, particularidades en la educación, etc. Se puede visualizar como la suma de todos los significados que pueden expresarse en una cultura determinada (Martin 2002, 2009, Martin & Eggins, 2003).

Dado el contexto de cultura, los hablantes usan la lengua en contextos más específicos, los denominados contextos de situación. En particular Halliday (1978/1982), al postular una relación probabilística entre el contexto de situación y el texto, sugiere que hay tres variables del Contexto de Situación que juntas influyen en lo que denomina su variedad funcional o registro: Campo (qué está pasando, el tipo de actividad), Tenor (quiénes toman parte, su distancia social) y el Modo o Medio de comunicación utilizado (cómo se transmite, lengua oral o escrita, formal o informal). La hipótesis es que la variable contextual de Campo influye en los significados experienciales presentes en el texto, que brindan distintas posibilidades de representar el mundo según los tipos de participantes, verbos y circunstanciales elegidos. De manera similar la variable contextual Tenor influye en los significados interpersonales presentes en el texto que brindan distintas posibilidades de intercambiar estas representaciones entre interlocutores con distintos grados de poder entre sí. En tercer lugar, la variable contextual de Medio influye en significados textuales que

brindan distintas posibilidades de organizar significados experienciales e interpersonales al ordenarlos para crear textos relevantes.

Este modelo tripartito del lenguaje (Halliday 1994, Halliday & Matthiessen, 2004) —que codifica en textos aquello que se trata (metafunción experiencial), representa el tipo de interacción involucrada (metafunción interpersonal), y organiza los otros dos significados en un todo coherente (metafunción textual)—, considera entonces explícitamente la influencia de los contextos sociales y culturales en los cuales se desarrollan (Rose 1999, Martin & Rose 2007, 2008).

La Lingüística Sistémico Funcional se refiere entonces a los significados experienciales, interpersonales y textuales que configuran a todo texto como a tres 'metafunciones', que juntos y simultáneamente:

- construyen un modelo de la experiencia (lo experiencial)
- representan interacciones sociales (lo interpersonal)
- crean textos relevantes (lo textual).

Cada metafunción tiene un tipo preferido de estructura a nivel de la cláusula, como lo muestra el Cuadro 1 que se presenta a continuación (adaptado de Halliday y Matthiessen, 2004: 61):

Cuadro 1. Metafunción y estructura gramatical

Metafunción	Tipo de significado	Condición en la cláusula	Tipo preferido de estructura en la cláusula
experiencial	construir un modelo de experiencia	cláusula como representación	segmentada en la estructura de Transitividad por tipo de participante, de proceso (verbo) y de circunstancial elegidos
interpersonal	representar interacciones sociales	cláusula como intercambio	prosódica con las distintas prosodias del imperativo, del declarativo etc. plasmadas por medio de diferentes estructuras de Modo (sujeto gramatical y desinencia verbal)

Metafunción	Tipo de significado	Condición en la cláusula	Tipo preferido de estructura en la cláusula
textual	crear un texto relevante	cláusula como mensaje	culminativa, por medio de diferentes estructuras de Tema y Rema (orden de las palabras)

Cuando se analiza un texto, se puede distinguir entre estos tres tipos de significados, y eso es lo que haremos a continuación para el análisis de los desafíos específicos que presentan ciertos procesos de traducción. No obstante, hay que tener en mente que de hecho son vetas de significados que se entretejen e influyen de manera compleja y dinámica entre sí para construir textos.

Desafíos en la traducción de la representación de contenidos en la obra de Halliday: una mirada a la metafunción experiencial

La metafunción experiencial se relaciona con el tipo de significado que el emisor maneja para codificar sus experiencias. Esta codificación de la experiencia es particularmente delicada de hacer en lingüística ya que, a diferencia de otras disciplinas, el lenguaje es a la vez el objeto de estudio y el metalenguaje que se utiliza para describirlo. Esto necesariamente genera ambigüedades, hecho que ha sido destacado a lo largo del desarrollo de la lingüística moderna por varios de sus estudiosos. Lo hizo de manera ejemplar J.R. Firth, cuando señaló que «The reflexive character of linguistics in which language is turned back upon itself is one of our major problems» (1957: 147), es decir que el carácter reflexivo de la lingüística es uno de sus mayores problemas. No se pueden obviar estos problemas, pero al alertar sobre su existencia, es de esperar que se abran nuevos espacios de discusión.

En este sentido, cabe hacer una aclaración importante con respecto a traducciones del metalenguaje de la Lingüística Sistémico Funcional. Halliday usa la palabra 'Mode' para referirse a la variable de registro que

tiene que ver con el medio de comunicación que se usa, si el medio utilizado está más anclado en la oralidad o en la escritura. Por otro lado, usa una palabra diferente, la de 'Mood' para hablar de la estructura léxico-gramatical característica de la cláusula como intercambio. 'Mood' es el núcleo configurado por el sujeto gramatical y el verbo conjugado, que le otorga determinado temple a la cláusula, e incluye los conceptos utilizados por gramáticas tradicionales de «modo indicativo», «modo imperativo», etc. En las traducciones de Halliday es usual traducir tanto 'Mode' como 'Mood' por la misma palabra en español, la palabra 'Modo'(apreciar por ejemplo, este uso común a lo largo de todo el libro *El lenguaje como semiótica social* 1982), cuando Halliday a propósito eligió dos palabras diferentes para representar dos conceptos diferentes. La Figura 1 muestra como estas dos palabras distintas corresponden a niveles y vetas de significados distintos:

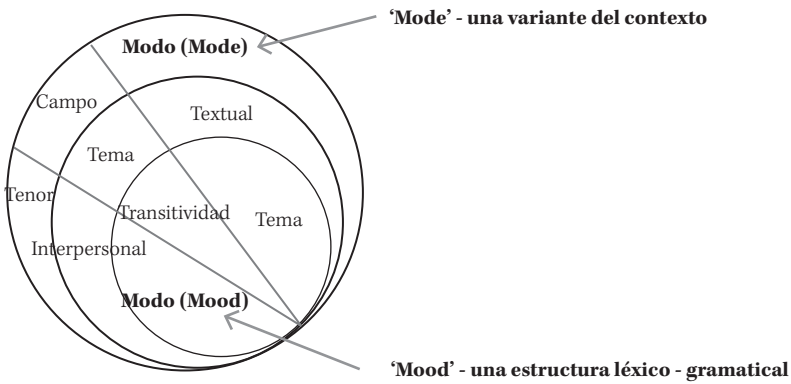


Figura 1. Modo como 'Mode' y como 'Mood'

Como se aprecia en el gráfico:

- 'Mode' es una variable contextual de registro que influye en la metafunción textual.
- 'Mood' es la estructura léxico-gramatical preferida de la metafunción interpersonal .

El hecho de haber elegido la misma palabra 'Modo' en la traducción al español de estos dos conceptos distintos lleva a serias confusiones. Para

remediarlas, sería imperativo tener dos palabras distintas. Una sugerencia, que estamos adoptando en este trabajo, es utilizar una terminología del tipo 'Campo', 'Tenor' y 'Medio' cuando se habla de las variables de registro, mientras que para la estructura gramatical de 'Mood' la terminología cercana proveniente de gramáticas más estructurales de 'Modo' podría quedar. En el futuro sería bueno quitar la ambiguedad en estos problemas de las traducciones al español de varias obras de lingüística, o por lo menos señalarlas claramente en prólogos o notas al pie. En este sentido, resulta muy interesante el prólogo a la obra de Volóshinov de Bubnova donde señala que: «Los textos del Círculo de Bajtín se leyeron con otros ojos, en un contexto diferente, y perdieron en cierta medida el vínculo con su significación original» (2009: 6). El prólogo de Bubnova hace un análisis particularmente acertado de los problemas que acarrean traducciones de textos de las ciencias humanas, producidos en determinados contextos históricos, y originalmente destinados a receptores que ya no existen.

Desafíos en la traducción de la representación de relaciones sociales en un diálogo literario: una mirada a la metafunción interpersonal

La metafunción interpersonal se relaciona con los significados que maneja el emisor para interactuar con otro(s). Señala cómo el emisor toma posición en relación a su interlocutor, y esta toma de posición se refleja en sus elecciones léxico-gramaticales. Para ilustrar dificultades en la traducción de significados interpersonales en obras literarias tomaremos un diálogo que proviene del cuento corto «La Guardia» de un escritor contemporáneo español, Juan Goytisolo (1931). Por ser un diálogo literario, ciertas características presentes en diálogos cotidianos se manifiestan de manera mucho más atenuada, pero aún así podremos apreciar las dificultades de reformulación presentes en un tipo de discurso particularmente complejo.

En nuestro ejemplo los participantes son un sargento y un soldado con los siguientes roles sociales: el sargento es el carcelero, el soldado es un prisionero. El sargento es un universitario, el soldado un campesino. El sargento proviene de la parte Norte más rica e industrializada de España,

mientras que el soldado es de la parte Sur mucho más pobre, específicamente de Andalucía. Al sargento no le interesa el futbol, mientras que al soldado le encanta. Existe entonces una multiplicidad de factores que hacen un Tenor desigual del Contexto de Situación entre el sargento y el soldado, Tenor que influye en los significados interpersonales manifestados en el texto.

El fragmento seleccionado es un diálogo que toma lugar después que el soldado le pidiera al sargento un diario, *El Mundo Deportivo*. El soldado, para interesar al sargento en su pedido, le pide muy cortésmente: «¿Le gusta a usté el fútbol, mi sargento?». El autor no hace responder directamente al sargento quien está representado como el relator del cuento: «Le dije que no lo sabía; que en la vida había puesto los pies en el campo». El soldado hace la pregunta para luego poder explicar por qué le pidió *El Mundo Deportivo*: «A mí no hay na que me guste más….« Luego es el sargento que pide información al soldado sin modulación alguna, por la autoridad que tiene: «¿Cuándo te incorporaste?» Otros signos obvios de la relación desigual entre los dos es el uso del Usted por parte del soldado y del tuteo por parte del sargento.

El Cuadro 2 muestra el diálogo completo y su traducción al inglés, dividido en turnos. Los turnos impares corresponden al soldado, y los turnos pares al sargento. La última columna muestra si el Tenor de relación desigual entre los participantes, manifestado por elecciones lexico-gramaticales de cortesía por parte del soldado, está reflejado en la traducción al inglés.

Cuadro 2.

Turno	Original en español	Traducción al inglés	Tenor
1	- ¿**Le gusta a usté** el fútbol, **mi sargento**?	«**You like** soccer, Sergeant?»	**no reflejado**
2	Le dije que no lo sabía; que en la vida había puesto los pies en el campo.	I told him I didn't know; that I had never set foot on a soccer field.	**reflejado**

Turno	Original en español	Traducción al inglés	Tenor
3	- **A mí no hay na que me guste más**… Antes de entrar en la **mili** no me perdía un **partío**…	«**There's nothing I like better**,» he said. «Before I joined up I never missed a game.»	**no reflejado**
4	¿Cuándo te incorporaste?	«When did you join?»	**reflejado**
5	- En marzo hizo cuatro años.	«In March, four years back.»	**reflejado**
6	- ¿Cuatro años?	«Four years?»	**reflejado**
7	- Soy de la quinta del cincuenta y tres, **mi sargento**.	«**Yup, I** was drafted in '53, Sergeant.»	**no reflejado**

Goytisolo J. La Guardia en *Spanish Stories: A Dual-Language Book* A. Flores ed. Dover Publications 1987: 266-267

De los siete turnos, cuatro fueron traducidos casi literalmente respetando el Tenor de la versión original en español. El Turno 2 utiliza el recurso del discurso referido que, al aumentar la formalidad del lenguaje, de por sí más formal del sargento, disminuye las dificultades de traducción de significados interpersonales. Los otros tres turnos, Turnos 4, 5 y 6, presentan información factual, y por su misma factualidad, tampoco presentan desafíos de traducción a nivel de significados interpersonales. Los desafíos de traducción se concentran en los turnos restantes, todos pertenecientes al soldado, donde Goytisolo, por medio del manejo léxico-gramatical de un sociolecto particular, logra reproducir cómo el soldado busca ser a la vez amigable y cortés en su trato con el sargento, ya que sabe perfectamente el poder que éste tiene sobre él. Goytisolo usa elementos léxicos truncados típicos de un sociolecto andaluz no «estándar» (usté, na, mili, partío) con expresiones de mucha deferencia como el «mi sargento», expresión que combina la entrega, la sumisión, y la proximidad de trato típicas de ambientes militares.

Estas desigualdades en la relación entre los dos protagonistas reproducidas en el léxico y la gramática elegidas por Goytisolo no están reflejadas en la versión inglesa. La traducción no toma en cuenta los elementos

lingüísticos de cortesía presentes en el sociolecto del soldado. Opta por un léxico y una gramática informales en los Turnos 1 (*You like* en vez de *Do you like*) y 7 (Yup, una versión muy informal de Yes, añadido sin razón alguna), una informalidad que se vuelve hasta grosera si se toma en cuenta la relación desigual entre los participantes cuidadosamente puesta en escena por Goytisolo. Por otro lado, en la traducción del Turno 3 no hay intento alguno de reproducir el sociolecto del soldado ya que el léxico y la gramática elegidos tienen el mismo grado de formalidad mostradas en el habla del sargento. De allí una construcción insólita del habla del soldado que oscila entre lo casi grosero (Turnos 1 y 7) y lo formal (Turno 3).

Desafíos en la traducción de la organización de contenidos en el prefacio del *Curso* de Saussure: una mirada a la metafunción textual

La metafunción textual tiene que ver con cómo el emisor del discurso organiza los otros dos sistemas de significados para formar mensajes relevantes. Esta metafunción se distingue claramente, ya que habilita las otras dos, la experiencial, la lengua como representación, y la interpersonal, la lengua como intercambio social de estas representaciones. Cuando organizamos un mensaje tenemos que decidir cómo empezarlo, y lo que viene primero, el Tema, expresa un tipo importante de significados textuales. Se acostumbra usar esta primera posición para señalar cómo se elige desarrollar un texto y orientar al que lo lee o lo escucha. Considerado a nivel semántico-discursivo, la sucesión de los Temas de un texto constituye su soporte, su andamiaje, o su 'Método de Desarrollo', como lo llamó Peter Fries (1995), uno de los lingüistas sistémico funcionales que más estudió Tema.

El ejemplo emblemático que usa Halliday para ilustrar el concepto de Tema como punto de partida del mensaje es la siguiente traducción al inglés hecha por Wade Baskin (1959) de los dos últimos párrafos del prefacio de Charles Bally y Albert Sechehaye al *Cours de Linguistique Générale de Ferdinand de Saussure*:

> **We** are aware of our responsibility to our critics. **We** are also aware of our responsibility to the author, who probably would not have authorized the publication of these pages.
>
> **This responsibility** we accept wholly, and we would willingly bear it alone. **Will the critics** be able to distinguish between the teacher and his interpreters? We would be grateful to them if they would direct towards us the blows which it would be unjust to heap upon one whose memory is dear to us.
>
> (Prefacio a la primera edición, F. de Saussure *Course in General Linguistics* Philosophical Library, New York, traducción Wade Baskin 1959, p. XVI)

Los puntos de partida del penúltimo párrafo respetan el orden Sujeto-Verbo-Objeto y constituyen Temas No Marcados (en negrita), mientras que el Tema de la primera oración del último párrafo **This responsibility**, que aquí hemos subrayado, revierte este orden a Objeto-Sujeto-Verbo y por lo tanto, dentro de la teoría de la LSF, constituye un Tema Marcado. Halliday señala que este complemento que inicia el último párrafo del prefacio sintetiza de algún modo todo el peso de este prefacio, es decir la responsabilidad especial de dos lingüistas que reconstruyen, a partir de notas tomadas por otros, el trabajo del «maestro» para una publicación póstuma. Esta traducción al inglés respeta el original en francés donde **Cette responsabilité** es el comienzo del último párrafo del prefacio que termina así:

> **Nous** sentons toute la responsabilité que nous assumons vis-à-vis de l'auteur lui-même, qui n'aurait peut-être pas autorisé la publication de ces pages.
>
> **Cette responsabilité**, nous l'acceptons tout entière, et nous voudrions être seuls à la porter. **La critique** saura-t-elle distinguer entre le maître et ses interprètes? Nous lui saurions gré de porter sur nous les coups dont il serait injuste d'accabler une mémoire qui nous est chère.
>
> (Préface de la première édition, C. Bally & A. Séchehaye, F. de Saussure Cours de *Linguistique Générale* Payot, Paris, 1979, p. 11)

Es interesante contrastar la traducción más antigua al inglés hecha por Baskin, con una más reciente hecha en 1983. En el prefacio, Wade Baskin respetó plenamente el orden de las palabras, y por lo tanto, la organización textual del original en francés. Era un traductor profesional que se dedicó no solamente al *Cours*, sino también a traducciones de obras filosóficas y literarias del francés al inglés. La nueva traducción de 1983 fue hecha por un profesor de lingüística de la Universidad de Oxford, Roy Harris, quien criticó lo que consideró libertades e inexactitudes en los conceptos lingüísticos de la primera versión inglesa. Prestó especial atención a estos significados experienciales de representación del *Cours* mismo. Pero en el prefacio modificó algunos significados de organización textual, lo que a su vez modificó la habilitación de los significados interpersonales y experienciales, como se puede apreciar en el fragmento siguiente:

> **We** are aware of the responsibility we owe not only to our readers but also to Saussure himself, who perhaps might not have authorized the publication of this text.
>
> **We** accept this responsibility, and it is ours alone. **Will critics** be able to distinguish between the Saussure and our interpretation of Saussure? **We** hope that any blame may be laid at our door, rather than upon the reputation of someone whose memory we cherish.
>
> Preface to the first edition, F. de Saussure *Course in General Linguistics* Duckworth, Londres, traducción Roy Harris 1983, p. xx.

«This responsibility» ya no constituye un Tema marcado. No está en el método de desarrollo del texto, no es parte del soporte del texto, sino que está en una posición remática totalmente previsible que respeta el orden Sujeto-Verbo-Objeto, modificación que le resta fuerza argumentativa. De hecho, lo mismo ocurre con la traducción al portugués hecha por Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein en 1969:

> **Sentimos** toda a responsabilidade que assumimos perante a crítica, perante o próprio autor, que não teria talvez autorizado a publicação destas páginas.
>
> **Aceitamos** integralmente semelhante responsabilidade e queremos ser os únicos a carregá-la. **Saberá** a crítica distinguir entre o mestre e seus intérpretes? **Ficar-lhe-íamos gratos** se dirigisse contra nós os golpes com que seria injusto oprimir uma memória que nos é querida.
>
> Prefacio a la primera edición, F. de Saussure *Curso de lingüística geral*. São Paulo. Cultrix, traducción Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein 1969, p. 4.

Una posición inicial no solamente a nivel de la oración, sino también a nivel del párrafo, conlleva significados adicionales que se pierden en parte en la versión traducida al español por Amado Alonso, donde **Responsabilidad** constituye un Tema marcado, pero no empieza un nuevo párrafo:

> **Tenemos** conciencia de toda la responsabilidad que asumimos ante la crítica, ante el autor mismo, que quizá no habría autorizado la publicación de estas páginas. **Responsabilidad** que aceptamos por entero, sin compartirla con nadie. ¿**Sabrá** la crítica distinguir entre el maestro y sus intérpretes? **Nosotros** le agradeceríamos que dirigiera sobre nuestra participación los golpes con que sería injusto agobiar una memoria que nos es amada.
>
> Prefacio a la primera edición, F. de Saussure *Curso de Lingüística General* Traducción de Amado Alonso, Losada 1945, p. 35.

Asimismo, los puntos de partida elegidos en la traducción al español no tienen la misma fuerza argumentativa. En francés tenemos **Cette responsabilité**, que empieza además el último párrafo, y luego **La critique** y **Nous**, mientras que en español tenemos **Responsabilidad**, **Sabrá** y **Nosotros**. La versión española hubiera podido respetar esta fuerza ya

que existen las opciones temáticas de **Esta responsabilidad**, y **La crítica** y no hubiera habido ningún problema en respetar los dos últimos párrafos del original, en vez de juntarlos en uno solo. Este último cambio de organización en el flujo del discurso es particularmente importante porque cambia la culminación del prefacio, claramente expresada por Bally y Séchehay en términos de que fueron los únicos responsables de atreverse a publicar esta obra póstuma.

Reflexiones finales

La perspectiva analítica tripartita propuesta por la Lingüística Sistémico Funcional permite un desglose de algunas de las dificultades inherentes a la reconstrucción de significados en procesos de traducción. Al examinar la metafunción experiencial, tomamos como ejemplo dificultades en la representación de conceptos lingüísticos de la LSF traducidos al español. La superposición de algunos conjuntos de significados vinculados tanto a 'Mode' y como a 'Mood' explica en parte porque la traducción al español utilizó la misma palabra 'Modo'. Esta superposición se relaciona con la extraordinaria ambigüedad estructural encontrada en todas las lenguas que Halliday señaló en *Grammar, Society and the Noun* (1966: 56-57), ambigüedad que permite los ajustes necesarios a nuevos contextos sociales, pero que puede llevar también a malentendidos como en nuestro ejemplo.

Para la metafunción interpersonal, ilustramos dificultades relacionadas con la manifestación de relaciones sociales en un diálogo literario traducido del español al inglés. Las relaciones de cortesía representadas por Goytisolo en una léxico-gramática sociolectal andaluza se representaron en la traducción por una léxico-gramática informal. La diferenciación de variedades en el lenguaje que hace Halliday entre dialecto/sociolecto y registro (1978/1982: 50) es aquí fundamental. El dialecto/sociolecto es una variedad léxico-gramátical que representa la procedencia social de un usuario en particular. En contraste, el registro es una variedad léxico-gramátical de uso general que distingue, según determinados contextos de situación, entre lo hablado y lo escrito, entre lo formal y lo informal, etc. Asociar dialecto con registro fue lo que provocó cambios de significados en la traducción.

Finalmente, para la metafunción textual retomamos un ejemplo emblemático, el último párrafo del prefacio del *Cours de Linguistique Générale* de Saussure, traducido al inglés, al portugés y al español. El último párrafo está organizado alrededor del punto de partida «Cette responsabilité», es decir la responsabilidad que asumen Bally y Séchehaye de la reformulación del pensamiento de Saussure. Es interesante ver como algunas traducciones pierden en fuerza retórica simplemente por cambiar este orden de las palabras elegido expresamente por ambos discípulos de Saussure.

El hecho de poder examinar traducciones desde vetas de significados específicos permite una reconsideración de los múltiples tipos de desafíos lingüísticos que implica reformular textos en otros idiomas. Permite además un mejor entendimiento de las tensiones que existen entre formas y funciones y entre los niveles léxico-gramaticales y semántico-discursivos que han de resolverse al pasar de un sistema de lengua a otro, pero sin jamás olvidar que por el propósito analítico de entender mejor procesos de traducción se separan vetas de significados que de hecho influyen entre sí de manera compleja y dinámica para construir textos.

Referencias:

Bubnova, T. (2009). «Valentín Nikolaievich Volóshinov (1894-1936)» Prólogo en *El Marxismo y la filosofía del lenguaje y el Circulo de Bajtín*». Buenos Aires: Ediciones Godot. pp. 5-15.

Christie, F. & B. Derewianka (2008). *School Discourse*. London & New York: Continuum.

Eggins, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London & New York: Continuum.

Eggins, S. & J. R. Martin (2003). «El contexto como género: una perspectiva lingüística functional» en: *Revista Signos* 36. pp. 185 -205.

Firbas, J. (1992). *Functional sentence perspective in written and spoken communication.* Cambridge: Cambridge University Press.

Firth, J.R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford: Oxford University Press. pp. 142-153.

Fontaine, L., T. Bartlett & G. O'Grady (2013). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fries, P. (1995). «Themes, methods of development, and texts», en *On Subject and Theme: A Discourse Functional Perspective*, R. Hasan y P. Fries (eds.). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. pp. 311-328.

Halliday, M.A.K. (1956). «Grammatical categories in Modern Chinese», en Collected Works of M.A.K. *Halliday Volume 8*. London: Continuum. pp. 209-248.

Halliday, M.A.K. (1957). «Some aspects of systematic description and comparison in grammatical analysis», en *Collected Works of M.A.K*. Halliday Volume 1. London: Continuum. pp. 21-36.

Halliday, M.A.K. (1959). «The Language of the Chinese «Secret History of the Mongols»» en Collected Works of M.A.K. *Halliday Volume 8*. London: Continuum. pp. 5-171.

Halliday, M.A.K. (1961). «Categories of the theory of grammar», en *Word* 17 (3). pp. 241–292.

Halliday, M.A.K. (1966). «Grammar, Society and the Noun» en *Collected Works of M.A.K. Halliday Volume 3*. London: Continuum. pp. 50-73.

Halliday, M.A.K. (1967a). «Notes on transitivity and theme in English 1», en *Journal of Lingistics 3*. pp. 37-81.

Halliday, M.A.K. (1967b). «Notes on transitivity and theme in English 2», en *Journal of Lingistics 3*. 199-244.

Halliday, M.A.K. (1968). «Notes on transitivity and theme in English 3», en *Journal of Lingistics 4*. pp. 179-215.

Halliday, M.A.K. (1978 trad. 1982). *El Lenguaje como Semiótica Social. La Interpretación Social del Lenguaje y del Significado*. México: Fondo de Cultura Económica.

Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Publisher.

Halliday, M.A.K. & C.M.I.M Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold Publisher.

Manfredi, M. (2008). *Translating Text and Context: Translation Studies and Systemic Functional Linguistics*. Quaderni del Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC). Bologna: Dupress.

Martin, J. R. (2002). «Meaning beyond the clause: SFL perspectives» en *Annual Review of Applied Linguistics* 22. pp. 52-74.

Martin, J. R. (2009). «Genres and language learning: a social semiotic perspective» en *Linguistics and Education* 20. pp. 10 – 21..

Martin, J. R. & D. Rose (2007). *Working with Discourse: meaning beyond the clause.* London & New York: Continuum.

Martin, J. R. & D. Rose (2008). *Genre Relations: mapping culture.* London: Equinox.

O'Grady, G., L. Fontaine & T. Bartlett (2013). *Choice in Language: Applications in Text Analysis.* London: Equinox.

Rose, D. (1999). «Culture, competence and schooling: approaches to literacy teaching in indigenous school education», en F. Christie (ed.) *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes.* London & New York: Continuum. pp. 217-245.

Rose, D. & J. R. Martin (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School.* London: Equinox.

Reflexiones sobre los procesos verbales en el marco sistémico[1]

Natalia Ignatieva
(Universidad Nacional Autónoma de México)

«Una vida sin reflexión no merece la pena ser vivida»
Sócrates

Introducción

El tema de este artículo surge como resultado de una polémica sobre los procesos verbales que se desarrolló dentro y fuera del proyecto internacional SAL (*Systemics Across Languages*). Esta polémica gira en torno de la definición de los procesos verbales, ya que no hay unidad entre los sistemicistas en cuanto a qué verbos deben constituir el grupo de procesos verbales. Se puede detectar dos puntos de vista sobre este problema: uno incluyente que considera todos los verbos que participan en el acto de comunicación como procesos verbales; y otro excluyente que considera solo procesos que proyectan, i. e. procesos que introducen «discurso directo o indirecto», se refieren como verbales.

En la presente publicación se va a defender el punto de vista incluyente y se van a proponer argumentos a favor de esta postura. Asimismo, pensamos reforzar esta perspectiva apoyándonos en nuestro estudio sobre los procesos verbales. La reflexión sobre los procesos verbales parece muy necesaria dado que los estudios sobre este tema continúan desarrollándose en América Latina dentro del SAL y las discusiones de su problemática siguen en pie.

1 Esta investigación se llevó a cabo gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, en el cual está registrado nuestro proyecto titulado "Tipología verbal y evaluación de actitud en la escritura académica de las humanidades: un estudio sistémico-funcional", con clave de registro IN401716.

Un poco de historia

La iniciativa de desarrollar estudios tipológicos en el marco de la LSF pertenece al Dr. Christian Matthiessen, quien propuso un megaproyecto SAL (*Systemics Across Languages*) en 2008, y el primer tema sobre los procesos verbales (*Verbal processes from grammar to discourse in English, Japanese Portuguese, Spanish, Chinese and Thai*) dentro de este megaproyecto fue sugerido también por él. Fueron propuestas tres direcciones de investigación: inglés (Responsable Christian Matthiessen, Hong Kong Polytectic University), español y portugués (Leila Barbara, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil) y lenguas asiáticas (Kazuhiro Teruya, University of New South Wales, Australia). Vale la pena recordar que en el congreso ISFC 2009 (International Systemic Functional Congress) en Beijing fue organizado un coloquio sobre los procesos verbales en diferentes lenguas donde participaron: Michael Halliday hablando sobre los procesos verbales en chino, Rukaya Hasan quien describió el fenómeno en urdu, Pattama Patrong en thai, Kazuhiro Teruya en japonés, etc. También es necesario precisar que todas estas ponencias o participaciones describían el «estado de cosas» sobre este tema y no fueron basadas en el análisis de un corpus.

Leila Barbara, como coordinadora de la parte latinoamericana del proyecto, en cambio, propuso estudiar diferentes tipos de *corpora* para el análisis cuantitativo y cualitativo del fenómeno, y así varios grupos empezaron a analizar artículos de investigación: Estela Moyano (Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina), Elsa Ghío (Universidad Nacional del Litoral), Célia Macêdo (Universidade Federal do Pará, Brasil), Erisana Sanches (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil), etc. Otros investigadores analizaron notas periodísticas: Liliana Anglada y Patricia Mehen (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina), Sara Scotta Cabral (Universidade Federal de Santa Maria), así como géneros literarios: Christina Bocchia, Grisel Salmaso, Laura Hlavacka y Paola Parra (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina), por mencionar algunos.

En 2010 me invitaron a participar en el proyecto SAL y el mismo año empecé en el DLA el proyecto: «Los procesos verbales a la luz de la gramática sistémico funcional». En este proyecto participaron mi colega del Departamento de Lingüística Aplicada, Victoria Zamudio, y mis dos

alumnos de posgrado, maestría y doctorado Luz Elena Herrero y Daniel Rodríguez Vergara. Mientras que Victoria y yo analizamos los textos estudiantiles del área de las humanidades tomados del corpus CLAE (CLAE, 2009), producto del proyecto anterior (Ignatieva & Colombi, 2014), Luz Elena Herrero y Daniel Rodríguez recopilaron textos de artículos de investigación del área de lingüística. Para darle un carácter más tipológico a nuestro proyecto decidimos comparar artículos de investigación en dos lenguas, Daniel lo hizo en relación a inglés y español; Luz Elena hizo lo propio con textos en español y ruso.

Cuando empezamos a trabajar con los textos no tuvimos dudas en cuanto al grupo de procesos verbales, es decir, qué tipos de verbos entran a este grupo. Tomamos el punto de vista incluyente guiándonos por el libro clásico de Halliday *An introduction to functional grammar* (1994/2004) y basándonos en los criterios semánticos en la definición de los verbos de «decir» (*verbos diciendi*). En esto seguimos la tendencia general dentro del proyecto SAL de adoptar un punto de vista lo más incluyente posible, pero a la vez de acuerdo con Halliday (2004). Por lo tanto, en nuestro análisis tratamos de tomar en cuenta todos los verbos que expresan el proceso de decir, por ello registramos todos los verbos que se usaron para referirse a un acto de habla.

Sin embargo, pronto surgieron controversias y cuestionamientos sobre este tema particular dentro de los congresos de ALSFAL (Asociación Latinoamericana de Lingüística Sistémico Funcional) e ISFLA (*International Systemic Functional Linguistics Association*). Pero primero vamos a esbozar brevemente el marco teórico de nuestro proyecto.

Halliday y su sistema de la transitividad

El sistema de transitividad está diseñado por Halliday de tal forma que construye gramaticalmente la experiencia a partir de diversos tipos de procesos. A cada tipo de proceso en la cláusula le corresponden diferentes combinaciones de participantes, las cuales permiten representar todo tipo de experiencias en una lengua dada y con ello ordenar la diversidad de eventos que ocurren de manera constante (Halliday, 1994).

Es necesario señalar que, originalmente, Halliday (1970) establece tres tipos de procesos: los «materiales», los «mentales» y los «relacionales».

Posteriormente, a éstos les suma tres tipos más: los procesos «verbales», los procesos «conductuales» y los «existenciales» (Halliday, 1985). Los tres primeros son considerados procesos básicos mientras que los tres posteriores son vistos como procesos intermedios o secundarios (ver Figura. 1).

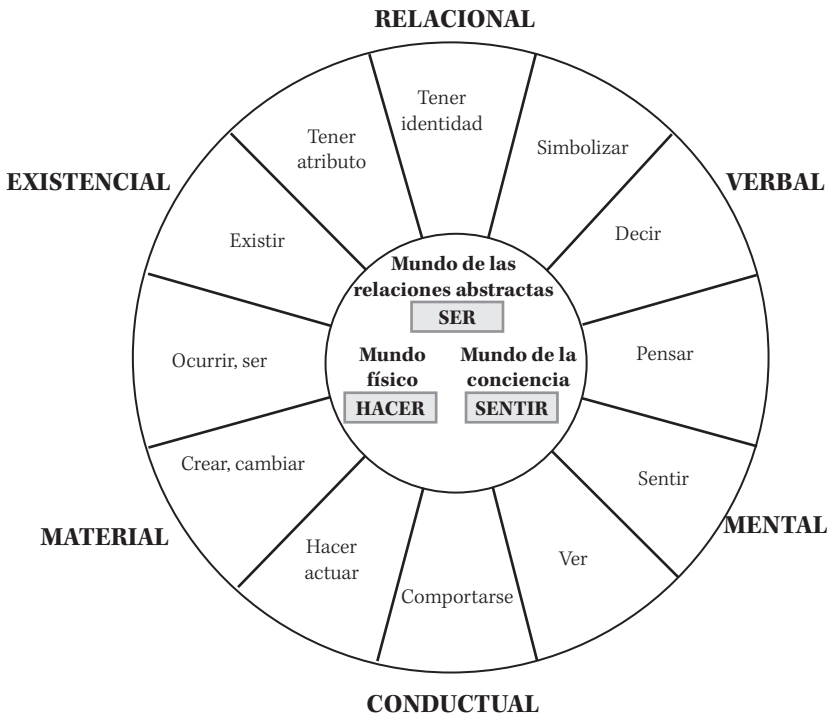


Figura 1.

Como se puede apreciar en la Figura 1, los procesos verbales, como procesos intermedios, se sitúan entre los procesos mentales y los relacionales puesto que una relación simbólica, que se construye en la conciencia humana, se manifiesta en el lenguaje como el decir (Halliday, 2004). Cabe señalar, sin embargo, que Matthiessen (1995) considera que son cuatro los tipos básicos de procesos. A los tres tipos propuestos por el lingüista británico (materiales, mentales y relacionales), Matthiessen añade los verbales como otro proceso básico ya que, apunta, éstos tienen características propias que los diferencian y separan de otros tipos de procesos. En nuestro proyecto hemos seguido su punto de vista.

Cabe aclarar que las categorías de los tipos básicos de procesos fueron propuestas por Halliday para el inglés. Sin embargo, el estudioso opina que su clasificación de tipos de procesos refleja ciertos principios semánticos universales y es aplicable a otras lenguas (Halliday, 1994); esto ya fue comprobado en algunos trabajos que aplicaron esta clasificación para la descripción sistémica del español (Ghio & Fernández, 2008; Lavid, Arús & Zamorano-Mansilla, 2010).[2]

Como mencionamos arriba, cada tipo de proceso conlleva diferentes participantes formando así su propio modelo -o esquema- con el que construye el campo de experiencia que le compete. Dicho modelo incluye el papel que juegan los diferentes participantes en las cláusulas donde aparece un tipo particular de proceso (Lavid, Arús & Zamorano-Mansilla, 2010). De esta manera, los procesos verbales tienen su propio esquema para construir la cláusula, del cual hablaremos a continuación.

Participantes y proyección en las cláusulas verbales

De acuerdo con Halliday, los participantes más comunes en una cláusula verbal son Emisor (quién dice), Receptor (a quién se dirige el mensaje) e Informe (qué se dice). Por ejemplo, en (1) *Diez* sería el Emisor y *la problemática popular en el patio de la representación*, el Informe. En (2) podemos apreciar la presencia del Receptor *nos*. Halliday subraya, además, que el único participante realmente necesario para el acto de decir es el Emisor.

(1) *Diez señala la problemática popular en el patio de la presentación...* (R, 5)[3]

(2) *...se nos describe su importancia dentro de la historia misma del arte valenciano...* (R, 8)

2 Cabe recordar que el proyecto SAL tiene un carácter tipológico y una de sus metas es explorar cómo se realizan las categorías sistémico funcionales en diferentes lenguas.

3 Todos los ejemplos están tomados de los textos estudiantiles de nuestro corpus, se conserva la ortografía de los alumnos.

Otro participante relacionado con el mensaje del proceso verbal es el Asunto, que a diferencia del Informe se realiza por una frase preposicional como sobre la exageración de Lope de Vega en cuanto al dinero en (3):

(3) *...el autor habla sobre la exageración de Lope de Vega en cuanto al dinero...* (R, 2)

De los participantes mencionados, solamente el Emisor es considerado por Halliday como participante «directo» mientras que el Receptor y el Informe son vistos como participantes «oblicuos», el Asunto siendo el «equivalente circunstancial del Informe» (Halliday, 2004: 276).

Otra manera de transmitir el mensaje es representarlo a partir del discurso directo o indirecto. En el ejemplo (4) podemos ver que se presentan dos cláusulas y, de ellas, sólo la primera es verbal. La segunda es una cláusula dependiente proyectada, comúnmente analizada como 'cláusula reportada', siendo la relación entre ambas una relación hipotáctica. Del mismo modo, en el ejemplo (5) vemos también un complejo de cláusulas, sin embargo, la relación entre ellas es paratáctica, es decir, las dos cláusulas son independientes, además, la segunda cláusula presenta una cita directa.

(4) *...podríamos decir entonces que Alonso Quijano o mejor dicho Don Quijote tiene una gran claridad mental...* (E, 7)

(5) *...y le cuenta su tristeza: «¿Dónde estás señora mía...*?» (P-R, 11)

En estos casos, la cláusula proyectada que contiene el mensaje es llamada «locución» (*locution*) directa o indirecta, pero las locuciones no son participantes porque se encuentran fuera de la cláusula verbal. Cuando el mensaje se expresa por medio de lenguaje directo o indirecto, hay una relación lógico-semántica entre el miembro primario y el miembro secundario del complejo de cláusulas. En la gramática sistémico funcional a esta relación se le denomina «proyección» (Halliday, 2004). Thompson (2004: 103) describe esta relación comparándola con una pintura (que sería la cláusula proyectada) y su marco (la cláusula que hace la proyec-

ción), en donde los dos elementos forman una unidad, pero ninguno es parte del otro.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, los procesos verbales pueden ser divididos en dos grupos: proyectantes que pueden tener cláusulas proyectadas, como (3) y (4), y no proyectantes cuando no las tienen, como (1) y (2). Sería importante mencionar que no todos los lingüistas consideran éstos últimos como procesos verbales (Martin, Matthiessen & Painter, 1997), ya que toman la proyección como criterio para distinguir entre procesos verbales (que proyectan) y otros tipos de procesos de comunicación (que no proyectan). En este caso los procesos no proyectantes se excluyen del grupo de procesos verbales y se definen como procesos conductuales. Los llaman también «procesos de conducta verbal», ya que procesos como hablar o platicar están en la frontera entre los procesos verbales y los conductuales (Matthiessen, 1995: 284).[4]

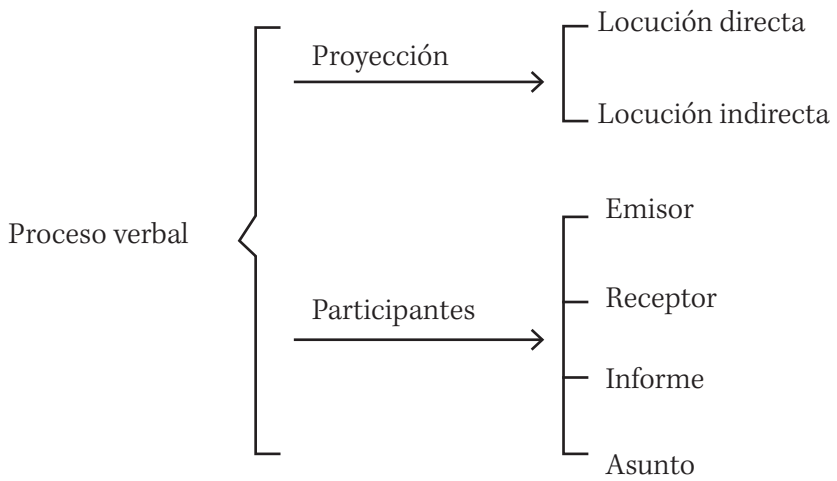


Figura 2.

4 Matthiessen, empero, no es tan categórico cuando dice que «estos verbos **pueden** ser interpretados como conductuales» (énfasis mío), en otras palabras, él admite otras posibilidades de análisis (1995: 284).

En nuestro proyecto, consideramos ambos grupos como verbales siguiendo a Caffarel (2006: 86-88) y Banks (en prensa) y tomando en cuenta que los dos tipos de procesos participan en el acto de comunicación. En el siguiente apartado vamos a argumentar a favor del punto de vista incluyente que adoptamos aquí.[5]

Argumentos a favor del punto de vista incluyente

En primer lugar, el grupo *verbos dicendi* (como incluyente) siempre ha existido en la gramática tradicional y otras corrientes lingüísticas como un grupo léxico-semántico bien definido donde el criterio principal ha sido semántico.[6] Como la clasificación de tipos de procesos creada por Halliday también se basa en los criterios semánticos, sería poco coherente aplicar otro tipo de criterios en el caso de procesos verbales, ya que la proyección tomada como criterio principal por los que abogan por el punto de vista excluyente es una categoría lógico-semántica con características estructurales.

En segundo lugar, los que consideran los procesos verbales no proyectantes como conductuales justifican esto diciendo que estos procesos están en la frontera entre los procesos verbales y conductuales. Banks, sin embargo, señala que no hay frontera entre estos dos tipos de procesos, de acuerdo al diagrama de Halliday en la portada de la segunda edición de *Introduction to Functional Grammar* (1994), es decir, estos dos tipos de procesos no son adyacentes, por lo cual la postura excluyente resulta contradictoria (Banks, en prensa).

En tercer lugar, los procesos verbales (proyectantes y no proyectantes) pueden trasmitir casi el mismo significado:

5 En los congresos de ALSFAL nos enfrentamos con que, en Chile, por ejemplo, y en Argentina la mayoría de los sistemicistas siguen el punto de vista de Martin, es decir no consideran como procesos verbales aquellos verbos que no proyectan. Nos vimos en la necesidad de defender nuestro punto de vista y presentar los procesos verbales en nuestro corpus como divididos en dos grupos grandes: proyectantes y no proyectantes.

6 Los verbos *dicendi* (como *decir*, *hablar*, *conversar*, etc.) son ampliamente citados en la literatura lingüística como una clase semántica bien identificada (véase, por ejemplo, Van Valin y La Polla, 1997; Ibañez, 2008, entre otros).

(5) Gabriela mencionó su participación en el evento.

(6) Gabriela mencionó que participó en el evento.

Analizar el proceso «mencionó» como conductual en (5) y como «verbal» en (6) parece poco lógico, ya que el criterio sería en este caso estructural y no semántico. Por otro lado, muchos procesos de este grupo parecen tener «doble uso» si tomamos el punto de vista excluyente: tendríamos que analizar el mismo proceso una vez como conductual en (7) y otra vez como verbal en (8), lo cual parece poco conveniente.

(7) Ramón me dijo de su viaje.

(8) Ramón me dijo que viajó.

Por otra parte, Banks critica la categoría de procesos conductuales por ser una categoría híbrida, no definida con criterios claros y propone descartarla por completo, ya que, en su opinión, todos los subtipos (heterogéneos) de procesos que están allí podrían ser ubicados dentro de otras categorías semánticas (Para más detalles ver Banks, en prensa).

Por último, los resultados de nuestro proyecto apoyan el punto de vista incluyente, de lo cual vamos a hablar en el siguiente apartado.

Los procesos verbales en nuestro corpus

Como ya lo mencionamos, en nuestro proyecto consideramos como procesos verbales todos los verbos que tienen que ver con el proceso de decir y participan en el acto de comunicación. De acuerdo con estos criterios hicimos el análisis de todos nuestros corpora,[7] el cual mostró que la presencia de los procesos verbales es sustancial, algunos datos cuantitativos del análisis se presentan en la Tabla 1.

7 Los resultados del proyecto se pueden ver en Ignatieva (2011), Ignatieva y Zamudio (2012), Ignatieva, Herrero, Rodríguez y Zamudio (2013), Ignatieva y Rodríguez (2015).

Tabla 1. Los datos de la frecuencia verbal en los textos P-R, E y R

	Cláusulas	Procesos verbales	% PV
Pregunta-Respuesta	427	108	25.3
Ensayo	900	102	11.3
Reseña	565	160	28.3

Me voy a concentrar aquí sólo en un aspecto de nuestro estudio: ¿cómo los procesos verbales transmiten el mensaje? Ya mencionamos que en las cláusulas no proyectantes esto se realiza por medio de los participantes como Informe o Asunto, mientras que en los usos proyectantes el mensaje se incluye en la cláusula proyectada.

Pudimos observar que los alumnos utilizan diferentes opciones para la transmisión del mensaje. El análisis cuantitativo puso en evidencia que en nuestro corpus prevalecen los usos no proyectantes. Esta prevalencia apunta al importante papel que juegan los usos no proyectantes de procesos verbales en el discurso estudiantil (Véase la Tabla 2).

Tabla 2. Usos proyectantes y no proyectantes de las cláusulas verbales

	Cláusulas proyectantes		Cláusulas no proyectantes	
	Número	%	Número	%
Textos P-R	48	44.4	60	55.6
Textos E	42	41.6	59	58.4
Textos R	31	19.4	129	80.6
Total	121	32.8	248	67.2

Llama la atención el hecho de que el número de cláusulas no proyectantes en total dobla el de las cláusulas proyectantes, lo cual pone de manifiesto las opciones de los alumnos cuando ellos describen situaciones de comunicación.

Si desglosamos los usos proyectantes en locuciones directas e indirectas y los usos no proyectantes en cláusulas con Informe o con Asunto, tendremos los números que aparecen en la Tabla 3.

Tabla 3. Desglose de los usos proyectantes y no proyectantes

Textos	Proceso %	Asunto %	Informe %	Locución indirecta %	Locución directa %
P-R	100	18.5	37	42.6	1.85
E	100	25.5	36.3	26.5	14.7
R	100	21.87	53.75	13.12	6.25

Se puede apreciar que entre los usos proyectantes se encuentran más locuciones indirectas que directas. En cuanto a los usos no proyectantes, el Informe resulta el medio preferido para expresar el contenido de la comunicación.

En nuestro análisis exploramos también los diez procesos más frecuentes del corpus y sus capacidades proyectantes (Figura 3). El verbo dominante de los tres subcorpora ha sido el verbo *decir* (aproximadamente 20%, es decir, una quinta parte del total de los procesos verbales). Todos los verbos entre los primeros diez se utilizan tanto en cláusulas proyectantes como en no proyectantes y, consecuentemente, tienen un «doble uso». De ahí, la división de los procesos verbales en dos grupos no resulta tan clara: no son dos grupos de procesos diferentes (un grupo de verbos que siempre proyectan y otro grupo de verbos que nunca lo hacen), sino son los mismos procesos que parecen usarse de doble manera.

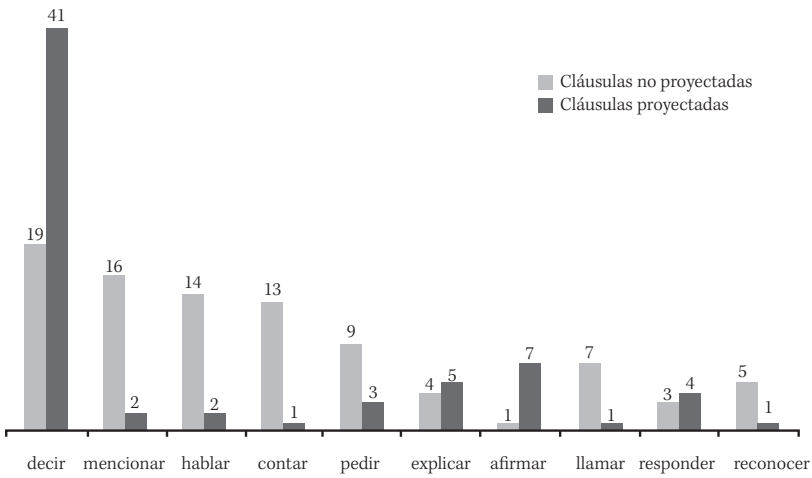


Figura 3.

Conclusiones

La presencia de los procesos verbales en nuestro corpus es sustancial (21.63%), lo cual quiere decir que los procesos verbales ocupan un lugar importante entre los recursos lingüísticos que escogen los estudiantes en sus actividades de escritura. La frecuencia de aparición de los elementos lingüísticos en el discurso es un buen índice de su importancia en el sistema lingüístico.

Esto también comprueba la legitimidad de considerar los procesos verbales como uno de los tipos principales, al lado de los procesos materiales, relacionales y mentales en el Sistema de Transitividad del registro académico.

Hemos podido observar que los alumnos utilizan diferentes opciones para transmitir el mensaje. En nuestro corpus prevalecen los usos no proyectantes con el Informe como el medio preferido para expresar el contenido de la comunicación. Esta prevalencia apunta al importante papel que juegan los usos no proyectantes de procesos verbales en el discurso estudiantil.

En nuestro análisis exploramos también los diez procesos más frecuentes del corpus y sus capacidades proyectantes. Todos los verbos entre los primeros diez se utilizan tanto en cláusulas proyectantes como en no proyectantes. Esto, a su vez, puede sugerir que tanto la proyección como su ausencia (con el uso de otros recursos) son rasgos característicos de los procesos verbales. Tomando en cuenta el «doble uso» de los procesos verbales no parecería sensato realizar la división de estos procesos en verbales y conductuales con el criterio de proyección.

Todos los argumentos que presentamos aquí, apoyados por nuestro análisis, nos permiten insistir en que el punto de vista incluyente resulta más justificado y racional en comparación con la visión excluyente.

Referencias:

Banks, D. (2016). «On the (non)necessity of the hybrid category Behavioural process». En D. Miller & P. Bayley (eds.) *Hybridity in systemic functional linguistics: Grammar,* text and discursive context. London: Equinox.

Caffarel, A. (2006). *A systemic functional grammar of French: From grammar to discourse.* London: Continuum.

CLAE (2009). *El lenguaje académico en español. Análisis binacional de textos en las Humanidades.* Consultado el 10 de septiembre de 2013 en: http://lenguajeacademico.info/

Ghio, E. y M. D. Fernández (2008) [2006]. *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.

Halliday, M. A. K. (1970). «Language structure and language function». En J. Webster (ed.) *On grammar. Collected Works of M. A. K. Halliday.* Vol. 1 (2002) (173-195). London: Continuum.

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. (2004) [1994]: *An introduction to functional grammar.* London: Arnold.

Ibañez, S. (2008). «Saying verbs in Spanish. Deepening the lexical semantics». En R. Van Valin (ed.) *Investigations of the syntax-semantics-pragmatics interface.* (3-21) Amsterdam: John Benjamins.

Ignatieva, N. (2011). «Verbal processes in student academic writing in Spanish from a systemic functional perspective». *Lenguaje*, 39 (2): 447-467.

Ignatieva, N. y V. Zamudio (2012). «Perspectiva funcional de los procesos verbales en los escritos estudiantiles de literatura e historia en español». *DELTA (Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada)*, 28 (no. spe.): 561-579.

Ignatieva, N., L. E. Herrero, D. Rodríguez y V. Zamudio (2013). «Analizando procesos verbales en géneros académicos de las humanidades en español». *Signos Lingüísticos,* IX (17): 53-79.

Ignatieva, N. y C. Colombi (coords.) (2014). CLAE: *El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Ignatieva, N. y D. Rodríguez Vergara (2015). «Verbal processes in academic language in Spanish: exploring discourse genres within the systemic functional framework. *Functional Linguistics,* 2 (2): 1-10.

Lavid, J., J. Arús & J. R. Zamorano-Mansilla (20109. *Systemic functional grammar of Spanish: A contrastive study with English.* London & New York: Continuum.

Martin, J. R. (1985). *Factual writing: Exploring and challenging social reality.* Oxford: Oxford University Press.
Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure.* Amsterdam: John Benjamins.
Martin, J. R. & D. Rose (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause.* London & New York: Continuum.
Martin, J. R., C. M. Matthiessen & C. Painter (1997). *Working with functional grammar.* London: Arnold.
Matthiessen, C. M. (1995). *Lexico-grammatical cartography: English systems.* Tokyo: International Language Sciences.
Thompson, G. (2004) [1996]: *Introducing functional grammar.* London: Arnold.
Van Valin, R. & R. La Polla (1997). *Syntax, structure, meaning and function.* Cambridge: Cambridge University Press.

La pedagogía de género: implementación de secuencias didácticas en el curso de redacción académica en la Licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas: Francés

Mercedes Bustamante Sosa
(Universidad Autónoma de Tlaxcala)

Contexto de la experiencia didáctica

Este apartado describe las características en las que se inscribe esta experiencia didáctica. Ésta se llevó a cabo durante el séptimo semestre de la licenciatura en Lenguas Modernas Aplicadas-Francés (LEMA-Francés) de la generación 2009-2013 en la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Este grupo estuvo integrado por 21 estudiantes: 14 mujeres y 7 hombres, cuyas edades oscilan entre 22 y 23 años.

Durante este penúltimo semestre de la licenciatura en LEMA-Francés, los estudiantes cursaron las materias: «Análisis del discurso», «Investigación acción», «Lengua Extranjera nivel avanzado», «Lectura crítica y Redacción académica». El curso de redacción académica, al igual que los anteriores, con excepción del curso de Lengua Extranjera nivel avanzado, consiste de 2 sesiones de 2 horas a la semana durante 16 semanas, 64 horas al semestre; por el contrario, el curso de Lengua Extranjera nivel avanzado comprende 4 sesiones de 2 horas durante 16 semanas, 128 horas semestrales.

El curso de Análisis del discurso, última materia del área lingüística, tiene como objetivo: reconocer y aplicar el campo de acción del análisis del discurso como disciplina lingüística; describir el lenguaje como medio de interacción e identificar y analizar las categorías constitutivas de distintos tipos de discurso escrito a partir de los postulados teóricos de la Lingüística Sistémico Funcional y del Análisis Crítico del Discurso.

El curso de Investigación acción, inscrito en el área de docencia, tiene como propósito reflexionar sobre la práctica docente en el salón de clase,

con el fin de definir un proyecto de investigación centrado en la enseñanza del francés como lengua extranjera.

Los cursos de Lengua Extranjera nivel avanzado, Lectura crítica y Redacción Académica forman parte del área de lengua meta. El primero tiene como propósito desarrollar competencias comunicativas de recepción (comprensión oral y comprensión escrita) y de producción (expresión oral y expresión escrita) en nivel B2 del Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECRL). El MECRL, con el fin de estandarizar el nivel de competencia en el aprendizaje de lenguas propone los siguientes niveles, (Tagliante, 2005:43):

A1	A2	B1	B2	C1	C2
Usuario elemental		Usuario independiente		Usuario experimentado	

El nivel B2 corresponde al nivel superior de competencia de un usuario independiente, comprende entre 200-250 horas de clase, y su característica reside en la capacidad de manejar el idioma sin dificultad, la capacidad de argumentar a través de la síntesis y evaluación de información de distintas fuentes, y la capacidad para identificar sus errores y autocorregirse. Un usuario de este nivel puede comunicarse con espontaneidad e interactuar con un hablante nativo sin dificultad, puede adaptarse a los cambio de tema, de estilo y de tono, que suelen encontrarse en una interacción cara a cara. La ortografía y la puntuación de estos usuarios suele ser adecuada, posee un buen control gramatical y una buena gama de vocabulario sobre temas vinculados con su área de interés y sobre temáticas de dominio general (Tagliante, 2005:151). Como podemos observar, este curso está orientado preponderantemente al desarrollo de competencias lingüísticas en la comprensión y producción de textos argumentativos, aunque por el volumen de horas de clase, sólo cubre la primera parte de este nivel.

El curso de Lectura crítica tiene como propósito discutir los marcos teóricos sobre las diferentes estructuras genéricas y textuales; examinar las diferentes modalidades de textos con el fin de evaluar y analizar las

diferentes estructuras genéricas y textuales, todo ello con el fin de desarrollar una actitud crítica y argumentada frente a los distintos tipos de géneros textuales académicos.

El tercero, objeto de reflexión en esta intervención, tiene como objetivo reconocer las características de la redacción académica por objetivos universitarios y la organización textual de los textos argumentativos, así como el uso adecuado de la puntuación; identificar y crear distintos tipos de argumentos: de orden social: analogía, autoridad, ejemplo, sentido moral; de orden relacional: afectivo, vivencia personal, empatía; de orden lógico: causal, efecto, eficacia, evaluación, solución, así como construir diferentes tipos de esquemas de redacción: lineal (cronológico), por categorías, por oposición y diagnóstico. Estos objetivos, por otra parte, se inscriben en el desarrollo de competencias de literacidad en el ámbito universitario, con el fin de redactar documentos académicos y profesionales tales como ensayo expositivo, ensayo argumentativo, carta de exposición de motivos y *Curriculum Vitae*, respectivamente. Dada la naturaleza de este curso, se llevó a cabo como un taller, en el que se inició con una evaluación diagnóstica sobre sus cualidades analíticas y sintéticas en el proceso de escritura; posteriormente, se trabajó mediante la implementación de secuencias didácticas con actividades de sensibilización y conceptualización de los géneros textuales arriba mencionados, con actividades de planeación y ejecución del proceso de escritura para cada uno de los géneros, así como actividades de evaluación individual y revisión grupal sobre la primera versión de los escritos. Esto permitió que se fuera integrando un portafolio de evidencias con las versiones finales de cada uno de los textos requeridos en el curso de redacción académica en francés.

Al revisar la transversalidad de los contenidos de los cursos del séptimo semestre, observaremos que hay puntos de convergencia que posibilitan la interrelación de conocimientos y saberes mediante el manejo de distintos tipos de textos, los cuales privilegian el reconocimiento, apropiación y producción de distintas estructuras genéricas a través de secuencias expositivo-argumentativas. Estas situaciones de aprendizaje, por otra parte, estimulan el desarrollo de un aprendizaje significativo vinculado con la *vida social/comunicativa*, pues se proponen temas vinculados con su área de interés y de conocimiento.

El plantearnos como objetivo el desarrollo de competencias de literacidad en el ámbito universitario nos llevó a reflexionar sobre el papel de la pedagogía de género y la utilización de secuencias didácticas en la producción de textos académicos y profesionales, a saber, la redacción de ensayos expositivos y argumentativos, una carta de exposición de motivos y CV, punto de reflexión de nuestro siguiente apartado.

Pedagogía de género

La pedagogía de género se nutre de los principios del Interaccionismo Social (IS). Siguiendo a Bronckart, Clémence, Schneuwly & Schurmans (1996, p. 53), el IS pone de relieve la capacidad del ser humano de preservar en su memoria colectiva actividades en común, esto es, prácticas de transformación y aparatos semióticos de cooperación, que responden a necesidades socio-históricas. Estos autores señalan que la tesis principal del IS radica en que «las propiedades específicas de las conductas humanas son el resultado de una forma de *socialización* particular, que se hace posible gracias a la emergencia *histórica* de los *instrumentos semióticos*».

En este sentido, la contribución del IS a la definición de la pedagogía de género reside en puntualizar la naturaleza del comportamiento humano consensuado históricamente y cristalizado en esquemas semióticos.

El IS, en este sentido, concede una participación importante a las *prácticas de lenguaje situadas o producciones de lenguaje* (textos y discursos), puesto que como lo señala Miranda (2012, p. 69) «son instrumentos fundamentales del desarrollo humano». Asimismo, cabe destacar que el proyecto del ISD estuvo motivado desde sus orígenes por una preocupación esencialmente didáctica (Miranda, 2012, pp. 69-70), que postula «la necesidad de teorizar tanto las prácticas como la intervención en las prácticas».

En este sentido, el ser usuario eficiente de la lengua le permite al estudiante su inserción a una comunidad de práctica, lo que lo convierte en usuario de la lengua en contexto en distintos ámbitos de su trayectoria académico-profesional, y por ende, en actor social que transforman su realidad mediante representaciones semióticas.

Desde esta óptica, las prácticas (o producciones) de lenguaje deben considerarse en su relación con la actividad humana en general, esto es, como actividades motivadas en el marco de actividades colectivas o sociales. En consecuencia, la producción de un texto implica la movilización de unidades lingüísticas y semióticas, ya que éste es una *unidad de comunicación o unidad comunicativa*, que está motivado por factores de orden social como por factores inherentes a cada productor del texto. Dicha producción exige tener en consideración la noción de género, puesto que todo texto se inscribe necesariamente en un tipo de género de texto, que está asociado con diferentes esferas de la actividad humana. En este sentido, el discurso en tanto *lengua en uso* en situaciones concretas se hace presente a través de las diferentes instancias de modelos de géneros. He ahí la importancia de la implementación de la pedagogía de género en la construcción de secuencias didácticas para la producción de textos académico-profesionales en francés.

Ahora bien, los géneros, de acuerdo a Miranda (2012:74-75), pueden describirse desde tres planos:

a) Plano *psico-cognitivo*. Los géneros constituyen *instrumentos* disponibles y necesarios para la organización del uso del lenguaje en unidades de comunicación (textos), los cuales se asocian con determinados esquema de la lengua en uso (discurso).
b) Plano *psico-social*. Los géneros se organizan como repertorio de géneros disponibles en una comunidad, el cual es siempre cambiante, pues los géneros son concreciones momentáneas, sensibles al proceso histórico (Genette, 1982, Bronckart, 2005b, citado en Miranda, 2012:75).
c) Plano *semiótico*. Los géneros son configuraciones de opciones (semio) lingüísticas relativamente estabilizadas y conforman «formatos textuales». De este modo, es posible identificar características lingüísticas específicas de cada género textual, aunque no necesariamente exclusivas.

Desde esta perspectiva, la apropiación de estos *formatos textuales* constituye uno de los propósitos fundamentales tanto en el ámbito del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas, como en la esfera de la redac-

ción académica, puesto que estas herramientas discursivas precisan de la identificación y descripción de la organización lingüística de los modelos de géneros para poder presentarlos como objeto de enseñanza de lenguas, esto es como *modelos didácticos de géneros*.

La producción de cada uno de los géneros textuales solicitados (ensayo expositivo, ensayo argumentativo, carta de exposición de motivos y *Curriculum vitae*), a través de secuencias didácticas propuestas para el curso de redacción académica en francés, tomó en cuenta parámetros de *contexto material* (a), de *contexto socio-subjetivo* (b) y *representaciones de la situación y conocimientos disponibles relativos al contenido temático vehiculado con el texto empírico* (c), (Miranda, 2012:77):

a) Enunciantes y co-enunciantes: estudiantes productores de textos de manera individual y de manera colectiva como en el caso de la redacción colaborativa de un ensayo argumentativo; espacio y tiempo de la producción y la recepción del texto: trabajo en aula en sesiones de dos horas para su revisión individual (autoevaluación) y revisión grupal y co-evaluación.
b) El espacio social de la producción, el papel social del enunciante, el papel social del enunciatario y los objetivos: producciones en el marco de trabajos académicos universitarios como estudiantes y futuros profesionistas en el ámbito de enseñanza del francés, los cuales fueron dirigidos a la comunidad académica disciplinar en el caso de los ensayos expositivos y ensayos argumentativos, o a empleadores potenciales en el caso de la carta de exposición de motivos y del CV, documentos que responden a escenarios plausibles en el ámbito académico-profesional.
c) Representaciones de la situación y conocimientos disponibles relativos al contenido temático vehiculado con el *texto empírico*: los estudiantes apelaron a sus conocimientos previos sobre su área de formación en pedagogía en el caso de la redacción del ensayo argumentativo *(el uso de internet en clase de lengua y la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera*), trajeron a colación conocimientos e intereses personales sobre el área de su proyecto de investigación de su tesis en el caso de las producciones de ensayos expositivos. Asímismo, pusieron de manifiesto sus motivaciones y

competencias profesionales para participar en una estancia como asistente de español en un país francófono en el caso de la redacción de la carta de exposición de motivos, documento que acompaña a su CV.

Los tipos de textos, arriba mencionados, están inscritos en los tipos de documentos propios para el nivel de lengua B2 de acuerdo al MECRL. Como se describió en el primer apartado, en este nivel de lengua el estudiante desarrolla la capacidad de argumentar a través de la síntesis y evaluación de información; por otra parte, este tipo de producciones se adecuan a las situaciones académico-profesionales prototípicas de la etapa final de su plan de estudios como lo son la redacción de ensayos expositivos y argumentativos sobre sus áreas de investigación, o bien, documentos que suelen redactarse al egreso de la licenciatura, por ejemplo, la elaboración de un CV y la redacción de una carta de exposición de motivos.

Tales instancias de modelo de género en tanto texto empírico, como lo señala Miranda (2012:78), presentan la yuxtaposición de tres niveles de estructuración esquemática: nivel superficial, nivel intermedio y un nivel más profundo.

El primero, vinculado con los *mecanismos de responsabilización enunciativa*, incluye los fenómenos de gestión del posicionamiento y de las modalizaciones, que contribuyen en la configuración de la coherencia pragmática de cada uno de los géneros solicitados. Esto se observa a través del uso de la identificación y uso de distintos tipos de argumentos: de orden social: analogía, autoridad, ejemplo, sentido moral; de orden relacional: afectivo, vivencia personal, empatía; de orden lógico: causal, efecto, eficacia, evaluación, solución en la producción de los ensayos expositivos, de los ensayos argumentativos y de la carta de exposición de motivos. En el caso del CV, este primer nivel se manifiesta a partir de la congruencia de la información con las competencias profesionales que se enuncian sobre el enunciante.

El segundo nivel, asociado con los *mecanismos de textualización*, integra aspectos de cohesión léxica y semántica, que contribuyen en la creación de coherencia temática, donde la jerarquización y selección léxica se vuelve fundamental en la construcción de los textos requeridos. En este

sentido, los textos jerarquizan la información y se ajustan a los campos semánticos de las áreas disciplinares de la pedagogía al reflexionar sobre áreas de investigación de sus trabajos de investigación-acción en el caso de los ensayos expositivos, y al reflexionar sobre *el uso de internet y la motivación en la enseñanza de lenguas* en el caso de ensayos argumentativos, mientras que en el caso de la carta de exposición de motivos, se pone de relieve las competencias requeridas para participar como asistente de lengua en un país francófono, información que es consistente con la información enunciada en el CV.

El tercer nivel, correspondiente a la *infraestructura* incluye los siguientes esquemas de organización, a saber; el plan de texto, los tipos de discurso y las secuencias. El plan de texto corresponde a la planificación de la organización de la producción de la instancia de modelo de género; en cuanto a la secuencia, de acuerdo a Adam (1992, 1999, 2011, p. 162), se define como una estructura, que comprende una red relacional jerárquica y una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna; mientras que los tipos de discurso representan mundos discursivos particulares (*o actitudes de locución*), que presuponen modos de representación y de involucramiento respecto a lo que se enuncia: relación de implicación o relación de autonomía. Cada secuencia didáctica (véase anexo 1), integró la sensibilización al esquema de organización de los géneros, la elaboración de una planeación del proceso de escritura y la escritura del género previamente asimilado, así como la auto-evaluación del texto producido mediante una rúbrica.

Las producciones de los documentos solicitados, por otra parte, oscilan entre los polos de discurso teórico y discurso interactivo, pues dichos géneros vehiculan información sobre el área disciplinar, y además crean efectos de persuasión para con el enunciatario a través del empleo de modalizaciones y modulaciones. No obstante, no todos los textos producidos obedecen al mismo grado de movilización de conocimientos y de posturas, a saber, el ensayo expositivo y el CV tienden hacia la movilización de conocimientos, mientras que el ensayo argumentativo y la carta de exposición de motivos, tienden hacia la movilización de posturas, por ende, el sujeto productor de la instancia del género textual pone en juego un mayor grado de interacción.

Ahora bien, la asimilación, la estructuración y la evaluación de los modelos de géneros como *modelos didácticos*, precisa de su integración a *secuencias didácticas*, punto de reflexión del siguiente apartado.

Secuencia didáctica

Una secuencia didáctica es una herramienta que hace posible la planeación y diseño del trabajo en el salón de clases. Siguiendo a Díaz-Barriga (1984,1996, 2013:1), «las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo». Por ende, la secuencia didáctica pone en relación el hacer del estudiante con su realidad inmediata. De este modo, el estudiante aprende a partir de la realización de experiencias didácticas que vinculan conocimientos previos, y que cobran sentido en sus actividades relacionadas con su vida académico-profesional. Esta propuesta estructura sistemáticamente el trabajo en el aula a través de la relación didáctica entre estudiante, enseñante, saber y entorno.

Por otra parte, una secuencia didáctica es «la planificación de conjunto de actividades organizadas de forma sistemática en torno a un determinado género textual» (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2004:95, citado en Miranda 2012:82).

En este sentido, la secuencia didáctica se concibe como el plan de actuación del profesor, que explicita aspectos fundamentales del sistema didáctico a toda acción de enseñanza-aprendizaje, esto es, como ciclos de enseñanza-aprendizaje articulados en forma de secuencia temporal orientados a la producción de un género discursivo. Dicha planificación se ajusta a objetivos concretos y compartidos por los alumnos, y otorga especial relevancia a la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, puesto que se analizan los conocimientos y habilidades previamente desarrolladas, como punto de partida a la implementación de la secuencia didáctica. Esta se evalúa en el proceso de producción de los modelos de géneros textuales mediante rúbricas con el fin de identificar y remediar posibles dificultades en el proceso de escritura, y se evalúa la calidad de las realizaciones concretas (textos).Esto implica una autoevaluación por

parte del productor del texto al concluir la producción solicitada, una co-evaluación al término de la corrección grupal, esto es, una evaluación entre pares, así como una hetero-evaluación, es decir, una evaluación de la primera y versión final del documento por parte del profesor, todas mediante el apoyo de la rúbrica incluida en la secuencia didáctica.

La secuencia didáctica que se presenta (véase Anexo 1) está dedicada a la redacción de un ensayo expositivo por categorías, el cual es el primer género textual que se aborda en el curso de redacción académica. El esquema de organización de este género, como lo refiere Fayet (2011:19), requiere de la «elección de una gama de temas (sociales, políticos, económicos, culturales), para estructurar las ideas y los argumentos». La presentación de esta secuencia obedece a una organización temporal de tres momentos en relación con la producción de un modelo de género textual:

a) Actividades de apertura. Estas actividades tienen como propósito identificar y recuperar saberes y conocimientos previos en la identificación de la estructura esquemática del género textual en cuestión: ensayo expositivo por categorías. La primera actividad solicita la lectura individual del documento (escritura en su fase de recepción) y la identificación del esquema de organización. Enseguida, se solicita completar el esquema sobre *sistemas de enseñanza superior (actividad 2), que comprende el modelo francés napoleónico, el modelo de Humboldt, el modelo estadounidense y el modelo británico*. Lo que forma parte de la conceptualización de la estructura esquemática del género. Dicha asimilación presupone la conceptualización de la relación semántica: hiperónimo-hipónimo, esto es, la jerarquización de la información de lo general a lo particular. Mediante dicho esquema, se continúa con la discusión grupal sobre las características y la definición de este género, haciendo especial énfasis sobre la importancia de la jerarquización de las ideas y de los argumentos. Una vez que se ha conceptualizado la estructura de este género textual, se pasa a las actividades de producción escrita, la cual comprende tres etapas: planeación, producción y evaluación.
b) Actividades de desarrollo. Estas actividades relacionan saberes y conocimientos previos con el conocimiento disciplinar en la ejecu-

ción del proceso de la escritura en su fase de producción de un género textual específico: ensayo expositivo por categorías. En este sentido, la actividad 3(a) solicita al estudiante que tomando en cuenta su proyecto de investigación, el cual ha sido desarrollado en la materia de Investigación, se pide que elabore un esquema de dicha temática por categorías. Esto permite que se lleve a cabo un discernimiento sobre la jerarquización de la información. Esta primera etapa constituye la planeación del proceso de escritura, por lo que precisa de la revisión por parte del profesor para garantizar la adecuación de la producción del texto. El siguiente paso es la producción del ensayo expositivo por categorías: actividad 3(b), donde se solicita que apoyándose en el esquema elaborado en 3(a), se redacte dicho ensayo. En esta etapa, el estudiante cuenta con el apoyo de diccionarios, de libros de conjugación, de una lista de conectores lógico-semánticos, así como del acompañamiento del profesor, quien va revisando paulatinamente el desarrollo de los párrafos y hace observaciones sobre la puntuación, la ortografía, la cohesión y coherencia textual.

c) Actividades de cierre. Estas actividades validan el uso adecuado de elementos léxico-gramaticales y discursivos en la producción del ensayo expositivo por categorías. Esto constituye la tercera etapa del proceso de escritura, a saber, la evaluación. Esta última actividad se lleva a cabo mediante la rúbrica de evaluación (actividad 3c), que permite validar el proceso y el producto tanto de la primera versión como de la versión final. Esta rúbrica solicita una auto-evaluación sobre la estructura genérica del texto solicitado (20 puntos), la situación de comunicación (20 puntos), la cohesión y coherencia textual (20 puntos), el uso adecuado de la sintaxis (15 puntos), el uso adecuado de medios léxicos (15 puntos), así como la ortografía y la puntuación (10 puntos). Una vez realizada esta autoevaluación, se procede a una revisión grupal de las producciones escritas, que es secundada por una evaluación entre pares (coevaluación) y una evaluación por parte del profesor (heteroevaluación). Estos tipos de evaluación constituyen la evaluación formativa, con lo que se procede a la redacción final del texto. Dicha versión es integrada en un portafolio de evidencias, el cual se entrega como trabajo final indivi-

dual, que constituye la evaluación sumativa, esto es, una evaluación basada en el producto final.

Estos tres momentos interrelacionan aprendizajes declarativos, procedimentales y actitudinales puesto que se focalizan sobre lo que se va a aprender, lo que se va a aprender a hacer y el proceso para lograrlo, así como la incidencia de estos aprendizajes en su construcción como persona y en su interrelación con los demás en una comunidad de práctica. Por ello, estos aprendizajes privilegian el saber conocer, saber ser y saber aprender. La ejecución de la secuencia didáctica pone de manifiesto en las actividades 1 y 2 la apropiación de aprendizajes declarativos, que privilegian la incorporación de nuevos conocimientos a los ya existentes a partir de la jerarquización y categorización de la información; ahora bien, en el caso de la actividad 3(a,b) se estimula el saber hacer a partir de la conceptualización de un género textual y la producción de un ensayo expositivo por categorías; mientras que en la actividad 3(c) se estimula el desarrollo de estrategias metacognitivas, al asumir una mirada crítica frente a sus propias producciones escritas, así como frente a las producciones de sus pares.

Reflexiones finales

La implementación de secuencias didácticas contribuye de manera significativa en la apropiación de un género textual a través de la asimilación de los esquemas de organización de los géneros textuales; a través de la planeación, que toma en consideración la estructura genérica textual y que permite la organización del pensamiento y de la información; a través de la producción, mediante el uso de la lengua extranjera al desarrollar la capacidad de argumentar a través de la síntesis y evaluación de información de distintas fuentes sobre temas vinculados con su área de interés; y a través de la evaluación del proceso de escritura, mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la primera versión con el fin de corregirla y conjuntarla en un portafolio de evidencias. El llevar a cabo este proceso secuencial pone de manifiesto la interrelación entre la escritura en su fase de recepción y la escritura en su fase de producción, que

permite la movilización de posturas y la comunicación de conocimientos disciplinares. Esto se evidencia en las producciones finales de cada uno de los estudiantes, quienes logran incorporar en sus escritos el modelo del esquema de organización de los géneros redactados. No obstante, el nivel de logro satisfactorio, los estudiantes tendieron a apegarse al modelo de los géneros y reproducir casi de manera idéntica la producción escrita. Esto destaca la necesidad de considerar el curso de redacción académica en el último semestre de estudios, cuando su nivel de pericia en lengua meta y en el área de investigación está más desarrollado.

En suma, esta experiencia didáctica pone de relieve la importancia del papel del profesor como guía en el proceso de inserción en la comunidad de práctica a través del desarrollo de competencias escriturales.

Referencias:

Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle.* Paris, France: Armand Colin.

Barré-de-Miniac, C. (2011). La littéracie. En Blanchet, P. & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 211-223). Paris, France : Agence Universitaire de la Francophonie et Éditions des Archives Contemporaines.

Bertocchini, P. & E. Costanzo (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE.* Paris, France: CLE International.

Bronckart, J.-P., A. Clémence, B. Schneuwly & M.-N. Schurmans (1993). Manifiesto. Por una configuración de las ciencias humanas/sociales. Una perspectiva vygotskyana. *Revista Colombiana de Psicología,* 5-6, 50-57.

Chabelon B. & M.-E. Morsel (2010). *Le résumé, le compte rendu, la synthèse.* Paris, France : Presses Universitaires de Grenoble.

Casigno, Y., O. Dezutter, H. Silva & F. Bleys, (Eds.). (2010). *Défis d'écriture.* Ciudad de México, México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Université de Sherbrooke y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Causa, M. & B. Mègre. (2008). *Production écrite. Niveaux C1 et C2.* Paris, France : Didier.

Cug, J.-P. & I. Gruca (2011). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris, France: Presses Universitaires de Grenoble.

Díaz-Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), *Comunidad de conocimiento,* 1-15. Recuperado el jueves 19 de noviembre 2015 de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Fayet, M. (2011). *Rédiger sans complexes.* Paris, France : Eyrolles.

Garnier, S. & A. D. Savage, (2011). *Rédiger un texte académique en français.* Paris, France : Ophrys.

Langevin, L. (2000). *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe.* Québec, Canada : Chronique sociale.

Lescure, R., S. Chenard, A. Mubanga, V. Bourbon, A. Rausch & P. Rey. (2007). *DALF C1/C2.* Paris, France : CLE International.

Mangiante, J.M. & Ch. Parpette. (2011). *Le français sur objectif universitaire.* Paris, France: Presses Universitaires de Grenoble.

Meyer, B. (2004). *Maîtriser l'argumentation.* Paris, France: Armand Colin.

Miranda, F. (2012). Los géneros, una perspectiva interaccionista. *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis,* 5-6, 69-86.

Orsenna, E. (2009). L'importance de la langue écrite. En M. Boiron (Ed.), *L'espace apprendre. Canal Académie* (pp. 44-45). Paris, France : Organisation Internationale de la Francophonie, Direction de la politique culturelle et du français du ministère des Affaires Étrangères et Européens et Délégation générale de la langue française et aux langues de France.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue.* Paris, France : CLE International.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation.* Paris, France : CLE International.

Anexo 1. Secuencia didáctica de ensayo expositivo por categoría

Activité 1. En lisant le document, relevez le plan d'organisation

Quatre systèmes d'enseignement supérieur ont servi de modèles aux universités du monde entier.

Dans le modèle napoléonien français, l'État finance équitablement toutes les universités, nomme les enseignants et attribue les grades selon le mérite.

Avec le modèle Humboldtien, né en Prusse chaque université –dont l'État assure l'indépendance- est responsable de son enseignement. L'accent est mis sur la recherche.

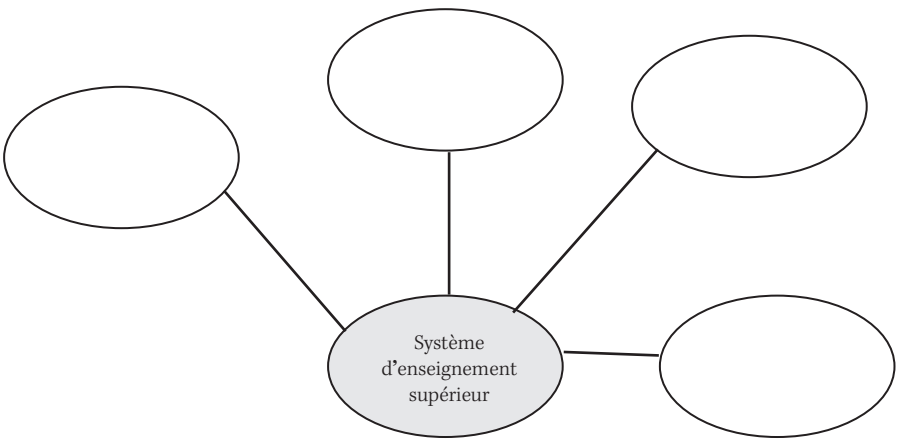
Le modèle américain s'adresse à un grand nombre d'étudiants et insiste sur les liens avec l'économie ; il met en avant le savoir utilitaire.

Dans le modèle britannique, les universités se partagent les fonds publics en toute indépendance. Le campus est un lieu d'enseignement et de vie, au début réservé à l'élite, mais qui s'est récemment ouvert au grand nombre.

Ces modèles se sont répandus dans le monde entier mais actuellement on a assisté à une uniformisation du modèle américain.

Chabelon B. & M.-E. Morsel (2010). Le résumé, le compte rendu, la synthèse. Paris : Presses Universitaires de Grenoble. pp.145-146

Activité 2. Suite à la lecture du texte, remplissez le schéma par catégories



Activité 3. En vous appuyant sur le schéma par catégories :

a) Élaborez un plan comportant la thématique de votre projet de recherche.
b) Sur la base du plan esquissé, rédigez un texte par plan par catégories.
c) N'oubliez pas de faire le point sur la grille d'autoévaluation ci-après !

Grille d'autoévaluation

Critère	Points
Type textuel : ce texte a-t-il les éléments formels du texte sollicité ?	20 points
(Macro-) acte de parole : répond-il à la situation de communication ?	20 points
Cohérence et cohésion : correspond-il à la logique de la situation et a-t-il apparence d'un tout ?	20 points
Moyens syntaxiques : l'ordre des mots et des phrases est-il adéquat ?	15 points
Moyens lexicaux : le vocabulaire est-il pertinent ?	15 points
Orthographe et ponctuation : se conforment-elles à la norme ?	10 points
Total	100 points

Transitividad y tipos de procesos en textos de historia de estudiantes y expertos en español

Luz Elena Herrero Rivas
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Introducción

La escritura académica en español en México ha recibido gran atención en los últimos años. Específicamente en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CELE-UNAM) se ha realizado ya tres proyectos de investigación sobre escritura académica (Ignatieva & Colombi, 2014; Ignatieva, Herrero Rivas, Rodríguez Vergara & Zamudio Jasso, 2013; Rodríguez Vergara & Contijoch, en prensa), y se ha escrito varias tesis de posgrado sobre este registro desde distintos ángulos, desde los cuales se ha analizado tanto la escritura de estudiantes universitarios como de expertos. En estos proyectos la línea de investigación para abordar y caracterizar la escritura de las humanidades ha sido la lingüística sistémico funcional (LSF) (Halliday, 2004; Halliday & Matthiessen, 2014), así como también la teoría de la valoración (Martin & White, 2005), corrientes teóricas que han demostrado su solidez dentro de la lingüística aplicada. Esto se puede constatar en la cantidad y calidad de las investigaciones realizadas en torno al tema y que se han dado a conocer en el marco teórico de la LSF, primero enfocándose en el inglés como L1 y L2, *English for Academic Purposes* (EAP), y después en diferentes lenguas, como tagalo, chino, japonés, entre otras. En el caso del español, el «boom» de la LSF surgió principalmente en Sudamérica, en países como Argentina, Chile y Colombia. En lo que respecta a nuestro país, ha sido a través de especialistas y estudiantes universitarios de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), como se ha podido contribuir a la labor de la caracterización de distintos registros y tipos de discursos, entre ellos el discurso académico. Todo esto ha sido posible gracias a la perspectiva funcional y metafuncional de esta teoría, en la que

se considera cómo el ser humano usa el lenguaje según el contexto social y cultural.

El análisis de transitividad se ha usado en la lingüística sistémico funcional para explorar diferentes discursos, incluyendo el discurso académico. La mayoría de las investigaciones que han usado el sistema de transitividad como herramienta analítica se han enfocado en el estudio del inglés como L1 y L2 (*e.g.*, Chan & Shum, 2011; Moore, 2007). Como antecedentes a la investigación que se presenta aquí, se puede mencionar Ignatieva (2011), Herrero Rivas (2013) y Zamudio Jasso (2013), que han estudiado el discurso académico de la literatura, lingüística aplicada e historia respectivamente, concentrándose en los procesos verbales.

Por lo tanto, considerando que en español aún es necesario realizar descripciones acerca de los géneros textuales en términos de todos los tipos de procesos del sistema de transitividad que abarquen diferentes áreas de estudio, así como diferentes niveles de experiencia y contacto con la escritura académica, en este capítulo se presenta un análisis de transitividad que se realizó en dos géneros de textos del área de historia: ensayos académicos escritos por estudiantes de la Licenciatura en Historia y artículos de investigación escritos por historiadores expertos. Esto con el propósito de ayudar a formar un panorama más amplio de las características de la escritura estudiantil.

Primero se describirá el sistema de transitividad y los tipos de procesos siguiendo la perspectiva de Halliday (2004), luego se abordará la frecuencia de los tipos de procesos de acuerdo con el número de cláusulas de los corpus de textos académicos en español, para al final emprender un análisis contrastivo de los resultados obtenidos.

La lingüística sistémico funcional y el sistema de transitividad

La lingüística sistémico funcional establece que la lengua posee tres metafunciones: la metafunción ideacional expresa la forma en que el hablante representa su experiencia interior y exterior en relación con los fenómenos que ocurren en el mundo; la metafunción interpersonal refleja el tipo de interacción entre los hablantes; y la metafunción textual res-

ponde a la organización del contenido de las dos metafunciones anteriores en un texto coherente y cohesivo. Estas metafunciones se encuentran en todos los usos del lenguaje, y cada una está configurada por sistemas distintos y acordes al tipo de significado que reflejan. A continuación, se expone con más detenimiento la metafunción ideacional y lo que se entiende por transitividad.

La metafunción ideacional se materializa en la cláusula en el sistema de transitividad, el cual hace posible que el hablante represente la experiencia exterior e interior en la cláusula, a través de tipos de procesos, participantes y elementos circunstanciales. La cláusula se organiza alrededor de un proceso, el cual representa un cambio que sucede a nuestro alrededor y que es percibido por el hablante. En cambio, las entidades permanecen y son las que participan en ese proceso.

Tradicionalmente en la historia de la lingüística, la transitividad tenía que ver exclusivamente con el tipo de verbo: si el verbo tomaba un complemento directo, se le llamaba transitivo, y si no requería ese complemento, se le llamaba intransitivo. Pero a partir de la propuesta de Halliday (1994), la transitividad se referiría a otra concepción: La transitividad —o más bien el sistema de transitividad— es la gramática de la teoría de la experiencia por parte del hablante (Halliday & Matthiessen, 2014: 213) y, por lo tanto, la transitividad describe no sólo al verbo, sino también a toda la cláusula, y señala los participantes involucrados en el proceso representados en ella.

Así, el sistema de transitividad se configura en la cláusula por medio de:

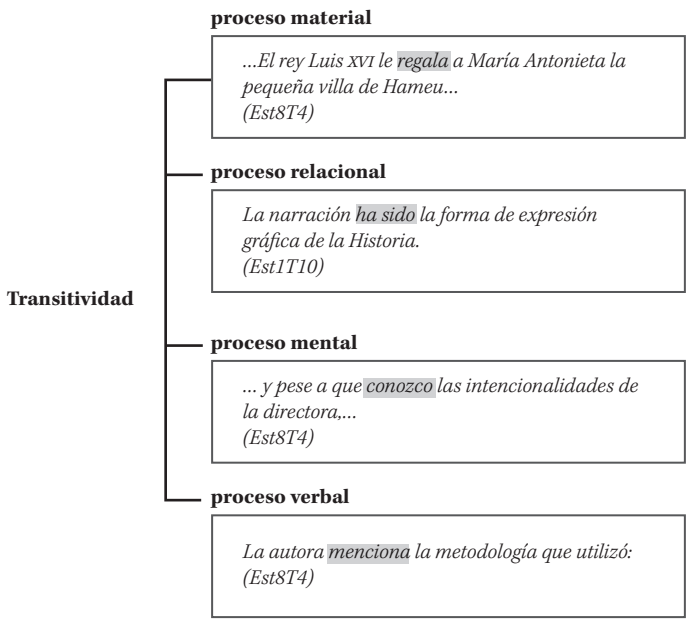
1. El proceso en sí: en el grupo verbal;
2. los participantes implicados en la acción: en grupos nominales;
3. las circunstancias asociadas al proceso: en grupos adverbiales o frases preposicionales.

Estos tres elementos son categorías semánticas que expresan la forma en que se representa los fenómenos del mundo real.

Como se mencionó más arriba, la transitividad dentro de la perspectiva sistémico-funcional abarca toda la cláusula, lo que determina el tipo de experiencia representada. Por lo tanto, dentro de la propuesta de Ha-

lliday (2004), se establece que el sistema de transitividad está conformado por seis tipos de procesos, que son: *procesos materiales*, que comprenden las acciones que suceden en el mundo físico y pueden ser acciones como 'hacer', 'crear', 'actuar'; *procesos mentales*, que son una reflexión de lo que las experiencias realizan en nosotros y abarcan acciones del mundo de la consciencia en cuanto a 'ver', 'sentir' y 'pensar'; *procesos relacionales*, que generalizan sobre las relaciones abstractas entre diferentes entidades, caracterizando o identificando esas relaciones en términos de 'ser'; *procesos conductuales*, que representan estados psicológicos y fisiológicos, producto de la consciencia pero que se manifiestan en el comportamiento del hablante, como 'reír', 'toser', entre otros; *procesos verbales*, que expresan acciones de 'decir' e intercambios semióticos de información; y *procesos existenciales,* que reconocen los fenómenos que 'ocurren'.

A continuación, en la Figura 1, se presenta ejemplos de cada uno de los seis tipos de procesos para comprender mejor el significado de cada uno, y tienen resaltado el proceso en cuestión (estos ejemplos se tomaron del corpus analizado para esta investigación):



continúa...

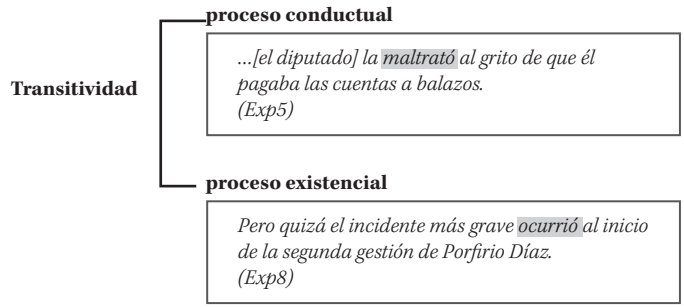


Figura 1. Los seis tipos de procesos y ejemplos de cláusulas

Metodología

Con la finalidad de analizar de forma cuantitativa y cualitativa la transitividad en cuanto a los tipos de procesos en textos estudiantiles y de expertos en español, se conformó un corpus, considerando los siguientes criterios de selección: que fueran textos en español, escritos por autores mexicanos; que fueran muestras recientes (a partir del año 2000 hasta 2011); que pertenecieran a los géneros académicos más representativos del área de historia; y que trataran temas de historia. Siguiendo estos criterios se recopiló 30 textos en español distribuidos de la siguiente manera:

- 20 ensayos académicos recientes de estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UNAM (sistema escolarizado, el cual consta de 8 semestres), divididos en dos partes: 10 ensayos de Primer Semestre, y 10 ensayos de Octavo Semestre. Por lo tanto, fueron escritos por 20 estudiantes distintos. Todos los ensayos fueron recopilados en su totalidad en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, *campus* Ciudad Universitaria.
- 10 artículos científicos recientes y publicados en la revista arbitrada e indizada sobre historia *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se recopiló textos de dos semestres diferentes y alejados entre sí, porque analizar textos de estudiantes principiantes y avanzados de licenciatura podría ayudar a formar un panorama más amplio de las características de la escritura estudiantil, ya que en el transcurso de los estudios generalmente los estilos de escritura de los alumnos van transformándose conforme ellos reciben retroalimentación por parte de los profesores. Precisamente en la literatura especializada se ha reportado (*cf.* Lee, 2008) diferencias de escritura en los textos de alumnos de los primeros semestres respecto a aquellos de los últimos semestres de una licenciatura.

Para visualizar mejor la división del corpus total analizado, se presenta un resumen en el Cuadro 1:

Cuadro 1. Características generales de los 30 textos del corpus

Área	Géneros	Autores	Distribución por la calificación obtenida		Número de páginas por texto (Aprox.)	Número de textos	Periodo
historia	ensayos académicos	10 estudiantes de 1º semestre de licenciatura (EST1)	7	2 textos	10-15 páginas	10	diciembre de 2012
			8	3 textos			
			9	3 textos			
			10	2 textos			
		10 estudiantes de 8º semestre de licenciatura (EST8)	7	3 textos		10	junio de 2013
			8	2 textos			
			9	3 textos			
			10	2 textos			
	artículos científicos (publicados)	10 expertos (EXP)	-----		20 a 40 páginas	10	de 2003 a 2012

El análisis de transitividad se hizo con ayuda del software de anotación y exploración de corpus llamado UAM CorpusTool (O'Donnell, 2007; versión 2.8.10 para Mac), desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid por el lingüista computacional Mick O'Donnell. Se eligió UAM CorpusTool porque reúne herramientas para realizar el esquema de anotación -en el que se establece un sistema o jerarquía, y del cual se desprende un conjunto de atributos-. La anotación de los textos usando ese esquema proporciona una base de estadística descriptiva. Cabe señalar que este *software* no es exclusivo para estudios desde la lingüística sistémico-funcional, sino que puede usarse para otros propósitos, aunque son los sistemicistas quienes más lo utilizan.

A continuación, en la Figura 2, se muestra el esquema de anotación del análisis de transitividad:

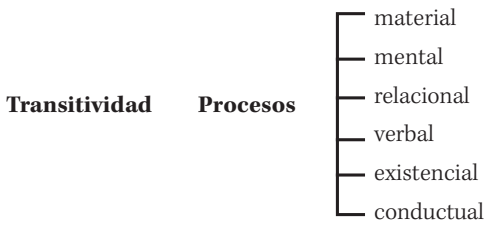


Figura 2. Esquema de anotación que contiene los seis tipos de procesos.

Este esquema de anotación es el primer paso para realizar la anotación del corpus electrónico usando este *software*, ya que nos arroja las opciones de categorías disponibles para clasificar cada segmento del texto -en este caso, los tipos de procesos.

Entonces en el archivo digital de cada texto cargado en UAM CorpusTool se anotó los segmentos en los que se identificaba los procesos. Después se categorizó en el tipo de proceso correspondiente de acuerdo con su significado. En la Figura 3 se ve la captura de pantalla de la interfaz donde aparece una parte de un texto de primer semestre, en la cual se ve subrayado cada segmento:

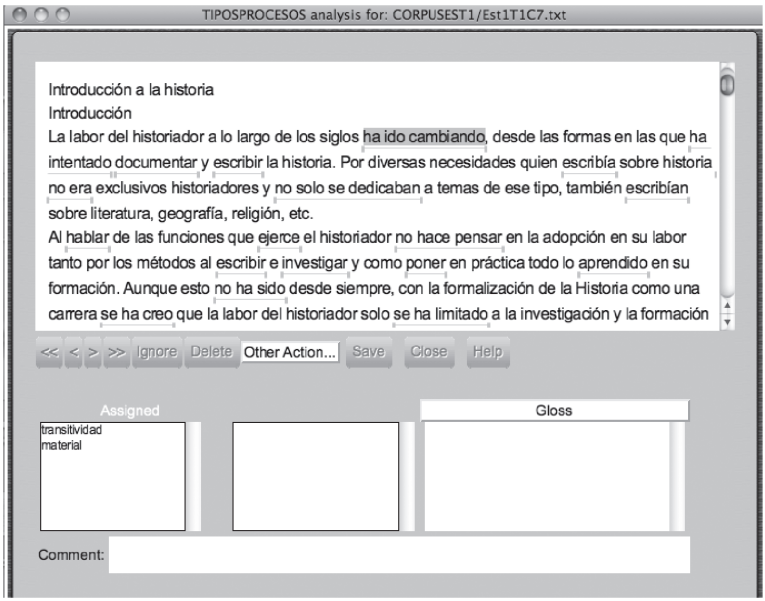


Figura 3. Ejemplo de la anotación de los tipos de procesos en el análisis de transitividad usando el *software* UAM CorpusTool

Resultados

A continuación se presenta la extensión de los tres corpus en la Tabla 1, mostrando el número y el promedio de palabras, de cláusulas y de procesos. En el caso del número que incluye todas las palabras, menos las de las notas a pie, se obtuvo esta cifra con ayuda d el *software* UAM CorpusTool. En cambio, el número de cláusulas y procesos se obtuvo de forma semiautomática al final del análisis de transitividad, ya que el número de procesos etiquetados en el corpus correspondió sólo a las cláusulas del autor, tanto finitas como no finitas, presentes en el cuerpo del texto, y se ignoró las cláusulas dentro de las citas textuales, así como también las de los *abstracts*, las gráficas, tablas y notas a pie de página. Por esta razón, el número de cláusulas y procesos considerados fue igual en cada corpus, como se observa en la Tabla 1:

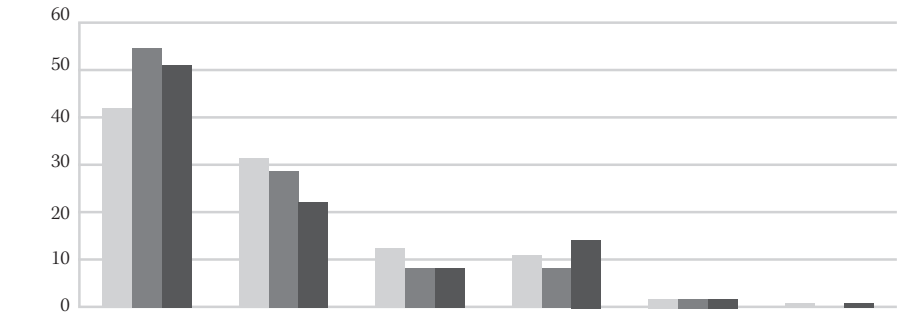
Tabla 1. Número y promedio de palabras, cláusulas y procesos en cada corpus

	Palabras	Promedio de núm. de palabras por texto	Cláusulas/ Procesos	Promedio de núm. de cláusulas/ procesos por cada texto
EST1	29055	2905.5	3364	336.4
EST8	26863	2686.3	2438	243.8
EXP	85749	8574.9	8053	805.3
TOTAL	141667		13855	

Según la Tabla 1, el corpus EST1 constó de 29055 palabras, y fue mucho mayor que el corpus EST8, con 26863 palabras; el más numeroso de los tres fue el corpus EXP, con 85749. Se obtuvo los promedios de palabras por texto en cada corpus y los valores se presentan así: EST1 con 2905.5, EST8 con 2686.3 y EXP con 8574.9.

Otra información relevante acerca del corpus, según la Tabla 1, tiene que ver con el número de cláusulas y de procesos por corpus. Lo que llama la atención es que el número de cláusulas (2438) del corpus EST8 es menor que el del corpus EST1 (3364). Pero vemos que finalmente el corpus más largo de todos fue el EXP con 8053 cláusulas. El número de cláusulas fue igual que el número de procesos, pues como ya se explicó anteriormente, esto se debe a que en esta investigación serían ponderados los tipos de procesos por cláusula. Por último, la Tabla 1 muestra que el promedio por cláusulas del corpus EST1 es de 336.4 cláusulas, del corpus EST8 es 243.8 y del EXP es 805.3.

Una vez mencionado el número de palabras y de cláusulas, veamos a continuación en la Figura 4 los porcentajes del análisis de transitividad en los tres textos:



	material	relacional	mental	verbal	existencial	conductual
EST1	41.32	31.3	12.66	11.71	2.32	0.65
EST8	54.14	22.31	7.55	8.41	1.8	0.04
EXP	51.06	EST1	8.49	15.3	2.24	0.6

Figura 4. Comparación de transitividad en los tres textos.

A nivel global los resultados muestran que los tipos de procesos más frecuentes en los tres corpus fueron los procesos materiales y relacionales; luego que los menos frecuentes fueron los existenciales y los conductuales; y por último que la distribución de los procesos mentales y los verbales presentó diferencias particulares en los tres corpus. Veamos cada tipo de proceso para revisar su frecuencia.

En principio notamos que los procesos materiales fueron los más frecuentes en el corpus EST8, con 54.14%, y que a continuación también la muestra EXP tuvo un porcentaje alto, con 51.06%. Por debajo de estos dos textos está el corpus EST1, con 41.32%.

Cabe señalar que, en cuanto a los procesos materiales, el corpus EST8 y el EXP comparten un porcentaje muy similar. Esto puede deberse a que los estudiantes avanzados ya saben construir una narración en sus ensayos usando los procesos materiales para proporcionar un contexto histórico, y así el lector puede conocer los antecedentes del hecho acerca del cual va a argumentar en su ensayo. En esto los textos de EST8 se parecen a los artículos de investigación de los expertos, ya que es necesario exponer los antecedentes del hecho en cuestión para que el lector lo comprenda plenamente; sólo así, posteriormente, entenderá el sentido de la argumentación que se desplegará en el texto. Se asume entonces que los

estudiantes avanzados han tenido ocho semestres de experiencia para conocer el lenguaje de la historia, pero también para aprender cómo narrar un hecho histórico dentro del planteamiento. Por otra parte, los expertos usan más estos procesos materiales para indicar en qué consistió la metodología de su estudio en su artículo de investigación.

Ahora pasemos a los procesos relacionales. Se aprecia en la Figura 4 que EST1 y EST8 tuvieron ambos porcentajes mayores -31.3% y 28.06% respectivamente- a comparación del de EXP, con 22.31%. Es muy probable que esto se deba al registro académico de los textos. Los procesos relacionales tienen la función de caracterizar e identificar, como afirman Halliday y Matthiessen (2014). Por lo tanto, en este registro académico los autores deben exponer un tema y caracterizarlo. Pero también se vio durante el análisis que los autores los usan para tratar de ser impersonales en su discurso; en los textos hay cláusulas como «es importante decir», «es pertinente señalar», «es cierto que…», sobre todo en los textos de los estudiantes de primer semestre.

En el caso de los procesos mentales, se observa que EST1 tuvo un porcentaje mucho mayor, con 12.66%, frente al 7.55% de EST8 y al 8.49% de EXP. Resulta llamativo que los alumnos principiantes tuvieron un mayor porcentaje de procesos mentales. Esto puede deberse a que los ensayos de los principiantes tienden a ser más reflexivos. Como apenas empiezan a conocer el discurso de la historia, recurren a su propio pensamiento para fundamentar el planteamiento del ensayo. En cambio, se ve que los estudiantes avanzados recurren un poco menos a los procesos mentales, al igual que los expertos. Se puede pensar que en lugar de exponer la reflexión de alguien, prefieren usar un proceso verbal para dar mayor rigor a su planteamiento, sobre todo porque los estudiantes avanzados conocen más fuentes que pueden consultar y citar. También puede ser que los EST1, al usar los procesos mentales más frecuentemente, les hubieran dado un carácter más conversacional a sus textos, a diferencia de EST8, con el afán de explicitar su propia opinión sobre el tema planteado.

Por lo que respecta a los procesos verbales, se nota que EXP presentó el mayor porcentaje de todos, con 15.3%, mientras que EST1 tuvo sólo 11.74% y EST8 tuvo 8.41%. Es significativo que los expertos hayan tenido un mayor porcentaje de procesos verbales, a comparación de los estudiantes. Esto puede deberse al género de los textos, que comprendió artículos de investigación. El experto por lo general revela sus fuentes, cita y

crea un diálogo entre ellas en términos historiográficos; para eso usa los procesos verbales. En un estudio previo (Herrero, 2013) sobre los procesos verbales en artículos de investigación en el área de Lingüística Aplicada en español, se encontró que esos artículos de investigación de lingüística tuvieron 22.48% de frecuencia de procesos verbales. De modo que el alto porcentaje de los citados procesos en textos escritos por expertos en historia, dentro del mismo género, es coherente con los resultados de estudios anteriores.

Notamos que tanto EST1 como EST8 presentaron una proporción equilibrada entre procesos mentales y verbales. Vemos que EST1 tuvo 12.66% de mentales y 11.74% de verbales, y si se observa EST8, se dio el mismo fenómeno -aunque con menor porcentaje-, con 7.55% de mentales y 8.41%. En cambio, en los textos de los expertos se recogió un mayor porcentaje de procesos verbales (15.3%) y uno menor de mentales (8.49). Se puede deducir que esta distribución se debe a los géneros de los textos. Es decir, en los ensayos universitarios los autores deben expresar una opinión sustentada acerca del tema planteado, mientras que en los artículos científicos los autores están obligados a poner a dialogar las fuentes y, además, a evaluarlas.

Por último, vemos que los procesos menos frecuentes fueron los existenciales y los conductuales. Los existenciales presentaron una frecuencia, en EST1, de 2.32%, en EST8, de 1.8% y en los EXP de 2.24%. En cambio, los conductuales tuvieron menos del 1% en los tres corpus. Estos resultados eran de esperarse en virtud de que tanto los procesos existenciales como los conductuales son los menos frecuentes en el sistema de transitividad.

Conclusiones

En el marco de la lingüística sistémico funcional se presentó un análisis de transitividad realizado en textos estudiantiles y de expertos. A nivel global la frecuencia de los tipos de procesos varió de acuerdo con el género y el grado de experiencia del autor con la escritura académica. Los resultados muestran que los tipos de procesos más frecuentes en los tres corpus analizados fueron los procesos materiales y relacionales; los menos frecuentes fueron los existenciales y los conductuales; por último, la

distribución de los procesos mentales y verbales se presentó como variable en el corpus.

Se identificó que los estudiantes avanzados y los expertos usaron un mayor porcentaje de procesos materiales, lo que incidió en que en sus textos dieran mayor importancia a la narración para ofrecerle contexto al lector. En el caso de los expertos la considerable frecuencia de procesos materiales obedeció a la necesidad de indicar los pasos de su metodología en el proceso historiográfico al escribir su artículo.

Por otro lado, los estudiantes principiantes usaron con mayor frecuencia los procesos relacionales, probablemente para incluir mayor número de definiciones en sus escritos, lo que no fue tan frecuente en los textos de los expertos.

Los alumnos principiantes presentaron un mayor porcentaje de procesos mentales, lo que les da un carácter más reflexivo y conversacional a sus textos, más cercano al estilo oral. En cambio, los estudiantes avanzados, en vez de usar procesos mentales, prefirieron usar procesos verbales, porque así podrían introducir fuentes en sus textos.

Los expertos fueron quienes más usaron los procesos verbales, seguramente para apoyar su discurso con un andamiaje dialógico. Esta práctica se relaciona con el género del artículo de investigación.

Por otra parte, se señaló que tanto los escritores principiantes como los avanzados presentaron una proporción equilibrada entre los procesos mentales y los procesos verbales, lo cual tal vez se debe a las expectativas de los géneros de los textos. Es decir, en los ensayos universitarios los autores deben expresar su opinión acerca del tema planteado, mientras que en los artículos científicos los autores están obligados a poner a dialogar las fuentes y a valorarlas.

Como se ha visto en este capítulo, el análisis de transitividad permite vislumbrar las características de los registros de la lengua, así como de los géneros historiográficos, lo que tiene implicaciones para la enseñanza de la escritura en contextos académicos, ya sea en primera o segunda lengua. Este tipo de estudios podrían contribuir a mejorar las prácticas de escritura de los universitarios a través de la implementación de programas institucionales que tomen en cuenta la incidencia prototípica de cada tipo de verbo en cada género. De forma indirecta, nuestro estudio podría ayudar a mejorar la comprensión de los rasgos propios del discurso académico por parte de los estudiantes.

Referencias:

Chan, L. K., Shum, M. S. K. (2011). «Analysis of students' reflective essays on their first human dissection experience». *Korean Journal of Medical Education,* 23 (3), 209-219.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Arnold.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Arnold.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). New York: Routledge.

Herrero Rivas, L. E. (2013). «Transitividad y procesos verbales en el lenguaje académico en español: Una perspectiva sistémico functional». *Lenguas en Contexto*, 10(10), 36-44.

Ignatieva, N. (2011). «Verbal processes in student academic writing in Spanish from a systemic functional perspective». *Lenguaje*, 39(2), 447-467.

Ignatieva, N. y Colombi, C. (coords.) (2014). *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: Un análisis sistémico funcional.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Ignatieva, N., Herrero Rivas, L. E., Rodríguez Vergara, D. y Zamudio Jasso, V. (2013). «Analizando procesos verbales en géneros académicos de las humanidades en español». *Signos Lingüísticos,* vol. IX, (17), 53-79.

Lee, S. H. (2008b). «Attitude in undergraduate persuasive essays». Prospect, 23(3), 43-58.

Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English.* New York: Palgrave Macmillan.

Moore, T. (2007). «The 'processes' of learning: On the use of Halliday's transitivity in academic skills advising». *Arts & Humanities in Higher Education,* 6(1), 50-73.

O'Donnell, M. (2007). UAM CorpusTool (Versión 2.8.10) Software para la anotación de corpus digital.

Rodríguez-Vergara, D. & Contijoch, C. (en prensa). Transitividad y valoración de la actitud en ensayos de geografía: Un análisis sistémico-funcional. *Signos Lingüísticos.*

Zamudio Jasso, V. (2013). «Procesos verbales y sus participantes en textos de estudiantes de historia: análisis comparativo entre géneros». *Lenguas en Contexto,* 10(10), 25-35

Una aproximación al discurso económico en textos periodísticos

Vanesa Martínez Serrano
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Introducción

El discurso económico ha despertado el interés tanto de economistas como de lingüistas y ha sido estudiado desde diversos ángulos, semántica (Malthus, 1827; Machlup, 1963), sintaxis (Mead & Henderson, 1983), argumentación (McCloskey, 1985), discurso (Samuels, 1990) y traducción (Ruso, 2008). La mayoría de las investigaciones concuerdan en la complejidad de la terminología económica y en la importancia del lenguaje como herramienta útil en la formación de conocimiento científico.

En este sentido, este trabajo tiene un doble objetivo: 1) comprender cómo se divulga el discurso económico y 2) entender cómo las elecciones de ciertos elementos lingüísticos nos ayudan a construir una visión particular de la economía.

Nuestra propuesta consiste en examinar dos elementos discursivos, procesos y participantes. Para los procesos tomamos la noción de transitividad que expone Halliday (1982, 1985), la cual se enfoca en el contenido experiencial de la cláusula, y para los participantes adoptamos el concepto de animacidad (Foley & Van Valin, 1985; Langacker, 1991; Yamamoto, 1999).

La metodología se basa en la conformación de un corpus de textos periodísticos de *La Jornada* y *El Financiero* que abordan el tema de la crisis económica en México, y para su análisis se efectuó un etiquetado manual de procesos y participantes a través del software UAM CorpusTool (O'Donnell, 2013). La estructura de este artículo es la siguiente: primero se plantea el marco teórico, posteriormente se describe el corpus, se presentan los patrones lingüísticos y finalmente se discuten los resultados.

Aspectos teóricos

Estudio del significado

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) es un enfoque en el cual el lenguaje se explica como un recurso con múltiples opciones; el significado es «inmanente», éste se construye a través del lenguaje mismo; la unidad básica de la semántica es el texto; la organización semántica es paradigmática, orientada por clasificaciones taxonómicas y un sistema simultáneo de funciones. En una perspectiva formal, el lenguaje se entiende como un sistema de reglas; el significado es «trascendental», éste se encuentra fuera de los límites del lenguaje; la unidad básica de la semántica es la proposición; la organización semántica es sintagmática, regida por composición y descomposición semántica (Halliday, 1982: 57; Halliday & Matthiessen, 2006: 416-18).

El primer enfoque nos permite distinguir la capacidad que tiene el lenguaje para la formación de constructos sociales, debido a que el ser humano es estudiado dentro de una sociedad y una cultura, influenciado por un cúmulo de significados ya existentes y participando en la creación de nuevos significados (Halliday, 1982:162-64).

Elementos discursivos: procesos y participantes

En esta investigación nos centramos en la función experiencial[1] que señala el lenguaje como un medio para expresar el «contenido» del discurso (Martin & Rose, 2004: 66), y al mismo tiempo permite indagar de qué manera los individuos eligen construir su realidad con determinadas elecciones lingüísticas (Halliday, 1982: 148; Halliday, 1985: 101). En este trabajo estudiamos dos de estas elecciones, procesos y participantes.

1 En LSF se mencionan tres funciones del lenguaje: ideacional (integrada por la experiencial y lógica), interpersonal y textual. La ideacional corresponde a lo que autores como Bühler llamaron función representativa, Jakobson y Hymes referencial o Popper y Lyons descriptiva.

La función experiencial se realiza en el sistema de transitividad, el cual trabaja con categorías semánticas[2]. De estas categorías, el proceso es el elemento central en la cláusula y tiene tres componentes: «1) el proceso mismo, 2) los participantes en el proceso y 3) las circunstancias asociadas al proceso» (Halliday, 1985: 101). El término «proceso», gramaticalmente, alude a un grupo verbal, pero semánticamente refiere a la forma de construir nuestra experiencia. El sistema se compone por seis procesos (materiales, mentales, relacionales, verbales, existenciales y de comportamiento).

Por otra parte, para el análisis de participantes tomamos el término de animacidad que ha generado una rica discusión.[3] Foley y Van Valin (1985, 287:88) exploran la naturaleza del referente (jerarquía de persona). Los pronombres de 1ra y 2da persona juegan un papel principal en el acto de habla, por lo que tienen mayor animacidad que la 3ra persona. Langacker (1991: 306-07) coincide con esta visión, pero él le llama «jerarquía de empatía», un alto nivel de empatía es para nuestra propia persona, después para el oyente, otros seres humanos, animales, objetos físicos y entidades abstractas.

Más allá de una característica semántica de rasgo [±vivo], la animacidad refleja la interacción de factores como la individuación, útil para diferenciar entre pronombres, nombres propios y comunes (Comrie 1989: 186; Yamamoto, 1999: 28-30). Hopper y Thompson (1980: 253) subrayan al respecto que una frase nominal presentará un alto grado de individuación, si se trata de un nombre propio, tiene un referente humano, singular y contable. En cambio, el nivel de individuación será bajo si es un nombre común, con referente inanimado abstracto, plural e indefinido.

La animacidad se ha revisado en la literatura como una dicotomía difusa, algunas categorías se encuentran en el límite de animadas e inanimadas, como son instituciones y áreas geográficas. Yamamoto (1999: 18-

2 Aunque el modelo de transitividad que desarrolla Halliday es *ad hoc* con la terminología clásica (gramática latina), adiciona un componente semántico muy fuerte que predomina en el enfoque. Por ello, no es tan relevante saber si tal proceso es transitivo o no en su sentido tradicional sino interesa su *significado*, ya sea si se utilizó para referir algo que pasó o para relacionar acontecimientos o para indicar algo que se pensó o se dijo (Caffarel, 2006: 59-60).

3 Uno de los temas más debatidos e interesantes entre académicos ha sido si la animacidad puede ser o no evidencia de un universal lingüístico y si es pertinente hablar de dicha categoría como producto de la cognición humana antropocentrista.

9) argumenta que estas entidades están más cerca de ser inanimadas porque no tienen vida por sí mismas, sólo en la medida en que pensamos en ellas como un cuerpo de seres humanos que las conforman.[4] De acuerdo con los aspectos mencionados, proponemos una taxonomía para los fines de esta investigación (Figura 1).

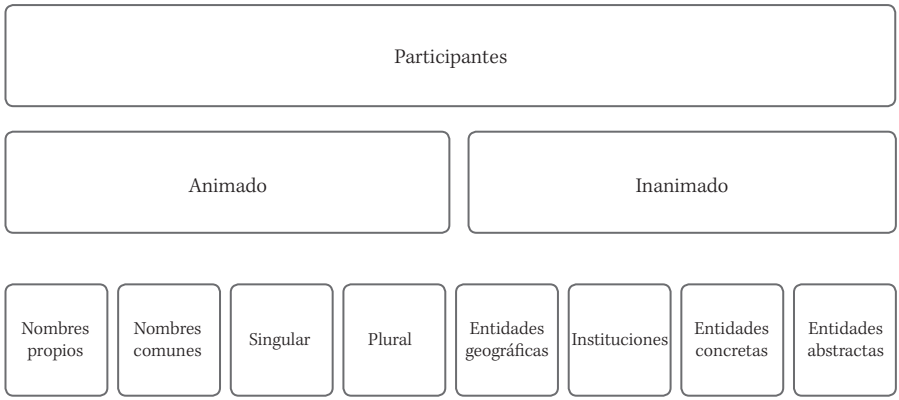


Figura 1. Tipos de participantes Fuente: elaboración propia con base en Foley y Van Valin (1985); Langacker (1991) y Yamamoto (1999).

Los elementos que conforman al componente animado se refieren a la escala de individuación (Yamamoto, 1999). Sabemos que los nombres comunes y los plurales reportan un sentido más débil de animacidad, sin embargo hemos decidido incluirlos en animado porque de alguna manera reportan la existencia de seres humanos. Por otra parte, el componente de inanimado lo hemos conformado por entidades geográficas, instituciones, entidades concretas y abstractas. De la misma forma, las entidades geográficas e instituciones son casos que están en la frontera de animados e inanimados. No obstante, siguiendo el señalamiento de Yamamoto (1999), las clasificamos en inanimados, pues estas entidades no tienen vida por sí mismas.

4 Lakoff y Johnson (1986: 77) apuntan que un caso de metonimia es utilizar un referente que indique una institución en vez de usar uno que muestre a la gente responsable, donde el punto central es evadir responsabilidad.

Corpus

El corpus está compuesto por nueve notas de *La Jornada* (6 154 palabras) y nueve de *El Financiero* (4 596 palabras) del año 2011. Éstas versan sobre la crisis económica en México y en su mayoría fueron titulares.[5] El tipo de nota es informativa, su estructura sigue el esquema de pirámide invertida: información relevante al inicio, cuerpo de la noticia y cierre.

Una de las características de las notas informativas es su polifonía; este rasgo, la presencia de otros enunciadores (distintos al propio periodista) confiere un tono de objetividad.[6] Puesto que el periodista parece estar ausente, se convierte en el portavoz de diversos enunciadores, lo que hace de estos textos un *obliqua allocution* (decir indirecto), integrado por discursos ajenos (Méndez, 1999: 101). Sin embargo, la elección de los elementos que integran la noticia, la omisión o el énfasis de cierta información pueden constituir indicios de una carga ideológica a favor o en contra de una determinada postura.[7] Los medios de comunicación, dice Kapuściński «son los más manipulados porque son instrumentos para determinar la opinión pública» (2013: 59).

5 La última crisis económica mundial es la registrada en 2008. En México, oficialmente se reconoció el 28 de enero de 2009 y se dio por terminada el 6 de noviembre del mismo año. A pesar de esto, años después, aún persiste el debate de si la crisis terminó o continúa.

6 Un asunto especial es el análisis del «tercero» (Castaños, 2009; Charaudeau, 2009). En estos casos, si llega a realizarse la referencia al redactor, se efectúa en tercera persona (expresiones como: «de acuerdo con las declaraciones hechas a este periódico» o «según la información a la que ha tenido acceso este diario»). Un estudio detallado de cómo esta voz se presenta o de las marcas de subjetividad del periodista (formas temporales del verbo, deícticos, modalidad enunciativa, etc.) exceden los límites del presente trabajo.

7 «El periodismo es esencialmente ideológico» (Cortiñas, 2009: 104). En el documental de Escobar y Finvard (2007) se muestra el papel que tiene la prensa en comunicar acontecimientos y expresar una visión particular del mundo y el efecto en la audiencia. Hay asimismo varias referencias sobre la relación entre lenguaje e ideología, Volóshinov sostiene que «la palabra es el fenómeno ideológico por excelencia» (1992:37). Reboul explica que para cualquier ideología «sólo existen los medios de seducción o la violencia, pasando por la censura y la ocultación de los hechos» (1986:34).

El etiquetado del corpus fue manual y para el procesamiento usamos el software UAM CorpusTool versión 3.0. Una vez terminado el etiquetado, obtuvimos medidas de estadística descriptiva, útiles para determinar las tendencias.

Patrones lingüísticos

En la Tabla 1 mostramos la frecuencia y el porcentaje de los procesos. La frecuencia está normalizada; es decir, es la frecuencia por cada 750 palabras (dos cuartillas).[8] Por ejemplo, en *La Jornada* aparecen 36 procesos materiales por cada 750 palabras.

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje de los procesos

Proceso	*La Jornada*		*El Financiero*	
	Frecuencia [a]	Porcentaje [b]	Frecuencia [a]	Porcentaje [b]
Material	36	45	22	38
Verbal	19	23	20	35
Relacional	18	23	11	19
Mental	4	6	2	4
Existencial	2	3	2	3
Comportamiento	0	0	0	0
Total	79	100	57	100[c]

a Frecuencia normalizada por cada 750 palabras.
b El porcentaje corresponde a la frecuencia observada.
c El total puede diferir del 100% debido al redondeo.

En la Tabla 1 observamos que los textos se caracterizan por tener un alto nivel de procesos materiales, verbales y relacionales, más del 90% de

8 Cuando un corpus está elaborado por textos de diversas magnitudes es recomendable utilizar la frecuencia normalizada para eliminar posibles sesgos al comparar textos de diferentes proporciones (Biber, 1988: 14).

los procesos son de este tipo en ambos periódicos. Por esta razón, nos centramos en analizar estos tres procesos.

En la Tabla 2 presentamos los resultados de los participantes.[9]

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje de los participantes

Participante	*La Jornada*		*El Financiero*	
	Frecuencia [a]	**Porcentaje [b]**	**Frecuencia [a]**	**Porcentaje [b]**
Animado	9	22	7	34
Inanimado	32	78	14	66
Total	41	100	21	100

a Frecuencia normalizada por cada 750 palabras.
b El porcentaje corresponde a la frecuencia observada.

El patrón lingüístico que encontramos es la presencia de una mayor cantidad de participantes inanimados. En términos de porcentaje, 78% son inanimados en *La Jornada* y 66% en *El Financiero*.

Relación entre procesos y participantes

En la Figura 2 y la Figura 3 resumimos los hallazgos de la relación entre procesos y participantes.

9 Como se puede observar, el número de participantes fue menor que el de procesos. Esto se debió a que en muchas de las cláusulas se tenía más de un proceso por cada participante; es decir, la relación entre participante y proceso no fue unívoca. Por ejemplo, en la siguiente oración se en cuentra un participante con dos procesos: Los precios actuales exceden los picos previos a la crisis y amenazan el sustento de los más pobres.

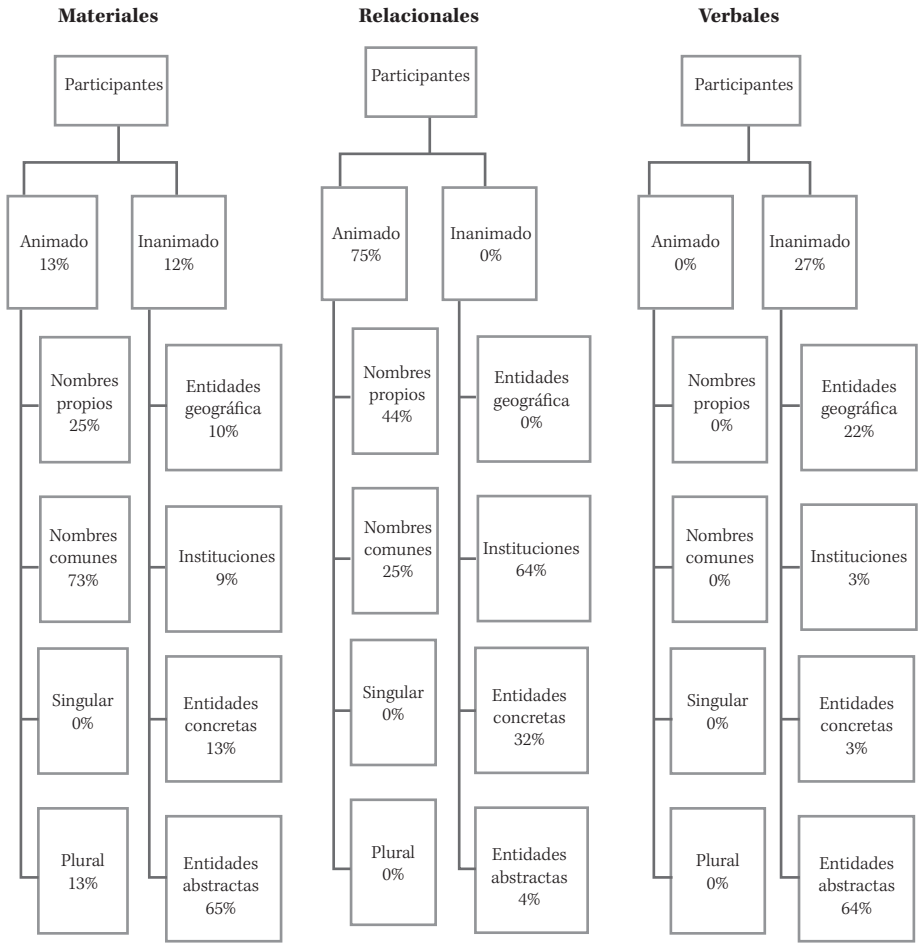


Figura 2. Procesos y participantes en *La Jornada*

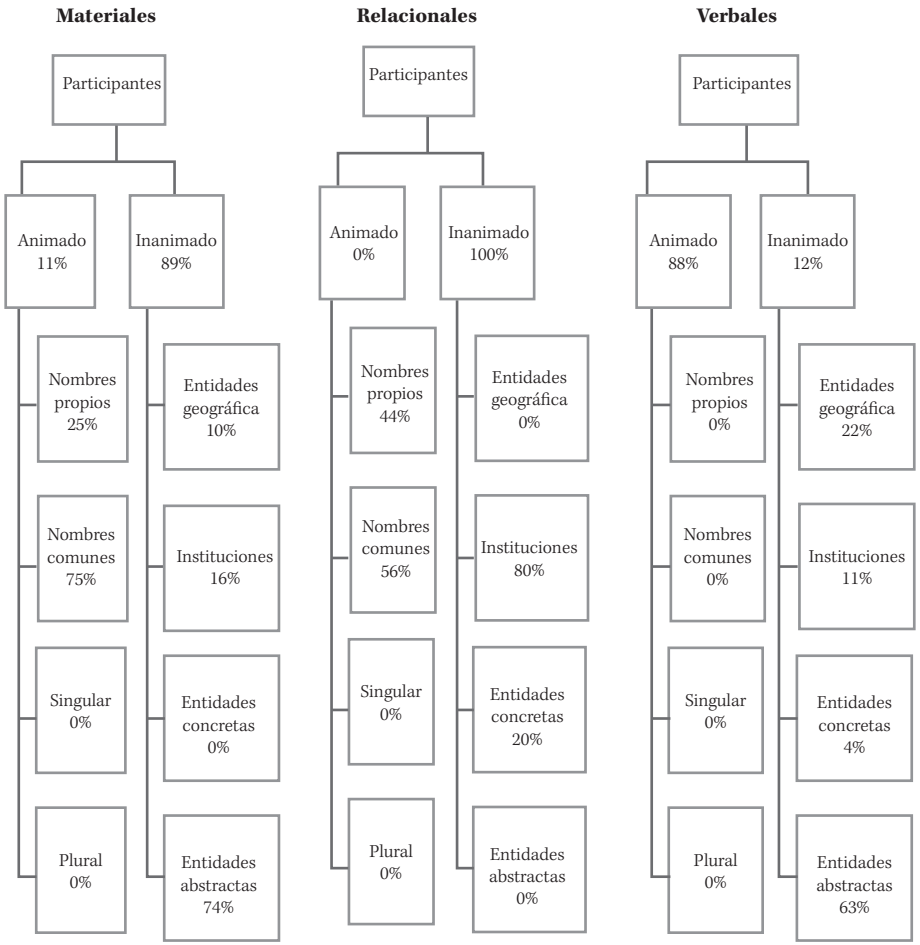


Figura 3. Procesos y participantes en *El Financiero*

Procesos materiales

Los procesos materiales indican si una entidad hace algo o hace algo a alguien (Halliday, 1985: 103). Éstos son los de frecuencia más alta en el corpus, su importancia radica en que son los encargados de dar forma a los sucesos, a las acciones y a los cambios que tienen lugar en el mundo. En la Figura 2 y 3 se señala que para ambos periódicos cerca del 90%, de estos procesos se realizan con participantes inanimados.

En (1) la entidad abstracta es la responsable de llevar a una recesión. Esta imagen, sin acción humana, resta valor al mensaje, en el sentido en que dibuja un tipo de sociedad ajena a nosotros.

(1) *En 2009, año en que* ***el colapso de la industria inmobiliaria y del sistema financiero de Estados Unidos*** *llevó a la economía mundial a una recesión,* ***el PIB de México*** *se contrajo 6.1 por ciento, la mayor caída entre las naciones latinoamericanas. [La Jornada, 12-04-2011]*

Las cláusulas (2) y (3) son ejemplos de las descripciones económicas que abundan en las notas periodísticas y que a causa de una repetición constante se vuelve trivial que las entidades abstractas actúen por sí mismas.

(2) *...****el precio de los cereales****, incluido el maíz, ha subido más de 40 por ciento. [La Jornada, 14-04-2011] [Declaración del Banco Mundial]*

(3) ***Los embates de la economía global y la caída en el precio de las materias primas*** *elevaron rápidamente el riesgo de país en el mundo... [El Financiero, 26-09-2011]*

Procesos verbales

En *La Jornada* 62% de los procesos verbales se encuentran con participantes animados, mientras que 38% con inanimados. En *El Financiero* también hay más realizaciones con participantes animados (88%) que con inanimados (12%), (véase Figura 2 y 3).

Una de las características de los procesos verbales es que pueden proyectar cláusulas, formar locuciones directas e indirectas. En la mayoría de las notas informativas las proyecciones son abundantes. La cláusu-

la (4) es un ejemplo de locución directa mientras que la (5) de locución indirecta.

(4) *«Tenemos un mandato claro, que es procurar la estabilidad de precios en la economía y la ley no hace ninguna distinción sobre cumplir en época o no de elecciones», respondió* ***Carstens****. [La Jornada, 10-11-2011]*

(5) ***Lozano*** *dijo que esto no es un fracaso, y que si bien el presidente Felipe Calderón había prometido un millón de empleos al año, fue porque no sabía que iban a venir crisis de afuera. [La Jornada, 6-09-*2011]

Los procesos verbales abren la posibilidad de conocer las voces en el texto, saber quiénes son las instancias a las cuales se les ha dado espacio, esto se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3. Voces en los textos

Tipo de voz	Locución directa		Locución indirecta	
	La Jornada	*El Financiero*	*La Jornada*	*El Financiero*
Autoridad interna	52%	79%	80%	80%
Autoridad externa	37%	17%	8%	15%
Sector privado	5%	4%	6%	5%
Centros de investigación	6%	0%	6%	0%
Total	100%	100%	100%	100%

Nota: autoridad interna: Banco de México, Secretaría de Hacienda y Secretaría del trabajo; autoridad externa: Fondo Monetario Internacional (FMI) y Banco Mundial (BM); sector privado: Centro de Estudios Económicos del Sector Privado (CEESP) e Instituto Mexicano de Ejecutivos de Finanzas (IMEF) y centros de investigación: Centro de Investigaciones en Economía y Negocios (CIEN) del Tecnológico de Monterrey. La clasificación consistió en identificar las características más elementales de las voces citadas, como la localización dentro o fuera del país (autoridad interna y externa), la misión lucrativa (sector privado) y la relación directa con la educación (centros de investigación).

Tanto para locuciones directas como indirectas, ambos periódicos dan mayor voz a las autoridades internas (Banco Central, Secretaría de Hacienda y Secretaría del Trabajo) y a las externas (Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial), en menor medida aparecen organismos privados y centros de investigación.

Procesos relacionales

Los procesos relacionales se refieren a aquellos verbos que establecen una relación entre dos entidades, como «ser» o «tener», y pueden ser cláusulas atributivas o identificativas. En nuestro corpus estos procesos están acompañados únicamente con participantes inanimados (obsérvese Figuras 2 y 3). En (6) tenemos una cláusula atributiva, a la entidad geográfica (México) se le atribuyen dos cualidades por medio del proceso ser.

(6) ***México*** *es un país estrella en el manejo macroeconómico y una de las economías de mayor tamaño de la región. [El Financiero, 14-04-2011] [Declaración de A. de la Torre, BM]*

En (7) apreciamos dos cláusulas identificativas, una con una entidad geográfica (el país) y otra con una entidad abstracta (el gran misterio de México).

(7) ***El país*** *ha tenido un desempeño estelar en el manejo macro… Pero* ***el gran misterio de México*** *es por qué no consigue generar tasas de crecimiento mayores. [La Jornada, 14-04-2011] [Declaración del BM]*

Finalmente, en (8) la cláusula es relacional identificativa con el proceso representar.

(8) ***Las alzas en los precios de alimentos y combustibles*** *representan también una amenaza para la nutrición y el sustento de los pobres más vulnerables… [La Jornada, 14-04-2011] [Declaración del BM]*

Implicaciones de las elecciones lingüísticas

Los procesos materiales son los de mayor frecuencia en todos los textos y principalmente se realizan con participantes inanimados, en especial con entidades abstractas, por lo que se configura un discurso en el cual se excluye a los actores humanos y se evita toda responsabilidad de lo que se enuncia.

Cuando decimos que la economía se muestra de esta forma, ya no como actividad humana sino simplemente como la traducción de un determinado número de entidades abstractas, lo que se hace es expulsar al ser humano y con ello evadir responsabilidades. Foucault (1973: 23) señalaba al respecto que las prácticas económicas, codificadas como preceptos o recetas han pretendido desde el siglo XVI fundarse y justificarse únicamente sobre una teoría de la riqueza y de la producción.

En este sentido, Engels (1962: 4-5) apuntaba que a partir del siglo XVIII se aísla la riqueza como una cuestión relativa al objeto acumulado y no al individuo. Con la exclusión del ser humano se posibilita la separación de la ciencia económica con la política y la ética. Esta división ha propiciado una legalidad y una perspectiva de razón «natural» para explicar los fenómenos económicos en el mundo, por lo que el hombre deja de ser el sujeto central de la actividad económica.

Esta investigación indica que tal división se observa a través del lenguaje y que al enfrentarnos a un discurso repetitivo en nuestra cotidianidad, éste se transforma en una realidad. El hecho de que la mayoría de los procesos materiales se realicen con participantes inanimados habla no sólo de la exclusión del ser humano sino también de su «cosificación»; es decir, un discurso donde las abstracciones o las entidades «hacen cosas».

Los procesos verbales, especialmente, son acompañados por participantes animados, lo que permite conocer las voces incluidas en el texto, predominan autoridades internas (Secretaría de Hacienda, Banco de México y Secretaría del Trabajo) y externas (Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial).

Sperber (2010: 590) manifiesta que cuanto mayor es el proceso cognitivo derivado para interpretar una afirmación pensamos que es más valiosa de lo que posiblemente lo es si la entendiéramos fácilmente. Esto es lo que Sperber (2010: 592) denomina «efecto gurú»: creemos que lo que dice el gurú es valioso no tanto porque su mensaje lo sea, sino porque nos

cuesta trabajo comprender lo que dice, la información es oscura y la fuente tiene un peso social.[10]

Las cláusulas que presentamos son ejemplos del efecto gurú, *La junta de gobierno del Banco de México*, El FMI, El BM, son las prestigiosas autoridades encargadas de oscurecer el mensaje y ejercer sobre otros discursos una especie de presión, en términos de Foucault (1973: 22) un poder de coacción para legalizarlo.

Los procesos relacionales también son notables y se vinculan con participantes inanimados. Estos colaboran a crear un discurso con carácter «objetivo» y rutinario, tienden a naturalizarlo y no suelen acompañarlo de explicaciones, causas o efectos (Oteíza, 2006: 117-18). Autores como Fairclough (2000: 26) denotan que el proceso «ser», en especial en presente (*es*), opera como sustento del «deber ser», aquello que debe hacerse para afrontar un cambio irreversible, sin posibilidad de reorientación o cuestionamiento.

Por medio de los procesos relacionales se establecen atributos de la economía:

(9) ***Una inflación en aumento y descontrolada*** *es uno de los principales obstáculos para lograr un crecimiento económico sano… [El Financiero,8-09-2011][Declaración de A. Carstens]*

(10) ***La estabilidad de precios*** *es un objetivo permanente... [La Jornada, 10-11-2011] [Declaración de A. Carstens]*

Las cláusulas anteriores tienen un matiz metafórico que ayuda a enfatizar características de la realidad pero ocultan otras. Al respecto Lakoff y Johnson advierten: «La aceptación de la metáfora, que nos fuerza a centrarnos sólo en aquellos aspectos de nuestra experiencia que destacan, nos hace ver las implicaciones de la metáfora como verdaderas. Tales ‹‹verdades›› pueden ser verdad, desde luego, sólo en relación a una realidad definida por la metáfora» (1986: 200).

10 Las autoridades, indica Schopenhauer (2012: 76), de las que no comprendemos una palabra son generalmente en las que creemos más, y dice tajantemente, «… la gente común tiene un profundo respeto por los especialistas de toda clase. Ignora que la razón por la que se hace profesión de una cosa no es el amor a esta cosa sino a lo que ésta produce» (2012: 75).

Conclusión

Nuestro trabajo proporciona evidencia de la relevancia que tiene el lenguaje en la tarea de divulgar el discurso económico y las implicaciones que se derivan al no tener en cuenta la importancia de las elecciones lingüísticas. Halliday y Martin (1993: x-xi) sugieren que el conocimiento complejo, como puede ser el económico, debería ser deconstruido y hecho accesible como parte de una agenda lingüística. También intentamos señalar la importancia de acercarnos a los diarios con una mirada crítica que nos permita visualizar la posible persuasión o distorsión que nos presentan.

A manera de conclusión de esta investigación podemos deducir: 1) el análisis lingüístico de los textos es indispensable si se quieren detallar sus características estilísticas; 2) los procesos materiales con participantes inanimados ponen de manifiesto la exclusión del ser humano en el discurso; 3) los procesos relacionales dan un matiz de objetividad, naturalizan el discurso y propician que no se ofrezcan explicaciones; 4) el progresivo aumento de participantes inanimados permite suponer una complejidad de los artículos; 5) una escritura y una ciencia que tengan asignado un significado especial podrían ser viables como parte de una agenda lingüística; 6) un estudio sobre otras dimensiones lingüísticas es necesario para una aproximación mayor a un campo poco explorado.

Referencias:

Biber, D. (1991). *Variation across speech and writing.* Cambridge: Cambridge University Press.

Caffarel, A. (2006). *A systemic functional grammar of French.* From grammar to discourse. Londres, Nueva York: Continuum.

Castaños, F. (2009). «Tú, llama Hamlet a sí: una reflexión sobre las transposiciones pronominales». En: R. G. Montes y P. Charaudeau (eds). *El «tercero». Fondo y figura de las personas del discurso.* (45-55) México: BUAP.

Charaudeau, P. (2009). «Tercero ¿dónde estás? A propósito del tercero del discurso». En: R. G. Montes y P. Charaudeau (eds). *El «tercero». Fondo y figura de las personas del discurso.* (17-44) México: BUAP.

Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology.* [Universales de lenguaje y tipología lingüística]. (2da ed.) Oxford: Basil Blackwell.

Cotiñas, S. (2009). «Diez preguntas para leer críticamente la prensa». En: D. Cassany (ed.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura.* (99-108) Barcelona: Paidós.

Engels, F. (1962). «Esbozo de crítica de la economía política». En: K. Marx y F. Engels (eds.). *Escritos económicos varios* (Wenceslao Roces, trad.). (3-24) México: Grijalbo. (Obra original publicada en 1844).

Escobar, P. & D. Finvarb (Directores). (2007). «La crisis causó dos muertos» Los medios de comunicación en la masacre de Avellaneda [DVD]. Argentina: Foco producciones.

Fairclough, N. (2000). «Representaciones del cambio en el discurso neoliberal» (Luis Miguel Bascones, trad.). *Cuadernos de Relaciones Laborales,* 16: 13-35. (Obra original publicada en 2000).

Foley, W. A. & R. D. Van Valin (1985). «Information packaging in the clause». En: T. Shopen (ed.). *Language typology and syntactic description.* Vol.1: Clause structure. (282-364) Cambridge: Cambridge University Press.

Foucault, M. (1973). *El orden del discurso* (Alberto González Troyano, trad.). Barcelona: Tusquets. (Obra original publicada en 1970).

Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado* (Jorge Ferreiro Santana, trad.). México: FCE. (Obra original publicada en 1978).

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar.* Londres: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. & J. R. Martin (1993). *Writing science: literacy and discursive power.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Halliday, M. A. K. & C. Matthiessen (2006). *Construing experience through meaning. A language-based approach to cognition.* Londres, Nueva York: Continuum.

Hopper, T. & S. Thompson (1980). «Transitivity in grammar and discourse». *Language,* 56(2): 251-299.

Kapuściński, R (2013). *Los cínicos no sirven para este oficio. Sobre el buen periodismo* (Xavier González, trad.). Barcelona: Anagrama. (Obra original publicada en 2000).

Lakoff, G. & M. Johnson (1986). *Metáforas de la vida cotidiana* (Carmen González Marín, trad.). Madrid: Cátedra. (Obra original publicada en 1980).

Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar.* Vol. 2: Descriptive application. Stanford: Stanford University Press.

Machlup, F. (1963). *Essays in economic semantics.* Nueva York: New York University Press.

Malthus, T. R. (1827). *Definitions in political economy, preceded by an inquiry into the rules which ought to guide political economists in the definition and use of their terms; with remarks on the deviations from these rules in their writings.* Londres: J. Murray.

Martin J. R. & D. Rose (2004). *Working with discourse. Meaning beyond the clause.* Primera reimpresión, Londres, Nueva York: Continuum.

McCloskey, D. (1985). *The rhetoric of economics.* Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.

Mead, R. y Henderson, W. (1983). «Conditional form and meaning in economics text». *The English for Specific Purposes Journal*, 2(2): 139-160.

Méndez, E. (1999). «Análisis de la reproducción del discurso ajeno en los textos periodísticos». *Pragmalingüística*, 7: 99-128.

O'Donnell, M. (2013). *UAM* Corpus*Tool. Version 3.0 User Manual*. Junio.

Oteíza, T. (2006). *El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile* (1970-2001). Chile: Frasis.

Reboul, O. (1986). *Lenguaje e ideología.* México: FCE.

Russo, A. (2008). Dificultades prácticas en el desarrollo de la terminología económica orientada a la traducción. En: T. Cabré, C. Bach y C. Tebé (eds.). *Literalidad y dinamicidad en el discurso económico: VI Actividades de IULATERM de Verano.* (17-58) Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Samuels, W. J. (1990). *Economics and discourse: an analysis of the language of economists.* Boston, Dordrecht, Londres: Kluwer.

Schopenhauer, A. (2012). *El arte de tener siempre razón. La dialéctica erística* (Esteve Serra, trad.). España: José J. de Olañeta, Editor. (Obra original publicada en 1864).

Sperber, D. (2010). «The guru effect». *Review of philosophy and psychology*, 12(1): 583-592.

Volóshinov, V. N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (Taniana Bubnova, trad.) Madrid: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1929)

Yamamoto, M. (1999). *Animacy and reference.* A cognitive approach to corpus linguistics. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Un análisis de transitividad de ensayos académicos argumentativos desde una perspectiva de género

Leonor Juárez García, Teresa Aurora Castineira Benítez
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

«El lenguaje no sólo describe la realidad, sino que también puede alterarla.»
(Romaine, 1999:15)

Introducción

El aprendizaje y uso de la lengua incluyen mecanismos individuales y sociales que intervienen en una compleja construcción de identidad para interactuar en la sociedad. Cuando utilizamos la lengua no solamente interactuamos sino también «interpensamos» (Mercer, 2005), es decir, construimos una identidad poderosamente mediada por nuestro entorno. En el ámbito educativo, el uso de la lengua nos lleva a aprender formas apropiadas de comunicarnos y sus efectos van más allá de la utilización de herramientas comunicativas que están condicionadas por las características sociales y culturales del contexto. Las instituciones educativas juegan un papel fundamental en el desarrollo y uso de patrones lingüísticos y funcionales de la lengua. Nuestras percepciones sobre género como la construcción socio-cultural de reglas y prescripciones de conductas esperadas están rigurosamente afectadas por nuestras percepciones sobre raza, clase, grupos étnicos, género, edad y contexto (Eckert & McConnell-Ginet, 2003; Sunderland, 2006; Tannen, 1996). El objetivo específico de esta investigación se centra en analizar e interpretar el discurso utilizado en dieciséis ensayos argumentativos e ilustrar si la manera en que se utiliza la Transitividad podría reflejar una concepción de género. Con base en el marco teórico de la LSF se clasifican los procesos utilizados en ensayos argumentativos y de esa manera se intenta dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los procesos más sobresalientes en ensayos argumentativos sobre temas de género que podrían reflejar una realidad socio-cultural?

¿Qué procesos utilizan los autores y las autoras para construir sus argumentos en este tipo de textos?

A continuación, presentamos una breve revisión del marco teórico en el cual enmarcamos esta investigación.

Marco Teórico

En el marco filosófico educativo grandes pensadores han propuesto ciertas ideas que de alguna manera han influido en las ideologías sociales de occidente y que aluden a las diferencias de género. Estas opiniones toman una perspectiva en donde los roles de género están no solamente diferenciados, sino claramente jerarquizados como se puede constatar en las siguientes frases: «Todo en la mujer es un enigma, y todo en la mujer tiene una solución: se llama embarazo" (Nietzsche, 1984: 107). «Los hombres tienen el deber de proteger a las mujeres y las mujeres deberían controlar el hogar mientras que los hombres administran los asuntos mundiales» (Kant, 1724, citado en Burnham, 1999). «Los hombres no *necesitan* mujeres, sino simplemente las desean para la gratificación sexual; sin embargo, las mujeres sí *necesitan* a los hombres para su protección y para que puedan tomar su función *natural* como esposa» (Rousseau, 1712, citado en Burnham, 1999).

Como hablantes de una lengua y a través de la experiencia (expresada mediante procesos en la LSF) desarrollamos expresiones estratégicas que funcionen efectivamente en un determinado contexto. Las diferentes funciones lingüísticas y nuestras interacciones con otros refuerzan nuestra conducta con base en patrones socio-culturales esperados. Si aceptamos que «interpensamos» y que al comunicarnos construimos conjuntamente nuestra identidad y nuestras apreciaciones del mundo, entonces quizás deberemos aceptar que pensadores como los anteriores han influido en nuestra manera de percibir y ver el mundo en general y en aceptar ciertas creencias con relación a las diferencias de género en particular.

Para Eckert y McConnell-Ginet (2003), la elección de algunas formas lingüísticas en particular promueve (y algunas veces limita) nuestras perspectivas de la realidad y en este caso concreto sobre género. «Pareciera que

el objetivo de las mujeres es complacer, ser encantadoras, graciosas y entretenidas» (Hiatt, 1977, citado en Mills, 1998: 71);[1] es decir, en ficción y narrativas pareciera que su conducta es una de «búsqueda de aprobación» (*ibid.*). Hiatt sostiene que las mujeres utilizan también oraciones más cortas, supuestamente menos complejas estructuralmente, en comparación con oraciones más largas y complejas utilizadas por los varones. Además, propone que en las oraciones masculinas, el significado es una simple esencia del lenguaje, y el lenguaje un medio transicional y que la oración femenina se presenta como opaca y difícil de comprender además de que argumenta que el estilo de escritura femenino es menos autoritario que el masculino. Por otra parte, Mills (1998) sostiene que lo masculino y lo femenino tienen poco que ver con las diferencias biológicas, pero mucho que ver con afirmaciones de poder.

En el contexto educativo, Swann (1992) señala que en un estudio realizado en 1980 por la Unidad de Evaluación (Assessment of Performance Unit) en el norte de Irlanda, Inglaterra y Gales con participantes de entre 11 y 15 años de edad, las niñas, en promedio superaron a los niños en actividades de lectura y escritura. En cuanto a sus preferencias hacia la escritura, el estudio mostró que las niñas preferían redactar descripciones de procedimientos sobre cocina o diseño de modas y que en sus narrativas ellas se enfocaban en las emociones y sentimientos de los personajes. Por otra parte, los niños preferían descripciones sobre operaciones mecánicas y en sus narrativas se enfocaban en las relaciones de poder, la crueldad y la violencia entre los personajes. De acuerdo a lo anterior se puede decir que el lenguaje como herramienta de comunicación adquiere un papel primordial como medio para estructurar las relaciones de poder dentro y fuera de contextos educativos. De hecho, Cavallo y Chartier (1998) mantienen que las áreas geográficas con menos textos escritos, no son aquéllas con debilidades económicas más altas, sino las más densamente pobladas y en las que las mujeres son relegadas y se mantienen marginalizadas de los procesos educativos. En consecuencia, resulta pertinente una exploración discursiva con una perspectiva de género en ensayos argumentativos que nos permita ilustrar nuestros contextos.

1 Todas las traducciones fueron realizadas por las autoras.

Como hemos mencionado, en este estudio se analiza el discurso como espejo de una realidad social utilizando la LSF como herramienta analítica. La LSF es una perspectiva socio-semiótica y sistémica del lenguaje. Para que cualquier tipo de comunicación tenga sentido, Halliday (1994) propone que se deben tomar en cuenta los tres estratos que intervienen en el significado: el contexto de cultura, el contexto de la situación y el texto como forma de instanciación del lenguaje. Para la LSF el contexto de cultura constituye el entorno que incluye todas las opciones lingüísticas de que dispone el individuo como hombre social. Entonces el bagaje cultural influye en las elecciones lingüísticas del hablante. Para poder describir el contexto de situación Halliday propone que son tres las variables extra-lingüísticas que se realizan en el texto y constituyen el contexto situacional: el *campo*, el *tenor* y el *medio*.

El campo se refiere a lo que está pasando en el texto, el tenor concierne a los participantes en la realización del texto y el medio representa el rol del lenguaje mismo. Estas tres variables contextuales representan las tres metafunciones del lenguaje. El campo, el tenor y el medio determinan el registro al que pertenece un texto. En el caso del tenor se verán a los participantes de una interacción con base en su estatus social, sus roles discursivos y sus actitudes con respecto al argumento tratado. En la LSF el lenguaje es una herramienta para interactuar y mantener relaciones personales, y la gramática es un recurso para crear significados (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2014).

El lenguaje se usa para establecer y mantener relaciones apropiadas y funciona de diferentes formas dependiendo del propósito del hablante (Halliday, 1994). Halliday propone que el lenguaje cumple con diversas funciones a las que él mismo denomina metafunciones. Estas metafunciones (ideacional, interpersonal y textual) corresponden a diferentes tipos de significados, construyen la cláusula de manera particular y se reflejan dentro del contexto social de manera muy específica, tal y como se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Metafunciones

Metafunción	Tipo de significado	Status en la cláusula	Contexto social
Experiencial	Construcción de la experiencia humana	Como representación	Campo
Interpersonal	Construcción de las relaciones sociales	Como intercambio	Tenor
Textual	Definición y organización del texto	Como mensaje	Medio

En el contexto social de campo, la cláusula es una representación; el hablante/escritor 'representa' los significados experienciales por medio de procesos relacionados con participantes y circunstancias. En este nivel léxico-gramatical de Transitividad los hablantes interpretan y organizan su experiencia del mundo real, establecen relaciones lógicas y forman su visión del mundo (Halliday, 1994). «El lenguaje permite a los seres humanos construir una imagen de la realidad para darle sentido a lo que ocurre dentro y fuera de ellos» (Halliday, 1994: 106). Entonces, la meta-función experiencial se construye por medio de las prácticas que percibimos en el mundo y el conocimiento dentro y fuera de nuestra mente. Así, nuestras experiencias pueden ser vistas como procesos. Halliday clasifica los procesos de la siguiente manera:

Materiales. Procesos de realizar, ocurrir y crear, relacionados con el 'hacer'. *Escribir, saltar, cocinar*.

Mentales. Procesos del sentir y percibir, relacionados con el 'pensar'. *Amar, creer, reflexionar.*

Relacionales. Procesos del 'ser' (atributivos e identificativos). *Ser y estar.*

Existenciales. Procesos de 'haber' (hay) y que representan que algo existe. *Haber, existir.*

Verbales. Procesos de 'decir' (también llamados simbólicos). *Decir, comentar, expresar.*

Conductuales. Procesos fisiológicos y psicológicos de comportamiento. *Respirar, bostezar, dormir.*

Estos procesos representan la Transitividad en la meta-función experiencial dentro de la LSF. Sin embargo, las categorías de estos procesos no son siempre absolutas, sino que existen casos en que se encuentran superpuestos. En esta investigación se exploran y categorizan los procesos utilizados en los ensayos y que emiten una postura sobre género tomando en cuenta la forma en que «construyen la imagen de su percepción para darle significado a su realidad» (Halliday, *ibid.*). Cabe aclarar que este estudio se enfoca en el análisis de procesos tanto en sus formas finitas como no-finitas de todas las cláusulas independientemente de su rango.

Asimismo, este estudio se lleva a cabo utilizando una perspectiva crítica (Fairclough, Graham, Lemke & Wodak, 2004). Este enfoque se basa en temas de relaciones de poder, jerarquías sociales, diferencias de género y discriminación, entre otros. Dentro de esta perspectiva, los textos se entienden como estrechamente ligados a percepciones que proyectan «formas particulares de conductas y organización social» (*ibid.*), las cuales representan, mantienen y regulan los cambios en una comunidad. Como sugiere Lazar (2007), «los estudios críticos del discurso, muestran lo complejo, sutil y a veces no tan sutil de las formas en que con frecuencia damos por sentado suposiciones sobre género y relaciones hegemónicas de poder producidas en el discurso, sostenidas, negociadas y desafiadas en diferentes contextos y comunidades» (142). En esta investigación se exploran ensayos argumentativos desde una perspectiva individual cognitiva, que al mismo tiempo son producto de los procesos sociales.

Metodología

Esta investigación explora las percepciones sobre género de dieciséis textos escritos por un grupo de participantes tomando en cuenta las variables de su contexto situacional y cultural. Nuestro método de análisis es primordialmente cualitativo (Denzin & Lincoln, 1998; Silverman, 2000); sin embargo, nuestros hallazgos se complementan con datos numéricos y porcentajes.

Contexto y participantes

El presente estudio se llevó a cabo en una universidad pública del centro de México que ofrece la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Los textos fueron escritos por estudiantes (futuros maestros de inglés) cuyas edades oscilaban entre los 20 y los 25 años. Cabe mencionar que estos alumnos provienen de una clase social media y que un porcentaje alrededor del 25% del total del alumnado proviene de zonas rurales o sub-urbanas y que no viven con sus familias. La mayoría de los alumnos en esta facultad son de sexo femenino.

Recolección de datos (textos)

Los ensayos se obtuvieron durante el cuatrimestre Primavera 2012 en el curso Lengua Meta-inglés V (Nivel B1 del Marco Común Europeo). Estos se asignaron como tarea secuencial después de haber visto la unidad 8: *When the soldier is a woman*, (Cuando el soldado es una mujer) del libro de texto *Northstar Advanced*. Debido a la controversia generada por este tema y como una de las recomendaciones de temas del mismo libro de texto se les solicitó a los alumnos escribir un ensayo argumentativo bajo la premisa «El lugar de la mujer está en su casa». Con el objeto de obtener datos más precisos, la tarea se les solicitó en español. El total de alumnos que escribieron sus textos fue de 25 (17 mujeres y 8 hombres). Con el objetivo de mostrar una perspectiva comparativa homogénea en los hallazgos, se decidió analizar ocho ensayos escritos por mujeres y ocho por hombres. Los textos escritos por mujeres fueron seleccionados al azar. Se conservó la puntuación y ortografía original de los textos.

Procedimiento de análisis

Una vez recolectados y seleccionados los textos, se procedió a transcribirlos, ya que inicialmente fueron escritos a mano. Posteriormente, decidimos codificar los procesos de acuerdo a los colores sugeridos por Halliday (1994): rojo para materiales, amarillo para existenciales, azul para mentales, violeta

para conductuales, verde para verbales y naranja para existenciales. Se identificaron los procesos sin analizar los participantes y las circunstancias. Cuantificamos los procesos utilizados por los autores en cada ensayo. Por razones éticas, a los textos se les asignó un número y no se utilizaron nombres. Cabe mencionar que los ejemplos que incluimos en el análisis cualitativo de este artículo, se enfocan en los procesos de más alta frecuencia (materiales, mentales y relacionales). Finalmente, se obtuvieron conclusiones basadas en un enfoque crítico social (Fairclough, 1989).

Hallazgos

En primer lugar, cabe resaltar que los ensayos muestran evidencia de que tanto hombres como mujeres adoptan una postura positiva en cuanto al rol de la mujer en la sociedad. Sin embargo, es notable que en los textos escritos por dos mujeres se puede entrever una postura en donde se adjudica a la mujer un rol secundario. Así, en el ensayo 4 femenino se lee:

> En cuanto a la ciencia las mujeres han hecho grandes aportaciones, y aunque su nombre no es reconocido, ellas se encargan de hacer el trabajo sucio de las investigaciones, de mantener vivo a quien está investigando, pues sin la mujer el hombre investigador jamás podría hacer algo, necesita que alguien le apoye, que lo alimente y sobre todo que refresque sus ideas. En el ensayo 5, la autora escribe: «La mujer salió de la costilla del hombre, no de los pies para ser pisoteada, no de la cabeza para ser superior, sino del lado para ser igual, debajo del brazo para ser protegida, y al lado del corazón para ser amada».

En cuanto al título de los ensayos, un punto significativo en los hallazgos fue que a pesar de que se les dio la instrucción de escribir un ensayo bajo la premisa «El lugar de la mujer está en casa», todos los textos escritos por mujeres incluyen un título extra relacionado con el tema, por ejemplo: «La triste realidad» «¿Dónde están las mujeres cuando se les necesita?», «¿Qué tan alto llegará la mujer?», o «Sociedad Patriarca». En cuanto a los textos escritos por hombres, tres no tienen título adicional,

mientras que el resto también incluyen títulos relacionados con el tema, por ejemplo: «¿Deberes o Superación?» o «El lugar de la mujer».

Con relación a los procesos, cabe mencionar que fue necesario analizar el contexto y el co-texto en los ensayos para clasificar el tipo de proceso, *e.g.* «reforzar una idea» fue clasificado como verbal, mientras que «reforzar una silla» puede clasificarse como material.

En la Tabla 2 se muestran los hallazgos de los textos analizados. En la primera columna aparecen los ensayos escritos por hombres y por mujeres numerados. La siguiente columna muestra el número de palabras de los ensayos y en las columnas siguientes presentamos el número de procesos utilizados respectivamente. En la penúltima fila se muestran los totales en cuanto al número de palabras y de procesos utilizados en todos los ensayos analizados. Finalmente, en la última fila se muestran los porcentajes correspondientes al número de procesos utilizados con relación al número de palabras.

Tabla 2. Hallazgos - procesos

Ensayos	No. palabras	Materiales	Relacionales	Mentales	Verbales	Existenciales	Conductuales
1 masc	488	16	32	15	8		1
2 masc	507	27	19	7	10	2	2
3 masc	604	40	21	6	8	1	3
4 masc	224	22	10	6	2		
5 masc	514	17	23	22	7	2	
6 masc	245	15	12	4			
7 masc	536	17	28	7	6	2	1
8 masc	417	15	13	12	5		
Sub-total masc	3535	169	158	79	46	7	7
1 fem	752	31	24	22	6	10	3
2 fem	514	20	21	20	7	2	
3 fem	576	24	28	10	6	1	3
4 fem	729	28	22	21	5	3	3
5 fem	343	19	11	4	1		1
6 fem	332	12	12	8	4	2	1
7 fem	353	15	18	15	2	1	1
8 fem	476	23	19	12	2		
Sub-total fem	4,075	172	155	112	34	19	12
Total	7610	341	313	191	79	26	19
Porcentajes	100%	4.4%	4.1%	2.5%	1.0%	0.3%	0.2%

En respuesta a nuestra primera pregunta de investigación, como se puede constatar, en estos textos predominan los procesos materiales. Estos son utilizados principalmente para describir tanto las acciones y/o roles de la mujer como del hombre, según se muestra en los siguientes ejemplos (en negritas): «…que los únicos deberes que puede y debe **cumplir** sean los relacionados con las labores del hogar como **tejer**, **planchar**, **limpiar cocinar**…» (3m), «…las mujeres **ocupan** un gran papel en la sociedad, sin embargo para que esto **sucediera**, la Mujer tuvo que hacer muchos esfuerzos …» (2m), «…principalmente para **cuidar** a sus hijos, **servir** y obedecer a su esposo y **realizar** las labores del hogar…» (7m), «… ellas se arriesgan y **luchan**…» (1f).

Otra función que realizan los procesos materiales está relacionada con las creencias en cuanto a la mujer en el presente y en el pasado y a su evolución cronológica según se muestra en los siguientes ejemplos: «…A lo largo de tiempo existieron mujeres que **lucharon**, se **superaron** e **hicieron** historia…» (2m), «…Así como muchas mujeres, se **atrevieron a romper** el estereotipo y **mostraron** ser muy capaces de **destacar** en diferentes épocas...» (2m), «…Mucha gente aun recuerda aquellas épocas en las que las mujeres eran solo las personas que **limpiaban** la casa, **cocinaban**, **lavaban** la ropa y **cuidaban** a los niños…» (1f).

En segundo lugar, sobresalen los procesos relacionales, los cuales cumplen diferentes funciones en los textos. Una de las funciones primordiales es elogiar y valorar a la mujer con atributos y cualidades como se muestra en los ejemplos: «…**es** fortaleza, no **es** dependiente, **tiene** la suficiente capacidad… (5m), «**son** verdaderas guerreras…» (5 m), «…las mujeres **son** esa clase de personas que nunca dejan de soñar…» (2f).

En cuanto a los procesos mentales, que ocupan el tercer lugar en cantidad en los textos, éstos cumplen diversas funciones. Una de ellas es para dar «voz» y mostrar la capacidad de decisión (agency) de la mujer. Por ejemplo: «…el mismo derecho que el hombre para opinar dentro del lugar que le **pertenecía** … Por otra parte el lugar que ocupa va a ser el que ella **crea** que le **corresponde**, en otras palabras si ella se **minimiza** y se sigue **considerando** débil y dependiente …» (1f).

Con relación a la segunda pregunta de investigación que nos concierne, los alumnos construyeron sus argumentos utilizando principalmente procesos verbales (en cursivas) y mentales (en negritas). Esto es ilustrado

en los siguientes ejemplos: «...Por otra parte es indispensable *hablar o mencionar* los factores...» (5m), «...También es de suma importancia *señalar*...» (5m), «...Me **considero** un incansable admirador del género femenino y creo firmemente ...» (3m), «...y *resalto* esa palabra por que hay que **reconocer** ...» (2m), «...Por otra parte es indispensable *hablar* o *mencionar* los factores que **influyen** y/o **fomentan** esta clase de ideas...» (2f), «...También es de suma importancia *señalar* el hecho de que hay mujeres que no aceptan su realidad...» (2f), «...desde mi perspectiva, **considero** que si entre géneros nos pisoteamos...» (5f), «y con esto no **quiero** *decir* que sea menos...» (1m).

Como se puede observar en estos textos, las imágenes de las mujeres se interpretan más comúnmente como descripciones de experiencias concretas; mientras que las imágenes de los hombres se representan como herramientas utilizadas para comunicar mensajes mucho más abstractos, tal y como mencionan Eckert y McConnell-Ginet (2003).

Conclusiones

En este estudio, hemos tratado de dar respuesta a nuestras dos preguntas de investigación en donde se combina el uso de la LSF con un enfoque crítico social. Los procesos más utilizados en los textos analizados son los materiales, relacionales y mentales en ese orden, los cuales son utilizados para cumplir diversas funciones. Es limitado el uso de procesos verbales y aun más el de los existenciales y conductuales.

Se puede apreciar una diferencia significativa en el número de procesos mentales utilizados por las mujeres y por los varones (112 contra 79 respectivamente). Esto implicaría que la codificación de la experiencia del mundo interno de la cognición, percepción, emoción y deseo (Butt, Fahey, Feez, Spinks & Yallop, 2000; 51) es más frecuente en los ensayos escritos por mujeres. Al mismo tiempo, es interesante observar que los números se invierten en el caso de los procesos verbales (46 masc contra 34 fem). Es importante recalcar que los procesos verbales codifican la experiencia trasladando el mundo interno al externo por medio de la expresión con la intención de que nuestros pensamientos sean escuchados por otros. Más notables aún son las diferencias en los procesos existen-

ciales (7 masc contra 19 fem), en este caso, de acuerdo con Butt, *et al.* (58) la función de estos procesos es construir el ser como una existencia simple y con un solo participante. También se observan diferencias significativas en el caso de los procesos conductuales, a los que las mujeres recurren casi el doble de las veces que los varones (7 masc contra 12 fem). En este caso, una de las características de estos procesos es que frecuentemente expresan la versión de 'hacer' de los procesos mentales y en ocasiones, de los verbales.

Consideramos que estas diferencias muestran un panorama muy específico pero prometedor para un análisis más profundo sobre procesos, participantes y circunstancias con esta perspectiva de género. Ya que una de las limitantes de este estudio puede ser el número restringido de textos y que éstos fueron escritos en un contexto y en una realidad donde se puede considerar un tanto tendencioso el tema de los ensayos. Asimismo, quizás influyó en su escritura el hecho de que la tarea fue asignada por una docente. Por lo anterior, sugerimos llevar a cabo estudios más amplios, contrastivos y en diversos contextos y momentos.

Referencias:

Burnham, J. (1999). F*amous Misogynistic Men.* Recuperado el 15 de enero de 2015 de: http://www.ehow.com/info_8596457_famous-misogynistic-men.html

Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S. y Yallop, C. (2000). *Using functional grammar: An explorer's guide.* Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.

Cameron, D. (1998), (Ed.). *The Feminist critique of language.* New York: Routledge.

Cavallo, G. & Chartier, R. (1998). *Historia de la Lectura en el Mundo Occidental.* Madrid: Taurus.

Denzin, N. K. & Lincoln, I. (1998). *Strategies of qualitative inquiry.* London: Sage.

Eckert, P. & McConnell- Ginet, S. (2003). Language and gender. Cambridge: Cambridge University Press.

Fairclough, N. (1989). *Language and power.* London: Longman.

Fairclough, N., Graham, P., Lemke, J. & Wodak, R. (2004). *Introduction.* Critical Discourse Studies, 1, (1), 1-7.

Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar.* London: Arnold.

Halliday, M.A.K. & Matthiessen, M.I.M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar.* London y New York: Routledge.

Lamas, M. (1996), (Ed.). *El Género; la construcción cultural de la diferencia sexual.* Mexico, D.F.: UNAM

Lazar, M. (2007). Feminist Critical Discourse Analysis. Articulating a feminist discourse praxis. En *Critical Discourse Studies*. 2 (1), 141–164

Mercer, N. (2005). Sociocultural discourse analysis: Analyzing classroom talk as a social mode of thinking. En *Journal of Applied Linguistics*. 1 (2), pp. 4-26

Mills, S. (1998). The gendered sentence. En Cameron, P. (Ed.), *The Feminist critique of language* (65-77). New York: Routledge.

Nietzsche, (1984). *Así habló Zaratustra*. México, D.F.: Ediciones de la Cueva.

Romaine, S. (1999). *Communicating gender.* New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research.* London: Sage.

Sunderland, J. (2006). *Contradictions in gendered discourses: Feminist readings of sexist jokes?* Working paper series N. 125. Lancaster: Lancaster University.

Swann, J. (1992). *Girls, boys and language.* Oxford: Blackwell.

Tannen, D. (1996). *Researching Gender-Related Patterns in Classroom Discourse.* TESOL Quarterly. 30 (2), pp. 341-344

La experiencia de una comunidad analizada por medio de los procesos verbales: las prácticas discursivas de un grupo de maestros de inglés

Leticia Araceli Salas Serrano
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

Introducción

Para Gee (2014) el *lenguaje tiene significado sólo en y a través de prácticas sociales*; los significados son negociados por medio de las prácticas establecidas en cada contexto para los fines que la misma comunidad demanda. Identificar algunas de las prácticas que se llevan a cabo dentro de la comunidad podría ayudar a entender la dinámica del grupo. En este estudio, se identificarán algunas de las prácticas discursivas o patrones en el primero de los tres diferentes niveles que Kaplan-Weiner y Ullman (2015: 94) sugieren para un estudio etnográfico del uso del lenguaje. El primer nivel: el análisis micro, se refiere a los patrones gramaticales que la gente usa para construir el discurso. El análisis intermedio es el que explora el contenido de lo que se dice y lo que se hace. En este nivel la interpretación del significado se convierte en el foco del análisis. Finalmente, el análisis a nivel macro explora los procesos sociales que el discurso construye en un contexto dado.

De acuerdo con Halliday (1985), la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) sugiere que el discurso se construye por medio de las elecciones lingüísticas y funcionales que resultan del contexto social y cultural en que cada discurso es producido y se organizan en patrones de uso. A su vez, la LSF provee herramientas para explorar estos patrones, en el caso de este estudio es el discurso producido por un grupo de maestros de inglés de diferentes contextos educativo en Puebla, México. La teoría de las comunidades de práctica de Wenger (1998) podría servir de marco en el cual situar este estudio que tuvo su origen en la observación e identificación de patrones discursivos producidos por y entre maestros de inglés,

durante algunos cursos de actualización impartidos por la investigadora. El concepto de comunidades de práctica se originó en un intento por entender la naturaleza social del aprendizaje humano. Lave y Wenger (1991: 49) explican que el aprendizaje consiste en «una creciente participación en comunidades de práctica» y que involucra a «la persona completa/integral actuando en el mundo». También aprendemos a ser un tipo de persona al integrarnos a prácticas sociales.

Este enfoque sobre el aprendizaje humano se inspira en disciplinas como la antropología y la teoría social (Lave, 1988; Bourdieu, 1977; Vygostsky, 1978). Wenger (1998) asegura que una comunidad de práctica se define a sí misma a lo largo de tres dimensiones: a) una *empresa conjunta* que es comprendida y continuamente renegociada por sus miembros, b) *un compromiso mutuo* que une a sus miembros juntos en una entidad social y c) un *repertorio compartido* de recursos comunes (rutinas, sensibilidades, artefactos y vocabulario, estilos entre otros) que los miembros han desarrollado a lo largo de las experiencias compartidas y el tiempo.

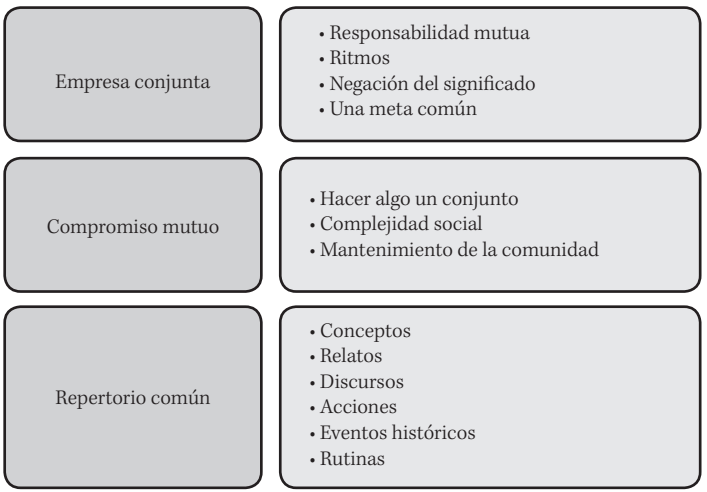


Figura. 1. Características de una Comunidad de Práctica (Adaptada de Wenger, 1998)

Las comunidades existen y se desarrollan o adaptan sus prácticas de acuerdo al momento que transcurre y a las circunstancias que rodean la vida cotidiana de la comunidad. Wenger (1998) dice que todo aprendizaje es situado; el aprendizaje se da en todos los niveles y áreas, todos pertenecemos a varias comunidades de práctica a lo largo de nuestras vidas, y los roles que jugamos en estas comunidades se adaptan al momento y a nuestra participación. El tema principal de una comunidad de práctica está en la participación social ,«un proceso que incluye la participación activa en las comunidades sociales y la construcción de identidades en relación a estas comunidades» agrega Wenger (1998: 4). El aprendizaje y participación social involucra «no solo una relación con actividades específicas, sino también una relación con las comunidades sociales- lo que implica convertirse/llegar a ser un participante completo: un miembro, un tipo de persona» (Wenger, 1998: 53) ya que el aprendizaje siempre es transformacional. La Lingüística Sistémico Funcional originalmente desarrollada por Halliday (1978, 1985 y 1994), intenta explicar el uso del lenguaje como un sistema, pero siempre en un contexto social, basando su uso en tres metafunciones: la función ideacional, la función interpersonal y la función textual (Halliday, 1994).

De acuerdo con este autor, la función ideacional es la que organiza las experiencias de la persona en el mundo interior y en el exterior y tiene que ver con las personas, las cosas y las actividades en que se involucran refieren Martin y Rose (2003: 18). La función interpersonal describe el tipo de interacción que la persona tiene con los demás, mientras que la textual da forma y organiza el discurso. A su vez, estas funciones corresponden a tres sistemas léxico-gramaticales: el de Transitividad, el de Modo y el de Tema. El Sistema de Transitividad representa la construcción de la función ideacional. El Sistema de Modo es representación de la función interpersonal y el Tema corresponde a la función textual.

El estudio en curso se enfocará en el sistema de Transitividad que permite a los hablantes organizar y construir sus experiencias a través de las opciones gramaticales usadas por los participante, en específico se identificarán los procesos verbales elegidos por los participantes a través de entrevistas semiestructuradas. Las respuestas serán analizadas y organizadas a partir de cláusulas. Halliday (1994a) argumenta que el centro del análisis es el léxico-gramatical, que incluye las estructuras gramatica-

les y el vocabulario que el hablante escoge para organizar y transmitir su mensaje en forma original y creativa de acuerdo a su contexto y al significado negociado por el grupo social.

Asimismo, en una cláusula se pueden encontrar las tres metafunciones del lenguaje descritas anteriormente. Dentro de la metafunción ideacional, el sistema de transitividad permite analizar la cláusula como una representación de la realidad que el hablante describe de su propio modelo de experiencia humana como procesos que involucran un verbo y la circunstancia que acompaña a la acción según Halliday, (1994a).

Este autor identificó tres tipos de procesos básicos;

1. Los procesos **materiales** que corresponden a los procesos relacionados con lo que sucede en el mundo físico.
2. Los procesos **mentales** que representan a lo que sucede dentro del hablante.
3. Edades referidas por el hablante.

Halliday incluyó estos otros tres tipos de procesos secundarios o intermedios;

4. Los procesos conductuales que tienen que ver con el comportamiento.
5. Los procesos existenciales que reconocen la existencia de algo.
6. Los procesos verbales que se refieren a lo que se dice o significa mediante el discurso.

La identificación y análisis de los procesos verbales en el discurso ayudan a construir y a organizar las experiencias de los hablantes. En este estudio, los procesos verbales mostrarán la forma en que los participantes, miembros de la comunidad de práctica de los maestros de inglés, expresaron en las respuestas analizadas hasta el momento en que se encuentra este estudio.

Esta investigación buscará dar respuesta a esta pregunta inicial:

¿Qué procesos verbales utilizan los maestros de inglés participantes en el estudio para construir el discurso sobre su experiencia dentro de su comunidad de práctica?

Metodología

En este estudio sociolingüístico se aplicó un enfoque cualitativo que de acuerdo con Denzin y Lincoln (2005) permite obtener información para explorar e interpretar los datos obtenidos por medio de entrevistas semi-estructuradas. Este estudio atiende a la dimensión en la que el lenguaje se produce y se reproduce en la vida social alrededor de un grupo de maestros de inglés que expresaron sus experiencias como miembros de una comunidad profesional. El entorno educativo con sus componentes de socialización y comunicación, es de gran interés para los estudios de la lengua en uso, ya que el análisis de los discursos producidos por los participantes de la comunidad podría servir para describir e interpretar lo que se habla o se escribe dentro de este ambiente, el tipo de fenómenos y la comunidad que estos discursos construyen.

El medio empleado para recolectar información fue a través de seis entrevistas semi-estructuradas enfocadas a obtener muestras del discurso de los maestros en el que expresaran su experiencia como participantes de una comunidad. El cuestionario usado como el instrumento de este estudio consistió de 12 preguntas, hechas por la investigadora y piloteado en un grupo de maestros antes de hacer las entrevistas finales de las que se tomaron las respuestas usadas en este estudio. Las entrevistas se llevaron a cabo entre septiembre, 2013 y marzo, 2014. Las entrevistas duraron un promedio de quince minutos y fueron grabadas y transcritas. Hasta el momento, el análisis de las entrevistas no ha finalizado, por lo que los resultados obtenidos se consideran parciales. Para el caso específico de este capítulo, se tomaron únicamente las respuestas a la primera pregunta de las entrevistas hechas a los maestros participantes referente a su experiencia docente.

Contexto

El idioma inglés es la lengua de comunicación global, es también la lengua que más se enseña y más se quiere aprender, según Kachru y Nelson (2001). Se aprende por intereses académicos, pues «el inglés es el idioma internacional de la investigación y las publicaciones académicas» de

acuerdo con Flowerdew y Peacock, (2001: 10), o bien por intereses laborales, pues es fundamental para diferentes ámbitos profesionales (Hyland, 2002a). Se estudia incluso por intereses personales o turísticos, pero, sobre todo, como instrumento de comunicación e interacción entre los seres humanos. En México, hay una creciente necesidad de aprender este idioma, que se enseña en casi todos los ámbitos educativos. Por esta razón, el estudio se está llevando a cabo con maestros de inglés de tres diferentes escenarios:

a) Una universidad pública estatal
b) Dos universidades privadas
c) Dos tecnológicos rurales del estado de Puebla

Otro de los motivos por el cual los maestros pertenecen a diferentes contextos, es para tener una mayor variedad de respuestas, y buscar las semejanzas y diferencias que sus discursos ofrecen a través de los mecanismos de recolecta de datos. De acuerdo con Malinowski (1933), cada enunciado o actividad de uso de la lengua pertenece a dos tipos de contexto: el contexto de la cultura o de referencia y el contexto situacional en el que los enunciados fueron pronunciados o experimentados.

Los participantes

El estudio en particular se realizó en la ciudad de Puebla, los participantes son 6 maestros de inglés, cinco de sexo femenino y uno de sexo masculino. Siguiendo a Polkinghorne (1989), quien recomienda entrevistar de cinco a veinticinco individuos que compartan ciertas características similares: tomando en cuenta esta recomendación, se decidió llevar a cabo seis entrevistas. Los criterios que han definido a estos maestros de inglés como participantes del presente estudio es que son mexicanos, que encuentran su trabajo docente satisfactorio y que están trabajando en alguno de los contextos educativos mencionados anteriormente, y finalmente que cuenten con una práctica docente de al menos dos años en la profesión en el momento del estudio, (ver Tabla. 1).

Tabla 1. Los participantes

Participante	Años de experiencia docente	Lugar de trabajo
Maestra 1 Ana	7/8	Universidad privada
Maestra 2 Isabel	11	Universidad privada/pública
Maestra 3 Karla	17	Universidad pública
Maestra 4 Mary	7	Tecnológico regional
Maestra 5 Tania	18	Universidad pública
Maestro 1 José	8	Universidad privada

Una vez que la información estuvo constituida en corpus, se tomaron herramientas metodológicas para analizar la información. Más específicamente, la identificación de los procesos verbales desarrollados por Halliday (1994) fue la base de la metodología del análisis del discurso de los discursos de los participantes, que aportaron los elementos necesarios para lograr el objetivo particular de la investigación hasta este momento del estudio. Para la Lingüística Funcional Sistémica (LFS), el lenguaje es un recurso sistemático para expresar significados en un contexto que en el caso del presente estudio es una comunidad de práctica formada por maestros de inglés en México. El análisis del discurso es un proceso continuo, y ningún discurso es estable, sino que cambia y se desarrolla por medio de la producción y la negociación, de igual manera que otros aspectos se transforman con el tiempo, (Gee 1999: 23). Este estudio pretende ser una ventana al momento social que la comunidad del estudio esté viviendo al momento en que se lleva a cabo.

El análisis

Una vez transcritas las entrevistas, se procedió a conformar y organizar el corpus. Para contestar la pregunta de investigación establecida anteriormente, se lleva a cabo el análisis de las entrevistas hechas a los participantes de acuerdo con los procesos verbales de Halliday (1994). En esta etapa del análisis nos enfocamos en las respuestas dadas a la primera pregunta de la entrevista:

¿Cómo ha sido tu experiencia como maestro/a de inglés?

Las siguientes son las respuestas de cada uno de los participantes y las tablas correspondientes, donde se organizan las cláusulas de acuerdo al proceso verbal que las constituye con el propósito de identificar la forma en que el discurso se construye en la función ideacional, la que representa la experiencia de los hablantes. Al ser una pregunta dirigida a la experiencia personal como maestro o maestra de inglés, la mayoría de las respuestas fueron dadas en primera persona y fueron las que se tomaron para la identificación y el análisis de los procesos verbales. Las respuestas completas se muestran por participante y los procesos verbales se organizaron para el análisis en tablas después de cada respuesta.

1. **ANA:** Pues, ha sido bonita, me gusta dar clases, me gusta estar con mis alumnos, creo que es una profesión que te ayuda a acercarte a los jóvenes y aprendes muchas cosas de ellos, y te da la oportunidad de enseñar parte de ti, no solamente inglés, sino muchas cosas, parte de tus experiencias en la vida.

Tabla 2. Los procesos verbales en la respuesta de Ana

Proceso	Material	Mental	Verbal	Conductual	Relacional	Existencial
Ana	Aprendes muchas cosas de ellos (los alumnos). Te da la oportunidad de enseñar parte de ti.	Me gusta dar clases. Me gusta estar con mis alumnos. Creo que es una profesión…			(Mi experiencia) ha sido bonita.	

2. **ISABEL:** Yo creo que he crecido, o sea, describiría mi experiencia así, porque así, haciendo memoria, mi forma de dar clase ha cambiado a comparación de las primeras veces , te vas a parar, bueno, he mejorado, este, siempre con...lo que normalmente pasa en una clase, pero ya uno es más consciente de lo que quieres hacer, en mi caso me ha dado muchísimas satisfacciones, más que menos. Tal vez, si haya otras gentes, otras profesiones que minimicen, pero yo no lo siento así, porque me gustan todos derechos y beneficios por ser maestra.

Tabla 3. Los procesos verbales en la respuesta de Isabel

Proceso	Material	Mental	Verbal	Conductual	Relacional	Existencial
Isabel	Mi forma de dar clase ha cambiado Te vas a parar, bueno, he mejorado Lo que normalmente pasa en una clase,	Creo que he crecido Haciendo memoria, Yo no lo siento así, Me gustan los derechos y beneficios de ser maestra.	Describiría mi experiencia así…			Tal vez, sí haya otras gentes que minimicen…

3. **KARLA**: Me considero una persona con mucha suerte en la docencia. Por lo tanto mi experiencia en este ámbito la considero muy buena. La vida me llevó a distintas instituciones en donde he conocido diferentes tipos de docentes de los que he podido aprender y sobre todo reflexionar. Mis alumnos me han dejado huella en todos los grupos que he tenido y sobre todo tener el privilegio de ir a diferentes carreras me permite conocer personas de diferentes áreas de las que sigo aprendiendo todo el tiempo.

Tabla 4. Los procesos verbales en la respuesta de Karla

Proceso	Material	Mental	Verbal	Conductual	Relacional	Existencial
Karla	La vida me llevó a diferentes instituciones He conocido a diferentes tipos de docentes, He aprendido de ellos Mis alumnos han dejado huella	Me considero una persona con mucha suerte en la docencia Y sobre todo reflexionar,			Mi experiencia en este ámbito la considero muy buena. En todos los grupos que he tenido, Sobre todo tener el privilegio de ir a …	

4. **MARY**: Aunque sé que cada experiencia que tengo me ayuda a aprender más, sin embargo, sí considero que mis clases definitivamente no son las mismas de hace nueve años, durante mis primeras experiencias en la docencia, la primera vez que di clases fue cuando estuve dando clases a niños de primaria, mi principal problema fue falta de control de grupo y que mi personalidad no era mucho de jugar o cantar con los niños, y en mi programa había muchas actividades como esas, por lo tanto mis clases eran aburridas, sin control de grupo y además tenía a la profesora titular de grupo quien siempre se quedaba en el salón, eso me intimidaba mucho.

   Ahora sé que es importante conocer como aprenden el tipo de alumnos que uno tiene, en mi caso yo no sabía mucho sobre como aprendían los niños, y tampoco tenía experiencia en cómo controlar a niños.

Tabla 5. Los procesos verbales en la respuesta de Mary

Proceso	Material	Mental	Verbal	Conductual	Relacional	Existencial
Mary	(*Cada experiencia*) me ayuda a aprender más La primera vez que di clases fue cuando estuve dando clases a niños	Aunque sé que cada experiencia que tengo… Considero que mis clases no son las mismas Eso me intimidaba mucho Ahora sé que … Yo no sabía mucho de cómo aprenden los niños		Quién siempre se quedaba en el salón,	Mi problema fue falta de control de grupo Mi personalidad no era mucho de jugar o cantar con los niños Es importante conocer como aprenden, Mis clases eran aburridas Tenía a la profesora titular del grupo Tampoco tenía experiencia en cómo controlar a los niños	Había muchas actividades como esas,

5. **TANIA**: Sumamente enriquecedora, todo el tiempo, me concentro en lo que necesitan aprender mis alumnos. Porque con el ejemplo, les enseño a ser auto suficientes y a gestar su propia educación. También siento que por esa misma necesidad de buscar información, no me conformo con lo que sé y siempre busco aprender más.

Tabla 6. Los procesos verbales en la respuesta de Tania

Proceso	Material	Mental	Verbal	Conductual	Relacional	Existencial
Tania	Les enseño a ser más auto-suficientes y… a gestar su propia educación	Me concentro en lo que necesitan aprender mis alumnos Siento que por esa misma necesidad de buscar información…			(Mi experiencia ha sido) sumamente enriquecedora,	

Proceso	Material	Mental	Verbal	Conductual	Relacional	Existencial
Tania	Siempre busco aprender más	No me conformo con lo que sé				

6. **JOSÉ**: Mi experiencia... ha sido aceptable en general, sí me gusta ser maestro. Porque me permite hacer que los estudiantes sean capaces de usar idioma de manera efectiva para sus necesidades; cualesquiera que éstas sean. Porque considero que tengo la suficiente preparación académica para hacerlo en primer lugar. Porque yo trato de dar lo mejor de mí para hacer mi trabajo. Porque me interesa que los estudiantes aprendan de verdad. Y porque me siento motivado al hacerlo, hasta ahora.

Tabla 7. Los procesos verbales en la respuesta de José

Proceso	Material	Mental	Verbal	Conductual	Relacional	Existencial
José	Me gusta ser maestro, Considero que tengo la suficiente preparación académica para hacerlo, Me interesa que los estudiantes aprendan de verdad Me siento motivado al hacerlo			Yo trato de dar lo mejor de mí para hacer mi trabajo	Mi experiencia ha sido aceptable en general	

Resultados parciales

Gee (2014: xi) menciona que mucho de lo que se encuentra en nuestra mente está construido por las experiencias que tenemos en el mundo físico y social en el que nacemos y donde participamos en juegos sociales y actuamos en roles sociales. De acuerdo con este autor, lo que tenemos en la mente, en forma de memoria, significado, creencia o valor es lo que da lugar a las prácticas sociales.

Hasta el momento, el análisis de los discursos producidos por los maestros participantes en el estudio como respuesta a la primera pregunta de las entrevistas, muestra que hay una mayoría de procesos mentales en el discurso de los maestros en referencia a su profesión. Podría decirse que la experiencia de los participantes se forma a partir de sus ideas sobre la profesión, su gusto por la enseñanza y otras expresiones comunes a los maestros. Las coincidencias en las respuestas de los participantes muestran que hay un discurso que puede considerarse una práctica discursiva entre la comunidad de práctica de los maestros de inglés que se materializa en el discurso a través de procesos mentales tales como; considerar, creer, sentir, interesar o gustar entre otros. Estos procesos mentales representan una evaluación interna de la experiencia de ser maestros de inglés.

El segundo grupo de procesos verbales ocupados por los participantes para describir su experiencia como maestros de inglés, lo que indica que es una comunidad que hace algo, algunas de las actividades mencionadas dada la naturaleza de la comunidad fueron; enseñar, aprender y dar clase entre otras. Finalmente, el grupo verbal usado en tercer lugar fue el de los procesos relacionales, que tiene como objetivo describir la experiencia docente como respuesta a la primera pregunta de las entrevistas hechas para este estudio, (Ver Tablas 2-6).

Conclusiones

Al pertenecer a una comunidad, los miembros se involucran en diferentes prácticas sociales que tienen significado para la comunidad. Una de estas prácticas es la discursiva; la de construir discursos que sean reflejo de lo que se encuentra en la mente social del grupo, (Gee, 2014). La metafunción ideacional de Halliday (1994) permite al individuo construir su discurso a través de procesos verbales. Identificar los procesos verbales atiende al primer nivel de análisis del discurso propuesto por Kaplan y Ullman (2015) definido como un análisis micro en que se buscan patrones lingüísticos en los discursos. En las respuestas analizadas hasta el momento, se ha encontrado un predominio de procesos mentales y evaluadores del pensamiento individual y colectivo de la experiencia docente de los participantes, seguido por los procesos materiales que evidencian una comunidad que comparte actividades y metas en común.

Sin embargo, estos resultados son aun parciales y aunque no se puede hacer una generalización de los procesos usados por los participantes. Hasta el momento del estudio y análisis, los discursos sí muestran coincidencias y similitudes en la forma en que los maestros construyen el discurso de la experiencia docente. Esto hace evidente la pertinencia de usar la teoría de las comunidades de práctica como el marco social de este estudio.

Al final del estudio, los resultados podrían generar y añadir un mayor conocimiento sobre esta actividad humana, su realidad y el impacto de su presencia en la sociedad, este conocimiento podría contribuir en el entendimiento de la profesión de los maestros en general.

Referencias:

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977) Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power.* Cambridge: Polity Press.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research.* London: Sage.

Flowerdew, J. & Peacock, M. (2001). *Research Perspectives on English for Academic Purposes.* Cambridge University Press.

Gee, James P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method* London/New York: Routledge.

Gee, James P. (2011). *How to do Discourse Analysis. A toolkit.* Routledge.

Ghio, E. y Fernández M. D. (2008). *Linguistica Sistémico Funcional: Aplicaciones a la Lengua Española.*1a. Ed. Santa Fe. Universidad Nacional del Litoral.

Halliday, M.A.K., (1978). *Language as a Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning.* London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar.* (2nd Ed.). London. Edward Arnold.

Hyland, K. (2002a). *Specificity revisited: how far should we go now?* English for Specific Purposes 21.

Kachru, B. B., & C. L. Nelson. (2001). World Englishes. In A. Burns & C. Coffin (Eds.), Analyzing English in a Global Context. London and New York: The Open University.

Kaplan-Weinger, J. & Ullman, C. (2015). Methods for the Ethnography of Communication. Language in Use in Schools and Communities. Routledge. Taylor & Francis Group.

Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation,* Cambridge University Press, Cambridge.

Malinowsky, B. (1933). *Coral gardens and their magic. vol II.* Goerge Allen & Udwin Ltd, Londres. (Consultado 20/04/2014). http://www.openlibrary.org/details/coralgardensandt031834mbp

Martin, J. R. and Rose, D. (2005). *The language of evaluation.* Appraisal in English.

Mathiessen, C. (1985). *Lexico-grammatical Cartography; English Systems.* International Language Science Publishers.

Polkinghorne, D. E. (1989). *Phenomenological Research methods.* In R. S. Valle & S.

Halling, (Eds.) *Existential phenomenological perspectives in psychology.* New York; Plenum Press.

Vygotsky L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E., (1990). *Toward a theory of cultural transparency: elements of a social discourse of the visible and the invisible* (Consultada 16/05/2014). http://www.ewenger.com/pub/index.htm

Wenger, E. (2001). *Comunidades en práctica: Aprendizaje, significado e identidad,* Paidós, Barcelona.

Análisis de los aspectos interpersonales en ensayos académicos de bachillerato

Pablo Manuel Rojas Aguilar
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Introducción

El análisis del discurso desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) ha propiciado el diseño de modelos educativos (Halliday y Martin, 1993; Prozovora, 1997; Ravelli & Ellis, 2004), los cuales se ubican dentro de lo que se denomina 'lingüística educacional', donde se ha observado que los miembros de una comunidad académica hacen uso del lenguaje de modo tal que cubre las expectativas de un contexto determinado.

En el caso del trabajo que se presenta, erigido bajo los lineamientos de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), formar parte de la «comunidad académica de bachillerato» depende de las expectativas que los profesores tengan de los textos estudiantiles, pues ellos son quienes determinan qué textos forman parte de la comunidad discursiva de bachillerato y cuáles no.

Este trabajo se centra en la caracterización de los recursos léxicos y gramaticales que dos grupos de alumnos de bachillerato emplean en su escritura para construir el 'significado interpersonal' (es decir, para manifestar su voz e interactuar con el lector); también se pretende hacer evidente la evolución que ésta va teniendo, así como los criterios empleados por los profesores a fin de determinar si los textos satisfacen, o no, las especificaciones de la comunidad de práctica.

La Lingüística Sistémico Funcional

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) se ubica dentro de la tradición funcionalista europea y fue creada por Michael Halliday en Inglaterra en 1978.

Esta teoría es concebida como un instrumento para desentrañar el lenguaje desde una perspectiva socio-semiótica, permitiendo el estudio

de éste como un recurso para construir e interpretar significados en un contexto social. Es *sistémica* porque explica cómo se han desarrollado los sistemas gramaticales como un potencial para construir significados sociales, centrándose en las relaciones paradigmáticas de opción; es *funcional* porque proporciona una visión profunda de por qué la lengua es como es de acuerdo con las funciones que cumple (Halliday, 1985).

Para la LSF, el lenguaje está constituido por tres estratos: 1) semántico, 2) léxico-gramático, 3) fonético/grafológico. De éstos, el semántico es el más importante pues es el que se desprende de las funciones sociales, las cuales Halliday (1985) denomina «metafunciones». Las metafunciones del lenguaje son tres: 1) *ideacional*, en el que los hablantes interpretan y organizan su experiencia; 2) *interpersonal*, en el que establecen y mantienen relaciones sociales, roles comunicativos; y 3) *textual*, a partir del cual se generan textos de forma apropiada y pertinente. Estas tres metafunciones permiten expresar los significados: ideacionales, interpersonales y textuales (Halliday, 1985), los cuales son configurados por el «registro», que está realizado por el contexto social de situación. Según Halliday (1985), hay tres dimensiones que lo configuran: 1) campo: aquello en lo que los participantes se están involucrando; 2) tenor: se refiere a la manera en la que interactúan los participantes de la comunicación, a los *roles* que adoptan y asignan a los demás; 3) medio: se refiere al medio en el que se realiza el discurso o texto (Martin y Rose, 2008).

No obstante, Halliday (1985) distingue un contexto social más: el contexto de cultura que se asocia con el «género», el cual es entendido por Eggins y Martin (2000) como una actividad intencional (en la que los hablantes participan como miembros de su propia cultura), que está orientada hacia un fin, y posee una estructura significativa inherente.

Christie y Martin (2000), Rothery (1996), entre otros, establecen una serie de relaciones entre el texto y los contextos sociales, denominadas metarredundancias, según las cuales, el 'género' se realiza a través del 'registro' y éste, a su vez, mediante la serie de opciones semánticas, léxico-gramaticales y fonológicas del texto. Así, el lenguaje posee características de las variables de situación discursiva: campo, tenor y medio; mientras que éstas, a su vez, poseen características del contexto de cultura, como se puede observar en la Figura 1.

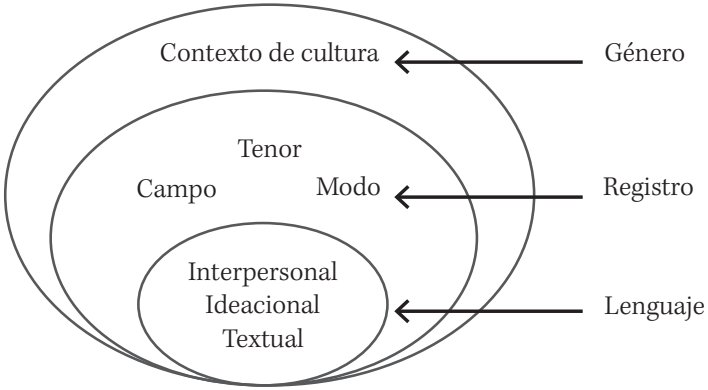


Figura 1. Género, registro y lenguaje.
Nota. Fuente: Eggins, S. & Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse. En T. A. v. Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process* (Vol. 1, pp. 230-256). London: Sage

Los significados ideacionales se realizan en la léxico-gramática a través del sistema de transitividad, que sirve para representar la interpretación de lo que existe y ocurre en el mundo. Los significados interpersonales son realizados a través de los 'sistemas de modo y modalidad' cuya función determina los aspectos de las cláusulas, los cuales conciernen al tiempo o modalidad gramatical, polaridad, persona, número y género. Los significados textuales son realizados a través del 'sistema temático' que vendría a ser, en palabras de Filice (2010: 115), «el punto de partida del mensaje, el elemento discursivo que crea coherencia sujetándose al discurso previo, permitiendo que el lector se ubique y oriente en el texto».

La voz de bachillerato

La voz del autor es entendida por Kamler (2001), Ivanic & Camps (2001), Gómez (2014) como los elementos lingüísticos que los autores expresan para manifestarse en un texto. De acuerdo con la LSF, hay tres tipos de significados: 1) ideacional, 2) interpersonal, 3) textual. Aquí tomaremos en cuenta solamente significado interpersonal; por lo tanto, se estudiarán

los recursos lingüísticos que los estudiantes emplean para manifestar su presencia, su voz en los textos (a través de los sistemas de modo y modalidad), así como la manera en la que se representan a sí mismos al momento de brindar su opinión y de interactuar con el lector: ya de maner a asertiva, ya de manera tentativa, como se muestra en la Figura 2.

Auto-representación del autor	
El autor se presenta con autoridad y certeza mediante el uso de:	El autor se presenta de manera provisional mediante el uso de:
- La primera persona del singular o plura. Procesos relacionales en tiempo presente, tales como *es*, *tiene*, entre otros. - Marcadores modales de certeza, tales como *ciertamente*, *definitivamente*, entre otros). - Modo imperativo Etcétera.	- Marcadores de modalidad, tales como *acaso*, *tal vez*, *probablemente*, entre otros. - Alto uso de verbos modales, tales como *puede*, *podría*, entre otros. - Modo interrogativo - Métaforas interpersonales subjetivas explícitas Etcétera

Figura 2. La auto-representación del autor.
Nota. Fuente: Ivanic, R. & Camps, D. (2001). I am who I sound. Voice as self-representation in L2 writing. Journal of second language writing, 10: 3-33.

Si bien los ensayos pertenecen al ámbito del lenguaje escrito, los textos del nivel medio superior poseen ciertas marcas del lenguaje oral.

Lenguaje oral

Éste, aunque puede planificarse, de manera general tiende a irrumpir de manera espontánea al momento de ser expresado. Dada su inmediatez, el hablante en un tiempo breve debe erigir léxico-gramaticalmente sus mundos interno y externo, ubicándose en una determinada situación comunicativa, al tiempo que debe adoptar y asignar roles discursivos y decidir cómo organizar toda esta información (Portolés, 2003; Tusón 2003). Tal dinamismo propicia, tanto repeticiones y paráfrasis, como reformulaciones sobre lo que se había expresado. No debe sorprender a nadie,

entonces, que el enmarañamiento gramatical sea la característica más importante que poseen los textos orales.

Lenguaje escrito

Escribir es una labor solitaria, señala Tusón (2003), la cual requiere, idealmente, que el escritor elabore un esquema previo, que corrija, tache, vuelva a comenzar y vuelva a ordenar lo que estaba escribiendo, a fin de representar sus mundos interno y externo, de generar una situación comunicativa, de asumir un rol discursivo, de organizar la información y de elegir un punto de partida. Una vez hecho lo anterior, la escritura se vuelve un producto acabado, sin las marcas de su proceso de realización.

Dado que el proceso de realización de este lenguaje es llevado a cabo por una persona que se encuentra separada en el espacio y el tiempo de quien leerá el texto (lo cual implica que ambos no comparten el mismo contexto físico), no es de sorprenderse, por lo tanto, que las características principales de este lenguaje sean la precisión, la claridad, la concisión y no el enmarañamiento gramatical (Tusón, 2003).

Ambos lenguajes cumplen funciones distintas; dichas funciones están regidas por la forma la cual, a su vez, está regida por el medio.

Metodología

Este estudio pretende caracterizar el género ensayo a partir del análisis de los aspectos interpersonales que configuran la voz de la comunidad de práctica de bachillerato.

Para tal fin se analizaron de manera cuantitativa (en lo que respecta a la caracterización de los textos) y cualitativa (en lo que respecta a la interpretación de los resultados) ensayos escritos por alumnos del nivel medio superior pertenecientes al 2º semestre (considerados principiantes) y al 6º semestre (considerados avanzados); también se analizaron ensayos escritos por expertos (incluidos en los programas de estudio de dicho nivel educativo). Los textos estudiantiles se analizaron tomando en cuenta dos variables: 1) el grado académico, 2) la calificación asignada por los

profesores a cada texto. Los sujetos que elaboraron los ensayos son estudiantes de entre 15 y 18 años, de ambos sexos, pertenecientes al Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla, Plantel 25 (un organismo público descentralizado ubicado en el municipio de Libres, Puebla al que asisten estudiantes de clase media y clase media-baja). Los estudiantes de entre 15 y 16 años cursaban la asignatura denominada Taller de Lectura y Redacción II, incluida en el programa de estudios del 2º semestre; mientras que los estudiantes de entre 17 y 18 años cursaban la asignatura denominada Literatura, incluida en el programa de estudios de 6º. Los autores expertos que fueron seleccionados se incluyen en los programas de estudio de ambos semestres; entre ellos resaltan las figuras de Jorge Luis Borges y Jesús Bonilla Fernández, ambos maestros del ensayo contemporáneo escrito en lengua castellana.

Objetivos

La realización de este trabajo fue guiada por los siguientes objetivos:

- Identificar, caracterizar y comparar los recursos léxico-gramaticales que los alumnos de bachillerato emplean para construir los significados interpersonales, en el corpus recopilado.
- Describir y analizar el desarrollo que van teniendo las realizaciones del significado interpersonal, en la escritura académica de los alumnos del COBAEP en el transcurso del 2° al 6° semestre.
- Comparar los recursos léxico-gramaticales que los alumnos de bachillerato emplean para construir los significados interpersonales, con los utilizados por los autores expertos.

Textos seleccionados

Fueron seleccionados 50 textos para analizar las formas lingüísticas que los alumnos emplean para expresar el significado interpersonal, los cuales

están constituidos por 5 939 cláusulas finitas: 25 ensayos elaborados por alumnos de 2º semestre, constituidos por 2 536 cláusulas finitas y 25 ensayos elaborados por alumnos de 6º semestre, constituidos por 3 403 cláusulas finitas. También fueron seleccionados 4 ensayos de autores expertos (los cuales se encuentran incluidos en los programas de estudios de bachillerato) con la finalidad de tener un punto de comparación; éstos están constituidos por 678 cláusulas finitas.

Se eligieron textos de 2º, de 6º semestre y de autores expertos con el objetivo de observar si existe una evolución o no en cuanto al uso de las formas lingüísticas para manifestar el significado interpersonal con el paso del tiempo y la práctica constante. En este sentido, los textos de autores expertos vendrían a ser el ideal al que aspirarían a alcanzar los jóvenes como escritores académico-literarios, debido a que dichos ensayos fueron leídos y estudiados en ambas asignaturas por los alumnos.

Como los ensayos estudiantiles fueron generados con un mismo fin (aprobar una materia), poseen una misma estructura y como los escribientes poseen edades similares y comparten un mismo contexto de cultura y de situación académica, se puede decir que establecen un tipo específico de género. Además, es importante mencionar que los profesores solicitaron a los alumnos dichos ensayos académicos como trabajo final. Dado lo anterior, se buscó que éstos hubieran recibido calificaciones altas (A): 9 y 10, medias (M): 7 y 8, y bajas (B): 4, 5, 6. Lo anterior a fin de observar si hay alguna correspondencia entre el uso de las formas interpersonales y las consideraciones de los profesores al evaluar los textos.

Procedimientos

Para llevar a cabo este estudio, los textos seleccionados se separaron y contaron en cláusulas finitas; sólo se cuantificaron aquéllas propias de los escribientes. Después de separar las cláusulas, se buscaron los elementos interpersonales en cada texto y se cuantificaron en términos de porcentajes. Así, pues, se localizaron, cuantificaron, y analizaron en cada cláusula, los elementos de modo y de modalidad a través de los cuales se realiza el significado interpersonal: **Modo** (MD): declarativa, pregunta, ofrecimiento y orden; las referencias que los escribientes hacen en sus textos a la **1ª**

y **2ª** persona del singular y plural (1ª Ps, 1ª Pp y 2ª Ps, 2ª Pp); **polaridad** negativa (PL-); los **adjuntos modales** (AM); los **verbos modales** (VM); los **vocativos** (VT), y las **metáforas interpersonales** (MI).

En el caso de las cuatro formas discursivas básicas **MD**: *declarativa, pregunta, ofrecimiento* y *orden*, a través de las cuales se marcan movimientos sucesivos de roles entre el escribiente y el lector, y de la referencia a la **1ª Pp**, se puede brindar el siguiente ejemplo, extraído del corpus analizado (en los ejemplos que aquí se citan, se conserva la redacción original de los estudiantes):

(1) «En verdad, ¿hay que enamorarnos?» En este ejemplo, el escribiente interactúa con el lector solicitándole su opinión a partir de esta pregunta, acaso retórica. Además, al usar el pronombre en primera persona del plural «nos», pareciera que quien escribe espera que el lector comparta sus creencias y actitudes con él.

A partir del análisis de la PL- del elemento finito en las cláusulas, se puede interpretar en qué está de acuerdo el escribiente y en qué no; por ejemplo:

(2) «Darlo todo por una mujer no es malo…». No obstante, «existen gradaciones intermedias entre los polos positivo y negativo, las cuales constituyen la escala de modalidad» (Ghio & Fernández, 2005: 111); misma que se expresa a través de los VM, por ejemplo:

(3) «El amor te puede hacer sentir que eres la persona más feliz del mundo…». Dicha escala se manifiesta también mediante los am; por ejemplo:

(4) «Tal vez algunas personas se fijen en el físico». Aquí, el adjunto modal, «Tal vez», se presenta como un atributo externo o una circunstancia dentro de la misma cláusula e introduce la opinión del escribiente de manera menos abierta, manifestando distancia entre él y el lector. A partir de los dos ejemplos anteriores, se puede observar el grado de certeza, de responsabilidad y posicionamiento que asume el escribiente para opinar sobre algún tema en específico.

A través del uso de MI, se observa la manera en la que éstos expresan sus opiniones de manera disimulada, por ejemplo:

(5) «Dicen que el joven aún sigue buscándola (a la mujer del metro)...». Donde, «dicen» (que se encuentra en otra cláusula), modaliza una opinión que no se atribuye al escribiente. Mientras que en (6), «Mi opinión» modaliza una opinión que sí se atribuye de manera abierta al escribiente:

(6) «Mi opinión es que el cuento esta bonito...»

A partir de los VT y de las referencias a la 2ª persona (en el caso del uso de usted o tú), se puede observar el posicionamiento jerárquico que adopta el escribiente durante la interacción que éste establece específicamente con un lector que menciona de manera abierta, como en el ejemplo siguiente:

(7) «Esto fue mi ensayo, profesora Cristhel ...»
La misma metodología fue llevada a cabo para analizar los mismos elementos lingüísticos en los ensayos de autores expertos, la cual evidencia de qué manera éstos interactúan con sus lectores a través de, por ejemplo, Movimientos Discursivos (MD):

(8) «¿Por qué la vida requiere alguna estrategia?», donde Bonilla (2010) interactúa con el lector solicitándole, de manera implícita, participar en la interpretación del texto. O en lo que respecta a las Referencias a la 1ª Persona (Ref 1a P) se tiene el siguiente ejemplo, en el que el Borges (2002) hace al lector partícipe de su opinión propia a través del uso del «nos», mediante el cual también va llevando a quien lo lee al ritmo que a él le place, sin darle la posibilidad de indagar más sobre el tema:

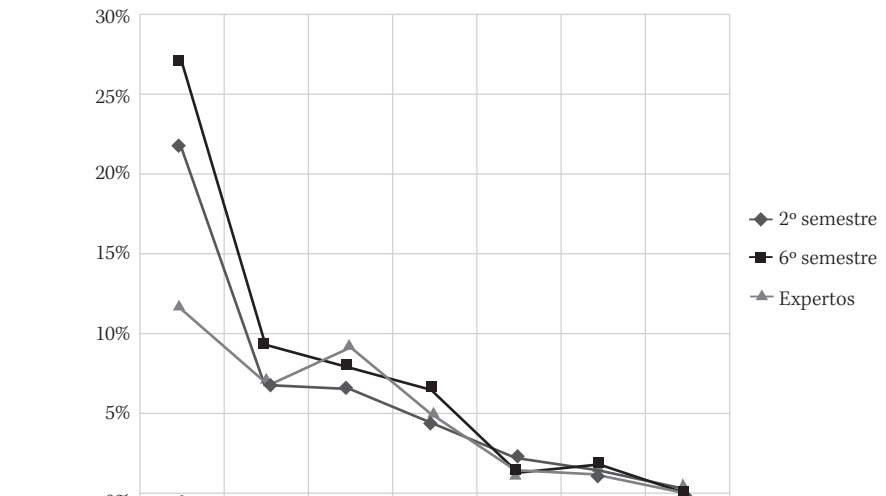
(9) «bástenos retener, por ahora, que a Coleringe le fue dada en el sueño una página...»

Posteriormente, se tomó en cuenta el total de formas interpersonales que se encontraban en cada texto previamente dividido en cláusulas finitas. Luego se sumaron las cláusulas de los textos; de igual manera se hizo con las formas interpersonales. Con la finalidad de que la extensión de los ensayos no afectara los datos, se obtuvieron porcentajes.

Resultados

En esta sección, se comparan los ensayos escritos por alumnos de 2º con los de los alumnos de 6º semestre y con los de los ensayos modelo.

En la Figura 3, puede observarse que las formas más empleadas por la comunidad de práctica de bachillerato son 1) las Referencias a la 1ª y 2ª Persona (Ref. 1ª y 2ª P), 2) Verbos Modales (VM), 3) Polaridad Negativa (PL-), 4) Adjuntos Modales (AM), 5) Metáforas Interpersonales (MI), 6) Movimientos Discursivos (MD) y 7) los Vocativos (VT). De la misma manera, se observa que los alumnos de sexto semestre recurren con más frecuencia a estos usos lingüísticos al momento de expresar su voz que los alumnos de segundo semestre, a excepción del uso de las MI y de los VT. En cuanto a los expertos, se observa que la preferencia de uso es similar a la de los estudiantes: 1) Ref. 1ª y 2ª P, 2) VM, 3) PL-, 4) AM, 5) MI, 6) MD, 7) VT.



	Ref. 1a y 2aP	VM	PL	AM	MI	Modo	VT
2º semestre	21.57%	6.86%	6.62%	5.43%	2.13%	1.34%	0.16%
6º semestre	26.89%	9.25%	8.17%	6.40%	1.32%	1.65%	0.02%
Expertos	11.50%	7.08%	9.29%	5.01%	1.03%	1.18%	0.14%

Figura 3. Aspectos interpersonales, 2º, 6º semestre y autores expertos.

Ensayos estudiantiles y ensayos modelo

En la Figura 4 —donde se muestra la comparación del uso de aspectos interpersonales que hacen los alumnos de 2º, 6º semestre y los expertos en sus ensayos— se puede observar que los autores expertos hacen un uso más mesurado de las formas interpersonales que los estudiantes. También que el uso de estos recursos por parte de los jóvenes de 6º (73.07%) supera en treinta por ciento al uso que realizan los de 2º (43.02%), hecho que muestra de manera clara que, con el paso del tiempo y la mayor experiencia académica, el significado interpersonal en los textos aumenta de manera considerable. Además, es evidente que la frecuencia de uso que realizan los expertos es más parecida a la de los alumnos principiantes que a la de los avanzados, aunque se esperaría lo contrario, dado el avance académico.

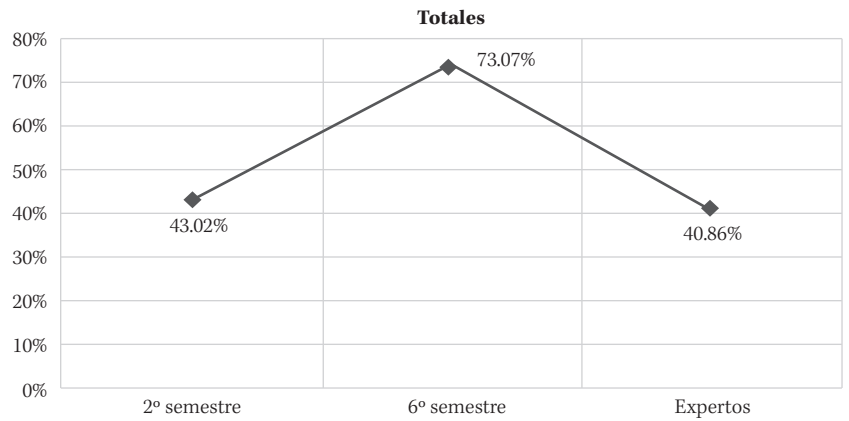


Figura 4. Total de aspectos interpersonales: 2º Semestre, 6º Semestre, Expertos

No obstante, aunque los expertos usan aspectos interpersonales con menor frecuencia que los estudiantes, las cláusulas en las que los emplean suelen ser más efectivas que las de los estudiantes. Por ejemplo, la Polaridad Negativa (PL-) es empleada generalmente para manifestar en qué no se está de acuerdo y en qué no se cree, lo cual devela la actitud de los escribientes y escritores ante determinados hechos. No obstante, mientras

los bachilleres emplean este recurso solamente para tal fin, como se observa en los siguientes ejemplos (10 corresponde al 2º, y 11 al 6º semestre):

(10) «El hombre desde su creación nunca ha estado solo porque *no* sería bueno…»
(11) «caemos en debilidad, tristezas y otras situaciones no deseadas…», los expertos lo utilizan también como un recurso literario:
(12) «no hay acto que no sea coronación de una serie, de una infinita serie de causas y manantial de una infinita serie de efectos…», donde el recurso literario (lítote) empleado por Borges (2002) es una negación seguida de otra, a través de las cuales pretende afirmar algo con mayor énfasis; en este caso que «todo acto es una coronación de una serie de causas…»

Con la finalidad de brindar más ejemplos, en lo que respecta a las Metáforas Interpersonales (MI), mientras un alumno principiante logra una cláusula como la siguiente:

(13) «*pienso que* el último beso solo puede pasar si la persona fallece…»; aquí, el alumno brinda una opinión que se atribuye a él mismo; este hecho resta fuerza a su aseveración debido a que se trata de una opinión personal (además de tratarse de una MI). Un estudiante avanzado genera lo siguiente:
(14) «*Sabemos que* en la *edad media* la mujer es el instrumento de la perdición…», donde el estudiante ofrece una opinión a través del uso de la primera persona del plural. Mediante este recurso, se genera la impresión de que lo emitido es una opinión o una creencia no solamente de una persona, sino de un colectivo (quizá la comunidad de bachillerato), brindando más fuerza a su aseveración. En cambio, un experto posee la agudeza para brindar una opinión de manera impersonal, generando la impresión de manifestar un hecho ya conocido y que no debe ser cuestionado, como se observa en (15):
(15) «Hoy en día, *se sabe que*, durante el oscurantismo, la mujer fue el medio de perdición predilecto de los hombres …» (Rojas, 2008).

Comparación de los resultados de acuerdo con las notas asentadas por los profesores

Antes de comenzar esta investigación, se pensaba que con la práctica constante la escritura de los alumnos de bachillerato se iría pareciendo más al de los expertos. No obstante, no sólo no ocurrió así, sino que la frecuencia de uso de estos recursos en los alumnos avanzados se disparó a casi el doble del de los autores expertos, evidenciando así un suceso inesperado. Sin embargo, con esto no debe pensarse que los ensayos son inadecuados, o más bien que su evolución es inadecuada puesto que las formas lingüísticas que emplean los estudiantes de bachillerato, como ya lo han hecho notar Halliday y Martin (1993), Prozovora (1997), Ravelli y Ellis (2004), entre otros, deben ajustarse a lo que la comunidad de práctica espera de ellos, es decir, a lo que los profesores exigen: manifestar, como los expertos, sus opiniones y actitudes sobre un tema; para tal fin, los estudiantes tratan de imitar las estructuras lingüísticas de los escritores pero no logran alcanzar la efectividad de éstos. Además, los estudiantes avanzados, al tener mayor contacto con los textos incluidos en sus programas de estudio, al parecer, han magnificado la frecuencia de los recursos empleados por éstos para manifestar el significado interpersonal, evidenciando un «excesivo cobro de conciencia» (Valerdi, 2014), para manifestar su voz de manera explícita en los ensayos que escriben. Esto es bien visto por los profesores que otorgan una nota alta (A) a quien se manifiesta de manera abierta en su texto y una nota baja (B) para quien no lo hace.

Asimismo, en el análisis de este estudio, se observó que a los textos con mayor extensión clausular no se les otorgó una nota baja (B), salvo que éstos poseyeran un número mínimo de aspectos interpersonales y viceversa. En este sentido, al parecer la decisión de los profesores para asentar una calificación está relacionada también con la extensión clausular de los escritos. Con esto se evidencia una posible relación entre el uso de formas interpersonales y la extensión clausular de los ensayos: mientras mayor sea el número de estos recursos lingüísticos y de cláusulas en los textos, mayor será la calificación asignada.

La Figura 5 contrasta el uso de las formas interpersonales empleadas de acuerdo con la segunda variable: calificaciones asentadas a los textos [altas (A): 9 y 10, medias (M): 7 y 8, bajas (B): 4, 5 y 6].

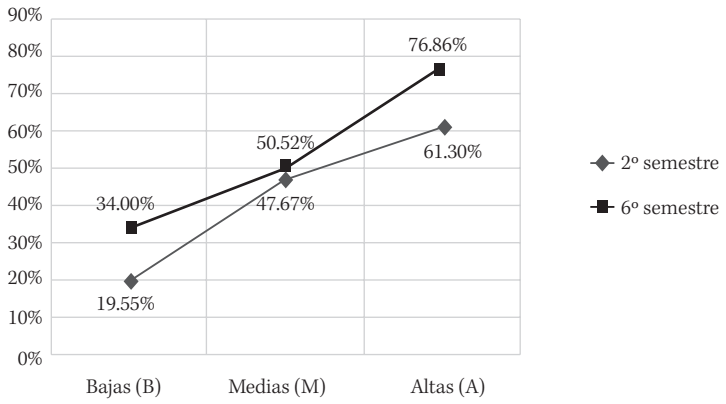


Figura 5. Notas establecidas por los profesores de acuerdo con el uso de aspectos interpersonales.

En la Figura 5, los picos más altos de uso que realizan los estudiantes de 2º y 6º semestre se ubican en la columna correspondiente a las notas altas (A): 61.30% (que equivale a usar una forma interpersonal cada 1.7 cláusulas) y 76.86% (que equivale a usar una forma interpersonal cada 1.4 cláusulas), respectivamente. La diferencia en cuanto a porcentajes con respecto a las columnas de las notas bajas (B) y las medias (M) es bastante significativa: de aproximadamente 40% con respecto a B y de aproximadamente 20% con respecto a M. Estos resultados evidencian que a mayor uso de formas interpersonales en los textos, mayor calificación recibirán por parte de los profesores.

Conclusiones

En este estudio se develaron los recursos que los estudiantes emplean para configurar su voz en el contexto académico de bachillerato (basados en los lineamientos establecidos por la GSF), ubicando y analizando los recursos léxico-gramaticales utilizados para expresar el significado interpersonal.

Los resultados mostraron que los estudiantes emplean los siguientes recursos lingüísticos: 1) la 1ª Persona del Plural a fin hacer evidente su

presencia en el texto entre un colectivo con el que guardan una relación cercana; 2) 1ª Persona del Singular, mediante la cual manifiestan su presencia explícita en el texto; 3) Verbos Modales (VM) para manifestar su voz, ya sea como una probabilidad, o bien como una certeza u obligación; 4) Polaridad Negativa (PL-), a través de la cual los bachilleres develan con qué no están de acuerdo; 5) Adjuntos Modales (AM), a través de los que manifiestan el grado de certeza o habitualidad con el que ellos creen que deben o no deben ocurrir ciertos hechos; 6) Metáforas Interpersonales (MI), a fin de no comprometerse con lo que dicen; 7) Movimientos Discursivos (MD) para interactuar con su lector, ya sea haciéndolo participar en la interpretación del texto a través de preguntas retóricas, o bien recomendándole u ordenándole que haga tal o cual cosa. Finalmente, el uso que esta comunidad de práctica hace de 8) los vocativos (VT) es prácticamente nulo.

En lo que respecta a la primera variable, se observó que, durante el transcurso del 2º al 6º semestre de bachillerato, el significado interpersonal en los textos se va incrementando de manera considerable, aumentando su uso 30%. Sin embargo, este incremento no coincide con la evolución esperada de esta escritura, de acuerdo con la hipótesis planteada para llevar a cabo esta investigación la cual sugería que el uso de los aspectos interpersonales en los textos iría pareciéndose, con el paso del grado académico, al de los ensayos escritos por expertos. No obstante, dado que los ensayos de bachillerato responden a un fin principal: aprobar una materia, éstos deben cubrir las exigencias requeridas por su comunidad de práctica, esto es, manifestar su voz, sus opiniones y creencias como lo haría un escritor experto. Aunque los estudiantes no logran esto, sí recurren a las estructuras empleadas por los expertos (sin lograr la eficacia de éstas); dichas estructuras van incrementándose de manera considerable con el paso del grado académico.

Después de culminar este estudio, se concluyó que a mayor uso de formas interpersonales y a mayor extensión clausular, los textos recibirán notas más altas (A) y viceversa.

Dados los resultados obtenidos, podría pensarse que la voz de bachillerato vendría a ser, de acuerdo con Ivanic y Camps (2001), relativamente «exitosa» o «asertiva», dado que en gran medida los estudiantes hacen uso de la 1ª persona para expresarse, mostrando así su autoridad y certeza.

Sin embargo, el uso predilecto de esta comunidad académica es el de la 1ª persona del plural y no del singular hecho que evidencia que los estudiantes prefieren, en mayor grado, manifestar su voz desde un colectivo que les brinda respaldo debido a que no se sienten lo suficientemente seguros de lo que están diciendo. Además, si tomamos en cuenta que los estudiantes hacen un uso mayor de adjuntos y verbos modales de probabilidad que de los de certeza, podríamos notar que el lenguaje académico de bachillerato parece acercarse más a la denominada «auto representación tentativa», que es configurada por Kamler (2001), Ivanic & Camps (2001), Gómez (2014), como se vio en Figura 2.

La alta interacción generada por los estudiantes con su lector (generalmente, su profesor) propicia que la escritura empleada para producir estos ensayos se acerque más al lenguaje oral. Este hecho parece no coincidir con las características del lenguaje escrito que señala Amparo Tusón (2003): tales como la concisión, la precisión, la claridad, o el evidente distanciamiento interpersonal (más evidente en los textos académicos) o la planeación previa con la finalidad de no hacer evidentes las marcas del proceso de realización.

Después del análisis efectuado, se puede concluir que, para que el ensayo de bachillerato sea evaluado con una calificación alta (A), el estudiante debe escribirlo generalmente en primera persona y debe dirigirlo a una segunda a fin de que parezca un diálogo, en el que se manifiesten opiniones, principalmente de manera modalizada, a través del uso de adjuntos y verbos modales de probabilidad. Dicho escrito debe poseer la mayor extensión clausular posible.

Así, otra de las hipótesis a partir de las cuales se comenzó este trabajo es rechazada, pues se pensaba que los ensayos evaluados con notas altas (A) poseerían mayores características del lenguaje escrito que del oral, pero no fue así. Un resultado similar obtuvo Ignatieva (2013), en un estudio realizado sobre la escritura académica de estudiantes de la UNAM, en un artículo sobre el género de pregunta-respuesta (examen escrito en el salón de clases).

No obstante, se debe tomar en cuenta que la finalidad del nivel educativo medio superior es brindar competencias medias a los estudiantes, las cuales les sirvan de base para poder ingresar a la educación superior. Por lo tanto, estos alumnos están aprendiendo a escribir su voz, a hacerse

presentes en una redacción, pues aún no han adquirido las sutilezas necesarias para manifestarse en un escrito de manera contundente y, sin embargo, implícita, como lo haría Jorge Luis Borges o Jesús Bonilla Fernández. Dicho esto, los bachilleres recurren a las marcas más evidentes que dejan estos y otros autores expertos (tales como emplear la 1ª persona para expresarse) y también a su experiencia e inmediatez: a escribir como si estuvieran hablando.

Para profundizar y comprender mejor este lenguaje académico estudiantil, sería interesante realizar un estudio más profundo, desde la Teoría de la Valoración (desarrollada por Martin & Rose, 2003); esto, a fin de explorar la zona de interacción lingüística ubicada más allá de la léxicogramática. Este entendimiento nos llevará a comprender de mejor manera algo que no se evidencia abiertamente: las actitudes y las posturas de los escribientes mediante las selecciones semántico-discursivas que emplean para manifestar, por ejemplo, su Actitud y Compromiso ante lo que dicen.

Referencias:

Bonilla, F. (2010). La estrategia de List Arzurbide. *La Curul*, 9 (1ª ed.), 190-193.

Borges, J.L. (2002). *Otras inquisiciones*, Madrid: Alianza editorial.

Christie, F., & Martin, J. R. (2000). *Genre and institutions.* Londres: Continuum.

Eggins, S. & Martin, J. R. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. A. Van Dijk (comp.), *Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria. El discrurso como estructura y proceso* (335-371). Barcelona: Gedisa.

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.

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: UNL.

Gómez, M. C. (2014). El desarrollo de la *voz del autor (writer's voice)* en la escritura académica de los estudiantes universitarios de español como lengua heredada: aportaciones de la lingüística sistémico funcional. En Ignatieva, N. & Colombi, C (Coord.). CLAE: *El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (127-164). México D.F.: UNAM.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning.* Londres: Arnold.

Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar.* Londres: Arnold.

Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power.* Pittsburg: University of Pittsburg Press.

Ignatieva, N. (2013). Características genéricas y funcionales de los exámenes escritos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En *Lenguas en contexto* (10), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 45-53.

Ivanic, R. & Camps, D. (2001). I am who I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of second language writing.* 10: 3-33.

Kamler, B. (2001). *Relocating the personal: A critical writing pedagogy.* Albany, Nueva York: State University of New York Press.

Martin, J. R. & Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause.* Londres, Nueva York: Continuum.

Martin. J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations, mapping culture*. Londres: Equinox.

Portolés, J. (2003). *Marcadores del discurso.* Barcelona: Ariel.

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.* Nueva York: Mouton de Gruyter. 305-322.

Ravelli, Louis & Robert Ellis (Comps.). 2004, *Analyzing academic writing: Contextualized frameworks*, Londres: Continuum.

Rojas, P. (2009). El héroe enamorado. *La Curul*, 3 (1ª ed.), 98-107.

Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. En R. Hasan & G. Williams (Eds.). *Literacy in Society.* (pp. 86-123). Harlow, Essex, Addison Wesley Longman.

Tusón, A. (2003). *Análisis de la conversación.* España: Ariel Practicum.

Valerdi, J. (2014). La dimensión interpersonal del lenguaje académico en inglés como L2: análisis de la expresión de actitud y compromiso en el ensayo académico sobre literatura. Tesis Maestría en Lingüística Aplicada. México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.

Parte 2: Estudios de valoración

La heteroglosia en la redacción académica en inglés: Una exploración de la propiedad lingüística en el ensayo académico universitario

Julio César Valerdi Zárate
(Universidad Iberoamericana de Puebla)

Introducción

La redacción académica juega un importante papel en la formación profesional de aprendientes universitarios debido a su rol central como medio de enseñanza-aprendizaje, de promoción del conocimiento a lo largo de la educación superior y de difusión de trabajos de investigación (Perales, 2013). Cuando esta actividad es desarrollada en una L2 y es evaluada por docentes especializados en la enseñanza de lenguas extranjeras, la determinación de la efectividad de un escrito o su carencia de ésta se vuelve compleja y depende de diversas variables de carácter indispensable. Entre las consideraciones que los docentes universitarios toman en cuenta al evaluar textos escritos se encuentran factores como la ortografía, el uso correcto de signos de puntuación, la correcta utilización de vocabulario –cognados, cognados falsos, verbos, adjetivos o adverbios– (Crossman, 2013) y la organización cohesionada y coherente de los párrafos que conforman los textos (Zamudio, 2007). Además, al pertenecer a algún área de conocimiento o licenciatura específica, la evaluación de los textos «suele realizarse a partir de la valoración de lo escrito por un estudiante en función de las lecturas asignadas y de observaciones personales. Los estilos privilegiados [...] tienen que ver con la capacidad para reescribir los planteamientos formulados por miembros reconocidos de las comunidades disciplinares y expresarlos por escrito» (Del Rosal, 2007: 15). No obstante, la consideración de este tipo de elementos no parece ser suficiente para cumplir con la tarea de evaluar un texto con resultados satisfactorios.

Durante el proceso de evaluación, el docente en lenguas extranjeras encuentra comúnmente textos que satisfacen los estándares esperados

en cuanto a los rasgos formales antes mencionados y aun así dan la impresión de que algo en ellos no funciona del todo bien. Martin-Uriz & Whittaker (2009) se han referido a tal impresión como una «percepción intuitiva de deficiencia e inmadurez en la redacción de los aprendientes». Por su parte, Crossman (2013) describe como intuitiva y difícil de explicar la impresión de que textos coherentes y cohesionados en su estudio sobre redacción presentaran carencias que los hacían poco «efectivos». A partir de las descripciones de estas lingüistas, es posible entrever la necesidad de aproximarse al discurso académico universitario desde una posición descriptiva que dé cuenta de la propiedad de la redacción académica en L2 en función de su acoplamiento a consideraciones que vayan más allá de las propiedades formales de los textos. Una aproximación de ese tipo daría cuenta también de alguna potencial fuente de la *propiedad* lingüística de un escrito, o bien del origen de las deficiencias que provocan la poca efectividad de algunos textos a pesar de su corrección gramatical, ortográfica y organizacional.

En este escrito se hace referencia a la noción de *propiedad lingüística* en oposición con el concepto de *corrección.* La distinción es bien conocida en estudios sistemicistas, en particular por descripciones como la de Eggins (2003), para quien la *propiedad lingüística* tiene que ver con la exitosa adecuación de las selecciones léxicas y gramaticales de un hablante de acuerdo con su contexto de interacción. Así, a diferencia de una evaluación prescriptiva acerca de la corrección del uso de la lengua, un acercamiento descriptivo a la *propiedad lingüística* se basa en enunciados sobre el uso lingüístico de los hablantes en relación con las dimensiones contextuales de *campo*, *medio* y *tenor* que se reflejarán en el texto como muestra de un género lingüístico particular. Del mismo modo, al ser un género lingüístico un constructo culturalmente construido, la *propiedad lingüística* de un texto está ligada al contexto cultural de los hablantes que toman parte de la interacción lingüística.

Este estudio tiene como objetivo explorar las selecciones lingüísticas de carácter interpersonal realizadas por autores de ensayos académicos profesionales y universitarios, analizándolas en términos ubicados más allá del estrato de la léxico-gramática. Dicha exploración se enfoca en selecciones semántico-discursivas relacionadas con el sistema de ***compromiso*** con-

templado en la Teoría de la Valoración,[1] desarrollada por el lingüista canadiense Jim Martin (2000) y otros colaboradores como extensión de lo propuesto por Halliday (1985, 1994, 2004, 2014) en su Lingüística Sistémica Funcional (LSF). El estudio parte de la hipótesis de que el análisis sistémico funcional del discurso académico universitario puede ilustrar la dimensión interpersonal de la redacción universitaria como un factor determinante en la propiedad lingüística de los textos redactados por aprendientes de inglés académico como L2, arrojando luz sobre los elementos de esta dimensión que funcionan como potenciales fuentes de propiedad lingüística.

La hipótesis anterior se fundamenta, en parte, en investigaciones anteriores que han encontrado en el uso de la significación interpersonal uno de los retos más importantes a superar en el discurso académico universitario (Hood, 2010). Una de las cuestiones de carácter pedagógico más relevantes en este campo se relaciona, de acuerdo con Hood (2004), con la apropiada inducción de los aprendientes a las expectativas de otros hablantes con los que comparten discursos especializados en determinadas áreas de conocimiento. Asimismo, a través del análisis del lenguaje de la subjetividad, diversos investigadores han encontrado que la significación interpersonal juega un importante papel en la adquisición de una redacción académica efectiva en contextos de aprendientes monolingües y bilingües de inglés como lengua extranjera, desde la educación preparatoria hasta la universitaria (Hyland, 2000; Mei, 2006, 2007; Derewianka, 2007; Lee, 2008; Hood, 2010; Moss, 2012). También ha sido discutido en diversas investigaciones, como las reportadas por Hood (2004) y Hyland (2005), el problema de la influencia de las diferencias culturales en las selecciones interpersonales de aprendientes de una L2. En el presente estudio se lleva el análisis de Valoración al contexto universitario de aprendientes mexicanos de inglés académico en relación con la noción de propiedad lingüística. La particularidad de este análisis se encuentra en su observación de la relación entre las propiedades valorativas de textos universitarios y su consideración como textos más o menos aceptables por parte de hablantes expertos de su comunidad lingüística. Adicionalmente, se compara

1 El proyecto de investigación incluye el análisis de dos sistemas de ***valoración: actitud*** y ***compromiso***. Por cuestiones de espacio, este escrito abarca únicamente el segundo de los sistemas.

las selecciones de escritores universitarios mexicanos con las de escritores de universidades estadounidenses para dar cuenta del papel del contexto cultural de los hablantes en su construcción de discursos más o menos apropiados en términos valorativos.

La Teoría de la Valoración

Desarrollada dentro del marco de la LSF, la Teoría de la Valoración representa un paradigma teórico y metodológico para el análisis del discurso. Este modelo fue desarrollado por Jim Martin (1992, 1997, 2000) y otros colaboradores (Martin & White, 2005) extendiendo el análisis de la *metafunción interpersonal* propuesta por Halliday. Esta metafunción está relacionada con la expresión lingüística de la interacción de los hablantes y de los sentimientos y puntos de vista que intentan compartir (Moss, 2011). Hyland (2005) también se ha referido a esta metafunción como el uso del lenguaje para codificar roles sociales y expresar y entender evaluaciones y sentimientos. En su acercamiento a la codificación de relaciones entre hablantes,[2] la Teoría de la Valoración aborda lo que otros acercamientos al discurso han llamado *subjetividad* discursiva (Kerbrat-Orecchioni, 1980) y las denominadas relaciones dialógicas (Bakhtin, 1981), con la particularidad de que hace posible la descripción y explicación de las selecciones lingüísticas de los hablantes a través de las propiedades léxico-gramaticales de sus textos. Esto último es relevante por el papel que juega la léxico-gramática en estudios sistémico funcionales como evidencia de la realización de las metafunciones lingüísticas por parte de los hablantes (Halliday, 2014).

Son tres los sistemas a través de los cuales la Teoría de la Valoración se aproxima al lenguaje interpersonal: los sistemas de **actitud**, **gradación** y **compromiso** (Figura 1). El primero de ellos abarca los recursos lingüísticos empleados por los hablantes para expresar sentimientos que experimenta o que evalúa como experimentados por otros (*afecto*, *deseo*, i*n/seguridad*, *in/satisfacción*). También se relaciona con la expresión de juicios de valor

2 Con apego a las propuestas de Halliday (2014), en este escrito se empleará el término hablante para referirse a todo usuario del lenguaje, ya sea en su forma escrita o hablada.

moral y estima social (*normalidad*, capacidad, veracidad, *tenacidad*, *propiedad*) y de opiniones acerca de las cualidades estéticas de las personas, las cosas y los fenómenos que rodean al hablante (*reacción, composición, valor*). El sistema de **gradación** abarca las realizaciones lingüísticas a través de las cuales los hablantes intensifican o disminuyen la fuerza de sus proposiciones, y agudizan o matizan su valoración de las cosas, las personas y los fenómenos. De acuerdo con lo propuesto por Martin & White (2005), los recursos lingüísticos analizados por medio de estos sistemas de valoración pueden ser observados en términos de polaridad positiva y polaridad negativa (Apéndice A).

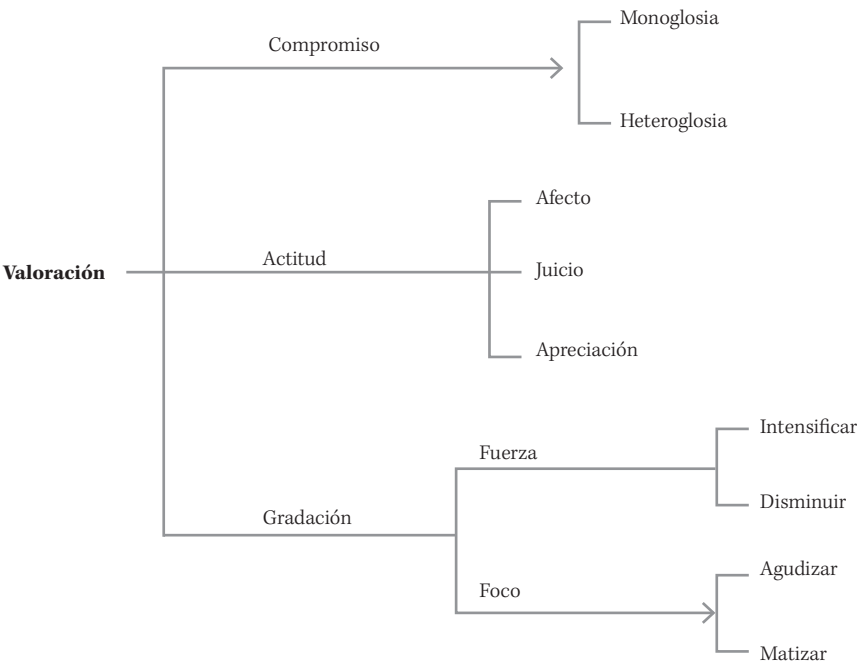


Figura 1. Sistemas de valoración: compromiso, actitud y gradación. Adaptado de Martin (2004)

El tercero de los sistemas de ***valoración***, y el central en este escrito, es el de ***compromiso***, que está íntimamente ligado al concepto de *relaciones dialógicas* (Bakhtin, 1981). En este sistema se incluye a los recursos lingüísticos que emplean los hablantes para posicionarse con respecto a

lo que dicen en su discurso, en relación con sus interlocutores y la forma en que expresan su acuerdo, desacuerdo o neutralidad frente a los puntos de vista de otros hablantes. A partir del constructo de *heteroglosia*, Martin & White (2005) identifican la funcionalidad de recursos lingüísticos que evidencian la influencia de textos que forman parte de la experiencia lingüística de los hablantes, textos que aportan posiciones y puntos de vista que influyen en las expresiones de los hablantes, «forzándolos» a tomar una postura con respecto a ellos.

La *heteroglosia* puede ser explicada como la presencia de la experiencia lingüística del hablante en su discurso. Es decir, cada proposición del hablante existe en relación con un trasfondo de enunciados anteriores sobre el mismo tema «compuesto de opiniones contradictorias, puntos de vista y juicios de valor»[3] de otros (Bakhtin, 1981). Así, cada enunciado del discurso lleva detrás de sí la historia del hablante y la de su comunidad de habla, así como la consciencia de que ésta última existe. Los recursos lingüísticos contemplados en el sistema de ***compromiso*** (Figura 2) influyen en las relaciones que los hablantes establecen con otros al reducir o ampliar el espacio dialógico de su interacción. Cuando las proposiciones del hablante coinciden con el posicionamiento de otros o dan validez a puntos de vista distintos al propio, éstas construyen una *relación dialógica de solidaridad o alineamiento* y se dice que el discurso está caracterizado por una heteroglosia expansiva que amplía el espacio dialógico. En los casos en los que las proposiciones de un hablante se oponen a puntos de vista distintos al suyo o rechazan su validez, su discurso construye *relaciones dialógicas de oposición o rechazo* al poseer características propias de la heteroglosia contractiva, que tiende a reducir el espacio dialógico. A cada uno de estos tipos de heteroglosia corresponden realizaciones lingüísticas específicas que se emplean para indicar la disposición de los hablantes para aceptar la negociabilidad de sus proposiciones y de sus textos como espacios de interacción entre «las realidades socio-semióticas de escritores y lectores» (Mei, 2006: 333). De ahí se desprende que las aserciones simples, enunciados que no emplean recursos de ***compromiso***, sean monoglósicas; niegan o ignoran la naturaleza dialógica de los enunciados inherente a un contexto comunicativo social.

3 La traducción al español es del autor

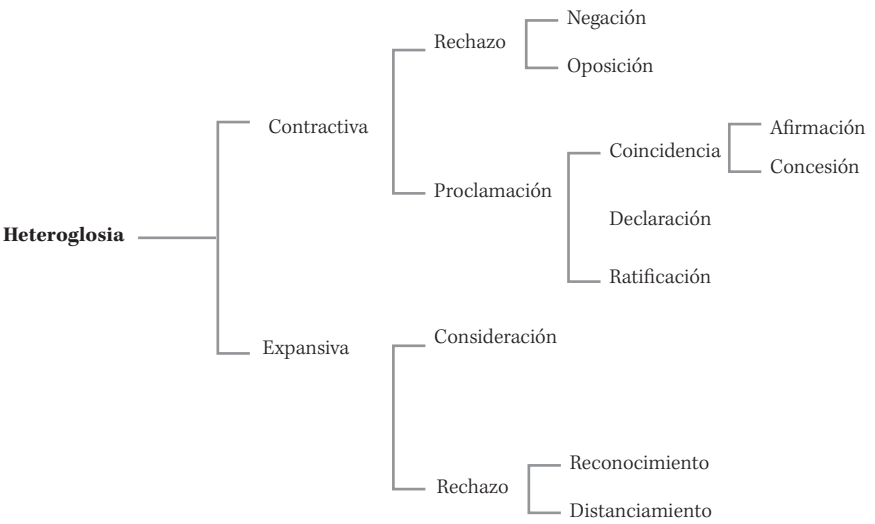


Figura 2. Sistema de ***compromiso***

Heteroglosia contractiva

Son considerados recursos lingüísticos contractivos aquellos a través de los cuales el hablante ***rechaza*** la validez de proposiciones que el hablante supone son sostenidas por otros o aquellos que expresan su postura contraria ante ellas. Se trata, por un lado, de construcciones de polaridad negativa o **negación**, cuya utilización implica no solamente negar el contenido de una proposición dada, sino considerar que la proposición opuesta es sostenida por otros, aunque esto no sea explícito en el discurso. Martin & White (2005) consideran que el uso de la negación tiene un «alto costo dialógico», pues si bien puede alinear los puntos de vista del hablante con los de aquellos que coinciden con él, también destruye abiertamente la solidaridad dialógica con los autores de las proposiciones negadas.

Una forma menos radical de ***rechazo*** la constituyen las expresiones de contra expectativa, empleadas para comunicar ***oposición*** ante proposiciones ajenas presentes implícita o explícitamente en el discurso. A través de estas expresiones los hablantes exponen proposiciones sostenidas —o presumiblemente sostenidas— por otros y las enfrentan de manera

explícita con sus propias posturas. La Tabla 1 ilustra algunas realizaciones de ***rechazo*** analizadas en el corpus objeto de estudio para este trabajo, mismo que será descrito con detalle más adelante.[4] En ambas realizaciones se aprecia la suposición del autor de que otros hablantes sostienen que el escritor estadounidense Henry James es analizado en la literatura en términos de herencia folklórica, por un lado, y de que aquellos que están de acuerdo con él podrían pensar que no estudiar a James en términos de folklore no tiene implicaciones importantes, por el otro. En ambos casos el autor rechaza posturas distintas a la suya con diferentes grados de 'costo dialógico', siendo menos costosas las expresiones de ***oposición*** del tipo *but*, *however, nonetheless, though*, etc.

Tabla 1. Realizaciones de *rechazo* en un corpus universitario de ensayos literarios en inglés

Contracción dialógica	Sub sistema	Realización
Rechazo	*Negación*	HenryJames is **not** commonly studied for his folkloric debt.
	Oposición	This critical neglect of the folklore connection is misleading, **however**.

La ***proclamación*** es una segunda forma de heteroglosia contractiva. La diferencia distintiva entre esta forma de contracción y el ***rechazo*** radica en su naturaleza asertiva que desalinea al hablante y sus lectores/oyentes de manera indirecta. Este sub sistema vincula tres mecanismos contractivos: la ***coincidencia***, la ***declaración*** y la ***ratificación***.

La ***coincidencia*** es el recurso dialógico que los autores emplean para construir solidaridad dialógica con sus lectores. Cuenta con dos subsistemas: la ***afirmación*** y la ***concesión***. A través de la primera, los hablantes descartan automáticamente cualquier postura que no compartan sin necesidad de insinuarla en el discurso. En inglés, algunas realizaciones típicas son adjuntos modales como *naturally*, *not suprisingly*, *of course*, *certainly*, y *admittedly*.

Las proposiciones que los hablantes presentan por medio de la ***concesión*** presentan realizaciones simultáneas de ***oposición*** y ***afirmación***.

4 Es importante adelantar, sin embargo, que las realizaciones ejemplificadas en este escrito corresponden a expresiones en inglés académico, dada la naturaleza del corpus analizado para este trabajo.

La Tabla 2 ilustra realizaciones de ***afirmación*** y ***concesión*** en las que se construye solidaridad dialógica a través del descarte automático de posturas divergentes y por medio del posicionamiento superior de posturas propias del hablante, respectivamente.

Tabla 2. Realizaciones de *afirmación* y *concesión* en ensayos literarios en inglés

Contracción	Subsistema	Sub subsistema	Realización
Proclamación	Coincidencia	*Afirmación*	The problem, **of course**, is specifying Conrad's orientation toward morality.
		Concesión	[…] he becomes a meat puppet, and his puppeteers waste no time in taking him to […] the supposedly qualified Monty. **Admittedly** this is a common name, **but** if we change the n by a r, it becomes Morty, which is terribly similar to mors, mortis, the noun in Latin that means death.

Los últimos subsistemas de **proclamación** son la **declaración** y la **ratificación**. El primero de los dos es empleado para posicionar de manera enfática al autor en el discurso, presentando sus proposiciones como válidas con respecto a otras distintas presentes en el discurso. Al igual que la **negación** y la **oposición**, la **declaración** es analizada en términos de su orientación hacia el lector o hacia un tercero cuya postura es presupuesta en el texto. Adopta la forma de metáforas interpersonales del tipo *I think that y It is evident that, además de temas ecuativos* (Halliday, 2014) como *This is what he does*, valoraciones deónticas y epistémicas subordinantes como *You must agree* that y cláusulas subordinantes del tipo *The facts of the matter are that*.

La **ratificación**, por otro lado, atribuye el contenido de las proposiciones del hablante a una fuente externa a manera de autoridad irrevocable. Esto es logrado a través de proyecciones verbales o nominalizaciones

a partir de procesos como *show*, *prove*, d*emonstrate*, *point out*, *indicate*, etc. La Tabla 3 ilustra realizaciones de *declaración* y *ratificación*.

Tabla 3. Realizaciones de *declaración* y *ratificación* en ensayos literarios en inglés

Contracción	Subsistema	Realización
Proclamación	Declaración	Either if we […] believe that these narrators are sane and that what they are saying is true, or […] that the narrators are mad and that everything is just happening inside their minds. **The fact is that** we can never be completely sure about the mental state of the narrators.
	Ratificación	Another possible interpretation could be that Webber, to become sterilised, not only had to cut ties from the (semi) positive influence of Mrs. Boles (**proven** by the fact that they do not interact any more),/ but also had to exorcise his dark nature

Heteroglosia expansiva

La heteroglosia expansiva es el subsistema de ***Compromiso*** en el que se inscriben las realizaciones interpersonales que reconocen la validez de posicionamientos ajenos aunque éstos sean distintos a los propios. Este subsistema de ***Valoración*** abarca dos sub subsistemas etiquetados como ***consideración*** y ***atribución***.

La ***consideración*** de alternativas dialógicas tiene el efecto de suavizar la asertividad con la que se realiza una proposición, lo cual permite construir solidaridad dialógica entre el hablante y sus interlocutores con mayor facilidad al posicionar los enunciados del autor como una entre varias posibilidades diversas. Se realiza a través de operadores de modalidad epistémica y deóntica (*may*, *could*, *will*, *must*…), adjuntos modales (*probably*, *possibly*, *apparently*…), expresiones de evidencialidad (*seems*, *appears*…),

metáforas interpersonales y preguntas retóricas. También se toma en cuenta en este escrito expresiones del tipo *In my opinion* como realizaciones de consideración. La Tabla 4 ilustra realizaciones de ***compromiso*** presentes en ensayos literarios en inglés.

Tabla 4. Realizaciones de *consideración* en ensayos literarios en inglés

Expansión	Realización
Consideración	This **must be** considered a controversial sonnet
	It is almost certain that the other card is the queen of cups

El sub subsistema de **atribución** se compone de todas las expresiones interpersonales que incluyen de la manera más explícita disponible la voz de otros hablantes en el discurso. La Teoría de la Valoración contempla dos tipos de **atribución**: el **reconocimiento** y el **distanciamiento**. Funcionan como **reconocimiento** las proyecciones mentales y verbales características del discurso directo e indirecto, aunque también se presenta en forma de adjuntos adverbiales (*according to*, *following*...) y de metáforas ideacionales nominalizadoras. Pueden presentarse también en forma de frases impersonales como *it is believed that,* r*umor has it that*, y expresiones similares.

Las expresiones de **distanciamiento** difieren de las anteriores en el sentido de que con ellas los autores validan proposiciones ajenas y reconocen su peso dialógico, pero indican que no son compartidas por ellos. En inglés, la realización prototípica de **distanciamiento** es el proceso verbal *claim*. Tanto en el caso del **reconocimiento** como en el del **distanciamiento**, los hablantes construyen solidaridad dialógica con sus interlocutores por representar un posicionamiento discursivo incluyente y flexible. La Tabla 5 presenta algunas realizaciones de **atribución** presentes en redacciones académicas en inglés.

Tabla 5. Realizaciones de atribución en ensayos literarios en inglés

Expansión	Subsistema	Realización
Atribución	**Reconocimiento**	As Alex Zwerdling **says that** Yeats never wanted to be a cosmopolitan writer.
		The children's **belief that** she was mad…
	Distanciamiento	Nowadays, people **consider** electronic and written media are more important than orality.

Heteroglosia y propiedad lingüística

En este estudio fueron analizadas las realizaciones de ***compromiso*** presentes en 41 ensayos literarios redactados por estudiantes mexicanos universitarios de la licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa. El análisis se replicó en 5 ensayos publicados por autores profesionales en revistas arbitradas de universidades estadounidenses. La finalidad de los análisis fue describir y comparar las estrategias dialógicas a través de las cuales los autores de ambos subcorpus construyen relaciones interpersonales con sus lectores para así poder determinar, con base en los resultados de estos procesos, si los patrones heteroglósicos de los textos universitarios son un factor decisivo en su evaluación como escritos apropiados/efectivos o inapropiados/deficientes como miembros del género al que pertenecen, el ensayo académico literario. Asimismo, se buscó indagar si las propiedades heteroglósicas de los ensayos universitarios evolucionan significativamente a lo largo de la formación académica y lingüística de los aprendientes, pues de ser el caso, la evolución de estos patrones daría cuenta del papel de la heteroglosia como fuente de propiedad lingüística con base en la experiencia académica y lingüística de los hablantes autores del corpus. Finalmente, se echó mano de la comparación entre las

propiedades heteroglósicas de los textos universitarios y los publicados para dar cuenta de las diferencias que pudieran existir entre las selecciones de ambos grupos de autores como resultado de sus diferencias como usuarios aprendientes del inglés como L2, por un lado, y usuarios nativos de la lengua, por el otro.

Para cumplir con los objetivos de la investigación, el subcorpus universitario fue dividido (Apéndice B) con base en dos criterios seguidos por otros estudios basados en corpus similares (Mei, 2006; Lee, 2008): por calificación baja (5-6), media (7-8) y alta (9-10), y por nivel de formación académica-lingüística básica (1º, 2º y 3er semestre), intermedia (4º, 5º y 6º) y avanzada (7º y 8º). Esta clasificación, además de servir al propósito de comparar diferentes grupos de textos estudiantiles de acuerdo con los objetivos específicos del trabajo, brindó mayor comparabilidad en términos del número de ensayos en cada subcorpus en relación con el de ensayos publicados. Adicionalmente, se observó que los ensayos estudiantiles discurrieran acerca de las mismas obras literarias que los textos publicados para obtener textos más comparables en cuanto al concepto de *alfabetización específica* (Unsworth, 2000; Schleppegrell, 2004; Fang & Schleppegrell, 2010) y de afinidad de *campo* (Hood, 2010). Todos los resultados fueron validados estadísticamente con la función X^2.[5]

Al realizar la comparación entre los dos subcorpus principales, se identificó tres diferencias substanciales significativas entre las estrategias semántico-discursivas de autores expertos y estudiantes. Estas diferencias se relacionan con las nociones de autoridad discursiva (Poynton, 1985), costo dialógico y alineación discursiva. En el primer caso, la heteroglosia expansiva de ambos grupos de textos muestra que aunque los autores de ambos subcorpus expanden su espacio dialógico, los universitarios emplean recursos de consideración en proporciones significativamente

5 La función Chi cuadrada (X2) sirve para confirmar que los datos cuantitativos de un estudio son significativos, es decir, resultan de una relación real entre las variables analizadas. El valor de p representa la probabilidad de que el contraste entre los datos analizados sea estadísticamente no significativo. El valor máximo requerido en estudios lingüísticos es 0.05 (Levon, 2010). Cuando el valor de p incluye la nomenclatura *E-*, el punto decimal de la cifra debe recorrerse tantos lugares a la izquierda como indique el número indicado por el guion. Cualquier valor igual o menor que 0.05 es estadísticamente significativo.

mayores a los autores expertos, quienes optan por emplear fórmulas de atribución (Tabla 6).[6]

Tabla 6. Proporción de **consideración** y **atribución** en subcorpus principales

Subcorpus	consideración	atribución	Valor de *p*
Estudiantil	30%	8%	3.4188E-21
Expertos	18%	20%	

Estos patrones heteroglósicos (Tabla 7) hablan de que los autores universitarios expresan sus proposiciones en constante consideración de que puede haber ideas diferentes igualmente o más válidas que las suyas, dejando la evaluación final en manos del lector. Esta formulación tiene la consecuencia dialógica de restar autoridad a lo propuesto por estos autores. Los autores expertos, en cambio, expanden el espacio dialógico citando a otras fuentes en una doble estrategia de dotar sus proposiciones de autoridad académica al citar a expertos y de mantener la fuerza retórica de sus proposiciones centrales, manteniéndolas como cláusulas subordinadas no modalizadas.

Una manera alternativa de interpretar esta diferencia se basa en las propuestas de autores como Hyland (2005) y Hood (2010), para quienes estas selecciones léxicas y gramaticales tienen que ver más bien con preferencias de representación que resultan de diferencias culturales, por un lado, y de diferencias temáticas ligadas a la interacción de diversos *campos*,[7] por el otro. En el primer caso, Hyland hace referencia a diversos estudios en los que se ha encontrado que el uso de recursos de ***consideración*** tiene una frecuencia significativamente mayor en textos académicos escritos por aprendientes de inglés como lengua extranjera que en textos de hablantes nativos de esa lengua. En el segundo caso, Hood se

6 En todas las tablas, el valor p que se presenta está calculado en función del número de ocurrencias en el corpus del tipo de recurso valorativo indicado en las columnas. Los valores porcentuales presentados en las celdas muestran la proporción de cláusulas en el corpus que presentan el tipo de valoración en cuestión.

7 El término se refiere la dimensión de **campo** del contexto de la situación, conocido en estudios sistemicistas como registro. La dimensión de **campo** se refiere a aquello sobre lo cual discurre un texto e influye en las selecciones lingüísticas del hablante junto con el *tenor* y el *medio* (Halliday, 2014).

refiere al contraste entre el discurso de autores que representan la interacción del campo específico de su objeto de estudio (en este caso, una obra literaria específica) con el campo de la disciplina en la que se desenvuelven como hablantes de una comunidad discursiva (en este estudio, la investigación sobre obras literarias), y hablantes que representan sólo el campo de su objeto de estudio. En esta investigación, el contraste puede estar ligado al grado de experiencia y conocimiento temático de los autores de ensayos publicados, marcadamente más rico que el de los estudiantes universitarios.

Tabla 7. Estrategia dialógica predominante en ensayos de expertos (Ensayo PP1)

«As Roellinger correctly concludes:	*The ghosts of The Turn of the Screw conform[…]to the second of these generic kinds»*
El contenido es atribuido a otro hablante-escritor para apoyar el argumento.	El contenido principal de la proposición no requiere ser modalizado a través de la consideración y conserva su fuerza retórica.

La segunda diferencia significativa se presentó en términos del grado en el cual los autores contraen su espacio dialógico por medio de la orientación de sus realizaciones de ***negación*** y ***contra expectativa***, poniendo en riesgo la construcción de solidaridad con sus interlocutores. En este análisis, la tendencia de los autores universitarios a oponerse directamente a sus lectores es significativamente más marcada que la de los autores expertos (Tabla 8).

Tabla 8. Orientación dialógica de realizaciones de rechazo

Subcorpus	Rechazo		Valor de *p*
	Oposición a lector	***Oposición a terceros***	
Estudiantil	99%	1%	$p = 1.8399E\text{-}13$
Expertos	85%	15%	

Por su parte, los autores expertos orientan sus realizaciones contractivas para oponerse a las posturas de un tercer hablante, conservando la solidaridad dialógica con su audiencia. Este contraste habla de una serie de selecciones léxicas y gramaticales motivadas por fines claramente funcionales; los autores universitarios escriben para el docente que evaluará su texto, mientras que los autores escriben para toda una comunidad de lectores de la revista que publicará sus ensayos. Tiene sentido que la orientación de la contracción considere principalmente al lector putativo en el caso universitario y que se tome en cuenta la presencia de más de un lector putativo en segundo (Tabla 9). No obstante, el costo dialógico es significativamente mayor en el subcorpus estudiantil.

Tabla 9. Realizaciones prototípicas de rechazo y su orientación en subcorpus de textos estudiantiles y de expertos

Subcorpus	Rechazo	Realización
Estudiantil	Negación	«There **is no** clear guideline to set an environment within any kind of writing» (Ensayo BH2)
Expertos	Negación	«Critics have seen even the allegorical representations as gendered […] **not just as aspects of a male protagonist's self, as Helen Cooper argues** […] (Ensayo PP2)

El tercer contraste importante entre los dos subcorpus principales se dio en términos de heteroglosia contractiva de ***proclamación***. Los recursos empleados por los autores de los textos difieren en su fuerza

retórica o asertiva. Mientras los autores universitarios **coinciden** y **declaran** en proporciones similares a las de los expertos —sin diferencias significativas entre ambos subcorpus— manteniendo el balance de su alineación dialógica con el lector, los autores expertos emplean notablemente el recurso de la **ratificación** —con una diferencia significativa—, posicionándose como portadores de proposiciones válidas e irrefutables ante las posturas de otros hablantes (Tabla 10).

Tabla 10. Realizaciones prototípicas de ***rechazo*** y su orientación en subcorpus de textos estudiantiles y de expertos

Subcorpus	*Proclamación*	Realización
Estudiantil	Coincidencia	«The next card is the first card which, without any clues firm Eliot, is **clearly** from the deck.» (Ensayo IL4)
Expertos	Ratificación	In White Rose, H. D. **demonstrates** how this fascination with the unattainable manifests in everyday lives[…]» (Ensayo PP3)

Una vez más, la noción de autoridad discursiva parece estar más marcada en las redacciones de autores expertos. El análisis estadístico de los datos ilustra la significancia de la diferencia descrita (Tabla 11).

Tabla 11. Proporción de realizaciones de proclamación en ensayos estudiantiles y de expertos

Subcorpus	*Proclamación*		
	Coincidencia	*Declaración*	*Ratificación*
Universitarios	26%	63%	11%
Publicados	23%	55%	22%
Valor de *p*	$p = 0.09822$		$p = 0.03143$

Estos contrastes entre ambos subcorpus confirman que el lenguaje de ***valoración*** tiene un rol central en la construcción de relaciones interpersonales entre los miembros de las comunidades discursivas de donde provienen: la regularidad de patrones heteroglósicos y la significancia de sus diferencias confirman a la heteroglosia como parte de las convenciones lingüísticas de un grupo de hablantes que comparten géneros lingüísticos especializados. Constatado lo anterior en este corpus, el siguiente paso fue probar si el lenguaje de ***compromiso*** es un factor determinante en la consideración de un texto como apropiado o inapropiado por parte de miembros de una misma comunidad discursiva.[8]

Se realizó un análisis comparativo entre las tendencias heteroglósicas de los subcorpus de textos universitarios, diferenciándolos entre sí de acuerdo con la calificación que docentes universitarios les asignaron.[9] La comparación arrojó diferencias significativas en dos de los subcorpus en cuanto a su grado de heteroglosia, lo que permitió cuantificar y validar las expresiones monoglósicas y heteroglósicas de los textos. Los resultados son presentados en la Tabla 12.

Tabla 12. Relación heteroglosia-calificación en subcorpus estudiantiles con valor de p (a la derecha) para las diferencias halladas en cada uno

Subcorpus	Heteroglosia textos de calificación baja	Heteroglosia textos de calificación media	Heteroglosia textos de calificación alta	Valor de *p*
Básico	18%	21%	27%	0.00167
Intermedio	29%	21%	22%	4.781E-05
Avanzado	27%	27%	25%	0.435708

8 Grupo de personas con textos y prácticas en común. El término puede referirse a las personas a las que está dirigido un texto o hablantes que participan en prácticas discursivas leyendo y escribiendo (Barton, 1994, citado en Hyland, 2005).

9 Los docentes que proporcionaron los textos para el corpus expresaron haber evaluado los ensayos de acuerdo a su gramática y organización textual. Además, dijeron haber calificado la profundidad de análisis que los alumnos hicieron sobre las obras comentadas en sus textos. No hubo ningún indicio en sus comentarios de que algo relacionado con el lenguaje de ***compromiso*** haya sido considerado durante la evaluación.

Las propiedades heteroglósicas de los subcorpus mostraron regularidades estadísticamente significativas que apoyan la validez de la relación heteroglosia-evaluación académica. Puesto que las propiedades heteroglósicas de los textos no figuran entre los aspectos evaluados por los docentes en términos prescriptivos, es factible decir que el lenguaje heteroglósico influyó positivamente en la propiedad lingüística percibida por los docentes más allá de las propiedades 'formales' de los escritos. Por supuesto, es posible que los docentes hayan realizado correcciones o recomendaciones acerca de aspectos heteroglósicos de los textos de manera intuitiva. Aun de ser este el caso, el hecho de que tales correcciones se hayan mantenido como observaciones intuitivas o implícitas da cuenta de la importancia y la necesidad de lograr una mejor comprensión de la naturaleza heteroglósica de la redacción académica en este y otros contextos académicos similares; si las propiedades del lenguaje de ***compromiso*** pueden y requieren ser corregidas, merecen recibir la atención de los docentes encargados de la instrucción y la evaluación académica.

En la Tabla 12 se puede apreciar una dinámica interesante en cada nivel de preparación académica de los autores universitarios. En los primeros semestres de la licenciatura, la evaluación docente favorece a los textos más heteroglósicos, pero esto cambia en los semestres intermedios y avanzados, durante los cuales se percibe como textos más exitosos a aquellos que son menos heteroglósicos – que consideran la voz de otros hablantes en menor medida –. Al parecer la evaluación de la redacción académica en este corpus busca fomentar el desarrollo de un discurso cada vez más autónomo y con mayor autoridad discursiva. De hecho, se observa que la diferencia en el subcorpus de nivel avanzado no es significativa, lo cual puede ser un indicador de que tanto la instrucción como la evaluación académica promueven un desarrollo tendiente a la homogeneización de las propiedades valorativas de los textos escritos por los aprendientes.[10]

A pesar de que las tendencias evaluativas docentes muestran que discursos menos heteroglósicos serían académicamente deseables en

10 El análisis de ***actitud***, que no se reporta en este escrito por cuestiones de espacio, también reflejó que la diferencia es no significativa en el subcorpus de nivel avanzado. La homogeneización de las propiedades interpersonales de los textos del corpus parece abarcar ambos sistemas de valoración.

esta comunidad, una comparación de las propiedades de los subcorpus universitarios en conjuntos, sin la división basada en calificaciones muestra, que las convenciones heteroglósicas de los autores de esta comunidad discursiva se han desarrollado a favor de discursos cada vez más heteroglósicos. Este dato es interesante por la relación que guarda con las convenciones heteroglósicas reflejadas por los ensayos de autores expertos: los autores universitarios siguen convenciones similares a las de los expertos durante los primeros semestres de su licenciatura y desarrollan convenciones opuestas con el progreso de su formación profesional. La Tabla 13 refleja la significancia de estos datos.

Tabla 13. Proporción de proposiciones heteroglósicas en subcorpus de alumnos universitarios y de autores expertos con valor de *p*

Subcorpus	Proporción de heteroglosia	Valor de *p*
Estudiantiles Básico	21%	0.000131
Estudiantiles Intermedio	24%	
Estudiantiles avanzado	26%	
Autores expertos	21%	

Vale la pena advertir que en una interpretación arriesgada, la oposición entre las convenciones seguidas por autores expertos y las desarrolladas por los autores universitarios podría interpretarse como el resultado de una deficiencia o falta de propiedad lingüística en los textos del corpus estudiantil. Sin embargo, es importante observar que los dos subcorpus provienen de comunidades discursivas distintas; la cultura de procedencia, la audiencia meta de los textos y la calidad de los autores como hablantes nativos y no nativos del inglés imposibilita llegar a una conclusión como esa a partir de esta comparación. Después de todo, la finalidad de comparar los dos subcorpus fue arrojar luz sobre las selecciones valorativas presentes en cada uno y sobre la naturaleza de su motivación funcional. Además, como advierte Hyland (2005), las propiedades de los textos pueden ser originados por los materiales que los aprendientes han consultado y empleado como modelos a seguir como parte de su formación. No obstante, la limitación de no contar para este estudio con ensayos escritos en inglés académico por expertos mexicanos de la comunidad dis-

cursiva de la que proviene el corpus[11] da lugar a una reflexión interesante: los datos sugieren que a pesar de leer textos en inglés —principalmente estadounidenses— durante su formación académica, los autores universitarios podrían estar siguiendo o desarrollando las convenciones de una posible *comunidad discursiva de autores mexicanos de ensayos académicos sobre literatura en inglés*, una comunidad de convenciones lingüísticas particulares por derecho propio. En este sentido, lo que sí se logró constatar a partir de este análisis comparativo, es la influencia positiva del lenguaje de ***compromiso*** en la constitución de convenciones lingüísticas interpersonales y, por lo tanto, su potencial como fuente de propiedad lingüística en la redacción académica literaria universitaria en inglés como lengua extranjera.

Conclusiones

Los resultados obtenidos a través de los procesos de análisis y comparación de este trabajo conducen a una serie de conclusiones significativas en relación con los objetivos de la investigación. En primera instancia, es interesante notar las motivaciones de fondo que tienen las estrategias dialógicas de los subcorpus estudiantil y de expertos. Las propiedades heteroglósicas de los textos están completamente ligadas a la autoridad con la que los autores se dirigen a su audiencia, así como su grado de experiencia tanto lingüística como académica. Para Hyland (2013), la experiencia de los autores como miembros de sus respectivas comunidades discursivas tiene un papel fundamental en la configuración de sus relaciones interpersonales reflejadas en este corpus. El hecho de que el lenguaje de ***valoración*** y en concreto el de ***compromiso*** refleje dinámicas funcionales uniformes y específicas en cada subcorpus habla de su centralidad en la construcción de propiedad lingüística en el discurso.

Lo anterior pone ante el docente de inglés como lengua extranjera —y en este caso de inglés con propósitos específicos— la posibilidad de considerar el lenguaje de ***valoración*** como parte central de sus procesos de

11 Durante el periodo de recolección de los subcorpus para este trabajo no se hallaron redacciones pertenecientes al género del ensayo académico sobre literatura redactados en inglés por académicos mexicanos de la universidad en la que se realizó el estudio.

evaluación académica. La presencia de relaciones positivas entre las expresiones heteroglósicas de los textos universitarios y la evaluación académica que recibieron deja claro que ante las limitaciones de la gramática formal, la ortografía, el vocabulario y la organización textual como referentes de *propiedad lingüística*, el lenguaje de ***compromiso*** se presenta como una potencial fuente de propiedad susceptible de ser evaluada. Lo anterior podría significar una valiosa alternativa para resolver el problema de la impresión intuitiva de deficiencia e inmadurez en la redacción de los aprendientes que académicos como Crossman (2013) han encontrado tan difícil de explicar.

En relación con lo anterior, se puede concluir también que las realizaciones de ***compromiso*** parecen ser también un aspecto de la redacción académica susceptible de ser enseñado. En este sentido, los hallazgos de este trabajo se unen a los de investigaciones previas que han explorado la relación entre la instrucción escolar, la evaluación académica y el lenguaje de valoración, así como las propiedades de éste último en contextos de formación académica en inglés como lengua extranjera (Hyland, 2000, 2005; Mei, 2006, 2007; Derewianka, 2007; Lee, 2008; Moss, 2012). En este trabajo, la evidencia de la evolución de las tendencias heteroglósicas de los ensayos universitarios a lo largo de la formación profesional habla de que las convenciones interpersonales heteroglósicas son rasgos lingüísticos de los cuales los aprendientes pueden apropiarse como resultado de procesos pedagógicos específicos. Adicionalmente, la relación positiva entre las características heteroglósicas de los textos estudiantiles y la evaluación de los docentes que los leyeron da cuenta de que los textos de calificaciones altas, que se constituyen como textos apropiados en su comunidad discursiva, son aquellos cuyos autores han desarrollado convenciones lingüísticas valorativas más aceptables durante su formación. La instrumentación de los recursos de ***compromiso*** como objetos de enseñanza se presenta como algo deseable toda vez que su influencia en la propiedad y el éxito de un texto académico queda confirmada.

Finalmente, es preciso hacer mención de la importancia de conocer el origen de las convenciones lingüísticas que siguen los autores en el contexto universitario si se busca formar escritores apropiados o exitosos en relación con las características de la comunidad discursiva a la que deben adecuar sus selecciones lingüísticas. El hecho de que los autores universi-

tarios de este corpus desarrollen convenciones opuestas a las que la evaluación académica de su universidad parece favorecer y que éstas últimas, como muestra la Tabla 13, sean significativamente similares a las de autores expertos hablantes de la lengua meta en cuestión, podría hablar de cierta necesidad de establecer con claridad a qué comunidad profesional se busca que se integren los autores universitarios en su vida profesional. La ausencia de publicaciones en inglés pertenecientes al género aquí analizado en la universidad de origen del corpus, no permite determinar de dónde adoptan sus convenciones heteroglósicas los autores universitarios. Además, siendo sus convenciones opuestas a las de los textos estadounidenses, queda descartada la posibilidad de que éstos sean el modelo del cual los estudiantes aprenden sus estrategias dialógicas. Así, es imposible determinar el grado de propiedad lingüística de los textos universitarios en su conjunto más allá de las calificaciones asignadas por los docentes, pues la comparación entre el subcorpus estudiantil y el de autores expertos no sería válido para tal finalidad y el referente de redacción académica literaria de los aprendientes permanece como una incógnita.

Este trabajo ha logrado arrojar luz sobre el papel del lenguaje de ***compromiso*** en la elaboración de textos académicos apropiados de manera parcial. Sin duda es necesario desarrollar más investigaciones con diferentes enfoques y grados de profundidad para describir con precisión cómo es que este tipo de lenguaje interpersonal construye propiedad lingüística y los alcances de su influencia. Los resultados reportados en este escrito pueden constituir un punto de inicio, a partir del cual, investigaciones futuras podrían lograr tales descripciones para el lenguaje heteroglósico, así como la propuesta de una instrumentación pedagógica de los recursos de ***valoración*** ligados a la heteroglosia en el discurso académico.

Referencias:

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination.* Austin: University of Texas Press.

Crossman, K. (2013, junio). *The six-week long essay: Findings from post-secondary level English language learner writing samples.* Ponencia presentada en la Conferencia

Anual de la Asociación Canadiense de Lingüística Aplicada, Vancouver, B.C., Canadá.

Del Rosal, G. (2007). Muéstrame cómo escribes y te diré cómo aprendes: Dimensiones de la evaluación de la escritura en ámbitos académicos. En Gasca, M. & Gómez, M. E. (Comps.) *Análisis del discurso: Perspectivas diversas* (pp.13-36). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Derewianka, B. (2007). Using Appraisal Theory to Track Interpersonal Development in Adolescent Academic Writing. In Whittaker, R. *Et al.* (Eds.). *Advances in Language and Education* (pp. 142-165). London: Continuum

Fang, Z. & Schleppegrell, M. J. (2010). Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis. *Journal of adolescent and adult aiteracy*, 53.7, pp. 587-597.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.

_____. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Arnold.

_____. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). Revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold.

_____. (2014). *An introduction to functional grammar* (4th ed.). Revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold.

Hoey, M. (2001). *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis.* London: Routledge.

Hood, S. (2004). *Managging Attitude in Undergraduate Academic Writing: a Focus on the Introduction to Research Reports.* In Ravelli, L. J. & Ellis, R. A. (Eds.) Analysing Academic Writing: Contextualized Frameworks (pp. 24-44). London: Continuum.

_____. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Language*. Basingstoke: Palgrave McMillan.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing.* London: Longman.

_____. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing.* London: Continuum.

_____. (2013, Junio) Foro : Developing Academic Literacies in Foreign Language Teaching

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980) *L'Énonciation de la subjectivité dans le langage.* Paris: Armand Colin.

Lee, S. H. (2008). Attitude in Undergraduate Persuasive Essays. En Prospect: An Australian Journal of TESOL, 23, 43-58.

Levon, E. (2010). Organizing and processing your data: The nuts and bolts of quantitative analysis. En Litosseliti, L. (Ed.) *Research methods in linguistics* (pp. 68-92). London: Continuum.

Martin, J. R. (1992) Macro-proposals: Meaning by degree. En Mann, W. C. & Thomson, S. (Eds.) *Discourse description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text* (pp. 359-395). Amsterdam: Benjamins.

_____. (1997a). Analysing genre: Functional parameters. En Christie, F. & Martin, J. R. (Eds.) *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school.* (pp. 3-39). London: Cassell.

_____. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English. En Hunston, S. & Thompson, G. (Eds.) *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp.142-175). Oxford: Oxford University Press.Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). The language of evaluation: Appraisal systems in English. Basingtoke: Palgrave Macmillan.

_____. (2004). Sense and sensibility: Texturing evaluation. En Foley, J. A. (Ed.) L*anguage, education and discourse: Functional approaches.* (pp. 270-304). London: Continuum.

Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal systems in English*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.

Martín-Úriz, A. & Whittaker, R. (2009, March). *Interpersonal meaning in English recounts written by non-native and native secondary school students: Evaluations and writer-reader interactions.* Ponencia presentada en la XXVII Conferencia Internacional de la AESLA. Universidad de Castilla - La Mancha, Cuidad Real, España.

Mei, W. S. (2006). Creating a contrastive rhetorical stance: Investigating the strategy of problematization in students' argumentation. En *RELC Journal: A journal on language teaching and research*, 37.3, pp. 329-353.

_____. (2007) The use of Engagement Resources in High- and Low-Rated Undergraduate Geography Essays. En *Journal of English for Academic Purposes,* 6, 254-271.

Moss, G. (2011). Un modelo funcional del lenguaje. En Barletta, N. & Chamorro, D. (Comp.) *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos* (pp.15-25). Barranquilla: Universidad del Norte.

_____. (2012, enero). *The Use of Appraisal Resources in the Construction of Second-Language Teacher-Researcher Identity.* Ponencia presentada en el Seminario Permanente de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F., México.

Perales, M. (2013). Trajectories of Linguistic Development in the Acquisition of Academic Registers in English as a Second Language: a Case Study of a Spanish L1 Learner. En Castineira, T. Ignatieva, N. & Whitten, M. (Eds.) Lenguas en contexto (pp. 63-73). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Poynton, C. (1985) *Language and gender: Making the difference*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.

Schleppegrell, M. J. (2004) *The language of schooling: A functional linguistic perspective.* Mahwah: Erlbaum.

Unsworth, L. (2000). Investigating subject-specific literacies in school learning. En Unsworth, L. (Ed.) *Researching language in schools and communities: Functional linguistic perspectives.* London: Cassell.

Zamudio, V. E. (2007). Las expectativas del lector y la percepción de coherencia: Análisis de la introducción de ensayos. En Gasca, M. & Gómez, M. E. (Comps.) *Análisis del discurso: Perspectivas diversas* (pp. 133-150). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Apéndice A

Realizaciones de ***afecto***, ***juicio*** y ***apreciación*** en ensayos académicos

Afecto			
Valoración	**Felicidad**	**Seguridad**	**Satisfacción**
Stuck my attention			Positiva
Fortunately, he…	Positiva		
We are **vulnerable**		Negativa	
Estragon is **sad**	Negativa		

Juicio					
Valoración	**Normalidad**	**Capacidad**	**Tenacidad**	**Veracidad**	**Propiedad**
She is **obsessed** with ghosts	Negativa				
he is **right**		Positiva			
She is **determined** to save the children			Positiva		
Lucky is pessimistic but **sincere**				Positiva	
The Governess is an **evil** woman					Negativa

Apreciación			
Valoración	**Reacción**	**Composición**	**Valuación**
The transition from life to death is **important**.			Positiva
Each story has a **complete** structure		Positiva	
This, in an **amazing** coincidence, makes him…	Positiva		
These are **trivial** actions that the character…			Negativa
The existence of the Ghosts remains **unclear**.		Negativa	
During this **hard** series of events…	Negativa		
Webber is **sharply** dressed in a dark suit…			Positiva

Apéndice B

Subcorpus de estudiantes universitarios por nivel y por calificación y *subcorpus* de autores expertos

	Nivel por semestre	**Codificación por calificación**
***Subcorpus* de Estudiantes Universitarios**	Básico	Baja: BL1, BL2, BL3, BL4, BL5, BL6
		Media: BM1, BM2, BM3, BM4, BM5, BM6
		Alta: BH1, BH2, BH3
	Intermedio	Baja: IL1, IL2, IL3, IL4, IL5
		Media: IM1, IM2, IM3, IM4, IM5
		Alta: IH1, IH2, IH3, IH4, IH5
	Avanzado	Baja: AL1, AL2, AL3
		Media: AM1, AM2, AM3, AM4
		Alta: AH1, AH2, AH3, AH4

Subcorpus de Autores Expertos	PP1, PP2, PP3, PP4, PP5

Las entidades valoradas y la construcción del campo en ensayos de análisis literario

Victoria Eugenia Zamudio Jasso
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Introducción

La educación superior se divide tradicionalmente en cuatro grandes áreas de conocimiento: las ciencias biológicas, químicas y de la salud, las ciencias físico-matemáticas, las ciencias sociales y finalmente, las humanidades y las artes. Cada una de estas áreas está a su vez formada por diversas comunidades académicas cuyas tareas se centran, por un lado, en la producción y difusión de conocimientos en las distintas disciplinas y por otro, en la formación de estudiantes con el fin de que, al término de sus estudios, ellos puedan incorporarse a una comunidad académica o laboral determinada. En ambas tareas, el texto escrito tiene especial relevancia como medio de comunicación.

Por una parte, es a través de textos escritos como los académicos presentan los resultados de sus diversas investigaciones, contribuyendo así a la creación y difusión de nuevos conocimientos y estableciéndose al mismo tiempo como parte de una comunidad discursiva profesional a nivel nacional o internacional (Swales, 2004). Por otra parte, el texto escrito es también el medio por el cual los estudiantes generalmente abordan las diferentes tareas académicas. Al adentrarse a una comunidad académica y discursiva determinada, se espera que el estudiante aprenda a expresarse de una manera que resulte aceptable para aquellos miembros establecidos de la comunidad, esto es, para sus profesores. El aprendizaje que lleva a un estudiante a dominar el discurso de su comunidad académica comienza durante la primera etapa de la educación superior, la licenciatura, para, en última instancia, llegar a la profesionalización, que, en el ámbito académico, está representada por los profesores–investigadores.

Este proceso de aprendizaje discursivo puede representar un reto para el estudiante, sobre todo si se considera que en la educación básica los estudiantes escriben por lo general textos centrados en la reproduc-

ción de conocimientos mientras que en la educación superior se busca que el estudiante comience a participar en la construcción de nuevos conocimientos. Esto, en términos generales, significa pasar de la redacción de textos primordialmente expositivos a textos argumentativos (Hood, 2010). En varias ocasiones se ha señalado (Hyland, 2005; Charles, 2006) que el propósito principal de todo el discurso académico a nivel superior es el de la persuasión. Dependiendo del área de conocimiento del que se trate, el escritor puede buscar transmitir al lector un punto de vista, una opinión, sobre algún tema o bien convencerlo de la validez de los resultados de una investigación científica o de los hechos observados en un laboratorio.

En las primeras etapas del proceso de aprendizaje discursivo se busca que el estudiante desarrolle y transmita sus propias opiniones, y con ello que aprenda a adoptar una postura crítica hacia diferentes aspectos que conforman el campo de conocimiento en el que se desenvuelve. Sin embargo, rara vez se le indica cómo hacerlo. Los recursos lingüísticos implicados en la expresión de opiniones no siempre son evidentes. Este trabajo surge de una investigación cuyo propósito es sacar a la luz el uso de dichos recursos en una comunidad académica específica: la Licenciatura en Letras Hispánicas de la UNAM, tomando como base teórica y metodológica el Modelo de la Valoración de Martin & White (2005).[1] Para ello, se ha identificado en primera instancia uno de los aspectos que forman parte de la construcción de opiniones: las entidades valoradas, esto es, las entidades sobre las cuales los escritores vierten una opinión. Con el fin de determinar si la familiaridad con el discurso escrito de la comunidad, dada a partir de los años de estudio y de pertenencia a ella, influye en las opiniones vertidas, se consideraron tres diferentes grupos de escritores: estudiantes «principiantes», estudiantes «experimentados» y escritores profesionales. En el siguiente apartado mencionaremos algunos de los aspectos teóricos más relevantes en los que se sustenta la investigación para después hablar de la metodología seguida y presentar los resultados obtenidos.

1 Este trabajo es parte del proyecto doctoral «El estudiante ante el texto: caracterización de los recursos de posicionamiento del estudiante-escritor» inscrito al programa de Doctorado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La valoración dentro del campo de la literatura

La expresión de opiniones en el discurso escrito puede ser abordada desde diferentes perspectivas que se engloban en dos grandes áreas: el lenguaje evaluativo (Hunston, 1993, 1994; Charles 2003, 2007; Biber, 2006) y los estudios sobre argumentación (ver, por ejemplo, Coffin & Hewings, 2004; Dressen, 2003; Hoey, 2000). Por lo general, dentro de la primera área se estudian aquellos elementos, sobre todo lexicales, que permiten expresar opiniones sobre entidades concretas o abstractas, o bien sobre personas. Por otra parte, los estudios centrados en estrategias retóricas y argumentativas tienden a enfocarse en el aspecto epistémico, es decir, en la posición que el escritor adopta hacia las proposiciones en el texto mediante el uso, sobre todo, de elementos gramaticales como los verbos modales.

El trabajo que aquí presentamos se ubica en la primera área mencionada, es decir, nos centramos específicamente en la expresión de opiniones sobre entidades. Ahora bien, las entidades sobre las cuales se expresa una opinión están sin duda ligadas al contexto de situación dentro del cual se inserta el discurso y, en especial, al campo del que se trata, esto es, al tema o tópico del que se habla (Halliday, 1994). En la comunidad en la que se realiza esta investigación, Letras Hispánicas, el tipo de texto que se maneja con mayor frecuencia es el ensayo de análisis literario. Este tipo de ensayo se centra en el análisis de una obra literaria específica, sea un cuento, poema o novela, o bien, en algún autor de la literatura hispanoamericana. De este modo, la obra o el autor analizado se convierten en el tema principal del discurso. En este sentido, el identificar cuáles entidades son especialmente valoradas por los distintos grupos de escritores permitirá tener un acercamiento hacia la manera en que cada uno de ellos construye el campo de su discurso, al centrar su postura crítica hacia el autor de una obra literaria, hacia la obra en sí, o bien, como veremos, hacia entidades externas a estos dos aspectos.

Para este fin, se tomó como base el Modelo de la Valoración (o «*appraisal*», ver Martin & White, 2005). Este modelo, surgido dentro del marco de la lingüística sistémico funcional, ahonda en la metafunción interpersonal del lenguaje y, como señala White (2001), se centra en el lenguaje de la evaluación. Por ello, es especialmente útil para abordar el estudio de la expresión de opiniones, ya que busca explorar los recursos

por medio de los cuales se manifiestan las actitudes y la posición del escritor en el texto. Este enfoque teórico se ha utilizado en el análisis de discurso escrito en ámbitos profesionales y académicos, sobre todo en lengua inglesa. En los últimos años, han aumentado los estudios que parten de este modelo para analizar el uso evaluativo del español aunque la mayoría se centra en discursos en el ámbito periodístico (Kaplan, 2007; Pascual, 2014) o político (Oteíza, 2009). En cuanto al discurso académico en español, las pocas investigaciones realizadas a la fecha a partir de este modelo toman como base de análisis el sistema de compromiso, que es, como veremos a continuación, uno de los tres sistemas que conforman el modelo (ver, por ejemplo, Oteíza y otros, 2014).

El Modelo de la Valoración considera la existencia de tres sistemas semánticos que permiten analizar, en el discurso, un amplio rango de elecciones lingüísticas tanto de léxico como de construcciones gramaticales. Dichos sistemas son:

1. el *Sistema de Actitud*, que enmarca los diferentes tipos de valoraciones hacia personas u objetos
2. el *Sistema de Gradación* que abarca la manera en que se gradúan las expresiones de actitud y,
3. el *Sistema de Compromiso* que examina la posición que el autor adopta ante el lector y ante otras posibles voces u opiniones.

Dado el objetivo de este trabajo, los resultados se basan en el análisis realizado a partir del primer sistema, el Sistema de Actitud. Este sistema establece la existencia de tres tipos principales de valoración englobados a su vez en tres subsistemas: afecto, juicio y apreciación. El subsistema de afecto abarca la expresión de sentimientos y emociones. El análisis hecho a partir de este subsistema no toma en cuenta «entidades valoradas» puesto que la valoración se da a partir de las reacciones emocionales que una entidad provoca en otra. Por ello, para analizar las expresiones de afecto se consideraron tanto al «experimentante» («*emoter*») de la emoción referida, es decir, la entidad que «siente», como al «disparador» («*trigger*»), o sea, la entidad que provoca el sentimiento. Por su parte, el subsistema de juicio abarca expresiones evaluativas hacia seres humanos y sus acciones. Éstas se centran en aspectos tales como: la normalidad de

las personas (esto es, si son consideradas especiales, diferentes, innovadoras), su capacidad (talento, inteligencia, cultura), su tenacidad, su veracidad (u honestidad) y su integridad. Finalmente, el subsistema de apreciación incluye opiniones acerca de objetos concretos o abstractos. Se consideran aquí valores referentes a alguna cualidad estética del objeto (su belleza, por ejemplo), acerca de su composición (si es claro, preciso, lógico, etc.) y su valor (importancia, originalidad, influencia). Es a partir de estas categorías que se abordó la identificación y clasificación del tipo de entidades –y de opiniones- que predominan en los textos escritos por los diferentes grupos.

Metodología

El trabajo aquí presentado se basa en el análisis de treinta ensayos de análisis literario. Uno de los objetivos de la investigación ha sido determinar si el grado de familiaridad con el discurso escrito de la comunidad se refleja en las opiniones vertidas en los textos. Por ello, se tomaron veinte ensayos escritos por dos grupos de estudiantes de la licenciatura, todos estos textos fueron presentados como trabajo final para alguna asignatura. Al mismo tiempo, se analizaron diez ensayos publicados en revistas académicas especializadas en esta disciplina.

De este modo el corpus está formado por:

a) 10 ensayos elaborados por estudiantes de segundo año de la carrera y marcados como «A2» en el análisis (de E1A2 hasta E10A2).
b) 10 ensayos elaborados por estudiantes de cuarto año de la carrera, codificados como «A4» (E1A4 - E10A4).
c) 10 ensayos tomados de revistas académicas publicadas por la Facultad de Filosofía y Letras y por el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM y cuyos autores son miembros de la comunidad de profesores de la carrera. Éstos se identifican con la letra «P» (E1P –E10P).

Los diez ensayos de segundo año (A2) corresponden en su mayoría a la asignatura llamada «literatura novohispana». En ellos se abordan obras y autores relacionados con las llamadas «crónicas de la conquista de

México» y con el teatro de evangelización. De los dos ensayos restantes, uno trata sobre la obra de Gutierre de Cetina y otro sobre la obra de Francisco de Terrazas. Por su parte, los diez ensayos de cuarto año de la carrera (A4) fueron elaborados en diversas materias sobre literatura mexicana, española e iberoamericana. Por esta razón, en ellos se abordan diferentes obras y autores. Lo mismo sucede con los diez ensayos publicados en los que se tocan una variedad de obras, autores y temas literarios.

Como hemos señalado, la expresión de opiniones en textos escritos ha sido un tema de investigación relevante dentro del área del análisis del discurso académico y ha sido abordado desde diferentes perspectivas y metodologías. Éstas van desde el análisis de elementos lingüísticos específicos (como los adverbios, ver Conrad & Biber, 2000) hasta descripciones detalladas de textos completos (Hood, 2010). En el primer caso, se da con frecuencia la búsqueda de patrones generales en el uso del elemento a analizar en grandes corpora con ayuda de sistemas de cómputo (Channell, 2000; Hyland, 2009). En el segundo caso, se aborda un número relativamente pequeño de textos para identificar la manera en que los diferentes recursos se utilizan en la totalidad de un discurso. La investigación realizada se ubica dentro de este último grupo.

En primer lugar, cada uno de los treinta ensayos fue dividido en cláusulas considerando que, como señala Halliday (1994), un significado se realiza generalmente dentro de una proposición y ésta su vez se realiza en una cláusula. Posteriormente, se identificaron y contabilizaron aquellas cláusulas con significados valorativos, es decir, aquellas en las que se expresa claramente una opinión. De este modo, se tomó el número de cláusulas valorativas de cada texto como referencia para calcular el porcentaje de opiniones expresadas sobre las distintas entidades en el texto. Estos significados fueron codificados a partir de las categorías establecidas en el Sistema de Actitud y cuantificados para identificar el porcentaje que cada una representa dentro de la totalidad de valoraciones en los textos. Para identificar las entidades sobre las cuales se expresaban las distintas opiniones se partió, en primera instancia, de las siguientes posibilidades:

1. opiniones sobre entidades relativas al autor de una obra literaria
2. opiniones sobre entidades relativas a una obra literaria y,

3. opiniones sobre entidades externas tanto a la obra como al autor

Resultados

Aquí haremos referencia a la cantidad de ocasiones en las que los escritores en los tres diferentes grupos expresan opiniones hacia las entidades arriba mencionadas. Dicha cantidad está expresada en términos porcentuales a partir del número total de cláusulas valorativas identificadas en cada ensayo analizado. En primer lugar, veremos el porcentaje de las ocasiones en la que se refieren a estas tres entidades para ver el papel que juegan en el total de valoraciones de los textos. Posteriormente, se hará referencia a cada tipo de entidad (esto es, el autor, la obra y entidades externas) para ver con mayor detalle cuál es el objeto de dichas opiniones, así como el tipo de opinión que predomina: afectiva, de juicio o de apreciación. Al tomar en consideración la totalidad de las opiniones vertidas en cada uno de los ensayos, se ven ya diferencias en la cantidad de ocasiones en que los escritores de los tres grupos opinan sobre las distintas entidades, como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 1. Entidades valoradas en los ensayos de estudiantes principiantes (A2), estudiantes experimentados (A4) y escritores profesionales (P)[2]

	A2	A4	P
Entidades relacionadas con el autor	27.3%	10.6%	16.7%
Entidades relacionadas con la obra literaria	20.1%	66.3%	48.2%
Entidades externas al autor y a la obra	52.6%	23.1%	35.1%

En los ensayos escritos por estudiantes (A2 y A4), se puede ver que más de la mitad de sus opiniones se orientan claramente hacia un solo

2 Los datos obtenidos en las tablas presentadas en el presente artículo fueron analizados también con la prueba Ji cuadrada. Los resultados fueron: Tabla 1: $X^2 = 210.35$; Tabla 2: $X^2 = 16.70$; Tabla 3: $X^2 = 66.83$; Tabla 4: $X^2 = 17.68$. En la totalidad de las tablas: gl = 4; $p<0.001$)

tipo de entidad aunque ésta difiere entre los dos grupos. Los estudiantes principiantes dirigen la mayor parte de sus opiniones (52.6%) a entidades externas, sobre todo, como veremos más adelante, a aspectos relacionados con hechos o personajes históricos. Por su parte, los estudiantes experimentados, es decir, los que están por terminar sus estudios, centran la mayoría de sus opiniones (66.3%) en elementos relacionados con la obra literaria. De este modo, se puede ver que el proceso de aprendizaje discursivo lleva a los estudiantes a centrar su atención en la obra que están analizando. Sin embargo, resulta interesante comparar los ensayos de este último grupo con los ensayos publicados. Éstos últimos dirigen también la mayoría de sus opiniones a entidades relacionadas con la obra literaria, sin embargo, la proporción con la que lo hacen no representa más de la mitad del total (sólo 48.2%, como se ve en la Tabla 1). Se ve también que estos escritores, en comparación con los estudiantes de cuarto año, opinan sobre el autor y entidades externas en un número mayor de ocasiones.

En términos generales, los estudiantes principiantes construyen el tema de su discurso a partir de los hechos históricos que rodean a la obra literaria o a su autor. Esto puede deberse a que, como ya mencionamos, la mayoría de estos ensayos tratan sobre obras relacionadas con un tema sin duda importante en la historia del país, la conquista de México. De este modo, este grupo de estudiantes parte de un tema histórico, conocido por ellos, para la construcción de su ensayo, lo que hace que tanto el autor como la obra literaria pasen a un segundo plano en su discurso. Los estudiantes experimentados, por su parte, centran su discurso de manera clara en una discusión sobre la obra literaria en la que entidades externas, y sobre todo el autor, pasan a ocupar la periferia. La diferencia de éstos con los ensayos profesionales, radica, en este sentido, en que, si bien los escritores profesionales también construyen su discurso con la obra literaria como centro de la discusión, dan mayor importancia tanto a aspectos externos como a aquellos relativos al autor, lo que se refleja en la mayor frecuencia de opiniones expresadas hacia estas entidades. Para ver cómo se da esto con mayor detalle, presentaremos los resultados relativos a cada entidad.

Opiniones hacia entidades relacionadas con el autor

Las opiniones hacia el autor son el segundo lugar en cuanto a porcentaje en los textos de estudiantes principiantes mientras que en los textos de estudiantes experimentados y de escritores profesionales son las que menos se dan. En la siguiente tabla se ve qué tipo de opinión dan los escritores sobre el autor de la obra literaria, para ello, han sido clasificadas en opiniones afectivas, de juicio y de apreciación, según lo establece el Modelo de Valoración de Martin & White (2005).

Tabla 2. Tipo de valoraciones hacia el autor

	A2	**A4**	**P**
Afecto	1.7%	3.3%	0
Juicio	68.4%	55.0%	46.3%
Apreciación	29.9%	41.7%	53.7%

Como se puede observar en la Tabla 2, las valoraciones afectivas relacionadas con el autor sólo se dan en textos estudiantiles. En estos casos, los escritores hacen referencia a sentimientos y emociones que ellos atribuyen al autor, es decir, describen lo que éste siente:

(1) *Bernal Díaz del Castillo ansiaba contar los acontecimientos de los que había sido testigo* (E10A2)
(2) *...salen a relucir los sentimientos de tristeza y nostalgia del autor* (E1A4)

En cambio, las opiniones sobre el autor expresadas en términos de un juicio hacia él o su comportamiento se dan en los tres grupos, aunque la proporción es mayor entre los estudiantes. De hecho, entre los estudiantes, la mayor parte de las opiniones hacia el autor son precisamente juicios que realizan sobre él. Sin embargo, hay una diferencia entre el tipo de juicio que hacen. Los estudiantes principiantes dirigen sus juicios hacia aspectos relativos al comportamiento moral del autor (su integridad o veracidad):

(3) *Bernal disimula la verdad ante la sociedad* (E1A2)
(4) *Al llegar, Fray Bartolomé se aprovechaba de los indios* (E4A2)

Por su parte, los estudiantes de cuarto año se refieren a aspectos que tienen que ver con la capacidad (o el talento) del autor:

(5) *Manuel Gutiérrez Nájera ejercita un hábil manejo del lenguaje* (E1A4)
(6) *Cervantes dio a sus personajes complejidad* (E2A4)

Como se puede ver en la Tabla 2, en el caso de las opiniones hacia el autor, hay una diferencia entre los textos estudiantiles y profesionales, ya que las opiniones de éstos últimos están orientadas hacia cuestiones de apreciación. Esto se debe a que, como parte de las entidades relativas al autor, se consideraron también las opiniones dadas hacia otras obras escritas por él. De esto modo, por ejemplo, si se hace referencia a Jorge Amado, no sólo se opina sobre la obra que es tema principal del análisis sino sobre otras obras del mismo autor. Es esto lo que sucede con los ensayos publicados. En ellos se puede ver que el escritor no sólo habla del talento o la capacidad del autor literario (como lo hacen los estudiantes experimentados), sino que hacen referencia a su producción literaria dando más importancia con ello al contexto literario en el que la obra analizada se inserta.

Opiniones sobre entidades relativas a la obra literaria

Como entidades relativas a la obra literaria, además de las opiniones vertidas sobre la obra misma o un fragmento de ella, se tomaron en consideración también las opiniones relacionadas con los personajes de la obra, con hechos o acciones que en ella ocurren o con los temas que en ella se tratan. A partir de los tres tipos de valoraciones, las opiniones hacia la obra se dan de la siguiente manera:

Tabla 3. Tipo de valoraciones hacia la obra literaria

	A2	A4	P
Afecto	2.3%	9.8%	18.9%
Juicio	3.5%	27.4%	31.5%
Apreciación	94.2%	62.8%	49.6%

En este caso, las valoraciones afectivas son las de menor frecuencia en los tres grupos, sin embargo, como se puede ver en el Tabla 3, la cantidad de ocasiones en las que los escritores recurren a ellas va aumentando conforme avanza el nivel de familiaridad con el discurso escrito de la comunidad. De este modo, podemos ver que en los estudiantes de segundo año este tipo de valoraciones es prácticamente inexistente. De hecho, sólo se da en dos ocasiones, una acerca de un soneto de Terrazas y otra con referencia a la obra teatral de evangelización «El juicio final». En el primer caso, el escritor habla del sentimiento (de sorpresa) que en él despierta un elemento del poema:

(7) *Inmediatamente me sorprendieron las imágenes tan extrañas e inusuales* (del poema) (E7A2)

En el segundo caso, el escritor del ensayo describe el sentimiento (miedo) que la presentación de la obra provocó en los indígenas:

(8) *el espectáculo los atemorizó...* (E9A2).

Por su parte, la presencia de este tipo de valoraciones es casi tres veces mayor entre los estudiantes de cuarto año quienes los utilizan sobre todo para hablar de los sentimientos de los personajes de la obra:

(9) *la ira de Don Quijote provoca miedo en Sancho* (E2A4)

De igual modo, se puede ver (Tabla 3) que en los ensayos publicados el porcentaje de valoraciones afectivas es todavía más grande. Si bien los escritores profesionales también tienden a referirse al mundo afectivo de

los personajes, es posible notar una mayor referencia a la manera en que los hechos o acciones ocurridas en la obra literaria provocan diferentes sentimientos o las emociones en los personajes:

(10) *... la aventura de Sinhazinha provoca la ira del esposo...* (E9P)

En cuanto a las valoraciones por juicio, éstas aparecen también en mayor proporción en los textos de estudiantes experimentados y escritores profesionales (ver Tabla 3). En ambos casos, los juicios se dirigen mayormente a los personajes de las obras o a sus acciones:

(11) *Don Quijote no es corrompido por la realidad enajenante...* (E5A4)
(12) *Bernarda es, sí, una mujer autoritaria, represiva...* (E7P)

Las valoraciones por apreciación, como mencionamos anteriormente, se dirigen a objetos concretos o abstractos que son valorados, de manera general, por la reacción que provocan, por su composición, su valor o importancia. En este sentido no es de extrañar que la mayoría de las opiniones dirigidas a la obra literaria sean precisamente apreciaciones, aunque, como se puede notar, el porcentaje disminuye conforme avanza el nivel de familiaridad con el discurso escrito. Así, los estudiantes de segundo año ubican más del 90% de sus opiniones con respecto a la obra como apreciaciones hacia ésta o algún fragmento de ella, como por ejemplo en:

(13) *...los diálogos del «Juicio Final» son claros y concisos...* (E6A2)

Esto también ocurre con los estudiantes experimentados, aunque en menor grado. Tomando únicamente las valoraciones por apreciación, la diferencia entre los dos grupos de estudiantes de segundo año radica en que, entre los experimentados, cobran más importancia las opiniones hacia los personajes:

(14) *Los personajes del Quijote y Sancho representan complejidad...* (E2A4)

Los escritores profesionales, en cambio, toman como objeto principal de sus opiniones por apreciación los hechos o las acciones que en la obra ocurren:

(15) *la captura del padre adoptivo (es) una temprana pero significativa aventura* (E1P)

De este modo podemos notar diferencias en la cantidad y la manera en que los tres diferentes grupos opinan sobre distintas entidades relativas a la obra literaria. A este respecto, los estudiantes principiantes opinan de manera casi exclusiva de la obra literaria como un objeto a apreciar en su totalidad o en alguna parte de ella. Los estudiantes de cuarto año, aunque también opinan en más ocasiones sobre la obra en sí misma, expresan un mayor número de opiniones sobre los personajes. En este sentido, los estudiantes de cuarto año muestran un acercamiento a las prácticas discursivas de los escritores profesionales ya que se pueden ver las mismas tendencias en el tipo de opiniones expresadas. Una diferencia entre estos dos grupos podría ser que los escritores profesionales dan más relevancia a los hechos o acciones que ocurren en la obra. Finalmente, para completar el panorama de las entidades sobre las cuales los diferentes grupos opinan, veremos ahora lo que sucede con el tercer y último grupo, las llamadas «entidades externas».

Opiniones hacia entidades externas al autor y a la obra

Como «entidades externas» se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: otros autores literarios y sus obras (esto es, autores y obras diferentes a aquellas que son el objeto de análisis en el ensayo), otros críticos literarios y sus obras, elementos del contexto socio-histórico (es decir, personajes o hechos históricos) y aspectos relacionados con hechos actuales o generales.

Las opiniones hacia este tipo de entidades se dan de la siguiente forma:

Tabla 4. Tipo de valoraciones hacia entidades externas al autor y a la obra

	A2	A4	P
Afecto	7.5%	17.6%	7.1%
Juicio	48.9%	35.1%	39.4%
Apreciación	43.6%	47.3%	53.5%

Tal como sucede con las otras entidades aquellas opiniones basadas en cuestiones afectivas son las de menor porcentaje en los tres grupos de textos. De hecho, es posible ver un número similar (alrededor del 7% del total de este tipo de entidades) entre estudiantes principiantes y textos publicados. Lo que sobresale aquí sería que esta referencia a sentimientos provocados por hechos externos aparece en más ocasiones en los textos de estudiantes de cuarto año.

En cuanto a las opiniones basadas en juicios, sobresale el porcentaje de veces en las que aparecen en los textos de estudiantes de segundo año donde son mayoría (48.9% de ocasiones). En este sentido, destacan también las opiniones expresadas sobre personajes o acontecimientos históricos. En este grupo de escritores, conforman casi 80% de los juicios hacia entidades externas:

(16) *los caciques españoles ejecutaban maltratos y vejaciones de todo tipo…* (E4A2)

Entre los textos de estudiantes experimentados, los juicios hacia hechos o personajes históricos son superados sólo por el número de opiniones orientadas a acontecimientos de mayor actualidad:

(17) *…el individualismo de la modernidad (es) incapaz de transformar lo real…* (E5A4)

Los dos grupos de estudiantes, por lo tanto, parecen anclar sus ensayos en diferentes contextos. Los estudiantes principiantes lo hacen claramente en el contexto histórico de la época en que se da la obra mientras que en los estudiantes experimentados es posible ver un intento por conectar la obra literaria con situaciones o aspectos más actuales.

Por otra parte, los distintos personajes y hechos históricos son también el objeto sobre el cual se da una mayoría de juicios en los textos publicados, aunque el porcentaje que representan es notoriamente menor. Sin embargo, en comparación con los textos estudiantiles, en estos textos aumenta la cantidad de opiniones de juicio hacia otros autores o críticos literarios:

(18) *las aseveraciones de los críticos tienen su carga de verdad…* (E4P)
(19) *ambos autores (Fernando de Rojas y Cervantes) se saltaron la barrera de los géneros para hallar el suyo propio…* (E5P)

Finalmente, las opiniones a partir de cuestiones de apreciación aumentan en número conforme aumenta el nivel de familiaridad discursiva ya que, como vemos en la Tabla 4, éstas equivalen a 43% en textos de estudiantes principiantes, a 47% en estudiantes experimentados y suben 53% en textos publicados. Al igual que sucede con las valoraciones por juicio, los textos estudiantiles dirigen las opiniones de este tipo ya sea a aspectos históricos (sobre todo en los de segundo año) o aspectos más general o actuales (sobre todo en los de cuarto año).

(20) *las historias de los recién llegados a la Nueva España están llenas de (…) asombrosas y coloridas descripciones* (E10A2)
(21) *el debate contemporáneo sobre el impacto de las tecnologías (es) igualmente valioso* (E4A4)

Del mismo modo, mientras que en los textos de los estudiantes es posible ver una mayor presencia relacionada con el contexto histórico o social, en los textos publicados cobra mayor relevancia el contexto literario, al aumentar la frecuencia de opiniones referentes a otros autores o críticos literarios o bien otras obras:

(22) *La Celestina y los Diálogos del amor serán principios regidores del Quijote* (E5P)
(23) *De (Natale) Conti podemos afirmar que juega un papel fundamental en la composición del Neptuno…* (E6P)

Conclusiones

En este artículo presentamos los primeros resultados de una investigación orientada a identificar los recursos que se emplean en la expresión de opiniones y puntos de vista en ensayos de análisis literario. Nos hemos centrado aquí en presentar los datos obtenidos respecto a las entidades que los escritores valoran con mayor frecuencia. El hecho de identificar sobre qué se opina permite ver la manera en que el escritor construye el campo de su discurso, en este caso, la forma en la que aborda el análisis de una obra literaria. Como se ha visto, los resultados encontrados muestran diferencias que reflejan una manera distinta de abordar el conocimiento disciplinar y la construcción del campo entre escritores de los tres diferentes grupos.

Los estudiantes principiantes centran sus opiniones mayoritariamente en entidades externas al autor y a la obra. Es decir, toman como centro de su discurso aspectos relativos al contexto histórico- social en el que se inserta la obra. Es posible que esto se deba a que las obras analizadas por este grupo abarcan un momento histórico tan importante como lo es la Conquista de México, periodo en sí mismo polémico. Sin embargo, recordemos que estos estudiantes cursan el tercer semestre de la carrera, mismo que marca el inicio del grupo de materias dedicadas precisamente al estudio de la literatura. De este modo, la falta de conocimiento y poca familiaridad con el discurso de su comunidad puede ser también la razón que lleve a estos estudiantes a centrarse en el contexto y tomar la obra de manera un tanto periférica.

Los estudiantes experimentados, en cambio, toman como objeto central de análisis —y de opinión— a entidades relacionadas directamente con la obra literaria y de ella, muestran una preferencia por opinar acerca de los personajes que la conforman. En este caso, las entidades externas, y principalmente, los aspectos históricos y actuales, pasan a un segundo lugar de importancia pues los estudiantes sólo se refieren a ellos en referencia al valor o significado de la obra. Los resultados encontrados en los ensayos estudiantiles muestran que el grado de familiaridad con la comunidad se refleja en las entidades sobre las cuales los estudiantes expresan sus puntos de vista así como en tipo de opinión que se da sobre ellas. Si se comparan estos datos con aquellos obtenidos del análisis de

textos publicados, es posible observar que, efectivamente, el grado de familiaridad discursiva que se lleva a cabo durante los cuatro años de la licenciatura acerca el discurso estudiantil al discurso profesional. Los textos publicados, como los hacen los estudiantes experimentados, toman como centro de su discurso (y de las opiniones que en ellos aparecen) a la obra literaria y sus personajes. De igual manera, las entidades externas pasan a un segundo lugar en importancia. Sin embargo, en ellas se da una diferencia puesto que en los textos publicados es el contexto literario —y no el histórico o social— el que cobra mayor relevancia. Esto se ve el mayor número de opiniones expresadas respecto a una mayor diversidad de autores y de obras literarias así como a otros críticos literarios.

El análisis detallado de textos completos ha permitido identificar cómo los escritores construyen el campo —en particular, el tema— de su discurso de manera crítica a partir de la expresión de sus diversas opiniones. Aun si, dado el número de ensayos analizados, evidentemente no es posible llegar a generalizaciones mayores sobre el tipo de posicionamiento crítico que hacen los estudiantes de literatura, por un lado, y los escritores publicados, por otro. Frecuentemente se habla de una falta de posicionamiento crítico por parte de los estudiantes hacia los diferentes aspectos que conforman su área de conocimiento. Este posicionamiento crítico se construye, en gran medida, a partir de las opiniones y puntos de vista que expresan hacia entidades relativas a su disciplina. Sin duda, son necesarios estudios más profundos, con un número mayor de textos y en una mayor variedad de disciplinas y campos de conocimiento para conocer con mayor detalle los recursos utilizados para la expresión de opiniones tanto en textos estudiantiles como en artículos publicados. Al mismo tiempo, ha sido posible ver que la familiaridad con la manera de construir discursivamente el conocimiento disciplinar –hecho que se da a partir de las asignaturas que forman el programa de estudios de licenciatura- acerca a los estudiantes al objetivo de dichos estudios, esto es, formar profesionales en la disciplina. Ahora bien, para conocer con mayor detalle el grado de acercamiento, sería necesario plantear estudios en el que se pudiera observar también cómo se construye la expresión de opiniones en niveles más altos de estudio, como los ciclos de posgrado. Un mayor conocimiento del uso que se hace de los recursos evaluativos haría a su vez posible el dibujar una línea más clara de dirección en la elaboración de

propuestas pedagógicas para el desarrollo del posicionamiento crítico en el discurso académico.

Referencias:

Biber, D. (2006). «Stance in spoken and written university registers». *Journal of English for Academic Purposes.* 5, 97-116.

Channell, J. (2000). *Corpus-Based Analysis of Evaluative Lexis.* En S. Hunston & G. Thompson (Eds.). *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Nueva York: Oxford University Press, 38-55.

Charles, M. (2003). «'This mystery…' A corpus-based study of the use of nouns to construct stance in theses from two contrasting disciplines». *Journal of English for Academic Purposes.* 2(4), 313-326.

Charles, M. (2006). «The Construction of Stance in Reporting Clauses: A Cross-disciplinary Study of Theses». *Applied Linguistics.* 27(3), 492-518.

Charles, M. (2007). «Argument or evidence? Disciplinary variation in the use of the noun that pattern in stance construction». *English for Specific Purposes.* 26, 203-218.

Coffin, C. & Hewings, A. (2004). «IELTS as preparation for tertiary writing: distinctive interpersonal and textual strategies». En L. R. Ravelli & R. A. Ellis (eds.) *Analysing Academic Writing. Contextualized Frameworks.* Londres: Continuum, 153-171.

Conrad, S. & Biber, D. (2000). Adverbial Marking of Stance in Speech and Writing. En S. Hunston, y G. Thompson (Eds.): *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse.* Nueva York: Oxford University Press, 56-73.

Dressen, D. (2003). «Geologists' implicit persuasive strategies in the construction of evaluative evidence». *Journal of English for Academic Purposes.* 2(4), 273-290.

Halliday, M.A.K. (1994) *An Introduction to Functional Grammar.* (2nd ed.). Londres: E. Arnold.

Hoey, M. (2000). «Persuasive Rhetoric in Linguistics: A Stylistic Study of Some Features of the Language of Noam Chomsky». En S. Hunston & G. Thompson (eds.): *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse.* Nueva York: Oxford University Press, 28-37.

Hood, S. (2010) *Appraising Research: evaluation in academic writing.* Londres, Palgrave Macmillan.

Hunston, S. (1993). «Evaluation and ideology in scientific writing». En M. Ghadessy (ed.): *Register Analysis: Theory and Practice.* Londres: Pinter.

Hunston, S. (1994). «Evaluation and organization in a sample of written academic discourse». En M. Coulthard (Ed.*) Advances in Written Text Analysis.* Londres: Routledge, 191-218.

Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: exploring interaction in writing.* Londres: Continuum.

Hyland, K. (2009). Corpus informed discourse analysis: the case of academic engagement. En M. Charles, S. Hunston & D. Pecorari (Eds.). *Academic Writing: at the Interface of Corpus and Discourse.* Londres: Continuum, 110-128.

Kaplan, N. (2007). *La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión* (Tesis doctoral en Lingüística). Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Martin, J. & White, P. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English.* Nueva York: Palgrave Macmillan.

Pascual, M. (2014). La asociación de recursos de valoración: el caso de las organizaciones de derechos humanos en la prensa escrita argentina. *Onomázein.* Número Especial IX ALSFAL, 99-114. doi: 10.7764/onomazein.alsfal.8

Oteíza, T. (2009) Evaluative Patterns in the official discourse of Human Rights in Chile: giving value to the past and building historical memories in society. *Revista Delta*, 25, 609-640.

Oteíza, T., Dalla Porta, C. & Garrido, M. (2014). La evidencialidad en la construcción de la significación histórica por estudiantes de Licenciatura de Historia. *Onomázein*. Número Especial IX ALSFAL, 57-80. doi: 10.7764/onomazein.alsfal.8

Swales, J. (2004). *Research Genres, explorations and applications.* Cambridge: Cambridge University Press.

White, P.R.R. (2001) *An introductory tour through appraisal theory.* Retrieved from The Appraisal Website: Homepage.

La recontextualización de lo cotidiano: Compromiso en el discurso del aula intercultural

Patricia Preciado Lloyd, Eliseo Ruíz Aragón
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

Introducción

Este trabajo responde a inquietudes surgidas durante la conducción de una investigación de mayor alcance concerniente a las maneras en las que el lenguaje construye relaciones sociales y su potencial para transformar creencias y actitudes. De manera particular, el presente estudio aborda la problemática en torno a la Educación Intercultural. El marco conceptual del trabajo se construye a partir de dos tradiciones complementarias; a saber, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la Lingüística Sistémico Funcional (LSF).

Los principios centrales del ACD (Fairclough, 1995, 2002, 2003, 2004) fundamentan este estudio para analizar lo que se denomina el Discurso en torno a la Interculturalidad en sus tres dimensiones. La primera de estas dimensiones está constituida por acciones articuladas en actividades complejas que simultáneamente son manifestaciones del discurso y le dan sentido al mismo. La segunda dimensión concierne a la recurrencia de determinados tipos de textos que abstraen el significado de actividades y que, en conjunto, constituyen géneros para cumplir determinados propósitos sociales denominados prácticas sociales. Finalmente, la tercera dimensión puede ser aprehendida como la institucionalización de determinados usos del lenguaje mediante prácticas discursivas que reproducen o transforman el orden social establecido. Desde esta postura, se reportan los resultados de un análisis centrado en el lenguaje empleado en una actividad instanciada como entrevista acerca de lo que ocurre en el aula intercultural para examinar su relación con las prácticas discursivas en torno a la Educación Intercultural.

La segunda tradición que fundamenta el marco conceptual de esta investigación es la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1978; Halliday y

Matthiessen, 2004; Butt, D. Feez, F. Spinks, S. & Yallop, C. 2000) y la Teoría de la Valoración (Martin y White, 2005; Hood 2010). Desde estos planteamientos nos aproximamos al análisis del lenguaje en uso para dilucidar las distintas maneras en las que el lenguaje realiza o actualiza prácticas sociales como la exclusión y la automarginalización que suelen manifestarse en contextos como el del aula intercultural. Al llevar a cabo un análisis del lenguaje empleado en una situación en la que se discute lo que ocurre en una de estas aulas, se exploran las maneras en las que la interacción cotidiana desarrollada en este contexto mantiene o transforma prácticas sociales de discriminación hacia alumnos con antecedentes indígenas.

Este estudio intenta responder a dos interrogantes: ¿en qué situaciones se vuelve crítica la diferenciación entre «ellos y nosotros»? y ¿qué tan relevante es diferenciar los tipos de compromiso en términos de monoglosia y heteroglosia que se manifiestan en el contexto explorado? La primera de estas interrogantes se responde de manera tentativa al hacer un recuento de los resultados de una entrevista entre un maestro y sus alumnos en torno a la experiencia en el aula intercultural.[1] La segunda interrogante se aborda mediante la discusión de los resultados del análisis del lenguaje que señalan líneas de investigación que a nuestra consideración ameritan atención.

Antecedentes

El estudio de la interculturalidad en México se ha beneficiado de las aportaciones de la sociolingüística. De manera particular, esta disciplina ha aportado las herramientas iniciales para explorar este tema en relación con el campo de la educación. Desde la sociolingüística, la diversidad ha sido definida como la existencia de múltiples lenguas, dialectos y códigos por las distintas comunidades de hablantes que habitan un mismo territorio (Gumperz, 1982, 1998). El trabajo desarrollado por Muñoz Cruz (2006, 2013) en países de América Latina ha contribuido de manera nota-

1 Se habla aquí de alumnos-maestros, porque quienes integran el grupo en estudio son profesores de los niveles educativos de Primaria y Preescolar General, Primaria y preescolar indígena y Telesecundarias. Más adelante se hará mención de las características lingüísticas y escolares de algunos de ellos.

ble en la intrínseca y compleja relación entre el fenómeno de diversidad lingüística y las aspiraciones a una educación intercultural. Una importante aportación de estos estudios es señalar la necesidad de desarrollar una epistemología que posibilite la articulación de la dimensión social y la dimensión individual de los procesos que conducen al conocimiento.

Aunque este trabajo no pretende abordar este señalamiento de manera puntual, es importante hacer notar la necesidad de desarrollar herramientas multidisciplinares para abordar problemáticas —como la educación intercultural— que se discuten a nivel global. Atendiendo a ello, el presente estudio pretende explorar el constructo de «interculturalidad» a partir de dos aspectos. Uno de ellos atañe a lo social mediante las nociones de inclusión y exclusión (Muñoz, 2006); el otro concierne al uso del lenguaje en el contexto educativo en el que la experiencia de educación intercultural se realiza (Martin & Rose, 2008).

Las nociones de inclusión / exclusión son intrínsecas a la relaciones sociales de poder y esta complejidad es tema central del ACD. Es en este sentido que se aborda el estudio de los efectos del discurso de la educación intercultural en el contexto de Oaxaca, para examinar prácticas sociales y prácticas comunicativas que se manifiestan en el contexto del aula intercultural. Este estudio enfatiza la postura del ACD en cuanto a la existencia de mecanismos y estrategias cuya finalidad es cumplir objetivos institucionales. Estos suelen ser planteados de acuerdo con políticas determinadas por factores económicos y políticos frecuentemente ajenos al contexto local. El estudio de la interacción en el aula intercultural permite visualizar las relaciones entre los mencionados mecanismos y estrategias y, a partir de ello, detectar contradicciones entre lo que se dice que se hace y lo que se hace. Estas contradiciones han sido señaladas en el trabajo etnográfico realizado en el contexto del aula intercultural (Mena, 2011; Muñoz Cruz, 2006, entre otros) y sugieren contradicción entre la práctica discursiva centrada en lo que se suele nombrar como «respeto a la diversidad» y la práctica social de exclusión.

Estas consideraciones nos han llevado a articular la aseveración que este estudio pretende fundamentar: en el contexto situacional denominado aula intercultural, la interacción de los participantes se manifiesta como tensión generada por relaciones asimétricas de poder.

Conceptualización

Para este estudio se parte de las tres dimensiones del discurso señaladas por Fairclough (1995, 2003), mismas que se manifiestan como prácticas discursivas, prácticas sociales y prácticas comunicativas instanciadas en determinadas situaciones y que se realizan mediante el lenguaje en uso. Al explorar el discurso en torno a la interculturalidad visualizamos la comunicación en el aula intercultural como la instanciación de prácticas sociales veladas, como puede verse en el caso de la inequidad. Desde la perspectiva del ACD, constructos sociales como el «respeto a la diversidad» suelen ser tema de prácticas discursivas que acompañan la implementación de políticas institucionales o públicas, actualizadas en géneros o actividades llevadas a cabo en los contextos pertinentes. En estas actividades confluyen prácticas comunicativas en las que el lenguaje realiza e instancia prácticas institucionales que pueden o no corresponder a prácticas sociales del entorno. Para efectos de este estudio, se intenta rastrear aquello que articula las dimensiones del discurso propuestas por Fairclough: lo institucional, lo social y la interacción comunicativa. Para ello nos aproximamos a la relación entre mecanismos y estrategias que funcionan de manera complementaria para cumplir propósitos y objetivos que son explícitamente determinados por la institución.

Para rastrear la articulación del siscurso en torno a la interculturalidad y las prácticas sociales que presuntamente le acompañan como «el respeto a la diversidad», centramos la atención en la noción de «normatividad», entendida como mecanismo específico que promueve determinados comportamientos. El principal recurso de normatividad en la institución escolar es una estructura tradicionalmente fundamentada en una jerarquía donde la autoridad se centra en los representantes de la institución: el maestro, como en el caso bajo estudio. Esta estructura se mantiene en la medida que los alumnos reproducen modos de hablar y de escribir que en parte responden al discurso hegemónico, pero, que por otra parte, responden también a las prácticas sociales del entorno. El discurso en torno a la interculturalidad, centrado en el valor de la diversidad, aparece así en discordancia con el mecanismo de normatividad que intenta encauzar o fortalecer determinadas formas de interacción social. Al identificar la contradicción que subyace entre el discurso institucional

en torno a la interculturalidad y el mecanismo institucional de «normatividad» para promover «el respeto a la diversidad» como práctica social, consideramos necesario rastrear las formas en las que se manifiesta tal contradicción en la cotidianidad del aula.

La noción de estrategia para resolver contradicciones también amerita atención. Entendemos este constructo en el sentido de acciones encaminadas a resolver conflictos y posibilitar el cumplimiento de propósitos y objetivos. En este estudio, el conjunto de acciones se refiere a la comunicación oral, el lenguaje en uso en interacciones cara a cara. Para explorar las maneras en las que la interacción verbal pone de manifiesto contradicciones que suelen darse en el discurso en torno a la interculturalidad, el estudio se nutre de la conceptualización de la Lingüística Sistémica Funcional, específicamente, al diferenciar entre el intercambio de información denominado proposición y el intercambio de bienes y servicios como propuesta (Halliday y Matthiessen, 2004) y la Teoría de la Valoración planteada por Martin y White (2005) cuya orientación lleva al examen de las formas en las que el significado se crea en el contexto y los efectos retóricos construidos en el mismo (2005:94). Esta conceptualización fundamenta el análisis del lenguaje usado en diez entrevistas concernientes a la experiencia en el aula, realizadas por un maestro a sus alumnos. Se advierte que la transcripción de los textos orales no incluye aspectos como entonación o variables en el rítmo. Aun cuando se reconozca la importancia de dichos aspectos del lenguaje oral, consideramos en este trabajo que la dimensión de lo interpersonal en términos de la LSF, permite examinar la interacción en el contexto de un aula como instanciación del discurso en torno a la interculturalidad.

Lingüística Sistémico Funcional y Teoría de la Valoración

La LSF tiene como propósito examinar las formas en las que determinados contextos y situaciones se ven reflejadas y construidas por la variación sistemática en el lenguaje (Halliday, 1978; Halliday y Matthiessen, 2004). Desde esta perspectiva, el uso del lenguaje o intercambio comunicativo es planteado en términos —hasta cierto punto— similares a los planteados por la Teoría de Actos de Habla de Austin (1962, 2005), donde el intercam-

bio comunicativo es el resultado de acciones verbales o acciones comunicativas que pueden ser llevadas a cabo por medios alternos. La LSF establece una mayor precisión al diferenciar entre un intercambio de información y el intercambio de bienes y servicios. Los términos que marcan esta precisión son proposiciones y propuestas (Halliday y Matthiessen, 2004: 106-111). La naturaleza sistemática del lenguaje, se realiza mediante patrones que obedecen a la función que cumple todo intercambio. La recurrencia de determinados patrones se instancia en lo que en la LSF se denominan Metafunciones: Ideacional, Textual e Interpersonal. La orientación de esta conceptualización sirve como fundamento para la propuesta desarrollada por Martin y White (2005), como Teoría de la Valoración (*Appraisal*). Desde este planteamiento, la metafunción interpersonal crea el contexto lingüístico necesario para poner en juego determinados efectos retóricos que sirven para construir significado en un contexto particular (Martin y White, 2005:94).

Al enfocar la metafunción interpersonal, la Teoría de la Valoración posibilita examinar el posicionamiento de un emisor ante un destinatario así como ante aquello de lo que habla o escribe. Las maneras en las que un emisor negocia un intercambio de información, el conjunto de proposiciones que constituyen un texto o un intercambio de bienes o servicios que pueden ser entendidas como acto comunicativo se reflejan en el aspecto denominado compromiso (*engagement*). El primer indicio de posicionamiento es identificar el reconocimiento o desconocimiento de otras voces o puntos de vista. Los términos empleados para marcar este efecto son heteroglosia y monoglosia (White, 2003).

Desde el principio de la conceptualización de la LSF, que plantea que la selección de recursos lingüísticos opera de manera sistémica para ubicar al emisor y al destinatario en la negociación de significado, ya sea en términos de proposición o propuesta, la Teoría de la Valoración propone que el compromiso junto con los otros dos subsistemas, actitud y gradación operan para realizar el posicionamiento de hablante o autor. En este estudio nos enfocamos en el subsistema de compromiso para examinar la inclusión o exclusión de voces y puntos de vista en el contexto de un aula intercultural para rastrear dos constructos sociales «el respeto a la diversidad» y «la normatividad» empleados de manera recurrente como práctica discursiva institucional.

La valoración y el compromiso

Al centrar la atención en el subsistema de compromiso (*engagement*), como parte del sistema de valoración, nos detenemos en los términos de heteroglosia y monoglosia. Estos términos fueron inicialmente desarrollados por Bahktin y Kristeva (ver en Bazerman 2004) para analizar el fenómeno de autoría.

Este aspecto de la autoría permite responder a interrogantes como: ¿qué voces o puntos de vista aparecen en determinado enunciado?, ¿cómo son valorados? Aunque originalmente la intención indagatoria fue examinar la autoría como fenómeno relacionado con la escritura, practicantes del ACD y estudiosos del lenguaje interesados en la Teoría de la Valoración se nutren de los planteamientos originales, aun cuando se presta mayor atención a los efectos de la heteroglosia, es decir, a las formas en las que se incluyen otras voces o puntos de vista al enunciar.

El estudio de la heteroglosia permite rastrear el uso de recursos lingüísticos para anticipar, promover o, mínimamente, reconocer la existencia de multiplicidad de voces. Al definir heteroglosia como el potencial para reconocer otras voces y perspectivas ajenas a un emisor (quien habla o quien escribe) para justificar, fundamentar, o abrir el diálogo con otros emisores, se valora implícitamente este potencial al considerarlo crucial para cumplir el propósito de inclusión.

La noción contrastante, monoglosia, se define como cerrazón ante otras voces o puntos de vista en textos hablados o escritos. Esta tipificación de compromiso suele ser adjudicada a aquellos que mantienen el poder; es fácilmente reconocible porque suele aparecer como aseveración contundente. No obstante el interés en la heteroglosia, este estudio examina la ausencia de otras voces o puntos de vista; aborda la monoglosia asumiéndola como manifestación de tensión entre relaciones asimétricas de poder. Es así como centramos nuestro interés en examinar su efecto como estrategia para negociar posicionamiento o también para posponer o rechazar la negociación en el uso de lenguaje por parte de alumnos con antecedentes indígenas en el contexto de aula intercultural (Hunson & Thompson, 2003; Martin & White, 2005; Fairclough, 2004).

Metodología

Para examinar la contradicción entre la práctica discursiva en torno al «respeto a la diversidad» y el mecanismo institucional de normatividad se llevó a cabo el procedimiento indagatorio que se describe a continuación.

El primer paso fue explorar la configuración del contexto de aula «intercultural» mediante el registro de observación etnográfica (diario) llevado a cabo por el docente a cargo de un grupo conformado por 29 estudiantes inscritos en un programa de posgrado en educación indígena bilingüe en el estado de Oaxaca. Este registro posibilitó la clasificación de acciones como constituyentes de actividades en el aula y permitió además la detección de indicios de conflicto en el aula. El primer indicio fue tomar nota de la conformación espacial del grupo (lugar de cada uno de los integrantes del grupo en el aula) y examinar los motivos que llevaban a la conformación de determinados agrupamientos.

El segundo paso fue comprobar la certeza de indicios de conflicto. Con este fin, el responsable del grupo entrevistó a los integrantes del grupo. Se eligieron los textos transcritos de las entrevistas bajo dos criterios: el primero fue el formar parte de las agrupaciones identificadas, y el segundo pertenecer a una comunidad indígena. Esta selección de entrevistas permitió, en un primer momento, constatar la diferenciación de grupos y jerarquías. En primer lugar, la distinción entre maestros y alumnos. En segundo lugar, la distinción entre grupos de alumnos (mestizo-indígena) y, en tercer lugar, distinción entre integrantes de grupos de acuerdo con ámbitos de trabajo profesional: escuela rural contra escuela urbana.

Como tercer paso, los textos seleccionados fueron examinados mediante el análisis léxico/gramatical llevado a cabo de acuerdo con la propuesta desarrollada por Butt *et al.* (2000). Se incluye al final del trabajo un anexo con el ejemplo de uno de los textos examinados.

El cuarto paso fue retomar el análisis léxico-gramatical de la Metafunción Interpersonal para proseguir con el análisis del Sistema de Valoración centrado en el Subsistema de Compromiso.

Una vez estructurado el *corpus*, se procedió a rastrear los efectos de normatividad como mecanismo y la noción de «respeto a la diversidad» en el uso del lenguaje para interactuar verbalmente en el contexto del aula intercultural.

Resultados del estudio

Atendiendo a la pregunta inicial de este trabajo, concerniente a la detección de momentos en el aula intercultural en los que aparecen diferencias entre «ellos» y «nosotros», los textos analizados mostraron dos momentos: el primero de ellos se refiere a un tiempo presente donde figura el maestro como interlocutor (usted y yo); el segundo momento refiere a situaciones específicas ocurridas en el pasado reciente acerca de interacciones experimentadas entre alumnos en los que se encuentra la voz de otros participantes en el aula (ellos y nosotros).

Las entrevistas se conducen inicialmente en tiempo presente para construir una coautoría entre entrevistador y entrevistado, donde la normatividad es instanciada como práctica discursiva en torno a lo que es «ideal».

2. *me siento muy bien, más con los asesores que tienen una especialidad*
3. *ELLOS me han ayudado mucho en aclarar algunas dudas de las que yo tengo.*

En el tiempo pasado reciente, se evocan participantes (ellos) en una interacción valorada en términos positivos y negativos.

13. *El detalle es que al inicio paréceme que se dividió el grupo por ejemplo; un grupo de educación indígena y otro grupo de la primaria general*
14. *y como que se sentía el rechazo, anteriormente*
15. *pero ahora gracias creo a los temas que hemos visto de interculturalidad casi no se ha visto,*
16. *más bien yo ya no siento estos rechazos.*

Las entrevistas concluyen en el tiempo presente. Las conclusiones de las entrevistas sugieren conflicto latente.

125. *Todo bien en el aula, fuera del aula ya es otra cosa.*

La respuesta a la primera pregunta nos llevó a examinar de nueva cuenta los resultados del análisis léxico gramatical de las entrevistas. Se

presenta a continuación un resumen de resultados de uno de los textos analizados (Tabla 1).

Tabla 1. Clasificación inicial del intercambio

Pregunta	Intercambio	Respuesta	Acción	Modalidad	Monoglosia	Heteroglosia
I	Proposición	Cls. 1-3	Recuenta	Indicativa		x
II	Proposición	Cls. 4-6	Recuenta	Indicativa		x
III	Propuesta	Cls.7-11	Valora	Subjuntiva Indicativa	x	x
IV	Propuesta	Cls.12-16	Valora	Subjuntiva Indicativa	x	
V	Propuesta	Cl. 17	Admite	Subjuntiva Indicativa	x	
VI	Propuesta	Cl. 18	Rechaza	Indicativo	x	
VII	Proposición	Cls.19-22	Recuenta	Indicativo		x
VIII	Proposición	Cl. 23	Recuenta	Indicativo		x
IX	Propuesta	Cls. 24-31	Narra	Subjuntivo	x	x
X	Propuesta	Cls. 32-41	Explica	Indicativo	x	x
XI	Propuesta	Cls. 42-51	Explica	Indicativo	x	x
XII	Propuesta	Cls. 52-57	Admite	Indicativo	x	
XIII	Proposición	Cls. 58-71	Narra	Indicativo	x	x
XIV	Propuesta	Cls. 72-77	Explica	Indicativo	x	x
XV	Propuesta	Cls. 78-92	Explica	Indicativo	x	x
XVI	Propuesta	Cl. 93	Admite	Indicativo	x	
XVII	Propuesta	Cls. 94-121	Explica	Indicativo	x	x
XVIII	Propuesta	Cls. 122-123	Admite Rechaza	Indicativo	x	

La primera columna de la Tabla 1 corresponde a la numeración de las preguntas de la entrevista. La segunda columna corresponde a la clasificación del intercambio en cuanto a si el intercambio presupone una proposición, cuando el emisor solicita información del destinatario; o cuando se lleva a cabo una propuesta (por ejemplo, cuando el entrevistador articula la interrogante en imperativos directos «fíjate», o solicitudes veladas «¿cómo ves?», «¿cómo dirías?»).

La tercera columna de la tabla contiene el listado de las cláusulas empleadas para contestar la pregunta de la entrevista y, de manera aproximada, se tipifica el género elegido por el entrevistado para desarrollar su respuesta en la cuarta columna. La quinta columna muestra la presencia de tiempo (finito) o modalidad (subjuntivo). Las últimas dos columnas corresponden al tipo de compromiso (monoglósico o heteroglósico) elegido por el entrevistado al contestar a las preguntas de la entrevista.

Los resultados numéricos de este texto arrojan cinco proposiciones y trece propuestas constituidas mediante 125 cláusulas. Se identificó una marcada variación en la configuración de compromiso en las respuestas a preguntas articuladas como proposiciones y propuestas: ocho respuestas combinan cláusulas donde aparece heteroglosia y monoglosia; seis respuestas reflejan monoglosia; cuatro respuestas indican heteroglosia.

El primer dato formulado mediante este resumen es la aparición de compromiso heteroglósico como respuesta a solicitud de información, mientras que el compromiso monoglósico aparece en respuesta a la propuesta. No obstante, aparecen también respuestas a propuestas complejas (por ejemplo, solicitud de explicación) que incluyen tanto cláusulas en las que se configura un compromiso monoglósico y cláusulas que incorporan otras voces y otros puntos de vista, ello es, compromiso heteroglósico.

Al esbozar el patrón recurrente del sistema de valoración de acuerdo con la Tabla 1, el subsistema de compromiso puede ilustrarse de acuerdo con el esquema de la Figura 1.

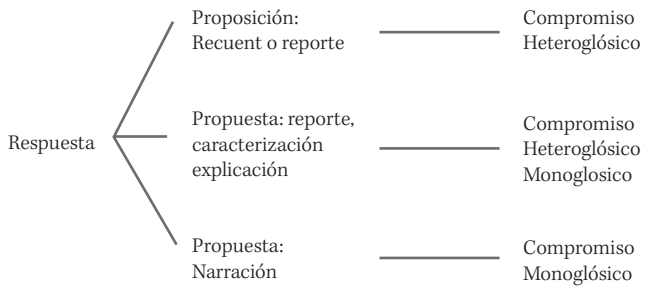


Figura 1. Esquema de intercambios: proposición o propuesta

Los resultados del análisis del subsistema de compromiso nos han llevado a examinar los otros dos subsistemas que componen el sistema de valoración: actitud y gradación. Los resultados de este análisis más detallado se presentan en la Figura 2.

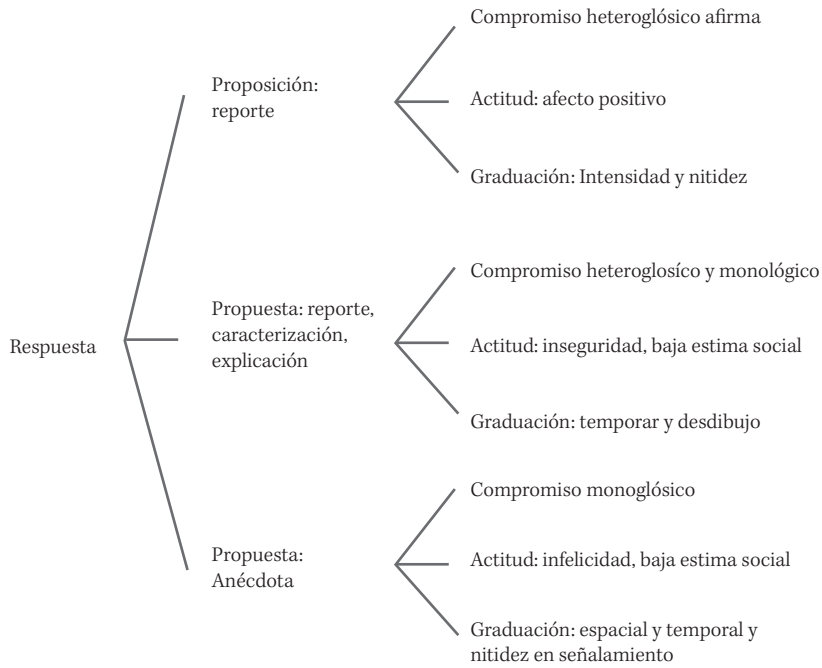


Figura 2. Esquema de Compromiso (heteroglósico o monoglosico)

Al analizar estos resultados preliminares, se formuló el segundo dato concerniente a la caracterización del compromiso monoglósico en el lenguaje empleado en las respuestas a la entrevista. La ausencia de otras voces o puntos de vista no se manifiesta como aseveración contundente; tampoco ofrece indicio de posición de autoridad. La caracterización de compromiso monoglósico en las muestras analizadas coincide con una gradación variable, de acuerdo con la complejidad de la acción solicitada como identificar o explicar (Figura 2). La actitud que coincide con el compromiso monoglósico es de afecto negativo (inseguridad o infelicidad).

Los datos formulados son primero, tendencia a relacionar compromiso heteroglósico con proposiciones:

XII. Ah pero si tuviste desencuentros fuertes entonces.
52. Si maestro pero hasta la fecha yo les hablo, platico con ellos
53. inclusive hacemos equipos de trabajo yo
54. o sea no me cierro a pesar de ello

y, segundo, tendencia a relacionar compromiso monoglósico con propuestas.

XVIII: fijate como normita esto que me dices al principio no es tan cierto ¿no? En el sentido de que las relaciones han ido construyéndose de mejor manera... hay algo entonces ahí que no es del todo...
122. Pues quizás maestro pero en un ambiente fuera del aula, pero en el aula estamos bien,
123. nos llevamos bien.

La propuesta del entrevistador se realiza como «fíjate...no es tan cierto ¿no? la respuesta es «pues quizás maestro...». Se puede argumentar que esta parte de la respuesta sugiere concesión. No obstante, el hablante continúa su participación con dos contraexpectativas «pero en un ambiente fuera del aula» y «pero en el aula estamos bien». El compromiso heteroglósico en expansión sugerido por la concesión «pues quizás» pierde su potencial. Podemos ubicar así una instancia de contradicción entre una práctica social de exclusión y una práctica institucional norma-

tiva. Las ubicaciones «fuera del aula» y «en el aula» sugieren lo que aparece de manera velada; así lo no dicho se vuelve crucial. La aseveración realizada en la cláusula 123: «nos llevamos bien» parece significar lo contrario en este contexto.

El segundo dato nos dice que no hay indicios de concurrencia de compromiso monoglósico y aseveración contundente. Por el contrario, aparecen indicios de concurrencia de monoglosia e inseguridad y gradación de acuerdo con los términos planteados en la propuesta.

VI. Ahora a partir de lo que tú me estás contando ¿cómo caracterizarías a las interacciones? En este momento entre ustedes ¿qué me podrías decir de eso?
118. No see (muy quedito)

Discusión de resultados

La contradicción entre el discurso en torno a la educación interculturalidad y la interacción en el aula intercultural fue ubicada en la oposición entre prácticas discursivas centradas en el respeto a la diversidad y prácticas sociales de exclusión.

Esta contradicción se instancia en el contexto del aula intercultural, donde la interacción se manifiesta como tensión generada por relaciones asimétricas de poder. Ello se puede explicar en un primer momento mediante el estudio etnográfico que plantea que las prácticas sociales desarrolladas en el contexto social determinan en principio las estrategias para interactuar en ámbitos especificos como el escolar (Muñoz, 2006; Mena Ledezma, 2011).

En otro momento, se puede discutir la idea de que el desarrollo de constructos sociales positivos, como el «respeto a la diversidad», no necesariamente se ven reforzados por mecanismos institucionales como la normatividad. Al analizar el mecanismo institucional de normatividad, hemos visto que este mecanismo es empleado para institucionalizar la noción de «respeto a la diversidad» como incorporación de otras voces y puntos de vista. Sin embargo, la elección de otras voces y puntos de vista

no suele incluir las voces y puntos de vista de los que son excluidos como práctica social.

La ausencia de voces o puntos de vista ajenos al emisor suele ser interpretada como negación al diálogo. Los resultados de este estudio sugieren que la ausencia de otras voces o punto de vista en el lenguaje empleado en situación de asimetría en relaciones de poder se transforma en estrategia o recurso para la negociación. Estos resultados coinciden con los señalamientos planteados en Hunston y Thompson (2003:1-19) al examinar la naturaleza de fallas difícilmente detectadas en la comunicación entre hablantes de distintas lenguas.

El Compromiso monoglósico no necesariamente lleva a la afirmación contundente cerrada al diálogo. La monoglosia puede ser indicio de recurso o estrategia empleada para reforzar el punto de vista o la voz propia en un intercambio comunicativo en el que la propuesta es formulada en términos que parecen ocultar una evaluación negativa. Mientras que lo que está en juego en la proposición es el significado informacional que abre el camino al acuerdo o al desacuerdo, lo que está en juego en la propuesta es la negación o el apego a la normatividad; posiblemente al sometimiento.

Conclusión

Al examinar la contradicción en el discurso en torno a la educación intercultural concerniente a la noción «el respeto a la diversidad» planteada como normativa y las acciones de exclusión que se manifiestan cotidianamente en el aula en el contexto de Oaxaca en México, se ha intentado vislumbrar la compleja articulación entre lenguaje, intercambio comunicativo, prácticas sociales, y prácticas discursivas. Sería muy arriesgado plantear que dicha contradicción explique la problemática que impide el cumplimiento de los principios de la Educación Intercultural. No obstante, el examen focalizado en situaciones del aula intercultural permite generar conciencia en torno a conjuntos de acciones e interacciones que marcan la dinámica del grupo. Esta conciencia evita dar por hecho los

efectos positivos de la normatividad; convicción que suele impedir el auténtico desarrollo del proceso encaminado a eliminar prácticas sociales de inequidad y exclusión.

Al encontrar evidencia lingüística que permite fundamentar la idea de que interacción de los participantes en el aula intercultural observada se manifiesta como tensión generada por relaciones asimétricas de poder, es necesario indagar con mayor profundidad y detenimiento más allá del subsistema de compromiso y rastrear sus efectos en el subsistema de actitud al igual que en el subsistema de gradación para así calibrar integramente el sistema de valoración. Hasta no hacerlo, la interpretación de estos resultados es preliminar y no pierde de vista otros aspectos que van más allá de lo examinado en el corpus de este estudio como lo son determinados rasgos fonológicos. No obstante estas limitaciones, el análisis de las relaciones de poder que se manifiestan en el aula a partir de los constructos básicos del compromiso, monoglosia y heteroglosia nos ha permitido un mayor acercamiento a las relaciones asimétricas de poder y subordinación en el contexto situacional tipificado como aula intercultural.

Consideramos que este trabajo sugiere dos puntos de reflexión. Uno sería esclarecer la aparente negativa de grupos minoritarios ante la posibilidad de abrirse al diálogo e incorporar otros puntos de vista. Otro, revisar de manera crítica el funcionamiento de mecanismos institucionales y al hacerlo examinar el lenguaje empleado al llevar a cabo acciones, tareas, y actividades en el aula intercultural.

Al identificar las formas veladas en las que se manifiestan las relaciones de poder en el aula que tienden a reproducir prácticas sociales de exclusión, se retoma la postura del ACD que busca maneras que lleven a la transformación del orden establecido para erradicar la inequidad en las relaciones interculturales.

Referencias:

Austin, J.L. (2005). *How to Do Things with Words.* Cambridge. Harvard University Press.

Bazerman C. (2004). Intertextualities Volosinov, Bakhtin, Literary Theory, Literary studies. In Ball & Freedman (Eds.) *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning. South Wales:* Cambridge University Press.

Brice Heath, S. (1986). *La política del lenguaje en México: de la Colonia a la Nación.* México. Instituto Nacional Indigenista.

Butt, D. (2003). *Parameters of context: on establishing the similarities and differences between contexts.* Centre for Language in Social Life, Sidney. Macquarie University.

Butt, D. Feez, F., Spinks, S., & Yallop, C. (2000). U*sing Functional Grammar: An explorers guide*. Sydney. Macquarie University.

Chouliaraki L. & Fairclough N. (1999). *Discourse in Late Modernity. –Rhethinking Critical Discourse Analysis-.* Edinburgh. Edinburgh University Press.

Cook, P. & Gumperz, J. (1998). *La Construcción social de la Alfabetización.* España: PAIDOS. M.E.C.

Fairclough, N.L. (1995), *Critical discourse analysis: The critical study of language* (pp.4-20). London: Longman.

_____ (2002). Critical discourse analysis. In *How to analyse talk in institutional settings: a casebook of method*s/edited by McHoul, A. and Rapley, M. London: Continuum. pp.25-40.

_____ (2003). *Analysing Discourse.* London: Routledge

_____ (2004) Critical Discourse Analysis in Researching Language in the New Capitalism: Overdetermination, Transdisciplinarity and Textual analysis', in L. Young and C. Harrison (Eds), *systemic functional linguistics and critical discourse analysis studies in social change* pp. 103-122. London: Continuum.

Gumperz, J. J. (1998). *La sociolingüística Interaccional en el estudio de la escolarización.*

_____ (1982). *Discourse Strategies.* London, England: Cambridge.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. In The social interpretation of language and meaning.* London. Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. and Matthiessen. M. C. (2004). *An introduction to functional grammar.* London. Arnold.

Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in Academic Writing.* Sidney. Palgrave.

Hunston S. & Thompson, G. & Eds. (2003). E*valuation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse.* Oxford. Oxford University Press.

Hudson, R., A. (1981) *La sociolingüística.* Barcelona: Anagrama.

Kristeva, J. (1980). *Desire in Language a Semiotic Approach to Literature and Art.* New York. Columbia University Press.

Martin, J.R. & Rose, D. (2008) *Genre Relations -Mapping Culture.* U.K. Equinox Publishing.

Martin, J.R. & White, P.R.R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English.* London. Palgrave Macmillan.

Mena Ledezma, P. El espejismo de la comunicación: una mirada al uso de la lengua al interior del aula. En Héctor Muñoz Cruz (Ed.). *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica.* Berlin. Al. Editorial Académica Española.

Anexo: Texto de entrevista.

I. Primero ¿cómo te sientes en la maestría?
¿Durante este transcurso?
Sí desde que empezaste hasta…
A. 1. Me siento muy bien maestro,
2. me siento muy bien más con **los asesores que tienen una especialidad**
3. **Ellos** me han ayudado mucho en aclarar algunas dudas de las que yo tengo.

II. ¿Qué otra cosa te hace sentir bien?
4. Pues la forma de trabajar las actividades que implementan **los maestros**,
5. me encanta cuando vienen **asesores de otros países**
6. me gusta más bien las **actitudes de los asesores**.

III. Y al grupo, ¿cómo lo ves?
¿Perdón?
EN: ¿Al grupo cómo lo ves?
EN: ¿Cómo te sientes en el grupo?
E: En el grupo (se ríe) mhhhhh
B. 7. Al inicio ,ehh al inicio del más bien en el año
8. ¿Qué año fue que ingresamos?
9. Hace un año y medio si se sentía anteriormente mucha
10. ¿Cómo le diré? Como que sentía yo que había dos grupos en el grupo.
11. En el grupo sentía yo que había dos grupos.

IV. ¿Quienes por ejemplo? ¿Cómo los identificarías?
12. Mhhh **no puedo mencionar** nombres, pero (se ríe)
C. 13. El detalle es queee al inicio paréceme que se dividió el grupo por ejemplo; un grupo de educación indígena y otro grupo de la primaria general
14. y como que se sentía el rechazo, anteriormente
15. pero ahora gracias creo a los temas que hemos visto de interculturalidad casi **no se ha visto**,
16. más bien yo ya **no siento** estos rechazos.

V. Pero antes sí sentías…

D. 17. Antes sí sentía, le digo desde que ingresamos.

VI. Ahora a partir de lo que tú me estás contando ¿cómo caracterizarías a las interacciones? en este momento entre ustedes ¿qué me podrías decir de eso?

E. 18. No se (muy quedito)

VII. MQué es lo que te hace pensar en un momento dado sentir que ya no es como antes?

F. 19. A lo mejor, ehh en estos días quizás eh digo yo quizás, ehh por los temas que hemos visto,

20. quizás eso nos ayudó para cambiar nuestras actitudes y para socializarnos más tanto en el salón como en otros lugares,

21. porque anteriormente nosotros **no interactuábamos** en otros espacios más que acá en el aula

22. y siento yo que hay más interacciones en otros espacios.

VIII. ¿Como cuáles por ejemplo?

G. 23. Por ejemplo cuando lo que nos ha ayudado mucho a nosotros, es estos días en estos días son los trabajos de equipo y de trabajo de campo.

IX. Oye, pero fíjate que ahora que veo las fotos en el face yo te veo con los mismos del principio

24. ¿Con los mismos? (risas)
Con …., con este….. (Se omiten nombres)

H. 25. No el detalle es que mhhh cuando el Dr. Muñoz nos distribuyó yo pensaba ir a hacer mi observación de campo en Tlahui y así poder avanzar también con mi trabajo de tesis

26. pero dijo el Dr. Que teníamos que trabajar en equipo,

27. entonces como … Libia había quedado solita en su equipo

28. y dije y le digo a Libia, me puedo agregar a tu equipo (risas)

29. y ella me dijo que sí

30. y fue por eso que nosotros formamos ese equipo.

31. Pero en realidad **no es** porque **no nos queríamos separar** (risas) sino porque así se dio la….

X. Es que como siempre te veo con x y con x. ¿Te cuesta trabajo el establecer relación con algunos otros? Porque hay con los que nunca te he visto.

No porque ehmmmm ¿Como quiénes?

I. 32. Desde ahí inicia todo maestro desde que
33. Se sentía el rechazo
34. pero ahora gracias creo ahora que se ha visto el tema de la interculturalidad casi **no se ha visto**
35. No si platico con los compañeros el único detalle es que quizás me limite al inicio,
36. un compañero quiso más bien ofenderme
37. y dije yo pues no de eso **no se trata** en la maestría
38. y pues fue por eso que puse límites.
39. Pero si en realidad se siente maestro- **(hay llanto)**,
40. inclusive fuimos con la Dra. (se refiere a la Coordinadora) Coronado a mencionarle más bien a platicarle de esa situación,
41. pero desde ese entonces ya se normalizó todo.

XI Pero sí te pegó ¿cómo decimos verdad? o sea sí fue grave para ti, te afectó bastante.

J. 42. Sí sí me afecto,
43. me afectó maestro
44. porque yo no me presto a las bromas
45. yo soy una persona que respeta a los compañeros
46. y no me gusta bromear con ellos
47. y entre bromas y bromas salen palabras que afectan
48. y por eso me limité de algunos comp.. de algunos no todos... del compañero que en realidad me dijo algo que no.. que es fuera de lo normal verdad?
49. pero si me lastimó

K. 50. Igual otra compañera pero ella reconoció su error
51. y me pidió disculpas pero de ahí. –sigue el llanto-

XII. ¡Ah! pero sí tuviste desencuentros fuertes entonces.

L. 52. Si maestro pero hasta la fecha yo les hablo, platico con ellos
53. inclusive hacemos equipos de trabajo yo
54. o sea no me cierro a pesar de ello

M. 55. A pesar de ello hay

56. y creo que fue en este salón donde lo viví, en esta escuela porque en Ajusco no lo viví así,
57. ahí los compañeros son diferentes.

XIII. Pero, ¿todos eran de educación indígena en tu caso de Ajusco?

N. 58. No, no todos, había una de Coyoacán y la otra de Tabasco pero **no eran** indígenas
59. Y le digo que sí se siente
60. ¿Cómo le diré? un poco –sigue el llanto-, desagradable esa situación,
61. pero, ¿**no es** porque yo me cierre verdad?,
62. yo si me llevo con los compañeros
63. ¿y a lo mejor tiene que ver ahí algunas cuestiones culturales verdad?,

O. 64. Influye mucho porque desde la casa a nosotros nos inculcaron, eh más bien no no nooooo

P. 65. ¿Cómo le explico?
66. Más bien en mi familia me inculcaron no relacionarme mucho con compañeros que en realidad no respetan
67. diríamos en otras palabras
68. porque desde ahí inicia todo maestro,
69. desde que el compañero te trata mal o te ofende…
70. se limita uno,
71. pero creo que hoy vine muy sentimental. –llora-.

XIV. Pero fíjate cuánto te puede pegar un evento que para muchos pasó desapercibido.

Q. 72. Si y eso me lo dijo una compañera «Mira Norma dice, yo nunca pensé que te iba a afectar demasiado, yo así soy y digo a veces palabras que a veces ni siento lo que digo.
73. Y tiene razón

R. 74. A veces uno piensa hasta dónde afectan algunas palabras. Por eso al momento de que yo quiero hablar lo pienso mucho, lo pienso demasiado, para no ofender a los compañeros.
75. Pero a veces cometo ese error
76. ¿y digo ¿no?
77. Y hablo.

XV. ¿Crees que son errores o son como tú dices prácticas culturales?

S. 78. A lo mejor ehh tiene que ver mucho con las prácticas culturales maestro
79. y también una parte digo yo de errores que cometen los seres humanos no.

T. 80. A lo mejor tiene que ver mucho eso
81. porque inclusive como le digo
82. tiene que ver mucho eso la cultura
83. y el contexto donde más bien donde yo crecí.

U. 84. Yo crecí en una iglesia católica
85. y como usted sabe
86. en una iglesia católica no se permite eso (llanto)

V. 87. Ahí estudie,
88. allá termine mi secundaria
89. y según yo sí, sí, si según yo, según yo aprendí valores digamos, ¿no?
90. Y creo que por eso hubo un choque con los otros compañeros,
91. porque pues ellos eh dicen dicen palabras que ofenden a otros
92. y a lo mejor puede ser por un lado.

XVI. Claro, si yo también soy católico, bueno ya no lo preee ya no lo ejerzo con mis hijas, pero también yo crecí bajo ciertos preceptos….

W. 93. Si maestro

XVII- ¿Y cómo lo percibes ahora? ¿cuáles crees tú que fueron las estrategias o las herramientas que permitieron solucionar esa parte y que ahora te hacen sentir bien en el grupo así como lo dices al principio.

W. 94. Pues a lo mejor porque yo también ehh, al momento de que me dijeron esas palabras
95. yo también me sentí un poco ofendida
95. Pero yo también aprendí a no ponerme con ellos a no discutir a buscar más problemas,
96. yo lo que hice en ese entonces pues ahhhh fue ceder no
97. y escucharlos que hablen.
98. Y posteriormente pues ellos reaccionaron
99. y ellos se dieron cuenta que sus palabras me hicieron daño.

100. Y fue cuando ellos ehh me pidieron disculpas por todo lo que habían dicho
101. porque fueron palabras muy fuertes para mí
102. quien sabe para otros, para mí maestro, para mí fue muy fuerte
103. A lo mejor porque **no estoy acostumbrada**
104. le digo yo **no hablo** palabras así que lastimen a otras personas
105. me gusta mucho limitarme para no lastimar a los otros.
106. Hacemos comentarios
107. platicamos
108. pero …..le digo hay cosas, hay cosas y luego se catalogan como chismes diríamos
109. y en estos últimos días igual, igual maestro me enteré de que de un chisme, que no se si es bueno comentarlo aquí.
110. Es que yo no quiero que se agrave,
111. me gusta mucho, ¿cómo le diré? Que se calmen las cosas.
112. No me gusta que se lleve a un grado más mayor,

X. 113. yo me limito muchas cosas
114. y le digo que me enteré de ciertas cosas
115. pero como le digo no me gusta tener problemas
116. me gusta escuchar
117. y lo dejo así.

Y. 118. Nada más lo dejo así, lo dejo así,
119. nada más veo a mis compañeros
120. y digo lo que hablan detrás de uno ¿verdad? jejeje.
121. Y yo me quedo así viéndolos sin decir nada.

XVIII: Fíjate como normita esto que me dices al principio no es tan cierto, ¿no? en el sentido de que las relaciones han ido construyéndose de mejor manera… hay algo entonces ahí que no es del todo…

Z. 122. Pues quizás maestro pero en un ambiente fuera del aula, pero en el aula estamos bien,
123. nos llevamos bien.

AA. 124. Le digo de un compañero que, con quien no me llevaba para nada que siempre se burlaba de mí, pues ya me llevo con él, platicamos, platicamos, maestro.
BB 125. Todo bien en el aula fuera del aula ya es otra cosa.

Muy bien Norma, muchísimas gracias.

Parte 3: Aplicaciones de LSF a L2 y lenguas indígenas

Clause Combining in Research Articles in English: Exploring Register from a Probabilistic Perspective

Daniel Rodríguez Vergara
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Introduction

One of the tenets of Systemic Functional Linguistics (SFL) is that language is made up of systems from which speakers choose options in order to carry out social functions (Halliday, 1985, 1994). For example, if English tense is considered a system with three options (present, past and future), then in the register of narration, speakers are likely to choose [past] on a regular basis in order to tell readers stories (Halliday & Matthiessen, 2004). It follows that one way to elucidate the relationship between texts and register, which is one of the principal aims of SFL (see Ghadessy, 1999), is to posit that the probabilities with which language options are chosen in a system vary depending on registerial factors (Halliday, 1991).

Within SFL, register and genre are interpreted in two different but related ways (Matthiessen, 1993; Matthiessen, Teruya & Lam, 2010). In the first and original sense, register is a kind of variation, functional or diaphasic variation, as opposed to diastratic (code) and diatopic (dialect). From this perspective, register is in the middle of language system and instance, i.e. it does not represent the whole language potential (system) nor a single text (instance) but a number of texts that are grouped together by cultures because they share similar characteristics. Registers serve specific purposes within specific institutions in the sense that, whereas a language system (e.g. Spanish) functions within a cultural context (e.g. Mexican) and a single text functions within a situational context (e.g. Literature class), a register (e.g. essay) functions within an institution (e.g. school). For Halliday and Hasan (1985), 'genre' is not a theoretical term; it is «either synonymous with register or used in its more traditional sense within literary studies» (Matthiessen, 1993).

In the second sense, advocated by Martin (1992), register is modeled as the stratum above language, which is also called 'context of situation'. Registers vary in terms of the meanings that contextual factors put at risk. The first factor, 'field of discourse', puts at risk ideational meanings; the second, 'tenor of discourse', puts at risk interpersonal meanings; finally, 'mode of discourse' puts at risk textual meanings. Above the stratum of register is the stratum of genre, also called 'context of culture'. Martin (1992: 505) defines genre as a «staged, goal-oriented social process.» Thus, whereas for Martin the relationship between context of situation and context of culture is stratal, for Halliday, they form a continuum that goes from potential (culture) to instance (situation), where register is a subpotential (Matthiessen, 2014).

In this investigation we follow the first and original sense in order to account for the probabilities found in the system of clause combination within a corpus of research article introductions and conclusions published in Anglophone applied linguistics journals. We decided to analyze research articles because they have a prominent value in the transmission of specialized knowledge (Hyland, 2009; Swales, 1990, 2004). They are the medium through which scholars are able to become part of an academic speech community. In addition, as pointed out by Swales (2004), the role of English as a lingua franca generates pressure to write research articles in that language in order to have greatest impact. Hyland (2009:67) emphasizes the importance of publishing research articles in English by saying that «universities around the world now require staff to present at international conferences and, more crucially, publish in major, high-impact, peer-reviewed Anglophone journals as a prerequisite for tenure, promotion and career advancement.»

Secondly, we decided to analyze introductions and conclusions because they have been stated to possess a more discursive and interpretative nature than methods and results sections, which possess a more recounting and reporting style (Fryer, 2012). In addition, the limits between introductions and conclusions and other sections are easily discerned than those between methods and results; Ruiying and Allison (2003) found that there is not a clear-cut distinction between the rhetorical functions within results and discussion sections. Also, from the perspective of Rosenwasser and Stephen (2009), introductions and conclusions are the most social parts of texts in that they have the func-

tion of bringing readers to the textual world and taking them back to the material one. Hence, those sections have been described as «rhetorically the most relevant parts of scholarly texts» (Gruber & Huemer, 2008: 343) as well as the «two perennial trouble-spots in all kinds of writing» (Rosenwasser & Stephen, 2009: 349).

Finally, we decided to study clause relations because they determine in part text coherence (Mann & Thompson, 1988) and cohesion (Halliday & Hasan, 1976). Besides, they are likely one of the most important factors that have an influence on the acceptance of native and non-native articles in English (Gosden, 1992). The structure of the paper is as follows. In §2 we present how clause complexing is analyzed from the viewpoint of SFL, taking into account both the grammatical and the semantic level. In §3 we present the methods, including the data collection and the data analysis. In §4 we present the results and discussion, and finally in §5 we close with some concluding remarks.

Clause complexing in systemic functional linguistics

In order to understand the way clause combining is conceived from the systemic-functional point of view, it is important to consider the difference put forward by Halliday (1989) between clause embedding and clause complexing. On the one hand, embedded clauses are rank-shifted clauses that function in the structure of a matrix clause or of a word group. Examples of embedded clauses that function in the structure of a matrix clause are the following:

(1) [*Learning a word*] *requires the recognition of a word's auditory sound patterns, orthography, syntactic properties...* (Intro_1)
(2) *...we frame* [[*what we consider a more formally complex learning task for classroom L2 learners.*]] (Intro_30)

As can be observed, the systemic functional convention to mark embedded clauses is with double brackets. In (1) the embedded clause functions as the Subject of the verb *requires*; in (2), it functions as the Complement of the verb *frame*. Now, with regards to embedded clauses that function in the structure of a word group, consider the following:

(3) *...pedagogical implications* [[*deriving from these findings*]] *call for the design and selection of communication tasks...* (Outro_31)
(4) *...they were unable* [[*to resolve a problem for themselves...*]] (Intro_9)

In (3) the embedded clause functions as the Qualifier of the noun *pedagogical implications*; in (4), it functions as the Qualifier of the adjective *unable*. As opposed to subject and complement clauses, which are direct constituents of a clause themselves, qualifying clauses modify clause constituents.

On the other hand, clause complexing has to do with the combination of ranking clauses, not embedded ones. According to Halliday (1994), ranking clause nexuses can be of two types, viz. paratactic and hypotactic. In a paratactic nexus, the clauses have the same status, i.e. one clause simply follows the other, without modifying it. However, in a hypotactic nexus, one clause depends on the other, and therefore, the clauses have a different status. It is important to note here that one clause «depending» on another one is different from one clause «contained» on another one; thus, hypotaxis is different from embedding:

(5) *This is the house* [[*that Jack built.*]] (embedding)
(6) *This is the house, which was built by Jack.* (hypotaxis)
(7) *This is the house; it was built by Jack.* (parataxis)

Examples (5) and (6) show the difference between embedding and hypotaxis. The former has a defining relative clause, whose function is to restrict the reference of the the house. One clause is ranking (*This is the house*) and the other is embedded (*that Jack build*), for which reason the two clauses would be spoken on a single tone group (Halliday, 1989). The latter has a non-defining relative clause, whose function is to add secondary information about *the house*. The two clauses are ranking, which means that they form a clause complex and that every clause would be spoken on a different tone group. As a probe of the difference between embedding and hypotaxis, Halliday (1989) states that only clause complexes like (6) can have two replies (*is it? and did he?*), whereas those like (5) can have only one *(is it?*). As for (6), it is a paratactic clause complex with two, albeit related, independent clauses.

Besides taxis type, which is a grammatical criterion, clause relations can also be classified in semantic terms. Here is where the systemic aspect of SFL comes into play. Whereas typological accounts of semantic clause nexus types tend to be given by means of lists, SFL groups them into systems that show the similarities among the types. For example, consider the list of semantic clause relations given by Dixon (2009: 2) (Table 1). In this list, there are six superordinate types (Temporal, Consequence, Possible Consequence, Addition, Alternatives, and Manner) each with zero, two, three or four subordinate ones. This typology, however, does not account for some facts such as the possibility of a conditional relation to be paraphrased as a purpose one:

(8) *If you study, you will pass the exam.*
(9) *You have to study in order to pass the exam.*

We are not claiming here that (8) and (9) are synonymous, but that there is a reason why conditional relations can be paraphrased with purpose ones and not with, say, manner. If we use paradigmatic systems for the description of linguistic categories, as is done in SFL, we can capture the similarities and differences between paradigms which will be reflected once they are used by speakers, i.e. once they become syntagms. To this respect we show here the systemic-functional account of semantic clause relations (adapted from Matthiessen, 1995) in Table 2.

Table 1. Types of semantic clause relations by Dixon (2009)

I Temporal	Temporal succession
	Relative time
	Conditional
II Consequence IIc Cause	Result
	Purpose
III Possible consequence	
IV Addition	Unordered addition
	Same-event addition
	Elaboration
	Contrast

V Alternatives	Disjunction
	Rejection
	Suggestion
VI Manner	Real
	Hypothetical

Table 2. Types of semantic clause relations by Matthiessen (1995)

4th delicacy degree	**3rd delicacy degree**	**2nd delicacy degree**	**1st delicacy degree**
1 exposition			elaboration
2 exemplification			
3 clarification			
4 positive addition		addition	extension
5 negative addition			
6 adversative addition			
7 replacive variation		variation	
8 substractive			
9 alternative			
10 simultaneous extent	simultaneity	time	enhancement
11 simultaneous point			
12 simultaneous spread			
13 later	succession		
14 earlier			
15 spatial extent		space	
16 spatial point			
17 spatial spread			

18 means		manner	enhancement
19 comparison			
20 reason	cause	cause-conditional	
21 purpose			
22 positive condition	condition		
23 negative condition			
24 concessive condition			

The nexus[1] types in Table 2 are actually presented inversely, i.e. the systemic-functional convention is to go from general to specific, or using systemic terminology, from less to more delicate systems. That means that Matthiessen's 24 nexus types in Table 2 are the 'terminal nodes' in the system of logico-semantic clause relations. Some of them represent the fourth degree in delicacy, and they eventually come down into the three primitive categories in the first delicacy degree, viz. elaboration, extension and enhancement.[2] One of the advantages of this typology is that superordinate categories group subordinate categories that have characteristics in common. For instance, conditional and purpose nexuses (which, as we showed in (8) and (9) above, can be agnate) are part of the sub-system of cause-conditionals, which in turn are part of enhancement.

Halliday's fractal categories elaboration, extension and enhancement[3] (also used in Connectivity Theory by Renkema, 2009) are the three main types of logico-semantic relations that are part of the logical metafunction of language (Taylor Torsello, 1992, 1996). By 'logical' Halliday (1984) does not refer to logic as understood in philosophy and mathematics, but

1 In SFG, 'nexus' is defined as «any one pair of clauses related by interdependency, or 'taxis'» (Halliday & Matthiessen, 2014: 441).

2 Most primary systems in SFL are binary or ternary. Beyond the most delicate degree (the 5th in the case of Table 2), differences in meaning are lexical, not grammatical [(see Hasan [1987] on lexis as most delicate grammar].

3 These are 'fractal' categories in the sense that they show up not only in the grammar of clause linking but also in other areas such as circumstantial groups within simple clauses (Halliday & Matthiessen, 1999) and text segments (Martin, 1995).

to an aspect of the semiosis in natural languages that allows the linking of events when speakers represent or construe the world. In that sense, the logical metafunction is related to the experiential one since the latter is also used to construe world phenomena, for which reason both metafunctions are grouped into a general one called 'ideational'.

Another peculiarity of SFL is that, besides elaboration, extension and expansion, Halliday (1984) proposes other two different but related types of logico-semantic relations, viz. locution and idea. Thus, the first three types are grouped under the general heading of 'expansion' whereas the latter under that of 'projection'. From the lexicogrammatical viewpoint, projection refers to both (in)direct speech (locution) and to (in)direct thought (idea); from the semantic viewpoint, projection refers to the fact that, by saying or thinking something that someone had already said or thought, one clause projects another to a different order of reality (Halliday & Matthiessen, 1999).

In sum, every category under expansion and projection can be construed in either a paratactic or hypotactic clause nexus, as shown in Table 3.

Table 3. Examples of clause relation types

	Parataxis	**Hipotaxis**
Elaboration	The emergentist view of language learning that we outlined in the introduction emphasizes that linguistic competence develops through experience ‖ —the more and more varied experiences a learner has with the L2, the more that person will develop a strong and broad communicative repertoire. (Outro_15)	...students had already been unsuccessful in solving the problem raised, ‖ **which** is why they resorted to asking the teacher... (Outro_9)

Extension	Words are not simply referents to objects and phenomena ‖ **and** word learning is not simply learning its definition... (Intro_1)	**While** many existing studies have examined the assignment of information structure to sentences, ‖ a fewer studies have looked at L2 learners' ability to identify and process anomalies... (Intro_10)
Enhancement	This resource, because it is limited, provides constraints on the ability to implement these activities concurrently, ‖ **and therefore**, particularly sets limits on divided attention between tasks... (Intro_11)	**As** new words emerge, ‖ L2 learners also create networks of links between the new words and already learned words... (Intro_1)
Locution	...one was **warned** before he crossed the U.S. border: ‖ 'You better not speak like that (i.e. in Maya) up there or they'll know you're not from there'. (Intro_12)	[Author] **points out** ‖ that there are several limitations in communicative language teaching... (Intro_2)
Idea	...we would have to **wonder**, ‖ what is it that «black» literature renders? (Intro_31)	Basically, I *think* ‖ that IL performance is learning transfer... (Intro_7)

First, in elaboration nexuses, one clause elaborates on the meaning of another by restating, exemplifying, or clarifying it; each of those elaboration subtypes is equivalent to the meanings of Latin locutions e.g., i.e., and viz., respectively (Matthiessen, 1995). Second, in extension nexuses, one clause extends the meaning of another through addition (*and*), variation (*but*) and alternative (*or*). Third, in enhancement nexuses, one clause enhances the meaning of another in terms of time, space, manner, cause and condition. Fourth, in locution nexuses, one clause is projected by another that contains a verbal process such as *say, tell, ask*, etc. Finally, in idea nexuses, one clause is projected by another that contains a mental process such as *think, believe, consider*, etc.

Although all the logico-semantic types can combine with the two taxis types, the frequency with which they combine varies depending on register (Halliday & Matthiessen, 2014; Matthiessen, 2002, 2014; Nesbitt & Plum, 1988). In addition, the options within systems and subsystems vary as well. For example, because projection has only two options but expansion has three, the latter would usually be more frequent than the former; but within taxis type, parataxis and hypotaxis would usually have the same chance to be selected (Halliday & Matthiessen, 2014).

There have been contrastive studies where it has been found that, indeed, different registers show different clause nexus type selection frequency (the pioneer study in this respect was Nesbit & Plum, 1988). Moreover, there is one study by Matthiessen (2002) that tried to show the general probabilities in the English language by collecting and analyzing a registerially diverse corpus of 52 000 words, 6 100 clauses and 2 900 clause nexuses with both 1) oral registers such as interviews, gossip, anecdotes, banter among work mates, and casual conversation in the family, as well as 2) written registers such as news reports, scientific expositions, procedures, and persuasive texts. His results are presented in Figure 1 (the numbers represent percentages).

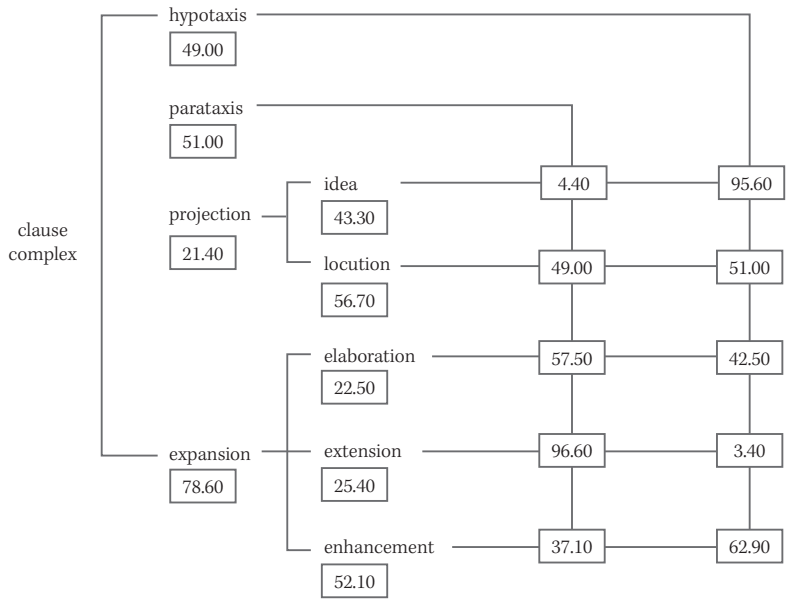


Figure 1. Clause complex probabilities in Matthiessen (2002)

Figure 1 is interpreted as follows. Of all clause nexuses, 49% are hypotactic and 51% are paratactic; also, 21.40% are projective and 78.60% are expansive; of all the projective nexuses, 43.30% are ideas and 56.70% are locutions; of all the ideas, 4.40% are paratactic and 95.60% are hypotactic; and so on. It is clear from these statistics that the frequency with which some logico-semantic types combine with either parataxis or hipotaxis goes from very low (e.g. idea with parataxis) to very high (e.g. extension with parataxis). Also, there are some logico-semantic types that combine roughly equally with both taxis types. In this paper, it will be our purpose 1) to quantify the frequency of logico-semantic and taxis types in our corpus of research article introductions and conclusions published in Anglophone applied linguistics journals and 2) to compare the results with Matthiessen's in order to find out how our corpus varies with respect to that reference corpus.

Methods

Data collection

For the present study, a corpus of 40 research articles in English was collected. The selection of the articles and journals was motivated by the need to control as much as possible the following variables. First, they had to be in electronic format, so that the analysis could be carried out on a word processor. Second, in order to narrow the domain of experience, they had to be published in refereed journals whose title contained the term 'applied linguistics'. Third, they had to be no older than 10 years (i.e. from 2002 on, since the research started in 2012). Fourth, they had to contain an opening introductory section (not necessarily explicitly titled «Introduction») and a closing one necessarily explicitly titled «Conclusion» (in order to discern its limit from other previous sections). Fifth, the articles had to be written by American authors, for which purpose we used Wood's (2001: 79) 'strict' criterion which dictates that authors have to have names native to the country concerned, and work in an institution in that country.

Some of these filters could be set up in an automatic academic database engine search, and some of them had to be checked manually with the results from the automatic search. The articles were taken from four international journals and deal with several topics from the applied linguistics discipline, many of them being about teaching and learning an L2, but also about discourse analysis, sociolinguistics, language acquisition, pragmatics, corpus linguistics, etc. In total, we formed a corpus of 35 538 words (17 770 words in introductions and 17 768 in conclusions), 2 236 clauses, and 1 010 clause nexuses.

Data analysis

Each of the subtexts (introductions and conclusions) was first divided into clause complexes. Following Halliday (1989), who says that «The clause complex is, in fact, what the sentence (in writing) comes from,» the division of the subtexts into clause complexes was made on the basis of sentence limits. After that, each clause complex was divided into ranking clauses. Naturally, some sentences contained only one ranking clause, in which case they are technically not complexes but simplexes that contain no nexus. Later, all ranking clause nexuses were classified according to logico-semantic and taxis type. We quantified the frequency with which the nexus types appeared in the corpus for comparison purposes. In order to compare the significance of the variability between Matthiessen's results and ours, we performed chi-squared tests for the following variables: taxis type (paratactic/hipotactic), logico-semantic type (projection/expansion), projection type (idea/locution), expansion type (elaboration/extension/enhancement), idea taxis type (paratactic/hipotactic), locution taxis type, elaboration taxis type, extension taxis type, and enhancement taxis type.

Results and discussion

We present the results in the same fashion as Matthiessen's (2002), i.e. in

the form of systems whose options contain the probabilities attached (see Figure 2). At first glance, it can be noted that three quarters of all nexuses are hypotactic, which is in contrast with the reference corpus, where taxis type is roughly 50/50. However, the division of labor between projection and expansion is very similar to that of the reference corpus, as well as the expansion types, where, enhancement is the most frequent and elaboration is the less frequent in both corpora. As for projection type, almost three quarters are locutions in our corpus whereas in Matthiessen's, locutions are slightly more frequent than ideas.

In order to be more precise in the comparison of the corpora, we carried out chi-squared tests for the variables that we already commented in the previous paragraph plus those of the combination of taxis type (parataxis/hypotaxis) with logico-semantic type (idea, locution, elaboration, extension and enhancement) (see Table 4). Table 4 contains the chi-squared values (x^2) of each of the dependent variables. Although all the values were found to be significant at the $p < 0.05$ level, we will limit the discussion to only those that are higher than 100 (marked in bold in the table).

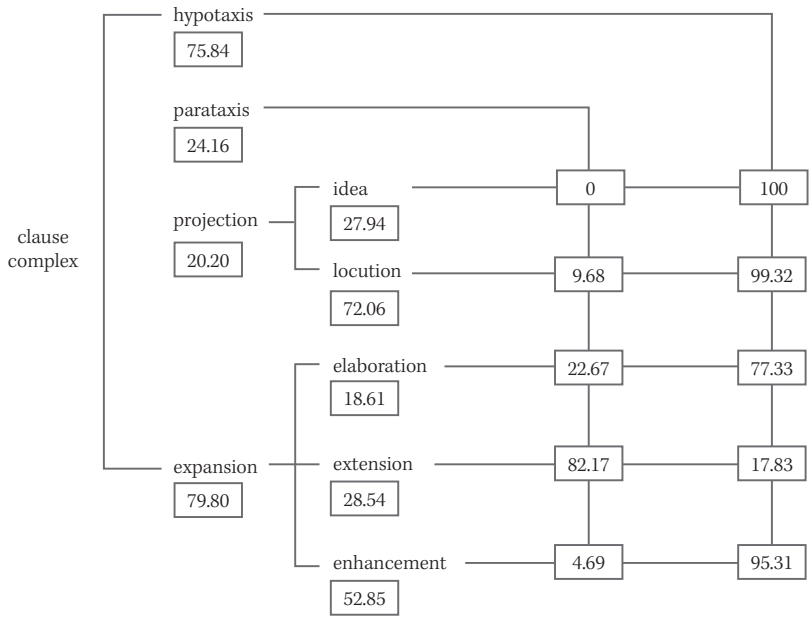


Figure 2. Clause complex probabilities in our corpus

Table 4. Chi-squared values (all significant at the $p < 0.05$ level)

Independent variable	x^2 value	Independent variable	x^2 value
Taxis type (para-/hipotacttic)	**218.76**	Idea type (para-/hipotactic)	2.63
Logico-semantic type (proj./exp.)	0.70	Locution type (para-/hipotactic)	**106.83**
Projection type (idea/loc.)	15.24	Elaboration type (para-/hipotactic)	56.35
Expansion type (elab./ext./enh.)	6.43	Extension type (para-/hipotactic)	48.89
		Enhancement type (para-/hipotactic)	**161.37**

In the first place, the taxis type value corroborates that the division of labor between parataxis and hypotaxis varies significantly with respect to reference corpus. That means that one significant characteristic of introductions and conclusions of research articles is that they use a particular high degree of hypotaxis. Thus, hypotaxis is likely to have an important role in the composition of our research articles, as shown in another study, Sellami Baklouti's (2011), where she analyzed 120 research article abstracts from Educational Science, Linguistics, Materials Science, Physical Chemistry and Sociology. In her results, 68% of all the nexuses were hypotactic and 32% were paratactic.

In both, hers and our study, hypotaxis seems to be accomplishing at least three important functions. First, with hypotaxis, it is possible to condense information by using (reduced) relative clauses in the context of elaboration, as is shown in the following examples:

With relative clause:

(10) *The study also bases its findings on the Coh-Metrix computational tool,* ***which is freely available and user friendly.*** (Outro_1)

With reduced relative clause:

(11) *Many other measurement challenges and observations deserve serious attention,* ***omitted here only for the sake of space.*** (Outro_28)

The difference between (10) and (11) is that in the latter, the Subject relative pronoun and the Finite are omitted. By using relative clauses, not only can authors condense information but also give fluency to the discourse development, avoiding what otherwise would be a 'staccato' style (Beaman, 1984). As shown by Sellami Baklouti (2011), it is clear that authors need to condense information in abstracts, where the space is very limited. However, we claim that an entire research article is usually constrained by space limitations (those that are specified in the instructions for authors), including the information contained in the introduction and conclusion.

Secondly, with hypotactic clause nexuses it is possible to manipulate the order of the clauses in the context of enhancement. This is because whereas a secondary clause in a hypotactic nexus can precede or follow the primary clause, in a paratactic nexus, secondary clauses always follow primary ones:

Hypotaxis:

(12a) *Working memory is critically used to* ***achieve storage in long-term memory.*** (Intro_11)
(12b) ***To achieve storage in long-term memory,*** *working memory is critically used.*

Parataxis:

(13a) *Working memory is critically used, so storage* ***in long-term memory is achieved.***
(13b)* ***So storage in long-term memory is achieved,*** *working memory is critically used.*

We see in the examples that the order of the clauses in (12a) can be reversed as in (12b). However, because (13a) is a clause complex with a paratactic nexus, the order of the clauses cannot be reversed, so (13d) is

not acceptable. As stated by Matthiessen and Thompson (1988), the order of clauses is a result of global discourse needs such as marking the limits between textual sections.

Finally, as pointed out by Sellami Baklouti (2011), writers prefer hypotaxis because it can be used as a persuasion strategy in the sense that the content of the secondary clause usually presents given information, whose veracity is not subject to negotiation (especially in non-finite clauses). For example, in (12b) the fronted clause does not have the Finite element, which is what makes possible to negotiate its veracity. In contrast, in the paratactic version (13a) both clauses have Finite, and thus their veracity can be negotiated. The possibility to negotiate the veracity of clauses can be probed by adding question tags (compare the possibility of Working memory is critically used, isn't it? so storage in long-term memory is achieved, isn't it? with the impossibility of To achieve storage in long-term memory, isn't it? working memory is critically used, isn't it?).

The second aspect that we will discuss from Table 4 is the variability of locution taxis type (paratactic and hypotactic). Whereas in the reference corpus the division of labor between paratactic and hypotactic locution is roughly 50/50, in our corpus almost all locutions are hypotactic. The combination of locution with hypotaxis yields reported speech constructions, whereas paratactic locution construes direct speech. In a research writing context, this means that writers use hypotactic locution to, among other things, cite other authors by paraphrasing, and paratactic locution to cite them verbatim:

Hypotactic locution:

(14) *[Author]* ***has suggested that****, in the case of obligatory target language rules, learners move from invariant non-application of target language rules to variable application, to invariant application.* (Outro_5)

Paratactic locution:

(15) *This belief is asserted by [Author], who* ***says that*** *'the use of low-rise on yes/no interrogatives may indeed sound «patronising», or «ingratiating» to Americans, who are more likely to use high-rise...'* (Intro_37)

Whereas in expansion, clause nexuses are typically marked by conjunction and preposition words and phrases, in projection, verbal processes construe the nexuses. In examples (14-15) the verbal processes are in bold. In (14) the process suggested is used to state an author's research result in a subtle fashion. In that sense, this process is one that implies a possibility, not a clear-cut fact. Hyland (1998) terms those lexical elements that avoid making definite statements in academic writing 'hedges'. In turn, they are also analyzed as a type of expanding heteroglossia within the general system of appraisal (Martin & White, 2005).

The use of the process suggest in our corpus is relevant since it was the most frequent one, with 39 tokens. Of those 39 tokens, 16 appear in introductions and 23 in conclusions. Perhaps the use of this process is more common in conclusions because in this part of articles writers explain the significance of the results, as suggested by Dudley-Evans (1994).

The final aspect that we will discuss from Table 4 is the variability of enhancement taxis type (paratactic and hypotactic). Whereas in the reference corpus more than a third of the enhancement nexuses are paratactic, in our corpus almost all nexuses are hypotactic. The difference between hypotactic and paratactic enhancement is that in the former, subordinating conjunctions are used, whereas in the latter, coordinating conjunctions are used:

With subordinating conjunction:

(16) ***Since*** *the children are moving beyond bilingualism, future measurement issues would have to address proficiencies in their third, fourth, or even more languages.* (Outro_17)

With coordinating conjunction:

(17) T*his resource, because it is limited, provides constraints on the ability to implement these activities concurrently,* ***and*** *therefore, particularly sets limits on divided attention between tasks.* (Intro_11)

Research article writers might prefer combining enhancement with hypotaxis because, as we stated previously, in that way it is possible to

manipulate the order of the clauses. Thus the order of the clauses can be reversed in (16) but not in (17). Another thing that we note is that enhancement is the most frequent of the three expansion types. This is perhaps due to the fact that such nexus type is the widest category, since it includes all the adverbial clauses that construe circumstantial meaning in terms of time, space, manner, cause and condition.

Concluding remarks

We have compared the clause complexing probabilities found in a corpus of research article introductions and conclusions published in Anglophone applied linguistics journals and in a reference corpus with registerially diverse texts. We have found that there is significant variation between the two corpora, as the chi-squared tests showed that all values are significant at the $p < 0.05$ level. The three values that showed the greatest variation in the research article corpus were those of taxis type, locution type, and enhancement type. We have claimed that those three aspects play an important role in the composition of research articles. With hypotaxis, writers can condense information, give fluency to the development of discourse, manipulate the order of clauses, and persuade readers; with hypotactic locution they are able to cite other authors (by paraphrasing mainly) and to state research results (mostly in subtle ways); with hypotactic enhancement writers construe circumstancial meaning by linking clauses whose order can be manipulated.

This study has shown how different registers show different probabilities in terms of systemic choices being actualized in discourse. Matthiessen's reference corpus is closer to the potential pole of the continuum since it contains a high number of texts from a high number of registers. His statistics show a trend that could be generalized for the English language. In contrast, we have tried to show the probabilities in a very specific domain from two very specific text types. Although our statistics vary significantly, more research needs to be done in other registers. For instance, in order to have a better understanding of the rhetorics in research articles, clause complexing analyses could be carried out in the parts that we have excluded (methods and results).

Our results could also inform the teaching and learning of academic writing as the composition of research articles is an important part in the life of research communities. Besides, since the research articles that were here analyzed have been published in refereed journals, (non-) native writers of English papers can benefit from the grammatical and semantic account of clause linkage that we have here provided, especially because it tackles the two rhetorically most relevant parts of articles, and one of the aspects that most influence their acceptance in journals.

References:

Beaman, K. (1984). Coordination and subordination revisited: Syntactic complexity in spoken and written narrative discourse. In D. Tannen (Ed.), *Coherence in spoken and written discourse.* (45-80). Norwood: Ablex.

Dixon, R. M. W. (2009). The semantics of clause linking in typological perspective. In R. M. W. Nixon & A. Y. Aikhenvald (Eds.), *The semantics of clause linking: A cross-linguistic typology.* (1-55). Oxford: Oxford University Press.

Dudley-Evans, T. (1994). Genre analysis: An approach to text analysis for ESP. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis.* (219-228). London: Routledge.

Fryer, D. L. (2012). Analysis of the generic discourse features of the English-language medical research paper: A systemic functional approach. *Functions of Language,* 19: 5-37.

Ghadessy, M. (Ed.) (1999). *Text and context in functional linguistics.* Amsterdam: Benjamins.

Gosden, H. (1992). Research writing and NNSs: From the editors. *Journal of Second Language Writing,* 1: 123-139.

Gruber, H. & Huemer, B. (2008). Two views on text structure: Using Rhetorical Structure Theory and Register and Genre Theory in improving students' academic writing. *Odense Working Papers in Language and Communication*, 29: 332-365.

Halliday, M. A. K. (1985, 1994, 2004 [with C. M. I. M. Matthessen]). *An introduction t o functional grammar.* London: Arnold.

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1991). The notion of «context» in language education. In J. Webster (Ed.), (2007) *Language and education: Collected works of M.A.K. Halliday,* Vol. 9. (269-290). London: Continuum.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English.* London: Longman.

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London: Continuum.

Halliday, M. A. K. & Matthiessen C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar.* London: Routledge.

Hasan, R. (1987). The grammarian's dream: Lexis as most delicate grammar. In M. A. K. Halliday & R. Fawcett (Eds.), *New developments in systemic linguistics: Theory and description.* (184-211). London: Pinter.

Hyland, K. (1998). *Hedging in scientific research articles.* Amsterdam: Benjamins.

Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context.* London: Continuum.

Mann, W. C. & Thompson, S. A. (1988). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. *Text,* 8: 243-281.

Martin, J. R. (1992). *English text: System and structure.* Amsterdam: Benjamins.

Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English.* New York: Palgrave Macmillan.

Matthiessen, C. M. I. M. (1993). *Register in the round: diversity in a unified theory of register analysis. In M. Ghadessy (Ed.), Register analysis: Theory and practice.* (221-292). London: Pinter.

Matthiesen, C. M. I. M. (1995). *Lexicogrammatical cartography: English systems.* Tokyo: International Language Science Studies.

Matthiessen, C. M. I. M. (2002). Combining clauses into clause complexes: A multi-faceted view. In J. Bybee & M. Noonan (Eds.), *Complex sentences in grammar and discourse: Essays in honor of Sandra A. Thompson.* (237-322). Amsterdam: Benjamins.

Matthiessen, C. M. I. M. (2014). Registerial cartography: Context-based mapping of text types and their rhetorical-relational organization. *Proceedings of the 28th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computation*: 5–26.

Matthiessen, C. M. I. M., Teruya, K. & Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics.* London: Continuum.

Matthiessen, C. M. I. M. & Thompson, S. A. (1988). The structure of discourse and «subordination». In J. Haiman & S. A. Thompson (Eds.), *Clause combining in grammar and discourse.* (275-329). Amsterdam: Benjamins.

Nesbitt, C. & Plum, G. (1988). Probabilities in a systemic-functional grammar: The clause complex in English. In R. P. Fawcett & D. Young (Eds.), *New developments in systemic linguistics: Theory and application,* Vol. 2. (6-38). London: Pinter.

Renkema, J. (2009). *The texture of discourse.* Amsterdam: Benjamins.

Rosenwasser, D. & Stephen, J. (2009). *Writing analytically,* 5th ed. Boston: Thomson Wadsworth.

Ruiying, Y. & Allison, D. (2003). Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusions. *English for Specific Purposes,* 22: 365-385.

Sellami Baklouti, A. (2011). The impact of genre and disciplinary differences on tructural choice: Taxis in re-search article abstracts. *Text & Talk,* 31: 503-523.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. M. (2004). *Research genres: Explorations and applications.* Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor Torsello, C. (1992). The logical function in systemic theory: Some practical problems. *Miscelanea*, 1: 81-98.

Taylor Torsello, C. (1996). On the logical metafunction. *Functions of Language,* 3: 151-183.

Wood, A. (2001). International scientific English: The language of research scientist around the world. In J. Flowerdew & M. Peacock (Eds.), *Research Perspectives on English for Academic Purposes. (*71-83). Cambridge: Cambridge University Press.

Experiential Grammatical Metaphor in English and Spanish Linguistic Research Articles: A Comparative Study

Juan Manuel Del Castillo Galavis
(Benemérita Universidad Autónoma de Puebla)

Introduction

Research in academic writing is growing with the aim of providing students and scholars more opportunities to grasp explicit understanding of linguistic features used in academic contexts from a systemic functional perspective (e.g., Unsworth, 2000; Schleppegrell & Colombi, 2002; Schleppegrell 2004, McCabe, O'Donnell & Whittaker, 2009). This characterization of grammatical and lexical choices enables identifying how language works and varies according to different social situations, and how it construes different kinds of meanings according to such contexts to accomplish cultural goals. Furthermore, Schleppegrell (2004) points out that the analysis of text types in terms of linguistic features leads to an active participation in disciplinary contexts, and pedagogical interventions. The characterization of academic writing then represents a challenge and an interesting work for linguists and researchers.

Abstracts have attracted the interest of language analysts, and several studies have been conducted concerning RA abstracts in different disciplines with different focus of study as well. Salager-Meyer (1990) investigated the rhetorical structure in medical English abstracts; Hyland and Tse (2005) analyzed the linguistics resources (evaluation) in abstracts from six different disciplines (Applied linguistics, biology, business studies, computer science, electrical engineering, public administration); Martin (2003) conducted a contrastive study of Spanish and English research abstracts in experimental social sciences; Santos (1996) researched textual organization of abstracts in applied linguistics; Tseng (2011) examined move structure and verb tense in applied linguistics abstracts. However, most of these studies tend to be more concentrated on rhetori-

cal structure neglecting the lexicogrammar in abstracts. The purpose of this study then is to focus on the language itself, Grammatical Metaphor, from a Systemic Functional Linguistic view.

From this perspective, the selection of appropriate linguistic choices to particular genres is crucial in the construction of written discourse. Language actively influences and construes texts according to their purposes. Particularly, abstracts, a key component in the overall integration of research articles, are characterized for being concise and straightforward in few clauses, and for involving a high condensation and concentration of information. In other words, abstracts call for a great control of language resources with the purpose of *summarizing* the investigation effectively.

Within these resources, the concept of grammatical metaphor (GM) stands out as a significant element in abstracts, and in general in the development of high literacy. The use of GM is quite characteristic in adult language and in scientific and academic discourse as well (e.g., Halliday, 2004; Halliday & Martin, 1993, Lassen, 2003) since it provides a sense of abstraction, technicality, and formality required in such contexts. In addition, the powerful role of GM in academic writing lies on its remarkable functionality for condensing and packing information.

Theoretical background

The framework of Systemic Functional Linguistics (SFL) offers a wide range of possibilities in the study of the construction and encoding of meaning in academic discourse. SFL explores how language acts, and how it is used in context to accomplish a purpose. Language, in this model, is a system of meanings which people can choose from.

GM, wthin this framework, is one the most representative notions and interesting concepts with vast research conducted in relation to such term (e.g. Halliday, 1994, 2004; Ravelli, 2003; Simon-Vandenbergen, Taverniers, & Ravelli 2003). As for research in Spanish, the interest is increasing with enriching studies by Colombi (2006), Ignatieva (2008a, 2008b), Moss, Barletta, Chamorro, and Mizuno (2013), and Rodriguez (2010).

GM can be depicted as an alternative realization of reshaping reality and experience. Halliday (1993, p. 87) defines it as the «substitution of one grammatical class, or one grammatical structure, by another; for example, *his departure* instead of *he departed*». From this, it possible to notice that the encoding of reality is not fixed or determined by rules, but it is flexible and open to different possibilities. Put differently, the strata of semantics and lexicogrammar have a natural relationship allowing to *congruently* map nominal groups with participants, verbal groups with processes, and adverbial groups and prepositional phrases with circumstances, or conjunctions with logical relationships. Generally speaking, congruent realizations allude to typical expressions in relation to semantics and grammar (meaning and form). On the other hand, incongruent realizations or metaphorical modes refer to a reconfiguration between grammar and semantics. GM then represents a powerful semogenic language resource for *construing* experience in different ways or more precisely for reconstruing it, as Halliday (1995) remarks.

Experiential metaphors are related to the transitivity system, and they rearrange grammatical classes in the encoding of reality. The first and most common type of EGM is the nominalization of processes (deverbal nominalization). Here the shift represents treating a process as a participant which generally leads to the common syndrome of changing a clause into a nominal group. This could be observed in example (1) and (2) below.

(1) The **contributions** of qualitative sociology... (***participant***) – ***nominal group***
Qualitative sociology **contributes** in different /many ways (***process***) – ***clause***

(2) ...**diseño** de las tareas (**participant**) – **nominal group**
Las tareas se **diseñan** (**process**) – **clause**

The second type of metaphor is the nominalization of qualities (deadjectival nominalization). As the name suggests, qualities, originally realized by adjectives, are now presented as entities. This is presented in examples (3) and (4).

(3) ...**artificiality** of language rituals (***participant***) – ***nominal group***
Language rituals are **artificial** (***quality***) – **clause**
(4) ...**prominencia** de la implicación (***participant***) – ***nominal group***
La implicación es **prominente** (***quality***) – ***clause***

The third type of EGM is represented in the semantic shift of a process into a quality (adjectivization). Congruently, verbal groups realize processes, but in the metaphorical expression verbal groups realize qualities. It is important to note, as Colombi (2006) says that when this type of metaphor occurs in Spanish, there is gender and number agreement between the qualifier and the nominal group involved as shown in examples (5) and (6).

(5) ...dificultad r**elacionada** con el vocabulario (***quality***) – ***nominal group***
La dificultad **se relaciona** con el vocabulario (***process***) – ***clause***

The last type of metaphor is another kind of adjectivization, but of participants. This last metaphor is illustrated below.

(6) ...the **Chomskyan** I-language concept (***quality***) – ***nominal group***
Chomsky conceptualized I-language (***participant***) – ***clause***

(7) ...el desarrollo **lingüístico** (***quality***) – ***nominal group***
El **lenguaje** se desarrolla (***participant***) – ***clause***

Methodology

This research has the aim of exploring and identifying the main types of instances of EGM in applied linguistics research articles – both English and Spanish – with the aim of comparing and contrasting them. To conduct the analysis of EGM, a corpus of 50 abstracts were collected from which 25 were written in English (Applied linguistics journal), and 25 in Spanish (ELA journal). They both focus on a broad area of applied linguistics and are seen as prestigious journals in UK and Mexico respectively.

Every abstract was revised with the purpose of identifying nominal groups with a modifier, and nominal group complexes. This was done since metaphorical modes take the form of nominal groups and nominal groups complexes (from clausal variants to nominal forms). In other words, there should be a head noun along with a modifier which is generally marked by a preposition as represented in **demand for** *English-medium higher education*. However, nominal groups with modifiers do not necessarily contain a preposition as in L2 use depicted in example (9).

(8) ...L2 **use** (***participant***) – ***nominal group***
L2 is used (***process***) – ***clause***

Similarly, the use of possessive nouns (children's), and possessive deictics (my, your, his, hers, etc.) was also highlighted in the corpus as long as it made reference to a nominalization. This particular use allows tracing the anaphoric reference in the text and retrieves the possessive noun (our, we), which allows to see the fact that the writer could have used a congruent form instead of a metaphorical version as shown in example (10).

(9) ...our **classification** (*deictic-our ^ authors*) (***participant***) – ***nominal group***
We (authors) **classify** (*traced participant-we*) (***process***) – ***clause***

After that, every highlighted instance was carefully examined and analyzed looking for its congruent version. In fact, this is what allowed for the recognition and classification of a specific type of EGM. The criterion for the identification of EGM was based on the technique of *unpacking*. This consisted of rewriting the possible metaphorical version into a congruent (unpacked) version with the aim of comparing both realizations. The congruent realization had to be an agnate and plausible version of the metaphorical one. Having rewritten a logical congruent version for each metaphor, the next step was to look at the semantic change involved in the interplay of both metaphoric and congruent versions. This provided the labeling for each type of EGM involved with a specific color assigned to each EGM: yellow was adopted for *process to entity*; dark green was adopted for *quality to entity*; light blue for *process to*

quality; dark blue for *entity to quality.* The following tables exemplify the above mentioned process:

Table 1. Process to entity EGM (EA3, SA1)

Metaphorical version (nominal group)		
…analysis		of features
entity		
Unpacked version (clause)		
features	**are analized**	
	process	

Metaphorical version (nominal group)		
…intercambio		de información
entity		
Unpacked version (clause)		
la información	**se intercambia**	
	process	

Table 2. Quality to entity EGM (EA4, SA4)

Metaphorical version (nominal group)		
The diversity		in student genre
entity		
Unpacked version (clause)		
student genres	**are**	**diverse**
		quality

Metaphorical version (nominal group)		
…prominencia		de la implicación
entity		
Unpacked version (clause)		
La implicación	es	**prominente**
	quality	*quality*

Table 3. Process to quality EGM (EA4, SA4)

Metaphorical version (nominal group)		
…a modified	polylingually constituted version of the Chomskyan I-language concept	
quality		
Unpacked version (clause)		
'a polylingually constituted' version of the Chomskyan I-language concept		**was modified**
		process

Metaphorical version (nominal group)		
…un análisis	**comparativo**	
	quality	
Unpacked version (clause)		
el análisis	**compara**	
	process	

Table 4. Entity to quality EGM (EA4, SA14)

Metaphorical version (nominal group)		
… the **Chomskyan**	I-language concept	
quality		
Unpacked version (clause)		
Chomsky	conceptualized	I-language

Metaphorical version (nominal group)		
… the **Chomskyan**	I-language concept	
… la enseñanza	**lingüística**	
	quality	
Unpacked version (clause)		
el lenguaje	se enseña	
entity		

Results

The results in the analysis of the Spanish corpus will be presented followed by the findings gathered from the English corpus. Finally, a comparison of both results will be shown.

Based on the aim of categorizing the major types of EGM, the results in the 25 Spanish abstracts are presented in terms of four categories or types of GM previously mentioned. These are: process to entity, quality to entity, process to quality, and entity to quality as shown in Figure 1.

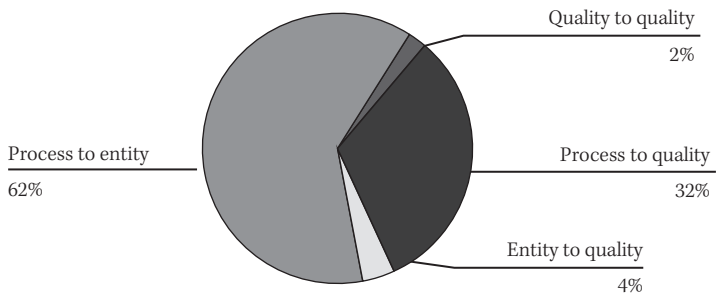


Figure 1. Percentages of each type of metaphor in SA-s

As seen in Figure 1, the preferred metaphor in SA-s is deverbal nominalizations with a percentage of 62% compared to the rest of metaphors. They are followed by adjectivization of processes representing 32%, adjectivization of entities with 4%, and nominalization of qualities with 2%.

Similarly, the 25 EA-s were analyzed based on the same purpose of investigating the four types of EGM-s. This is summarized in Figure 2.

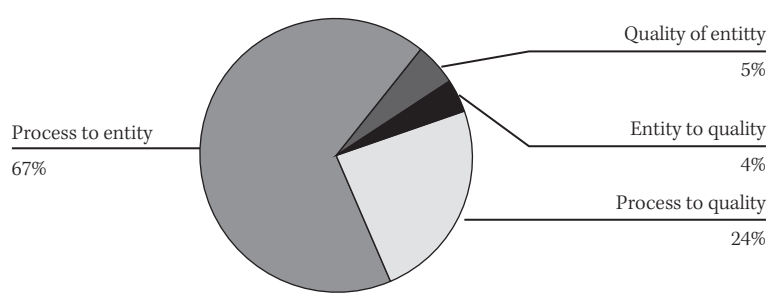


Figure 2. Percentages of each type of metaphor in EA-s

Figure 2 shows a clear and high preference for deverbal nominalizations with 67% compared with the rest of the other metaphors analyzed in EA-s.

Claims can be made after having completed the previous analysis of both Spanish and English abstracts. First, Figure 3 below shows a general comparison of SA-s and EA-s with regard to the four types of EGM-s analyzed. The representation of the results obtained in the Spanish corpus is shown in purple and the English corpus is presented in green.

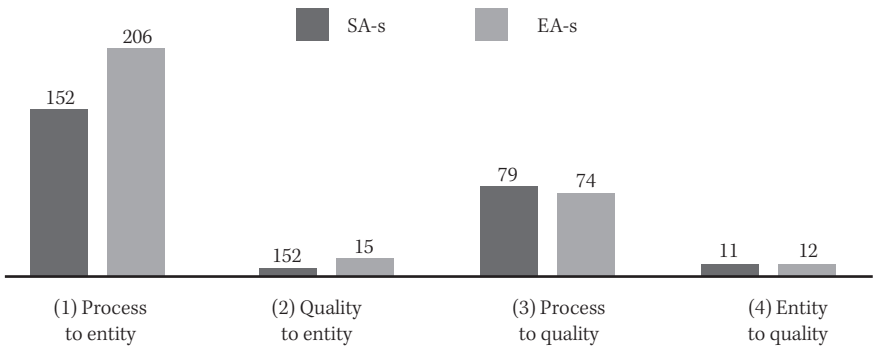


Figure 3. Representation in numbers of SA-s and EA-s in the four types of EGM

By looking at the figure above, it seems that both Spanish and English abstracts show a tendency to use type (1) process to entity, and (3) process to quality metaphors, as these are the two most recurring types supported by the results. Regarding the third most used metaphor, both language abstracts differ with SA-s showing a slightly greater preference for type (4) entity to quality metaphor whereas EA-s show a preference for type (2) quality to entity metaphor. In reference to the least used metaphor, there seems to be discrepancy. In SA-s, the least common metaphor was type (2) quality to entity with only 4 instances found in the entire corpus; whereas in EA-s the least frequent type was (4) entity to quality with 12 examples of this type of metaphor.

Another interesting point to note is that the number of metaphors found in EA-s was higher than SA-s in three types of metaphors. To be more precise, EA-s outnumbered SA-s in the use of metaphors (1), (2) and (4) as shown in Figure 3. Metaphors in Spanish in turn were higher than

English in just one type of metaphor, (3). Next, Figure 4 shows the total number of instances found in both abstracts.

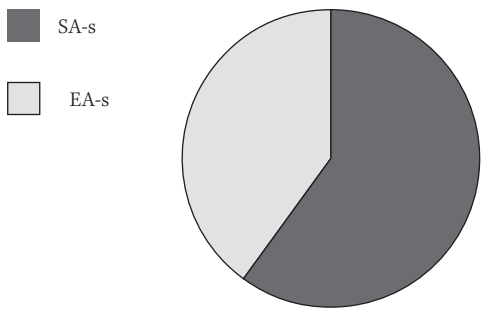


Figure 4. Comparison of the total number of instances of EGM-s in Spanish and English

Here, it can be observed that in general, EA-s surpass SA-s in the overall number of metaphor use. Even though the difference in percentages, calculated simply by the total number of any kind of EGMs, is not too high between both English and Spanish abstracts, Figure 4 shows evidence to say that EA-s condense information with the use of metaphors a little bit more than SA-s.

Conclusions

The purpose of this study was the investigation of the frequency of the use of four particular types of grammatical metaphor: process to entity, quality to entity, process to quality, entity to quality in Spanish and English abstracts in the field of linguistics. These two abstract groups were analyzed, compared, and contrasted with the aim of observing similarities and differences in the use of these specific grammatical metaphors based on the framework of Systemic Functional Linguistics (SFL).

After having completed the analysis, this investigation showed and affirmed the high preference for nominalization as the most frequent type of metaphor in Spanish and English abstracts over the other types of metaphors. Nominalization, in this way, represented, as Halliday points out (1994), the most common and powerful tool for the construction of

grammatical metaphor. This preference referred to deverbal nominalizations (process to entity), but not for deadjectival nominalizations (quality to entity). Nominalization of qualities did not play a significant role in the condensation and packaging of information in either Spanish or English abstracts. Adjectivization of processes, alternatively (process to quality), was more prominent after nominalization of processes. As for the differences found between both groups of abstracts, SA-s showed a slightly greater tendency for adjectivization of qualities as the third most frequent type of metaphor leaving adjectivization of entities as the least common of all four. In contrast, EA-s expressed more preference for adjectivization of entities over adjectivization of qualities.

The abundance of metaphor in research article abstracts does not seem unpredictable, and it was possible to confirm the particular relationship between grammatical metaphor and academic writing, pointed out by Halliday (2004). Abstracts need to be concise and straightforward in few clauses. They call for a high condensation and concentration of information in an effective way and for formal, abstract and technical language use. With regard to this, Rose (1998) explains that the need for organizing more and more information in a coherent written mode leads to metaphorical variants in grammar, or as Veel (1998) puts it «to create natural-like cause-and effect links between events» (116). Similarly, Colombi (2006) states that condensation by means of GM is a synonym for prestigious writing, and a basic constituent in academic literacy.

In conducting this study, the purpose was to provide an insight into the most frequent grammatical metaphors used as a lexicogrammatical choice in abstracts. The identification by itself does not necessarily imply an understanding of this resource as Moss *et al.* (2013) point out, but I believe it does provide scholars and researchers interested in publishing research articles a focus to start with. It is important to stress the fact that GM pervades not only abstracts, but any kind of academic writing. Therefore, students and researchers, for instance, will benefit from being exposed to grammatical metaphor use and from explicit teaching that would show them a variety of meaning-making choices.

Finally, it is convenient to depict the limitations involved in this study and a possible direction for further research, too. The first point is that only two different groups of abstracts were collected, and a better per-

spective could be obtained by collecting more groups of abstracts. By doing so, it is more likely that validity and reliability will increase in the results obtained. Another possible improvement in this study has to do with the expansion of the analysis. This study was limited to the investigation of the frequency of metaphor but not on its description and characterization to create links between clauses and coherence in the progression of abstracts as a textual whole. In addition to the aforementioned, this investigation could be further expanded with the inclusion of a logical metaphor analysis.

References

Colombi, C. (2006). Grammatical metaphor: academic language development in latino students in Spanish. In H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky.* London: Continuum. 147-163.

Halliday, M. A. K. (1993). Some grammatical problems in scientific English. In M. Halliday & J.R. Martin (eds.), *Writing Science. Literacy and Discourse Power.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 76-94.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar.* (Second edition). London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1995). Language and the reshaping of human experience. In J. Webster (ed.), *The language of science: collected works of M. A. K. Halliday,* Vol. 5. London: Continuum. 7-23.

Halliday, M.A.K. (2004). *The language of science.* New York: Continuum.

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. *Odense working papers in language and communication,* 29, 420-433.

Hyland, K. and Tse, P. (2005). Evaluative that constructions: signalling stance in research abstracts. *Functions of Language,* 12 (1), 39-63.

Ignatieva, N. (2008b). Descripción sistémico funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo*, 25, 176-195.

Lassen, I. (2003). *Accessibility and acceptability in technical manuals. A survey of style and grammatical metaphor.* Amsterdam: Benjamins.

Martin, M.P. (2003). A genre analysis of English and Spanish research paper abstracts in experimental social sciences. *English for Specific Purposes*, 22. 25-43.

McCabe, A., O'Donnell, M., & Whittaker, R. (2009). *Advances in language and education*. London: Continuum.

Moss, G. Barletta, N., Chamorro, D. & Mizuno (2013). La metáfora gramatical en los textos escolares de Ciencias Sociales en español. *Onomazein*, 28, 88-104.

Ravelli, L. (2003). Renewal of connection: Integrating theory and practice in an understanding of grammatical. In A.M. Simon-Vandenbergen, M. Taverniers, & L. Ravelli (eds.), *Grammatical metaphor: Views from systemic functional linguistics.* Amsterdam: Benjamins. 37-64.

Rodríguez, 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, 2010).

Rose, D. (1998). Science discourse and industrial hierarchy. In J.R. Martin & R. Veel (eds.), *Reading science: Functional and critical perspectives on the discourse of science.* New York: Routledge. 237-266.

Salager-Meyer, F. (1990). Discoursal flaws in medical English abstracts: a genre analysis per research- and text-type. *Text*, 10(4), 365–384.

Santos, M. B. (1996). *The textual organization of research paper abstracts in applied linguistics.* Text, 16(4), 481–499.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schleppegrell, M., & Colombi, C. (2002). *Developing advanced literacy in first and second languages: Meaning with power.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Simon-Vandenbergen, A. M., Taverniers, M., & Ravelli, L. (2003). *Grammatical metaphor: Views from systemic functional linguistics.* Amsterdam: Benjamins. 223-256 -.

Tseng, F. (2011). Analyses of move structure and verb tense of research article abstracts in applied linguistics. *International Journal of English Linguistics 1*, (2). 27-39.

Unsworth, L. (2000). *Researching language in schools and communities: Functional linguistic perspectives.* London: Cassell.

Veel, R. (1998). The greening of school science: Ecogenesis in secondary classrooms. In J.R. Martin & R. Veel (eds.), R*eading science: Functional and critical perspectives on the discourse of science.* 115-151.

¿Dónde está el proceso relacional? Comportamiento de las cláusulas posesivas en Náwatl[1]

Alfonso Hernández Cervantes
(Universidad Autónoma de Tlaxcala)

Introducción

El sistema posesional en náwatl es expresado por medio de un poseedor y un poseído. El hecho de tener o poseer un ente ya sea {+/-} más/menos animado, podemos manifestarlo con construcciones en donde ocurren tanto el poseedor como lo que se posee. En este hecho comunicativo también podemos encontrar información lingüística que nos ayuda a entender cómo se poseen y se pertenecen las cosas. La experiencia es parte fundamental del ser humano. Con ella, el ser humano aprende a generalizar y a relacionar una cosa con otra.

El propósito de este trabajo es exponer cómo ocurre la posesión desde, primero, un punto de vista descriptivo para poder entender, en segundo lugar, cómo se expresa la noción de proceso relacional en las cláusulas posesivas con un enfoque desde el paradigma de la lingüística sistémico funcional. En este trabajo presento cómo ocurre la posesión versus la pertenencia, ya que son dos temas que deben comprenderse semánticamente con perspectivas morfosintácticas. En el siguiente punto expongo, de manera general, una aproximación de lo que se puede o no poseer en náwatl. En otro punto muestro las relaciones morfológicas, sintácticas y semánticas que ocurren en la posesión. En este punto se alcanza a entender por qué ocurre desde el punto de vista morfológico, sintáctico y

1 La manera en que escribo náwatl corresponde a una escritura fonológica y no a la que tradicionalmente se ha escrito desde la conquista. La escritura tradicional es la que se ha usado y establecido como una norma, pero me parece injusto seguir la norma cuando se habla de considerar a las lenguas originarias como lenguas nacionales y no se escriban con un alfabeto propio desde la misma lengua. Además, el tema de la escritura desde siempre ha sido un debate porque las lenguas originarias son orales y no escritas.

semántico la posesión. Todo esto para poder entender cómo ocurre, como un mero acercamiento, el proceso relacional en las cláusulas posesivas en la variante náwatl de Tlaxcala. Halliday (1994) distingue tres tipos de procesos relacionales: intensivo, circunstancial y posesivo y a cada uno de ellos le atribuye dos modos distintos: el atributivo e identificativo. Las cláusulas relacionales posesivas analizadas son parte de algunos archivos de audio en lengua náwatl que he transcrito para su análisis, específicamente de audios que versan sobre historias de vida. Las cláusulas relacionales posesivas en náwatl se subdividen semánticamente en posesivas y de pertenencia. El sentido de posesión lo exploro a través de las relaciones morfológicas, sintácticas y semánticas en frases nominales para poder entender que el proceso relacional, en náwatl, puede ocurrir por yuxtaposición de frases nominales.

Posesión y pertenencia en náwatl

En náwatl ocurren formas que ayudan a denotar posesión o pertenencia. Al parecer, en esta lengua, lo que se puede poseer son las partes del cuerpo, parte de un ente, los términos de parentesco y todo aquello que el ser humano pueda manipular o usar para su servicio. Es importante mencionar que cada lengua define lo que es inalienable y alienable, según sus propias parámetros de animacidad, desde la propia cosmovisión de la lengua, por lo que en este estudio consideraremos que el náwuatl trata como alienables o inalienables a relaciones que en otras lenguas podrían no serlo. La pertenencia, a diferencia de la posesión, es cuando una cosa costó obtenerla y pasa a ser propiedad de alguien, es decir, le pertenece. Cuando se posee o se habla de pertenencia, en náwatl, los nombres siempre van acompañados de un prefijo posesivo, el cual denota de quién es la parte del cuerpo, nombre de parentesco o ente. En el siguiente esquema podemos apreciar los prefijos posesivos que ayudan a denotar posesión o pertenencia:

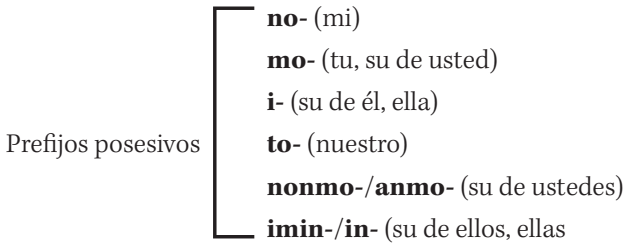


Figura 1. Prefijos posesivos en náwatl.

En la Figura 1, los prefijos posesivos que corresponden a la segunda persona y tercera persona del plural (nonmo/anmo e imin/in) pueden ocurrir con dos formas distintas cada uno en el discurso de cada hablante. Esto obedece a una economía lingüística y a las variaciones dialectales. Es decir, para la segunda persona del plural es un fenómeno de variación y para la tercera persona del plural ocurre por economía lingüística. Los afijos de este esquema siempre van prefijados a la raíz del nombre, ya sea parte del cuerpo, nombre de parentesco o ente que se posee o se pertenece. Con los siguientes ejemplos ilustro la posesión y la pertenencia:

POSESIÓN	**PERTENENCIA**
SG	
1a) *mo-ma*	1b) *non aamox-tli mo-axka*
POS2SG-mano[1]	ese libro-ABS POS2SG-propiedad
'tu mano'	'ese libro es tuyo'
PL	
2a) *mo-ma -wa*	2b) *non-ke amox-meh mo-axka-wa*
POS2SG-mano-PL.POS	ese-PL libro-PL.INDEF POS2SG-propiedad.PL.POS
'tus manos'	'esos libros son tuyos'

1 Las glosas que utilizo en este trabajo son las siguientes: POS2SG = posesivo segunda del singular, ABS = absolutivo, PL.POS =plural posesivo, PL = plural, PL.INDEF = plural indefinido, POS3SG = posesivo tercera del singular, LOC = locativo, DET = determinante, AFECT = afectivo, POS1SG = posesivo primera del singular, NOM = nominalizador, POS1PL = posesivo primera del plural, POS3PL = posesivo tercera del plural, S3SG = sujeto tercera del singular, LIG = ligadura, PERF = perfectivo, RED = reduplicación, S2SG = sujeto segunda del singular, REV = reverencial.

En (1a y 2a) presento una frase nominal poseída, la primera en su forma singular y la otra en su forma plural. La posesión en ambas construcciones está señalada con el prefijo posesivo mo- que indica quién es el poseedor e indica, también, la marcación del núcleo. En (1b y 2b) podemos apreciar una construcción poseída en su forma singular y plural, pero denotando pertenencia. La posesión tiene que ver, semánticamente hablando, con el hecho de que hay una relación inalienable entre un poseedor y un poseído. En este caso el poseedor en (1a y 2a) es la segunda persona del singular, cuyo referente es el prefijo mo- y lo poseído es la ma 'mano', es decir, son inseparables. La pertenencia, aunque ocurre con un afijo posesivo, semánticamente está indicando que lo poseído es alienable al poseedor, es decir, la relación poseedor-poseído no ocurre intrínsecamente como en los ejemplos de (1a y 2a) porque lo que aparece poseído en (1b y 2b) es la forma axka 'propiedad'. Entonces, en náwatl, al parecer, cuando un ente u objeto tuvo un costo para obtenerlo se habla de propiedad. En seguida presento cómo ocurren las relaciones morfológicas, sintácticas y semánticas que indican posesión. Todo esto para poder entender el comportamiento de cláusulas relacionales posesivas.

Relación morfológica, sintáctica y semántica de la posesión

Relación morfológica

La relación entre el poseedor y lo poseído, morfológicamente, ocurre de la siguiente manera. En el nombre o ente poseído se indica persona y número del poseedor. En el siguiente ejemplo se aprecia esto:

3) i-ix-pa in kal-li
POS3SG-faz-LOC DET casa-ABS
'El frente de la casa' (Lit. 'su frente de la casa')

En este ejemplo (3), la persona y número es la de tercera del singular y están expresados con el afijo i- (POS3SG 'su') en el nombre poseído. Es decir, el poseedor es *in kalli* 'la casa' y morfológicamente se encuentran relacionados por medio del afijo posesivo que indica concordancia entre ambas frases nominales. Cuando el poseedor ocurre para la primera y

segunda persona, la única marca para indicar al poseedor se hace a través del prefijo posesivo como lo vemos en (4).

4) *mo-yekatsol*
POS2SG-nariz
'tu nariz'

En (4), el poseedor aparece marcado en el mismo afijo posesivo, siendo éste el que indica al poseedor y lo poseído. Es importante que haga mención de que el ejemplo (3) es muestra inequívoca para decir que el náwatl es una lengua con marcación en el núcleo (Nichols, 1988) porque es en la primera frase nominal donde aparece el afijo posesivo.

Relación sintáctica

La relación sintáctica que existe entre el poseedor y lo poseído puede ocurrir de la siguiente manera:

Relación posesiva entre dos entes:

5) *i-kwitlapa in kal-li*
POS3SG-espalda DET casa-ABS
'Atrás de la casa' (Lit. 'su espalda de la casa')

En este ejemplo (5) muestro que el nombre poseído siempre ocurre marcado con un prefijo posesivo el cual, como ya lo indiqué antes, concuerda con el poseedor. Sintácticamente, esta relación se da por la concordancia entre una frase nominal y la otra por medio del afijo posesivo. Es importante aclarar que una de las funciones de la partícula *in* es la de determinante, pero cuando ocurre en una cláusula preposicional su función es la de preposición (véase Hernández, 2011).

Incrustación de una construcción posesiva en otra:

Cuando una construcción posesiva ocurre dentro de otra construcción poseída, puede ser confuso saber quién es el poseedor. En náwatl, las fra-

ses nominales complejas pueden estar marcadas con afijos posesivos distintos. Esto lo muestro con el siguiente ejemplo:

6) *i-cha in mo-tah-tsi*
POS3SG-hogar DET POS2SG-padre-AFECT
'La casa de tu papá' (Lit. 'su casa de tu papá')

En (6) podemos ver que aparecen dos afijos posesivos distintos en las dos frases nominales. En la frase *icha* 'su casa', el afijo está indicando lo poseído y su poseedor es *motahtsi* 'tu papá', ya que se está refiriendo a una tercera persona del singular, pero esta segunda frase nominal aparece marcada con el afijo posesivo de segunda del singular *mo-*. Entonces, con esto vemos que aparece un segundo poseedor y un segundo poseído. Esto es:

Poseído 1 *icha* 'su casa'	Poseedor 1 *motahtsi 'tu papá'*
Poseído 2 *motahtsi* 'tu papá'	Poseedor 2 *mo- 'tu'*

En esta relación sintáctica, los participantes, a primera vista, parecen ser sólo dos, pero en realidad son cuatro participantes que están expresados en esta relación morfosintáctica.

Relación semántica

En náwatl pueden ocurrir distintas construcciones que denotan las siguientes relaciones semánticas. Stephen (2012):

Posesión: (A posee B)

7) *i-kwakoska in ichpoka-tl*
POS3SG-corona DET niña-ABS
'La corona de la niña' (Lit. 'Su corona de la niña')

Relación de parentesco: (A se relaciona con B como parientes)

8) *no-kni*
POS1SG-hermano
'Mi hermano'

Parte: (A tiene a B como parte de su cuerpo)

9) *i-ma in kone-tl*
POS3SG-mano DET niño-ABS
'La mano del niño' (Lit. 'Su mano del niño')

Tema: (A es el Tema de B)

10) *i-nemilis in yolka-tl*
POS3SG-vivir-NOM DET animal-ABS
'La vida del animal' (Lit. 'Su vida del animal')

Propósito: (A es el propósito de B)

11) *i-ilhwi in to-tlahtol*
POS3SG-fiesta DET POS1PL-palabra
'La fiesta de nuestra lengua' (Lit. 'Su fiesta de nuestra lengua')

Origen: (A es el origen de B)

12) *i-xal in osto-tl*
POS3SG-arena DET cueva-ABS
'La arena de la cueva' (Lit. 'Su arena de la cueva')

Estas relaciones semánticas ocurren por la relación continua ser humano-naturaleza.

Procesos relacionales posesivos

El sistema de transitividad involucra distintos tipos de procesos. Para el presente trabajo me centro en los procesos relacionales posesivos, cuyo sentido es el de establecer la relación entre dos partes o entidades diferentes (Ghio y Fernández, 2005), codificando significados de propiedad y posesión entre los participantes de la cláusula (Eggins, 1994). Halliday (1994) sostiene que la relación que ocurre entre los dos términos es el de la propiedad; es decir, una entidad posee a otra (poseedor-poseído).

Los procesos relacionales se subdividen en dos modos: atributivos e identificativos. Por lo tanto, me referiré a procesos relacionales posesivos atributivos y procesos relacionales posesivos identificativos. A continua-

ción, exploro cómo ocurren ambos modos de los procesos relacionales posesivos. La noción de *posesivo* implica que *X tiene A* (Ghio y Fernández, 2005). En español, la entidad X es representada por el ente más animado de la cláusula y la entidad A es representada por el ente menos animado y/o más pequeño con respecto a la entidad más animada de la cláusula. Por ejemplo *Pedro* tiene un piano, en este caso Pedro es el ente o la entidad A y *un piano* es la entidad X. El proceso relacional tiene ayuda a denotar, semánticamente, esta relación posesiva.

Para el caso del náwatl ¿cómo ocurren este tipo de cláusulas? Las cláusulas que muestro a continuación ayudan a explorar, de manera tipológica, los procesos relacionales. En náwatl, como ya lo mencioné arriba, la pertenencia y la posesión son expresadas de manera distinta. En seguida muestro casos en los que podemos ver cláusulas relacionales posesivas con un sentido de pertenencia y con un sentido de posesión.

14.4.1 Sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia, como ya lo indiqué antes, es cuando una cosa costó obtenerla y pasa a ser de tu propiedad, es decir, te pertenece. El siguiente ejemplo (14), lo considero una cláusula relacional posesiva con sentido de pertenencia. Es relacional porque ocurre una entidad que posee a otra, pero sin que ocurra un proceso como tal; es posesiva porque hay afijos posesivos que ayudan a expresar e identificar quién es la entidad poseedora y la poseída, y expresa el sentido de pertenencia porque se expresa la raíz nominal de propiedad:

14) *nin kal-li imin-axka in mo-kone-wa*
este casa-ABS POS3PL-propiedad DET POS2SG-niño-PL.POS
'Esta casa es de tus hijos (Lit. Esta casa es propiedad de/le pertenece a tus hijos)'

En un principio, la pregunta es ¿dónde está el proceso? En (14) únicamente aparecen frases nominales *nin kalli* 'esta casa', *iminaxka* 'propiedad de ellos' e *in mokonewa* 'de tus hijos'. No ocurre un proceso o grupo verbal que ayude a denotar la pertenencia. En náwatl, la posesión está identificada por el prefijo posesivo *imin* 'su de ellos-as', que a su vez conlleva una

relación de concordancia con *mokonewa* 'tus hijos', cuya relación de pertenencia se refuerza con la partícula in que tiene una función preposicional 'de' (Hernández, 2011). Entonces, el sentido de pertenencia no ocurre como en español o inglés con un proceso, sino con la frase nominal que expresa propiedad. Este es un recurso productivo que el náwatl hace para expresar este sentido, pero también puede emplear otras cláusulas que expresen pertenencia utilizando un proceso o grupo verbal. En (15) podemos ver esto:

15) *mo-kone-wa Ø-ki-pia-h imin-kal*
POS2SG-niño-PL.POS S3PL-O3SG-tener-PL POS3PL-casa
'Tus hijos tienen su casa'

Esta cláusula relacional posesiva codifica un sentido de pertenencia porque además de ocurrir el prefijo posesivo *imin-* 'su de ellos-as' que denota la relación de una entidad con otra, en el proceso *Økipiah* 'tienen' aparece el prefijo de objeto *ki-* que concuerda con lo poseído y la raíz del proceso ayuda a denotar el sentido de pertenencia y no el de posesión. En cambio, si se quisiera utilizar el artículo indefinido como el del español y decir algo como 'los niños tienen una casa', la cláusula en náwatl no seguiría expresando el sentido de pertenencia porque no ocurriría con algún prefijo posesivo (ejemplo 16); esto quiere decir que hay ambigüedad y podría interpretarse tanto de una forma como la otra.

16) *mo-kone-wa Ø-ki-pia-h see kal-li*
POS2SG-niño-PL.POS S3PL-O3SG-tener-PL uno casa-ABS
'Tus hijos tienen una casa (posesiva o pertenencia)'

Esto quiere decir, que si se utilizara el prefijo posesivo, entonces, la cláusula tendría el sentido de pertenencia porque el prefijo posesivo refuerza esta noción. Observemos el ejemplo (17):

17) *mo-kone-wa Ø-ki-pia-h see imin-kal*
POS2SG-niño-PL.POS S3PL-O3SG-tener-PL uno POS3PL-casa
'Tus hijos tienen una casa (Lit: tus hijos tienen una su casa)'

Esta relación de pertenencia se refuerza, como lo he presentado, con los prefijos posesivos; unos sin que aparezca el proceso como en 14, otros donde aparece un proceso como en 15 y 17, pero puede tener un sentido posesivo o de pertenencia como en 16, dependiendo de si se usa el ente poseído con el afijo posesivo (sentido de pertenencia) o no (sentido posesivo). En seguida muestro cómo ocurren las cláusulas relacionales posesivas con un sentido de posesión.

Sentido de posesión

La noción de posesión, a diferencia de la noción de pertenencia, no indica que lo poseído tenga un costo, un 'sacrificio' para obtenerlo, sino que simplemente es parte de uno. Es decir, si en español decimos 'mi casa' es porque me pertenece, pero si sólo estoy rentándola, no tiene el sentido de pertenencia, sino de posesión porque estoy dando un pago por habitar en ella. En náwatl, las cláusulas relacionales que expresan este sentido ocurren de la siguiente manera:

18) *María Ø-ki-pia see i-ichpoka*
María S3SG-O3SG-tener uno POS3SG-hija
'María tiene una hija (María tiene una su hija)'

En este ejemplo (18), el proceso relacional *Ø-ki-pia* 'lo tiene' ayuda a determinar quién es la entidad poseída y la poseedora. La entidad poseída es la que aparece después del proceso *see iichpoka* 'una hija', además es la entidad más marcada en la cláusula; es decir, es la que tiene más partículas. Estas partículas son el numeral *see* 'uno' y el prefijo posesivo *i-* 'su'. La entidad poseedora es *María*. Otra característica que determina la relación poseedor-poseído es la relación morfosintáctica que se da por medio del prefijo posesivo *i-* 'su' que concuerda con el ente más importante de la cláusula María. Otro aspecto a resaltar en este tipo de cláusulas posesivas, creo que el más importante, es la animacidad. Este aspecto ayuda a determinar quién es el participante de mayor importancia en la cláusula. Es decir, aunque ambos participantes sean animados *María e iichpoka* 'su hija', el ente más animado en náwatl es el nombre de una persona porque

jamás ocurre con un prefijo posesivo, en cambio, los nombres de parentesco siempre deben ser poseídos.

Es importante mencionar, también, que el sentido de animacidad en náwatl se extiende a los objetos. Lo que en español se considera inanimado, en náwatl es animado. En la siguiente cláusula relacional (19) muestro cómo dos entes que podrían ser inanimados español, en náwatl son animados:

19) *in kal-ten-tli i-axka in to-kal*
DET casa-orilla-ABS POS3SG-propiedad DET POS1PL-casa
'La puerta es de nuestra casa (Lit. La puerta (es) su propiedad (de) la nuestra casa)'

En (19) vemos que la noción de animacidad tiene que ver con entes que parecería que no tienen vida, pero en náwatl, una casa, una puerta o cualquier objeto con el que el ser humano conviva es considerado como animado.[2] Este punto es una forma de expresar que el ser humano es un ente más de la naturaleza y no que la naturaleza es del ser humano.

En suma, las nociones de pertenencia y de posesión ayudan a comprender cuál es el modo en que ocurren los procesos relacionales en lengua náwatl. Esta clasificación que comprende las cláusulas relacionales posesivas que denotan pertenencia y posesión refleja que la realidad lingüística de cada lengua debe ser explorada con un sentido cognitivo que permita vislumbrar cómo se perciben los paradigmas de posesión y pertenencia, por lo menos para las lenguas originarias y, así, poder entender que éstas viven otra realidad distinta a la que se tiene en español. Una vez entendido esto, exploro las cláusulas relacionales posesivas atributivas e identificativas.

2 Los objetos 'casa' y 'puerta' son considerados animados debido a que existe una relación de posesión inalienable marcada con los prefijos posesivos i- en la palabra iaxka y el prefijo to de la palabra tokal. La particula axka indica 'propiedad' y al ser la puerta propiedad de la casa, entonces la casa, metafóricamente hablando, es como si tuviera una extesión de su cuerpo. En la cultura náwatl, las cosas que son de uso común generan una relación afectiva con las cosas y esto hace que tengan animacidad.

Cláusulas relacionales posesivas atributivas

Conforme a los modos *atributivo* e *identificativo,* el atributivo denota que *A es un atributo de X*. Halliday (1994) sostiene que si la relación de posesión se codifica como el atributo, éste toma la forma de un grupo nominal posesivo. Este tipo de cláusulas no admiten la forma pasiva y sus participantes son el portador (es un miembro de la clase descrita por el atributo) y el atributo, no son cláusulas reversibles, atribuyen una cualidad a una entidad (Ghio y Fernández, 2005). Para el caso del español esto es interpretado de la siguiente manera:

20) *la casa es mía*

En el ejemplo (20), *la casa* la considero como el portador y *es mía* es el atributo En náwatl, esta relación ocurre de la siguiente manera (21):

21) *in amox-meh imin-axka-wa de nonke kone-meh*
DET libro-PL.INDEF POS3PL-propiedad-PL.POS de ese-PL niño-PL.INDEF
'Los libros son de esos niños (Lit. Los libros (son) su propiedad de esos niños)'

En (21), el grupo nominal *in amoxmeh* 'los libros' fungen como lo poseído y es el portador, mientras que el grupo preposicional *de nonke konemeh* 'de esos niños' es el poseedor y el atributo. Como ya lo mencioné arriba, el proceso en este tipo de cláusulas se indica con la frase nominal que expresa propiedad, denotando el sentido de pertenencia. Es importante notar que la preposición *de* ocurre por el contacto con el español, pero los hablantes se las arreglan y pueden o no utilizar la preposición. Al no utilizarla, la relación o el sentido de pertenencia ya está indicada con el prefijo posesivo *imin-* 'su de ellos/as'.

Al cambiar el orden de la cláusula y decir: *de esos niños son los libros*, el náwatl tiene que usar forzosamente la preposición *de* del español. Esto indica que en náwatl si no se utiliza la preposición, no tendría posibilidad de hacer este orden. Es decir, que el náwatl ha desarrollado estrategias lingüísticas para resolver y estar a la par de otras lenguas. En suma, en náwatl puede haber cláusulas reversibles, pero no admiten la forma pasi-

va. La forma pasiva en náwatl no es un recurso gramatical productivo y si se quiere hacer, la lengua se fuerza demasiado y los hablantes no comprenden las cláusulas.

Existe otro tipo de cláusulas atributivas que no emplean un proceso. Me refiero a aquellas que usan un concepto de propiedad (Hernández, 2005) o como en español se denominan 'adjetivos' para hacer la descripción de un nombre o ente. Las cláusulas que muestro a continuación (22a y 22b) son sólo ejemplos para mostrar cómo ocurren las cláusulas atributivas en la lengua náwatl y para mostrar que 'el portador' siempre ocurre en la primera posición. Para una mejor comprensión sobre conceptos de propiedad véase Dixon (1982).

22a) *in tlaka-tl kwah-ti-k*
DET hombre-ABS árbol-LIG-PERF
'El señor es alto [Lit: el señor (es) árbol]'

22b) *in kal-li chi-chil-ti-k*
DET casa-ABS RED-chile-LIG-PERF
'La casa es roja (Lit: la casa arrojada)'

En estas cláusulas, el proceso no ocurre porque el orden de las palabras indica el significado de éstas. Si el concepto de propiedad ocurre primero tendrá una lectura atributiva y si ocurre después será predicativa. El primer participante, el portador in *tlakatl* 'el señor' e *in kalli* 'la casa' debe ocupar la primera posición para expresar un sentido relacional posesivo atributivo. En suma, esta breve descripción de las cláusulas relacionales atributivas abre una nueva manera de explorar las lenguas.

Cláusulas relacionales posesivas identificativas

El modo identificativo por su parte denota que *A es la identidad de X*. Es decir, se asigna una entidad para identificar a otra (Ghio y Fernández, 2005). La posesión, sostiene Halliday (1994), toma la forma de una relación entre dos entidades. Esta relación puede denotar un hecho de los participantes como *the piano is Peter's* 'el piano es de Pedro' o como un

hecho de los procesos *Peter owns the piano* 'Pedro posee el piano' (Halliday (1994). Prototípicamente este tipo de cláusulas toman formas pasivas y sus participantes son el identificado y el identificador (Ghio y Fernández, 2005). Con el ejemplo que muestro enseguida, podemos apreciar cómo ocurren las cláusulas posesivas identificativas:

23a) *teh ti-k-pia see kwa-kwal-tsin mo-kal*
S2SG S2SG-O3SG-tener uno RED-bien-REV POS2SG-casa
'Tú tienes una casa bonita'
23b) *teh ti-k-pia kwa-kwal-tsin in mo-kal*
S2SG S2SG-O3SG-tener RED-bien-REV DET POS2SG-casa
'Tú tienes tu casa bonita'

Los participantes que ocurren en esta cláusula son: teh 'tú' es el Identificado y tikpia 'tú lo tienes'[3] es el Identificador. Si nos fijamos, en (23a) ocurre con el numeral see 'uno' y (23b) sin numeral, lo cual hace que la única diferencia entre estas cláusulas es que, en la primera, el interlocutor no conoce la casa y en la segunda el receptor sí conoce la casa.

Consideraciones finales

La lengua náwatl es una forma distinta de ver el mundo a la que estamos culturalmente acostumbrados con una perspectiva indoeuropea. Este hecho hace que replanteemos y caractericemos conceptos que por tradición son explorados en lenguas de poder. Sin duda, esta pequeña descripción de los procesos relacionales es considerada como el inicio hacia futuras investigaciones que puedan dar cuenta de todos los procesos que indiquen relación y describan la noción de posesión junto con los modos: atributivo e identificativo. Considero que las bases tipológicas son el recurso para entender y describir, desde cualquier enfoque, hechos que

3 El náwatl, al ser una lengua aglutinante, un proceso no ocurre como en español. Un proceso transitivo siempre debe aparecer con los afijos de sujeto, objeto, tiempo, aspecto y modo para denotar su sentido. Es por eso que en náwatl debe entenderse como 'lo tienes' aunque en español sea 'tienes'.

muestren cuál es comportamiento de los verbos, procesos, frases verbales o como se les nombre según el enfoque teórico. Sin duda, el hecho de describir, primero, la noción de posesión y pertenencia fue de gran ayuda para poder aclarar que la lengua náwatl tiene varios mecanismos léxico-gramaticales para expresar el sentido relacional. El proceso relacional, en náwatl, no ocurre, en muchos casos, como en otras lenguas; esto nos dice que la relación entre los participantes de una cláusula es jerarquizada por el orden, por la animacidad, pero no por la pasividad; es decir, la pasividad no es un recurso gramatical productivo en náwatl para construir cláusulas relacionales. Las relaciones semánticas ayudan a entender el porqué de estas cláusulas. Sin duda, una de las tareas que se tiene en puerta es definir 'cláusula' en náwatl y hacer una clasificación tipológica de ésta desde la perspectiva sistémico-funcional.

Referencias

Dixon, R. M. W. (1982) ¿Dónde quedaron todos los adjetivos. En *Lecturas de Morfología.* Traducción y edición Elisabeth Beniers. 2000. UNAM. México, D. F.

Eggins, Suzanne. (1994) *An Introduction to Systemic Functinal Linguistics.* Pinter.

Ghio, Elsa y María Delia Fernández. (2005) *Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la lengua española.* Universidad Nacional del Litoral.

Halliday, M. A. K. (1994) (Segunda edición). *An introduction to Functional Grammar.* Edward Arnold.

Hernández Cervantes, Alfonso. (2005) *¿El náwatl hablado en Tlaxcala es una lengua con categoría gramatical 'adjetivo'?* Presentada en el Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica II. University of Texas at Austin. Center for Indigenous Languages of Latin America.

Hernández Cervantes, Alfonso. (2011) *Usos y funciones de la partícula 'in' en náwatl de Tlaxcala.* Cap. 23 del Libro: Actas del Primer Simposio sobre Enseñanza de Lenguas Indígenas de América Latina. Editado por: Serafín m. Coronel-Molina & John H. McDowell. 2011. pp. 284-290.

Nichols, J. (1988) *Head-marking and dependent-marking grammar.* Language 62(1): 56-119.

Stephen, A. Marlett. (2012) *La posesión.* En: Stephen A. Marlett (ed.) Los Archivos Lingüísticos Me'phaa.

Lingüística Sistémico Funcional en México: aplicaciones e implicaciones

editado por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), se terminó de imprimir en diciembre de 2016 en los talleres de Offset Universal S.A., ubicados en Calle Dos No 113-2, Col. Granjas San Antonio, Deleg. Iztapalapa, Ciudad de México, C.P. 09070. El tiro consta de 300 ejemplares impresos en offset sobre papel bond ahuesado de 90 gramos. Para su composición se utilizaron los tipos Kepler Std y Trade Gothic LT Std en sus diferentes familias.