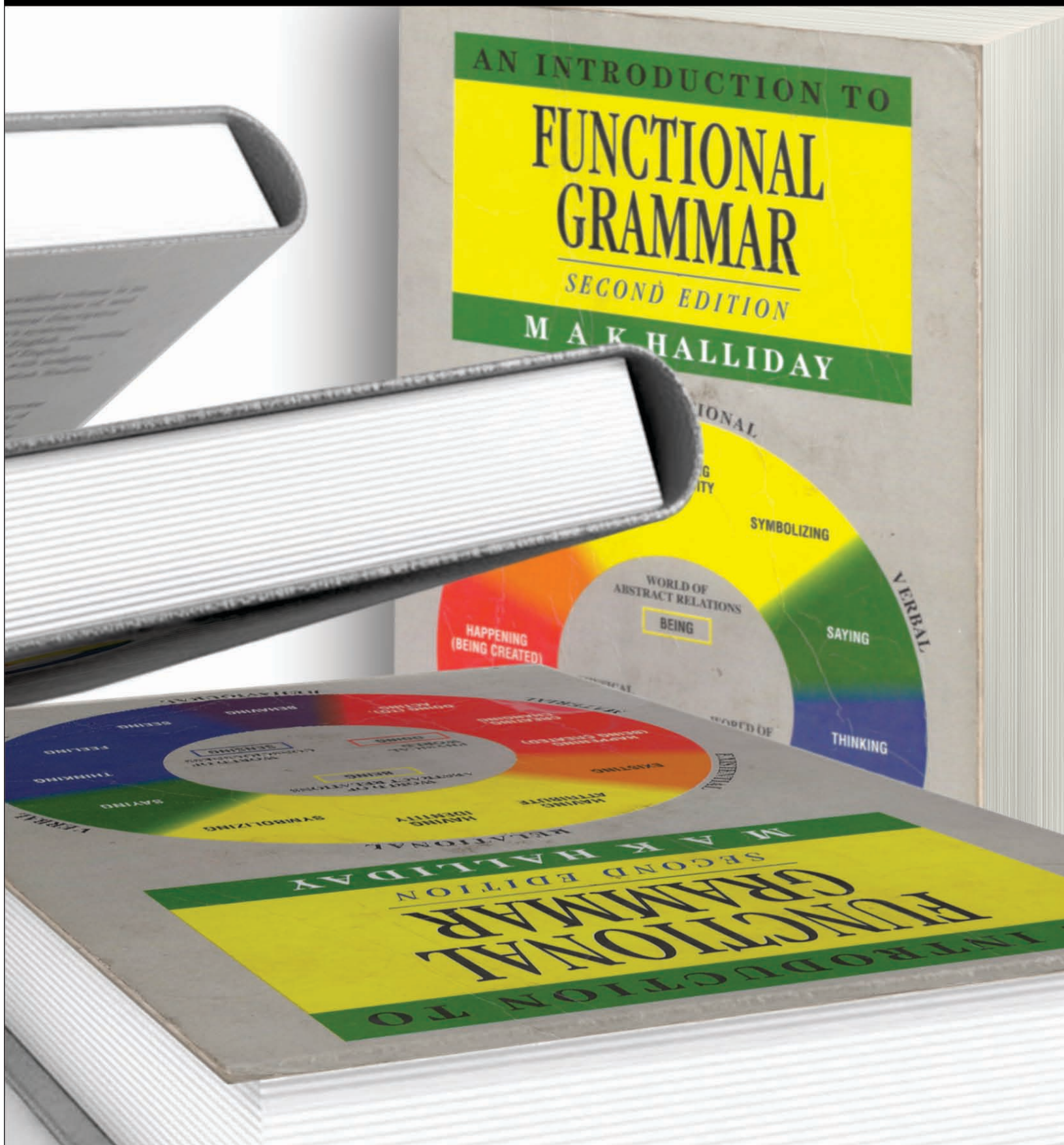


Lenguas **er** context



José Alfonso Esparza Ortiz
Rector

Rene Valdiviezo Sandoval
Secretario General

Roberto Criollo Avendaño
Director

Celso Pérez Carranza
Secretario Académico

Verónica Sánchez Hernández
**Secretaría de Investigación y
Estudios de Posgrado**

José D. Julio González Martínez
Secretario Administrativo

Coordinadora Editorial Teresa A. Castineira Benítez

Comité Editorial

Jack A. Hardy Georgia State University • **Natalia Ignatieva** UNAM • **Leonor Juárez García** BUAP •
Martha Lengeling Universidad de Guanajuato • **Dora Lougier** BUAP • **Elizabeth Moreno Gloggner** Universidad Autónoma de Chiapas •
Gillian Moss Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia • **Moisés Damián Perales Escudero** Universidad de Quintana Roo •
Elizabeth Ruiz Esparza Barajas Universidad de Sonora • **Verónica Sánchez Hernández** BUAP • **Mia Thomas-Ruzic** University of Colorado •
Renate Marie Thummier Blum UNAM y British Council • **Michael Witten** BUAP

Comité de Arbitraje

Tom Bartlett
Cardiff University, UK

Sarah Brown
ITESO (Universidad Jesuíta
de Guadalajara), México

Anne Burns
Aston University, Birmingham, UK
& University of New South Wales,
Sydney, Australia

Ulla Connor
Indiana University Purdue
University Indianapolis, USA

Ma. del Carmen Contijoh Escontria
Universidad Nacional
Autónoma de México

Daniel Coste
École Normale Supérieure
de Lyon

Nick Elson
York University, Toronto, Canada

Francisco Galicia Ortega
Fundación Colegio Americano
de Puebla, México

Gloria Ginevra
Universidad del Aconagua,
Mendoza, Argentina

Caroline Moore
Universidad de Guadalajara, México

Bonny Norton
University of British Columbia,
Canada

Jack Richards
University of Sydney
& RELC Singapore

Keith Richards
University of Warwick, UK

Karin Zotzman
University of Southampton, UK

Diseño editorial y de portada Agustín Antonio Huerta Ramírez

Colaboradores especiales en este número

Silvestre Angoa Amador Fac. de Lenguas, BUAP • **Vicky Ariza Pinzón** Fac. de Lenguas, BUAP •
Leticia Estudillo León Fac. de Lenguas, BUAP • **Fátima Encinas Prudencio** Fac. de Lenguas, BUAP •
Martha Jurado CELE, UNAM • **Mary Elaine Meagher** CELE, UNAM • **Yonatan Puón Castro** Fac. De Lenguas, BUAP •

Publicación Periódica

Lenguas en Contexto, Año 10, No. 10, **Enero Diciembre 2013**, es una publicación anual editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, a través de la **Facultad de Lenguas**. Editora Responsable: **Teresa Aurora Castineira Benítez**. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo **04-2011-111716102300-203**, ISSN: **1870-1671**, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Licitud de Título: en trámite, Licitud de Contenido: en trámite, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por **Siena Editores, Calle Jade 4305 Col. Villa Posadas Puebla, Puebla, México**, este número se terminó de imprimir el **13 de octubre de 2013** con un tiraje de **500** ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

EDITORIAL

Estimados(as) lectores(as):

Nos da mucho gusto presentarles el número 10 de nuestra revista, el cual en esta ocasión está dedicado a la Lingüística Sistémico Funcional (LSF). La idea de dedicar este número a la LSF surgió después de haberse celebrado el "1er. Coloquio Sistémico Funcional: La Lingüística Sistémico Funcional en Uso" en la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla el 23 de enero del 2012. En la organización de este coloquio intervinieron tres instituciones: El CA de "Estudios Críticos" de la Fac. de Lenguas, BUAP; el CELE, UNAM y el CA en "Lenguas Modernas" de la Fac. de Filosofía y Letras de la UAT. Afortunadamente, en este coloquio contamos con ponentes no solamente de las tres universidades antes mencionadas, sino de la Universidad de California en Davis y la Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia. Al terminar el coloquio, se realizó una reunión de la Asociación de Lingüística Sistémico Funcional de América Latina (ALSFAL), precedida por la Dra. Natalia Ignatieva, representante de la asociación en México. En esta reunión se decidió hacer más difusión a la LSF y como primer paso publicar una colección de artículos de los ponentes del coloquio. Así pues, presentamos aquí 13 artículos los cuales aplican la LSF en diferentes contextos. A continuación presentamos una pequeña reseña de la LSF para los(as) lectores(as) que deseen (re)familiarizarse con la LSF.

índice

- 02 Presentación**
Teresa A. Castineira Benítez, Natalia Ignatieva y Michael T. Witten
- 05 Formas de construir conocimiento: transitividad, ergatividad, metáfora gramatical y coherencia en textos escolares de Ciencias Naturales y Sociales**
Gillian Moss
- 17 Metáfora Gramatical en el Lenguaje Académico en Español**
Daniel Rodríguez Vergara
- 25 Procesos verbales y sus participantes en 9 textos de estudiantes de Historia: Análisis comparativo entre géneros**
Victoria E. Zamudio Jasso
- 36 Transitividad y procesos verbales en el lenguaje académico en español: Una perspectiva sistémico funcional**
Luz Elena Herro Rivas
- 45 Características genéricas y funcionales de los exámenes escritos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM**
Natalia Ignatieva
- 54 Alfabetización avanzada y exploraciones lingüísticas de los niveles avanzados del español como lengua heredada en los Estados Unidos**
Cecilia Colombi
- 63 Trajectories of linguistic development in the acquisition of academic registers in English as a second language: A case study of a Spanish-L1 learner**
Moises Damián Perales Escudero
- 74 El sistema de transitividad en lengua náwatl: un acercamiento**
Alfonso Hernández Cervantes
- 81 Looking at gender differences through a systemic functional lens**
Leonor Juárez García
- 90 Self-representation of trauma: An appraisal analysis**
Teresa A. Castineira Benítez
- 98 Posicionamiento discursivo en el ensayo de opinión escrito por estudiantes universitarios**
María Cristina Castro Azuara
- 108 Nociones implícitas de la pregunta y la respuesta en ámbitos de educación superior**
Patricia Preciado Lloyd y Sandra Juárez Pacheco
- 123 Critical analysis of the 2006 Mexican presidential campaign billboards: A multimodal systemic functional approach**
Michael Witten , Teresa Castineira y Elizabeth Flores Salgado

PRESENTACIÓN

Teresa A. Castineira Benítez, BUAP.
Natalia Ignatieva, UNAM.
Michael T. Witten, BUAP.
Editores

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) fue creada en los años 60 por el lingüista británico Michael Halliday (Halliday, 1967; 1973; 1985; 1994, entre otros). Esta teoría nace dentro de la tradición intelectual de la lingüística europea desarrollada en la época post-saussureana. Sus fuentes principales fueron los trabajos del Circulo Lingüístico de Praga y de la Escuela de Londres, así como del antropólogo británico B. Malinowski. Posteriormente, la LSF fue desarrollada por otros investigadores y especialistas que continuaron con el trabajo iniciado por Halliday (Martin, 1985; 1992; Martin & Rose, 2003; Matthiessen 1995, Thompson, 1996 entre otros).

Halliday ubica su teoría en el contexto temático de la semiótica, definida ésta como el estudio de sistemas y procesos de significados. En su pensamiento, un sistema es un inventario de opciones dentro del “potencial de significados” (*meaning potential*). Estas opciones se seleccionan de acuerdo con el contexto, lo cual permite a Halliday construir una red de sistemas (*system networks*). El concepto de “red” de sistemas indica que existen interrelaciones entre diferentes sistemas que pueden ser tanto independientes como dependientes entre sí y en este último caso pueden ser organizados de manera jerárquica (Kress, 1976). Se puede

apreciar que se da prioridad al sistema como representación teórica de relaciones paradigmáticas en contraste con la estructura que representa las relaciones sintagmáticas (Butler, 1985). También se destaca una relación estrecha entre los conceptos de “sistema” y “potencial de significados” que, a su vez se conecta con otro concepto primordial en la teoría hallidayana: el de función.

La lingüística sistémica es funcional en tres sentidos:

1) Sus explicaciones son funcionales: la existencia de la gramática se explica en términos de las funciones que el lenguaje desempeña.

2) Sus representaciones son funcionales: una estructura es considerada como una configuración orgánica de funciones.

3) Sus aplicaciones son funcionales: se desarrollan en relación con las prácticas asociadas con el uso del lenguaje y requieren sensibilidad hacia la variación funcional en el mismo (Halliday, 1973).

De acuerdo con esto, el plano de contenido en una lengua está organizado con un pequeño número de componentes definidos funcionalmente, los cuales Halliday denominó “metafunciones” por ser abstracciones generalizadas.

Consecuentemente, estos componentes funcionales sirven para: a) construir la experiencia humana (metafunción experiencial), b) establecer relaciones sociales (metafunción interpersonal), c) definir recursos lógicos (metafunción lógica), y d) organizar estos significados en la forma del discurso coherente (metafunción textual). Halliday junta las funciones (a) y (c) para formar la metafunción ideacional y de esta manera tener tres metafunciones principales (Halliday, 1994).

La teoría sistémica está orientada hacia el lenguaje como proceso social conectado con una sociedad y una cultura determinada, la LSF destaca la función social de la lengua, es decir, el uso que tiene la lengua en una comunidad en diferentes contextos sociales (Halliday, 1978). Consecuentemente, los contextos sociales son considerados como configuraciones dinámico-orgánicas de tres componentes denominados “campo”, “tenor” y “medio”, esto es, respectivamente: la naturaleza de la actividad social; las relaciones entre los interlocutores; y el estatus asignado al lenguaje (qué pasa, quiénes participan, y qué hacen con el discurso). Los tres componentes del contexto social se construyen en el discurso como significados ideacionales, interpersonales y textuales, respectivamente.

Por otra parte, dentro de estos tres componentes

contextuales (campo, tenor y medio) existe una variación sistémica en la prominencia relativa de diferentes opciones, lo cual conduce a la variación funcional en el lenguaje (registro). Esta variación del registro (oral/escrito, común/técnico, y otros) se ubica en el continuo entre el sistema y el texto, siendo éste último representativo de la cultura de una sociedad. Lo característico del trabajo sistémico es su atención a todas las partes de este continuo. De este modo, dentro de la LSF se puede enfatizar tanto la perspectiva del hablante como la del escucha; la orientación de la investigación puede ser tanto sinóptica como dinámica; y de manera única entre las teorías actuales asigna tanto valor al significado interpersonal y textual como al significado ideacional (Halliday, 1996).

En la actualidad, la LSF tiene ya una larga trayectoria en el ámbito de la lingüística y la educación en Australia, Asia, Europa y América Latina. Se dio un particular desarrollo de esta teoría en Australia donde surge la así llamada Escuela de Sydney. Esta escuela se interesa por estudiar géneros discursivos tanto escritos como orales e interactivos y crea la Teoría de Registro y Género (Martin, 1993; Martin & Rose, 2003), así como la Teoría o Sistema de la Valoración (Martin & White, 2005) para analizar los aspectos evaluativos del discurso.

Vale la pena mencionar que la LSF ha encontrado una amplia aplicación en los ambientes educativos en el área de la alfabetización, sobre todo la alfabetización

avanzada, en otras palabras, en la enseñanza de la lectura y escritura para diferentes edades y niveles (Christie, 2003). Los especialistas que aplican la LSF en su trabajo científico y educativo están unidos en la Asociación Internacional de la LSF (ISFLA) que desde 1974 organiza sus congresos anualmente. En América Latina, la Primera Conferencia Regional tuvo lugar en 2004 en Mendoza, Argentina, y en ella se formó la ALSFAL (Asociación de la Lingüística Sistémica Funcional de América Latina) que desde esta fecha empezó también a organizar conferencias anuales. Dentro de América Latina los países que más han desarrollado la LSF son Argentina, Chile y Brasil. Existen también especialistas de sistémica en Colombia, Venezuela y Uruguay. Asimismo, en México empieza ya a sentirse la influencia de este enfoque y ya hay lingüistas que trabajan en el marco de la LSF, sobre todo en las universidades de Puebla y Tlaxcala, pero también en la UNAM y la Universidad de Quintana Roo.

En este número se puede apreciar la variedad de temas, diversidad de métodos y complementariedad de enfoques, tan característicos de la lingüística sistémica funcional. Los autores Gillian Moss en su artículo "Formas de construir conocimiento: transitividad, ergatividad, metáfora gramatical y coherencia en textos escolares de Ciencias Naturales y Sociales", Daniel Rodríguez en "Metáfora Gramatical en el Lenguaje Académico en Español", Victoria Zamudio en

"Procesos verbales y sus participantes en 9 textos de estudiantes de Historia: Análisis comparativo entre géneros" y Luz Elena Herrero en "Transitividad y procesos verbales en el lenguaje académico en español: Una perspectiva sistémica funcional" exploran temas como la transitividad y la metáfora gramatical en el español.

Las autoras Natalia Ignatieva en "Características genéricas y funcionales de los exámenes escritos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM" y Cecilia Colombi en "Alfabetización avanzada y exploraciones lingüísticas de los niveles avanzados del español como lengua heredada en los Estados Unidos" investigan el lenguaje académico en dos diferentes contextos tomando diferentes parámetros de la LSF, tales como análisis temático, análisis interpersonal y densidad léxica. Por su parte, Moisés Perales en "Trajectories of linguistic development in the acquisition of academic registers in English as a second language: A case study of a Spanish-L1 learner" nos presenta un estudio de caso en la adquisición del registro académico.

Por otra parte, Alfonso Hernández investiga la transitividad en el lenguaje oral náwatl en su trabajo "El sistema de transitividad en lengua náwatl: un acercamiento". Leonor Juárez en su artículo "Looking at gender differences through a systemic functional lens" nos muestra las diferencias en cuanto a género en el

discurso académico tomando en cuenta los factores de modulación y modalización.

En cuanto a estudios que utilizan el Sistema (o Teoría) de la Valoración, una extensión de la LSF relativamente reciente, Teresa Castineira en su artículo "Self-representation of trauma: An appraisal analysis" investiga el discurso del trauma utilizando la tipología de 'afecto'. Cristina Castro en "Posicionamiento discursivo en el ensayo de opinión escrito por estudiantes universitarios" utiliza también la Valoración para analizar textos académicos.

Finalmente, tenemos artículos que combinan la LSF con otros métodos de análisis. Patricia Preciado y Sandra Juárez en su artículo "Nociones implícitas de la pregunta y la respuesta en ámbitos de educación superior" estudian la interculturalidad utilizando elementos de la LSF, Valoración y Análisis Crítico del Discurso. Asimismo, Michael Witten, Teresa Castineira y Elizabeth Flores utilizan tanto elementos de la LSF, como del Análisis Crítico del Discurso y del análisis Multimodal en "Critical analysis of the 2006 Mexican presidential

campaign billboards: A multimodal systemic functional approach".

Esperamos que esta publicación pueda ayudar a despertar el interés de la comunidad lingüística de México hacia un enfoque que ha ganado prestigio en muchos países del mundo y que ha comprobado ser una herramienta eficaz tanto en las investigaciones lingüísticas como en la práctica docente. Asimismo, deseamos que disfruten la lectura de estos artículos y se pongan en contacto con los autores si requieren de más información. ■

El 41 Congreso Internacional de Lingüística Sistémico Funcional se realizará en la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras en Mendoza, Argentina del 14 – 19 de abril del 2014. Para mayor información, consultar la siguiente liga: <http://isfc2014mendoza.weebly.com>

Referencias

- Butler, Ch. (1985). *Systemic linguistics: Theory and applications*. London: Batsford.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1967). *Grammar, society and the noun*. London: H. K. Lewis.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1996). *Systemic functional grammar*. In Brown, K. & J. Miller (Eds.). *Concise encyclopedia of syntactic theories* (321-326). Cambridge: Pergamon.
- Kress, G. R. (Ed.) (1976). *Halliday: System and function in language: Selected papers*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (1985). *Factual writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. (1992). *English text: System and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martin, J. (1993). Genre and literacy: modeling context in education linguistics. *Review of Applied Linguistics*, 13, 141-72.
- Martin, J. & Rose, D. (2003). *Working with discourse: Meaning beyond the clause*. London & New York: Continuum.
- Martin, J. & White, P. R. (2005). *The Language of Evaluation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexico-grammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Sciences.
- Thompson, G. (1996/2004). *Introducing functional grammar*. London: Arnold.

Formas de construir conocimiento: transitividad, ergatividad, metáfora gramatical y coherencia en textos escolares de Ciencias Naturales y Sociales

Gillian Moss

Grupo Lenguaje y Educación¹
Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia
mgilmoss@yahoo.com.ar

Resumen

Este artículo explora la construcción, en los textos, de representaciones de la realidad por medio del uso de diversos recursos gramaticales. Utilizando el marco de la Lingüística Sistémico-funcional, se analizan algunas de las selecciones gramaticales realizadas por las autoras y la manera como dichas selecciones construyen conjuntos de significados que proyectan una cierta visión del mundo. Como el interés aquí es la representación del mundo, el análisis se centra en la metafunción experiencial. En particular, se describen algunas opciones del sistema de transitividad, usos de la metáfora gramatical ideacional y aspectos de la coherencia del texto. Con respecto a la transitividad, se presentan ejemplos de elecciones de tipos de proceso, de tipos de entidad que aparecen como participantes, y el uso de formas ergativas o no-ergativas. En cuanto a la metáfora gramatical, se considera la nominalización, los verbos causales, el presente histórico, los participantes inanimados y las expresiones no-ergativas. El tema de la coherencia se mira desde la cohesión léxica y gramatical, las relaciones semánticas y la selección temática. Los ejemplos presentados son tomados de textos escolares de Ciencias Naturales y Sociales en uso actualmente en Colombia.

Palabras clave: conocimiento, lingüística sistémico-funcional, transitividad, metáfora gramatical, coherencia.

Abstract

This paper explores the ways in which texts construct representations of reality through the use of diverse grammatical resources. Authors' grammatical choices and the way in which they construct sets of meanings which project a particular worldview are analyzed using Systemic Functional Linguistics as a framework. Since the central interest is in ways of representing the world, the focus is on the experiential metafunction. In particular, choices from the system of transitivity, the use of ideational grammatical metaphor and aspects of text coherence are described. As regards transitivity, examples are provided of choices of process type, types of entity which appear as participants and the use of ergative or non-ergative expressions (effective or middle clauses). Concerning grammatical metaphor, nominalization, causal verbs, the historical present tense, inanimate participants and non-ergative expressions are analyzed. The question of coherence is discussed taking into account lexical and grammatical cohesion, semantic relations and Theme choice. The examples presented are taken from Natural Science and Social Science textbooks currently in use in Colombia.

Key words: knowledge, systemic functional linguistics, transitivity, grammatical metaphor, coherence.

Introducción

En un artículo sobre la construcción gramatical del conocimiento científico, Michael Halliday sostiene que la historia humana se forja en la interacción entre dos dominios: el de los fenómenos materiales y el de los fenómenos semióticos (2004, p. 118). En este orden de ideas, el conocimiento se puede concebir como la transformación de la experiencia (material) en sentido (semiótico). Es decir, los fenómenos del mundo material se nos hacen comprensibles, conocibles, aprendibles en la medida en que podemos darles sentido por medio de un sistema semiótico. Principal entre los sistemas semióticos, especialmente en contextos educativos, es el lenguaje. A medida que la persona avanza en sus niveles de estudio, pasando de primaria a secundaria y luego a la educación universitaria, el lenguaje utilizado para la mediación de la experiencia y la construcción del conocimiento se torna cada vez más abstracto (Halliday, 2004, p. 29). De la capacidad que desarrolle cada estudiante para comprender y, posteriormente, producir este discurso abstracto y metafórico, dependerá su posibilidad de construir conocimientos científicos. Por esta razón, resulta de gran importancia el análisis del lenguaje de los textos que sirven de mediación para el aprendizaje y de la manera como las profesoras median dichos textos para hacerlos asequibles para sus estudiantes.

En la mayoría de los colegios colombianos, el texto escolar se constituye en el eje articulador del currículo y, por ende, de las actividades que las profesoras desarrollan en el aula de clase. Por ello, en los últimos 20 años, el Colectivo Urdimbre ha realizado una serie de investigaciones, en un total de 11 contextos de aula, con el fin de establecer las características discursivas de los textos en las áreas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales que posibilitan o dificultan los procesos de aprendizaje, como también aquellas que develan posiciones ideológicas y que podrían tener una relación con la formación de ciudadanas. Cabe señalar que estos textos fueron objeto de análisis en el contexto del aula con observaciones etnográficas y entrevistas a estudiantes y profesores. En el marco de este artículo, no será posible entrar en detalles del proceso etnográfico ya que

el interés estriba en las características discursivas de los textos. Sin embargo, las implicaciones de dicho discurso para los procesos de aprendizaje, necesariamente están relacionadas también con lo observado en la interacción en el aula.

Los textos escolares citados en este artículo son *Inteligencia Científica 8* de Editorial Voluntad (Temática: “Estudiamos los fluidos”), *Milenio 8* de Editorial Norma (Temática: “Revolución industrial y capitalismo”) e *Hipertexto 8* de Editorial Santillana (Temática: “La Revolución Industrial”). Las unidades bajo estudio fueron analizadas desde la lingüística sistémico-funcional (Halliday, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), enfocando, en la metafunción ideacional, la transitividad y ergatividad y la metáfora gramatical; en la metafunción interpersonal, la valoración; y, en la metafunción textual, la selección temática, el método de desarrollo, las unidades textuales y la cohesión y coherencia.

En este artículo, consideraré las implicaciones para la construcción del conocimiento de tres aspectos del discurso de los textos escolares: la transitividad y ergatividad, la metáfora gramatical y la coherencia. En primer lugar, explicaré uno de los conceptos básicos de la lingüística sistémico-funcional, a saber, las metafunciones. Posteriormente, trataré en más detalle los tres aspectos mencionados; en cada caso, presentaré inicialmente una descripción teórica para luego detallar su presencia en los textos escolares bajo estudio, presentar ejemplos y reflexionar acerca de sus implicaciones para la construcción del conocimiento. Por último, resumiré unas conclusiones.

En aras de utilizar un discurso más democrático e incluyente, a lo largo del artículo utilizaré la forma genérica del femenino para referirme a ambos géneros.

Las metafunciones del lenguaje

La gramática sistémico-funcional (Halliday, 1985, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004) establece tres metafunciones del lenguaje:

- La ideacional que incluye la experiencial y la lógica y que se refiere a la representación por medio del lenguaje de la realidad tanto interna como externa, tanto social como natural;

- La interpersonal que realiza las relaciones entre interlocutores;
- La textual que organiza la información dentro del mensaje.

En el presente trabajo, puesto que se trata de la construcción del conocimiento, nos interesa primordialmente la primera, la ideacional. También se hará referencia a la metafunción textual porque juega un papel importante en una de las características mencionadas, a saber, la coherencia del texto.

La transitividad

Dentro del análisis de la metafunción ideacional, lo que nos concierne aquí es el sistema de transitividad y ergatividad que constituye una forma de representar los patrones de nuestra experiencia y, por ende, de imponerle a la infinita variedad y vaivén de los eventos, cierto orden (Halliday, 1994, p. 106). Al elegir la forma de imponer este orden, las escritoras necesariamente evidencian su visión del mundo. El modelo transitivo le da al mundo de la experiencia la forma de un conjunto manejable de tipos de proceso (Halliday 1994, p. 106), cada uno de los cuales consta de una constelación de participantes y circunstancias que giran alrededor del proceso central. Los tipos de proceso son: material, relacional, verbal, mental, existencial y conductual (ver Moss *et al.* 2003 para una descripción de las formas de expresión de estos tipos de proceso en español).

En los textos académicos y didácticos, los tipos de proceso que predominan son el material y el relacional. Los procesos materiales son los encargados de dar forma a los sucesos, las acciones y, en general, los procesos de cambio que tienen lugar en el mundo y por lo tanto son particularmente importantes para la construcción de conocimiento en las ciencias tanto naturales como sociales. Los procesos relacionales, por su parte, establecen vínculos de diversos tipos entre los participantes, incluyendo relaciones de identidad, atributos, causa y consecuencia, localización, pertenencia, entre otros. En los textos científicos suelen predominar sobre todo los procesos relacionales con participantes abstractos, entidades virtuales, realizados por metáforas

gramaticales, en lo que Halliday (2004, p. 74) llama 'la cláusula preferida de la ciencia'. En los textos escolares, hemos encontrado que también se encuentra este tipo de cláusula, como por ejemplo en (1).

- (1) *Los cambios en la estructura agraria y la proliferación de industrias en las ciudades estimularon un fuerte proceso de urbanización desde finales del siglo XVIII y todo el XIX. (H: 15.4²)*

Sin embargo, a nivel de la educación secundaria, siguen siendo más importantes los procesos materiales. Por este motivo, en el presente trabajo, centraré el análisis en este tipo de procesos. Los principales participantes de los procesos materiales son los Actores y los Receptores. Éstos últimos incluyen Metas, que son las entidades directamente afectadas por los procesos; Rangos, que son entidades involucradas en los procesos pero que no sufren cambios por medio de ellos; y Beneficiarios, que son aquellas entidades que, sin sufrir transformaciones, reciben algún beneficio como resultado del proceso (Halliday, 1994). Resulta interesante, entonces, considerar cómo la elección de ciertos tipos de entidad para cumplir los papeles de Actores y Receptores construye una forma particular de comprender el mundo social, el mundo natural y el quehacer de la ciencia.

La ergatividad

El modelo de la transitividad se complementa con el modelo de la ergatividad, por medio del cual se da forma a las relaciones de causación (Halliday, 1994) o instigación (Davidse, 1998), estableciendo la diferencia entre aquellos procesos que se presentan como auto-engendrados y aquellos que se presentan como instigados por un Agente externo. En el análisis presentado en este trabajo, sigo a Halliday (2004) en el sentido de que considero que toda cláusula se puede analizar desde las dos perspectivas (transitividad y ergatividad) y sigo a Thompson (2004) al considerar que los dos tipos de análisis tienen interés especial en relación con los procesos materiales que, como mencioné anteriormente, se encargan de la realización lingüística de los procesos de cambio. En este sen-

tido, utilizo el término ‘ergativo’ para referirme a aquellos procesos en que se hace explícita la presencia de un Agente externo, y el término ‘no-ergativo’ para procesos que aparecen sin Agente, como si fuesen auto-engendrados. En el análisis ergativo, el otro participante se llama el Medio. Este equivale a la entidad en la que se centra el proceso, la que sufre el cambio. Entonces, en las cláusulas no-ergativas, encontramos que el único participante representado es el Medio. Así como en el caso de los Actores y Receptores de la transitividad, nos ha parecido de gran interés indagar por el tipo de entidades que aparecen en los textos en el papel de Medio, es decir que son representadas como las que sufren cambios. Por otra parte, para comprender la manera cómo se construye el conocimiento del mundo en el texto, es pertinente considerar a cuáles procesos se les asigna un Agente responsable del cambio producido y cuáles, por el contrario, se presentan como auto-engendrados.

Transitividad y ergatividad en los textos escolares

Como se mencionó en apartes anteriores, la elección de ciertos tipos de entidad para realizar los papeles de Actores, Receptores y Medios construye una forma particular de comprender el mun-

do social, el mundo natural y el quehacer de la ciencia y, por ende, es probable que influya en la forma cómo las alumnas construyen el conocimiento (Moss & Chamorro, 2008). Como tipos de entidad que aparecen en estos papeles en los textos escolares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, hemos identificado los siguientes: Nominalización, Abstracción, Grupo Social, Institución, País, Objeto, Persona, Animal, Lugar, Actividad. La categoría ‘Nominalización’ difiere de las demás en el sentido de que se trata de una categoría gramatical, mientras las demás son categorías semánticas. En términos semánticos, las nominalizaciones forman parte de la categoría ‘Abstracciones’. Sin embargo, por su frecuencia y por su importancia en cuanto a la construcción de conocimiento (ver sección **La metáfora gramatical**, más adelante), hemos considerado que es interesante incluirla como categoría aparte. Veamos un par de ejemplos de configuraciones frecuentes de procesos y participantes con sus respectivos análisis (Tablas 1, 2 y 3).

- (2) *La riqueza aumentaba y se acumulaba mientras miles de hombres, mujeres y niños trabajaban desesperanzados y hambrientos. (H: 11.1)*

La riqueza	aumentaba y se acumulaba
Actor/Medio: Nominalización	Procesos: Materiales, No-ergativos

Tabla 1: Análisis transitivo y ergativo de (2), primera cláusula

miles de hombres, mujeres y niños (...) desesperanzados y hambrientos	trabajaban
Actor/Medio: Personas	Proceso: Material, No-ergativo

Tabla 2: Análisis transitivo y ergativo de (2), segunda cláusula

Este nuevo sistema de producción industrial	generó	una división internacional del trabajo
Actor/Agente: Abstracción + Nominalización	Proceso: Material, Ergativo	Meta/Medio: Nominalización

Tabla 3: Análisis transitivo y ergativo de (3)

En (2), en la primera cláusula, la nominalización ‘riqueza’ funciona como Actor en la transitividad y como Medio en la ergatividad, ya que el proceso es no-ergativo y no se expresa Agente externo. En términos gramaticales, se sugiere que la riqueza se acumula sola; la lectora debe inferir la existencia, en el mundo real, de agentes humanos que la acumulaban. En la segunda cláusula, también encontramos un proceso no-ergativo, pero en este caso, en el papel de Actor y Medio, tenemos personas, ‘hombres, mujeres y niños.’

- (3) *Este nuevo sistema de producción industrial (...) generó una división internacional del trabajo (...).* (H: 11.2)

En el caso de (3), encontramos un proceso material ergativo con la presencia explícita del Agente causante del cambio. Aquí tanto el Actor y la Meta de la estructura transitiva como el Agente y el Medio de la estructura ergativa son nominalizaciones. En el caso de ‘este nuevo sistema de producción industrial’, que funge como Actor y Agente, encontramos una abstracción, ‘sistema’, acompañada de una nominalización, ‘producción industrial’. De esta manera, en este complejo de cláusulas, encontramos que tanto el elemento causante del cambio histórico como el elemento afectado por dicho cambio son abstracciones. En todos los textos analizados en las investigaciones del grupo, hemos encontrado porcentajes muy bajos de participantes concretos (entre 10% y 30%), incluyendo a los seres humanos (entre 0% y 20%), y porcentajes muy altos de participantes abstractos y/o nominalizados (entre 70% y 90%) (Chamorro & Moss, 2008; Moss, 2010). Es decir, en estos textos se construye un mundo en el que las entidades virtuales actúan unas sobre otras y la injerencia del ser humano es mínima.

El ejemplo (4) muestra un caso en que los procesos materiales, realizados por los verbos resaltados en negritas, son todos no-ergativos. De esta manera, no se nos informa quiénes fueron los responsables de las acciones de reanudar, conseguir, abrir e imponer.

- (4) *En el orden económico, los cambios fueron igualmente significativos. La productividad exigía cada vez más la búsqueda de nuevos mercados y materias primas. Es así como **se reanuda** la búsqueda de dominios coloniales en África, Asia y Oceanía, para **conseguir** recursos, **abrir** mercados e **imponer** la creación de los monopolios.* (M: 39.3)

Tanto la abundancia de abstracciones en los papeles de Actor, Agente y Medio como la frecuencia de procesos no-ergativos construyen una visión del mundo en la que los procesos históricos ocurren por sí solos, desligados de la agencialidad y responsabilidad humana. Los seres humanos no sólo no actúan sobre el mundo sino que tampoco son afectados por los procesos que ocurren en él.

Algo parecido para el caso de la Ciencias Naturales se puede apreciar en el ejemplo (5) en el que los únicos participantes son abstracciones como ‘las fuerzas’ y ‘los líquidos’, los procesos materiales (en negritas) son no-ergativos y la presencia de la científica o estudiante humana no se percibe en ningún momento.

- (5) **Principio de Pascal**

*Las fuerzas pueden actuar fácilmente sobre los sólidos cuando **se aplican** sobre un punto o área muy pequeña, produciendo el efecto **deseado**.*

*En los líquidos **no se puede proceder** de la misma forma, ya que es necesario que se encuentre encerrado y la fuerza **se ejerza** mediante una superficie. Es imposible **desplazar** una masa de gas o líquido sin **disponer** de una superficie sólida que transmita al líquido o al gas la fuerza **aplicada**.* (IC: 149.6-7)

Un resumen de algunas de las posibles implicaciones para la construcción del conocimiento de estas características de los textos con respecto al sistema de transitividad y ergatividad se presenta en la Tabla 4.

Característica	Efecto
No-ergatividad	• Falta de claridad en relaciones de causa y efecto. • Procesos aparentemente auto-engendrados
Participantes abstractos y/o nominalizados	• Altos niveles de abstracción • Seres humanos no son ni actores ni afectados de la historia ni de la ciencia
Alto porcentaje de procesos relacionales	• Altos niveles de abstracción • Fenómenos estáticos en vez de procesos dinámicos.

Tabla 4: Efectos de características de transitividad y ergatividad

La metáfora gramatical

El término metáfora gramatical se refiere al fenómeno en que una configuración semántica que sería representada de manera congruente por un tipo de cláusula es representada de manera metafórica por otro tipo de cláusula. En el discurso científico, gran parte de las metáforas gramaticales son nominalizaciones: la expresión de procesos y propiedades en forma de sustantivos, en vez de verbos y adjetivos. A nivel conceptual, la nominalización masiva, característica del discurso científico “mantiene inmóvil a la realidad para permitir la observación y experimentación” (Halliday & Martin, 1993, p. 15, *traducción mía*). Los procesos y las propiedades se objetivizan, y se representa un mundo en el que los objetos predominan y los procesos sirven simplemente para definir y clasificar. Un proceso o evento objetivizado, se presenta como un hecho acabado, inmutable que no puede ser cuestionado ni refutado sino que debe ser aceptado por la lectora como la realidad. Igualmente al desaparecer el sujeto del verbo, se pierde la asignación de responsabilidad. La nominalización se presenta, no como creación de una conciencia humana, sino simplemente como entidad (Moss *et al*, 2003, p. 104). Además de la nominalización, Halliday & Matthiessen (2004, p. 640) identifican como metáfora gramatical la realización de relaciones lógicas, sobre todo las de causa y efecto, por medio de verbos en vez de conjunciones. Ejemplo de esto sería el verbo ‘generó’ en el ejemplo (3). La combinación, en este tipo de cláusula, de nominalizaciones con un verbo causal permite la reducción a una sola

cláusula de información que, en su realización congruente, sería expresada por medio de una secuencia de dos cláusulas vinculadas por una conjunción.

Thompson, por su parte, sugiere que el concepto de metáfora gramatical es algo borroso (“a fuzzy concept”) y que sería necesario describir los casos periféricos para intentar identificar las características que permitan reconocer que un elemento lingüístico se defina como metáfora gramatical (2003, p. 276). En este orden de ideas, él sugiere que la elipsis de participantes de tal manera que los participantes realizados en la cláusula (C-participants) no coincidan con los que existen en el mundo real (W-participants) sería un caso de metáfora gramatical. Este sería el caso de los procesos no-ergativos identificados en los ejemplos (4) y (5); sabemos que en el mundo real deben existir participantes humanos responsables de estos procesos pero dichos participantes no aparecen en el mundo del texto (las cláusulas). En nuestro trabajo, hemos incluido, entonces, entre los tipos de metáfora gramatical que identificamos en los textos escolares analizados (Moss, 2010), los procesos no-ergativos en aquellos casos en los que nuestro conocimiento del mundo nos indica que en realidad deben existir agentes externos responsables de los procesos.

Otra característica frecuente tanto de los textos escolares como de los textos científicos es el tiempo presente simple utilizado para describir eventos que ocurrieron en el pasado y que encontrarían forma congruente por medio

del tiempo pasado. Como en este caso también existe una incongruencia entre la forma gramatical y el significado, hemos incluido el uso del presente histórico en nuestra lista de tipos de metáfora gramatical. Por último, sugerimos que se consideren como casos de metáfora gramatical las cláusulas en las que el Emisor de un proceso verbal o el Actuante de un proceso de comportamiento, funciones típicamente restringidas a los seres conscientes, sean entidades no-conscientes.

Nuestra lista de tipos de metáfora gramatical, entonces, queda como sigue:

- Nominalizaciones
- Verbos causales (o que expresen otras relaciones lógicas)
- Presente histórico
- Omisión de agente en estructura ergativa
- Emisor o Actuante no-consciente

La metáfora gramatical en los textos escolares

A continuación, presentaré algunos ejemplos de diferentes tipos de metáfora gramatical, tomados de los textos escolares analizados hasta el momento. En el ejemplo (6), tomado de un texto de Ciencias Sociales, encontramos varias nominalizaciones (en **negritas**), un proceso cuyo Agente ha sido omitido (en *cursiva*), un verbo causal (en **negritas y cursiva**) y un Actuante no-consciente (con subrayado ondulado). El ejemplo (7), de otro texto de Ciencias Sociales, trata un tema similar y también contiene varias clases de metáfora gramatical: **nominalizaciones**, **verbos causales**, y presente histórico (subrayado).

(6) Revolución agrícola

Desde 1720 *se experimentó un incremento de la producción de alimentos*, gracias a **la mayor productividad de la tierra**. Esto *se debió a nuevas técnicas de producción agrícola* como **el uso de abonos de origen animal**, **la incorporación de nuevas plantas como el maíz y las patatas**, y **el uso de herramientas de hierro para el arado**. La agricultura británica pudo alimentar a una creciente pobla-

ción no agraria, que ahora migraban hacia las ciudades en busca de nuevos empleos. (H: 13.3)

- (7) **Las transformaciones técnicas en la agricultura, y la utilización de mejores abonos, originan una alta productividad agrícola y desarrollan una agricultura de exportación**, la cual viene a satisfacer el mercado de alimentos, interno y externo, de Inglaterra. (M: 37.5)

En ambos casos, el resultado es un párrafo altamente metaforizado. Las posibles implicaciones de este tipo de discurso en los textos escolares para la construcción del conocimiento de parte de las estudiantes son varias. En primer lugar, la densidad de nominalización, sobre todo cuando, como en estos casos, las nominalizaciones no son precedidas en el texto por formas congruentes, implica una pérdida de información tal que puede encontrarse severamente limitada la posibilidad de construir conocimiento a partir del texto. Cuando los procesos se nominalizan, se pierde la información acerca de los agentes de los procesos, el tiempo y el aspecto. Por ejemplo, en (6), cabría preguntarse: ¿Quién incorporó las nuevas plantas? ¿Cuándo fueron incorporadas? ¿En 1720 estaba completa esta incorporación o estaba iniciándose? ¿De donde fueron traídas estas plantas? ¿Por qué razón fueron incorporadas a la agricultura británica?, y así sucesivamente. La información tan limitada y abstracta que provee el texto difícilmente puede formar la base para la construcción de una comprensión sólida de este episodio histórico.

Por otra parte, el uso del presente histórico en este tipo de contexto se presta para confusiones. Como el presente simple suele usarse en ciencia para expresar normas o leyes universales, su uso para describir eventos pasados puede crear la impresión de que se está describiendo leyes generales y no hechos particulares.

En la Tabla 5, se resumen algunas de las posibles implicaciones de la metáfora gramatical para la construcción del conocimiento.

Tipo de metáfora gramatical	Implicaciones para la construcción del conocimiento
Nominalización	Inmovilización de los procesos; no asignación de responsabilidad por los mismos; pérdida de información
Presente simple	Expresión de leyes generales, sin asidero en el tiempo

Tabla 5. Implicaciones de la metáfora gramatical para la construcción del conocimiento

La coherencia

Tradicionalmente, se ha considerado que la cohesión se encuentra en el texto mientras que la coherencia la crea la lectora a partir del texto. Al respecto, Hoey (1991) afirma:

We will assume that cohesion is a property of the text, and that coherence is a facet of the reader's evaluation of a text. In other words, cohesion is objective, capable in principle of automatic recognition, while coherence is subjective and judgements concerning it may vary from reader to reader. (Hoey, 1991, p. 12)

El elemento subjetivo de la coherencia es innegable; diferentes lectoras traen a su interpretación de un mismo texto una diversidad de conocimientos previos y experiencias de lectura que hará que unas encuentren coherencia donde otras no. Además, la relación entre el texto y el contexto de situación en el cual se encuentra inmerso, también influye en gran medida en la posibilidad de encontrarle la coherencia. Sin embargo, nosotros hemos considerado que dicho elemento subjetivo es sólo un aspecto de la coherencia y que, en realidad, gran parte de la responsabilidad de la coherencia recae en la construcción del texto. Los textos cuentan con (o a veces carecen de) una serie de características que establecen la coherencia o, por lo menos, ofrecen una ayuda o apoyo para que la lectora encuentre la coherencia en el texto, relacionando el contenido con sus conocimientos previos y con el contexto de situación. En el caso de lectoras inexpertas o que no conocen la temática del texto, como suele ser el caso de las estudiantes lectoras de textos escolares, estas características del texto cobran especial

importancia para que se pueda dar la posibilidad de construir conocimiento a partir del texto.

En la prosa continua en lengua española, las principales características textuales que facilitan la coherencia son:

- Las relaciones semánticas existentes entre oraciones adyacentes;
- Vínculos cohesivos tanto gramaticales como léxicos;
- La coincidencia entre el Tema de la cláusula y la información Dada³.

Las relaciones semánticas, según Hoey (1983, 2001), son de dos clases principales: de equivalencia (subdividida en contraste, compatibilidad, generalización-ejemplo y anticipodetalle) y de secuencia (subdividida en tiempo, causa-efecto, instrumento-propósito y nombre-definición). La existencia de este tipo de relaciones entre las cláusulas que conforman un texto es esencial para que se le pueda encontrar coherencia. Sin relaciones semánticas, el texto se convierte en un listado de datos o ideas inconexos.

Con respecto a la coincidencia entre el Tema de la cláusula y la información Dada, nuestros análisis anteriores nos han llevado a creer que ésta es un elemento muy importante para la coherencia de un texto escrito en español y que probablemente forma la base para identificar Temas marcados y no marcados en español (Moss *et al*, 2003, p. 50)

La Tabla 6 muestra un resumen de los principales factores tanto textuales como contextuales que inciden en la coherencia del texto y la Figura 1 presenta en mayor detalle las características de los factores textuales.

Coherencia	Factores Textuales	Recursos cohesivos
		Relaciones semánticas
		Tema = Dado
	Factores Contextuales	Contexto de situación
		Conocimientos compartidos

Tabla 6: Factores textuales y contextuales que aportan a la coherencia

La cohesión léxica, por ejemplo, se ha subdividido en este análisis en ‘cercana’, ‘lejana’ e ‘implícita’. Se considera ‘cercana’ cuando el antecedente se encuentra en la misma cláusula o en la inmediatamente anterior; es ‘lejana’ cuando se encuentra el antecedente a mayor distancia del referente y es ‘implícita’ cuando es necesario realizar una inferencia que exige conocimientos del

campo que tal vez no tengan las lectoras a quienes va dirigido el texto. También se incluyen en la Figura las categorías de ‘Ninguna cohesión’ y ‘Ninguna relación semántica’ para los casos en que estos factores textuales son ausentes, haciendo más exigente la lectura y comprensión del texto.

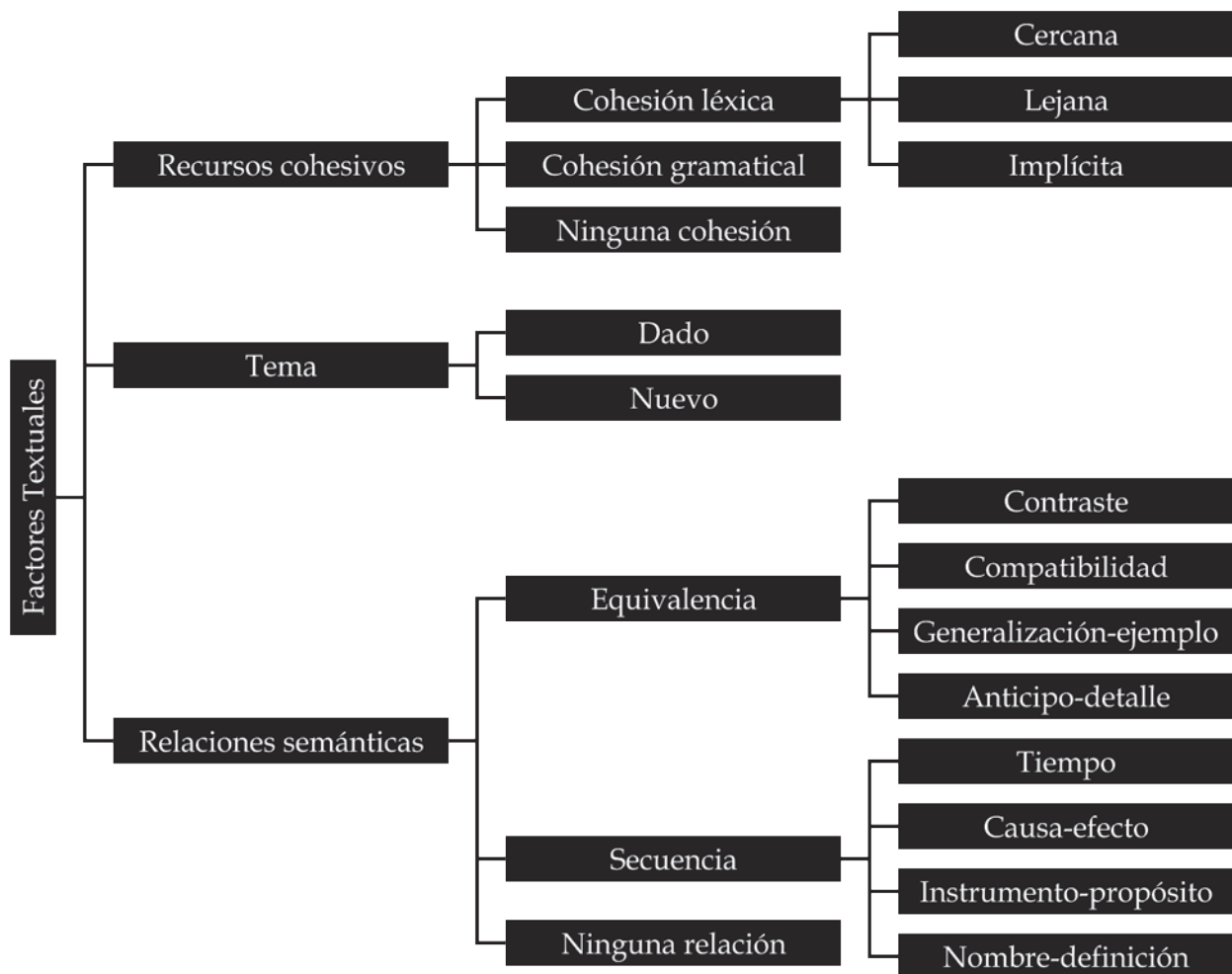


Figura 1: Factores textuales de la coherencia

La coherencia en los textos escolares

En el ejemplo (8), que se presenta a continuación, encontramos en el primer párrafo de la subsección intitulada 'La forma' que las dos oraciones son vinculadas por cohesión gramatical (*esto*) y cohesión léxica cercana (*agua – líquidos*); además, existe una relación semántica de tipo *secuencia: causa-efecto* entre las dos. Algo parecido ocurre con el segundo párrafo. La subsección, entonces, ofrece bastante apoyo a la lectora para encontrar la coherencia, aunque otros factores, sobre todo el nivel de abstracción de los contenidos, dificulten su comprensión. No así la subsección intitulada 'La densidad' que no muestra ni cohesión ni relación semántica con el párrafo anterior; entre el subtítulo y el resto del párrafo existe una relación semántica de *secuencia: nombre-definición*, pero no se hace explícita esta relación y es muy probable que lectoras inexpertas y sin conocimientos de la física no la perciban.

- (8) **La forma:** los líquidos adquieren la forma del recipiente que los contiene. Esto es debido a que la fuerza de cohesión entre las moléculas del agua es muy débil lo cual permite separar las partículas.

Los líquidos son incompresibles, es decir su volumen no disminuye al ejercerles fuerzas muy grandes. Esto se debe a que las moléculas de agua se encuentran a una distancia tal que no es posible acercarlas más.

La densidad: las diferentes sustancias que existen en la naturaleza se caracterizan porque para un mismo volumen tienen diferente masa. (IC: 148.2, 148.3 y 148.4)

En el ejemplo (9), se puede apreciar la problemática que se presenta cuando el Tema coincide con información nueva y no información dada. Los dos Temas de este párrafo son de información nueva, por lo tanto, la lectora no tiene forma de relacionarla ni con el contexto ni con sus conocimientos previos.

(9) Unidad de fuerza

En el sistema internacional la unidad de fuerza es el newton y la de área es el metro cuadrado (m^2), la unidad de presión será en newton por metro cuadrado la cual se le llama Pascal, así: $1 \text{ newton} / m^2 = 1 \text{ Pascal}$ (IC: 149.2)

El ejemplo (10) presenta un caso de cohesión sin coherencia. Existe un vínculo de cohesión léxica entre las dos oraciones (gases) pero es difícil percibir relación semántica alguna. Lo que sigue después en el texto es un cuadro de propiedades y características de los gases, estableciendo coherencia con la segunda oración del ejemplo, dejando la primera 'huérfana'. Esto implica que la lectora no tiene forma de saber cómo relacionar esta información con el resto del texto.

- (10) En un gas las moléculas se encuentran bien separadas y chocan unas contra otras continuamente. Los gases presentan las siguientes características. (IC: 154.1)

Los ejemplos de problemas de coherencia son tomados todos del libro *Inteligencia Científica 8* y abundan otros ejemplos parecidos en este texto con el resultado de que se parece más a lo que Hoey (1996) llama un texto tipo 'colonia' que a un texto en prosa continua. Los textos tipo 'colonia' son aquellos que, como por ejemplo los diccionarios, directorios o enciclopedias, presentan una serie de elementos que generalmente no se leen de manera lineal y continua sino en busca de uno o más elementos específicos. Por esta razón, se caracterizan por la ausencia de cohesión y coherencia entre elementos adyacentes. Este texto pretende ser no sólo una colección de datos sino una guía para el aprendizaje pero parece enseñar que los hechos físicos existen aislados unos de otros en vez de conformar un sistema coherente.

Conclusiones

Podemos concluir que las características experienciales y textuales descritas en este trabajo tienen implicaciones serias para los procesos de

aprendizaje que pretenden guiar. Estas implicaciones son principalmente de dos clases: las de dificultad en la construcción de conocimiento y las que tienen que ver con el tipo de conocimiento que se construye, es decir, la visión del mundo natural y social que los textos propician. En cuanto a las dificultades para la construcción del conocimiento, podemos destacar el alto nivel de abstracción del lenguaje que hace que los contenidos sean inabordables para las estudiantes. En cuanto al tipo de conocimiento construido en los textos, para facilitar la comparación de las características discursivas de los textos con la visión de ciencia y de historia que se propicia en los textos estudiados, he resumido estas implicaciones en la Tabla 7.

Podemos apreciar que, a pesar de las diferencias entre los objetos de estudio de las Ciencias Naturales y Sociales, las implicaciones de las características discursivas de los textos escolares son bastante parecidas en las dos áreas. En ambos casos, se propicia una visión del mundo en la que los fenómenos, tanto naturales como sociales, ocurren por sí solos y los seres humanos no tienen papel importante que desempeñar; asimismo, se presenta la ciencia como un conjunto de hechos aislados sin relación con los procesos de investigación. De esta manera, concluimos que estos textos difícilmente pueden contribuir a la construcción de conocimientos que contribuyan al desarrollo de una ciudadanía responsable y participativa.

Área	Característica discursiva	Implicaciones para el conocimiento
Ciencias naturales: Física	Participantes abstractos y nominalizados	Los hechos de la física nada tienen que ver con la experiencia cotidiana.
		La física consta de una serie de abstracciones que actúan unas sobre otras.
	Ausencia de cohesión y coherencia	La ciencia consta de un conjunto de hechos aislados, sin ninguna relación unos con otros.
	Ausencia de participantes humanos; ausencia de procesos mentales y verbales.	Los hechos físicos tienen existencia independiente – no fueron creados por procesos sistemáticos de reflexión, experimentación y comunicación dentro de una comunidad científica.
	Uso frecuente del presente simple sin modalización	Los datos de la física constituyen leyes incontrovertibles.
Ciencias sociales: Historia	Participantes abstractos y nominalizados	La historia consta de una serie de abstracciones que actúan unas sobre otras.
	Ausencia de participantes humanos	Los hechos de la historia nada tienen que ver con la vida humana.
	Ausencia de participantes humanos; ausencia de procesos mentales y verbales.	Los hechos históricos tienen existencia independiente – no fueron creados por procesos de reflexión e indagación realizados por investigadoras humanas.
	Uso frecuente del presente simple sin modalización	Las relaciones entre procesos históricos constituyen leyes incontrovertibles.

Tabla 7: Implicaciones para el conocimiento de características discursivas de los textos escolares

Por otra parte, aunque no ha sido posible en el marco de este artículo describir los resultados de los estudios etnográficos realizados alrededor de la utilización de estos textos – observaciones de clases, entrevistas con maestras y estudiantes, análisis de textos producidos por estudiantes – es importante observar que en la mayoría de los casos, las profesoras observadas suponen que los textos son transparentes y, por lo tanto, no desarrollan

estrategias para mediar su comprensión por parte de las estudiantes. Así las cosas, en muchos casos, las estudiantes se quedan con niveles muy bajos de comprensión de los textos y en imposibilidad de tomar una posición crítica con respecto a los tipos de conocimiento que propician. Es de esperar que, en un futuro, los programas de formación docente le presten mayor atención a este aspecto tan importante de la labor pedagógica. ■

Referencias

- Barletta, N. & Chamorro, D. (2011). *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos*. Barranquilla: Ediciones Uninorte
- Davidse, K. (1998). On transitivity and ergativity in English, or on the need for dialogue between schools. In J. van der Auwera, F. Durieux and L. Lejeune (eds.) *English as a human language*. Munich: LINCOM Europa, 95-108
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd edition. London: Arnold
- Halliday, M. A. K (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. 3rd edition. Revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold
- Halliday, M. A. K & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer
- Hoey, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. Nottingham: University of Nottingham Department of English Studies
- Hoey, M. (1991). *Patterns of Lexis in Text*. Oxford: Oxford University Press
- Hoey, M. (1996). A clause-relational analysis of selected dictionary entries. Contrast and compatibility in the definitions of 'man' and 'woman'. En Caldas-Coulthard, C. R. & Coulthard, M. (1996): *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis*. London: Routledge, 150-165
- Hoey, M. (2001). *Textual interaction. An introduction to written discourse analysis*. London: Routledge
- Moss, G. (2010). Textbook language, ideology and citizenship. The case of a history textbook in Colombia. *Functions of Language*. 17:1, pp. 71-93
- Moss, G. & Chamorro, D. (2008). La enseñanza de la ciencia sin asidero en el tiempo ni en el espacio: análisis del discurso de dos textos escolares. *Lenguaje*, vol. 36, no 1, pp. 87-115 (reproducido en Barletta y Chamorro, 2011: 123 - 148)
- Moss, G., Mizuno, J., Ávila, D., Barletta, N., Carreño, S., Chamorro, D. & C. Tapia (2003). *Urdimbre del texto escolar: ¿Por qué resultan difíciles algunos textos?* 2ª edición. Barranquilla: Ediciones Uninorte
- Thompson, G. (2003) The elided participant: Presenting an uncommonsense view of the researcher's role. In A. M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers and L. Ravelli (eds.) *Grammatical metaphor. Views from systemic functional linguistics*. Amsterdam: John Benjamins. 257-278
- Thompson, G. (2004). *Introducing functional grammar*. 2nd edition. London: Arnold

1 Las investigaciones cuyos resultados se reflejan en este artículo fueron llevadas a cabo por el Colectivo Urdimbre que pertenece al Grupo Lenguaje y Educación. Los integrantes del Colectivo Urdimbre son: Diana Ávila, Norma Barletta, Diana Chamorro, Jorge Mizuno, Gillian Moss y Carlina Tapia. Al referirme al trabajo del grupo, utilizaré la primera persona del plural.

2 Las citas se identifican con la letra inicial del libro en cuestión, el número de la página y el número del párrafo. De esta manera, esta cita es tomada del libro *Hipertexto*, página 15, párrafo 4.

3 En el contexto de la Lingüística Sistémico-Funcional se acostumbra escribir los términos técnicos con mayúscula, lo que permite diferenciar entre el uso técnico y el cotidiano.

Metáfora Gramatical en el Lenguaje Académico en Español

Daniel Rodríguez Vergara

Universidad Nacional Autónoma de México

danielrv@comunidad.unam.mx

Resumen

El presente artículo consiste en un análisis del recurso semántico-gramatical llamado ‘metáfora gramatical’ (MG) en dos géneros pertenecientes al registro académico: ensayos y reseñas. El objetivo principal fue conocer cómo estudiantes de nivel licenciatura utilizan este recurso en términos de frecuencia, complejidad estructural y posición temática. Para ello, se usó un corpus de 50 textos estudiantiles (30 ensayos y 20 reseñas) pertenecientes al área de Literatura. En el análisis se tomó en cuenta la variable *experiencia*, por lo que los ensayos estudiantiles fueron divididos en principiantes (de segundo semestre) e intermedios (de cuarto semestre). Adicionalmente, se analizaron cinco textos publicados en una revista arbitrada (3 ensayos y 2 reseñas) para usarlos como punto de comparación respecto a los textos estudiantiles. Significativamente, el estudio reveló que existen variaciones en el uso de MG en 1) textos estudiantiles y textos publicados, 2) textos estudiantiles de segundo y de cuarto semestre, y 3) ensayos y reseñas en general.

Palabras clave: *metáfora gramatical, lenguaje académico, redacción académica, género discursivo, alfabetización avanzada*

Abstract

This article is about the analysis of the semantico-grammatical resource called ‘grammatical metaphor’ in two academic genres: essays and book reviews. The main objective was learning the way undergraduate students use this resource in terms of frequency, structural complexity, and thematic position. In order to do this, a corpus of 50 student texts (30 essays and 20 reviews) in the area of Hispanic Literature was utilized. Since the students’ writing experience was taken as a variable factor, the corpus was divided in second semester and fourth semester texts. In addition, five texts (3 essays and 2 reviews) published in a Mexican Literature journal were analyzed in order to compare them to the students’. Significantly, the study revealed that there were variations in the use of GM in 1) students’ and published texts, 2) second and fourth semester texts, and 3) essays and reviews in general.

Keywords: *grammatical metaphor, academic language, academic writing, genre, advanced literacy*

Introducción

Como miembros de una comunidad, los individuos tienen la necesidad de participar en interacciones sociales en donde el lenguaje es un factor importante. A través de textos -entendidos éstos en un sentido amplio- podemos realizar diferentes actividades en ámbitos que van desde los más cotidianos hasta los más

especializados. Los textos, al igual que sus formas, medios y funciones, varían según el ámbito en que se construyen (Halliday, 1989), y entre más especializado sea el ámbito, más especializados serán los textos. Sin embargo, no podemos dar por sentado el conocimiento acerca de la construcción de textos especializados, incluso cuando los constructores (i.e.

los usuarios del lenguaje) están inmersos en las disciplinas en que éstos se producen. En otras palabras, y por poner un ejemplo, no porque en un laboratorio de química se tenga que reportar los experimentos realizados significa que los químicos que laboran allí sepan escribir reportes. De la misma manera, no porque un estudiante universitario sea alumno de la carrera

de Literatura significa que sabrá redactar ensayos literarios. No obstante, se espera que a lo largo de la carrera vaya adquiriendo la capacidad de comunicarse en un lenguaje que cumpla con las propiedades necesarias para los diferentes propósitos en dicha disciplina. Aunque no se descarta el lenguaje oral, la vía escrita ha adquirido un valor prominente en las comunidades académicas, de modo que una manera de estimar el conocimiento especializado es a través de la producción escrita. En este sentido, es importante conocer las variables que hacen exitosa la escritura académica, y es deber de los lingüistas aplicados encontrar patrones que tengan repercusiones didácticas.

Para analizar el lenguaje académico, es necesaria una teoría lingüística que tome en cuenta el contexto de producción, y que explique su relación con las características léxicas, gramaticales y semánticas de los textos. En el caso del lenguaje académico en México, la lingüística sistémico-funcional (LSF) ha probado ser útil en la determinación de los rasgos textuales a partir del análisis del contexto, y viceversa, en la determinación del contexto a partir de los rasgos textuales (Ignatieva & Colombi, 2006; Filice, 2008; Ignatieva, 2010). Esta utilidad también se ha visto reflejada en el creciente número de aplicaciones de esta teoría (tipologías gramaticales [Caffarel, Martin & Matthiessen, 2004], adquisición del lenguaje [Painter, 1999], lingüística edu-

cacional [McCabe, O'Donnell & Whittaker, 2007], lingüística computacional [Teich, 1999], traducción [Steiner & Yallop, 2001], etc.) y en el creciente número de lenguas que se han descrito bajo este marco (alemán [Steiner & Teich, 2004], tagalo [Martin, 2004], vietnamita [Minh, 2004], francés [Caffarel, 2006], chino [Li, 2007], japonés [Teruya, 2007], entre otras). Sin embargo, aunque en los últimos años el interés por estudiar el español desde esta perspectiva ha ido aumentando, aún es necesario ampliarla hacia esta lengua (Montemayor-Borsinger, 2007). El presente trabajo tiene como objetivo mostrar los resultados de una investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la que se estudió el uso del recurso lexicogramatical acuñado dentro de la LSF llamado 'metáfora gramatical' por estudiantes universitarios en dos etapas de la carrera y por autores publicados.

La MG

El término 'metáfora gramatical' (MG) fue introducido por primera vez por Michael Halliday en su libro *An Introduction to Functional Grammar* (Halliday, 1985), y desde entonces ha sido objeto de numerosas investigaciones en diferentes lenguas (por ejemplo, Steiner [2004] para el alemán, Taverniers [2004] para el inglés, Yang [2011] para el chino, Banks [en prensa] para el francés). Su definición puede darse a partir de la división entre la semántica y

la lexicogramática en los estratos lingüísticos. Se dice que hay dos maneras de codificar lexicogramaticalmente los significados: una congruente y una incongruente. Según Halliday (1998), la manera congruente es la que aparece primero en el desarrollo del lenguaje por parte del individuo, mientras que la incongruente no aparece hasta etapas posteriores de alfabetización (aproximadamente en la etapa de la enseñanza secundaria). Es esta última la que se refiere a la manera metafórica de 'gramaticalizar' los significados, y dado que existen diferentes tipos de significados, existen también diferentes tipos de MG. No obstante, este trabajo se limitará a presentar el tipo de metáfora que ha mostrado mayor representatividad en el contexto de la investigación de la escritura (Ravelli, 1988; Banks, 1995; Guillén, 1998; Lassen, 2003; Miremadi & Jamali, 2003).

El tipo de MG más representativo en este contexto es la metáfora experiencial, que se refiere a la manera incongruente de gramaticalizar las categorías semánticas *entidad*, *calidad* y *proceso*. Congruentemente, estas categorías serían codificadas por sustantivos, adjetivos y verbos, respectivamente. No obstante, metafóricamente las entidades pueden ser realizadas por adjetivos, y las calidades y los procesos por sustantivos, como se muestra en el Cuadro 1.

Gramaticalización congruente de una entidad: <i>Los humanos son sucios.</i>	Gramaticalización metafórica de una entidad: <i>La suciedad humana</i>
Gramaticalización congruente de una calidad: <i>El autor es estético.</i>	Gramaticalización metafórica de una calidad: <i>La estética del autor</i>
Gramaticalización congruente de un proceso: <i>El género evoluciona.</i>	Gramaticalización metafórica de un proceso: <i>La evolución del género</i>

Cuadro 1. Gramaticalización congruente y metafórica de categorías semánticas

Como se puede observar en los ejemplos del Cuadro 1, el cambio morfológico de las entidades, calidades y procesos no es el único fenómeno gramatical que aparece. Por ejemplo, no sólo se observa que el verbo *evolucionar* adopta el afijo *-ión* para nominalizarse. También se observa que al cambio morfológico le acompaña un cambio de rango gramatical. Es decir, si consideramos la cláusula del Cuadro 1 *El género evoluciona* y su correlato metafórico *La evolución del género*, vemos que además de que hay una nominalización, la cláusula baja un rango y pasa a ser grupo nominal (Halliday, 1985, 1994).

El estudio

El objetivo general del estudio que se reporta aquí fue hacer un análisis cuantitativo del uso de la MG en un corpus de ensayos y reseñas del área de Literatura escritos por estudiantes de letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y en un corpus de referencia compuesto por textos publicados en una revista arbitrada. Los objetivos específicos fueron los siguientes: en primer lugar, estudiar la variación en el uso

de la MG en el corpus de textos estudiantiles en relación al corpus de referencia; en segundo, estudiar la variación en el uso de la MG entre ensayos y reseñas de ambos corpora; y finalmente, estudiar la variación en el uso de la MG entre textos estudiantiles de segundo semestre y textos estudiantiles de cuarto semestre del corpus estudiantil. Los tipos de MG estudiados fueron las experienciales, las lógicas y las de modalidad. No obstante, este artículo se limitará a reportar los resultados concernientes a las metáforas experienciales, a las cuales se estará haciendo referencia con el término general MG.

Para hacer el análisis, se utilizó un corpus de 30 ensayos y 20 reseñas escritos por alumnos al final del curso de las materias Corrientes Generales de Literatura Hispánica (segundo semestre), Literatura Iberoamericana (cuarto semestre), Seminario de Estudios sobre Narrativa Caballeresca (cuarto semestre) y Literatura Española de los Siglos de Oro (cuarto semestre). Los textos fueron tomados del Corpus del Lenguaje Académico en Español del proyecto de Ignat

tieva & Colombi (2006). Además, se recopiló un corpus de referencia con tres ensayos y dos reseñas escritos por autores mexicanos, tomados de la revista 'Literatura Mexicana', perteneciente al Centro de Estudios Literarios de la UNAM.

Criterios de análisis

En cada texto se buscaron y extrajeron todas las MG siguiendo un parámetro establecido en el proyecto de Ignatieva & Colombi (2006), a decir, que éstas debían estar realizadas por grupos nominales complejos. Los grupos nominales complejos están compuestos por un núcleo nominal más un modificador, el cual está generalmente introducido por una preposición. La intención fue buscar MG que tuvieran un correlato clausular congruente, como es el caso del ejemplo en el Cuadro 2. En este sentido, las nominalizaciones contenidas en grupos nominales simples no fueron tomadas en cuenta ya que a éstas no se les puede hallar un correlato clausular congruente (Christie & Derewianka, 2008). Un ejemplo de éstas sería la palabra *globalización*.

el	análisis	de	tres famosos poemas del escritor
	NÚCLEO NOMINAL	PREP.	
		MODIFICADOR	
CORRELATO CLAUSULAR CONGRUENTE: Se analizan tres famosos poemas del escritor			

Cuadro 2. Grupo nominal complejo y su correlato clausular congruente

Hay sólo una excepción a dicho parámetro, que es cuando la nominalización está acompañada de un pronombre posesivo, como ocurre en el ejemplo del Cuadro 3. El pronombre posesivo del grupo nominal simple *su intención* funciona como una anáfora que hace referencia a una persona, la cual puede ser discursivamente recuperada observando en porciones de texto previo a qué persona se refiere ese pronombre. De esta manera, con la persona discursivamente recuperada, la MG puede recodificarse en términos congruentes.

ANÁFORA		→	REFERENCIA	
<i>su</i>	<i>intención</i>		<i>intención</i>	^DE LA AUTORA
POSESIVO				PERSONA RECUPERADA

Cuadro 3. Grupo nominal simple y su correlato clausular congruente

En lo que respecta a los núcleos nominales, la mayoría de ellos son nominalizaciones deverbales, mientras que la minoría constituye nominalizaciones deadjetivales. En otras palabras, la mayoría de las nominalizaciones son codificaciones de procesos, como en el primer ejemplo del Cuadro 4, mientras que en menor medida, algunas de ellas son codificaciones de calidades, como en el segundo ejemplo del Cuadro 4¹.

	FORMA METAFÓRICA		→	FORMA CONGRUENTE	
1)	<i>aceptación</i>	<i>de la mujer</i>		<i>la mujer</i>	<i>acepta</i>
	NÚCLEO NOMINAL				PROCESO
2)	<i>individualismo</i>	<i>del autor</i>		<i>el autor es</i>	<i>individual</i>
	NÚCLEO NOMINAL				CALIDAD

Cuadro 4. Nominalizaciones deverbales y deadjetivales

También se observa que los complementos de los núcleos nominales a veces describen personas, y a veces cosas. En el ejemplo 3 del Cuadro 5 se muestra una MG en cuyo complemento está incluida una persona (*la autora*). Generalmente, en la versión congruente, estas personas funcionan como agentes de los procesos. Por otra parte, en el ejemplo 4 del Cuadro 5, se muestra una MG en cuyo complemento está incluida una cosa (*los materiales*). Generalmente, en la versión congruente estas cosas funcionan como pacientes de los procesos.

	FORMA METAFÓRICA		→	FORMA CONGRUENTE	
3)	<i>la intención</i>	<i>de la autora</i>		<i>la autora</i>	<i>intenta</i>
		PERSONA		AGENTE	
4)	<i>la revisión</i>	<i>de los materiales</i>		<i>(alguien) revisa</i>	<i>los materiales</i>
		COSA			PACIENTE

Cuadro 5. Personas y objetos contenidos en los complementos

¹ En el presente estudio se encontró aproximadamente un 80% de procesos nominalizados y un 20% de calidades nominalizadas.

Metáforas complejas y metáforas temáticas

Después de extraer todas las MG de los textos, se identificaron dos propiedades en algunas de ellas. En primer lugar, se observó que los complementos de algunas MG contenían otra MG. El ejemplo 5 del Cuadro 6 muestra una de ellas. En ésta se puede ver cómo el complemento (*de la afición de Fuentes por el dibujo*) contiene otro grupo nominal complejo, el cual actúa como MG por sí mismo. En segundo lugar, se observó que algunas MG funcionaban como sujetos gramaticales de las oraciones, como en el ejemplo 6 del Cuadro 6. Canónicamente, en español, los sujetos son el ‘punto de arranque’ de las oraciones. Es decir, además de funcionar como sujetos, funcionan como *temas* de la oración (Halliday, 1985, 1994). Entonces, en este estudio, las MG que mostraban una o ambas de estas propiedades fueron cuantificadas. Para las primeras se usó el término *MG compleja* y para las segundas *MG temática*, respectivamente.

METÁFORA COMPLEJA				
5)	<i>otra</i>	<i>muestra</i>	<i>de</i>	<i>la afición de Fuentes por el dibujo</i>
		NÚCLEO NOMINAL	PREP.	MG INCRUSTADA
				COMPLEMENTO
METÁFORA TEMÁTICA				
6)	<i>el creciente interés de Fuentes</i>		<i>se manifiesta ya desde...</i>	
	TEMA		REMA	

Cuadro 6. MG complejas y temáticas

Finalmente, se calculó el porcentaje total de MG, MG complejas y MG temáticas en los textos y se compararon y contrastaron los resultados de acuerdo a la experiencia de los escribientes y al género discursivo. Cabe señalar que en este estudio la extensión de los textos se midió en términos de cláusulas finitas (aquellas que contienen el elemento interpersonal finito, i.e. el morfema que codifica el tiempo gramatical primario) de modo que las metáforas se pudieran cuantificar en términos de porcentaje y no de números, y así la extensión de los textos no pervirtiera los datos.

Resultados

Los resultados se irán presentando de acuerdo a cada uno de los objetivos específicos mencionados anteriormente. El primero de ellos fue estudiar la variación en el uso de la MG en el corpus de textos estudiantiles en relación al corpus de referencia compuesto por textos publicados. Para esto, observemos la Tabla 1. En primer lugar vemos que el porcentaje de MG es mayor en textos profesionales que en textos estudiantiles, tomando en cuenta ambos géneros (ensayos y reseñas). En segundo lugar, el porcentaje de MG temáticas en textos profesionales es el doble del de los estudiantiles. Finalmente, el porcentaje de metáforas complejas es un poco mayor en textos profesionales.

	ESTUDIANTILES	PUBLICADOS
% DE MG	24%	40%
% DE MG TEMÁTICAS	12%	24%
% DE MG COMPLEJAS	6%	10%

Tabla 1. Porcentajes de MG en textos estudiantiles y textos profesionales

El segundo objetivo fue estudiar la variación en el uso de la MG entre ensayos y reseñas de ambos corpora. Aquí hay que recalcar que dado que todas las reseñas fueron escritas por estudiantes de cuarto semestre, en esta comparación sólo se incluyen los ensayos escritos por estudiantes también de cuarto semestre. Para esto, veamos la Tabla 2. Primero, vemos que las reseñas tienen un mayor porcentaje de MG que los ensayos, incluyendo tanto estudiantiles como publicados. Segundo, aunque los ensayos tienen un menor porcentaje de MG, éstos contienen más en la posición temática que las reseñas. Finalmente, los ensayos y las reseñas tienen el mismo porcentaje de MG complejas.

	ENSAYOS	RESEÑAS
% DE MG	23%	37%
% DE MG TEMÁTICAS	16%	10%
% DE MG COMPLEJAS	7%	7%

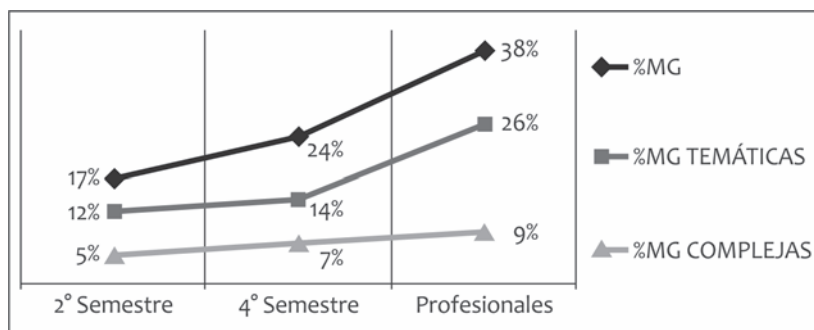
Tabla 2. Porcentajes de MG en ensayos y reseñas

El último objetivo fue estudiar la variación en el uso de la MG entre textos estudiantiles de segundo semestre y textos estudiantiles de cuarto semestre. Es necesario mencionar que en esta parte sólo incluyo ensayos, ya que tratándose de las reseñas, todas fueron escritas por estudiantes del cuarto semestre. La Tabla 3 muestra que los textos escritos por estudiantes del cuarto semestre tienen más MG. Además, se muestra que los porcentajes de MG temáticas y de MG complejas son un poco mayores en textos de estudiantes del cuarto semestre.

	2° SEMESTRE	4° SEMESTRE
% DE MG	17%	24%
% DE MG TEMÁTICAS	12%	14%
% DE MG COMPLEJAS	5%	7%

Tabla 3. Porcentajes de MG en textos de segundo y de cuarto semestre

En conjunto, cuando se comparan los porcentajes de MG, MG temáticas y MG complejas en todos los ensayos, se observa que todos estos valores aumentan de acuerdo a la experiencia del escribiente. Siguiendo la Gráfica 1, los ensayos escritos por estudiantes de segundo semestre tienen los valores más bajos, los de cuarto semestre están a la mitad, y los profesionales tienen los valores más altos.



Gráfica 1. Porcentajes de MG en ensayos

En primer lugar, el porcentaje de MG aumenta de acuerdo a la experiencia de los escribientes. Esto sugiere que conforme los escribientes avanzan en su desarrollo alfabético avanzado, su escritura se vuelve más abstracta y objetiva, ya que de acuerdo a Colombi (2006), una de las funciones de la MG es precisamente hacer el discurso más abstracto y objetivo. En segundo lugar, entre más experiencia tiene el escribiente, mayor es el número de MG temáticas. Ravelli (2003) ya ha mencionado que la MG no es el único factor que hace bueno a un texto escrito, sino también el manejo de la estructuración temática y de la información. Entonces, como la gráfica muestra, los escribientes con mucha experiencia no sólo usan más MG, sino que las colocan en posiciones estratégicas para hacer sus textos más dinámicos y mejor organizados. Por último, el porcentaje de MG complejas también aumenta de acuerdo a la experiencia. Este hecho sugiere que los escribientes con más experiencia explotan más el potencial que tiene el grupo nominal de expandirse e incrustarse, permitiendo que más MG funcionen como modificadores del núcleo nominal, y así aumentando la complejidad interna de los grupos nominales.

Conclusión

El estudio mostró que los géneros discursivos, en este caso ensayos y reseñas, permiten en su estructura diferentes niveles de MG. Tal vez esto ocurre debido a que la extensión de las reseñas es más limitada que la de los ensayos, y en este espacio limitado se tiene que dar detalles de un libro entero. Así que los escribientes deben hallar una manera de condensar la información contenida en un libro, y el alto porcentaje de MG contenido en este género indica que este recurso lingüístico sirve para dicho propósito.

El estudio también mostró que la MG puede pensarse como un trayecto en el desarrollo del lenguaje académico. En este trayecto, los estudiantes con poca experiencia usan pocas MG, los estudiantes con experiencia intermedia usan más MG, y más avanzados en el trayecto están los autores publicados, quienes usan muchas MG. Ahora bien, si como sugiere este estudio, la MG es un recurso que hace a la

escritura académica exitosa, podría pensarse en la posibilidad de enseñarla explícitamente en clases de escritura. Por ejemplo, Rose (2006) ha mostrado que la práctica de condensar y descon- densar información durante clases de lengua es efectiva. En la educación en México, todavía falta

mucho por hacer, desde los niveles básicos hasta los avanzados, pero mientras el interés por la descripción del lenguaje académico en español siga aumentando, habrá más evidencia de los mejores procedimientos didácticos en la enseñanza de la lengua. ■

Referencias

- Banks, D. (1995). On the Historical Origins of Nominalized Process in Scientific Text. *English for Specific Purposes*, 24, 347-357.
- Banks, D. (en prensa). The Choice of Grammatical Metaphor in French Political Tracts.
- Caffarel, A. (2006). *A Systemic Functional Grammar of French: From Grammar to Discourse*. Londres: Continuum.
- Caffarel, A., Martin, J. R. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *Language Typology: A Functional Perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to Write across the Years of Schooling*. Londres: Continuum.
- Colombi, C. (2006). Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish. En H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 147-163). Londres: Continuum.
- Eggins, S. & Martin, J. R. (1997). Genres and Registers of Discourse. En T. A. van Dijk (ed.), *Discourse as Structures and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (Vol. 7). Londres: SAGE Publication. 231-256.
- Filice, E. (2008). *La Estructura Temática en los Géneros Académicos: Un Análisis Sistemico Funcional de Escritos de Geografía a Nivel Universitario*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Guillén, I. (1998). The Textual Interplay of Grammatical Metaphor on the Nominalizations Occurring in Written Medical English. *Journal of Pragmatics*, 30, 363-385.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and Written Language* (2da. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2da. ed.). Londres: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1998). Language and Knowledge: The 'Unpacking' of Text. En J. Webster (ed.), *The Language of Science: Collected Works of M. A. K. Halliday* (Vol. 5) (pp. 24-48). Pekín: Peking University Press, 2004.
- Ignatieva, N. (2010). Procesos Verbales en la Escritura Académica a la Luz de la Gramática Sistemico Funcional. Proyecto de investigación del Departamento de Lingüística Aplicada del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Ignatieva, N. & Colombi, C. (2006). El Lenguaje de las Humanidades en México y los Estados Unidos: Un Análisis Sistemico Funcional. Proyecto financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACyT) y el Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (UC MEXUS).

- Lassen, I. (2003). *Accessibility and Acceptability in Technical Manuals: A Survey of Style and Grammatical Metaphor*. Amsterdam: Benjamins.
- Li, E. S. H. (2007). *A Systemic Functional Grammar of Chinese: A Text-based Analysis*. Londres: Continuum.
- Martin, J. R. (2004). Metafunctional Profile of the Grammar of Tagalog. En A. Caffarel, J. R. Martin & C. M. I. M. Matthiessen (eds.), *Language Typology: A Functional Perspective* (pp. 255-304). Amsterdam: Benjamins.
- McCabe, A., O'Donnell, M. & Whittaker, R. (2007). *Advances In Language and Education*. Londres: Continuum.
- Minh, D. T. (2004). Metafunctional Profile of the Grammar of Vietnamese. En A. Caffarel, J. R. Martin & C. M. I. M. Matthiessen (eds.), *Language Typology: A Functional Perspective* (pp. 397-434). Amsterdam: Benjamins.
- Miremandi, S. A. & Jamali, K. S. F. (2003). Interpersonal Grammatical Metaphor in the Written Discourse of the Social and Natural Sciences. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 6, 69-86.
- Montemayor-Borsinger, A. (2007). El Análisis de la Organización del Discurso Literario en Español: Una Propuesta desde la Lingüística Sistémico Funcional. *Co-herencia*, 4, 133-153.
- Painter, C. (1999). *Learning through Language in Early Childhood*. Londres: Continuum.
- Ravelli, L. J. (1988). Grammatical Metaphor: An Initial Analysis. En E. Steiner & R. Veltman (eds.), *Pragmatics, Discourse and Text: Some Systemically Inspired Approaches* (pp. 135-147). Londres: Frances Pinter.
- Ravelli, L. J. (2003). Renewal of Connection: Integrating Theory and Practice in an Understanding of Grammatical Metaphor. En A. M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers & L. Ravelli (eds.), *Grammatical Metaphor: Views from Systemic Functional Linguistics* (37-64). Amsterdam: Benjamins.
- Rose, D. (2006). Learning to Read: Reading to Learn. Taller impartido en la Facultad de Lenguas Modernas. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla.
- Steiner, E. (2004). Ideational Grammatical Metaphor: Exploring some Implications for the Overall Model. *Languages in Contrast*, 4, 137-164.
- Steiner, E. & Teich, E. (2004). Metafunctional Profile of the Grammar of German. En A. Caffarel, J. R. Martin & C. M. I. M. Matthiessen (eds.), *Language Typology: A Functional Perspective* (pp. 139-184). Amsterdam: Benjamins.
- Steiner, E. & Yallop, C. (2001). *Exploring Translation and Multilingual Text Production*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Taverniers, M. (2004). Grammatical Metaphors in English. *Moderna Språk*, 98, 17-26.
- Teich, E. (1999). *Systemic Functional Grammar in Natural Language Generation: Linguistic Description and Computational Representation*. Londres: Cassell.
- Teruya, K. (2007). *A Systemic Functional Grammar of Japanese* (Vols. 1-2). Londres: Continuum.
- Yang, Y. N. (2011). Grammatical Metaphor in Chinese: A Corpus Based Study. *Functions of Language*, 18, 1-28.

Procesos Verbales y sus Participantes en Textos de Estudiantes de Historia: Análisis Comparativo entre Géneros

Victoria E. Zamudio Jasso Universidad Nacional Autónoma de México vizamja@gmail.com

Resumen

En este artículo se presentan los primeros resultados de un análisis centrado en el uso de procesos verbales en textos elaborados por estudiantes de historia y pertenecientes a tres géneros distintos: textos de pregunta-respuesta, ensayos y resúmenes. Se buscó identificar, por una parte, los verbos que los estudiantes utilizan como proceso en cláusulas verbales y por otra, los participantes que aparecen relacionados a dichos verbos de manera recurrente así como el tipo de cláusulas que proyectan. Para tal fin se realizó un análisis que permite conocer la proporción y frecuencia en la utilización de este tipo de verbos y que busca al mismo tiempo explorar su contexto de uso. Los resultados obtenidos hasta el momento permiten distinguir ciertas diferencias entre los géneros, tanto en el número y el tipo de verbos utilizados como en su contexto de uso.

Palabras clave: procesos verbales, género, participantes, cláusula, contexto.

Abstract

This article presents the preliminary results of an analysis focused on the use of verbal processes in texts produced by students of the BA in History and belonging to three different genres: question-answer texts, essays and summaries. We sought to identify, first, the verbs that students use as a process in verbal clauses, second, the participants that are related to these verbs on a regular basis and the types of clauses they project. For this purpose an analysis was performed in order to know the proportion and frequency in the use of such verbs and at the same time explore their context of use. So far, the results obtained allow us to distinguish certain differences between genres, in number and type of verbs employed, as well as the context of use.

Keywords: verbal processes, genre, participants, clauses, context.

1. Introducción

Recientemente, han surgido en México diversos tipos de investigaciones que toman como eje central el marco teórico y analítico que ofrece la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1994/2004). Dichas investigaciones se han abocado, en su mayoría, al análisis de diferentes tipos de textos dentro del registro académico. En la Universidad Nacional Autónoma de México, dichas investigaciones se han centrado en el discurso escrito por estudiantes del área de humanidades. De este modo, se han llevado a cabo estudios detallados de textos elaborados por estudiantes de las licenciaturas en geografía (Filice, 2008) y literatura (Ignatieva, 2010 y 2011; Ro-

driguez, 2010). Dichos estudios han abarcado aspectos tales como el uso de metáforas gramaticales, el sistema de transitividad y la estructura temática en los textos.

En 2011, se inició en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM un proyecto centrado específicamente en el análisis de procesos verbales. Dentro de este proyecto se estudia el uso de procesos verbales en textos estudiantiles de diversos géneros y en diversas áreas. El análisis que aquí se presenta forma parte de dicho proyecto y como tal tiene entre sus objetivos definir el grupo de procesos verbales utilizados por los estudiantes (en este caso, de la licenciatura en historia), estudiar su contexto de uso a partir de los participantes

que aparecen y explorar las estructuras proyectadas por dichos verbos. Se presentarán aquí los resultados obtenidos a partir del análisis de tres géneros distintos, ensayos, textos de pregunta-respuesta y resúmenes en el área de historia, pero primero mencionaré brevemente los aspectos teóricos en los que dicho análisis se apoya.

2. Procesos verbales y su contexto de uso

En la lingüística sistémico funcional (LSF) al hablar de la función del lenguaje se hace referencia no solamente al uso que a éste se le da sino que, en ella, la funcionalidad es considerada como una propiedad misma del lenguaje (Halliday & Hasan, 1989), esto es, el lenguaje está formado por compo-

nentes funcionales abstractos inherentes a todas las lenguas y que son llamados “metafunciones”. Éstas son manifestaciones de los propósitos generales del lenguaje y como tal se distinguen tres:

1. la metafunción ideacional, que se refiere en parte a la función de interpretar y representar la experiencia con el mundo exterior e interior y que, a nivel léxico-gramatical, se manifiesta en el llamado Sistema de Transitividad
2. la metafunción interpersonal, en la que se expresa la interacción entre hablante y oyente, así como actitudes, deseos, sentimientos, juicios y creencias y que está presente en las estructuras lingüísticas a través del Sistema de Modo, y,
3. la metafunción textual que es la que ofrece recursos para realizar las dos funciones anteriores en un texto organizado, cohesivo y pertinente a la situación comunicativa. Ésta se manifiesta a través del Sistema Temático (tema/remata) y el de Información (dato/nuevo).

Refiriéndonos específicamente al Sistema de Transitividad, podemos decir, que es por su medio que se realiza la función ideacional al permitir la construcción y organización de experiencias. Dichas experiencias se expresan a partir de los llamados “procesos”. Dentro de la LSF se manejan seis tipos diferentes de procesos, tres “básicos” (Halliday, 1994) que son los procesos materiales, los mentales y los relacionales, y tres intermedios, los

procesos verbales, los de comportamiento y los existenciales. Sin embargo, cabe señalar que otros autores, como Matthiessen (1995) consideran que los procesos verbales —aquellos que se refieren a la acción de “decir”— son también un tipo de proceso básico ya que tiene características que los hacen diferentes a otros procesos.

Si bien las distintas experiencias se construyen a partir de los procesos, es necesario también contar con el contexto que rodea la realización de dicho proceso, es decir, con sus participantes. Para la LSF, cada tipo de proceso requiere de un grupo específico de participantes con los cuales forma un esquema propio. Los procesos verbales, por supuesto, conllevan la existencia de un grupo de participantes que los realizan y que al encontrarse presentes —o no— construyen su propio contexto.

Los participantes que forman parte del contexto que rodea un proceso verbal son cinco: el Emisor, el Receptor, la Meta, el Asunto y el Informe. De ellos, el más importante es por supuesto el primero, el Emisor. Es éste el que realiza la acción de decir. El Emisor es generalmente una persona (i.e., Luis Gonzáles *menciona algunas de estas proposiciones*) sin embargo, puede darse también un Emisor no humano (como en: La etiología *explica cada acontecimiento*). Por otra parte, otro aspecto a señalar respecto al Emisor es que, aunque siempre hay alguien o algo que realiza la acción de decir, dentro de las diferentes opciones que permite el sistema lingüístico del español la presencia *explícita* del Emisor es una de las elecciones posibles del hablante.

En cuanto a los otros posibles participantes, éstos son generalmente opciones que pueden o no estar presentes en el momento en que se hace uso de un proceso verbal. El Receptor es la persona o el grupo de personas que recibe el mensaje, es decir, aquél a quien va dirigido la acción del verbo (por ejemplo: *Riceur [sic] nos habla del punto más importante...*). El participante Meta puede aparecer como complemento directo con determinados verbos, cuando éstos permiten que la acción del verbo vaya dirigida a otra entidad diferente a un Receptor (un ejemplo sería: *Don Quijote lo felicita*, aunque señalamos que éste no proviene del corpus aquí analizado pues en él no se encontraron instancias en las que apareciera un participante Meta). El participante Informe (“*Verbiage*” en inglés) aparece siempre que se menciona el contenido del mensaje o a éste se le da un nombre y, como tal, toma la forma de un grupo nominal (*Bloch menciona los métodos más factibles...*). Finalmente, el participante llamado Asunto (en inglés “*Matter*”) hace referencia también al contenido del mensaje aunque se le denomina así cuando éste se expresa por medio de una frase preposicional (*Marc Bloch habla de los orígenes del feudalismo*).

Además de los participantes, otro de los aspectos que influyen en el contexto que rodea a un proceso verbal es la presencia —o ausencia— de lo que en la lingüística sistémico funcional se denomina “proyección” (Halliday, 2004). En el caso de los procesos verbales una proyección ocurre cuando el contenido del mensaje

se expresa por medio de una locución ya sea directa o indirecta. Es decir, cuando se hace uso del discurso directo (*El autor plantea “el corregidor actuó como...”*) o indirecto (*Bloch menciona que el tiempo es continuo...*) para hacer referencia a lo que se ha dicho.

Tomando en cuenta lo anterior, el análisis realizado buscó conocer cuáles son los verbos utilizados por los estudiantes como proceso verbal, cuál es la proporción de su uso en los diferentes géneros así como su contexto de uso, es decir, los participantes que aparecen y el tipo de proyección que utilizan. A continuación presentaremos el detalle del análisis realizado explicando primero la metodología seguida para luego dar a conocer los resultados obtenidos.

3. Metodología

Como mencionamos, el presente trabajo forma parte de un proyecto en el cual se estudia el uso de procesos verbales en textos estudiantiles de diversos géneros y en diversas áreas. Aquí presentamos el análisis de textos escritos por estudiantes de licenciatura en el área de historia. El corpus, tomado del proyecto CLAE (*Corpus de lenguaje académico en español*), está conformado por textos pertenecientes a tres géneros distintos. Dichos géneros fueron: textos de pregunta-respuesta (PR), es decir, textos que los estudiantes redactan en un momento determinado (en situación de examen) y en los cuales responden a tres preguntas elaboradas por el profesor; textos pertenecientes al género ensayo (E), en los cual se presenta una discusión ante un tema central y tex-

tos conocidos como “resúmenes comentados” (R), es decir, textos en los que el estudiante presenta el resumen de un libro y lo acompaña al final por un comentario. Se analizó un total de 35 textos de los cuales trece fueron textos de pregunta-respuesta, ocho ensayos y catorce resúmenes.

El análisis se realizó de la siguiente manera: en primera instancia, se hizo un conteo de las cláusulas que conforman cada texto. Se tomaron para tal efecto todas las cláusulas con verbos finitos para así determinar un parámetro similar al establecer la frecuencia de uso de los procesos verbales. El siguiente paso fue identificar los verbos que expresan procesos verbales. Para ello, se decidió optar por incluir todos aquellos verbos que implicaran una acción de “decir” aunque pudieran ser considerados también como procesos de otro tipo. Una vez identificados los verbos, y con el fin de obtener un panorama general que permitiera conocer la frecuencia de su uso, se estableció una proporción entre el número total de cláusulas y el número de cláusulas con procesos verbales.

Posteriormente, se analizó el contexto que rodeaba cada proceso verbal para conocer cuáles eran los participantes que en él intervenían así como el uso que los estudiantes hacen de cláusulas proyectadas. Para tal fin se identificó y contabilizó la presencia de Emisores (éstos fueron considerados únicamente cuando aparecen de manera explícita como tales, es decir, sólo las ocasiones en las que el estudiante-escritor optó por mencionar al Emisor del mensaje), de Informes y Asuntos y el

número y tipo de proyecciones. Los resultados obtenidos hasta el momento permiten vislumbrar ciertas diferencias entre los géneros, tanto en la proporción de procesos verbales como en el contexto de su uso.

4. Procesos verbales y su contexto en textos de estudiantes de la licenciatura en historia

Para dar a conocer los resultados del análisis arriba señalado, en primer lugar presentaremos la frecuencia de uso de procesos verbales en los tres diferentes géneros para luego concentrarnos en el tipo de verbos utilizados con mayor frecuencia en cada uno de ellos. Posteriormente, comentaremos los resultados más sobresalientes en cuanto al tipo de participantes incluidos por los estudiantes para finalmente hacer mención de los resultados encontrados respecto al uso de cláusulas proyectadas.

4.1 Procesos verbales y su frecuencia de uso

Se encontró evidentemente una diferencia en el número de cláusulas que conforman los textos de cada género, en este sentido, los textos de pregunta-respuesta, por las características mismas de este género y las condiciones de su elaboración, son significativamente más cortos que los ensayos y resúmenes. Sin embargo, una vez contabilizadas las cláusulas con procesos verbales y establecida su proporción respecto al total de cláusulas, la diferencia mayor entre géneros se da en los resúmenes como se puede ver en la siguiente tabla:

Número Género	Número total de cláusulas	Número de cláusulas con procesos verbales	Proporción (en porcentaje)
Pregunta-respuesta	673	140	20.8%
Ensayos	1265	263	20.8%
Resúmenes	1499	87	5.8%

Tabla 1. Relación entre el número total de cláusulas y el número de procesos verbales en los distintos géneros

Los textos de pregunta-respuesta, a pesar de tener casi la mitad de cláusulas que los ensayos y resúmenes, muestran una proporción de procesos verbales similar a la de los ensayos. Una de las razones podría ser que el propósito de estos textos es, en muchas ocasiones, el mostrar que los estudiantes están familiarizados con determinados autores lo que lleva a preguntas de tipo: “¿*Qué dice (tal autor) sobre...?*” que a su vez, inducen a respuestas en las que se hace uso frecuente de procesos verbales con cláusulas como: “*el autor dice (menciona, señala, habla de)...*”. Por otra parte, los resúmenes, a pesar de tener una extensión promedio aún mayor que los ensayos, muestran un número muy bajo de procesos verbales. Es preciso señalar que esto puede deberse a la manera en que los estudiantes redactan textos de este género pues, en ellos, no hacen mención de que lo que aparece en su escrito es algo que alguien ha dicho, sino que, de alguna manera, se da por sentado. Esto se puede ver con mayor claridad si notamos que los procesos verbales que aparecen en estos textos se encuentran por lo general en la parte final del texto, donde los estudiantes hacen un comentario personal sobre el libro resumido.

4.2 Verbos utilizados como proceso en cláusulas verbales

Una vez establecida la frecuencia de uso de los procesos verbales en textos de los diferentes géneros, se buscó conocer cuáles son exactamente los verbos que los alumnos utilizan para realizar

un proceso verbal. Para ello se hizo un listado de todos los verbos que aparecen en dichos textos y que impliquen de una manera u otra la acción de “decir”. Como señalamos anteriormente, se buscó incluir todos los verbos que realizaran esta función aun cuando éstos, en otras circunstancias, podrían ser también considerados como procesos de otro tipo (Halliday, 1994). Por otra parte, se tomaron también en cuenta las expresiones verbales, es decir, aquellas ocasiones en las que un verbo aparece junto a un sustantivo o grupo nominal que realiza la acción de decir. Nos centraremos primero en los verbos para luego dar a conocer las expresiones verbales utilizadas.

En total, tomando en consideración los textos de los tres géneros, los estudiantes utilizaron 81 verbos distintos. En los ensayos, los estudiantes utilizan 51 verbos diferentes en 220 cláusulas verbales. Sin embargo, proporcionalmente hablando, es posible encontrar una mayor variedad de verbos en los resúmenes pues en sólo 78 cláusulas los estudiantes ocuparon 37 verbos diferentes. Por su parte, en los textos de pregunta respuesta se dio la menor variedad de verbos, con sólo 27 verbos diferentes. Esto podría deberse a las condiciones de elaboración de este tipo de textos pues, dado que se redactan con un límite de tiempo, los estudiantes probablemente no tengan la posibilidad de buscar una mayor diversidad de opciones. A continuación presentamos los verbos utilizados:

Verbos utilizados en	Ocasiones en que se usa	Verbos	Frecuencia de uso en cada género
Ensayos PRs y Resúmenes	74	decir	E-39; PR-30; R-5
	51	hablar	E-23; PR-24; R-4
	49	mencionar	E-23; PR-23; R-3
	23	explicar	E-8; PR-11; R-4
	11	plantear	E-3; PR-6; R-2
	9	referir(se)	E-4; PR-2; R-3
	8	nombrar	E-1; PR-1; R-6
	7	definir	E-2; PR-1; R-4
	4	proponer	E-1; PR-2; R-1
Ensayos y PRs	20	escribir	E-19; PR-1
	12	señalar	E-9; PR-3
	8	expresar(se)	E-4; PR-4
	6	comentar	E-5; PR-1
	6	exponer	E-3; PR-3
	4	argumentar, interrogar	E-3; PR-1
	3	cuestionar	E-1; PR-2
Ensayos y resúmenes	9	afirmar	E-3; R-9
	3	llamar, criticar	E-2; R-1
	2	relatar	E-1; R-1
PRs y resúmenes	4	describir	PR-4; R-1
	2	aclarar, presentar, sugerir	PR-1; R-1
Ensayos	12	ofrecer	
	5	mostrar	
	4	agregar, contar	
	3	asegurar, preguntar	
	2	analizar, comparar, narrar, redactar, responder enunciar	
	1	agregar, analizar, asegurar, autonombrarse, comparar, concordar, contar, defender, denominar, destacar, elaborar, engañar, englobar, enseñar, enumerar, enunciar, informar, invitar, marcar, mostrar, narrar, ofrecer, preguntar, quejarse, recalcar, rechazar, redactar, responder, sintetizar, tachar	
PRs	1	conformar, confrontar, reflexionar, refutar, teorizar, transmitir	
Resúmenes	7	condenar	
	4	sostener	
	2	ejemplificar, emitir, ordenar, tratar	
	1	admitir, aportar, convencer, declarar, denotar, designar, discutir, negar, preguntarse, rebatir, reprochar, solicitar, titular	

Tabla 2. Verbos utilizados como proceso en los tres géneros

Como se puede observar en la Tabla 2, sobresale la utilización de tres verbos: decir, hablar y mencionar. Aparte de ellos, hubo seis verbos más que aparecieron en textos de los tres diferentes géneros: *definir, explicar, nombrar, plantear, proponer* y *referirse*. Al mismo tiempo, hubo algunos verbos que aparecieron en dos de los tres géneros (como *escribir, señalar, afirmar, describir*) y otros que aparecieron en sólo uno de ellos (por ejemplo, *agregar, contar, refutar, condenar*).

Por otra parte, y, para llevar a cabo el análisis de manera más completa, se tomaron también en cuenta las expresiones verbales, es decir, verbos que funcionan, en este caso, como procesos verbales cuando están acompañados de un sustantivo u otro verbo. En total se utilizaron 40 expresiones de este tipo. Al igual que en el caso de los verbos, la mayor cantidad se da en los ensayos, 30 verbos en 43 cláusulas. En los resúmenes, se utilizaron apenas 8 verbos de este tipo pero en sólo nueve cláusulas

mientras que en los textos de pregunta-respuesta se utilizaron sólo 6 verbos diferentes.

La expresión verbal más utilizada fue “hacer mención”. Ésta se encontró en seis ocasiones, cuatro en los ensayos y dos en los textos de pregunta-respuesta. A ésta le siguió “dar una explicación” usada en cinco ocasiones (un ensayo y cuatro textos de PR). Expresiones como “hacer referencia”, “abordar una tema” y “dar respuesta” se utilizaron en tres ocasiones aunque ésta última sólo se encuentra en ensayos.

Ahora bien, como veremos en el siguiente cuadro, la mayoría de las expresiones verbales utilizadas se forma a partir de dos verbos, dar y hacer. Con ellos se forman 26 expresiones diferentes (16 con dar y 10 con hacer). Otras coincidencias son la utilización del sustantivo “tema” y del verbo “poner” para formar expresiones verbales que cumplan la función de un proceso verbal. Sin embargo, hay que subrayar que el número de ocasiones en que éstas se presentan es poco significativo:

Expresiones verbales con “dar”	dar una explicación (en cinco ocasiones)
	dar respuesta (en tres ocasiones)
	dar un discurso (en dos ocasiones)
	dar un punto de vista, ejemplos, un término, una comparación, una crítica, datos, cuenta, recomendaciones, afirmaciones, una condena, una lista, a relucir, a conocer
Expresiones verbales con “hacer”	hacer mención (en seis ocasiones)
	hacer referencia (en tres ocasiones)
	hacer una pregunta, un análisis, hincapié, énfasis (en dos ocasiones)
	hacer alusión, el señalamiento, un llamado, una narración
Otros	abordar un tema (en tres ocasiones), tratar un tema (en dos ocasiones) tocar el tema
	poner énfasis, poner de ejemplo (en dos ocasiones) poner acento
	aportar una proposición, generar interrogantes, presentar un problema, dejar en claro, formular preguntas, plasmar información, revelar secretos, utilizar el término

Cuadro 1. Expresiones verbales utilizadas en textos de los tres géneros analizados

Tomando entonces la totalidad de los verbos y expresiones verbales utilizadas por los estudiantes para realizar un proceso verbal, vemos que existe una amplia gama de recursos ya que los textos presentan una variedad de 121 verbos diferentes en lo que, en total, son 490 cláusulas con procesos verbales. La mayor variedad, como hemos mencionado, se da en los ensayos y en los resúmenes. Esto se entiende si consideramos que estos dos géneros son textos que los estudiantes elaboran en casa y en condiciones que podrían resultar más propicias para buscar y manejar diversas posibilidades. A su vez, el hecho de que sean los ensayos los textos donde se dé una mayor cantidad de procesos verbales, está posiblemente ligada al hecho de que uno de los propósitos del ensayo como género textual es precisamente la discusión de lo que diferentes autores/posturas “dicen” en torno a un tema o idea principal.

4.3 Los procesos verbales y su contexto de uso: los participantes en el proceso.

A continuación vamos a conocer los resultados de una breve exploración de cuáles son los elementos que participan en la realización de un proceso verbal. Se menciona en primer lugar las ocasiones en que dichos participantes aparecen para conocer la proporción en que se dan en los diferentes géneros. Aunque se hace un acercamiento al tipo de participante que en ellos aparece, es preciso señalar que el análisis más cualitativo de estos datos está aún en desarrollo.

4.3.1 El Emisor y el Receptor

Los participantes que aparecen con mayor frecuencia en los textos analizados son el Emisor y el Receptor. El Emisor es la entidad que realiza la acción de “decir” y como tal existe en todos los procesos verbales. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, el sistema del español —a diferencia de otras lenguas como el inglés— permite que la presencia del Emisor se dé de manera explícita o implícita y de esta manera lo convierte en una opción significativa para el escritor. Un Emisor explícito sería aquél que es nombrado en el texto, por ejemplo, *los filósofos hablan de la supremacía de la fe sobre la razón* (R-1). El Emisor estaría implícito cuando se le ha nombrado anteriormente (y se entiende a partir de la conjugación del verbo, por ejemplo) o bien porque el proceso verbal aparece en oraciones impersonales o en cláusulas no finitas (con el verbo en infinitivo, gerundio o participio). En el análisis aquí presentado se tomaron en cuenta únicamente los Emisores que aparecen de manera explícita en el texto.

Por otra parte, el Receptor puede o no estar presente. Como recordaremos, se refiere a la persona o grupo de personas a quienes va dirigido el mensaje. Su aparición en una cláusula es también una elección hecha por el escritor (o hablante). A continuación mostramos los porcentajes que reflejan la frecuencia de aparición del Emisor y del Receptor. Dichos porcentajes se establecen a partir del número total de procesos verbales en los textos de cada género

Resultados			
Género:	Número de procesos verbales	Frecuencia de uso del participante Emisor	Frecuencia de uso del participante Receptor
Pregunta-respuesta	140	52.1%	27.1%
Ensayo	263	46.4%	14.8%
Resúmenes	87	63.2%	6.8%

Tabla 3. Frecuencia de uso de Emisor y Receptor como participantes en cláusulas con procesos verbales

Como podemos observar, el Emisor aparece en aproximadamente la mitad de las cláusulas con proceso verbal. El número es ligeramente menor a la mitad en los ensayos ya que en ellos aparecen con mayor frecuencia oraciones impersonales y cláusulas no finitas.

Ahora bien, aunque no hemos profundizado todavía en el análisis de los participantes, es posible notar algunos aspectos relevantes que vale la pena mencionar aun cuando sea de manera preliminar. Uno de ellos es que en textos de los tres géneros, alrededor de un 80% de las veces el Emisor es una persona o un grupo de personas mientras que en el 20% restante, el Emisor no es humano, como en: “la obra dice” o “la historia dice”. Sin embargo, aunque el porcentaje de Emisores “humanos” es similar en los tres tipos de textos, es posible ver una diferencia en cuanto a la variedad de Emisores. Así, tenemos por ejemplo que, en los textos de pregunta-respuesta, el Emisor se centra en dos autores (Gaos y Bloch), mientras que en los ensayos se mencionan un total de 14 autores diferentes. Por su parte, en los resúmenes aparecen mencionados

siete autores diferentes pero es posible ver una mayor referencia al autor del texto resumido (*el autor se refiere a la crisis...(R-3)*) y a grupos de personas como Emisores (*mercaderes, navegantes, los sabios, los gobernadores, los virreyes*)

Esto podría ser resultado de las características mismas de cada género pues los textos de pregunta respuesta parten de una instrucción dada por el maestro (las preguntas) que orientan el texto de alumno (la respuesta) hacia la discusión de estos dos autores mientras que el ensayo, por sus mismas características, abre la posibilidad hacia la discusión de diferentes puntos de vista. De hecho, en un ensayo se espera la discusión de varios autores. En los resúmenes, los Emisores son más variados que en los textos de pregunta-respuesta pero los estudiantes se encuentran con la limitación de hacer referencia únicamente al autor del libro resumido (por una parte) y a otros escritores (y emisores) que dicho autor mencione.

Con respecto al Receptor, este aparece sobre todo en los textos de pregunta-respuesta y, en

cambio, es poco usado en los resúmenes aunque en éstos últimos aparece una mayor utilización de diferentes receptores. Mientras que, tanto en los textos de pregunta-respuesta como en los ensayos, aproximadamente el 85% de las veces en que un Receptor es mencionado, se usa el pronombre “nos” (sobre todo acompañado de verbos como “...nos dice...”, “...nos habla...”, “...nos menciona...”), en los resúmenes esto sólo ocurre en dos de las seis ocasiones en que un Receptor aparece.

4.3.2 El Informe y el Asunto

Ahora bien, los otros dos participantes analizados fueron el Informe y el Asunto. Como mencionamos anteriormente, ambos casos se refieren al contenido del mensaje que se dice. El Informe se expresa a partir de un grupo nominal mientras que el Asunto se realiza por medio de una frase preposicional. A continuación mostramos los porcentajes que señalan la frecuencia en que estos dos participantes son utilizados. Como en el apartado anterior, dicho porcentaje se obtiene de la totalidad de procesos verbales en los textos de cada género.

Resultados			
Género:	Número de procesos verbales	Frecuencia de uso del participante Informe	Frecuencia de uso del participante Asunto
Pregunta-respuesta	140	45%	30.7%
Ensayo	263	59.3%	23.9%
Resúmenes	87	50.5%	29.8%

Tabla 4. Frecuencia de uso de Informe y Asunto como participantes en cláusulas con procesos verbales

En la tabla anterior es posible ver que, en términos generales, es más común que el contenido del mensaje se exprese por medio del participante Informe ya que éste aparece en aproximadamente la mitad de las ocasiones en las cláusulas verbales (*Gaos plantea las operaciones...*). De los tres géneros, este participante aparece con mayor frecuencia en los ensayos (en un 59.3% de los casos). Esto podría deberse al hecho de que, de los tres tipos de texto, el ensayo tiende a tener una mayor densidad léxica lo que se refleja en un mayor uso de nominalizaciones. Por otra parte, el Asunto aparece en un 28% de ocasiones en promedio siendo más utilizado en los resúmenes y menos en los ensayos. La categoría de Asunto como participante aparece sobre todo cuando se usa el verbo “hablar” ya que éste es frecuentemente seguido de la preposición “de” (*habla de...*) y, en menor medida de la preposición, “sobre” (*hablar sobre...*). Aparte de este verbo, sobresale también el uso del participante Asunto en relación con el verbo “referirse” el cuál aparece en varias ocasiones seguida de la preposición “a” (*se refiere a...*).

4.3.3 Proyecciones directas e indirectas

Una vez referida la frecuencia de uso de los diferentes participantes (Emisor, Receptor, Informe y Asunto), a continuación nos detendremos en el uso de las denominadas “proyecciones”. Éstas, aunque no son consideradas como participantes directos de los procesos verbales, son sin duda parte importante del contexto que los rodea. Como se mencionó, las proyecciones aparecen cuando el contenido del mensaje se expresa por medio de una locución directa o indirecta. En este sentido, se consideró una “proyección indirecta” todas aquellas citas indirectas (o cláusulas reportadas) y como “proyección directa” las ocasiones en el que el proceso verbal antecede a una cita directa. Como tal, se encontró la siguiente frecuencia de uso (como en ocasiones anteriores, se toma como punto de partida de totalidad de los procesos verbales en cada género):

Resultados			
Género:	Número de procesos verbales	Frecuencia de uso de proyecciones indirectas	Frecuencia de uso de proyecciones directas
Pregunta-respuesta	140	35%	1.4%
Ensayo	263	12.5%	9.1%
Resúmenes	87	17.2%	4.6%

Tabla 5. Frecuencia de uso de Informe y Asunto como participantes en cláusulas con procesos verbales

Como puede observarse, en los tres casos el número de proyecciones indirectas es mayor al número de proyecciones directas. En los textos de pregunta-respuesta es donde se da una mayor diferencia entre los dos tipos de proyecciones lo cual es explicable por las condiciones mismas en las que este tipo de texto se elabora, es decir, en un momento y tiempo establecidos y sin el acceso directo a las posibles fuentes que permitan el uso de citas. Por otra parte, el uso de proyecciones indirectas parece estar relacionado, con mayor frecuencia, con el uso del verbos “decir” ya que en un número importante de ocasiones dicho verbo antecede este tipo de proyección (*el autor dice que...*).

Deteniéndonos brevemente en las proyecciones directas, como hemos visto, éstas son prácticamente inexistentes en los textos de pregunta-respuesta. De hecho, sólo se encontraron 2, ambas en un mismo texto. Una de ellas es una definición (“...definiéndolo como “lo histórico es, pues, algo temporal...” PR-9) y la otra es en realidad un caso intermedio pues el estudiante escribe “Como dice Gaos, antes de recolectar

la información es necesario tener ideas previas sobre el tema” (PR-9). Aunque no hay una señal de puntuación explícita que indique que se trata de una cita directa, las palabras mencionadas son atribuidas a otro, por ello fue considerada una proyección directa aunque su uso es evidentemente poco claro.

En los ensayos, el número de proyecciones directas es mayor que en los textos de pregunta respuesta con un total de 24. De hecho siete de los ocho ensayos contaban con alguna cláusula de proyección directa. Sin embargo, el número puede parecer bajo si se considera que, por lo general, el uso de citas es un aspecto relevante a este género. El ensayo con mayor número de proyecciones directas incluyó seis. El promedio general es de 3.4 por ensayo. Un aspecto que puede notarse fue que los estudiantes en esta etapa (la licenciatura o pregrado) todavía parecen encontrarse en una etapa de aprendizaje en lo que al manejo de esta estructura se refiere ya que hay una gran variedad de maneras de presentar este tipo de proyecciones. Hay estudiantes que utilizan comillas (*el autor dice “...”*); hay quienes la introducen con dos puntos (*el autor dice: ...*); y otros que usan ambos (*el autor dice: “...”*). Es decir, no parece haber todavía una homogeneidad en la forma. Además, como ya vimos, se dan casos que dejan abierta al lector la posibilidad de decidir si se trata de las palabras textuales del autor o de una paráfrasis. Esto se da sobre todo al utilizar frases como *“como dice el autor”* o *“como decía el autor”* o bien *“... decía el autor”*.

Por su parte, en los catorce resúmenes aparecen sólo cuatro proyecciones directas. Esto es algo que puede atribuirse a las características del género, es decir, al hecho de que generalmente se espera que un resumen presente el contenido relevante de un libro en palabras del estudiante que redacta el resumen y no una presentación de citas textuales. Sin embargo, cabe señalar que la redacción de los resúmenes hechos por los estudiantes deja abierta la posibilidad de encontrar citas del texto original no atribuidas al autor.

En términos generales, podemos decir que los resultados encontrados reflejan el poco uso que los estudiantes hacen de las citas de otros textos aun cuando éste es un aspecto sobresaliente de la escritura académica.

5. Conclusiones

En este trabajo se han podido ver los resultados de un análisis hecho a textos elaborados por estudiantes de historia. Dichos textos pertenecen a tres géneros distintos: textos de pregunta-respuesta, ensayos y resúmenes. En ellos, se buscó conocer el uso que los estudiantes hacen de los procesos verbales, observando por una parte, la frecuencia con la que aparecen y por otra los verbos que para ello se utilizan. En segunda instancia, se buscó identificar a los elementos que rodean a dichos procesos verbales, i.e., los participantes.

Se pudo observar que los procesos verbales son usados por los estudiantes de manera frecuente en los textos de pregunta respuesta y en los ensayos, en los que ocupan el veinte por ciento del total de cláusulas y procesos.

Esto no sucede en los resúmenes puesto que en ellos aparecen procesos verbales en pocas ocasiones. Aun cuando hay mucha diversidad en los verbos utilizados como proceso verbal, aquel que aparece con mayor frecuencia es el que define lo que es un proceso verbal mismo, el verbo “decir”. Éste, junto con “hablar” y “mencionar”, son los tres que predominan en todos los textos, independientemente del género del que se trate.

En cuanto a los participantes, sobresalen en mi opinión tres aspectos: el uso de Emisores, Receptores y de proyecciones directas. En cuanto al Emisor, es interesante notar que, aunque se encuentra presente aproximadamente en la mitad de las ocasiones en los tres géneros, parece haber una diferencia entre el tipo de Emisor en cada uno de ellos. El análisis realizado hasta el momento no nos permite establecer con mayor exactitud la diferencia entre tipos de Emisores. Un análisis más cualitativo sin duda nos permitirá conocer si dicha diferencia es realmente significativa. Otro punto interesante es el uso del pronombre “nos” para referirse al Receptor. Esto ocurre en la mayoría de las ocasiones y por ello, se podría en el futuro ver su uso como marca de la relación entre escritor y lector. Por último, señalo la presencia relativamente baja de proyecciones indirectas (“citas”) en los textos, pues siendo éste uno de los aspectos que más se enfatiza en la redacción de textos académicos, los estudiantes parecen no recurrir a ello con la frecuencia que tal vez se esperaría.

Los procesos verbales son un aspecto importante dentro de la escritura académica ya que es en gran medida a través de ellos que se establecen, se dan diferentes “voces” y se hace referencia a diversos autores. El presente análisis nos ha permitido acercarnos a la manera en que éste ocurre en textos

elaborados por estudiantes de licenciatura. Un paso importante sería conocer lo que ocurre en textos profesionales para conocer más a fondo las características que tiene la escritura académica dentro de esta área y en diferentes niveles. ■

Referencias

- CLAE (2009). El lenguaje académico en español. Análisis binacional de textos en las humanidades. En <<http://www.lenguajeacademico.info>>.
- Filice, E. (2008) *La estructura temática en los géneros académicos: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada no publicada. México: UNAM.
- Halliday, M. A. K. (1994/2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Ignatieva, N. (2010) “El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la Lingüística Sistémico Funcional”. En *Lingüística Mexicana*, 5(1). 91-109
- Ignatieva, N. (2011) Verbal processes in student academic writing in Spanish from systemic functional perspective. *Language*, vol. 39, No. 2.
- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Sciences.
- 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 no publicada. México: UNAM.

Transitividad y Procesos Verbales en el Lenguaje Académico en Español: Una perspectiva Sistémico Funcional

Resumen

El objetivo del artículo es presentar los resultados de un estudio sistémico funcional de un corpus en español de artículos de investigación en lingüística. Estos resultados forman parte de un análisis contrastivo de la transitividad y procesos verbales en el discurso académico en español y en ruso. Primero se definirá la transitividad y los procesos verbales de acuerdo con la perspectiva sistémico funcional de Halliday (1994). Después se hará la descripción de los datos de frecuencia de procesos verbales, así como del análisis de participantes y proyección en el corpus en español.

Palabras clave: transitividad, proceso, participante, proyección, texto

Abstract

The aim of this article is to present the results of a functional systemic study from a corpus of linguistic research articles in Spanish. These results are part of a contrastive analysis of the transitivity and verbal processes in academic discourse in Spanish and Russian. First, transitivity and verbal processes will be defined according to Halliday's systemic functional perspective (1994). Then, the frequency data of the verbal processes will be described. Finally, the analysis of participants and the projection of the corpus in Spanish will be presented.

Key words: transitivity, process, participant, projection, text

Luz Elena Herrero Rivas
Maestría en Lingüística
Aplicada, CELE-UNAM
lumenh@hotmail.com

1. Introducción

El propósito de este artículo es presentar los resultados de un estudio sistémico funcional de un corpus en español conformado por artículos de investigación sobre lingüística. Estos resultados forman parte de un análisis contrastivo de la transitividad y los procesos verbales en el lenguaje académico en ruso y en español. Cabe señalar que esta investigación, que constituye la tesis de maestría de la autora, forma parte del proyecto *Procesos verbales en la escritura académica a la luz de la Gramática Sistémico Funcional*, dirigido por la Dra. Natalia Ignatieva en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CELE-UNAM), y en este análisis se han seguido los lineamientos establecidos por dicho proyecto de investigación, entre los cuales podemos mencionar: considerar como objeto de estudio los procesos verbales y las estructuras proyectadas en escritos académicos y estudiantiles sobre las humanidades; analizar un corpus de

estudio constituido por textos en español; y apegarse al marco teórico y a la metodología de investigación desde la perspectiva de la lingüística sistémico funcional.

En este sentido, la relevancia de esta investigación como parte de dicho proyecto y de la cual se presenta la primera mitad en este artículo, radica en sus objetivos que son: analizar contrastivamente los procesos verbales y las cláusulas que los contienen, en español y en ruso, y de este modo contribuir en el estudio de las características de la escritura académica en ambas lenguas.

Primero se definirá el sistema de transitividad y los procesos verbales de acuerdo con la perspectiva sistémico funcional de Halliday (1994). Posteriormente se hará la descripción de los resultados de frecuencia de procesos verbales, así como del análisis de participantes y proyección en el corpus en español de textos en lingüística.

2. Bases Teóricas

De acuerdo con Halliday (1994), el concepto de "metafunción" define funciones más abstractas y simultáneas que se encuentran en todos los usos de la lengua. Halliday (1994) las distingue del siguiente modo:

- 1) **Metafunción experiencial:** es la interpretación del mundo exterior e interior del hablante.
- 2) **Metafunción interpersonal:** es la interacción entre hablantes.
- 3) **Metafunción textual:** es la organización del contenido ideacional e interpersonal en un texto coherente y cohesivo.

Estas metafunciones se relacionan con tres sistemas que son la transitividad, el modo y el tema. A continuación me referiré únicamente a la transitividad.

El sistema de transitividad permite representar la experiencia por medio de la cláusula, la cual contiene 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. En cambio las entidades permanecen, y por lo tanto las que participan en ese proceso.

El proceso está organizado en la cláusula por medio de las siguientes clases gramaticales: 1) el **proceso** en sí: en el grupo verbal; 2) los **participantes** involucrados en esa acción: en grupos nominales; 3) las **circunstancias** asociadas al proceso: en grupos adverbiales o frases preposicionales. Estos tres elementos son categorías semánticas que explican de qué forma están representados los fenómenos del mundo real.

Halliday (1994) establece que el sistema de transitividad está conformado por seis tipos de procesos, que son:

- 1) **procesos materiales:** lo que sucede afuera en el mundo;
- 2) **procesos mentales:** una reflexión de lo que esas experiencias hacen en nosotros;
- 3) **procesos relacionales:** una generalización sobre las relaciones entre entidades.
- 4) **procesos de comportamiento:** se relacionan con estados psicológicos;
- 5) **procesos verbales:** son relaciones simbólicas de 'decir' y 'significar';

- 6) **procesos existenciales:** son procesos que reconocen que los fenómenos 'ocurren'.

Cada proceso establece un esquema en el que intervienen determinados participantes y donde se relacionan ciertos elementos circunstanciales conforme al tipo de experiencia que expresan.

En esta investigación se ponderaron los procesos verbales, los cuales son procesos de 'decir' que se expresan por medio de grupos verbales como *decir, relatar, declarar*. Como afirman Ghio y Fernández (2005), "decir" debe interpretarse en un sentido amplio, pues se hace referencia a todo intercambio simbólico de significado, por ejemplo: *Mi despertador dice que son las siete*.

Algunos estudios sobre procesos verbales desde la óptica sistémico funcional realizados hasta la fecha son los siguientes: en el lenguaje académico en español (Ignatieva, 2008, 2011); en el lenguaje periodístico en inglés (Chen, 2005, 2007); y en la lírica de acordeón en español (Fonseca Mendoza, 2009-2010).

3. Metodología

El análisis se ha apegado a los lineamientos establecidos por el proyecto de investigación en curso *Procesos verbales en la escritura académica a la luz de la Gramática Sistémico Funcional*, dirigido por la Dra. Natalia Ignatieva (CELE-UNAM).

Si bien en este artículo sólo se presentarán los resultados sobre el análisis del corpus en español, a continuación se mencionará la metodología general que se siguió en el análisis contrastivo del lenguaje académico en español y en ruso en términos de transitividad y procesos verbales:

En un principio, con la finalidad de analizar de forma contrastiva la transitividad en el lenguaje académico en español y en ruso, en particular los procesos verbales, se conformó un corpus bilingüe distribuido en diez textos en español y diez textos en ruso, cuyos criterios de selección fueron los siguientes:

- 1) Haber sido escritos por autores mexicanos y rusos

- 2) Pertenecer al género de **artículo de investigación**
- 3) Haber sido publicados en revistas especializadas en Lingüística Aplicada, ya sea en formato impreso o digital
- 4) Tratar sobre temáticas relacionadas al Análisis del Discurso

En el caso de los autores mexicanos, sus artículos fueron elegidos de diferentes números de la revista *Estudios de Lingüística Aplicada*, que pertenece al CELE-UNAM. En cuanto a los autores rusos, los artículos se recolectaron de la publicación *Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research*, editada en Riazán, Rusia (Manerko, 2002).

Una vez conformado el corpus de la investigación, se realizó un conteo de las cláusulas finitas del autor de cada texto, con la finalidad de medir su extensión y poder determinar los datos de los análisis en porcentajes.

Sin embargo, por cuestiones de espacio, en este trabajo sólo serán presentados los resultados obtenidos del análisis del corpus en español, como ya se mencionó, lo cual será realizado de la siguiente manera: Primero se determinará la frecuencia de los procesos verbales de acuerdo con el número de cláusulas en las que aparecen; después se definirá el grupo léxico que expresa los procesos verbales; luego dichos procesos verbales serán examinados en términos de los participantes, de sus cláusulas y las estructuras de proyección que introducen; por último se discutirá sobre los datos recabados de los procesos verbales en español.

4. Análisis de los Textos

4.1 Procesos verbales en español

Primero se contó el número de cláusulas finitas producidas por el autor de cada texto y después todas las instancias de procesos verbales. En la tabla 1 se muestra el número de cláusulas finitas, el número de frecuencias de procesos verbales, y el porcentaje de procesos verbales por texto:

Tabla 1. Número de cláusulas y procesos verbales en el corpus en español.

	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	T 10	total	promedio
N.cláus.	394	328	515	416	781	334	519	640	499	764	5190	519
PV	90	58	101	89	218	62	137	105	113	240	1213	121.3
%	22.84	17.68	19.61	21.39	27.91	18.56	26.39	16.40	22.64	31.41	-----	22.48%

En la tabla 1 se observa que el número de cláusulas finitas mayor es de 781 (texto 5) y el menor es de 328 (texto 2). El número total de cláusulas finitas es 5190. Además se ve el número total de procesos verbales, que fue de 1213, donde el máximo es de 240 (texto 10) y el mínimo es de 58 (texto 2). El texto 10 tuvo el mayor porcentaje de procesos verbales, con un 31.41%; en cambio, el texto 8 presentó el menor de todos los porcentajes con un 16.40%. De esta manera el promedio de los procesos verbales en el corpus en español fue de 22.48%.

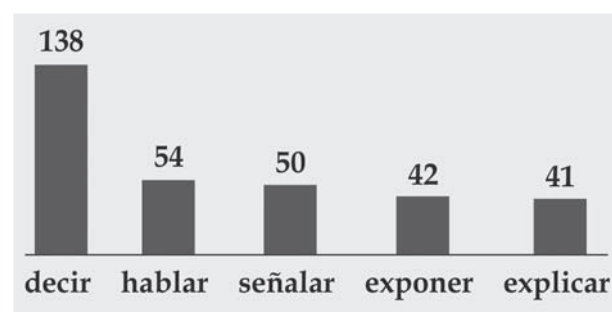
4.2 El grupo léxico-semántico de los procesos verbales en español

Después se definió el grupo léxico-semántico que conformó el grupo de los procesos verbales del corpus en español, por medio de un conteo tanto de los verbos como de las expresiones que enunciaban procesos verbales.

El grupo léxico-semántico de procesos verbales en todo el corpus en español está constituido por 160 verbos diferentes: 139 verbos propios y 21 verbos diferentes (éstos pertenecientes al conjunto de verbos livianos).

En principio el número total de verbos propios como procesos verbales del corpus en español fue 139. En la gráfica 1 se presenta precisamente los 5 verbos propios como procesos verbales más frecuentes del corpus en español.

Gráfica 1. Los 5 procesos verbales más frecuentes del corpus en español.

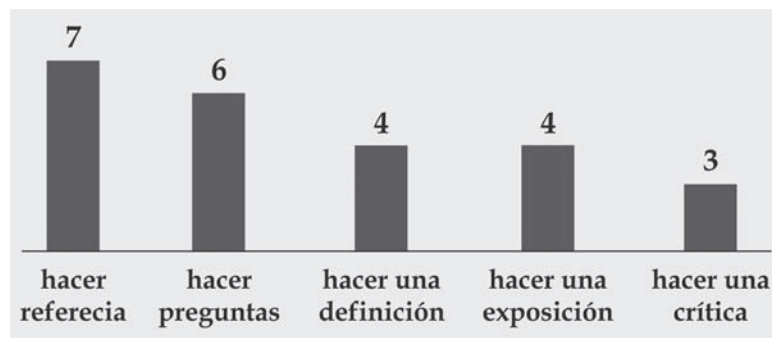


Como se observa, el proceso verbal *decir* ha sido el más frecuente, teniendo 138 frecuencias en los diez textos analizados, seguido de *hablar*, con un total de 54, *señalar* con 50, *exponer*, con 42 y *explicar*, con 41.

Además de esos 139 verbos propios, en la conformación del grupo léxico-semántico de los procesos verbales, se contaron 21 verbos diferentes del conjunto de los verbos livianos. Cabe señalar que estos verbos livianos también formaron parte del análisis de frecuencia de procesos verbales. El número de frecuencias de cada verbo liviano se anotó en tablas donde se especificó el texto en el que aparecieron y el número de veces en que fue usado por el autor. Luego se sumaron el número total de frecuencias de ese verbo liviano en todo el corpus. Al concluir tanto el conteo de verbos como de expresiones con acción de 'decir', el número total de verbos livianos (130) se sumó al número total de procesos verbales (1083). El resultado de esta suma fue 1213, y esta cifra se anotó en la tabla de análisis de frecuencias de procesos verbales.

Como ejemplo la gráfica 2 muestra el verbo liviano *hacer* y cinco diferentes complementos, en este caso los que fueron más frecuentes:

Gráfica 2. Los 5 verbos livianos más frecuentes del corpus en español.



En la gráfica 2 se ve que el verbo liviano *hacer* tuvo cinco complementos que resultaron muy frecuentes en el corpus en español, como *hacer referencia* con 7 frecuencias, *hacer preguntas* con 6 frecuencias, *hacer una definición* con 4 frecuencias, *hacer una exposición* con 4 frecuencias y *hacer una crítica* con 3 frecuencias.

4.3 Participantes y estructuras de proyección de los procesos verbales

De acuerdo con Halliday (1994), los participantes de los procesos verbales son Emisor, Destinatario, Meta, Informe y Circunstancial de Asunto; y las estructuras de proyección que introducen estos procesos son la Locución Directa y la Locución Indirecta.

El Emisor del proceso verbal puede ser un humano o un participante antropomorfizado. Se puede observar en (1) el proceso verbal que está subrayado y el Emisor resaltado en negritas:

(1) *Los **informantes de Sahagún** narran la llegada de Cortés a las casas reales de Mote-cuzoma:*

(EspT₇: 89)

Además de aquel que 'dice', en la cláusula hay otros participantes que tienen una función relacionada con el proceso. Uno de ellos es el Destinatario a quien es dirigida la acción de decir. En este sentido el Destinatario es considerado un Beneficiario del proceso verbal, ya que recibe el mensaje transmitido por el Emisor (Halliday, 1994: 145-146; Martin, Matthiessen & Painter, 1997), tal como se percibe en (2) con el Destinatario resaltado en negritas:

(2) *Al respecto **nos** dice Ong (1987: 18): "Los proverbios procedentes de todo el mundo son ricos en observaciones acerca de este fenómeno abrumadoramente humano del habla en su forma oral congénita".*

(EspT₈: 35)

La Meta ('Target') es la entidad hacia la cual se extiende la acción del proceso verbal. Se concibe como si el Emisor actuara verbalmente sobre otro participante, el cual generalmente es una persona, como sucede con verbos como *persuadir*, *criticar*, *convencer*, como se observa en (3):

(3) *En el último enunciado puede observarse que este sujeto, para convencer a su interlocutor, utiliza una figura del lenguaje; [...]*

(EspT₄: 23)

Ahora bien, el contenido de lo que dice el proceso verbal, se representa en la cláusula de dos maneras: 1) por medio del Informe; 2) por medio de la Locución (Directa o Indirecta).

1. El Informe ('Verbiage') es el mensaje que comunica el Emisor por medio de grupos nominales; véase en (4) resaltado en negritas:

- (4) Y cuando decimos **discurso**, nos referimos a [...]
(EspT₈: 37)

El Circunstancial de Asunto ('Matter') es asociado a los procesos verbales, pues, de acuerdo con Halliday (1994: 157), es una variante del Informe. Sin embargo, su diferencia con respecto al Informe radica en que en el Circunstancial de Asunto el contenido de lo dicho por el Emisor es introducido por medio de una frase preposicional, la cual prototípicamente responde a la pregunta *¿acerca de qué?* De este modo, siguiendo a Halliday (1994), el Asunto introduce en la cláusula un participante indirecto que constituye una expansión del mensaje expresado por el proceso verbal. Por lo tanto, la única función del Asunto consiste en especificar ciertos rasgos del proceso verbal, como se observa en (5):

- (5) Mediante esta estrategia el autor habla de las fuerzas dinámicas [...]
(EspT₆: 128)

2. Además del Informe, la segunda forma como se puede expresar el contenido es por medio de la Locución, que consiste en una cláusula que está dentro de un complejo de cláusula proyectada. Esta estructura de proyección cita el contenido del proceso verbal o lo informa indirectamente. A continuación se muestra en (6) un ejemplo de locución directa, donde la estructura de proyección está resaltada en negritas:

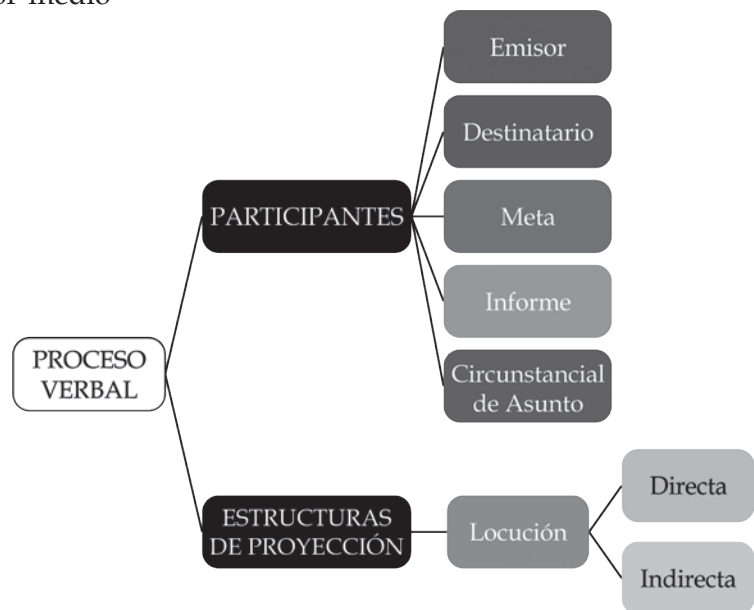
- (6) Bernal cuenta: **Cortés se holgó tanto con el oro como si fueran treinta mil pesos**[...]
(EspT₇: 88)

Ahora, se puede ver en (7) un ejemplo de locución indirecta:

- (7) Sólo algunos profesores piden a sus alumnos **que expongan lo que les tocó presentar usando sus propias palabras** [...]
(EspT₁₀: 124)

De este modo, además de la frecuencia de los procesos verbales y la conformación del grupo léxico-semántico de este tipo de procesos, también se analizó el corpus en su totalidad por medio de los participantes de las cláusulas y las estructuras de proyección. En la figura 1 se muestra un esquema de estos componentes:

Figura 1. Los participantes y las estructuras de proyección del proceso verbal



4.4 Análisis de participantes y proyección en español

Debido a la extensión de los textos del corpus en español -donde el total de cláusulas finitas fue de 5190-, se decidió analizar sólo 1500 cláusulas en español, es decir, 150 cláusulas de cada texto, seleccionadas por conjunto en los diferentes apartados de cada artículo de investigación. De cualquier manera, se calcularía los porcentajes de cada uno de los datos del análisis de participantes y proyección en español.

Una vez seleccionadas las 150 cláusulas de cada texto en español, se comenzó examinando el proceso verbal y localizando en la cláusula los participantes, es decir, el Emisor, el Destinatario, la Meta, el Circunstancial de Asunto, el Informe, así como las estructuras de proyección (la Locución Indirecta y la Locución Directa). En la tabla 2 aparece un ejemplo de este análisis:

Tabla 2. Ejemplo del análisis de participantes y proyección del corpus en español

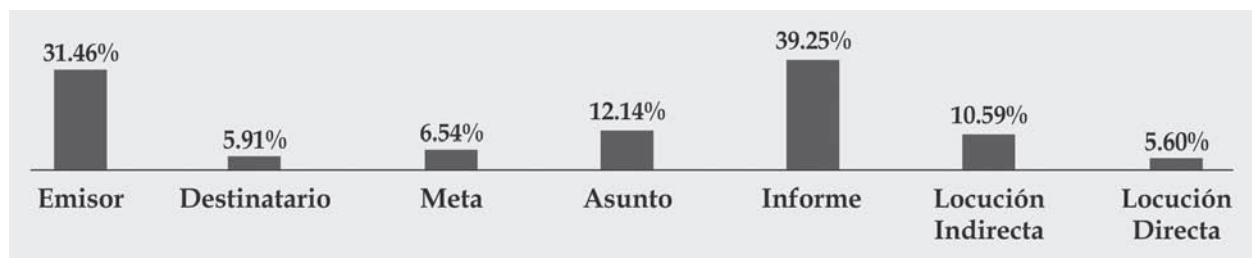
Emisor	Proceso	Destinatario	Meta	Asunto	Informe	Locución Indirecta	Locución Directa
[Francisco de Burgoa], quien	describe				las acciones desenfrenadas de fray Benito Fernández		
[por] Ma. cristina Urrutia y Krystyna Libura	citado						
Juan de Zumárraga	reporta					que en 1531 habían sido destruidos quinientos templos y veinte mil ídolos	
	debe subrayarse				la obsesión por el oro		
Bernal	cuenta:						...Cortés se holgó.
4	5	-	-	-	2	1	1

(EspT₇: 88-89)

En la tabla 2 se encuentran sólo 5 cláusulas. El Emisor del proceso verbal en ocasiones estaba sustituido en la cláusula por un pronombre relativo; en ese caso, se escribió entre corchetes el Emisor para especificarlo. En lo que se refiere a las Locuciones Indirectas así como las Directas, ambas algunas veces resultaban muy extensas, por lo que sólo se escribía la cláusula hasta donde aparecía el verbo de la estructura de proyección y lo demás se sustituía por puntos suspensivos. Una vez terminado el análisis de cada texto, se sumaba la cantidad total de procesos verbales, de participantes y de estructuras de proyección.

En la gráfica 3 se encuentran los porcentajes obtenidos del análisis de participantes y proyección del corpus en español:

Gráfica 3. Resumen del análisis de participantes y proyección del corpus en español



En la gráfica 3 no se muestra el porcentaje de los procesos verbales, que fue de 100%, pues interesaba conocer la presencia de los procesos verbales en cuanto al número de cláusulas. No obstante, en esta gráfica se muestra que el participante con mayor porcentaje en español ha sido el Informe, con un 39.25%; le siguen el Emisor, con un 31.46%, el circunstancial de Asunto, con un 12.14%, la Meta con un 6.54% y el Destinatario con un 5.91%. Además en cuanto a las estructuras de proyección, se observa que la Locución Indirecta tuvo un 10.59%, mientras que la Locución Directa sólo un 5.60%, lo que nos da una idea de que los autores mexicanos recurrieron más al contenido reportado que al citado.

4.5 Interpretación de los datos del corpus en español

Habiendo obtenido los porcentajes tanto del análisis de frecuencia de procesos verbales como del análisis de participantes y proyección, es posible interpretar los datos recabados de los textos en español, como se aprecia en la tabla 3 a modo de recuento:

Se aprecia que de un total de 5190 cláusulas finitas en español, se obtuvo un 22.48% de procesos verbales, resultado considerable con respecto al número de cláusulas. Ahora bien, en cuanto al grupo léxico-semántico que definen los procesos verbales, está representado por 160 verbos diferentes. En este sentido estos resultados apuntan a que debido a la gran extensión de sus textos los autores mexicanos pudieron optar por una mayor variedad de verbos diferentes para expresar los procesos verbales en las cláusulas.

En esta tabla 3 se aprecia también que el verbo más frecuente en español fue *decir*, con un total de 138 frecuencias. Cabe señalar que este dato en cierta forma era previsible pues, de acuerdo con Halliday (1994), la realización prototípica de un proceso verbal es el verbo *decir*. Después de este verbo, los procesos verbales más repetidos en todo el corpus en español fueron: *hablar*, *señalar*, *exponer*, *explicar*, *expresar*.

Tabla 3. Recuento de los datos de frecuencia verbal en español

	Cláusulas	Procesos Verbales	% PV	grupo LS (diferentes verbos)	Usos de <i>decir</i>	PV más frecuentes
Español	5190	1213	22.48%	160	138	<i>hablar</i> <i>señalar</i> <i>exponer</i> <i>explicar</i> <i>expresar</i>

Ahora bien, respecto al análisis de participantes y proyección, los datos han quedado de la siguiente forma en la tabla 4:

Tabla 4. Recuento de los datos de los porcentajes del análisis de participantes y proyección en el corpus en español

Textos	Emisor	Proceso	Destinatario	Meta	Asunto	Informe	Locución Indirecta	Locución Directa
% Español	31.46	100	5.91	6.54	12.14	39.25	10.59	5.60

Como se aprecia, el participante con mayor porcentaje, después de los procesos verbales, ha sido el Informe, que cuenta con un 39.25%, y le siguen el Emisor con un 31.46%, el circunstancial de Asunto, con un 12.14%, la Meta con un 6.54% y el Destinatario con un 5.91%. En cambio, respecto a las estructuras de proyección la Locución Indirecta tuvo un 10.59% y la Locución Directa sólo un 5.60%.

Los porcentajes del Informe parecen indicar que para los autores que escriben en el registro académico es importante precisar el mensaje del proceso verbal, por lo menos en una temática como Análisis del Discurso; probablemente esta elección se deba a que este participante contribuye a una alta densidad léxica en el texto académico, a través de los grupos nominales, lo que permite condensar la información en el texto.

Por otra parte, los resultados del Emisor fueron más bien bajos, contrario a lo que uno esperaría. Algunas de las razones tienen que ver con que en el corpus en español los autores con frecuencia omitían al Emisor del proceso verbal, porque optaban por expresar los procesos verbales por medio de formas impersonales (por ejemplo, *cabe señalar*, *podría argüirse*, etc), así como también a través de formas no finitas: infinitivos, gerundios y participios. Probablemente la razón se deba a que las formas impersonales contribuyen a crear un alto nivel de abstracción en la cláusula, y refuerzan la objetividad en su exposición y discusión del contenido. Este hallazgo confirma las características del registro académico en la lengua analizada, así como la influencia del contexto de situación que lo define.

Por otro lado, los autores utilizaron con menor frecuencia procesos verbales que suelen

ir acompañados con circunstanciales de Asunto (por ejemplo, *hablar de algo*, *recomendar sobre algo*); probablemente esto se deba a que el Asunto es una variante del Informe y prefirieron puntualizar el mensaje por medio de grupos nominales y no de frases preposicionales.

En cambio, los autores utilizaron muy pocas veces las estructuras de proyección para transmitir el mensaje del proceso verbal, y que cuando echaban mano de estas estructuras, prefirieron reportar de forma indirecta las palabras del Emisor que citarlas de manera literal, probablemente porque la Locución Indirecta permite resaltar de un modo más breve aquellas ideas que son pertinentes a la argumentación que desarrollan en su artículo de investigación.

Los resultados del Destinatario también fueron bajos en español, tal vez porque los autores mexicanos crearon en sus artículos pocos contextos en los cuales el hecho de mencionar a los Destinatarios en la cláusula resultara crucial en su argumentación, lo que tal vez tenga relación con los tópicos abordados en sus respectivos artículos. En este sentido también pueden ser interpretados los resultados de la Meta, pues en el análisis se vio que los autores mexicanos utilizaron mayor número de procesos verbales cuya semántica requiere explicitar en la cláusula la Meta para completar su significado, por ejemplo, *exhortar* (*exhorta a sus descendientes*). Es posible que la elección por este tipo de procesos verbales que requieren una Meta estuviera determinada por los tópicos de cada artículo de investigación.

5. Conclusiones

En este artículo se ha presentado la primera parte de un análisis contrastivo sobre la transitividad y procesos verbales en español y en ruso,

y se ha mostrado cuáles fueron los resultados preliminares de la investigación obtenidos del corpus de artículos de investigación en español.

En cuanto al análisis de frecuencia de procesos verbales, el porcentaje en español fue elevado con respecto al número de cláusulas.

Respecto al grupo léxico-semántico el proceso verbal con mayor número de usos en español fue *decir*. Sin embargo, debido a la extensión de sus textos los autores pudieron optar por una mayor variedad de procesos verbales.

En lo que se refiere al análisis de participantes y proyección es sobresaliente que el participante con mayor porcentaje fue el Informe, lo que apunta a que en el registro académico

resulta primordial puntualizar el mensaje del proceso verbal.

Finalmente el análisis de los procesos verbales en el lenguaje académico que aquí se ha descrito puede ser una guía para exploraciones en otras lenguas sobre este registro, así como para contribuir en la enseñanza de la literacidad en cada una de estas lenguas, como primera lengua o también como segunda lengua. Asimismo este análisis de los procesos verbales puede servir como un antecedente para llevar a cabo futuras comparaciones de la frecuencia y el uso de este tipo de procesos, sus participantes y sus estructuras de proyección en otros discursos como, por ejemplo, el narrativo. ■

Referencias

- Chen, L. (2005). Transitivity in media texts: Negative verbal process sub-functions and narrator bias. *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1), 33-51.
- Chen, L. (2007). Negatives and positives in the language of politics. Attitudes towards authority in the British and Chinese press. *Journal of Language and Politics*, 6(3), 475-501.
- Fonseca Mendoza, C. I. (2009-2010). Discursivas de representación de género en la música de acordeón [Versión electrónica], *Palobra*, 11, 161-182. Recuperado el 20 de enero de 2012, de <<http://132.248.9.1:8991/hevila/Palobra/2009-2010/no11/9.pdf>>
- Ghio, E. & M. D. Fernández (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan: Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Third edition. London: Arnold.
- Ignatieva, N. (2008). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo*, 25, 173-195.
- Ignatieva, N. (2011). Verbal processes in student academic writing in Spanish from a systemic functional perspective. *Lenguaje*, 39(2), 447-467.
- Manerko, L. A. (Ed.) (2002). *Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research*. Ryazan (Russia): RGPI.
- Martin, J. R., Matthiessen CH. M. I. M. & Painter C. (1997). *Working with Functional Grammar*. London: Arnold.

Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto mayor que investiga el lenguaje de las humanidades en México y en los Estados Unidos desde la perspectiva sistémico funcional. El objetivo central de dicho proyecto es estudiar los componentes

formales y funcionales de diferentes géneros dentro del registro académico y explorar sus rasgos léxico-gramaticales. Este artículo se limitará a presentar un estudio de textos escritos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y pertenecientes a un solo género: un mini-ensayo que es parte del examen escrito en clase y que tiene forma de pregunta-respuesta. Se examinan quince textos de este tipo. Cada texto se analiza según los siguientes parámetros: análisis de género, análisis temático, análisis de transitividad, análisis interpersonal, metáfora gramatical, y densidad léxica. Se exploran las características léxico-gramaticales de los escritos analizados, así como la organización textual de los textos y se detectan sus diferencias y similitudes. Este análisis nos permitirá identificar los rasgos específicos de género y registro en la escritura estudiantil.

Palabras clave: transitividad, análisis interpersonal, metáfora gramatical, densidad léxica.

Características genéricas y funcionales de los exámenes escritos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

Natalia Ignatieva CELE, UNAM ignatiev@unam.mx

Abstract

This work is part of a major on-going project which investigates the language used in the field of the humanities in Mexico and the United States from a systemic functional perspective. The main objective is to analyze the formal

and functional components of different genres within the academic register and to explore lexicogrammatical features of these genres. This paper will be limited to a study of texts collected at the Faculty of Philosophy and Arts (National Autonomous University of Mexico) and belonging to a single genre: a mini-essay as part of a question-answer examination written in class. Fifteen texts of this type are examined. Each text is analyzed according to the following parameters: genre analysis, thematic analysis, transitivity analysis, interpersonal analysis, grammatical metaphor and lexical density. The lexicogrammatical features of the texts under analysis and their textual organization are explored, and their differences and similarities are detected. This analysis will allow us to identify genre and register features in the student writing.

Keywords: genre, transitivity, interpersonal analysis, grammatical metaphor, lexical density.

1. Introducción

Este trabajo forma parte de un proyecto conjunto entre la UNAM y la Universidad de California, Davis, que investigó el lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos desde la perspectiva sistémico funcional. El proyecto se realizó gracias al financiamiento del Instituto México - Estados Unidos de la Universidad de California (UC MEXUS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). Su objetivo central fue estudiar los componentes funcionales de diferentes géneros dentro del registro académico y explorar los rasgos léxico-gramaticales de estos géneros. La

parte mexicana del proyecto analizó textos estudiantiles de tres áreas académicas: literatura, geografía e historia.

Este artículo se limitará a presentar una pequeña parte del proyecto, a saber, un estudio de textos escritos por los estudiantes de la Facultad de la Filosofía y Letras de la UNAM.

En el artículo se analizarán 15 mini-ensayos de estudiantes con el propósito de estudiar las diferencias y similitudes en la organización textual, la selección de la estructura temática, tipos de procesos y otros parámetros y de esta manera detectar los rasgos léxico-gramaticales

predominantes en su escritura. Estas diferencias y similitudes manifiestan realizaciones distintas de la escritura académica lo cual nos permitirá identificar las características específicas genéricas del lenguaje analizado.

2. Marco teórico

La teoría que subyace este estudio es la lingüística sistémico funcional creada por Halliday (1978, 1985, 2003) y desarrollada por otros exponentes de esta corriente (Martin, 1993, 1996; Eggins, *et al.* 1993; Thompson, 1996, etc.). Los estudios que han aplicado esta teoría en español han crecido considerablemente en los últimos años (Colombi, 2003; Moss, 2007; Ignatieva, 2008, Montemayor-Borsinger, 2003; etc.).

El enfoque funcional en la lingüística es una manera de considerar a la gramática en términos de su uso para crear tres tipos de significados: textuales, experienciales, o ideacionales, e interpersonales.

Los significados **textuales** tienen que ver con cómo el hablante/escritor organiza su mensaje. El primer elemento del mensaje, llamado **tema** en la gramática funcional, expresa un tipo importante y separado de significados. Se acostumbra usar esta primera posición para señalar cómo se elige desarrollar el texto. El tema de una oración, dentro de una definición hallidayana, es el elemento de origen experiencial en posición inicial que sirve como punto de partida del mensaje (Halliday, 1994:38). Significados de tipo textual crean mensajes relevantes al relacionar y ordenar los significados experienciales e interpersonales discutidos a continuación.

Los significados experienciales, o **ideacionales**, son aquéllos que el escritor maneja para codificar sus experiencias del mundo exterior. Cada cláusula puede verse desde el punto de vista de la función experiencial como compuesta por diferentes combinaciones de **participantes** y **circunstancias** organizándose alrededor de un **proceso** obligatorio.

Los significados **interpersonales** se generan porque el escritor, al codificar su experiencia del mundo externo, lo hace interactuando con otros y tomando postura en el intercambio. Los significados interpersonales se expresan en los sistemas de **modo** y **modalidad**, la modalidad, a su vez, consiste de dos subsistemas: **modalización** (significados relacionados con la probabilidad de eventos) y **modulación** (significados que tienen que ver con la obligación, necesidad, etc.).

Los tres tipos de significados mencionados arriba se realizan en el lenguaje de manera simultánea y sus distintas combinaciones producen una variedad infinita de textos.

3. Metodología

Analizamos textos estudiantiles recopilados en la Facultad de Filosofía y Letras, en el Departamento de Letras Modernas. Los textos representan mini-ensayos que son parte del examen escrito en clase y que tienen forma de pregunta-respuesta. El tema principal del examen es el libro "Don Quijote" de Cervantes.

Cada texto se analizó según los siguientes parámetros: 1) análisis temático que considera dos unidades textuales: tema y rema; 2) análisis de transitividad donde se pone énfasis en diferentes tipos de procesos¹; 3) análisis interpersonal que se efectúa en términos de modo y modalidad; 4) metáfora gramatical² que se analiza en sus dos formas de representación: ideacional e interpersonal; 5) análisis de la densidad léxica que toma en consideración el porcentaje de las palabras de contenido en el texto por el número total de palabras; 6) análisis de género que consiste en examinar los componentes formales y funcionales del texto.

Vale la pena mencionar que los análisis temático, interpersonal y de transitividad se realizan sólo en las oraciones principales, mientras que los análisis de metáfora gramatical y de densidad léxica se aplican a todo el texto.

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

2 La metáfora gramatical, según Halliday (1994/2003), es una expresión metafórica del significado diferente de su uso "congruente" cuando una categoría gramatical expresa un significado típico de otra categoría, como por ejemplo, la nominalización del verbo o adjetivo.

4. Análisis textual

4.1 Texto 3

Seleccioné uno de los textos (Texto 3) como ejemplo para presentar el tipo de análisis que nosotros aplicamos a todo el corpus. Como he mencionado, es un mini-ensayo³, parte de un examen escrito que alude a las relaciones entre Don Quijote y Dulcinea. Consiste en 9 párrafos y 20 cláusulas (principales).

El análisis **temático** muestra que hay 20 temas ideacionales, 7 textuales y no hay temas interpersonales. Entre los temas ideacionales se encuentran 5 grupos nominales simples o sustantivos que incluyen *Don Quijote* (4 veces), 4 grupos nominales complejos, e. g.: *este juego del loco-cuerdo*, *todos estos discursos*, etc. incluyendo un GN complejo con una oración incrustada y 4 verbos. Además 5 temas están expresados por medio de circunstancias, e.g. *en este discurso*, tres de ellos son complejos: uno incluye una cláusula incrustada, otro constituye una cláusula hipotáctica y el tercero, una cláusula no finita. Los temas textuales abarcan conjunciones como *y*, *pues*, y otro tipo de conectores como *además*, *de lo contrario*, etc.

En cuanto al análisis de **transitividad**, en el texto se encuentran 8 procesos verbales, 6 relacionales, 3 materiales y 3 mentales, así que los procesos verbales (e.g.: *decir*, *advertir*, *explicar*, etc) ocupan el primer lugar.

En el análisis **interpersonal** solamente se pueden encontrar dos elementos: el uso de una metáfora gramatical interpersonal⁴: *me parece*, que expresa la modalización y de la partícula *no* expresando polaridad negativa⁵. Entonces, el Texto 3 se caracteriza por un número mínimo de elementos interpersonales.

En relación a las **metáforas gramaticales** (MG), vamos a tratar aquí sólo metáforas ideacionales, ya que las metáforas interpersonales se describen dentro del análisis interpersonal. Es necesario mencionar que aquí se consideran *metáforas ideacionales (experienciales)* sólo a las nominalizaciones de verbos y adjetivos combinados con grupos nominales complejos. Se utilizó como criterio el procedimiento propuesto por Halliday, en el cual se puede sustituir a la MG con una cláusula "congruente". Partiendo de estos criterios, hay dos casos de este tipo: *la importancia de la andante caballería*, donde la MG se podría "desempacar", en términos de Halliday (2004), en una cláusula como: *la caballería andante es importante*. El otro caso es: *un amplio conocimiento del resto de las ciencias* que se desempacaría en algo como: *el resto de las ciencias se conocen ampliamente*.

En el análisis de la **densidad léxica** contamos la cantidad de palabras de contenido versus el número total de palabras. Es preciso notar que contando las palabras de contenido excluimos todas las palabras funcionales, así como las primeras 25 más frecuentes del español conforme al diccionario de frecuencias del español (Davies, 2006). De esta manera, el texto analizado tiene 226 palabras de contenido versus 517 palabras en total, consecuentemente, su densidad es 43.7%.

Finalmente, desde el punto de vista de **análisis de género** el Texto 3 no demuestra una estructura de ensayo: no tiene una introducción, ni conclusión, tampoco tiene una tesis que desarrollar; más bien el autor se limita a contestar la pregunta.

3 Al principio de la investigación se utilizó el término *mini-ensayo*, por ser similar a *pequeños ensayos*, como algunos profesores denominan estos textos pero en el proceso de análisis este término se abandonó por razones que se explican más adelante, y se substituyó por *pregunta-respuesta*. Cabe mencionar que esta etiqueta también es usada por una parte de los profesores.

4 La metáfora interpersonal se relaciona con el aspecto interactivo del lenguaje y se presenta como una forma metafórica de expresar la modalidad por medio de una cláusula del tipo: "*creo que...*".

5 De acuerdo con Halliday, la polaridad es una de las características del verbo finito que implica la elección entre un polo positivo y un polo negativo. De esta manera, todos los casos de negación se consideran como instancias de interpersonalidad.

4.2 Análisis temático

A continuación voy a explorar cada parámetro del análisis aplicado a la totalidad de nuestro corpus de 15 textos, presentando los datos de manera resumida. Empezaré con el análisis de la estructura temática.

La Tabla 1 muestra la distribución de diferentes tipos de tema en los textos examinados. Se puede observar que el corpus tiene 196 temas ideacionales, lo que corresponde al número total de cláusulas analizadas. En cuanto a los otros tipos, los temas interpersonales son casi inexistentes (solamente 4% del número total de temas), los temas complejos ocupan una posición intermedia (con 24%) mientras que los números de los temas textuales y múltiples son comparativamente mayores (38% y 39%, respectivamente).

4.2.1 Participantes temáticos

Después de distribuir todos los temas en sus diferentes tipos decidí hacer un análisis más pro-

fundo del primer tipo (tema ideacional) como el más importante, ya que este tipo de tema está presente en todas las cláusulas de nuestro corpus. Entonces, el siguiente paso fue dividir a los participantes que expresan el tema ideacional en categorías tomando en cuenta sus funciones en la oración. Así, de acuerdo con el enfoque sistémico, las categorías básicas que pueden participar como temas ideacionales son *sujetos*, *procesos* y *circunstancias*. El análisis de nuestro corpus mostró que un poco más de la mitad de los temas ideacionales son sujetos (ver la Tabla 2), la otra mitad está dividida entre los procesos (21.9%) y circunstancias. El hecho de que los sujetos desempeñen el papel principal era de esperarse, el número de circunstancias fue también algo predecible, pero el número de los procesos en la posición temática (casi un cuarto de la cantidad total) fue totalmente sorprendente. Decidí proceder más adelante y analizar estas tres categorías en subcategorías.

Tabla 1. Datos resumidos del análisis temático

Textos	Temas ideacionales	Temas interpersonales	Temas textuales	Temas múltiples	Temas complejos
1	12	1	5	5	1
2	12	1	5	5	0
3	20	0	6	6	7
4	4	0	1	1	2
5	15	0	7	7	3
6	12	0	3	3	5
7	7	1	4	4	1
8	19	0	11	11	1
9	17	3	8	9	8
10	13	0	6	6	4
11	15	0	3	3	2
12	14	1	9	9	3
13	16	0	4	4	6
14	14	1	1	2	1
15	6	0	2	2	3
Totales	196	8 (4%)	75 (38%)	77 (39%)	47 (24%)

Tabla 2. Categorías de los temas ideacionales

Sujetos	Procesos	Circunstancias	Total
99	43	54	196
50.5%	21.9%	27.5%	100%

Dividí los sujetos en dos grupos expresados por: el grupo nominal (GN) simple y GN complejo como está presentado en la Tabla 3. Entre los GN simples se pueden encontrar muchos nombres propios como: *Dulcinea, Dorotea, Cardenio, Fernando*, etc., pronombres: *el, ella*, etc., y sustantivos con un solo modificador como: *su decisión, la princesa Micomicona*, etc. El grupo de GN complejos incluye sustantivos con dos o más modificadores y otro tipo de complementos, por ejemplo: *el papel que ella interpreta*, etc. Como se puede ver en la Tabla 3, los GN simples superan cinco veces en cantidad a los complejos.

Tabla 3. Categorías y subcategorías de los temas ideacionales

	Sujetos		Procesos		Circunstancias		Total
	GN simple	GN complejo	øV	Otros	Simple	Complejo	
1	6	1	2	0	1	2	12
2	7	0	3	1	1	0	12
3	5	4	4	0	4	3	20
4	1	0	1	0	0	2	4
5	5	0	5	0	2	3	15
6	5	2	1	0	1	3	12
7	4	0	2	0	0	1	7
8	7	0	5	1	5	1	19
9	5	3	3	0	3	3	17
10	3	1	2	0	5	2	13
11	9	0	2	1	1	2	15
12	4	0	6	0	1	3	14
13	9	3	1	0	1	2	16
14	9	1	3	0	1	0	14
15	3	2	0	0	1	0	6
Total	82	17	40	3	26	28	196
%	41.8%	8.67%	20.4%	1.5%	13%	14.3%	100%

En cuanto a los procesos, los dividí también en dos grupos: en el primero se ubican las cláusulas con sujetos omitidos, por ejem-

plo: *Dorotea es una joven hija de labradores adinerados, es una mujer joven y muy bella*, donde el sujeto *ella* o *Dorotea* está omitido en la segunda cláusula, permitiendo de esta manera que el verbo *es* tome el lugar de tema, lo cual es normal en español. El segundo grupo contiene todos los otros usos de verbos al principio de la oración, que pueden ser formas pasivas o impersonales que no necesitan sujeto o la inversión del sujeto y verbo, pero de esta categoría encontramos en nuestro corpus sólo ejemplos de inversión e. g.: *Llegó Sancho y Don Quijote*. Se puede apreciar que esta subcategoría es muy pequeña (sólo 1.5%) si la comparamos con la otra (20.4%). Esto testifica que los estudiantes recurren con bastante frecuencia a la omisión de sujetos, lo que probablemente sería muy común en el habla coloquial como un medio de cohesión discursiva, pero no tan usual en la escritura académica,

por lo menos no con los escritores expertos, de acuerdo con la investigación realizada por Filice (2008).

Finalmente, clasifiqué las circunstancias en dos categorías usando el mismo criterio como lo hicimos con los sujetos, es decir a partir de su complejidad estructural: circunstancias simples como *al inicio, por este detalle*, etc. y circunstancias complejas como: *Casi al inicio de la primera parte del Quijote..., Desde el momento en que el guerrero prepara su estrategia...*, etc. Como resultado tenemos dos grupos casi iguales con 13% y 14.3%, respectivamente.

Resumiendo, la subcategoría de los GN simples dentro de la categoría de los sujetos resultó la más numerosa (41.8%) entre los diferentes grupos de participantes temáticos, el

segundo lugar le corresponde a la subcategoría de verbos con sujetos omitidos (20.4%), dentro de la categoría de los procesos, este último resultado fue realmente inesperado.

4. 3 Análisis de transitividad

Al examinar diferentes tipos de procesos dentro del análisis de transitividad encontré que los procesos predominantes en los textos estudiantiles son *materiales*, por ejemplo: *ayudar, llegar, casarse, defender*, etc., seguidos de procesos *verbales* como *decir, repetir, preguntar, hablar*, etc. Al mismo tiempo los procesos *relacionales*, e. g.: *ser, estar, tener, hacerse*, etc. ocupan el tercer lugar mientras que el número de procesos *mentales* como *saber, recordar, considerar, imaginar*, etc. es dos veces menor en comparación con los relacionales.

En cuanto a los procesos *existenciales*, expresados por verbos como *hay, encontrarse, darse*, etc. y los procesos *de conducta*, expresados por verbos como *enojarse, portarse*, etc., éstos aparecen muy rara vez en la escritura estudiantil y podemos observar en la Tabla 4 que muy pocos alumnos los utilizan.

4. 4 Análisis interpersonal

Todos los datos del análisis interpersonal se encuentran en la Tabla 5 que clasifica los elementos relacionados con la modalidad en diferentes clases de acuerdo con el enfoque sistémico. No incluí los datos que se refieren al modo en la tabla porque el 100% de las cláusulas del corpus son declarativas, no hay cláusulas interrogativas o imperativas.

Por otro lado, agrupé los verbos modales que expresan la modalización como *poder* y los verbos modales que expresan la modulación como *deber* en la misma columna porque los ejemplos de estos verbos son muy escasos (7 verbos modales en total). Hice lo mismo con los adjuntos, i. e. coloqué en un grupo los adjuntos modales de modalización y modulación, dado que tenemos solamente uno que corresponde al tipo de modalización, el adjunto *obviamente*.

Como se ve en la Tabla 5, el uso de pronombres personales es también escaso en la escritura de los estudiantes, sólo dos textos proporcionan ejemplos de este tipo: *Gilman nos dice...y...tenemos un primer narrador...* Vale la pena mencionar que en el segundo ejemplo

Tabla 4. Datos resumidos del análisis de la transitividad

	Material	Relacional	Verbal	Mental	Existencial	De conducta	Total
1	1	2	7	2	0	1	13
2	6	1	5	1	0	0	13
3	4	5	8	3	0	0	20
4	0	1	1	2	0	0	4
5	6	2	10	0	0	0	18
6	3	1	6	2	0	0	12
7	4	0	3	0	0	0	7
8	14	4	1	4	0	0	23
9	2	9	5	1	0	0	17
10	2	6	1	3	1	0	13
11	5	4	4	1	1	0	15
12	2	2	3	4	1	2	14
13	6	5	2	2	1	0	16
14	4	9	1	0	0	0	14
15	1	3	0	2	0	0	6
Totales	60	54	57	27	4	3	205

el pronombre como tal está ausente y la referencia se realiza por medio de la primera persona del verbo *tener*.

En cuanto a las metáforas gramaticales interpersonales, su uso también es muy limitado, encontramos sólo cuatro ejemplos, e.g.: ***Es muy probable que...; creo que es un momento...*** Estos dos ejemplos de los textos estudiantiles muestran las metáforas gramaticales pertenecientes a la clase de metáforas *explícitas*, la primera de éstas es *objetiva* mientras que la segunda es *subjetiva*, de acuerdo a lo expresado por Halliday (1994: 336).

Tabla 5. Datos resumidos del análisis interpersonal

	Verbos modales	Adjuntos modales	Pronombres personales	Polaridad negativa	Metáforas interpersonales	Total de elementos interpersonales
1					1	1
2		1				1
3				1	1	2
4			1			1
5						0
6				1		1
7	1					1
8						0
9	1		6	2		9
10				2		2
11	2			2		4
12					1	1
13	2			6		8
14					1	1
15	1					1
Total	7	1	7	14	4	33

No hay mucho que decir sobre la polaridad negativa, excepto que su uso es un poco más extenso en comparación con otros elementos interpersonales. Empero, es evidente que en general los alumnos no utilizan mucho recursos retóricos interpersonales ya que su presencia es muy escasa: 33 elementos interpersonales en total, lo cual

corresponde a un promedio de 2.2 elementos por texto.

4. 5 Metáfora gramatical y densidad léxica

En este apartado combinamos los parámetros de la metáfora gramatical y la densidad léxica por estar estos dos interconectados entre sí. Sus datos resumidos se pueden encontrar en la Tabla 6 en las últimas dos columnas.

Quizás sería útil recordar que las metáforas gramaticales son consideradas como uno de los rasgos característicos del discurso académico y como un medio importante para organizar el texto (Martin, 1992). Un ejemplo de ello es la frase: ...

su decisión de seguir el camino de las letras... donde la forma congruente sería *Él decide seguir el camino de las letras*. Entonces, uno podría esperar encontrar el gran número de MG en la escritura estudiantil. No obstante, la realidad es diferente y se puede deducir de la Tabla 6 que la mayoría de los estudiantes no usan MG; el número total de MG en todos los textos es 10, lo cual corresponde a 0.6 por texto como un valor promedio.

En el análisis de la densidad léxica los datos son algo heterogéneos, en un rango de 32.08% (mínimo) a 45.8% (máximo), siendo el promedio 40.27%. Los valores de la densidad léxica resultan muy útiles cuando comparamos

deferentes textos dentro de un género o entre géneros.

Es preciso mencionar que la Tabla 6 es una tabla completa que resume los resultados más importantes de todos los parámetros en nuestro análisis y puede servir como punto de referencia para las conclusiones que siguen.

Tabla 6. Resumen general del análisis completo

	Claus.	Párrafos	Temas multipl.	Temas complej.	Procesos predom.	Element. interspers.	MG (ideac.)	Densidad léxica
1	12	3	27.7%	8.3%	Verbal	1	0	32.4%
2	12	2	27.7%	0%	Mater.	1	0	40.95%
3	20	6	30%	35%	Verbal	2	2	43.7%
4	4	2	25%	50%	Mental	1	0	38.88%
5	15	6	46.66%	19.99%	Verbal	0	3	45.8%
6	12	3	24.99%	41.66%	Verbal	1	2	40.97%
7	7	1	57.14%	14.28%	Mater.	1	0	47.12%
8	19	4	57.89%	5.26%	Mater.	0	0	42.47%
9	17	1	52.94%	47.05%	Relat.	9	2	34.74%
10	13	2	46.15%	30.76%	Relat.	2	1	32.08%
11	15	4	19.99%	13.33%	Mater.	4	0	39.76%
12	14	4	64.28%	21.42%	Mental	1	0	39.61%
13	16	5	25%	37.5%	Mater.	8	0	41.52%
14	14	6	14.28%	7.14%	Relat.	1	0	42.9%
15	6	2	33.33%	49.99%	Relat.	1	0	41.2%
Total	196	51	77	47		33	10	
Promed. %			39.28%	23.97%	Mater. 29.26%	2.2	0.6	40.27%

4.6 Análisis del género

Ya en el análisis del Texto 3 mencioné que este texto no muestra ninguna estructura fácilmente detectable, lo mismo pasa con los demás textos del género pregunta-respuesta (Pr). Estos textos no tienen, por ejemplo, la estructura típica de un ensayo donde se puede encontrar una introducción, un desarrollo y una conclusión como componentes formales de este género. Tampoco es posible detectar los componentes funcionales de un ensayo como son una tesis, una descripción y una generalización o reiteración de la tesis (Ignatieva, 2010). Por estas razones fue abandonado el término “mini-ensayo”, ya que estos escritos carecen de las características del ensayo. Los estudiantes se limitan a contestar las preguntas del examen y la ausencia de una estructura clara se convierte en uno de los rasgos de este género.

5. Conclusiones

En este estudio analizamos 15 textos pertenecientes al género de pregunta-respuesta desde la perspectiva sistémico funcional. El análisis lle-

vado a cabo en el ambiente académico nos permitió revelar los rasgos distintivos de este género en nuestro corpus. De esta manera, pudimos observar que los textos Pr muestran una falta de estructura del ensayo, o cualquier otra estructura ya que no tienen partes claramente identificables como lo tienen otros géneros.

Otro rasgo sería la notable escasez de los significados interpersonales, tal parece que los estudiantes no tratan de *modalizar* o *modular* su discurso, el resultado es un estilo bastante impersonal. El uso muy limitado de temas complejos y metáforas gramaticales en la escritura estudiantil indica su simplicidad estructural, al igual que una cierta dificultad para organizar el texto de una manera cohesiva.

Sería de interés notar que los procesos predominantes en los textos Pr son materiales y que el segundo lugar lo ocupan los procesos verbales que proyectan una calidad coloquial a estos textos. Los procesos relacionales que predominan generalmente en la escritura académica, aquí están apenas en el tercer lugar. Por otro lado, el uso

frecuente de procesos cuyos sujetos son omitidos en la posición temática contribuye asimismo a la informalidad del estilo en la escritura estudiantil.

De esta manera, podríamos caracterizar el estilo de los textos Pr en nuestro corpus como bastante simple, impersonal, informal, casi coloquial. Su cercanía al lenguaje oral sería, quizás, su característica predominante. Empero en las circunstancias dadas (examen escrito en el ambiente académico) esta característica difícilmente podría considerarse positiva. Vale la pena

mencionar que los mismos alumnos en otro tipo de escritos (ensayo preparado en casa) muestran los rasgos del registro académico y evitan elementos de la oralidad (Ignatieva 2008). Sin embargo en las condiciones de una escritura espontánea (examen en el salón de clase) recurren con frecuencia a las formas orales del lenguaje⁶. Por otra parte, nuestro corpus es reducido y se necesitan más estudios para sacar conclusiones más convincentes sobre éste y otros géneros en la escritura académica. ■

Referencias

- Colombi, C. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. In A. Roca & C. Colombi (eds.) *Mi Lengua. Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 78-95.
- 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.
- Davies, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish: Core Vocabulary for Learners*. New York & London: Routledge.
- Filice, E. (2008). *La estructura temática en los géneros académicos: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario*. Tesis de maestría. México: UNAM, CELE.
- Ghio, E. & Fernández, M. (2005). *Manual de Lingüística Sistémico Funcional: el enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean*. London: Arnold
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Halliday, M.A.K. (1985/1994/ 2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Ignatieva, N. (2008). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo* (Revista de la Universidad Central de Venezuela), 25, 173-195.
- Ignatieva, N. (2010). Ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémica funcional. *Lingüística Mexicana*, vol. V, No. 1, 91-109.
- Martin, J. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Matthiessen, C.M.I.M (1995). *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Sciences.
- Martin, J. & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. London & New York: Continuum.
- Montemayor-Borsinger, A. (2009). *Tema: Una perspectiva funcional de la organización del discurso*. Buenos Aires: Eudeba.
- Moss, G. (2007). Textbook language, teacher mediation, classroom interaction and learning processes: the case of Natural and Social science textbooks in Barranquilla-Colombia. *Proceedings of the 33rd ISFC*. São Paulo: PUCSP, 879-894.
- Thompson, G. (1996). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

6 Probablemente, sería importante por parte del maestro concientizar a los alumnos en relación a esta situación, particularmente, en cuanto a los rasgos del registro académico y, de ser posible, prepararlos para las condiciones de un examen escrito en clase.

Resumen

Este trabajo presenta el desarrollo avanzado del español como lengua de herencia en California. En contextos académicos el lenguaje se utiliza para dar información y se caracteriza por presentar un léxico técnico, un alto nivel de estructuración y un tono autoritativo. Este estudio se enfoca en niveles avanzados del lenguaje y explora cómo los estudiantes a través de un año en el programa académico desarrollan control de los patrones léxico-gramaticales (ej. la metáfora gramatical, densidad léxica, lenguaje técnico) que marcan el lenguaje académico. Se presentarán resultados de un estudio longitudinal realizado en cursos de estudiantes universitarios de lengua de español como lenguaje de herencia y se compararán los resultados con un estudio transversal del corpus de textos en español, CLAE (www.lenguajeacademico.info). Desde una perspectiva funcional, el desarrollo avanzado del lenguaje se define como cambios que ocurren gradualmente en el tiempo en relación a contextos académicos donde existen formas institucionalizadas de usar el lenguaje que caracterizan el discurso en las distintas disciplinas de la comunidad académica.

Palabras clave: alfabetización avanzada, lingüística sistémica funcional, metáfora gramatical, lenguaje de herencia, lenguaje académico.

Alfabetización Avanzada y Exploraciones Lingüísticas de los Niveles Avanzados del Español como Lengua Heredada en los Estados Unidos

Cecilia Colombi

University of California, Davis
cmcolombi@ucdavis.edu

1. El español en los Estados Unidos

En los últimos veinte años los Estados Unidos han experimentado una verdadera revolución demográfica y cultural frecuentemente llamada “la latinización de los Estados Unidos”. Según el periodista Jorge Ramos, en la actualidad es posible comunicarse todo el tiempo en español tanto en las grandes regiones urbanas como en el sur del país desde California hasta la Florida (2002). Desde el comienzo de este milenio, los resultados de los últimos censos nos han informado acerca de esta revolución demográfica. La siguiente tabla muestra el crecimiento de la población hispana en los Estados Unidos desde el año 1980 hasta el último censo del 2010 (U.S. Census Bureau).

Tabla 1:
Población hispana en los Estados Unidos según el U.S. Census Bureau.

Año	No. Habitantes	Hispanos	Porcentaje
1980	226.500.000	14.600.000	6.4%
1990	248.709.803	22.354.059	9%
2000	281.421.906	37.400.000	13.3%
2010	308.745.000	50.500.000	16.3%

La población hispana constituye la minoría más numerosa de los Estados Unidos con un total de 50.5 millones de habitantes, equivalente al 16.3 % de la población total de los EE. UU. según el censo del 2010 (U.S. Census Bureau 2012). “Hispa-

Abstract

This article addresses the literacy development of Spanish as a heritage language of university students in California. In academic contexts language is used to display information using technical lexicon, with high degrees of structure and with an authoritative stance. Therefore, in this framework language development demands longitudinal measures that gauge the control users develop over time of particular lexico-grammatical patterns (e.g., grammatical metaphor, lexical density and technical language) that index an academic context. Examples will be presented from a longitudinal study that tracked oral and written development of Spanish in heritage speakers at the university level. Then these results will be compared with a corpus of Spanish texts, CLAE (www.lenguajeacademico.info). From this perspective, advanced language development was defined as changes that develop gradually over time in relation to academic contexts where there are institutionalized ways of using language that characterize disciplinary discourse communities.

Key words: advanced literacy, systemic functional linguistics, grammatical metaphor, heritage language, academic language.

nic” es la denominación que utiliza el U.S. Census Bureau, basada en el lugar de procedencia cultural y no en el grupo étnico; dentro de la población latina un 63.9% se declara de origen mexicano.

El poder adquisitivo de los latinos en los EE. UU. también ha crecido en los últimos años, actualmente es de 500 mil millones de dólares al año, superior a países como Argentina, Chile, Perú, Venezuela o Colombia (Tienda & Mitchell, 2006). Según la revista Business Week, es interesante notar que la salsa ya ha sobrepasado en ventas al ketchup y que se venden más tortillas o burritos que *bagels* (Grow, 2007). Tanto en la arquitectura como en gastronomía, música, cine, arte, deportes y política se evidencia la presencia hispana en los Estados Unidos y el español ya se considera la segunda lengua del país. En Nueva York, una de las grandes capitales del mundo hispano, el Spanglish, o cambio de código entre el inglés y el español ya forma parte de la cultura popular. Así, en un artículo reciente del New York Times, Gorney (2007) dijo que la Association of Hispanic Advertising Agencies había estimado un presupuesto de 928 mil millones de dólares en gastos de los consumidores hispanos, incluyendo tanto a hispanos nacidos en los EE. UU. como a los recién llegados. Ser bilingüe en California, no es tan sólo una habilidad sino que representa una ventaja y hasta una necesidad desde una perspectiva laboral. Por ejemplo, los empleados en áreas de la salud, industria y policía entre otros reciben un suplemento mensual si pueden hablar español.

Sin embargo (y probablemente por todas las razones recién mencionadas), gran parte de los latinos se encuentran a menudo expuestos a situaciones de discriminación, sospecha y rechazo. Existe una ideología monolingüe, divisiva y xenofóbica, que en los años ochenta bajo el nombre de “English Only” logró la aprobación de varias proposiciones legales¹ a favor de considerar el inglés como lengua oficial en estados como Florida, California, Colorado, etc. (todos ellos con una alta influencia hispana). Esta misma ideología monolingüe continuó y continúa, en los noventa y en la actualidad, luchando en contra de la educación bilingüe (en algunos lugares

con más éxito que en otros) como por ejemplo en California (la proposición 227 que fue aprobada en 1998); Arizona (la proposición 203 que fue aprobada en 2000) versus Colorado (la proposición 31 que fue rechazada en 2002). Pero esta retórica de “una lengua igual a una nación” ha estado presente en todo momento con distintas máscaras y estrategias. Glenn Martínez resume estas dos posiciones ideológicas con dos términos muy claros: “language pride” y “language panic” (2006:11-14).

2. Español como lengua heredada o segunda lengua.

Más allá de los desafíos que estas políticas lingüísticas presentan para la enseñanza del español como segunda lengua o lengua heredada a nivel institucional, existen otros desafíos dentro de las escuelas, causados por la variedad de niveles y competencias de los estudiantes en estas clases. En el pasado se ha utilizado una variedad de términos para referirse a la población de estudiantes de origen hispano desde *bilingües*, *hispanohablantes*, *nativohablantes*, *estudiantes de herencia* y más recientemente *estudiantes de lengua heredada*. Valdés (2005) usa este último término por primera vez en los años noventa para referirse a la diferencia entre los estudiantes que aprenden una lengua extranjera o segunda y aquellos que ya hablan una lengua en sus hogares:

In a foreign language teaching profession, the term (*heritage*) designates a student of a language **who is raised in a home where a non-English language is spoken**. (Valdés, 2005: 412) (el énfasis es mío).

No todos los hablantes de herencia son tienen un mejor dominio del lenguaje en español que en inglés, pero normalmente manifiestan suficientes conocimientos de la lengua para que se los distinga de los típicos aprendices de español como segunda lengua. La diferencia esencial entre los hablantes de español como lengua heredada y los de L2, es que estos últimos han aprendido el español en un contexto académico mientras que los otros lo han desarrollado en un contexto familiar y por lo tanto manifiestan mayor familiaridad con el lenguaje coloquial y con los registros interpersonales. Evidentemente en el ámbito educativo cuando se diferencian estas dos poblaciones de estudiantes o sea estudiantes del español como L2 (o lengua extranjera) y los estudiantes de lengua heredada a nivel universitario es

1 El sistema legal de California permite que puedan convertirse en leyes las “proposiciones” presentadas en las elecciones, si son aprobadas por la mayoría de los ciudadanos.

porque se espera dedicarles a cada uno de ellos una atención especializada teniendo en cuenta su trasfondo lingüístico y cultural.

Desde luego, no resulta fácil determinar el nivel de dominio de la lengua española de cada estudiante de herencia porque existe un continuo de habilidades lingüísticas que van desde los polos del monolingüismo español y del monolingüismo inglés hasta un bilingüismo balanceado, como ya ha señalado Valdés (2001 y 2005: 414). Para captar esta complejidad, esta investigadora prefiere emplear el término *hablantes de L1/L2* porque éste hace más hincapié en el continuo y en la naturalidad de usar las dos lenguas a la vez según el determinado contexto socio-cultural.

En el nivel universitario, muchos de estos hablantes de herencia no solamente buscan retener, reforzar y enriquecer su identidad lingüística y cultural sino que también desean poder comunicarse y usar el español en contextos tanto públicos como privados. Esto implica, por supuesto, que debemos fomentar el desarrollo del *español académico*, o sea, un registro empleado y aceptado en cualquier país de habla hispana (y en los Estados Unidos) como instrumento de la comunicación profesional en los ámbitos docentes, intelectuales y oficiales.

Desafortunadamente en las escuelas estadounidenses existen pocas posibilidades de desarrollar un lenguaje académico en otras lenguas distintas al inglés. Las proposiciones legales en contra de la educación bilingüe en varios estados como California y Arizona, mencionadas anteriormente, seriamente impiden el desarrollo a nivel académico de otras lenguas y consecuentemente favorecen la pérdida de las lenguas maternas y el monolingüismo en inglés (Roca & Colombi, 2003). Esto tiene serias implicaciones para que los hablantes bilingües puedan obtener un alto nivel de competencia académica tanto en español como en inglés, es decir, que los estudiantes bilingües raramente desarrollan un nivel avanzado de bilingüismo o bi-alfabetización (“bi-literacy”).

Aún en los programas bilingües que existen, la alfabetización en otra lengua que no sea el inglés, frecuentemente termina con una alfabetización incipiente. Esto representa una pérdida no sólo para los estudiantes sino también para la sociedad en general. Como las investigaciones lingüísticas nos han demostrado, el bilingüismo y la bi-alfabetización proveen ventajas cognitivas y sociales para

los estudiantes (Bialystock y Hakuta, 1994; Cummins, 1983; 1989; Hakuta 1986) y el desarrollo de las habilidades académicas en la primera lengua no tan sólo sirve como base para el desarrollo de la L2 sino que lo acelera (Cummins y Danesi, 1990; Verhoeven, 1991; Faltis y Wolfe, 1999 y Pérez, 1998). El mantenimiento y desarrollo de la primera lengua (en nuestro caso el español) facilita el desarrollo de la segunda lengua (el inglés), especialmente en los niveles avanzados, y el desarrollo del bilingüismo representa un beneficio no tan sólo para sus hablantes sino para todos los miembros de la sociedad.

3. Niveles avanzados de español en un contexto bilingüe.

El mantenimiento del español como lengua minoritaria depende del desarrollo de los registros y usos que van más allá del hogar y la comunidad, en otras palabras, si realmente queremos mantener el español como una lengua viva dentro de los Estados Unidos es importante desarrollar aspectos del discurso académico que les permitirá a sus hablantes desenvolverse en un ambiente público. En las últimas décadas ha surgido un gran número de estudios que describen el español que se usa en distintos contextos en los EE. UU.; los siguientes son algunos de ellos: García & otros, 2007; Hornberger, 2003; Pérez, 1998; Pérez & Guzmán 1996; Silva-Corvalán, 1994; Valdés, 2005; Zentella, 1997; pero pocos de ellos exploran el discurso académico en estudiantes bilingües en español (Achugar y Colombi, 2008; Colombi, 1997, 2000, 2002, 2003, 2006, 2009; Valdés y Geoffrion-Vinci, 1998).

El desarrollo del lenguaje académico va más allá de saber leer y escribir; es necesario aprender a usar el lenguaje en formas que demandan un conocimiento específico de los textos y de los nuevos instrumentos tecnológicos para convertirse en participantes activos en nuestra sociedad actual. La alfabetización académica (“advanced literacy”) se puede investigar desde distintas perspectivas, como una habilidad individual concentrándose en las etapas cognitivas del desarrollo o a través de perspectivas socioculturales que se enfocan en los contextos históricos, ideológicos y en el rol de la cultura en la comunidad. En este trabajo se estudia la competencia académica de los hablantes bilingües como una capacidad de interactuar significativamente con diferentes textos e interlocutores en

un contexto académico y profesional. Esta perspectiva reconoce el hecho que una persona que ha desarrollado esta competencia puede lograr a través de la escritura y la lectura diferentes propósitos sociales; es decir ve la alfabetización avanzada como una habilidad lingüística inserta en un contexto social.

La alfabetización es un proceso semiótico social (Halliday, 1978; Lemke, 1989); una forma de acción social en la cual el lenguaje y el contexto co-participan en la creación del significado. El significado no es inherente a los textos, sino que proviene de “cómo se usan e interpretan en las comunidades” (Lemke, 2002). Lemke acentúa la conexión que existe entre el contexto local y el contexto mayor de la sociedad, diciendo que los significados que expresamos son al mismo tiempo únicos y culturalmente típicos, dependiendo de los contextos locales y de otros significados que se han hecho en otros tiempos y lugares. La clase de significados que se usan en las instituciones académicas y profesionales hoy en día son significados complejos que requieren complejos usos del lenguaje y de otros recursos semióticos. El desarrollo de una alfabetización avanzada es también un proceso social de aculturación de los valores y prácticas de las comunidades específicas.

Los continuos cambios de la tecnología (internet, correos electrónicos, etc.) permiten una comunicación global e inmediata pero al mismo tiempo demandan de sus participantes un conocimiento multidimensional y complejo. El lenguaje que permite este tipo de comunicación también se encuentra en un estado de cambio exigiendo de sus usuarios el uso de habilidades técnicas, burocráticas y de un lenguaje más abstracto. Las personas que utilizan estos medios obtienen el significado de los mensajes no solamente a través de un lenguaje lineal sino también por medio de imágenes visuales, esquemas y diagramas a varios niveles. Es necesario comprender que una alfabetización avanzada es un proceso de crear significado que está en continua evolución a nivel individual y social. No se puede pensar como algo que se adquiere de una vez y para siempre. Es decir, una alfabetización avanzada implica saber controlar varios recursos semióticos en diferentes contextos sociales, entendiendo cuáles son las expectativas lingüísticas y sociales de la participación en esos contextos.

Cada disciplina está continuamente desarrollando nuevas formas de ver, investigar, discutir y evaluar el conocimiento, creando nuevos contextos y nuevas formas de significar. Estas nuevas formas que evolucionan socialmente, presentan nuevas demandas de los individuos. El crecimiento y desarrollo individual y la habilidad de participar en las instituciones de poder de nuestra sociedad requieren un conocimiento dinámico y un control de las formas de expresar significados en contextos nuevos a través de nuevos recursos semióticos. Es decir, que saber manejar los recursos básicos de la escritura (leer y escribir) es solamente el primer paso para poder participar en estas instituciones. Esto tiene importantes implicaciones para nuestras escuelas en donde los estudiantes necesitan ir más allá de conocer lo básico para construir argumentos, criticar teorías e integrar medios visuales, interaccionales, electrónicos e impresos para compartir el conocimiento, o sea para “hacer” ciencia, historia, etc. - en otras palabras necesitan desarrollar las habilidades de una alfabetización avanzada. El desafío para los educadores es poder hacer posible el acceso a este tipo de alfabetización para todos los estudiantes.

Con una participación activa de todos los estudiantes de todas las clases sociales, las instituciones y disciplinas de nuestra sociedad pueden evolucionar en nuevas formas que tengan en cuenta la diversidad de las experiencias y necesidades que los estudiantes representan. Sin una participación completa de todos, las desigualdades que caracterizan nuestra sociedad se continuarán reproduciendo.

4. Estudio longitudinal de un programa de español como lengua heredada a nivel universitario.

A través de este estudio longitudinal del lenguaje académico en español como lengua minoritaria en el contexto bilingüe de California analizo el desarrollo de 30 estudiantes latinos a nivel universitario durante un año académico en el Programa de Español para Hispanohablantes desde la perspectiva de la LSF (Lingüística sistémica funcional). El corpus fue recogido en los años 1999-2000 y 2003-2004. La mayoría de los estudiantes en este programa son mexicanos-americanos y centroamericanos, de primera o segunda generación y los primeros en su familia en alcanzar a una educación universitaria. Dos tercios de los estudiantes son mexicano-americanos

y los otros vienen de América Central (El Salvador, Guatemala y Nicaragua) y Sudamérica, especialmente de Colombia. La demografía de estos cursos refleja la población latina de California en general. La mayoría de ellos habla español en casa con sus padres y con su familia, muchos continúan usando el español con sus amigos y compañeros de vivienda dentro y fuera de la universidad. Ellos están mucho más familiarizados con los registros conversacionales en español que con los académicos pero les interesa desarrollarlos para poder usarlos en sus vidas profesionales.

Estos estudiantes no han recibido instrucción formal en español antes de ingresar al programa pero lo hablan fluidamente y por lo tanto han podido inscribirse en los cursos de hispanohablantes de nivel avanzado cuyo propósito es desarrollar el lenguaje formal académico a nivel oral y escrito. El propósito de mi investigación es analizar el desarrollo de los registros académicos en español como lengua minoritaria evaluándolo a través del uso de la metáfora gramatical en combinación con la densidad léxica, grupos nominales y las estrategias de combinación de cláusulas. Esos recursos léxicogramaticales permiten ver cómo se realizan las diferentes funciones en el discurso académico.

Cuando se analiza el desarrollo de la escritura en hablantes nativos del español en un contexto bilingüe como el de California, es claro que los estudiantes traen consigo características orales típicas de los registros interpersonales a los que están acostumbrados. Estos estudiantes están mucho más familiarizados con los registros informales de conversación en español que con los académicos pero a través de su participación en cursos de hispanohablantes avanzan en el continuo del lenguaje desarrollando los registros académicos.

5. La metáfora gramatical

Si bien los estudiantes avanzan en el desarrollo de sus habilidades académicas en el programa por medio de una instrucción intensiva en la escritura y lectura es necesario proveer un marco lingüístico explícito presentando cómo el lenguaje significa en el contexto académico para que todos los estudiantes puedan acceder a una alfabetización avanzada. En este trabajo se presentan brevemente algunas características del lenguaje académico y en especial la idea de la metáfora gramatical, como un recurso típico de este lenguaje para expresar significados complejos y abstractos en el contexto académico.

Enfocarnos en la alfabetización como una actividad lingüística resalta la forma en que el len-

guaje como una herramienta social interactúa con los contextos sociales en la creación del significado. El lenguaje es el recurso más elemental en la creación de significado tanto en una alfabetización incipiente como en la avanzada, por lo tanto es necesaria una teoría del lenguaje que dé una interpretación de las demandas y desafíos que implica el desarrollo de una alfabetización avanzada. La teoría lingüística sistémica funcional (LSF) de M.A.K. Halliday sirve como base teórica para este trabajo (Halliday, 1994; Halliday y Matthiessen, 2004; Martin, 1992; Matthiessen, 1995, entre otros). Halliday sugiere que el lenguaje es una “teoría de la experiencia humana” que los niños lo aprenden al mismo tiempo que ellos interactúan en la cultura y que un conocimiento más profundo del lenguaje nos puede ayudar a entender cómo se produce este aprendizaje (Halliday, 1993).

LSF usa la noción de *registro* para elaborar la relación que existe entre las características léxicas y gramaticales que constituyen un contexto situacional particular (Halliday y Hasan, 1989). Los registros varían porque lo que hacemos con el lenguaje varía de contexto a contexto. Los textos se producen con determinados propósitos y en diferentes contextos presentan diferentes características porque las opciones gramaticales y léxicas están en relación con los hablantes y escritores que conjuntamente presentan la información, negocian las relaciones sociales y estructuran los textos.

La perspectiva de la alfabetización como una actividad lingüística enfatiza el rol activo que las elecciones gramaticales y léxicas juegan en los contextos académicos. Así Halliday ha demostrado cómo el lenguaje escrito ha evolucionado históricamente con nuevos procesos sociales como la experimentación científica. Desde este enfoque, la escritura no representa solamente un nuevo medio de expresión sino un medio de construcción semiótica que se agrega al sistema de interacción oral que usamos en nuestras relaciones interpersonales. Estos contextos escritos presentan nuevos patrones gramaticales que permiten el desarrollo de nuevos registros. Halliday sugiere, por ejemplo, que no es posible “hacer ciencia” usando el lenguaje diario, puesto que el lenguaje de la ciencias ha evolucionado en direcciones que requieren nuevos recursos gramaticales. Desde esta perspectiva, entonces, aprender a usar el lenguaje en nuevas formas, es aprender a pensar y desarrollar las habilidades cognitivas en formas diferentes. Esto no implica devaluar el lenguaje diario que los estudiantes traen consigo de sus casas y comunidades, pero sugiere que el aprendizaje de estos nuevos registros aumentará el repertorio lingüístico de los estudiantes

de modo tal que les permitirá la participación activa en esos nuevos contextos.

La *metáfora gramatical* es un proceso en donde un componente semántico se construye en la gramática en una forma que no es prototípica; representa uno de los patrones lingüísticos más típicos de una alfabetización avanzada. Cuando nos referimos a una metáfora léxica, en el sentido convencional usamos la misma palabra con dos significados diferentes por ejemplo “las perlas de su boca”. Halliday, en cambio, propone el término *metáfora gramatical* para referirse al mismo significado que se realiza a través de otra clase de palabra, en donde se produce una conjunción semántica de dos niveles de significado como resultado de la nueva elección gramatical. Por ejemplo en la frase “el crecimiento económico de ese país”, la palabra “crecimiento” funciona como una metáfora gramatical manteniendo el significado de verbo “crecer” y del nombre “crecimiento” en la misma palabra.

A través de la metáfora gramatical “el lenguaje de todos los días” se construye gramaticalmente en nuevas formas que permiten la abstracción, el lenguaje técnico y el desarrollo de argumentos, componentes característicos de una alfabetización avanzada. Halliday sugiere que si la generalización gramatical es la base para comprender el sentido común y el lenguaje interpersonal, la abstracción gramatical es la base para llegar a desarrollar una alfabetización elemental y la metáfora gramatical es esencial para llegar al siguiente nivel de una educación avanzada y de un conocimiento específico y técnico en las distintas disciplinas (Halliday, 1993:111).

En este estudio longitudinal se ha visto (Colombi 2000, 2002, 2003, 2006, 2009) cómo el uso de la condensación de la información a través de *metáfora gramatical* es funcional para desarrollar un registro académico en español. En el análisis del texto de los estudiantes, las nominalizaciones, principalmente como metáforas gramaticales surgieron como la característica más significativa del desarrollo de un lenguaje más oral a un registro más académico. De acuerdo a Halliday el grupo nominal es el recurso principal que usa la gramática para condensar elementos léxicos a un alto nivel de densidad. La densidad léxica se calcula midiendo en número de palabras de contenido en relación al número de cláusulas del texto. Una alta densidad léxica es característica de los discursos escritos y académicos como la “intrincación” gramatical es característica de los discursos orales e interpersonales.

Por medio del recurso de nominalización, los procesos (congruentemente presentados como verbos) y las propiedades (congruentemente presentadas como adjetivos) se reorganizan metafóricamente como nombres. Así en vez de funcionar en la cláusula como un verbo o adjetivo, funcionan como un nombre en el grupo nominal. Este principio recursivo del lenguaje hace posible que estos grupos nominales puedan funcionar en frases preposicionales y que las frases preposicionales puedan funcionar a su vez dentro de grupos nominales, es decir este tipo de estructura puede acomodar un alto número de elementos léxicos, permitiendo una presentación más densa de la información que caracteriza el registro académico.

(Rosa # 2)

//A través de la *dominación* del imperialismo y la oligarquía, el pueblo salvadoreño ha sido víctima de la *opresión* y el *atropello* y guerras civiles. //

(Densidad léxica 10/1 = 10)

Los verbos (procesos) *dominar*, *oprimir* y *atropellar* se presentan ahora como nombres ***dominación***, ***opresión***, ***atropello*** que pueden a su vez ser modificados nuevamente como en ***dominación*** ‘del imperialismo’.

Una versión más oral sería:

//El imperialismo y la oligarquía han ***dominado*** al pueblo salvadoreño. //

Y también lo han ***oprimido*** //y ***atropellado*** // y han causado guerras civiles. //

(Densidad léxica 10/4 = 2.5)

En el análisis lingüístico de otro estudiante se puede ver cómo el uso de la metáfora gramatical emerge durante el año académico, permitiéndole expresar las ideas de causalidad en un registro más académico condensando más información en una mayor densidad léxica. Así podemos ver que este estudiante usa desde la conjunción “porque”, la forma más congruente y típica especialmente de los registros orales e interpersonales para expresar la idea de causalidad :

(Roberto # 3)

//Pero la realidad se hizo evidente muy pronto /*porque* ellos seguían con hambre y //seguían trabajando para los hacendados. //

incluyendo otros recursos como el verbo “causar” y el nombre “causa” permitiéndole conectar dos nominalizaciones en una cláusula.

(Roberto # 3)

// La infelicidad con el gobierno corrupto *causó* un levantamiento armado y el derrocamiento de la dictadura de Porfirio Díaz y por un fin de una vez al porfirismo.//

Dos largas nominalizaciones están conectadas en esta cláusula por el verbo “causar”. *La infelicidad con el gobierno corrupto*, con una metáfora gramatical *infelicidad*, una cualidad con la unión semántica de un nombre, que puede al mismo tiempo ser modificado por la frase preposicional *con el gobierno corrupto*. La segunda nominalización está formada por dos grupos nominales unidos por medio de la conjunción “y”: *levantamiento armado* y el derrocamiento de la dictadura de Porfirio Díaz. Ambas nominalizaciones presentan la metáfora gramatical por medio de un verbo “levantar, derrocar” con la unión semántica de un nombre “levantamiento, derrocamiento”. Si bien, la cláusula no es completamente efectiva a nivel gramatical podemos ver que Roberto se encuentra en vías de desarrollo hacia un registro más académico. En el siguiente ejemplo de un ensayo escrito hacia el final del año electivo, el estudiante puede expresar la idea de causalidad con la nominalización del verbo “causar” condensando varias ideas en una oración.

(Roberto # 3)

//La dominación del hacendado sobre poblaciones pequeñas de peones era *la causa* de tensión a través del país [que se hacía pero cada año] hacia fines del siglo XIX.//

En esta oración construida por dos cláusulas, la cláusula principal usa un verbo relacional “era” para unir dos grupos nominales. *La causa* es una realización incongruente del verbo “causar”, es decir funciona aquí como una nominalización que al mismo tiempo es modificada por una frase preposicional (de tensión...), condensando varias ideas en un grupo nominal. Hay otras metáforas gramaticales en este ejemplo: *dominación*, una realización incongruente del proceso “dominar” y *tensión*, una realización incongruente de la cualidad “tenso”. Este ejemplo claramente demuestra como la escritura de Roberto va incorporando los recursos de nominalización y la metáfora gramatical reflejando las características de registros más académicos. En la metáfora gramatical se produce una conjunción semántica que representa

el significado de las dos categorías gramaticales, por ejemplo en “La dominación del hacendado”, “dominación” tiene el sentido de un nombre y puede ser modificado al mismo tiempo que mantiene el significado del verbo “dominar” (los hacendados dominan a las poblaciones pequeñas de peones). En la lengua existen muchas nominalizaciones que no poseen este sentido de metáfora gramatical, o sea solo mantienen el significado de un sustantivo o nombre.

Este mismo análisis de la metáfora gramatical se usó en el estudio del corpus CLAE (<http://lenguajeacademico.info>) compuesto de textos de estudiantes universitarios en distintas disciplinas y los resultados demostraron que los textos que pertenecían a los niveles más avanzados del español demostraban un uso más competente de la metáfora gramatical.

6. Conclusiones

El desarrollo del español como lenguaje académico en los EE. UU. implica un largo proceso, sin embargo un enfoque funcional de la enseñanza del español puede facilitarlo. Un enfoque lingüístico funcional también puede ayudar a los estudiantes a reconocer cómo los elementos lingüísticos contribuyen a la presentación de las ideas y la organización de los textos, es decir cómo el lenguaje nos sirve para crear diferentes significados en distintos contextos sociales. El análisis lingüístico de la metáfora gramatical en los estudios longitudinales como en el estudio del corpus de CLAE me llevó a las siguientes conclusiones: a) un aumento en el uso de la MG ideacional es una herramienta eficaz para medir el desarrollo lingüístico y académico, b) el uso de la MG ideacional es indispensable para poder construir un lenguaje abstracto y c) el poder y saber construir metáforas gramaticales es esencial en el desarrollo de lenguaje académico.

En otras palabras, la metáfora gramatical, como un elemento característico de los registros académicos representa simbólicamente un medio por el cual los estudiantes de español como lengua heredada o como segunda lengua, pueden tener acceso a esos registros académicos y de poder. Nuestro desafío y responsabilidad como educadores es facilitar ese camino por medio de una instrucción explícita y funcional que incorpore nuevos registros al mismo tiempo que reconozca y estimule el uso y crecimiento de los registros que los estudiantes traen a las clases. ■

Referencias

- Achugar, M., & Colombi, M. C. (2008). Systemic Functional Linguistic explorations into the longitudinal study of advanced capacities: The case of Spanish heritage language learners. In L. Ortega & H. Byrnes (Eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities*. London: Routledge. 36-57.
- Bialystok, E. & Hakuta, K. (1994). *In Other Words: The Science and Psychology of Second- Language Acquisition*. New York: Basic Books.
- CLAE <http://www.lenguajeacademico.info>
- Colombi, M. C. (1997) Perfil del discurso escrito en textos de hispanohablantes: teoría y práctica. En M. C. Colombi and F. X. Alarcón (eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes*. Boston: Houghton Mifflin. 175-189.
- Colombi, M. C. (2000) En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. En A. Roca (ed.), *Research on Spanish in the United States*. Somerville, MA: Cascadilla Press. 296-309.
- Colombi, M. C. (2002). Academic language development in Latino students' writing in Spanish. In M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second Languages*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 67-86.
- Colombi, M. C. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del lenguaje expositivo. In A. Roca & M. C. Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press. 78-95.
- Colombi, M. 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. 147-153.
- Colombi, M. C. (2009). A systemic functional approach to teaching Spanish for heritage speakers in the United States. *Linguistics and Education*, 20 (1), 39-49.
- Cummins, J. (1983). Language Proficiency, Biliteracy and French Immersion. *Canadian Journal of Education*, 8 (2), 117-38.
- Cummins, J. (1989). Language and Literacy Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10 (1), 17-31.
- Cummins, J. & Danesi, M. (1990). *Heritage Languages. The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources*. Toronto: Garamond Press.
- Elías-Olivares, L. (1995) Discourse strategies of Mexican American Spanish. En. C. Silva-Corvalán, (ed.), *Spanish in Four Continents: Studies in Language Contact and Bilingualism*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 227-240.
- García, O., Bartlett, L., & Kleifgen, J. A. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. *Handbook of applied linguistics on multilingual communication*, 207-228.
- Gorney, C. (2007). How do you say 'Got Milk' en Español? *The New York Times*. September 23, 2007. <http://www.nytimes.com/2007/09/23/magazine/23gallegos-t.html?>
- Grow, B. (2007): "Hispanic Nation", en: *Business Week*, March 15, 2004, 11-15.
- Faltis, C. & Wolfe, P. (eds.) (1999). *So much to say: Adolescents, Bilingualism and ESL in the Secondary School*. New York: Teachers College.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.

- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (Second ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective* (Second ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. (3rd. edition) London: Arnold.
- Hornberger, Nancy. (2003). Continua of Biliteracy. *Continua of biliteracy : an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings* (pp. 3-34). Clevedon England; Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters.
- Lemke, J. (1989). Social semiotics: A new model for literacy education. In D. Bloome (Eds.), *Classrooms and Literacy* Norwood, NJ: Ablex. 289-309.
- Lemke, J. (2002) Multimedia semiotics: Genres for science education and scientific literacy. En M. J. Schleppegrell and M. C. Colombi (eds), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages: Meaning with Power*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 21-44.
- McKay, S. L. y Wong, S.-L. C. (Eds.). (2000). *New Immigrants in the United States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam and Philadelphia: Benjamins.
- Martínez, G. A.(2006): *Mexican Americans and Language*. Tucson: The University of Arizona Press.
- Matthiessen, C. (1995). *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokyo: International Language Sciences Publishers.
- Pérez, B. (Ed.) (1998). *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pérez, B., & Torres-Guzmán, M. E. (1996). *Learning in Two Worlds: An Integrated Spanish/English Biliteracy Approach* (2nd ed.). White Plains, N.Y: Longman Publishers USA.
- Ramos, J. (2002): "La Latinización de los Estados Unidos". <http://www.voxlatina.com> (04/08/2007)
- Roca, A. y Colombi, M. C. (2003). *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Silva- Corvalán, C. (1994) *Language Contact and Change: Spanish in Los Angeles*. Clarendon Press: Oxford.
- Tienda, M., & Mitchell, F. (Eds.). (2006). *Hispanics and the future of America*. Washington, DC: The National Academies Press.
- U.S. Census Bureau. U.S. Census. (2012). Disponible en: <http://2010.census.gov/news/releases/operations/cb11-cn146.html>.
- U.S. Census Bureau. U.S. Census. (2010). Disponible en: http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/facts_for_features_special_editions/cb10-ff17.html.
- U.S. Census Bureau (2007): "Hispanic or Latino Origin by Specific Origin". <http://factfinder.census.gov/servlet/DTable?> (15/08/07)
- Valdés, G. (2005). "Bilingualism, heritage language learners, and SLA Research: Opportunities Lost or Seized?" *The Modern Language Journal*. 85, 3: 410-426.
- Valdés, G. and M. Geoffrion-Vinci. (1998) Chicano Spanish: The Problem of the "Underdeveloped" Code in Bilingual Repertoires. *The Modern Language Journal*. 82, 4: 473-501.
- Verhoeven, L. (1991) Acquisition of Biliteracy. En J. H. Hulstijn and J.F. Matter, *Reading in Two Languages* (pp. 61-74). *AILA Review*, 8.
- Zentella, A. C.. (1997) *Growing Up Bilingual* . Massachusetts: Blackwell.

Trajectories of linguistic development in the acquisition of academic registers in English as a Second Language: A case study of a Spanish-L1 learner

Moisés Damián Perales Escudero Universidad de Quintana Roo musadayan@gmail.com

Abstract

The emergence of academic register and genre features in student prose has been investigated extensively in Systemic-Functional Linguistics (SFL). However, SFL scholarship has not, to date, examined such emergence from a dynamic systems, or Complexity Theory, perspective. This perspective requires considering not only the emergence and development of discrete features, but also how those features interact with one another in systemic ways across time and contexts. To address this gap, this paper presents a diachronic SFL analysis of the emergence of academic register features in the prose of a non-native speaker MA student, with a specific focus on co-variation and competition among features. The students' papers of one term were collected and analyzed for variation in the frequencies of academic register features. Tables showing the patterns of variation were produced and analyzed visually in order to identify patterns of co-variation and competition among features. The results show uneven, non-linear patterns of variation for all analytic categories along the three SFL metafunctions, with ideational categories following the most linear-like progression. Surprisingly, nominalizations appear to com-

pete with both embedded clauses and relational processes. This is surprising because previous studies indicate that nominalizations usually cluster with relational processes and embedded clauses to give a lexically dense quality to academic prose. The results suggest that future studies should include longer time spans, control for text type, and include statistical treatments.

Keywords: *Complexity theory, SFL, academic literacy, Second Language Acquisition (SLA), English as a Second Language (ESL).*

Resumen

El surgimiento de características de los registros y géneros académicos en la prosa estudiantil ha sido ampliamente investigado en la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF). Sin embargo, a la fecha no se ha examinado este proceso desde la perspectiva de la teoría de sistemas dinámicos, o teoría de la complejidad. Esta perspectiva requiere tomar en consideración los patrones de covariación y competición entre varias características, en vez de la evolución de las características individuales. Para atender esta carencia, este trabajo presenta un análisis LSF diacrónico del surgimiento de características del registro académi-

co en la prosa de un estudiante de maestría que es hablante no-nativo del inglés, poniendo atención específicamente a la covariación y competición entre características. Se recolectaron los trabajos académicos del estudiante durante un semestre y se analizó la variación de las características del registro académico en los mismos. Se hicieron tablas que mostraran los patrones de variación y se analizaron visualmente en busca de patrones de covariación y competición entre las categorías. Los resultados muestran patrones de variación no-lineal para todas las categorías analizadas de las tres metafunciones. Las categorías ideacionales muestran los patrones más lineales. Sorprende que la nominalización parezca competir con las cláusulas incrustadas y los procesos relacionales ya que normalmente estas características ocurren juntas para dar densidad léxica a la prosa académica. Los resultados indican que las investigaciones futuras deben considerar lapsos de tiempo más largos, controlar el tipo de texto, e incluir tratamientos estadísticos.

Palabras clave: *teoría de la complejidad, LSF, literacidad académica, adquisición de L2, enseñanza del inglés como segunda lengua.*

Introduction

The insertion of new students into academic life at the graduate level demands the development of complex skills and knowledge for participation in the academic community (Currie, 1993; Mehan, 1980). Adequate use of the academic genres and registers of written English is a crucial skill, as these are highly favored and valued in academic settings as the instruments for communicating findings and developing theories within discourse communities (Blanton, 1993; Norris & Phillips, 2002). These genres and registers display specific patterns that differentiate them from vernacular varieties (Halliday, 1989; Lemke, 1990; Gee 2002; Schleppegrell & Colombi, 2002; Schleppegrell, 2004). The task of controlling these genres and registers in English is particularly challenging for students who are non-native speakers of English (NNSs). Many of them are confronted with the need to control highly abstract, non-congruent registers at a stage when their control of more colloquial L2 linguistic resources is still unstable. Further, NNS graduate students who come from countries where English is not the medium of instruction may not have had sufficient and/or adequate opportunities to write academic papers in English and develop the patterns of linguistic expression that are acceptable to academic gatekeepers. Some of these students may not have developed specialized registers in their L1s. Thus, their development of specialized registers can be usefully construed as the acquisition of a second register within the second language (L2), and part of interlanguage development.

Recently, scholars in the field of SLA have come to view interlanguage development as a complex, dynamic, non-linear process (Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Verspoor, de Bot & Lowie, 2010). Research conducted from this complex systems perspective has produced a number of findings regarding interlanguage development: a) trajectories of interlanguage development are highly individual, but patterns of variation across individuals can be observed in large-enough samples, b) different linguistic categories follow different trajectories, c) trajectories are non-linear, that is, they are full of ups and downs, sudden leaps, and apparent regressions to previous stages, c) linguistic categories compete with and influence one another: i.e. when use of a new tense emerges, control of another tense may “regress” to a previous stage (Bardovi-Harlig, 1997, 2000). So, when investigating developmental trajectories, it is important not only to count features but to discern patterns of interaction between linguistic features and domains across time (Verspoor, de Bot & Lowie, 2010).

The findings described above derive from research on non-specialized registers. With regard to specialized registers, similar research has been undertaken from a SFL perspective. For example, Christie (2002) investigated the emergence of markers of register abstraction in essays written by children and adolescents, and found an increased presence of marked themes and nominalizations. Similarly, Hewings (2004) found differences in the use of themes in undergraduate students: the more advanced

students tended to use a greater variety of theme types. These students “encoded a greater number of meanings” (Hewings, 2004, 144) at the beginning of the clauses in their texts. In a similar vein, but drawing on a different analytic tool, that of Appreciation Theory, Coffin (2002) traced the use of Appreciation resources by history student to construct different kinds of academic voices. She found patterns of development in the expression of Appreciation that lead student to move from a “recorder” voice to an “adjudicator” voice (her terms).

In English-speaking contexts, SFL research on the development of specialized registers (hereafter, SFL research) is not usually construed as research on language acquisition. However, scholars in Spanish-speaking countries, such as Hess (2010), cite the studies of SFL researchers such as Schleppegrell (2004) as studies of late-stage, or advanced language acquisition. This move paves the way for undertaking SFL academic language development research in a way that construes such development as the acquisition of second registers. It also affords the application of recent views on interlanguage, such as the complexity view outlined above to SFL research. To date, SFL research has not considered, for example, how features of academic registers interact with one another across time in individual developmental trajectories. It is not known if specific features may compete with others as academic registers emerge and develop. This is despite SFL’s compatibility with a Complexity Theory approach to language acquisition (Matthiesen, 2009).

In addition, SFL research has focused on primary, secondary, and undergraduate education. Little is known from a SFL perspective on second-register acquisition at the graduate level, specifically with Spanish-L1 graduate students who have to develop academic registers in English.

In light of these gaps in our knowledge, this paper investigates the second-register acquisition of a Spanish-speaking graduate student writing academic papers in English at an American university. The study addresses the following questions:

1. How do features of academic register vary in the participant's written research reports over the course of his first semester in an English-speaking MA program?
2. Which academic register features appear to compete with one another along the participant's developmental trajectory?

Methods

This study follows a case study approach. It was conducted in the context of an ESL Academic Writing (AW) class at a prestigious research university in the United States. The participant, Adrián (a pseudonym), was selected following a rich case, or information-rich participant approach. This approach consists of selecting from a pool of potential cases one that most accurately represents the features the researcher is interested in (Patton, 2003; Marshall & Rossman, 2004). For this study, I was interested in a Spanish- or Portuguese-L1 student in the first term of a Master's degree program, with limited experience writing academically in both Spanish/Portuguese and English. Two students in the academic writing class met these criteria. Adrián was selected because the other potential participant's academic program, Plant Biology, included very little writing during her first term. By contrast, Adrián's degree program, a Master's of Arts in Applied Linguistics, required writing several small-scale research papers in the first term. Another criterion to choose Adrián was limited engagement with academic writing tasks in the L1 or the L2. Adrián comes from an underdeveloped Central American country, and he reports having done very little academic reading or writing in Spanish or English during his undergraduate studies, which were in English Language Teaching. That is, he is an example of a student who has to develop an academic register in the L2 without having done so in the L1.

The AW class papers, along with those of Adrián's SLA class, were the focus of this study. Table 1 below presents those papers by Adrián that were included in the sample for this study, as well as the codes assigned to them. The papers are presented in the order in which Adrián wrote them. Then, an explanation of the procedures for selecting these papers is given.

Table 1. Analyzed papers

Paper code	Description
SLA1	Interlanguage empirical study
SLA 2	Research article report
SLA 3	Interactionist empirical study
AW1	First draft of final paper (grammaticality judgment study, empirical)
SLA 4	Library research paper
AW2	Final draft of final paper

AW followed a corpus-based approach. It was designed for Non-Native Speaking graduate students. Per the AW syllabus, students had to write a series of small-scale empirical research papers investigating generic and registerial features of the different sections of published research papers in their disciplines. These published research papers were organized in electronic corpora compiled by the AW instructor, and students learned to use a concordancing program to explore the corpus of their discipline. For their final project, they had to choose a final paper from another class and format it according to the genre and register conventions learned in AW so it would be more academic-like. Adrián chose to turn in his final Introduction to Linguistics paper as his final AW project. It was an empirical research study dealing with native speakers' grammaticality judgments on adjective order. Students had to submit both a first draft and a final draft to be evaluated by the AW instructor. The draft and the final version of the AW final papers were included in the sample and are coded as AW1 and AW2.

In addition to the AW papers, I also incorporated to this study four research assignments from Adrián's SLA class because he and the instructors indicated that this was a critical class for learning disciplinary writing conventions. Two of these assignments were empirical research studies, one was a

library research project , and one was a report on a research article. These are the papers coded as SLA1, SLA2, SLA3, and SLA4.

SFL analysis of register features was performed on these papers. Drawing on previous studies of scientific/academic registers (e.g. Jones et al., 1988; Halliday & Martin, 1983), several functional linguistics features related to each of the three metafunctions were identified and quantified in the corpus. These are summarized in Table 2. The categories marked with an asterisk are those with an inverse relation to academic register development. All categories are defined and explained below.

Table 2. Analytic categories.

Field – Experiential Metafunction
Applied Linguistics (AL) technical terms
Relational processes
Tenor – Interpersonal Metafunction
Passive voice
First person pronouns*
Hedging
Interpersonal* vs. impersonal metaphors of modality
Objective Modality
Appreciation (subjective* vs. objective)
Mode – Textual Metafunction
Clause types (main, paratactic, hypotactic, embedded)
Theme markedness
Nominalizations
Grammatical intricacy*
Lexical density
Cohesion and Coherence
Conjunctive Adjuncts
References
Cataphoric references
Anaphoric references

Regarding AL terms, the terms that were counted were those considered to be technical, i.e. those that are not likely to be understood by a lay person. The selection of the terms that were considered technical was based on my subjective judgment and consultation with professors in Adrián's MA program. Based on this criterion, terms such as

the following were included in the count: *L2, critical period hypothesis, input, competence, syntax, morphological structure*. By contrast, items such as the following were not counted: *verb, adjective, past tense, pronunciation, native speaker*. Instances of occurrence of AL technical terms in each paper were quantified and normalized to 1,000 words (i.e. the number of occurrences of a term in a text was multiplied by 1,000 and then divided by the total number of words in that text).

As indicated in the literature, the study of the types of processes, also called Transitivity Structure (Halliday, 1994), can yield information about the degree of abstraction of a text. Concretely, an increase

in the number of relational processes is evidence of more abstraction (Martinez, 2001), and thus relational processes are the focus in this study. Relational verbs were quantified and the resulting counts were normalized to 1,000 words.

A frequency of use of passive voice that is higher than that of informal spoken language is a well-known trait of academic registers. For this research study, all passive constructions in both ranking (i.e. main, paratactic, hypotactic) and embedded clauses were counted, which means that in sentences like *“the verbs taken from the summary written by the student”* two instances of passive voice were counted. The resulting count was divided by the total number of clauses, both ranking and embedded, in order to obtain the proportion of passive vs. active clauses in the text.

Values for the use of first person indicate the degree of personalization of a text. Although this parameter overlaps with the metaphors of modality category (i.e. *“I think that...”* is a metaphor of modality) and the Appreciation category (i.e. *“I considered this an important study...”* is an instance of personalized Appreciation), there are

other instances of use of first person that are neither metaphors of modality nor instances of Appreciation (i.e. *“we decided to... we expected that...”*). The overall count of the occurrence of first person pronouns (both singular and plural) produces information about the degree of personalization of a text. The counts for each text were normalized to 1,000 words.

Hedging was a problematic category to analyze due to the fact that hedging can be accomplished through a variety of lexicogrammatical choices, such as impersonal mental verbs (i.e. *"This study suggests that..."*), modals (*"This might be due to..."*) subjective metaphors of modality (*"I think that..."*), objective metaphors of modality (*"It seems that..."*). Nevertheless, hedging was included as a separate category because it was considered that increase in hedging implies a more cautious stance toward the ideational content of a clause, which is usual in academic discourse. Instances of hedging as described above were quantified and the resulting counts were normalized to 1,000 words.

In order to have a clearer idea of the quality of hedging in Adrián's text (i.e. whether it was personal or impersonal), instances of use of modals and subjective/objective metaphors of modality were also analyzed and quantified separately. Proportions of personalized vs. impersonal use of modality were obtained.

Metaphors of modality were classified as either objective (i.e. *"it seems that..."*) or subjective (i.e. *"I think that... we can say that..."*). Their proportions were obtained vis-à-vis the total number of metaphors of modality in order to determine whether the proportion of subjective metaphors diminished over time and that of objective metaphors increased. Phrases like *"we can say that..."* were considered to be metaphors of modality because, despite using an ability modal, they seem to imply a probability stance toward the ideational content of the following clause.

Instances of inscribed Appreciation (Martin & White, 2005) were classified as objective (i.e. *"this is an important study..."*) and subjective (*"I consider this is an important study..."*), as a greater proportion of objective Appreciation may indicated a more academic-like quality in the texts. In general, subjective Appreciation and personalized modality were classified as features inversely correlated with academic register development.

Clauses were identified as main, paratactic, hypotactic, or embedded using Halliday's (1994) definitions of those terms, particularly as presented by Colombi (2002). The proportions of each clause type were obtained for each paper. A higher proportion of embedded clauses was considered as evidence of realization of a more academic-like register. A higher proportion of hypotactic clauses was considered as evidence of a less academic-like register (Eggins, 1994; Colombi, 2002)

Following the definitions of marked theme in the literature (Fries, 1994; Halliday & Matthiesen, 2004; Thompson, 2004) only instances of Theme-adjunct, Theme-complement, and Theme-hypotactic clause were considered to be marked themes. In the case of a sentence consisting of a main clause and a paratactic clause, the theme of the main clause was considered to be the theme for the whole sentence, as the meaning of the paratactic clause depends on that of the main clause. Instances of marked theme were quantified and normalized to 1,000 words.

Lexical density was expressed as the proportion of

content-carrying words vs. non-content-carrying words in the text (Colombi, 2002). Following Eggins' (1994) definition of content-carrying words, the following words were considered non-content-carrying: determiners, relativizers, complementizers, copular verbs, auxiliary verbs, dummy placeholders, modal verbs, pronouns, prepositions, conjunctions, adverbs of manner, manner adverbs, degree adverbs, additive and restrictive adverbs, stance adverbs, linking adverbs, deictic adverbs. Content-carrying words were nouns, verbs, adverbs of place and time, frequency adverbs, means adverbs, purpose adverbs, and adjectives. One exception to the deletion of determiners were numerals that should have been followed by a noun which was elided, i.e. *"The first (question)..."* Names of institutions (i.e. *"Centro Colombo-Americano de Bogotá"*) were counted as only one word because they refer to a single entity.

The grammatical intricacy index was obtained by dividing the sum of ranking (i.e. non-embedded) clauses by the number of orthographic sentences in the text (Colombi, 2002, p. 72). This feature is inversely correlated with academic registers: a higher grammatical intricacy index is associated with a more oral-like register (Colombi, 2002).

Nominalizations were also identified and quantified. For the purposes of this analysis, a nominalization was defined as a noun phrase which includes a head noun morphologically related to a corresponding verb (Quirk, Greenbaum, Leech & Svartvirk, 1985).

Conjunctive adjuncts (as classified by Halliday, 1994, p.

324-330) were analyzed at the discourse-semantics level. That is, only those conjunctive adjuncts connecting orthographic sentences and paragraphs were counted. The counts for conjunctive adjuncts were normalized to 1,000 words.

In order to address research question two as to whether any features compete, a simple visual content analysis was performed on the resulting frequency counts. This analysis involved the following steps: 1) calculating normalized frequencies for all analytic categories (per 1,000 words), 2) organizing those in tables (Tables 3-6) according to the papers' chronology, 3) using arrows to indicate on the Table increases and decreases in categories in each paper with respect to the previous paper, 4) calculating average frequency values for all categories, 5) build a new table (Tables 7 & 8) representing with arrows which values for which papers show higher-than-average values. The resulting tables with arrows were analyzed visually to determine which feature frequencies consistently varied inversely with one another both in consecutive time and in

relationship to the average frequency values. This visual analysis method is similar to that presented by Larsen-Freeman (2007).

Results

Tables 3 and 4 below show how the academic-like quality of the registerial categories in Adrián's texts varied chronologically. The arrows indicate whether a given value is higher or lower than the corresponding one in the immediately preceding paper. The values for the following categories are expressed as proportions: objective/subjective metaphors of modality, objective/subjective appreciation, and embedded clauses. The values for grammatical intricacy and lexical density are ratios. All other values are normalized counts (to 1,000 words). As can be seen in Table 3 none of the categories shows a uniform incremental progression but there is an incremental progression overall. SLA3, SLA4 and AW2 have increased values for seven categories, AW1 shows increase in six categories, and SLA2 shows increase in only three categories.

Table 3. General chronological comparison to the previous paper.

Categories	SLA1	SLA2	SLA3	AW1	SLA4	AW2
AL technical terms	11.75	1.84▼	19.13▲	6.9▼	41.99▲	4.95▼
Relational Processes	26.11	24.79▼	22.91▼	31.78▲	39.58▲	39.86▲
Passive voice	7.46	4.95▼	11.97▲	7.94▼	9.7▲	11.29▲
Hedging	7.34	7.39▲	5.88▼	5.18▼	11.09▲	6.6▼
Objective metaphors of modality	100	0▼	71.42▲	0▼	100▲	66.66▼
Objective modality	2.9	0▼	2.45▲	5.18▲	0▼	4.12▲
Objective Appreciation	100	50▼	55▲	25▼	100▲	100
Embedded clauses	33.6	16.66▼	10.16▼	36.69▲	36.29▼	33.06▼
Marked theme	17.64	16.63▼	16.19▼	20.72▲	14.26▼	21.86▲
Nominalizations	8.81	14.78▲	37.78▲	12.08▼	4.75▼	9.9▲
Lexical density	42.61	43.43▲	46.71▲	42.57▼	50.71▲	44.63▼
Conjunctive adjuncts	9.55	8.31▼	5.88▼	12.08▲	4.88▼	9.9▲

Interestingly, nominalizations appear to compete with both relational processes and embedded clauses. In other words, nominalizations move inversely with regard to both relational processes and embedded clauses. It is only in AW2 that nominalizations and relational processes move upward together. It is only in SLA4 that nominalizations and embedded clauses move together.

In Table 4, none of the inverse relation categories show a uniform decrease. SLA3 is the only paper to show a uniform

decrease in these values when compared to the previous paper. SLA4 shows decreased values for almost all categories except poor cohesion. It is interesting that the categories tend to vary together almost uniformly. The only exception is AW1, where grammatical intricacy decreased even though all the other features increased.

Tables 5 and 6 show the variation in the empirical research papers. Although once more none of the categories varies uniformly, there is a clearer movement toward a more academic register in this text type. In Table

5, four categories show increased values in SLA3, while six do in AW1 and eight categories do in AW2. In particular, relational processes show higher values in AW1 and AW2, which suggests a movement to a more abstract representation of experience toward the end of Fall 04. Marked theme also has higher values for the last two papers, which suggests more abstraction in the textual metafunction. The values for technical terms and nominalizations, however, decreased in the last two papers.

Table 4. General chronological comparison (inverse relation categories)

Categories	SLA1	SLA2	SLA3	AW1	SLA4	AW2
Grammatical intricacy	1.59	1.84▲	1.75▼	1.49▼	1.42▼	1.46▲
First person pronouns	2.2	10.16▲	9.81▼	12.08▲	0▼	4.12▲
Subjective metaphors of modality	0	100▲	28.58▼	100▲	0▼	33.33▲
Subjective Appreciation	0	50▲	45▼	75▲	0▼	0

Table 5. Chronological comparison of empirical research papers (direct relation)

Categories	SLA1	SLA3	AW1	AW2
AL technical terms	11.75	19.13▲	6.9▼	4.95▼
Relational Processes	26.11	22.91▼	31.78▲	39.86▲
Passive voice	7.46	11.97▲	7.94▼	11.29▲
Hedging	7.34	5.88▼	5.18▼	6.6▲
Objective metaphors of modality	100	71.42▼	0▼	66.66▲
Objective modality	2.9	2.45▼	5.18▲	4.12▼
Objective Appreciation	100	55▼	25▼	100▲
Embedded clauses	33.6	10.16▼	36.69▲	33.06▼
Marked theme	17.64	16.19▼	20.72▲	21.86▲
Nominalizations	8.81	37.78▲	12.08▼	9.9▼
Lexical density	42.61	46.71▲	42.57▼	44.63▲
Conjunctive adjuncts	9.55	5.88▼	12.08▲	9.9▼

Table 6. Chronological comparison of empirical research papers (inverse relation)

Categories	SLA1	SLA3	AW1	AW2
Grammatical intricacy	1.59	1.75▲	1.49▼	1.46▼
First person pronouns	2.2	9.81▲	12.08▲	4.12▼
Subjective metaphors of modality	0	28.58▲	100▲	33.33▼
Subjective Appreciation	0	45▲	75▲	0▼

Table 7. Comparison to average values (direct relation)

Categories	Average	SLA1	SLA2	SLA3	AW1	SLA4	AW2
AL technical terms	14.42	11.75	1.84	19.13▲	6.9	41.99▲	4.95
Relational Processes	30.83	26.11	24.79	22.91	31.78▲	39.58▲	39.86▲
Passive voice	8.88	7.46	4.95	11.97▲	7.94	9.7▲	11.29▲
Hedging	9.06	7.34	7.39	5.88	5.18	11.09▲	6.6
Objective metaphors of modality	73.01	100▲	0	71.42	0	100▲	66.66
Objective modality	2.44	2.9▲	0	2.45▲	5.18▲	0	4.12▲
Objective Appreciation	71.66	100▲	50	55	25	100▲	100▲
Embedded clauses	27.74	33.6▲	16.66	10.16	36.69▲	36.29▲	33.06▲
Marked theme	17.88	17.64	16.63	16.19	20.72▲	14.26	21.86▲
Nominalizations	14.68	8.81	14.78▲	37.78▲	12.08	4.75	9.9
Lexical density	45.11	42.61	43.43	46.71▲	42.57	50.71▲	44.63
Conjunctive adjuncts	8.41	9.55▲	8.31	5.88	12.08▲	4.88	9.9▲

Table 6 also shows lack of uniformity in the variation of the inverse relation categories. However, a general decrease with regard to the values for SLA1 can be observed in grammatical intricacy and poor cohesion. Also, the values for subjective Appreciation, first person pronouns, subjective metaphors of modality and those for objective Appreciation in Table 37 show that SLA3 and AW1 were written with a much more personal stance than SLA1 and AW2.

Table 7 presents a comparison of the values for each paper to the average values for all categories. Later papers present higher-than-average values more often than do earlier papers. In particular, there are more uniform increases in the abstraction of the experiential metafunction (i.e. values increase more uniformly for relational processes and abstract subjects). One of the categories measuring increased sophistication of the textual metafunction, embedded clauses, also varied in a more uniform manner in the last three papers. It is also clear that Adrián took a much more personal position toward his texts in SLA2, SLA3 and AW1 than he did in both SLA4 and AW2.

Table 7 also reinforces the observation that nominalizations compete with relational processes and embedded clauses as these features never show higher-than-average values in the same papers.

Table 8 below shows grammatical intricacy tended to decrease in AW1, SLA4 and AW2, which, combined with the increased in the proportion of embedded clauses in these three papers observed above, suggests a more academic-like realization of the textual metafunction in these papers. Furthermore, higher-than-average values for conjunctive adjuncts AW1 and AW2 in Table 39 above also point in that direction.

Table 8 also shows that SLA4 and AW2 tended to present fewer non-academic characteristics regarding the interpersonal metafunction (first person pronouns, subjective metaphors of modality, subjective Appreciation). These results and those in Table 7 above show that SLA4 and AW2 draw from academic registers more than the other papers, which indicates increased sophistication in Adrián's writing.

Table 8. Comparison to average values (inverse relation)

Categories	Average	SLA1	SLA2	SLA3	AW1	SLA4	AW2
Grammatical intricacy	1.59	1.59	1.84▲	1.75▲	1.49	1.42	1.46
First person pronouns	7.35	2.2	10.16▲	9.81▲	12.08▲	0	4.12
Subjective metaphors of modality	43.65	0	100▲	28.58	100▲	0	33.33
Subjective Appreciation	28.33	0	50▲	45▲	75▲	0	0

Conclusions

With regard to research question 1, Adrián's papers show uneven patterns of variation. However, while the progression is not uniform, there is clear movement from less academic-like to more academic-like language use. Rather surprisingly, Adrián's writing at the beginning of the semester (SLA1) showed more sophistication in the realization of the textual and interpersonal metafunctions than did later writing (SLA2, SLA3, AW1), and that level of sophistication was not regained until the end of the term (SLA4, AW2). However, the ideational metafunction seems to show a more even pattern of development of academic register features than the interpersonal and textual metafunctions.

As for question 2, the visually observable patterns of variation suggest that nominalizations compete with embedded clauses and relational processes because they co-vary only in one paper in each case. These findings are surprising because

nominalizations and relational processes usually conspire in the construction of non-congruent ways of representing reality (Halliday, 1989; Halliday & Martin, 1993).

This study is limited due to its small sample size and time frame. An analysis incorporating more papers collected along a longer time frame would perhaps reveal clearer patterns of co-variation and competition among features. A further limitation of the study is that it incorporates more than one text type. Future analyses with larger samples should control for text types. This procedure may reveal the influence of text type in accounting for variation patterns in the acquisition of academic registers. Finally, future studies should incorporate papers written by multiple individuals grouped along L1 origins and use statistical treatments. These procedures may reveal L1-specific difficulties in academic register acquisition as well as more general patterns cutting across several L1 groups. ■

REFERENCES

- Bardovi-Harlig, K. (1997). Another piece of the puzzle: The emergence of the present perfect. *Language Learning* 47,3, 375-422.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Oxford, England: Blackwell.
- Blanton, L.L. (1994). Discourse, artifacts, and the Ozarks: understanding academic literacy. *Journal of Second Language Writing*, 3, 1, 1-16.
- Coffin, C. (2002). The voices of history: Theorizing the interpersonal semantics of historical discourses. *Text*, 22(4), 503-528.
- Christie, F. (2002). The development of abstraction in adolescence in subject English. In M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power* (pp. 45-66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Colombi, M.C. (2002). Academic Language Development in Latino Students Writing in Spanish. In M. J. Schleppegrell & M. C. Colombi (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages: meaning with power* (pp. 67-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Currie, P. (1993). Entering a disciplinary community: Conceptual activities required to write for one introductory university course. *Journal of Second Language Writing*, 2, 101-117.
- Eggins, S., (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Pinter: London.
- Fries, P. H., (1994). On Theme, Rheme and discourse goals. In Malcolm Coulthard (Ed.), *Advances in Written Text Analysis*, 229 - 249. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gee, J. P. (2002). Literacies, identities and discourse. *Developing advanced literacy in first and second languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 159-176.
- Halliday, M.A.K. (1989). Some grammatical problems in scientific English. In M.A.K. Halliday and J.R. Martin (Eds.), (1993), *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 69-85.
- Halliday, M.A.K., (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold: London.
- Halliday, M.A.K. (2004). The language of science. London: Continuum.
- Halliday, M.A.K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). An introduction to functional grammar. Third edition. London: Arnold.
- Hess, K. (2010). Saber lengua: lenguaje y metalinguaje en los años escolares. México, DF: El Colegio de México.
- Hewings, A. (2004). Developing discipline-specific writing: An analysis of undergraduate geography essays. IN L.J. Ravelli & R.A. Ellis (Eds.), *Analyzing academic writing: Contextualized frameworks* (pp. 131-152). London: Continuum.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social interactions in academic writing*. Edimburgh: Pearson.
- Jones, J., Gollin, S., Drury, H., & Economou, D. (1988). Systemical-Functional Linguistics and its application to the TESOL curriculum. In R.O. Freedle (Series Ed.) and R. Hasan & J.R. Martin (Vol. Eds.), *Advances in discourse process: vol. 27. Language development: Learning language, learning culture. Meaning and choice in language: Studies for Michael Halliday*. Norwood, NJ: Ablex.
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, pp. 773-787.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- Lemke, J. L. (1990). *Talking science: language, learning and values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2004). *Designing qualitative research*. (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2009), Meaning in the Making: Meaning Potential Emerging From Acts of Meaning. *Language Learning*, 59: 206–229.
- Mehan, H. (1980). The competent student. *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 131-152.

- Martínez, I. (2001). Impersonality in the research article as revealed by analysis of the transitivity structure. *English for Specific Purposes*, 20, 227-247.
- Norris, S. P. & Phillips, L.M. (2002). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Science Education*, 87, 224-240.
- Patton. M.Q. (2003). *Qualitative research methods and evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
- Schleppegrell, M.J. (2004). *The language of schooling*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, M.J. (2002). Challenges of the science register for ESL students: errors and meaning-making. In M.J. Schleppegrell and M.C. Colombi, (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages* (pp. 159-176) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum .
- Schleppegrell, M.J. & Colombi, M.C. (2002). Theory and practice in the development of advanced literacy. In M.J. Schleppegrell and M.C. Colombi, (Eds.), *Developing advanced literacy in first and second languages* (pp. 1-20) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum .
- Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.
- Verspoor, M., de Bot, K., & Lowie, W. (Eds.) (2010). *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*. Amsterdam: John Benjamins.

EL SISTEMA DE TRANSITIVIDAD EN LENGUA NÁWATL: UN ACERCAMIENTO.

Alfonso Hernández Cervantes, UAT
alhercer@yahoo.com.mx

Resumen

¿Cómo sería una teoría si, en vez de fundamentarse en lenguas como el inglés, se tomara como modelo el náwatl o cualquier otra lengua originaria? Esta pregunta motiva este primer acercamiento sobre la noción de transitividad en la lengua náwatl. A lo largo del presente trabajo podemos apreciar cómo en algunos procesos materiales de esta lengua bajo estudio, la transitividad se debe abordar desde otra perspectiva diferente a la que tradicionalmente se viene haciendo como con el inglés u otras lenguas indo-europeas. Con el presente estudio se intenta reconsiderar la propuesta del modelo teórico de Halliday (1994) que permita dar cuenta de la diversidad conceptual del náwatl.

Palabras clave: procesos, náwatl, transitividad, modelo teórico de Halliday, diversidad conceptual.

Abstract

What kind of theory would be developed if we were based on Nawatl language or other native language instead of languages such as English? This question motivates the first approach to the notion of transitivity in Nawatl language. Throughout this paper, we can see how the material processes work inside this language under a transitivity approach and how this must be addressed from a different perspective as traditionally it has been applied to English or other Indo-European languages. The present study attempts to reconsider the theoretical model proposed by Halliday that allows to account for the conceptual diversity of Nawatl.

Key words: processes, nawatl, transitivity, Halliday's theoretical model, conceptual diversity.

1. Justificación

El náwatl es la lengua indígena de México que cuenta con mayor número de investigaciones en cuanto a su estructura se refiere, y la que mayor número de hablantes tiene. La lengua náwatl ha sido estudiada desde varios enfoques lingüísticos. Uno de ellos, quizá, donde mayor interés se ha puesto es en el marco de la lingüística descriptiva, cuyo marco teórico-metodológico nos ha permitido conocer que el náwatl de Tlaxcala¹, tipológicamente, es una lengua aglutinante, con un orden básico prominente VOS, pero por el contacto y convivencia con el español, al menos la variante de Tlaxcala, presenta rasgos significativos de un orden SVO. Es una lengua con marcación de núcleo, es una lengua de Objeto Primario (OP) y Objeto Secundario (OS), por citar algunas características morfo-fonológicas y sintácticas.

En nuestro país, México, no se conocen estudios enmarcados en la propuesta teórica sistémico-funcional en lo que concierne a lenguas originarias. Es momento de retomar otro marco teórico-metodológico que nos permita analizar con otro enfoque esta lengua originaria, náwatl. Principalmente se propone observar y describir cómo la lengua hace significados a través del sistema de transitividad. Esto puede trazarnos distintos caminos para poder entender y conocer más acerca de una cosmovisión distinta a la tradicionalmente estudiada, indoeuropea. Lo interesante es ver cómo un proceso afija distintos morfemas para expresar características de tiempo, aspecto y modo, morfemas para aumentar o disminuir la valencia, morfemas de sujeto y objeto morfológicos, morfemas de duplicación de la base verbal para denotar una concepción distinta y procesos de incorporación nominal. En el siguiente ejemplo muestro estas características morfosintácticas que ocurren en la lengua.

¹ Escribimos la palabra *náwatl* con *w* porque adoptamos la escritura fonológica de la lengua y no seguimos la escritura que fue impuesta con las grafías propias del español, esto por un lado, por el otro, decimos *náwatl de Tlaxcala* porque nos estamos refiriendo al náwatl que se habla en las faldas de la Malintzi, dejando de lado la variante de la zona de San Pablo del Monte, Tlaxcala, la cual colinda con Puebla.

1 a) <i>ni-k-chiwa-s</i> S1SG-O3SG-hacer-IRR 'haré mole'	<i>mol-li</i> mole-ABS	b) <i>ni-mol-chiwa-s</i> ² S1SG-mole-hacer-IRR 'haré mole'	
2 a) <i>ni-k-chiwa-s</i> S1SG-O3SG-hacer-IRR 'haré pan'	<i>pan-tsi</i> pan-REV	b) <i>ni-k-chih-chiwa-s</i> S1SG-O3SG-DUP-hacer-IRR 'haré/construiré mi casa'	<i>no-kal</i> POS1SG-casa

En el ejemplo (1a) se pueden apreciar tanto los morfemas de sujeto *ni-* como el de objeto *k-*. Este último está en concordancia con el objeto explícito *molli* 'mole', pero el náwatl es una lengua que hace incorporación (1b) como un recurso morfológico del mismo sistema. Es decir, elide el prefijo de objeto e integra sólo la base del nombre.

En (2b) vemos un caso de duplicación a la izquierda de la primera sílaba de la base del proceso, es decir, la sílaba duplicada es *chi-*, pero aparece una aspiración que simplemente es usada para dar armonía silábica. Es importante resaltar que el proceso *chiwa* 'hacer' para ser usado en el sentido de hacer o construir casas, debe duplicarse porque en la cosmovisión náwatl, la humanidad ya tenemos una casa que un ente supremo nos dio, la tierra. Por lo tanto, construir casas es volver a hacer lo que ya está dado. Los siguientes procesos son algunos ejemplos que echan mano de la duplicación:

Proceso sin duplicación

nemi 'vivir'
chiwa 'hacer'
notsa 'llamar'
paka 'lavar'

Proceso con duplicación

nehnemi 'caminar'
chihchiwa 'construir'
nonotsa 'llamar insistentemente'
pahpaka 'lavar a conciencia'

Entonces estamos ante una lengua que en su estructura manifiesta su cosmovisión y su forma de ver el mundo. Para esto, Luque Durán (2004, p. 491) da una definición sobre visión del mundo:

Una visión del mundo constituye una orientación cognitiva básica perteneciente a una comunidad, grupo social o individuo. La visión del mundo es un concepto complejo que englobaría modelos cognitivos convencionales, valores, emociones, escenarios sociales, situaciones, estados de ánimo, esquemas mentales metafóricos y metonímicos, en definitiva, toda una configuración cultural y ética a través de la cual evaluamos o asumimos ciertos comportamientos, eventos y realidades.

Con esta definición, podemos decir que el náwatl, al igual que todas las lenguas, tiene su propia manera de expresar su realidad y visión del mundo. Esto es lo que por el momento presentamos en este primer acercamiento para poder conocer la noción de transitividad, principalmente, con los procesos materiales dentro de la lingüística Sistémico-Funcional. A partir del análisis de la transitividad en los ejemplos mostramos que las categorías de procesos del modelo actual de la LSF pueden no ser aplicables al náwatl, necesitando su estudio de categorías distintas. Nuestro propósito es replantear y/o ampliar la propuesta del modelo de Halliday (1994) para dar cuenta de la diversidad conceptual de las lenguas indígenas, en este caso el náwatl.

² Las glosas aquí utilizadas son PAS= pasado, S1SG= Sujeto primera persona del singular, S2SG= Sujeto segunda persona del singular, S3SG= Sujeto de tercera persona singular, S1PL= Sujeto primera persona del plural, S2PL= Sujeto segunda persona del plural, S3PL= Sujeto tercera persona del plural, O3SG= Objeto de tercera persona singular, CAUS= Causativo, PERF= Aspecto perfectivo, IMPRF= Aspecto imperfectivo, DUP= Duplicación, APL= Aplicativo, POS1SG= Posesivo de primera del singular, POS3SG= Posesivo de tercera del singular, REV= Reverencial o afectivo, ABS= Absolutivo, DIR= direccional, IRR= Aspecto irreal, PL= Plural, DET= Determinante.

2. La Lingüística Sistémico Funcional

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) tiene sus orígenes en la tradición estructural-funcional. Halliday (1994: xiii, citado en Gil. 1999, p. 165) ‘Sostiene que una gramática funcional es “natural” porque cada elemento de un lenguaje puede explicarse haciendo referencia a cómo se hace uso del lenguaje.’

Halliday (1985 [1994], pp. xxix-xxx) lista las posibles aplicaciones de esta teoría:

- Para comprender la naturaleza y funciones del lenguaje.
- Para comprender lo que las lenguas tienen en común (es decir, cuáles son las propiedades de una lengua como tal) y en qué difiere una de otra.
- Para comprender cómo evoluciona una lengua a través del tiempo.
- Para comprender cómo se desarrolla el lenguaje de un niño y cómo pudo haber evolucionado en la especie humana.
- Para comprender la cualidad de los textos: por qué un texto significa lo que significa y por qué se lo valora como tal.
- Para comprender cómo varía la lengua, de acuerdo con el usuario y de acuerdo con las funciones que cumple.
- Para comprender los textos poéticos y literarios y la naturaleza del arte verbal.
- Para comprender la relación entre lenguaje y cultura y entre lenguaje y situación.
- Para comprender algunos aspectos del papel del lenguaje en la vida de una comunidad y de un individuo, como el multilingüismo, la socialización, la ideología, la propaganda, etc.
- Para ayudar a aprender la lengua materna: lectura y escritura.
- Para ayudar a aprender lenguas extranjeras.
- Para ayudar a traducir e interpretar.
- Para escribir estudios de referencia sobre cualquier lengua (diccionarios, gramáticas, etc.).
- Para comprender las relaciones entre el lenguaje y el cerebro.
- Para ayudar en el diagnóstico y tratamiento de patologías lingüísticas provocadas por daños cerebrales (tumores, accidentes) o por desórdenes congénitos como el autismo y el síndrome de Down.
- Para comprender el lenguaje de signos de los sordos.
- Para diseñar aparatos para mejorar la audición.
- Para diseñar sistemas para producir y comprender el discurso y para convertir textos hablados en escritos y viceversa.
- Para asistir en la interpretación de sentencias legales.
- Para diseñar medios más económicos y eficientes para la transmisión de textos orales y escritos.

Todas las aplicaciones que lista Halliday pueden ayudar a entender, analizar, comprender y valorar cualquier sistema lingüístico. Para este trabajo nos centramos en las dos primeras aplicaciones arriba sombreadas debido a que mostraremos cuáles son los mecanismos que la lengua bajo estudio sigue para crear significados a través del sistema de transitividad.

El significado lingüístico, como sostienen Ghio y Fernández (2005, p. 79), ‘no es un simple “reflejo” o un “espejo” de la realidad, sino más bien una “interfase” entre el mundo extralingüístico y la forma lingüística’. En la cláusula es donde se manifiesta esta interfase.

La cláusula es entendida como el centro del estrato léxico-gramatical porque es en ella donde se encuentran las tres organizaciones semánticas (representación, intercambio y mensaje) o mejor conocidas como dimensiones de estructura semántica (Ghio y Fernández, 2005). En cada una de estas dimensiones existe, también, una organización semántica, conocida como funciones del lenguaje. Dichas funciones se manifiestan en tres sistemas: Transitividad, Modo y Temático. El primero, el de transitividad, realiza un significado o metafunción ideacional, el de modo realiza un significado interpersonal y por último el sistema temático realiza significado textual. Como ya lo mencionamos, en el presente estudio de exploración nos centramos en el sistema de transitividad.

2.1 El sistema de transitividad

El presente estudio tiene como propósito analizar cómo se expresa el sistema de transitividad en algunos ejemplos tomados del náwatl. Es decir, cuál es el rol de los participantes relacionados a los procesos que ocurren en la cláusula, principalmente con aquellos procesos materiales plenos. El sistema de transitividad construye un significado ideacional, dentro del cual Halliday (1994) distingue dos sub-componentes:

- 1) Experiencial: aquí las personas construimos una imagen de la realidad externa e interna, tomando en cuenta que esta realidad está organizada por ‘sucesos’ o ‘acontecimientos’, los cuales se ordenan en la gramática de la cláusula y se exteriorizan mediante el sistema de la cláusula.

- 2) Lógico: ofrece los medios para formar complejos gramaticales. (Ghio y Fernández, 2005).

3) *neh o-ni-k-itta-k*
P₁SG PAS-SiSG-O₃SG-ver.PERF
‘vi a mi hermana en la fiesta’

no-welti
POSiSG-hermana en
ipan ilhwi-tl
fiesta-ABS

Es, entonces, en la cláusula donde se aprecian los sucesos o eventos y el medio que permiten lograr lo anterior a través del sistema de transitividad. Y es en la cláusula donde ‘el mundo de la experiencia se convierte en significado configurado como un conjunto manejable de procesos, participantes y circunstancias’. (Ghio y Fernández, 2005:81).

2.2 Los procesos

Dentro del sub-componente experiencial construimos una imagen de la realidad externa e interna. La realidad interna se considera una repetición de la experiencia del mundo que nos rodea; es la experiencia interior de nuestra conciencia (procesos mentales). En la realidad o experiencia externa, de las acciones o eventos, Ghio y Fernández (2005, p.82) sostienen que ‘ocurren cosas y las personas hacen cosas o bien hacen que ocurran cosas’. Es en este punto, (experiencia externa o mundo físico) donde centramos nuestro interés para poder mostrar un acercamiento al comportamiento de los procesos materiales en náwatl.

Las cláusulas se clasifican en relación a los tipos de procesos. Existen los procesos básicos y combinados. Dentro de los básicos encontramos: materiales (hacer, causar), relacionales (ser, estar) y mentales (pensar, sentir, evaluar). En los procesos combinados tenemos: verbales (decir), comportamiento o conductuales (actuar) y existenciales (haber, existir, aparecer). Halliday (1994) apunta que éste es un modelo universal entre las lenguas humanas. En seguida mostramos cómo se realiza un proceso, participante y circunstancia.

Proceso (grupo verbal) *hace*

Participante (grupo nominal)

Circunstancia (grupo adverbial, grupo nominal o grupo preposicional)

En (3) vemos que el participante lo indica el pronombre de sujeto *neh* ‘yo’ y el prefijo de sujeto morfológico *ni-*. El proceso está manifestado por el grupo verbal *onikittak* ‘lo vi’ y la circunstancia está expresada con el grupo preposicional *ipan ilhwi-tl* ‘en la fiesta’.

Es importante resaltar que el elemento *participante* se realiza por un grupo nominal y el de *circunstancia* se realiza por un grupo adverbial, nominal o preposicional, pero algunos de los elementos de una cláusula cumplen la función inherente porque como Ghio y Fernández (2005) argumentan: un elemento o rol de los participantes puede ser exigido por el proceso aunque no esté referido en la cláusula, tal es el caso del *actor*. En seguida vemos cómo la lengua náwatl denota la noción de transitividad centrándonos en las cláusulas de procesos materiales junto con sus participantes.

3. Tipología de procesos materiales en náwatl

Los procesos materiales, como ya lo mencionamos, edifican sucesos y acciones concretas, cambios o modificaciones que ocurren en el mundo

material y que se pueden percibir como: 1) **El movimiento en el espacio**, 2) **Cambios en los estados físicos de las cosas** y 3) **Cambios que tienen lugar en fenómenos abstractos**. (Ghio y Fernández, 2005). Antes de continuar es preciso conocer cuáles son los roles involucrados en la cláusula material.

Los participantes o roles son: **Actor**: es un participante inherente en una cláusula material y puede estar presente tanto en verbos transitivos e intransitivos para afectar al participante **Paciente** (el que sufre, padece o experimenta el proceso), o bien, como lo apunta Halliday (1994), es aquello hacia lo que se extiende el proceso. **Meta**: puede ser un producto de la acción: *hacer una torta*, o bien, puede existir antes de la acción pero es afectado por esta misma acción de algún modo: *ella movió la silla*. **Beneficiario** es el participante beneficiado de una acción: *ella compró juguetes para sus hijos*. **Alcance** es el participante que especifica el fin o alcance de un suceso o proceso, pero no es afectado por la realización del proceso: *ella escaló la montaña*. Por último la **Circunstancia**: es el menos obligatorio en los procesos materiales y se puede clasificar en: *Localización, Extensión, Manera, Causa, Propósito, Patrocinante, Contingencia, Compañía, Aspecto, Producto, Asunto y Ángulo*. (Ghio y Fernández, 2005, pp. 89-91).

A continuación vemos la tipología sobre cómo los procesos materiales ocurren en el mundo material en la lengua náwatl, describiendo sus participantes asociados:

El movimiento en el espacio

El siguiente ejemplo (4) lo extraemos de la historia 'Frog Story', la cual fue grabada el 15 de febrero de 2004 al señor Rafael de la comunidad de Tlachco, Tlaxcala. En dicha cláusula podemos apreciar un proceso de movimiento en el espacio.

En este ejemplo podemos ver que el proceso Økitemooti 'va a ir a buscar' es un proceso complejo porque tiene una raíz, la cual contiene la carga semántica principal, pero la experiencia externa o el mundo real de todo el proceso no es sólo la raíz, sino los afijos que la acompañan. Es decir, en náwatl, un proceso puede involucrar solo la noción semántica principal (nos referimos al sentido pleno del grupo verbal), aunque no siempre; muchas veces los afijos, principalmente los que indican dirección (como el sufijo *-ti* 'de aquí para allá'), hacen que un proceso exprese los cambios o modificaciones del mundo real, o bien, haya un movimiento en el espacio. Estamos, entonces, frente a una cosmovisión donde el mundo real se expresa no sólo con la noción de proceso como grupo verbal, sino que la misma complejidad del grupo verbal hace al proceso. Es decir, un proceso, en náwatl, tiene afijos de tiempo, modo y aspecto, afijos de sujeto y objeto, los cuales permiten entender el proceso.

Los participantes involucrados en esta cláusula (4) son: **actor**, el cual está expresado con la ausencia de sujeto morfológico Ø- (S₃SG) y la **circunstancia** del tipo 'localización espacial' *kanin Ø-kalaaki-s* 'a dónde meterse' que por el momento podríamos considerar un grupo adverbial. Decimos por el momento porque para el náwatl no se han hecho estudios para determinar cuáles palabras son adverbios o no.

Para poder apreciar más esta cosmovisión en seguida mostramos, en la siguiente cláusula (5), un proceso que, en español y en inglés, se considera un proceso material, nos referimos al proceso material 'caminar'. Esta cláusula fue extraída de la grabación hecha al señor Rafael el día 24 de marzo de 2002 en

la comunidad de Tlachco, Tlaxcala. La conversación es sobre su historia de vida.

4) poscha	Ø-ki-temoo-ti	kanin Ø-kalaaki-s
pos tal vez	S ₃ SG-O ₃ SG-buscar.PERF-DIR	donde S ₃ SG-entrar-IRR
'Pues, tal vez va ir a buscar a dónde meterse'		

5) <i>o-ni-neh-nemi-a</i>	<i>asta</i>	<i>ixtenko</i>
PAS-SiSG-DUP-vivir-IMPRF	hasta	Ixtenco
'Caminaba hasta Ixtenco'		

En esta cláusula (5), el proceso *oninehne-mia* 'caminaba' es un proceso que tiene una raíz cuya carga semántica no corresponde al mundo real. Es decir necesita de la duplicación a la izquierda de la primera de la base para denotar un nuevo sentido, pero no sólo es el recurso morfológico que la lengua tiene para denotar cambio de significado, sino que la duplicación es un mecanismo que tiene que ver, también, con la cosmovisión de esta cultura. En náwatl, el hecho de 'caminar' denota 'ser un ente vivo'. Entonces la pregunta es ¿el proceso *onehne-mia* 'caminaba' es un proceso material? Si sólo nos quedamos con la idea de que los procesos materiales son sucesos y acciones concretas y no tomamos en cuenta la cosmovisión y filosofía de un pueblo, estaríamos siguiendo una visión indoeuropea.

Siguiendo con el análisis de esta cláusula, los participantes que involucra son: **beneficiario**: está expresado en el complejo o grupo verbal con el prefijo *ni-* (SiSG) porque es él quien se beneficia de la acción. Y **circunstancia**: es *asta ixtenko* 'hasta Ixtenco'. Es una circunstancia de tipo 'extensión espacial' porque responde a la pregunta ¿Hasta dónde?

Cambios en los estados físicos de las cosas

En esta segunda clasificación, la cláusula (6) que tomamos como ejemplo es tomada de una conversación con la señora Paz el día 14 de agosto de 2003, en la comunidad de Tlachco, Tlaxcala.

6) <i>y-o-ti-miawil-teek-e</i>	<i>in</i>	<i>mil-li</i>
ya-PAS-SiPL-punta-cortar.PERF-PL	DET	milpa-ABS
'Ya despuntamos la milpa'		

En esta cláusula (6) se puede apreciar un cambio en el estado físico de la milpa porque culturalmente las personas que se dedican al campo cortan la punta (es de donde empieza la mazorca hacia arriba) a la milpa. Esto es con el fin de que madure más rápido la mazorca, entonces hay un cambio en el estado físico de la milpa. El proceso *yotimiawilteeke* 'ya despuntamos' muestra un

recurso morfológico conocido como 'incorporación nominal', es un fenómeno muy productivo en la lengua. Una vez más creemos que no debemos omitir todo este trasfondo que la lengua nos brinda de su percepción sobre el mundo real. Si nos centramos en que la noción conceptual del proceso es sólo *teek*, entonces queda truncada la idea de un proceso. En náwatl, en la frase verbal es donde se concentra la información más relevante de una cláusula, tanto que una frase verbal puede ser una cláusula.

En cuanto a los participantes involucrados son: **actor**: está expresado con el prefijo *ti-* (SiPL) y el participante *milli* 'milpa' podríamos considerarlo **meta** si seguimos estrictamente el paradigma propuesto, pero si tomáramos en cuenta la cosmovisión náwatl entonces el participante *milli* 'milpa' y el prefijo nominal *miawil* 'punta' los consideraríamos como **paciente** porque la punta y la milpa forman un todo y por consecuencia ambos sufren el proceso. Para entender esta relación es necesario aclarar que una de las actividades de trabajo en la cultura náwatl es despuntar la milpa cuando casi el elote está madurándose para que el maíz madure más rápido. Y para esto, los hablantes han incorporado a su lenguaje la base del nombre en la frase verbal. También es importante saber que la milpa tiene partes y esas partes, como la punta, pueden ser vistas como dos cosas distintas, pero siempre pertenecen a una sola entidad. Con esto nos planteamos si es el sistema lingüístico náwatl el que debe ceñirse estrictamente al modelo o viceversa.

Cambios que tienen lugar en fenómenos abstractos

Para esta categoría, las cláusulas fueron extraídas de la grabación hecha al señor Rafael el día 24 de marzo de 2002 en la comunidad de Tlachco, Tlaxcala. La conversación es sobre su historia de vida. En el ejemplo (7a) mostramos un proceso material concreto que permite construir *un movimiento en el espacio abstracto* y en (7b) mostramos un proceso material concreto que permite construir *un cambio en un fenómeno abstracto*.

7) a) <i>o-Ø-wal-ika-k</i>	<i>see</i>	<i>billete</i>
PAS-S ₃ SG-DIR-llevar-PERF	uno	billete
'Llegó un billete'		
b) <i>Ø-ki-chiwa</i>	<i>sacrificio</i>	<i>in gente</i>
S ₃ SG-O ₃ SG-hacer	sacrificio	DET gente
'La gente hace sacrificio'		

En (7a), el proceso *oØwalikak* 'llegó' presenta una complejidad no sólo morfológica, sino también de sentido cultural. Es decir, la raíz del proceso es *ika* 'llevar', pero junto con un prefijo direccional *wal* 'de allá para acá' denota traer. Hasta aquí se puede entender, pero por el contexto donde aparece esta cláusula, debemos entender que el billete llegó solo. Entonces estamos hablando de una cláusula de tipo: *movimiento en el espacio abstracto*. En el ejemplo (7b), el proceso *Økichiwa* 'lo hace' es un proceso material concreto, pero en la cláusula está denotando *un cambio en un fenómeno abstracto*.

Los participantes asociados a estas cláusulas son: en (7a) tenemos como **actor** a *see billete* 'un billete' y **meta** a la ausencia de prefijo de sujeto morfológico Ø- (S₃SG) la cual está en concordancia con el actor. En (7b), el **actor** es *in gente* 'la gente' y como **meta** a *sacrificio*.

Algunas consideraciones

Después de realizar este acercamiento, debo mencionar las limitantes. Una de ellas fue cómo acercar una visión indígena a un marco teórico que se centra a estudiar más lenguas que comparten, en este mundo globalizado, una forma de ver el mundo como el inglés y el español, entre otras. También, debo decir que como principiante en la LSF fue difícil comprender que el significado propio de un verbo sea considerado un proceso y esto en náwatl no podría entender-

se porque considero que en náwatl su significado es complementado con todos los afijos que aparecen en la frase verbal. Esto, creo es una forma de presentar la realidad. Tal es el caso con el proceso, verbo o frase verbal *nehnemi* 'camina (él, ella)'. Esto nos permite ver, al menos, que en náwatl no existe el concepto de infinitivo, que el significado del proceso se expresa por su conjunto (con la duplicación a la izquierda de la primera sílaba) y no por la base *nemi* 'vivir'.

A manera de cierre sobre este acercamiento al sistema de transitividad en lengua náwatl podemos decir que el modelo teórico sistémico funcional nos permitió entender y explorar un poco más la naturaleza y funciones del lenguaje (cuando nos referimos a los procesos en náwatl). Asimismo, nos ayudó a comprender lo que las lenguas tienen en común y explorar mínimamente en qué difiere una de otra. En este caso, nos referimos, someramente, a las diferencias de la visión indoeuropea con el náwatl. Finalmente, pudimos darnos cuenta de la relación entre lenguaje y cultura y entre lenguaje y situación, de esta manera subrayamos que no se debe omitir el aspecto de la cosmovisión cultural.

Otro de los aspectos que debemos resaltar es que el modelo *hallidayano* nos permitió tener un mejor conocimiento de la función que cumple cada uno de los participantes de la cláusula, puesto que tradicionalmente no se tomaban en cuenta los aspectos semánticos como en este modelo. Las interrogantes que nos surgieron son: ¿por qué el modelo presenta la secuencia de procesos básicos: materiales, mentales y relacionales y no otra secuencia? y ¿por qué los procesos combinados se deben describir después de haber conocido los básicos? Con esto no pretendemos cuestionar el modelo o dar a entender que el modelo no sea adecuado, simplemente buscamos alternativas para continuar explorando la complejidad de esta lengua nativa.

Referencias

- Ghio, E. y Fernández, M. D. (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.
- Gil, J. M. (2001). (Segunda edición). *Introducción a las Teorías Lingüísticas del Siglo XX*. Mar del Plata: Ed. Melusina y RIL editores.
- Halliday, M. A. K. 1994. (Segunda edición). *An introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- Luque, J. de D (2004). Aspectos Universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo. *Estudios de Lingüística del Español*, 21.

Looking at Gender Differences through A Systemic Functional Lens

Leonor Juárez García
Facultad de Lenguas, B.U.A.P.
leonorjuarezgarcia@gmail.com

Introduction

We (teachers) must certainly treat our students under the same standards within the classroom, but do we consider their social roles out of them, and must we? This is a question which captures the complex issue of equity in education as well as the intricate concern of gendered sociocultural rights and expectations. This paper addresses gender inequalities in education, looking at them from the perspective of English language teachers in some rural communities in central Mexico.

The purpose of this study is twofold: On the one hand it means to explore and categorize participants' discursive modality markers (Systemic Functional Linguistics: SFL) (Halliday, 1994; see also Ghio and Fernández, 2005). On the other hand, it will examine both aspects from a critical social perspective in order to provide insights into how teachers perceive and express gender differences. "Critical social research addresses aspects of human society that cause injustice, inequality, insecurity and self-doubt. Its purpose is not only to identify or to analyze the roots of social problems, but discerns feasible ways to alleviate or solve them" (Fairclough, Graham, Lemke, Wodak, 2004, p.1).

Abstract

The present article investigates contextual gender differences in discourse used by seven English language teachers in some rural communities in central México. The study explores the lexical resources utilized by the participants and analyzes modality; modulation and modalization (Halliday, 1994) in their language, with a gender perspective. Significant gender differences were found in the data. Results suggest that sociocultural contextual variables have a powerful impact on the differences reported.

Key words: gender, context, discourse, teaching.

Resumen

Este artículo presenta una investigación sobre diferencias de género en el discurso utilizado por siete profesores de inglés como lengua extranjera en algunas comunidades rurales en el centro de México. El estudio explora los recursos léxicos utilizados por los participantes y analiza la modalidad; tanto modulación como modalización (Halliday, 1994), en su discurso desde una perspectiva de género. Los datos muestran importantes diferencias de género. Los hallazgos sugieren que las variables contextuales y socioculturales tienen un fuerte impacto en las diferencias reportadas.

Palabras clave: género, contexto, discurso, enseñanza.

This study used a qualitative case study methodology and by means of a focus group interview the data were gathered. This study analyzes seven teachers' experiences and perceptions; however, it could be representative of the problems and issues other teachers might face in similar contexts.

This investigation aims to answer the following research questions:

- 1. What are English teachers' perceptions toward gender in these rural communities in central Mexico?
- 2. What modality resources do participants use to refer to gender (differences)?
- 3. How can those modality resources be analysed through a Systemic Functional Lens and a gender perspective?

Theoretical background

Preceding research has exposed gender perceptions as influential within social interaction (Pearson, 2007; Sunderland, 1994; Tannen, 1993). Gender differences also have been found to influence educational settings (Kitetu, 1998; Swann, 1992; Tannen, 1996). Teachers' percep-

tions toward gender affect not only classroom interaction but also involve noteworthy implications which might suggest different views about classroom social practices and education in general.

As education becomes more accessible to distant, rural communities, people would expect to find less inequality, at least regarding educational opportunities concerning gender. The aim of this study is to shed additional light on this view by exploring some English language Bachelarato teachers' opinions, their beliefs, experiences and perceptions toward gender differences through SFL (Halliday, 1994) and with a critical social approach (Fairclough et al. 2004).

Educational diversity and its interactional processes are comprised of certain evident biological differences, but educational diversity also involves some less obvious differences regarding social roles. Taking specifically the female/male opposition into account, we might reflect on certain notions. We are not equal biologically; however, because of those biological differences, we acquire different social rights. We (teachers) must certainly treat our students under the same standards within the classroom, but do we consider their social roles outside of the classroom, and must we? Can either scenario considered above actually lead to what we might call "equity"?

Creating social roles functions to preserve social rapport, which greatly depends on a social identity constructed for ourselves as well as for the others. As Thorne, Kramarae and Henley (1983) affirm, "verbal social interaction helps to construct and maintain hierarchical relations between men and women and power is seen as the ability of imposing one's will as well as one's definition of the right, rational or real" (p. 89). Additionally, they affirm that to be identified as female; women need to look and act in particular ways; and they clarify "women do, but as a part of what they are" (ibid p.89).

Learning a language is learning appropriate ways to communicate in a specific community and in a certain sociocultural context. Hierarchical relations are implicit and schools play an inextricable role. When learning, we do not only share or interact but we "interthink" (Mercer, 2005) and offer an image of ourselves to construct through

talk knowledge within our contextual reality. Analyzing discourse via a gender perspective might provide a more comprehensible framework to view social and cultural practices through a more critical lens.

Interestingly, when Sook (2009) studied the intersections with gender and identity and how it affected some Korean women's learning processes; she insisted that "understanding an individual woman's everyday experience is a means to understanding the knowledge she constructs" (ibid, p.209). It means that our knowledge is part of our everyday experience and reflecting on language might be a form to understand how our gender identities are shaped, maintained and perhaps how they might be changed.

Sunderland (1994) argued that the cultural perspectives of teachers and learners differ significantly and that studying the link between culture and language might be a starting point to examine how worldviews affect language and language use. Even more critical is Hayes & Flannery's view (2000) when they affirm that education is sexist, racist and classist. Even if their claim might seem overly severe, if we examine education carefully and objectively, their claim might seem more reasonable.

Our lexicogrammatical choices embrace utterly contextualized views of gender differences. These views may also be described in terms of gendered sociocultural expectations. As Fairclough et. al. (2004) state, "in many fields, researchers have developed more systematic frameworks to analyze research material and data, turning to more developed structures for discourse analysis, including critical discourse analysis, as well as conversation analysis and discursive psychology" (ibid, p.3). The current research employs as one of its methodological resources Systemic Functional Linguistics (SFL) in order to examine and classify participants' Modality resources (Halliday, 1994) regarding their experiences, perceptions and expectations on the subject of gender issues. Therefore, speakers' grammatical resources will be described on the basis of Modality within a systemic functional linguistic (SFL) framework (Halliday, 1994). SFL provides descriptive tools to analyze how language is used by participants in order to establish and maintain appropriate social relations (ibid,

p.36), and language is described in terms of clauses which enclose functional markers. Each marker has a different functional configuration in the overall meaning of a clause.

As stated before, the purpose of this investigation is to explore participants' modality resources. Modality markers are used by speakers to express the vagueness that ensues between the "yes" and "no" polarity. The table below will be the basis to categorize participants' modality resources.

Table 1. Modality

Modalization	Modulation
• Probability	• Obligation
• Usuality	• Inclination

(Halliday, 1994, p.91)

SFL is based on the use of language as a resource to construct and interpret meanings in social contexts; and even when categorizations might represent a certain type of idealization, markers are useful when investigating the issue of speakers' degree of commitment to the legitimacy of what they are saying. In this case (modality) markers may be modal adjuncts or modal finites. The present study extends the classification of modality by using a Spanish categorization proposed by Ghio & Fernández (2005).

Table 2. Modality markers in Spanish

Type of modality	Subtype	Finite: modal	Modal adjuncts
Modalization (Propositions) *declaratives * questions	Probability	Puede, podría, quiere, querría, debe, debería (más predicador)	Probablemente, quizás, ciertamente, posiblemente, seguramente.
	Usuality	Suele (más predicador)	Habitualmente, a veces, generalmente, siempre, nunca, jamás, raramente, ocasionalmente.
Modulation (Proposals) *offerings *orders	Obligation	Debe, tiene que (más predicador)	Definitivamente, absolutamente, supuestamente
	Inclination *inclination * ability	Quiere, puede	Voluntariamente, fácilmente, alegremente, ciertamente, entusiasmadamente, con determinación.

Ghio & Fernández (2005. p.112).

In addition, since modality resources represent the form speakers modalize and modulate their propositions and proposals; participants' resources will also be classified into the following three values of modality:

Table 3. Modality values

High	certain	always	required	Determined
Median	probable	usually	supposed	Keen
Low	possible	sometimes	allowed	Willing

(Halliday, 1994, p.91)

Both, a critical social interpretation and a modality categorization will be followed in order to explore participants' validity and commitment; as an attempt to describe from the linguistic resources how participants perceive and refer to gender issues.

Methodology

This investigation followed a case study methodology. The participants were seven Bachillerato English teachers from different communities in la Sierra Norte de Puebla. They all teach English, in addition to other academic subjects, in communities where not many students will continue studying. Some of the teachers have access to technological devices such as computers, internet, TV, CD players, and others. They are all taking different diploma courses to improve their language level as well as their pedagogical skills. The course in which they worked together while this study took place was an "Integrated Skills Course", where I (the researcher) was the teacher. We met once a week during six consecutive Saturdays. This course covered 42 hours, thus we met every Saturday from 8 am. to 3 pm. The data were collected on the very last session of the course in a focus group interview.

Participants

The participants for this study were three male and four female teachers, aged from twenty five to forty years old. They teach their English language classes specifically three hours a week during the first, second, third and fourth semesters. Most of them have a lower intermediate English level. They were asked to describe in a composition their work context, the description below is a summary of their answers. Their names have been changed to protect their privacy.

+Vicente. Married. 35 years old. He teaches English in a distant mountain community in "La Sierra Norte." He has to walk for

about an hour from home since there is no other way to reach the school. Most of his students walk to school too, but some of them for more than an hour. There are three groups in his school each with an average of 35 students. He teaches Mathematics in addition to English and he works 18 hours a week. Most of his students speak "Totonaeco". He gets up at 4 a.m. every Saturday to get to our course. He has to walk for three hours, and then take a bus.

+Jaime. Single. 31 years old. He teaches in a community close to Zacatlán. His students walk to school, but most of them live close. His classrooms have an average of 15 to 18 students. Most of them speak an Indigenous language. The teacher does not know the name of that language. He teaches Art, Accountancy, Chemistry and English. He teaches 23 hours a week.

+Omar. Married. 40 years old. He also teaches in a community close to Zacatlán. Some of his students walk to school for about 35- 40 minutes. He usually has 35 students in class. He teaches nine different subjects, such as Literature, Academic Writing, Art, and English. He teaches 30 hours a week. Some of his students miss classes when there are "important religious celebrations".

+Carmen. Married. 25 years old. She works in a distant community in "La Sierra". She has to travel 45 minutes to get to work. The

school's name is a Nahuatl expression. She teaches ten different subjects; History, Biology, Computation, English and other program subjects. Most of her students speak Nahuatl, and do not participate or speak very much in class. They are very quiet.

+Sofy. Single. 36 years old. She works in a community about 40 minutes from Zacatlán. She has about 18 students per classroom. Her students are very shy; and very few want to continue studying at university. Some of her students have to walk to school for about 2 hours.

+Emma. Married. 35 years old. She works in a community deep in "La Sierra Norte". She says that the school is a beautiful place because it is in the middle of nature. She has about 28 students per level. She teaches English and Art. She teaches 9 hours a week. She also says that students are friendly and are very polite to teachers, but sometimes they are lazy to work.

+Lolita. Married. 37 years old. She teaches in a community close to Zacatlán. She teaches 8 subjects; English, Spanish, Literature, Biology, Ecology, Informatics, and Art. She teaches 24 hours a week. She has 20 students on average. Most of her students will travel to The U.S.A. illegally as soon as they finish their Bachillerato, so they are somehow interested in the English language, although they do not work hard to learn it.

Instruments and procedure

In order to gather information to answer the research questions, a focus group interview was used. The focus group is a qualitative technique used to explore a specific topic in a bounded group of people which takes the form of a conversational interview (Flick, 2006). One of the most important values of focus groups is that it allows for a dynamic interaction of people to get opinions and perceptions towards issues, allowing interchange among participants as they answer questions. The focus group interview was applied at the end of the "Integrated Skills"

course. All seven teachers were asked to sit in a circle in front of a mini-camera and answer the following four general questions:

Mention the names of your best students in the English classroom.

Do you believe there is a certain "natural ability" concerning gender to Second Language Acquisition (SLA)?

What does "behave" mean to you? Are there any differences considering girls and boys?

Do you perceive similar or different opportunities for boys and girls at school to continue studying in the communities where you work?

The questions were asked in Spanish and then transcribed, translated and analysed. Linguistic resources were identified and categorized using SFL features and specifically, modality tables. Elements were interpreted through a critical social view and with a gender perspective.

Findings and Discussion

Concerning the first research question; participants certainly perceive diverse gender differences in their communities. Findings suggest that situational, social and cultural practices seem to encourage and even promote consent to certain gender stereotypes, which lead to some disadvantages for both male and female students.

When asked to mention the names of their best students, twelve female names were mentioned out of seventeen. This suggests that participants perceive girls to be "better students" in the language classroom. Nevertheless, participants also mentioned that girls are less likely to continue studying higher education. As a matter of fact they clearly state that girls are expected to get married and have children. Conversely, their answers suggest that boys are expected to "always" have money in their pockets, something not expected from girls.

As for the second research question, participants' modality resources clearly illustrate prevailing gender differences. These differences are better appreciated in the following samples of participants' expressions:

Omar-*"una expresión que se maneja en la comunidad, y no porque sea partidario de esa idea, ¿no?, pero así se maneja, efectivamente la mujer está para eso", los hombres en la*

comunidad lo que les interesa es tener cien pesos en la bolsa doscientos pesos porque tienen que sufragar sus gastos... Y la mujer a esa edad está en casa, no tiene que hacer eso mmm... como el hombre que tiene que salir a trabajar" ("an expression that is used in the community, and not because I agree with that idea no?, but that's as a matter of fact the way they use it "that's what women are for" men in the community, what they are interested in is in having one hundred pesos in their pocket two hundred pesos because they have to pay their expenses... and women that age are at home they don't have to do that... like men who have to go out to work")

The speaker's opinion in these clauses regarding the probability that his observation is valid is construed by an objective and explicit metaphorical variant; a projecting clause, where modality is being dressed up as a proposition (Halliday, 1994, p. 355). In Spanish, the median voice of the modal finite form *así se maneja* (*that's the way it is*) places responsibility and commitment on others regarding the clause's implication. This speaker also uses a high modality marker concerning obligation in the modulation of his proposal, as in *they (men) have to*.

Emma- "...pues en la comunidad donde yo estoy varias de ellas ya no siguen estudiando... una de ellas tiene nueve hermanos y con los nueve pues ya no pueden o sea ya sus papás ya no le dan más...es que a mi mis papás como soy mujer pues para qué estudio si luego luego me voy a casar... y a mi hermano sí le dan el estudio porque es hombre. Y hay quienes sí quieren, sí quieren seguir estudiando pero ya no. ... (well in the community where I am, several (girls) will not continue studying... one of them has nine brothers and with nine they (the parents) cannot anymore, I mean their parents do not give them anymore (Money)...it's because since I am a girl why bother studying if sooner or later I'll get married... and my brother is allowed to study because he is a man, and there are (girls) who want to, they do want to continue studying but they can't anymore").

Interestingly the previous opinion suggests the way different opportunities work to the advantage of boys and disadvantage of girls; it also reflects the way parents view their children's future based on gender, not to say they want to accomplish certain social expectations for their daughters; such as getting married. The speaker uses a rather negative polarity inclination when she says *ya no pueden* (*they cannot anymore*). And when she claims *sí quieren* (*they do want to*) she is evidently marking the finite modal with a positive inclination.

Jaime- "Pues yo... parece que todos mis alumnos son buenos pero siempre unos tienen mayores habilidades que otros... o sea curioso, las Margaritas son mas ventajosas. ("Well, it seems that all students are good but some of them always have more abilities than others, I mean, curious, the Margaritas are more advantageous...)

The speaker uses here a metaphorical variant *parece que* (*looks like*), where he expresses his opinion regarding the probability that his observation is valid is coded not as a modal element within the clause but as a separate, projecting clause in a hypotactic clause (Halliday, 1994, p. 354). This phrase clearly dissimulates in Spanish the fact that he is expressing his opinion. This metaphorical expression has been categorised under the median value of probability (See table 5).

Lolita- "definitivamente hay gente pues que se destaca porque a la major trae conocimientos previos y de entre ellos puedo mencionar a Balbina y Vania y pues creo que nada más... a veces es muy descepcionante la conducta de los papás... los papás mismos los motivan a - cástate al fin que eres mujer" ("definitely there are people that outstand because maybe they have previous knowledge and among them I can mention Balbina and Vania and I think that's it... sometimes parents' attitude is very disappointing the very same parents encourage them- marry, you are a woman after all")

In the first case the modal adjunct *definitivamente* (*definitely*) introduces a high value clause by modulating the proposal with a presumption by saying that there must be no doubt. Then the modal adjunct *a lo mejor* (*maybe*) implies a median value modalization to the probability toward the declarative proposition *traen conocimientos previos* (*have previous knowledge*). The later use of *a veces* (*sometimes*) with the statement that parents' attitude is disappointing clearly illustrates the disagreement

this participant feels toward this social gendered expectation for girls.

The choice of lexicogrammatical resources illustrate social and cultural expectations that suggest gender stereotyping and differential expected behaviour for both male and female students: for women marriage; for men (making/ having) money, for girls housework and having children. The following table summarizes the most relevant modality resources used by participants:

Table 4. Modality actualized markers

Type of Modality	Subtype	Finite Modal	Modal Adjunct
Modalization	Probability	Sí puedo decir (yes I can say) puedo mencionar (I may mention) luego luego (sooner or later)	siempre (always) a lo mejor (may be)
	Usuality	así se maneja (that's the way it is)	se maneja (it is used) luego luego (sooner or later)
Modulation	Obligation	tienen que (they have to) no tienen que (don't have to)	definitivamente (definitely) efectivamente (as a matter of fact)
	Inclination	ya no pueden (they can no more) sí quieren (they do want)	al fin que (after all)

In terms of modality values, results suggest that high modality, followed by median is most likely to be used by participants when referring to gender issues; as seen in the table below.

Table 5. Actualized modality values

Value	Probability	Usuality	Obligation	Inclination
High	sí puedo decir (yes, I can say) sí no puedo decir (well, I cannot say)	siempre (always)	tienen que (x3) (they (boys) have to) no tienen que ((girls) don't have to) definitivamente (definitely)	sí quieren (they (girls) do want)
Median	puedo mencionar (I can mention) parece que (looks like)	luego luego (sooner or later)	efectivamente (as a matter of fact)	ya no pueden (they cannot anymore) al fin que (after all)
Low	a la mejor (may be)			

The previous findings may seem contradictory. Men must have money, but they usually do not. Girls are “good students,” but they usually do not study higher education. Participants expectations are perceived exceptionally different based on gender.

Findings also suggest that cultural and social expectations seem to reflect a gendered stereotyped behaviour. Social expectations which are based on gender permeate and strongly influence teachers’ perceptions and peoples’ behaviours. Social and cultural patterns in a community shape and organize peoples’ beliefs, values expectations and biased gender opportunities. We,

as social actors, are responsible to maintain or change those patterns. Especially as educators, we must commit ourselves to the understanding and reflection that leads to equity, minimally regarding educational opportunities.

To conclude, as Pennigton (1995) states, “teacher change is behavioural and perceptual, that is attitudinal and cognitive... teacher change and development require an awareness of the need for change- or at least of the desirability of experimentation- and of available alternatives” (ibid, p.705). Inquiries such as the present study may be a starting point. ■

References

- Fairclough, N., P. Graham, J. Lemke, and R. Wodak. (2004). “Critical discourse studies”. *TESOL Quarterly*. 1 (1), (1-7).
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. California: Sage.
- Ghio, E. & Fernández, M.S. (2005). *Manual de Lingüística Sistémico Funcional. El Enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan. Aplicaciones a la Lengua Española*. Santa Fe, Argentina: Ed. Universidad Nacional del Litoral.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hayes, E., and Flannery. (2000). *Women as learners*. San Francisco: Tossey-Bass Publishers.

- Kitetu, C. (1998). *Gender in education: An overview of developing trends in Africa*. Ph. D unpublished thesis. Kenia: Egerton University.
- Mercer, N. (2005). "Sociocultural discourse analysis: Analyzing classroom talk as a social mode of thinking". *Journal of Applied Linguistics*, 1 (2), (pp. 4-26).
- Norton, B. & Pavlenko, A. (2004) Addressing Gender in the ESL/EFL Classroom. *TESOL Quarterly*. 38 (3), (504-513).
- Pearson, F. (2007). "The new welfare trap. Case managers, collage education and TANF Policy". In *Gender and Society*. Retrieved on october 10, 2008 in <http://gas.sagepub.com/cgi/abstract/21/5/>
- Pennigton, M. (1995). The Teacher Change Cycle. *TESOL Quarterly*. 29 (4), (705).
- Sook, P. (2009). What is Feminist Research? An examination of Feminist Research Methodology in the Study of Culturally and Linguistically Diverse Women Students. In *Selection of Articles from the Second International Qualitative research Conference*. México: Universidad de Guanajuato (pp.207-226)
- Sunderland, J. (ed.). (1994). *Exploring gender. Questions and implications for English Language education*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Swann, J. (1992). *Girls, boys, and language*. Oxford: Blackwell.
- Tannen, D. (1993). *Gender and discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Tannen, D. (1996). "Researching gender-related patterns in classroom discourse". *TESOL Quarterly*, 30 (2), 341-344.
- Thorne, B., Kramarae, Ch., Henley, N. (1983). *Language Gender and Society*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

Self-representation of Trauma: an Appraisal Analysis

Teresa A. Castineira Benítez
Facultad de Lenguas, BUAP
t_castineira@yahoo.com

Abstract

This in-progress data-driven study examines the discourse of feelings and emotions utilized by EFL learners when writing about traumatic experiences such as rape, racism, and loss in their autobiographies. Three main approaches were considered adequate in the analysis of these autobiographies, genre analysis (Anderson, 2011; Bhatia, 2004; Martin & Rose, 2003), appraisal system (Martin & White, 2005) and multimodality (Kress, 2010). This paper will specifically address the issue of how the typology of 'affect' is represented in these autobiographies. 10 autobiographies are the object of this study, five written by females, and five by males. This paper will first discuss the concept of Autobiography as a genre which is part of a culture of 'confession' and a culture of 'testimony' (Gilmore, 2001). Secondly, this paper will discuss some extracts exemplifying the 'affect' variables of un/happiness, in/security, dis/satisfaction and dis/inclination. Finally, conclusions will be drawn. Due to the limited amount of data, generalizations cannot be made. However, as the data illustrates, we may conclude that by expressing feelings and emotions, these autobiographies may represent liberating tools for these particular EFL learners.

Key words: appraisal, affect, un/happiness, in/security, dis/satisfaction, dis/inclination

Resumen

Este es un estudio que resurge de los datos recolectados, el cual examina el discurso de sentimientos y emociones utilizados por estudiantes de inglés como lengua extranjera quienes escriben sobre experiencias traumáticas tales como violación, racismo y pérdida en sus autobiografías. Este estudio se realizó tomando en cuenta tres enfoques en el análisis de los datos: el análisis de género (Anderson, 2011; Bhatia, 2004; Martin & Rose, 2003), el sistema de la valoración (Martin & White, 2005) y la multimodalidad (Kress, 2010). Este artículo examina en particular cómo la tipología de 'afecto' es representada en estos escritos. Se seleccionaron 10 autobiografías como objeto de estudio, cin-

co escritas por hombres y cinco por mujeres. Primeramente, se discute el concepto de autobiografía como un género que forma parte de la cultura de la 'confesión' y de la cultura del 'testimonio'. Asimismo, en este artículo se discuten algunos ejemplos que ilustran las variables de 'in/felicidad', 'in/seguridad', 'in/satisfacción' e 'in/disposición'. Finalmente, se presentan algunas conclusiones. Debido al limitado número de autobiografías, no es posible realizar generalizaciones. Sin embargo,

podría concluirse que con la expresión de estos sentimientos y emociones, estas autobiografías podrían representar herramientas liberadoras para estos estudiantes.

Palabras clave: valoración, afecto, in/felicidad, in/seguridad, dis/satisfacción, in/disposición.

1. Introduction

The word 'trauma' comes from the Greek language and it means 'wound'. Trauma is defined by Gilmore (2001) as "the self-altering, even self-shattering experience of violence, injury, and harm" (p. 6)...Trauma acquired this ... **sense of wounding by being linked to memory, such that trauma's wound no longer injured the body but the soul and, through it, memory itself**" (ibid., p. 25) [my stress]. Autobiographies are a type of genre that allows writers to express themselves in the first person, which "offers an **opportunity to describe their lives and their thoughts ... and to emerge through writing as an agent of self-representation...**, who can claim **'I was there' or 'I am here'**" [my stress] (Gilmore, 2001, p. 9). Many writers have looked into autobiographies, especially as a literary genre and at how writers become historians of the selves (Anderson, 2011). Gilmore (2001) interpreted trauma and testimony in autobiographical literary genres. In the educational context scholars in the field of professional development (Beijard, D., Meijer, P. & Verloop, N., 2004), teacher education (Bailey, K. M., Curtis, A., Nunan, D., 2001), and teacher identity (Hirsch, 1993), have looked into teachers' autobiographies. Yoshimoto (2008) investigated the identity of four English learners from Japan through their autobiographies. Benson (2004) used autobiographies in order to investigate learners' difference and diversity in language learning and acquisition. "(Auto)biographical researchers, on the other hand, tend to be concerned with

both the linguistic and the non-linguistic outcomes of learning, and with the way in which learners become different from each other in the course of the learning process” (p. 4). To my knowledge, post-traumatic feelings and emotions experimented and expressed by second/foreign language learners have not been investigated.

The autobiographies which are the subject of this study were written by English language learners as a final assignment. After careful examination of the autobiographies, it was decided that the Appraisal system (Martin & Rose, 2003; Martin & White, 2005) was the most appropriate analytical tool to deal with the post-traumatic feelings and emotions that these learners experimented and expressed through language. The focus of this article lies on the “linguistic mechanisms for the sharing of emotions, tastes and normative assessments” (Martin & White, 2005, p. 1) that these writers communicate to their audience. Since this is an in-progress two year research project, this paper focuses on the typology of ‘Affect’.

The aim of this research project can be stated as follows:

- To explore the various post-traumatic feelings and emotions of students enrolled in a BA in English Teaching in a state university in Central Mexico.
- To contribute to the studies of Appraisal system in the field of autobiographies by utilizing the typology of “Affect”.

In order to achieve these aims, the following research question is posed:

- How are post-traumatic feelings and emotions represented in autobiographies according to the typology of “Affect” and its variables of “Un/happiness”, “In/security”, “Dis/satisfaction” and “Dis/inclination”?

In this article, I will discuss the theoretical background, the methodology followed in the study, and the findings. I will provide examples of the findings and their categorization. Finally, I will discuss the conclusions drawn from this study, its limitations and directions for further research.

2. Theoretical Background

As a genre, autobiography is characterized less by a set of formal elements than by a rhetorical setting in which a person places herself or himself within testimonial contexts. By making use of memory the writer of the autobiography creates a story in order to achieve as proximate a relation as possible to what constitutes truth in discourse (Gilmore, 2001, p. 3).

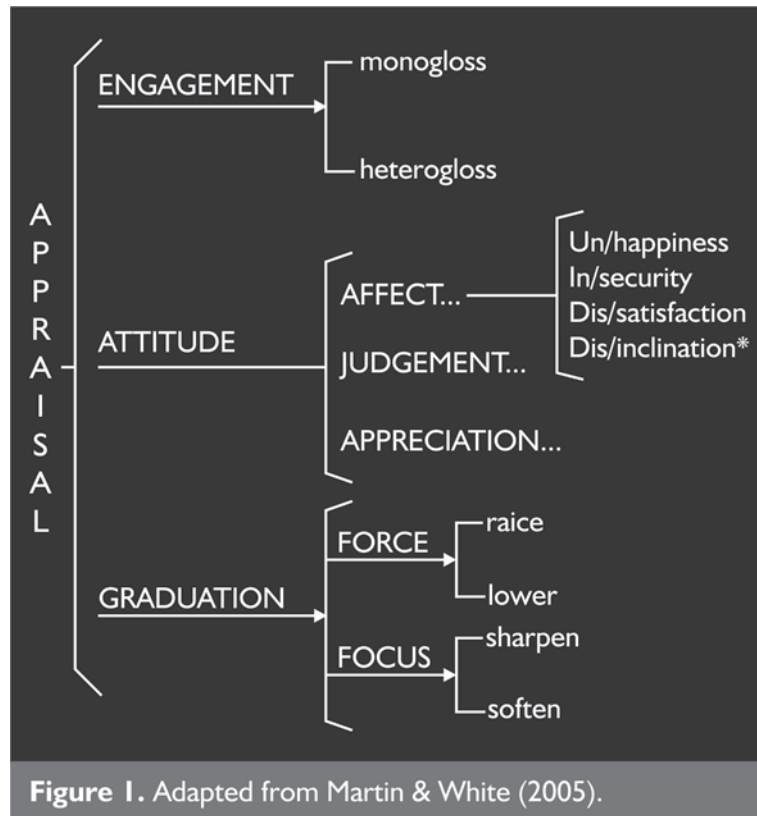
According to Anderson (2011, p. 1), autobiographies as a literary genre, may present critical controversies about a range of ideas including authorship, selfhood, representation and the division between fact and fiction (p. 1). However, Anderson himself recognizes that even though the author is behind the text and controls its meanings, the author becomes “the guarantor of the ‘intentional’ meaning or truth of the text. The author then has a particular kind of ‘honest’ intention which then guarantees the ‘truth’ of the ‘writing’”(ibid., p. 2). I believe this is the case in these autobiographies. They are not literary texts, and the intended audience was their English teacher, therefore, they may be considered honest accounts of their lives. Pavlenko (2004) has looked into gender and sexuality in second language education and states that individuals have undergone transformation and have become aware of oppressive social issues by exploring their own autobiographies among other tools. We can therefore hypothesize that by writing about their traumatic experiences, individuals may find a way to voice them and find some sort of healing and/or closure.

The Appraisal framework (or system) is a rather recent approach that serves to explore, describe and explain the way that language is used to evaluate, to adopt stances, to construct textual personas or identities and to manage interpersonal positionings and relationships. The appraisal framework is an extension of systemic functional linguistics (SFL), originally developed by Halliday (1994), that pays attention to interpersonal meanings. The appraisal analysis looks at how relationships are negotiated in a text by the strategic use of language in order to communicate attitudes and evaluations. Appraisal “is concerned with the construction by texts of communities of shared feelings and values, and with the linguistic mechanisms for the sharing of emotion, tastes and normative assessment” (Martin & White, 2005, p. 1).

Within SFL, Martin and White (2005) situate appraisal as an interpersonal system at the level of discourse semantics. Appraisal is realized by a variety of lexico-grammatical resources such as 'evaluative' lexis, modal verbs, modal adjuncts, and polarity among others. The appraisal system is comprised of three different domains (sub-systems) which are 'engagement', 'affect', and 'graduation'.

Attitude is concerned with our feelings, including emotional reactions, judgments of behaviors and evaluation of things. **Engagement** deals with sourcing attitudes and the interplay of voices around opinions in discourse. **Graduation** attends to grading phenomena whereby feelings are amplified and categories blurred (Martin & White, 2005, p. 35)

Each domain, as represented in Figure 1, is divided into different regions or typologies.



This paper will specifically deal with the typology of affect, which is concerned with feelings and emotions, either positive (+) or negative (-). The next section will show how these feelings and emotions are realized by EFL students who have suffered different types of trauma. The following

variables are included in the affect typology, which express reaction to a 'realis' Trigger (traumas in this particular case).

- **Un/happiness:** This variable covers emotions concerned with 'affairs of the heart' (Martin & White, 2005, p. 49), such as sadness, hate, (un) happiness and love. The meanings related to (un)happiness are the most common related to emotions.

- **In/security:** This variable covers emotions concerned with ecosocial well-being - anxiety, fear, confidence and trust. These feelings are related with our surroundings, including the people in them. It is worth mentioning that according to Martin and White (2005) "[i]n stereotypically gendered communities the feelings here are associated with 'mothering' in the home – tuned to protection from the world outside (or not)" (p. 49).

- **Dis/satisfaction:** This variable covers emotions concerned with *telos* (the pursuit of goals) – boredom, displeasure, curiosity, respect. These feelings have to do with achievement and frustration people engage in both as participants and as spectators. Martin and White (2005) stress that "[i]n stereotypically gendered communities the feelings here are associated with 'fathering' (and mentoring in general) – tuned to learning and accomplishment" (p. 50).

The last affect variable to be considered has to do with an 'irrealis' Trigger or stimulus.

- **Dis/inclination*:** This variable covers feelings that involve intention (rather than reaction). These feelings usually are represented by desiderative mental processes that are related to wishes and desires.

Having outlined the theoretical basis of this paper, I now proceed to discuss the methodology process of this study.

3. Methodology

Following the qualitative paradigm, this research project will be considered a case study (Richards, 2003), since it focuses on a set of units (the autobiographies) of a particular group that share certain characteristics in common such as goals at the university, level of language, and past traumatic experiences.

As previously mentioned, this case study is data-driven in the sense that the researcher was given the data by a colleague (who will be called Adela). Since these writers were Adela's personal tutees, she did not wish to become involved in the project. However, she asked the students if they would allow a researcher to use their autobiographies. My colleague then asked me if I was interested in having the data and my answer was positive. I do not know the students nor did I have any contact with them. Adela obtained written consent from the students who wished to give their autobiographies for research purposes and handed them to me. These autobiographies were written as a final assignment for their English course. The instructions given to the students were quite general. They were asked to write their autobiographies in as many pages as they wished, and they could include anything they wanted, e.g. pictures.

The participants in this study who will be addressed as 'emoters' or 'appraisers' are five male students aged between 24 and 27 and five female students whose ages range from between 21 and 26. These students are majoring in English Language Teaching and are enrolled in a state university in central Mexico. The participants' English level at the moment of writing their autobiographies was B2 (according to the CEFr). They may be considered to be of low socio-economic status. All participants speak Spanish as their first language. For ethical considerations, pseudonyms were used for all participants.

After carefully reading the autobiographies, I proceeded to identify the traumas (Triggers) and the language that participants used to express their feelings and emotions. Therefore, I decided to use the appraisal system (Martin & White, 2005) in order to analyze the language and categorize the lexico-grammatical realizations of

these feelings. It is worth mentioning that it was not possible to categorize the severity of trauma, since this is a very subjective issue.

In order to classify the variables of affect, color coding was used. Lexico-grammatical realizations of un/happiness were highlighted in blue, in/security in yellow, dis/satisfaction in green, and dis/inclination in purple. All lexical realizations illustrating these variables were placed in a chart and divided into positive and negative expressions. For the purposes of this analysis, attention was paid to 'inscribed' or explicit expressions of affect (Martin & Rose, 2003; Martin & White, 2005; Macken-Horarik, 2003). The results of this analysis will be discussed in the following section.

4. Analysis of Findings and Discussion

Due to space constraints, it is not possible to include the analysis of all participants. However, I will provide the analysis of one female and one male emoters. Extracts showing examples of the categories found will be provided. The lexico-grammatical realizations indicating the variable of un/happiness are highlighted in gray. In/security realizations are shown in bold. Dis/satisfaction realizations are shown in italics, whereas those expressing of Dis/inclination are underlined. Positive affect is indicated with (+) and negative affect with (-). Ungrammatical forms remained unchanged.

Lucía

This emoter is aged 22, and is the ninth of 11 siblings. She underwent several traumas in her life. From the beginning of her autobiography she states that her parents were a major obstacle during her childhood. Chronologically, it can be noted that she underwent her first trauma when she was a small child and her parents were working in the fields in order to make a living. In this case, I considered absence and lack of attention on the part of the parents as the Trigger of her trauma. She writes: "I **suffered** (-) during a long time, I think they do not know who I am". She continues with her second trauma which was the death of her youngest brother. In her own words: "I wished (+) that the baby of 9 months would not grow **weeping** (-) like me, and less **suffering**

(-) on having seen his parents all the time discussing arguing and fighting...". So far, she expresses unhappiness by using one mental process (suffer) and one behavioral (weep). She expresses inclination by using a mental process (wish). After the death of her baby brother, she feels guilty, which I consider the Trigger for the following emotions: "During many years I **felt fault** (-) for his death because I ordered the desire (+), death of my brother". After that she writes: "Consequently, I received a good gift if you can call gift, just for desire (+) the best to another person in this case my brother, he asked God if he could to stay with me, he became **my guardian angel**..." (+). It is interesting to note that two of the participants who suffered this type of loss, the dead were turned into guardian angels who protect them from evil. Regarding lexico-grammatical realizations, the emoter shows insecurity with a mental process (feel), inclination is realized by a nominal group (desire) and security with another nominal group (guardian angel).

Lucía continues writing and trying to explain her shy behavior at school when, at the age of 19, she remembers her third trauma "I was sexually abused by someone very nearby to my family and I just was 4 or 5 years old...everything indicates that was my brother...". She appraises this trauma by saying: "...why I **lost** (-) my childhood? ... Up to now this fact still made **feel bad** (-) ..."Lucía goes on remembering and her fourth trauma appears in the form of a broken leg when she was in kindergarten. She has mixed feelings about this physical trauma. She writes: "...but **was very hurt** (-) I did not want to walk again..." "I liked (+) that my mom **took care of my** ... (+)". The lexico-grammatical realizations of unhappiness here consist of a material process (lose), two mental processes (feel, like) and a relational attributive process (was hurt). Security is realized by a material process (take care of). As the emoter grows older, at the age of 12, her older sister decides to become her main caretaker. However, a trauma underlies this situation, as she narrates she was a victim of racism on the part of this sister: "...my sister Maria that years before **hurt me** (-) with her racism because I am browner than the rest of my brothers...

"**She took over me**, (+) since then she became **my tutor** (+)..." Unhappiness is realized by a material processes (hurt), whereas security is expressed by a material process (take over) and by a nominal group (tutor). The word tutor may also represent satisfaction, since the sister becomes mother and father at the same time. Lucía goes on talking about the traumas and feelings caused by the domestic violence of her drunk father. She writes: "...during 17 years I have **cried** (-) alone because nobody had **cried** (-) with me, I think that is because no one imagined or did not know that I **was suffering** (-), because I was strong during the day, I had to **smile** (+) for **did not cried** (-). As can be seen, unhappiness is expressed by two behavioral processes (cry, smile) and a mental process (suffer). Lucía continues by writing: "The night arrived also the *frustration, this frustration* (-) for I tried to understand how my parents' problems also had affected us...I had a wish (+) and always I prayed. I Yearned for (+) that next Sunday he was not go to drinking." In this part, the emoter expresses dissatisfaction by utilizing a nominal group (frustration) and even though she is a spectator, her father's behavior towards her mother causes her distress. She also expresses inclination by utilizing a nominal group (a wish) and a mental process (yearned).

Finally, she recapitulates by writing: "During the adolescence I had very problems to interact with sex male because I **did not believe** (-) in the men's sincerity less in their feelings ... I was afraid (-) **to feel love** (+) for someone... I was begging (+) to die ... Until I met Jorge he changed my life and for the first time **I felt alive**, (+). In this final part, insecurity is expressed through a mental process (believe) and through a relational attributive process (be afraid). Inclination is expressed by a verbal process (beg), whereas happiness is expressed through a mental process (feel). It is interesting to note that in the autobiographies written by females, men (as boyfriends or husbands) seem to provide happiness and security at the end of their narratives.

The following table summarizes the lexico-grammatical realizations of the variables of affect utilized by this emoter.

Un/happiness - Affairs of the heart	In/security - Ecosocial well being	Dis/satisfaction - Pursuit of goals	Dis/inclination - Desideratives
• Mental process • Behavioral process • Material process • Epithet	• Nominal group • Material process • Relational attributive process	• Nominal group	• Mental process • Nominal group • Verbal process

Table 1: Lexico-grammatical realizations utilized by Lucía.

Manuel

This emoter is 27 years old. He was born when his mother was 44 years old and his father 40. When he was born, he had three siblings aged 18, 15 and 13. In his own words he says: “I was an unplanned son”. As a result of this, he expresses dissatisfaction (frustration to achieve his goals) by writing: “I *couldn’t play many games* (-) with my brothers and sister, because they were too old to do that”. The next Trigger was a change in neighborhood which caused him unhappiness (antipathy). He writes: “In this house, *I’ve got no friends* (-), *I didn’t like* (-) the people who lived there”. We can notice that dissatisfaction is expressed through a material process (play) whereas unhappiness is expressed by a relational attributive possessive process (have got) and a mental process (like).

The next trauma is related to regrets about not following a career in music. Manuel expresses his dissatisfaction/frustration for not being able to pursue his goals as follows: “I *was too young* to understand that opportunity and I *ignored* it. I wonder what would be my life if I had taken that chance”. Here, dissatisfaction is expressed through a relational attributive process (be young) and a mental process (ignore). The next trauma was caused by a bully who committed suicide. The bully and Manuel had been classmates in primary school and reencountered when they were in secondary school. He expresses insecurity/uncertainty and satisfaction at the same time: “...maybe **I was afraid** (-) of him, or **afraid**(-) of being in the same kind of classroom, with bullies again. But it was not like that, in the second semester Oscar committed suicide, **I will never know** why (-)... But I feel, like without him *I could do more friends*(+), and *I could be freer*. (+). Feelings of insecurity are expressed through a relational attributive (be afraid) and a mental process (know), whereas satisfaction is ex-

pressed through a material (do) and a relational attributive process (be free).

Manuel continues his autobiography and this time he describes his feelings provoked by the fact that he started studying engineering and he was unhappy and dissatisfied, displeased and frustrated since he wanted to be a musician. He writes: “This school was full of men; there were only few women there. So *I could not get a girlfriend there* (-) ... And **I was alone** (-), I had only the music ... And I started to **feel depressed** (-), **I felt no reason to study**, **I hated the world**, **I felt**, **I didn’t belong here** (-). His not being able to fulfill his goals of following a career in music and getting a girlfriend is expressed by a material process (get), and as a consequence, he feels unhappy, which is expressed by a relational attributive process (be alone), and mental processes (feel, hate, belong). He continues narrating his feelings during his engineering studies and expresses his feelings of dissatisfaction and unhappiness. In his own words: “80 percent of students were men, and the 95 percent of words in a conversation were bad words, *I couldn’t feel comfortable there* ... (-) **I didn’t like** (-) maths, the numbers are mute, are cold, transmit no feelings. **I hated** (-) all classes but English class, **I really enjoyed** (+) ...” Manuel insists that he could not achieve his goal of getting a girlfriend and expresses dissatisfaction through a mental process and an epithet. On the other hand, he expresses unhappiness and antipathy by mental processes (like, hate). However, he expresses happiness about his English class through a mental process (enjoy), which in the end made him change his career. The following table summarizes the lexico-grammatical realizations of the variables of affect utilized by this emoter. The absence of feelings and emotions showing dis/inclination is worth noting in this participant’s autobiography.

Un/happiness - Affairs of the heart	In/security - Ecosocial well being	Dis/satisfaction - Pursuit of goals	Dis/inclination - Desideratives
• Nominal group • Mental process • Relational attributive process	• Relational attributive process • Mental process • Epithet	• Material process • Relational attributive process • Mental process	• None

Table 2: Lexico-grammatical realization utilized by Manuel.

5. Conclusion

Although this is an in-progress study, several conclusions can be drawn from the limited amount of data collected. Firstly, we might consider that autobiographies may constitute liberating/therapeutic tools for students who have suffered diverse types of trauma. As Gilmore (2001) points out, “language is pressed forward as that which can heal the survivor of trauma” (p. 6). Lucía, whose autobiography was previously analyzed writes: “This is a good point that permits me talk about my life, but I don’t know how I’m going to start”

Secondly, The typology of affect in the appraisal system proved to be an effective tool in categorizing and analyzing post-traumatic feelings in this particular context. Students expressed their feelings/emotions of frustration, despair, sadness and discomfort. Most of these feelings had to do with un/happiness and in/security.

Thirdly, contrary to what might be expected, trauma does not always lead to negative feelings. As Lucía puts it after suffering a physical trauma: “I liked that my mom took care of my ...”. Another participant, Ricardo writes after suffering a physical injury: “... but whit this experience I learned to be stronger”.

Finally, according to the autobiographies, it can be noted that at the time of writing, participants seem to be quite ‘content’ with their lives. The traumas reported refer to their infancy, childhood and adolescence. Two of the females that participated in this study have dropped out from university.

6. Limitations of the study

First of all, it is necessary to mention that the limited amount of data does not allow for generaliza-

tions, but can provide us with an idea of the linguistic resources utilized by these writers to express their post-traumatic feelings. A second limitation that needs to be considered is that the study is not completed yet. As mentioned in the abstract, multimodal resources were also analyzed, but space constraints did not allow to include the results of the analysis of the various semiotic tools other than language that writers made use of. The next step of the study is to analyze the autobiographies according to the affect variables of judgment and appreciation.

7. Directions for Further Research

Probably a more delicate analysis utilizing the three sub-systems of appraisal will shed more light into the language of post-traumatic feelings. A quantitative approach involving a large corpus of texts, in this case autobiographies would enlighten the analysis of post-traumatic feelings and emotions. Cross-disciplinary research and collaboration with other researchers would be useful. Insights from the field of psychology and social work might contribute to a better understanding of post-traumatic feelings. Finally, it would be useful to carry out a more critical analysis and look into power relations (Fairclough, 1995).

I hope that with this study I have opened the way for more studies on ELT learners’ autobiographies. I also hope I have contributed to the study that utilized appraisal as a tool in discourse analysis “that focuses rhetorically on evaluation, interprets how people are disposed by feelings and looks for ways to negotiate more productive alignments – sensitive to our ever more pressing need to share this world and its depleting resources with one another” (Martin & White, 2005, p. 261). ■

References

- Anderson, L. (2011). *Autobiography: The New Critical Idiom*. London and New York: Routledge.
- Bailey, K. M., Curtis, A., Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: The self as source*. Boston, MA: Heinle and Heinle.

- Beijard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 20 (2), pp. 107-128).
- Benson, P. (Auto)biography and learner diversity. In Benson, P. & Nunan, D. (2004). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. (pp. 4-2) Cambridge: Cambridge University Press.
- Bhatia, V. J. (2004). *Worlds of written discourse*: London: Continuum.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Gilmore, L. (2001). *The limits of autobiography: Trauma and testimony*. Ithaca: Cornell University Press.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hirsch, G. (1993). Biography and teacher identity: a typological analysis of life-history data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 6 (1), pp. 67-83.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Macken_Horarik, M. (2003). APPRAISAL and the special instructiveness of narrative. *Text*, 23 (2), pp. 285-312
- Martin, J. R. & Rose, D. (2003). *Working with discourse*. London: Continuum.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*.
- Pavlenko, A. (2004). Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches. In Norton, B. & Toohey, K. *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in Tesol*. London: Palgrave Macmillan.
- Yoshimoto, M. (2008). *Second language learning and identity: Cracking metaphors in ideological and poetic discourse in the third space*. Amherst, NY: Cambria Press.
- <http://grammatics.com/appraisal/>

Posicionamiento discursivo en el ensayo de opinión escrito por estudiantes universitarios

María Cristina Castro Azuara

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala

mccastro_a@yahoo.com.mx

Resumen

La expresión de opiniones es quizá una de las habilidades que más se exige al estudiante universitario. En este nivel de formación, tanto el discurso oral como el escrito se construyen básicamente a través de la evaluación de los marcos teóricos y metodológicos revisados en las asignaturas, y relacionados directamente con las distintas áreas de conocimiento que constituyen el entorno universitario. La argumentación juega un papel central en la comunicación académica pues es, precisamente, la que permite la construcción de opiniones sustentadas que evidenciarán las capacidades de análisis del estudiante. Los recursos evaluativos y de posicionamiento discursivo son esenciales en el desarrollo argumentativo pues permiten la construcción de perspectiva, aspecto fundamental para la defensa de posturas y la expresión de opinión. En este trabajo, mostramos los recursos de evaluación y posicionamiento discursivo utilizados por los estudiantes universitarios en un tipo de trabajo escolar, el ensayo. Tomando como marco de referencia la Teoría de la Valoración, mostramos los problemas más recurrentes en los trabajos universitarios y, a partir de los resultados, insistimos en la necesidad de diseñar metodologías para la enseñanza de la argumentación que hagan explícitos a los estudiantes los recursos utilizados por los escritores expertos al momento de construir opiniones y defender posturas.

Palabras clave: Escritura académica, posicionamiento discursivo, recursos evaluativos, opinión, argumentación.

Abstract

The expression of opinions is perhaps one of the most demanding skills for college students. At this level of education, both oral and written discourse are built primarily through the evaluation of the theoretical and methodological frameworks reviewed and directly related to the different areas of knowledge that constitute the university environment. Argumentation plays a central role in academic communication since it is precisely this skill which allows the construction of supported opinions that will make evident the student's analytical capabilities. Evaluative resources and discursive positioning are fundamental in the development of arguments, since they allow the construction of perspective, which is essential for the defense of positionings and the expression of opinion. In this paper, we show evaluation resources and discursive positioning used by college students in a particular genre, the essay. Taking as a reference framework the Appraisal Theory, we show the most common problems in college students' work, and from the results, we emphasize the need to design methodologies for teaching argumentation to make explicit to students the resources used by expert writers when building opinions and defending positions.

Keywords: Academic writing, discursive positioning, assessment systems, opinion, argument

Introducción

Son muchos los problemas que se han identificado en las prácticas de escritura académica en las universidades mexicanas. Las dificultades son muchas y de variada naturaleza. Algunos profesores señalan que, en su gran mayoría, los estudiantes no logran identificar las demandas de escritura en este nivel educativo, ni los propósitos u objetivos de la producción. No tienen clara la razón por la cual se escribe determinado tipo de texto, ni la importancia del contexto de producción; tampoco logran identificar la audiencia a quien va dirigido, ni el uso del lenguaje pertinente para dicha interacción. Algunos otros profesores, los más conscientes de los registros profesionales, tienen claro que sus estudiantes difícilmente logran ajustar sus habilidades básicas (ortografía, sintaxis, puntuación, etc.) a las restricciones discursivas de cada disciplina, integrando información de diversas fuentes, construyendo perspectivas y tomando posturas frente a dicha información, todo ello con miras al cumplimiento de objetivos específicos. Estas opiniones dejan en claro que, pese a los grandes esfuerzos por mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes universitarios a través de cursos remediales, éstos continúan evidenciando un desconocimiento generalizado de las características estructurales y funcionales de los géneros académicos y profesionales y, en consecuencia, de las estrategias discursivas útiles para producirlos.

El aprendizaje de la escritura académica y especializada está directamente relacionado con la capacidad de los escritores inexpertos de percibir, en los textos del experto, patrones recurrentes en el uso del lenguaje y en la organización de información; por ello, una manera de garantizar prácticas de escritura y lectura eficaces para los estudiantes en la universidad es hacer explícitos los recursos lingüístico-discursivos que privilegia cada área disciplinar al construir y difundir conocimiento. En este trabajo defendemos la idea de que es necesario describir los recursos de posicionamiento y evaluación que los estudiantes utilizan en sus trabajos escolares para identificar las maneras cómo perciben y evalúan los diversos fenómenos disciplinares y descubrir, hasta dónde, estos recursos se acercan o no a los recursos utilizados por los expertos de las distintas áreas del conocimiento. Nuestro objetivo es demostrar que los escritores inexpertos construyen opiniones a partir de un pensamiento cotidiano simple -ideas o preconcepciones desarrolladas sobre fenómenos de diversa índole basadas en su propia experiencia o conocimientos adquiridos en contextos no formales- que, si bien funcionan en los contextos familiares, son ineficaces para defender posturas y construir opiniones en el marco de una disciplina en particular. Así, nuestro trabajo está dividido en tres partes. En la primera, realizamos una síntesis del marco teórico

y metodológico en el que nos apoyamos; en la segunda, presentamos el análisis de los ensayos de opinión escritos por estudiantes universitarios para mostrar los recursos más comunes para la incorporación de la voz y la construcción de opinión.

Posicionamiento discursivo y recursos de evaluación

El tema del posicionamiento discursivo ha sido estudiado por diversos autores bajo distintas perspectivas. En términos generales, podemos decir que se trata del conjunto de recursos lingüístico-discursivos que utiliza el hablante – escritor para establecer la posición desde la cual formula su discurso. En consecuencia, se trata de expresiones léxicas y gramaticales de las actitudes, sentimientos, juicios o compromiso personal con el contenido proposicional de los mensajes. Para Charau-deau (1998), el posicionamiento corresponde a la posición que ocupa un locutor en un campo de discusión, a los valores que defiende y que caracterizan a la vez su identidad social e ideológica. Estos valores pueden estar organizados en sistemas de pensamiento (doctrinas), o pueden estar simplemente organizados en normas de comportamiento social que son entonces más o menos conscientemente adoptados por los sujetos sociales y que los caracterizan en lo identitario. Se puede hablar, pues, de posicionamiento con relación al discurso político, mediático o escolar, como el que aquí nos ocupa.

En este trabajo entendemos el concepto de posicionamiento, específicamente, como una forma de acción social lingüísticamente articulada cuyo significado se construye en el contexto más amplio del lenguaje, es decir, la interacción y los valores socioculturales (Du Bois, 2007). Esta concepción implica que el que se posiciona evalúa algo (objetos o ideas), posiciona al sujeto (en la mayoría de los casos a sí mismo, el yo) y, por consiguiente, se aliena en referencia con otros sujetos.

En este sentido, coincidimos con Bolívar, Beke y Shiro (2010) cuando señalan que la construcción de la estructura del texto académico es un proceso intersubjetivo que puede examinarse como un diálogo en, al menos, tres direcciones: a) la del que escribe el texto y de su lector; b) la del que lee el texto, como lector ideal; y c) la del que escribe y lee su propio texto para asegurarse de que lo que está diciendo sea comprendido y apreciado por su lector. En los dos primeros casos, escritor y lector pueden compartir o no un mundo de conocimientos y evaluaciones; en el tercero es más probable que la interacción se concentre en la forma que va tomando el texto a medida que avanza y pueden atenderse aspectos metadiscursivos.

En este trabajo, nos referimos específicamente al posicionamiento de los escritores inexpertos en relación a otras voces en el diálogo académico, puesto que consideramos que este aspecto permea las tres direcciones antes señala-

das; es decir, tanto el proceso de escritura en el que los escritores se esmeran en construir la perspectiva discursiva, como en el de la lectura, en el que los lectores se esfuerzan en reconstruir la perspectiva del emisor. Por tanto, abordar el posicionamiento en el discurso académico nos permitió examinar uno de los procesos más complejos y fundamentales tanto en la producción como en la recepción de textos. Si consideramos que el objetivo de muchas interacciones en el contexto universitario es el evaluar perspectivas ajenas, teorías o marcos de referencia para asumir una postura frente a esas ideas, entonces la importancia del estudio de estos recursos para la enseñanza de la argumentación y el fomento de la expresión de opiniones académicas sustentadas se presentan como condiciones básicas para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en el nivel superior.

Consideramos que los textos académicos son persuasivos en tanto representan textos creados por los escritores para promover en los lectores acciones y actitudes favorables hacia los planteamientos presentados en el texto. Aquí los recursos evaluativos son fundamentales puesto que permiten construir la perspectiva que se pretende compartir. Aclaramos que en este trabajo consideramos la evaluación en los mismos términos generales que lo hacen Thompson y Hunston (2001), es decir, como la expresión verbal de actitudes, posturas, puntos de vista, creencias sentimien-

tos o emociones que hablantes y escritores realizan al hablar o escribir acerca de entidades o proposiciones. Por lo mismo, centramos la atención en el nivel de la semántica discursiva puesto que nos interesa describir las formas en que tanto especialistas como aprendices expresan valores y actitudes al momento de generar trabajos escritos que serán leídos por miembros de su propia comunidad académica y/o disciplinar.

Ahora bien, dentro de los enfoques más recientes en el estudio de la evaluación destaca la denominada Teoría de la Valoración (Martin y Rose 2003; White, 2000, 2003). Los fundamentos de esta teoría se ubican en la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday, 1994) y, particularmente en la teoría bajtiniana (1993) y sus conceptos de dialogismo, heterogeneidad, heteroglosia, polifonía y, por supuesto, intertextualidad.

Nora Kaplan (2004: 54), enlista los intereses de la Teoría de la Valoración de la siguiente manera: 1) entender cómo el uso de diferentes recursos evaluativos puede variar según los géneros, los registros o los estilos individuales; 2) descubrir los supuestos ideológicos subyacentes, muchas veces no expresados abiertamente, que motivan a los textos; 3) develar las estrategias retóricas mediante las cuales las posturas ideológicas se transforman en naturales; 4) explicar la forma en que los textos construyen para sí mismos un tipo de interlocutor o lector que puede ser tanto ideal o complaciente,

como no ideal o resistente; 5) entender por qué algunos textos pueden interpretarse como ambivalentes, ambiguos o inconsistentes desde el punto de vista evaluativo; y 6) comprender cómo los patrones de uso de diferentes recursos evaluativos en un texto contribuyen a estructurarlo como una unidad discursiva.

Como se ve, el modelo trata de identificar las opciones semánticas que el lenguaje ofrece para evaluar, adoptar posiciones, construir identidades discursivas, negociar relaciones y posturas ideológicas. La teoría pone particular interés en la expresión lingüística de la actitud, así como de los recursos que de manera explícita sirven para posicionar las proposiciones textuales. Por lo mismo, pone atención en los significados que hacen variar los términos del compromiso del hablante o escritor con sus enunciados y en las evaluaciones que el emisor realiza para acercarse o distanciarse de los receptores que comparten o no sus puntos de vista.

De este modo, el sistema de valoración incluye un sistema de opciones para codificar en el discurso categorías semánticas de actitud (afecto, juicio y apreciación), y gradación; además de un sistema de opciones para expandir o contraer el espacio para otras voces en el discurso (Hood y Martín, 2005). Es decir, para este modelo el uso evaluativo del lenguaje tiene como función establecer un posicionamiento actitudinal, un posicionamiento dialógico y

un posicionamiento intertextual (White, 2003). El posicionamiento actitudinal está relacionado con aquellos significados mediante los cuales los emisores indican su valoración positiva o negativa respecto a personas, lugares, objetos, circunstancias o hechos. Por lo mismo, está directamente vinculado con las nociones de “aprobación” o “reprobación”.

Por su parte, el posicionamiento dialógico tiene que ver con los significados susceptibles de negociación entre emisores y sus receptores reales o potenciales. Parte del hecho de que todo enunciado está siempre relacionado con otros enunciados y que, por lo mismo, siempre habrá una reacción, una expectativa ante lo enunciado. Esta expectativa o anticipación implica que posiblemente habrá objeciones o reacciones frente a lo enunciado y que el constructor del texto está en disposición de enfrentarlas. Finalmente, el posicionamiento intertextual se vincula con los usos lingüísticos mediante los cuales los emisores adoptan posturas evaluativas hacia las proposiciones provenientes de fuentes externas, es decir, los puntos de vista y las aseveraciones de otros hablantes o escritores. La forma básica del posicionamiento intertextual es la que expresa una relevancia implícita, en la que el emisor decide citar o hacer referencia a las palabras, pensamientos o conocimientos ajenos.

La pertinencia de la teoría de la evaluación para el análisis del discurso académico y

disciplinar nos parece evidente. Estos tipos de discursos tienen por finalidad exponer y transmitir un saber que es menos directo y está sometido a normas de validación, de certidumbre y de consenso mucho más exigentes y explícitas que el saber cotidiano. La fuente de ese saber son las observaciones de hechos, la articulación de intuiciones sobre la explicación de esos hechos, las ideas estructuradas en las teorías, aplicación de esquemas de razonamiento generales, la interpretación y asimilación del discurso ajeno. Así, el estudio del posicionamiento en el discurso académico escrito tanto por expertos como por estudiantes nos permite identificar las estrategias que en el ámbito universitario se están utilizando en la construcción de textos, y hasta dónde estas estrategias funcionan o no.

La construcción de opinión en los textos académicos: el posicionamiento intertextual

En los últimos años, la universidad mexicana ha orientado sus modelos educativos hacia enfoques basados en la formación en competencias. Esta tendencia ha obligado a las instituciones a repensar el papel que tiene la comunicación oral y escrita en el contexto universitario y, sobre todo, la responsabilidad de la universidad en el desarrollo de esta competencia básica.

Hablar de desarrollo de competencias de comunicación en este nivel educativo no es asunto simple, pues prácticamente todas las actividades académicas están asociadas

con la lectura, la escritura y la expresión oral. Discutir una propuesta, plantear un problema, defender una tesis, evaluar un marco teórico o metodológico o construir una conclusión requieren del hablante o del escritor habilidades que van más allá del simple dominio de las convenciones lingüísticas. Estas prácticas académicas, entre muchas otras, exigen a los estudiantes saber leer textos especializados, comprender lo que se lee para aprender, evaluar la información contenida en los textos disciplinares, asumir posturas frente a estas informaciones, posicionarse frente al fenómeno estudiado y, por supuesto, construir opiniones objetivas y sustentadas en evidencias pertinentes al campo disciplinar de formación a través de la adhesión o la confrontación de las distintas opiniones o puntos de vista vertidos por otros.

Por lo mismo, el desarrollo de competencias argumentativas es requisito fundamental para generar en el estudiante un pensamiento complejo y reflexivo que le permita interactuar de manera eficaz en un contexto en el que se le exigirá multiplicar sus capacidades de análisis y síntesis, reorganizarlas de manera más eficiente en situaciones complejas, tal como lo hacen las personas expertas en un área de conocimiento.

Sin embargo, una de las ideas más extendidas entre los profesores universitarios es que los estudiantes piensan poco, y que cuando lo hacen es de manera desordenada y fuera del contexto requerido. Esta es,

a todas luces, una apreciación poco fundamentada. Nuestros estudiantes piensan, pero no lo hacen como lo exige el contexto disciplinar. Las evaluaciones que realizan de los fenómenos estudiados y discutidos en el salón de clases, o leídos en los textos especializados sugeridos por sus profesores, y las consecuencias opiniones expresadas en sus textos escolares son construidas, la mayoría de las veces, desde los marcos de su experiencia personal. Este hecho nos coloca frente a lo que algunos especialistas han denominado un pensamiento cotidiano que, si bien funciona en contextos poco formales, no es suficiente para realizar las actividades del contexto académico y profesional (Norman, 1990).

Cuando nuestros estudiantes llegan a la universidad lo hacen con un bagaje cultural construido, en su mayoría, a partir de las experiencias cotidianas. Y es éste el que ponen en marcha cuando deben enfrentar situaciones que requieren de la reflexión para la solución de problemas en el contexto académico y disciplinar. Evidentemente, este pensamiento intuitivo es útil en determinados contextos, pero no lo es en el contexto académico, que requiere de formas de pensar específicas y de argumentaciones construidas en función de esas formas de conocimiento también específicas. En otras palabras, el contexto universitario precisa de un pensamiento complejo que es resultado de la formación y experiencia en un campo determinado del conocimiento. A ese

pensamiento se le ha denominado *pensamiento experto* (Chi, 2006), y permite una solución más adecuada de los problemas debido a que quien lo ejerce, generalmente un especialista en una determinada rama del conocimiento, percibe rasgos en las situaciones y fenómenos que pasan desapercibidos al novato. La identificación de esos rasgos permite evaluar la situación de manera más rigurosa y tomar decisiones sobre las maneras de proceder frente a tal situación, previendo consecuencias e implicaciones.

Los rasgos propios del pensamiento experto generan, consecuentemente, argumentaciones mejor fundamentadas, lógicas y pertinentes. Por ello, fomentar un pensamiento complejo implica, también, desarrollar en el estudiante habilidades argumentativas que permitan al estudiante, por ejemplo, tener en cuenta las distintas maneras de enfrentar una teoría, esto es, los marcos propios de la disciplina estudiada para poder utilizarlos en la construcción de una opinión que deberá ser defendida en busca de una adhesión. Aprender a argumentar implica aprender a pensar, y aprender a pensar requiere estar en contacto con situaciones abiertas de diálogo y discusión. Para ello es necesario que nuestros estudiantes investiguen y se informen. La búsqueda de información y la lectura de textos especializados es la base para desarrollar las habilidades argumentativas requeridas en la universidad. Para opinar, nuestros estudiantes necesitan contrastar puntos de

vista, identificar posturas o posiciones similares o diferentes de las propias, y la única vía para hacerlo es a través de los infinitos y variados discursos que circulan en los contextos especializados. Así, el posicionamiento intertextual, es decir, la perspectiva y la postura adoptada en la voz del emisor y la alineación o adhesión en relación con otras voces, es un fenómeno básico para entender la manera de como los estudiantes construyen opiniones en los textos escolares, pues la opinión, y su base, la argumentación, requieren necesariamente de la confrontación de ideas. Para opinar, el emisor evalúa otras opciones, otras opiniones similares o diferentes a las suyas. La opinión implica valorar y emitir juicios sobre el fenómeno verbalizado por otros, para así asumir posturas y aceptar o confrontar las ideas presentadas por otras voces.

El posicionamiento intertextual en textos académicos de escritores expertos e inexpertos

En esta sección describimos las maneras como los escritores/investigadores y los escritores/estudiantes se posicionan ante el conocimiento ajeno instaurado en el texto a través de las citas directas e indirectas (voces ajenas), y la manera como contraen o expanden el espacio dialógico en el texto. El sistema de compromiso, guarda relación con la fuente u origen de las valoraciones incluidas en el discurso, por esta razón este sistema, y la distinción entre posiciones más o menos monoglósicas y heteroglósicas, es

útil para sistematizar la incorporación de diferentes voces en el mismo.

Los discursos monoglósicos son aquellos en los que no se reconocen posiciones alternativas en relación a evaluaciones determinadas. Por su parte, los heteroglósicos se construyen a partir de la inclusión de voces adicionales. La heteroglosia supone el posicionamiento del hablante/escritor dentro de la heterogeneidad de posiciones sociales y concepciones del mundo. Este aspecto se centra en las opciones que tienen los escritores para marcar lingüística y discursivamente el reconocimiento o anulación de posiciones alternativas en los textos.

La muestra

Nuestra muestra está formada por 10 ensayos académicos escritos por estudiantes universitarios inscritos en licenciaturas del área de Ciencias Sociales. Los ensayos de opinión fueron presentados como trabajo final y tienen como objetivo la revisión crítica de las teorías revisadas por los estudiantes en el curso *Geopolítica*. Las consignas dadas por el profesor para la elaboración del ensayo fueron las siguientes: ensayo de opinión de entre 8 y 10 cuartillas, revisión crítica de por lo menos tres autores, incorporación de citas textuales, organizado en introducción-desarrollo-conclusión, mínimo cinco fuentes de consulta.

Análisis y discusión

Con el objetivo de mostrar los recursos que los estudiantes uti-

lizan en la construcción de perspectiva y expresión de opinión, presentamos a continuación algunos ejemplos del análisis de los textos ya mencionados.

Nos interesa mostrar las maneras como los escritores inexpertos construyen un discurso de orientación más o menos dialógico y la forma como incorporan las voces para posicionarse frente a los hechos verbalizados y expresar opinión. Por tal motivo, nos centramos en los recursos de extra-vocalización de inserción y asimilación (valoraciones explícitas), ya que los recursos de intra-vocalización son escasos en este tipo de textos.

Recursos de extra-vocalización

En los textos académicos, los escritores continuamente se ven obligados a pasar revista al estado de conocimiento en el área en cuestión. Dicha exploración implica que se consideren las aportaciones, opiniones, teorías e ideas puestas a consideración por los autores revisados y estudiados en los cursos. En consecuencia es notoria en estos textos la tendencia a citar a “expertos”. Así, por ejemplo, es muy común encontrar la extra-vocalización de inserción a través de citas textuales que definen conceptos:

- (1) En su artículo del 2009, Vázquez define la geopolítica como: “la ciencia que estudia la influencia de los factores geográficos en la vida y evolución de los Estados”

- (2) Comencemos definiendo el concepto de geopolítica. Para ello retomamos la definición de Karl Ritter: “Geopolítica es la ciencia que, considerando a la Geografía como ciencia del globo viviente, estudia los aspectos morales y materiales del mundo, para prever y orientar el *desarrollo de las naciones*, en el que influyen profundamente los factores geográficos”.

La inserción de la voz de autoridad, también permite a los escritores adherirse a posturas reconocidas en el ámbito de conocimiento, utilizando la voz ajena como recurso para validar la opinión propia. Generalmente, estamos frente a textos en los que la opinión del estudiante aparece como una extensión de la opinión del experto. Prácticamente no hay recursos que favorezcan la confrontación de la voz ajena, por lo mismo más que una construcción de opinión propia, el alumno se adhiere y asimila la opinión ajena, asumiendo que se trata de informaciones y conocimientos validados por la comunidad disciplinar, y por lo tanto son prácticamente irrefutables.

- (3) La propuesta de Ritter nos parece la adecuada porque es un autor con mucha experiencia en este tema y sus ideas han sido retomadas por muchos estudiosos de la geopolítica contemporánea.

Por otra parte, el uso de la heteroglosia de extra-vocali-

zación de asimilación también se utiliza para proyectar voces que refuerzan los planteamientos de los autores del texto, en este caso los propios estudiantes:

- (4) Expertos en el tema, como Friedrich Ratzel y Rudolf Kjellen, coinciden al señalar que la Geopolítica es una de las ciencias que más ha evolucionado desde su nacimiento a principios de siglo, la cual se ha ido consolidando a través del tiempo como un conocimiento científico teórico y pragmático que se inspira en la íntima relación entre el Estado y el espacio donde aquel tiene un interés político que satisfacer. Un conocimiento dispone de un campo de investigación propio: el espacio geopolítico; una metodología propia de razonamiento y una terminología exclusiva, única y diferenciada. Por ello, decimos que se trata de una ciencia con un espacio de acción bien ganado.

Un punto interesante en los ensayos analizados es la escasa presencia de recursos que reconocen la existencia de propuestas alternativas o diferentes a la expresada por los autores considerados por el escritor del texto como autoridades en la materia. Cuando estos recursos se presentan en los ensayos, la incorporación de marcadores de posibilidad es uno de los medios más utilizados:

- (5) Al igual que sucede en otras disciplinas, quizá nunca se llegue a acuerdos sobre los alcances y límites de la geopolítica, por ejemplo, la delimitación que realiza Díaz (2009) es criticada por ser demasiado pobre pues ...

- (6) Probablemente, habrá quien piense que el futuro de la geopolítica está marcado por el desarrollo de otras ciencias como el propio derecho internacional, pero creemos que esto no es así...

Este es un hallazgo particularmente importante, pues una constante en los textos escolares es la tendencia a contrar el espacio dialógico, al asumir que el lector, generalmente el profesor, opera con los mismos conocimientos, creencias y valores. Esto da como resultado textos en el que el conocimiento y la información presentada a partir de afirmaciones se maneja, como ya lo señalamos, como una verdad consensada e irrefutable. El hecho de que algunos estudiantes (cuatro de diez trabajos), incorporen marcadores de posibilidad para reconocer la existencia de otros puntos de vista, es un claro intento de abrirse al diálogo, y en él a la confrontación. Creemos que este es un aspecto que debe estudiarse con atención en el discurso escolar, particularmente en los textos de corte argumentativo, pues el análisis de estos recursos nos permitirá observar las maneras como el novato construye una

perspectiva y se posiciona frente a las opiniones ajenas.

Recordemos que en este trabajo hemos señalado, que el pensamiento experto requerido en el contexto escolar, permite evaluar la situación de manera más rigurosa y tomar decisiones sobre las maneras de posicionarse frente a los hechos o ideas analizados. Dicha evaluación se da a partir del reconocimiento de la existencia de diversas miradas frente de un mismo fenómeno y la capacidad de tomar postura frente a la pertinencia, importancia y utilidad de esas miradas. Por ello, el uso de recursos de posibilidad puede verse como el primer paso al reconocimiento de opiniones diferentes a las propias, requisito básico para la argumentación.

Los recursos evaluativos

Si bien hay intentos de posicionamiento al mostrar una actitud explícita en los textos (uso de la primera persona), es bastante notoria la preferencia de estos estudiantes por el uso de apreciaciones (bueno/malo; importante/no importante; eficaz/ineficaz; útil/inútil, etc.) y expresión de afectos y emociones (me parece, siento, causa malestar, es intolerable, etc.) sobre todo en la introducción, y en la sección dedicada a las conclusiones. Este es un hecho importante pues muestra los intentos de los estudiantes por construir una perspectiva al posicionarse frente al fenómeno verbalizado; sin embargo, el intento no llega a ser completamente satisfactorio pues reducen sus evaluaciones a recursos que imprimen

un tono subjetivo a los textos, alejándolos así de la objetividad propia del discurso especializado. En consecuencia, se puede observar la construcción de opiniones personales que no están lo suficientemente fundamentadas o no tienen relación con los autores o teorías desarrolladas a lo largo de los ensayos.

Los estudiantes tratan de construir una perspectiva personal en relación a las entidades evaluadas. Sin embargo, la preferencia por las apreciaciones los pone en el dilema de ser objetivos y críticos a la vez, una aparente contradicción en lo que a evaluación en el discurso especializado se refiere. Sin embargo, mientras el escritor experto suele resolver dicho dilema por medio de recursos de gradación que le permiten una interpretación de relativa “objetividad”, los estudiantes focalizan su atención en el impacto que las entidades evaluadas le provocan, hecho que los acerca a valoraciones en las que no hay matizaciones (posiblemente, en principio, medianamente, puede ser, me parece, quizá, etc.); por el contrario, dichas valoraciones están colmadas de posturas radicales (bueno o malo; agradable o desagradable, útil o inútil), mismas que los llevan a un escaso análisis y a una pobre reflexión sobre el hecho verbalizado. Relacionado con este aspecto, se encuentra el uso constante del verbo modal *deber*. Se observa una tendencia a contraer la perspectiva construida por los estudiantes cerrando con ello la posibilidad de otras opciones y, en consecuencia, el disenti-

miento y la confrontación de posturas como los siguientes ejemplos sugieren:

- (7) Debemos rechazar la idea que se nos ofrece de manera irresponsable.
- (8) No debemos aceptar las opiniones de quienes afirman que la geopolítica no es en realidad una ciencia.
- (9) No hay otra opción. La única manera de entender la política internacional es, como lo plantean los autores revisados, a partir del entendimiento del espacio geográfico de las regiones en conflicto.

Otro dato interesante aparece al poner atención en los textos de los inexpertos. Se observa en ellos, una significativa presencia de marcadores afectivos que revelan la posición y compromiso del enunciador en el intercambio comunicativo. Los valores de afecto proporcionan uno de los modos más obvios para adoptar una postura o una posición frente a un fenómeno. Sin embargo, su uso indiscriminado deja en claro la dificultad que tiene el estudiante en construir juicios que perfilen su postura (posicionamiento) frente al hecho evaluado y le permita tomar distancia al realizar las evaluaciones. En discursos como el periodístico o el literario, la expresión de la actitud como afecto es un recurso bastante utilizado que invita al lector a compartir esa respuesta emocional. En cambio, en discursos que tienden a la objetividad

como el científico, e incluso el académico, la invitación a compartir la respuesta emotiva no siempre es aceptada, lo que la lleva a ser considerada como inadecuada o disfuncional.

- (10) A lo largo de la investigación hemos observado que todo proceso cuenta con efectos buenos y malos.
- (11) Sentimos que la geopolítica es la mejor opción para entender muchos de los problemas del país.

Conclusión

Conocer las voces y perspectivas que prevalecen en los textos escolares es fundamental para explicar los problemas más comunes en la construcción de opinión en los textos escritos por los estudiantes. Los resultados arrojados por el análisis revelan que en los discursos escolares predomina la búsqueda de adhesión a la perspectiva del experto, pues dicha adhesión es

vista por ellos como garantía de validación del discurso propio. Este es un aspecto que debemos estudiar con detenimiento ya que, a nuestro parecer, revela la tradición académica de sobrevalorar la voz del experto sobre cualquier otra voz. Es decir, nuestros alumnos se forman bajo la idea de que en el discurso escolar no hay desacuerdo, por lo mismo, el discurso del estudiante se expande y contrae dialógicamente en una organización retórica en la que dominan las posiciones de las voces expertas. Nuestros universitarios simulan opinar, pues su opinión básicamente es la proyección de la opinión ajena, la opinión experta.

La enseñanza de la argumentación requiere hacer a un lado la idea de que los estudiantes, al carecer de conocimientos disciplinarios, no están en condiciones de dar su punto de vista acerca de lo aprendido, por lo cual, deben reproducir lo más fielmente posible lo leído

en los textos especializados. Mientras se continúe privilegiando la exposición, repetición, de información sobre la evaluación y confrontación de ideas, nuestros alumnos continuarán enmascarándose, es decir, continuarán tomando prestadas las voces de otros. Por lo mismo, es urgente un plan de intervención pedagógica que coloque a la argumentación en el centro de la discusión sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura académica. Es necesaria una metodología que, por medio del análisis de los textos escritos por expertos, haga explícitos a los estudiantes los patrones de construcción discursiva más comunes en las distintas áreas disciplinares, y muestre los recursos explotados en los textos especializados para la incorporación de la voz propia y la voz ajena. Sólo así podremos hacer consciente a los escritores inexpertos de la naturaleza dialógica de todo discurso, incluido el discurso escolar. ■

Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M. (1993). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). "Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas" en Parodi, G. (Ed.) *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel/Academia Chilena de la Lengua. 95-126.
- Charaudeau (1998). *La télévision peut-elle expliquer?*, en Bourdon, P. y Jost, F. (Eds.). *Penser la télévision*. Paris: Nathan. 249-268.
- Chi, M. T. H. (2006). Two approaches to the study of experts characteristics. En Ericsson, K. A. (Ed.). *the Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Du Bois, J. W. (2007). The stance triagle. En R. Englebretson (Ed.). *Stancetaking in discourse. Subjetivity, evaluation, interation*. 139-182. Ámsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduccction to funtional grammar*. (2da. ed.). London: Edward Arnold.
- Hood, S. y Martin, J. R. (2005) *Invocación de actitudes: el juego de la gradación de valores en el discurso*. Revista Signos, 38(58), 195-220.
- Kaplan, N. (2004). Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración. *Boletín de lingüística* Vol. 22, 52-78.
- Norman, D. A. (1990). *La psicología de los objetos cotidianos*. Madrid: Nerea.
- Martin, J. R. (2000): *Beyond exchange: appraisal systems in english*. En Hunston & Thompson (eds) *Evaluation in text: authorial stance and the constructions of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J. & Rose, D. (2003) *Working with discourse*. London: Continuum.
- Thomson, G. & Hunston (Eds.) (2001). *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- White, P. (2002). The appraisal website [en línea] Disponible en: <http://www.grammatics.com/appraisal/>
- White, P. (2003). Beyond modality and hedging: A dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.

Nociones implícitas de la pregunta y la respuesta en ámbitos de Educación Superior

Patricia Preciado Lloyd
Posgrado en Ciencias del
Lenguaje, Instituto de Ciencias
Sociales y Humanidades, BUAP.
patriciapreciado@hotmail.com

Sandra Juárez Pacheco
Facultad de Lenguas, BUAP
juarez.pacheco3@gmail.com

Resumen

En este artículo se presentan resultados parciales de una investigación realizada desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso (ACD), de acuerdo con la propuesta de Fairclough (1995; 2004) y enriquecida por los planteamientos de Muñoz Cruz (1998; 2006). Este estudio explora el significado del constructo social “Interculturalidad” desde el punto de vista de alumnos del programa de licenciatura destinado a la formación de profesores de inglés como lengua extranjera en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). El estudio examina las respuestas de un cuestionario encaminado a identificar alumnos con antecedentes indígenas mediante el procedimiento analítico fundamentado en la Lingüística Sistemática Funcional (Halliday y Matthiessen, 2004; Martin y White, 2005; Butt, Feez, Spinks, y Yallop, 2000). Los resultados del análisis muestran la necesidad de revisar presupuestos en torno a “la Educación Intercultural” y de este modo contribuir al cumplimiento de misiones institucionales establecidas en este contexto.

Palabras clave: Análisis Crítico del Discurso, Educación Intercultural, antecedentes indígenas, Lingüística Sistemática Funcional, misiones institucionales.

Abstract

This article presents partial results of research conducted from the perspective of Critical Discourse Analysis (CDA) according to Fairclough’s proposal (1995, 2004), drawing from an approach to Intercultural Studies developed by Muñoz Cruz (1998, 2006). This study explores the meaning of the social construct “Interculturality” from the point of view of students in the undergraduate program of English Teaching as a Foreign Language in the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). The study examines the answers to a questionnaire designed to identify students with indigenous background through an analytical procedure based on Systemic Functional Linguistics (Halliday and Matthiessen, 2004; Martin and White, 2005; Butt, Feez, Spinks and Yallop, 2000). Results point out the need to revise assumptions about “Intercultural Education” and thus contribute to the fulfillment of established institutional missions in this context.

Keywords: Critical Discourse Analysis, Intercultural Education, indigenous background, Systemic Functional Linguistics, institutional missions.

Antecedentes

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación de mayor alcance cuyo propósito es contribuir a la discusión en torno a la “Interculturalidad” en el campo de la educación.¹ Al mantener este propósito como guía general, se sigue el camino trazado por Muñoz Cruz (1998, 2001, 2006), en cuanto a pensar “la Interculturalidad” como la interpretación de

lo propio como resultado de una nueva mirada.

Uno de los propósitos de esta investigación, es explorar la relación entre prácticas sociales y prácticas comunicativas que obstaculizan la finalidad de la Educación Intercultural entendida en los términos de este autor:

“...rescatar todos sus principios, sus metodologías y sus prácticas pedagógicas como

principios, metodologías y prácticas indispensables a todas las personas para reaprender a aprender en la era planetaria...Asumir la necesidad vital como formadores de docentes es profundizar el conocimiento sobre la etnicidad, para considerar los aportes sociolingüísticos, culturales y metodológicos que se han desarrollado en diversas disciplinas.” (2006:19)

Al asumir el propósito de la educación bajo estos términos, consideramos que la Facultad de Lenguas de la BUAP es un espacio que reúne tres características que a nuestro juicio permiten examinar las condiciones en las que se intenta llevar a cabo el desarrollo de la “Educación Intercultural”.

La primera de estas características concierne a las importantes cifras institucionales de inscripción y permanencia de alumnos con antecedentes indígenas en la BUAP. La segunda característica consiste en que la planta docente cuenta con un avanzado grado de profesionalización de los docentes en cuanto a la enseñanza de lenguas. La tercera característica es el propósito mismo de formar profesionales para la enseñanza de lenguas a nivel de licenciatura y maestría con una visión intercultural. Estas tres características fueron vistas como garantía de que determinadas prácticas sociales, como el reconocimiento y la valoración positiva de antecedentes étnicos propios y de otros, se reflejarían en las prácticas comunicativas que constituyen la cotidianidad del entorno.

Nociones implícitas de la pregunta y respuesta

Partiendo de las consideraciones anteriores, este trabajo se propone dar cuenta del siguiente razonamiento: relacionar las nociones de macro estructura y micro estructura como dos dimensiones. La primera dimensión se plantea en términos de discurso institucional. La segunda dimensión (microestructura) comprende conjuntos de prácticas comunicativas vistas como realizaciones de prácticas sociales que forman par-

te del diario acontecer y que por lo mismo se vuelven invisibles (Fairclough, 1995).

El estudio inicia sobre dos supuestos. El primero es que la noción de “Interculturalidad” es familiar o conocida en este contexto al tomar en cuenta los diversos antecedentes étnicos de los integrantes (alumnos y profesores) de la comunidad. El segundo supuesto fue pensar que la “Interculturalidad” es valorada de manera positiva en este contexto particular.

Para constatar tales supuestos, la primera fase de exploración estuvo orientada a identificar la población estudiantil con antecedentes indígenas y explorar las prácticas comunicativas que les permitieron acceder a la educación superior y asegurar su permanencia. Con esta finalidad, se procedió a localizar en la Facultad de Lenguas a los alumnos pertenecientes a grupos étnicos autóctonos. Para ello, se llevaron a cabo registros de prácticas comunicativas interculturales, es decir, de las formas recurrentes en los que se suele hablar de la pertenencia a diversas comunidades. Estos registros fueron tomados en situaciones informales (p.ej. conversaciones en los patios y en los pasillos del edificio entre otros). Las prácticas comunicativas de este contexto también fueron exploradas en situaciones semi-formales que caracterizan los intercambios en el aula. Las prácticas comunicativas de carácter formal detectadas incluyeron entrevistas y cuestionarios. Para este estudio en particular, se seleccionaron prácticas comunicativas realizadas mediante un cuestionario que inicialmente tuvo la finalidad de recopilar información de

los alumnos, la cual serviría para contribuir a la instrumentación de políticas de apoyo institucional para este sector de la población estudiantil.

Al iniciar el proyecto se detectó cierta ambigüedad entre la política institucional existente para la atención a grupos indígenas y lo expresado por alumnos que manifestaban su pertenencia a una comunidad indígena. Para tener mayor certeza del número de alumnos pertenecientes a una etnia, se tomó la decisión de diseñar y aplicar un cuestionario dedicado expresamente a indagar respecto a los antecedentes culturales indígenas de los alumnos inscritos.

Los resultados de la aplicación de este cuestionario constituyen el tema de este trabajo en cuanto a que ejemplifican la noción de Valoración (appraisal) aplicada al constructo social “Interculturalidad”. El objetivo específico es examinar la relación entre las prácticas comunicativas del contexto explorado y las prácticas sociales que subyacen a estas prácticas. La reflexión en torno a esta examinación se articula en las siguientes aseveraciones: primero que la multiculturalidad indígena de la comunidad explorada no necesariamente conlleva el reconocimiento de lo ajeno a partir de lo propio; y por otra parte, que el propósito institucional de la Facultad de Lenguas de educar para la Interculturalidad, tampoco se fundamenta en la valoración de lo propio. Ello sugiere que el significado de “Interculturalidad” en el contexto explorado se construye a partir de la experiencia de convivencia de diversas culturas autóctonas y la cultura mestiza dominante.

Los supuestos respecto al reconocimiento de la multiculturalidad de origen se ponen en duda al cotejar datos del cuestionario con el lenguaje empleado para responder al cuestionario. Se enfoca la relación entre quien pregunta y quien responde (posteriormente señalada como lo Interpersonal) examinando el lenguaje empleado con la finalidad de configurar prácticas comunicativas que reflejan valoraciones hacia la cultura.

Como se mencionó anteriormente, el objetivo específico que se plantea en este trabajo es reportar evidencia lingüística de que el cuestionario examinado subordina el lenguaje de los alumnos, predispone finalidades utilitarias de la educación y que de algún modo predispone la reflexión de que “lo otro” es mejor que lo “propio”. El cumplimiento de este objetivo permitirá también contribuir a la discusión en torno a la “Interculturalidad” en el campo de la educación al rastrear las prácticas comunicativas en las que el Discurso de la Educación suele manifestarse cotidianamente en este contexto. Para ello las preguntas que este estudio aborda son:

- ¿De qué manera se delimita en un cuestionario el intercambio comunicativo instanciado por la pregunta y la respuesta?
- ¿Qué prácticas profesionales subyacen a este intercambio?
- ¿Qué prácticas sociales en el contexto de la educación superior son reproducidas mediante este tipo de intercambios?

El reporte de esta investigación se estructura en cuatro secciones. La primera sección concierne a conceptos centrales del estudio de la Interculturalidad y a conceptos básicos del Análisis Crítico del Discurso. También en esta sección se presentan de manera somera los planteamientos de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF) y en particular los que conciernen al estudio del sistema de Valoración. En la segunda parte se presenta el procedimiento metodológico seguido. Allí se esbozan los principios del análisis gramatical sistémico funcional que fundamentan los resultados de la investigación y que son presentados en el tercer punto de este trabajo. La última sección está dedicada a la discusión de cómo el uso del lenguaje realiza prácticas comunicativas específicas que tienden a reproducir prácticas sociales que sugieren exclusión.

1. Marco conceptual

Los antecedentes de este estudio permitieron esbozar la perspectiva de la investigación en que se intentan alinear los avances de estudios en torno a la Interculturalidad como fenómeno social (Muñoz Cruz, 1998, 2001, 2006) con los avances de la postura del Análisis Crítico del Discurso (ACD) de acuerdo con la propuesta de Fairclough (1995; 2004). Las dos líneas de investigación abordan problemas de convivencia social y de manera particular se centran en la problemática de la educación, específicamente en la relación entre la identidad y el aprendizaje de lenguas (Candlin, 1999).

La marginalización económica de la población indígena

es la principal causa del limitado acceso a la educación superior de los jóvenes.² A pesar de este hecho insoslayable, se considera indispensable revisar el contexto de la educación superior para detectar otras causas que puedan obstaculizar el ingreso y permanencia de alumnos de origen indígena. En este sentido, el trabajo de Muñoz Cruz (2006) en torno al concepto de “Interculturalidad” como la intención de poner en juego perspectivas, interpretaciones, disciplinas y epistemologías distintas se perfila como recurso de gran valor que enriquece la discusión en torno a la convivencia y la organización social. La discusión de lo distinto y lo diverso afecta sobre todo al ámbito educativo. Se ha señalado que uno de los factores que obstaculizan el desarrollo equitativo y democrático en las sociedades es la falta de identificación de fenómenos sociales y culturales que operan en cada contexto particular.

Al explorar el contexto seleccionado para este estudio, se ha seguido el principio de la observación como principal instrumento de la Etnografía (Creswell, 2007). La observación participativa se cumple en tanto que los integrantes forman parte de la comunidad bajo estudio. Con ello se toma la precaución necesaria para poder interpretar significados que trascienden a situaciones sociales que van más allá del contexto académico. Aun cuando la perspectiva disciplinar esbozada como marco teórico para este trabajo limite la posibilidad de vislumbrar los efectos de la investigación, el ejercicio de relacionar la macro dimensión de prácticas sociales que

determinan el funcionamiento de instituciones como la educación pública superior y la micro dimensión de los intercambios comunicativos cotidianos permite problematizar una situación donde lo implícito suele determinar y convalidar el resultado.

Desde la perspectiva del programa de ACD esbozado por Chouliaraki y Fairclough (1999) el sentido crítico de la investigación se manifiesta en tareas específicas como la sugerida por Parker (1992): desmadejar las omisiones conceptuales y las confusiones mediante la cuales el lenguaje reproduce el orden establecido. El problema que se aborda en este trabajo es la búsqueda de instrumentos que permitan identificar en el uso del lenguaje la relación que subyace entre la macro dimensión instanciada en prácticas sociales y la micro dimensión que se realiza mediante prácticas comunicativas intrínsecas a contextos particulares.

Esta búsqueda se nutre de las ideas planteadas en la Lingüística Sistémica Funcional (Halliday y Matthiessen 2004), esquematizada en los procedimientos de análisis desarrollados por Butt, Fahey, Feez, Spinks, y Yallop, (2000) para dilucidar los mecanismos mediante los cuales el lenguaje contribuye al mantenimiento de prácticas sociales opresivas. La Valoración (Martin y White, 2005), ha sido reconocida como una aportación importante para comprender cómo determinados usos del lenguaje llevan a la identificación de prejuicios que suelen pasar desapercibidos en ámbitos cotidianos.

La interpretación de resultados del análisis lingüístico

gramatical se apoya también en el trabajo desarrollado por Bhatia (1993, 2004) el cual revisa las relaciones de poder implícitas en el uso de determinados formatos (como el de un cuestionario), el contexto en el que circulan; y el lenguaje empleado en ellos. Estas ideas permiten explorar significados en torno a la identidad y al grado de conciencia de los usuarios de estos formatos.

El marco conceptual descrito posibilita el ejercicio reflexivo para identificar la relación entre prácticas comunicativas y prácticas sociales. Esta relación se instancia en el diseño, aplicación y análisis de resultados de un cuestionario. Al identificar los nexos entre estas prácticas de distinto orden es posible reconocer los vínculos que llevan a la reproducción o la transformación de un contexto característico del ámbito educativo.

2. Metodología

El enfoque cualitativo y la práctica reflexiva se conjuntan en la investigación mediante tres procedimientos centrales: la etnografía, el análisis de género y el análisis gramático lexical. Durante su desarrollo (2010-2011) fue necesario retroceder para revisar y los resultados obtenidos mediante recursos metodológicos como la observación y la entrevista. Los datos obtenidos mediante el análisis del texto empleado en el análisis de género, de acuerdo con la propuesta de Bhatia (2004) fueron cotejados con la información obtenida mediante la observación. Por último, el análisis del lenguaje de acuerdo con el procedimiento sugerido en Butt et al (2000) corroboró los resultados previstos

en el inicio del estudio. El proceso de investigación se llevó a cabo en dos etapas que se describen a continuación.

La primera etapa realizada durante el primer año, consistió en tres pasos: conformación del equipo de investigación; diseño y aplicación de un cuestionario; y la sistematización preliminar de la información.

- Observación participativa. El primer grupo de investigación se conformó por dos alumnos de la Facultad de Lenguas que en ese momento cursaban los niveles avanzados de la Licenciatura en la Enseñanza de Inglés y la responsable del proyecto. Su participación fue registrada institucionalmente como cumplimiento del requisito de Servicio Social.
- El diseño y la aplicación del cuestionario consistió en un proceso social complejo en el que se trató de incorporar las ideas recopiladas mediante entrevistas. La aplicación del cuestionario involucró la ayuda de otros alumnos interesados.
- La sistematización de la información consistió en vaciar y organizar las respuestas del cuestionario.

La segunda etapa de investigación fue también realizada en tres pasos. El primero de estos pasos fue un periodo de transición entre la conclusión del servicio social del primer grupo de investigadores y el inicio del prestación de servicio social por el segundo grupo.

- Reflexividad. El primer paso consistió en comprender el sentido de la información obtenida.
- Articulación. Los integrantes del equipo inicial capacitaron a los nuevos integrantes en el uso y contenido de los formatos empleados en la sistematización de la información.
- Análisis. El tercer paso fue examinar el cuestionario como documento y las consiguientes respues-

tas. Los instrumentos de análisis formulados mediante tablas se presentan a continuación.

La primera tabla contiene el primer análisis de constitución de cláusulas según la propuesta de Butt et al (2000). A partir de los datos de la constitución de cláusulas se examinan los sistemas Ideacional (Transitividad), Interpersonal y Textual. Es necesario mencionar que en este estudio, el sistema Textual no fue analizado

por considerar que el conjunto de cláusulas examinadas no responde a la noción de continuidad en un texto.

La segunda tabla también sugerida en la propuesta de Butt et al (2000) corresponde a la clasificación de los procesos y los principales participantes. Dicha clasificación corresponde al conjunto de redes del sistema ideacional que permite abordar la forma en la que se conceptualiza la realidad comunicada.

1. Tabla de análisis léxico-gramatical de cláusulas

CONSTITUCION	Gn	Gv	Gn
IDEACIONAL	Participante	Proceso	Participante
INTERPERSONAL	Sujeto	Finito	Predicador
	Bloque de Modo		Residuo
TEXTUAL	Tema	Rema	

2. Tabla de clasificación de procesos

Participante 1	Tipo de Proceso	Participante(s) 2
Actor	Material	Meta, Beneficiario, Rango
Conductante	Conductual	Conducta, Rango
Sensor	Mental	Fenómeno
Hablante	Verbal	Verbiage, Receptor
Existente	Existencial	
Portador	Relacional Atributivo	Atributo
identificado	Relacional Identificante	Identificador

3. Tabla de análisis de sistema de valoración

SISTEMA INTERPERSONAL SISTEMA DE VALORACIÓN	Sujeto	Finito	Predicador	
	Bloque de modo		Residuo	
	COMPROMISO: monoglósico; heteroglósico			
	ACTITUD (ATTITUDE)	AFECTO	JUICIO	APRECIACION
	GRADUACIÓN (GRADUATION)	FUERZA	ENFOQUE	

La tercer tabla, desarrolla inicialmente con base en la propuesta de Butt et al (2000) muestra el sistema Interpersonal en relación con el sistema de Valoración desarrollados por Martin y White (2005) La esquematización en esta tabla permite ir más allá de la identificación de la interacción entre escritor y lector en términos de declaración, interrogación o imperativo. Una vez identificado el tipo de relación que predomina en un intercambio, es posible visualizar rasgos expresados en el lenguaje que en conjunto manifiestan lo que en LSF se denomina el Sistema de Valoración basado en la interrelación de los tres subsistemas: Compromiso, Actitud, y Graduación.

Los resultados de las dos etapas en las que se procedió a diseñar y aplicar el cuestionario y posteriormente analizar el lenguaje de la práctica comunicativa implícita al cuestionario se presentan a continuación.

3. Resultados

La tarea establecida inicialmente para el proyecto que fue identificar a los alumnos de la Facultad de Lenguas que tuvieran antecedentes indígenas fue cumplida de manera puntual.

Aunado a lo anterior, la investigación del proceso de diseño y aplicación del cuestionario para cumplir dicha tarea arrojó resultados que se presentan en el orden establecido en la sección correspondiente a la metodología.

Primera etapa: conformación del equipo de investigación.

Es importante mencionar que obtener la información concerniente al número de alumnos con antecedentes indígenas implicó llevar a cabo tres intentos. El primer intento fue realizado por la responsable del proyecto. La principal falla de este intento fue que pocos alumnos estuvieron dispuestos a contestar el cuestionario de manera voluntaria. El segundo intento resultó en un cuestionario realizado por iniciativa de los propios alumnos. Este documento fue calificado como menos “agresivo” pero no fue empleado al concluir que su aportación fue poco útil para lograr el objetivo del mismo. El tercer diseño de cuestionario fue producto de la adaptación de un documento oficial diseñado y aplicado por instancias de un programa institucional ya establecido, cuyo propósito ha sido apoyar econó-

micamente estudiantes con antecedentes indígenas.³ Este tercer cuestionario (que se incluye como anexo al final) fue aplicado por los integrantes del equipo de investigación contando con el aval de los profesores a cargo de los grupos académicos durante las clases conducidas al final del primer cuatrimestre del plan de estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (diciembre 2010).

El cuestionario se dividió en dos partes. En la primera parte se incluyeron once preguntas (no numeradas) que capturaron el registro de identidad de los alumnos y su pertenencia a la institución. En la segunda parte, el primer grupo de preguntas (1-8) tuvo como objetivo recopilar información respecto a la pertenencia a un grupo étnico. Se indagó respecto a la frecuencia de visitas al lugar de origen, cargos y actividades familiares o comunitarias. Las respuestas a este grupo de preguntas fueron capturadas en un formato de opción múltiple. Esta información permitió abordar la interrogante respecto al número de alumnos con antecedentes indígenas inscritos en la Facultad de Lenguas.

El siguiente grupo de preguntas de la segunda parte se dedicó a indagar respecto a los intereses y hábitos de estudio de los alumnos. Al igual que en el grupo anterior, se contestó mediante respuestas de opción múltiple, salvo dos preguntas (11 y 16) cuya respuesta fue abierta. Estas preguntas permitieron explorar las ideas de los alumnos en torno a la finalidad y los alcances de la educación intercultural. El cuestionario fue aplicado al total de grupos de nuevo ingreso (218 alumnos) sin alcanzar a cubrir el número de alumnos (385) que se matricularon en el año 2010 en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés.

Al finalizar la primera etapa de la investigación se cotejaron las cifras institucionales concernientes a la matrícula de alumnos con antecedentes indígenas. De acuerdo con los datos institucionales, hay 2062 alumnos inscritos en la BUAP; de este número, 45 están adscritos a la Facultad de Lenguas. En contraste, los resultados del cuestionario reportan siete alumnos con antecedentes indígenas inscritos en esta unidad académica. La dificultad en lograr la aceptación del cuestionario y su aplicación aunada a la diferencia entre la información institucional y resultados de la investigación nos llevó a reflexionar acerca de sus causas.

Segunda etapa: análisis del lenguaje

La dificultad en identificar alumnos dispuestos a hablar de sus antecedentes indígenas nos llevó a centrar la atención en las prácticas comunicativas realizadas en este contexto. El conjunto de respuestas del cuestionario permitió identificar patrones realizados mediante las estructuras gramaticales empleadas por todos los alumnos que contestaron el cuestionario. La recurrencia de dos patrones gramaticales (que se reportan más adelante) llevó a examinar el cuestionario en términos de género.

Análisis de Género

Los siguientes ejemplos pueden ser vistos como muestra del lenguaje empleado en las respuestas a la pregunta número 11 concerniente a las aspiraciones de los alumnos de nuevo ingreso al terminar la carrera:

Ejemplo 1

Conseguir un puesto en una empresa internacional como ejecutivo bilingüe

Las respuestas a la pregunta número 16, donde se solicitó una definición del término “Educación Intercultural”, son similares a la pregunta anterior en cuanto a lo que parece estructuración fragmentada o incompleta.

Ejemplo 2

Conocer otras culturas por medio de la educación

Esta particularidad fue inicialmente adscrita a la carencia de recursos lingüísticos de los informantes. No obstante, al reflexionar en torno al formato del cuestionario de acuerdo con lo institucionalmente establecido, su aplicación en el aula, la presencia del maestro, todos estos indicios nos permiten percibir la marcada asimetría de las relaciones entre institución e individuos. Desde esta nueva perspectiva se procedió nuevamente a examinar el lenguaje.

Análisis gramatical

Al examinar los dos conjuntos de preguntas y respuestas del cuestionario como documento integrado, se facilitó detectar una estructura semejante al intercambio verbal de un interrogatorio en el que partes del intercambio suelen ser omitidas. Al esclarecer la elipsis sugerida en las respuestas (señalada mediante ^ MAYUSCULAS) las preguntas del cuestionario figuran como cláusulas de rango (ranked) y el conjunto de respuestas puede verse como complemento de estas cláusulas o como cláusulas empotradas (embedded). El resumen de esta parte del análisis se presenta en las tablas siguientes.

1. 1 Tabla de análisis léxico-gramatical de cláusulas en la pregunta 11

(¿Qué te gustaría hacer una vez concluidos tus estudios superiores?)

CONSTITUCION	^GN	^GV	Gn	Gp
IDEACIONAL	Participante	Proceso Mental	Fenómeno	
			Trabajar Estudiar Viajar Ayudar Conseguir...	En/de... a/al... a...
INTERPERSONAL	Sujeto	Modal	Predicador	
	Bloque de modo: declarativo		Residuo	
Total: 209				

1. 2. A) Tabla de análisis léxico-gramatical de cláusulas en la pregunta 16

(¿Qué crees que significa Educación Intercultural?) como Proceso Relacional de Identificación

CONSTITUCION	^GN	^GV	Gn	Gp
IDEACIONAL	<i>^EDUCACION INTERCULTURAL</i>	<i>^ES</i>	<i>El intercambio</i>	<i>de conocimientos</i>
	Participante	Proceso	Participante	
	Identificado	Relacional identificación	Identificador	
INTERPERSONAL	Sujeto	Finito	Predicador	
	Bloque de modo: declarativo		Residuo	
Total: 160				

1. 2. B) Tabla de análisis léxico-gramatical de cláusulas en la pregunta 16

(¿Qué crees que significa Educación Intercultural?) como Proceso Verbal

CONSTITUCION	^GN	^GV	Conj	Gn	Gv	Gn
	<i>^EDUCACION INTERCULTURAL</i>	<i>^SIGNIFICA</i>	<i>Que</i>	<i>^E I</i>	<i>integra</i>	<i>Varias culturas</i>
IDEACIONAL	Participante Hablante	Proceso verbal		Participante Cláusula como Participante Verbiage		
INTERPERSONAL	Sujeto	Finito		Predicador		
	Bloque de modo: declarativo			Residuo		
Total : 49						

Las tablas anteriores muestran todas las respuestas examinadas como parte del residuo de una proposición declarativa. Los números que aparecen en la última fila de las tablas corresponden a las veces en las que las respuestas instanciaron

la estructura gramatical identificada.

Análisis lexical

La revisión del conjunto de cláusulas mostró la recurrencia de Procesos que revelan la estrecha relación entre la red ins-

tanciada en el sistema Ideacional mediante las preguntas. La pregunta 11 realizada mediante un proceso mental instancia una generalización de procesos materiales como ejercer, enseñar, dar, viajar, ir entre otros.

2.1 Tabla de procesos empleados en cláusulas de la pregunta 11

(¿Qué te gustaría hacer una vez concluidos tus estudios superiores?)

Participante (1)	Tipo de Proceso	Participante (2)	
gn ^ME	gv ^GUSTARIA	gn Trabajar Ejercer mi profesión Enseñar inglés Ser buen maestro Dar clases Conseguir un empleo Viajar Estudiar	Gp En el extranjero Al extranjero En otra parte
Sensor	Mental	Fenómeno	
Total: 209			

La pregunta 16 también realizada mediante un proceso mental, proyecta dos estructuras esquematizadas en las tablas que siguen. La primera de estas tablas presenta un Proceso Relacional de identificación mientras que la tabla 2.2.B esquematiza otra estructura donde figura un Proceso Verbal que proyecta una cláusula como Verbiage.

2. 2. A) Tabla de procesos empleados en cláusulas de la pregunta 16

(¿Qué crees que significa Educación Intercultural?)

Participante	Tipo de Proceso	Participante	Participante
^E.I.	^ES	El intercambio de culturas	de otros países.
Identificado	Relacional Identificación	Identificador	
Total: 160			

2. 2. B) Tabla de procesos empleados en cláusulas de la pregunta 16

(¿Qué crees que significa Educación Intercultural?)

Participante	Tipo de Proceso	Participante
^E. I.	^SIGNIFICA	Que puedes aprender mas de una cultura
Hablante	Verbal	Verbiage
Total: 49		

Valoración (appraisal)

Los resultados de las tablas anteriores llevaron al análisis subsiguiente para explorar cómo los residuos de las cláusulas examinadas dan pautas para identificar la evaluación de la finalidad de los estudios y del término “Educación Intercultural”. Como se menciona al inicio, para ello se tomó en cuenta el sistema de la Valoración de acuerdo con la propuesta de Martin y White (2005). Este sistema presupone la interrelación entre los subsistemas de Compromiso, Actitud, y Graduación.

Las siguientes tablas (3.1, 3.2, y 3.3) muestra que la noción de Compromiso en las respuestas a las dos preguntas (11 y 16) implícitamente corresponde a una heteroglosia al formar parte de una interacción de pregunta y respuesta donde lo examinado corresponde a una serie de respuestas. Los resultados de la tabla 3.1 sugieren que el subsistema de Actitud refuerza el subsistema de Compromiso de manera tácita en tanto que la noción de Afecto se manifiesta como intención.

3.1 Tabla de análisis de sistema de valoración en la pregunta 11 (¿Qué te gustaría hacer una vez concluidos tus estudios superiores?)

LENGUAJE	^ME	^GUSTARÍA	Respuesta (ejemplo) <i>Viajar al extranjero.</i>			
SISTEMA	Sujeto	Finito: modal	Predicador			
INTERPERSONAL	Bloque de modo : declarativo		Residuo			
COMPROMISO (ENGAGEMENT)	Heteroglosa: Afirmativo		219			
ACTITUD (ATTITUDE)			Neutral Otro Propio			
	AFECTO	Intención	208			
		Inseguridad	11			
	JUICIO	Estimación social			17	
GRADUACIÓN (GRADUATION)			Neutral Otro Propio			
	FUERZA	Cuantificación	58	11	4	
		Intensificación	43	4	3	
	ENFOQUE	Logro (fulfillment)	63	10	4	

Solo en 17 respuestas a la pregunta 11 aparece la Actitud como juicio, ello es estimación social: *poder hacer* (lo que se espera de un egresado de licenciatura).

3. 2. A) Tabla de análisis de sistema de valoración en la pregunta 16
(¿Qué crees que significa Educación Intercultural?)

LENGUAJE	^EDUCACION INTERCULTURAL	^SIGNIFICA	Respuesta (ejemplo) <i>Intercambio de conocimientos, respetando la cultura de cada persona para enriquecer la propia identidad.</i>				
SISTEMA INTERPERSONAL	Sujeto	Finito: presente	Predicador				
	Bloque de modo : declarativo		Residuo				
COMPROMISO (ENGAGEMENT)	Heteroglosa: afirmativo 160						
ACTITUD (ATTITUDE)							
	JUICIO: Estimación social		Afecto		Intención		
GRADUACIÓN (GRADUATION)					Neutral	Otro	Propio
	FUERZA		Cuantificación	49	19	13	
			Intensificación	8	4	1	

En esta misma tabla aparecen indicios del subsistema de Graduación que muestran evidencias de Cuantificación y de Intensificación de tipo neutral. No obstante, se puede identificar una tendencia hacia a lo “otro” en relación a lo “propio”.

3.2 B) Tabla de análisis de sistema de valoración en la pregunta 16
(¿Qué crees que significa Educación Intercultural?)

LENGUAJE			Respuesta <i>Que se relaciona con culturas de otros países.</i>			
SISTEMA	Sujeto	Finito	Predicador			
INTERPERSONAL	Bloque de modo : declarativo		Residuo			
COMPROMISO (ENGAGEMENT)	Heteroglosa: Afirmativo 43					
ACTITUD (ATTITUDE)						
	AFECTO		Intención			
GRADUACIÓN (GRADUATION)			Neutral Otro Propio			
	FUERZA		Cuantificación	12	4	2
			Intensificación	3	2	1

La Actitud en la pregunta 16 como se puede ver en las tablas 3.2.A y 3.2.B no parece estar marcada salvo en cuanto a Afecto (intención positiva). Los indicios de graduación disminuyen, se concentran en Fuerza y la noción de Enfoque no está presente.

Discusión

Los resultados anteriores nos permiten responder a la primera interrogante de este estudio: ¿cómo se limita el intercambio comunicativo en el cuestionario? Las prácticas comunicativas identificadas en este estudio sugieren intercambios restringidos. El primer indicio es el alto número de preguntas cerradas en relación con preguntas presuntamente abiertas del cuestionario. El segundo indicio es la subordinación de las respuestas en el espacio generado lingüísticamente por las preguntas: el lenguaje de los alumnos se realiza al interior de una estructura gramatical predeterminada.

El uso subordinado del lenguaje en una situación formal puede ser visto como realización de prácticas profesionales de la enseñanza: control al dar y recibir información. La práctica social que parece ser reproducida mediante las prácticas comunicativas cotidianas de este contexto es la supresión de lo propio ante lo ajeno.

La información respecto a pertenencia a una comunidad indígena, las expectativas de la educación, el futuro desempeño

en el mundo laboral, y el término “Interculturalidad” constata la correlación de dos categorías que fueron consideradas inicialmente de manera general. La primera categoría se constituye mediante la actividad productiva de la familia, los medios de producción disponibles para esta actividad, y las relaciones sociales. La segunda categoría está constituida por prácticas (comunicativas, profesionales y sociales). El análisis de los recursos lingüísticos de los informantes permiten identificar la manera en que la macro dimensión instanciada como misión institucional se relaciona con la micro dimensión mediante la manifestación de la valoración por parte de los integrantes de una comunidad. El significado del constructo social de “Interculturalidad” se da en términos de que cuando aparecen indicios de Valoración, lo “otro” prevalece en relación con lo “propio”.

Conclusiones

La respuesta a las preguntas planteadas al inicio de este trabajo nos lleva a pensar que se cumple el objetivo de este estudio: reportar evidencia lingüística de que el cuestionario examinado subordina el lenguaje de los alumnos, predispone finalidades utilitarias de la educación, y de manera velada predispone la reflexión de que “lo otro” es deseable.

El análisis del lenguaje desde la Lingüística Sistémica

Funcional y la Valoración nos permite llegar a la conclusión de que el supuesto en torno a la valoración del constructo social en torno a la “Interculturalidad” debe ser replanteado. El estudio muestra que hay poca disposición por parte de los alumnos para establecer referencia con la cultura propia, con la comunidad a la que pertenecen; lo otro (el extranjero, otro país, otra cultura) suele ser valorado en términos utilitarios.

Es preciso reconocer las limitaciones de este estudio. La principal concierne al falta de claridad y precisión de lo que define los subsistemas de Compromiso y Graduación. La segunda limitante es haber centrado el análisis en solo una parte del intercambio que subyace de manera implícita en un cuestionario. Otro estudio encaminado al mismo fin pero que revise de manera específica la interacción propia de cada pregunta y cada opción de respuesta seguramente ofrecerá una visión más precisa de las relaciones interpersonales valorativas instanciadas en el ámbito educativo.

Este trabajo concluye con la certeza de que es necesario llevar a cabo una revisión más completa de la relación entre prácticas sociales y prácticas comunicativas con el fin de eliminar los obstáculos que impiden el desarrollo de una Educación Intercultural propia de cada contexto. ■

Referencias

- Bhatia, V. J. (1993). *Analysing Genre: Language use in professional settings*. London: Longman.
- Bhatia, V.J. (2004). *Worlds of Written Discourse*. London: Continuum International.
- Butt, D. (2003). *Parameters of context: on establishing the similarities and differences between contexts*. Centre for Language in Social Life, Sydney: Macquarie University,

- Butt, D., Fahey, R. Feez, F., R., Spinks, S., & Yallop, C. (2000). *Using Functional Grammar: An explorer's guide*. Sydney: Macquarie University.
- Candlin, C. N. (1999). (Ed.) General Editor's Preface. In *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Pearson.
- Cresswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among five approaches*. London. Sage Publications
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Re- thinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press
- Fairclough, N.L. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N.L. (2004). Critical Discourse Analysis in researching language in the New Capitalism: over-determination, 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.
- Halliday, M. A. K. and Matthiessen. M. C. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Martin, J. R. & White, P.P.P. (2005). *The Language of Evaluation: appraisal in English*. New York. Palgrave MacMillan.
- Muñoz Cruz, H. (1998). Cambio social y prácticas comunicativas indoamericanas” en López, L. & Jung I. (Comp.) *Sobre las huellas de la voz. Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid. Ed. Morata/Proeib-Andes y DSE.
- Muñoz Cruz, H. (2001) (Ed.). *De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica*. México: SEP-CONACYT.
- Muñoz Cruz, H. (2006) Prefacio (Coord.) *Lenguas y Educación en Fenómenos Multiculturales*. Méx. D.F. UAM/UPN.
- Parker, I. (1992) *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London. Routledge.

Notas

- 1 Proyecto CONACYT No. 99274. Título: Dominio Lingüístico y Académico de Estudiantes Bilingües Indígenas en Algunas Universidades de México: habilidades comunicativas y académicas, reflexividad sociolingüística y políticas interculturales del lenguaje. Investigador responsable: Héctor Muñoz Cruz (UAM, Iztapalapa).
- 2 Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Igualdad de Oportunidades. Pueblos Indígena. México.
- 3 El documento en cuestión fue diseñado por el Programa de Apoyo Académico para Alumnos Indígenas (PAAIE-BUAP) en su versión 2010.

ANEXO: CUESTIONARIO

Proyecto de investigación sobre habilidades comunicativas interculturales de los alumnos de la Facultad de Lenguas de la BUAP

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de conformar una imagen donde los orígenes interculturales de la población estudiantil de la Facultad de Lenguas de la BUAP queden esbozados. Esta imagen servirá como primer indicador que nos permita planificar actividades extracurriculares que fomenten el espíritu intercultural del alumnado. Es por ello que solicitamos tu participación al contestar a las siguientes preguntas.

Datos generales

Nombre: _____

Matrícula: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Lugar de nacimiento

1. Estado _____
2. Municipio _____
3. Colonia/Barrio/Comunidad _____

Antecedentes familiares

4. Lugar de origen del padre: _____ Ocupación _____
5. Lugar de origen de la madre: _____ Ocupación _____

En las siguientes preguntas marca con una cruz

1. Si naciste fuera de la ciudad, ¿con qué frecuencia visitas tu comunidad de origen?
Más de 2 veces al mes ____ 2 veces al mes ____ 1 vez al mes ____ 1 vez cada 2 meses ____ casi nunca ____
2. Tus padres o abuelos ¿han ocupado u ocupan cargos o responsabilidades comunitarias?
Civiles ____ Religiosos ____ Escolares ____ Ninguno ____ Otros (especificar) _____
3. ¿En qué actividades participas en tu comunidad?
Culturales ____ Religiosas ____ Políticas ____ Laborales ____ Académicas ____ Deportivas ____
Otras (especificar): _____

Lenguas de origen

4. ¿Se habla una lengua distinta al español en la comunidad donde naciste? Si ____ No ____
5. ¿Conoces en nombre de esa lengua? _____ No ____
6. ¿En qué situaciones se habla?
En la casa ____ En el trabajo ____ En el mercado ____ En las fiestas ____ Otras ____
7. ¿Hablas esa lengua? Si ____ No ____
8. ¿Comprendes esa lengua? Si ____ No ____

Intereses

9. ¿Por qué elegiste la carrera que cursas actualmente?
Conozco alguien que la estudió ____
Me orientaron mis padres ____
Me orientaron en la escuela ____
Quiero ayudar a mi comunidad ____
Me gusta la idea de una educación intercultural ____
Otro motivo (especificar): _____
10. De las materias cursadas en el presente ciclo escolar, puedes anotar
Dos que te gusten: _____
Dos que te disgusten: _____
11. ¿Qué te gustaría hacer una vez concluidos tus estudios superiores?

Actividades extra escolares

12. ¿Cuánto tiempo fuera del salón de clases le dedicas a tus estudios?
Menos de una hora al día ____ Entre una y tres horas al día ____ Más de cinco horas al día ____
13. ¿Cómo ocupas tu tiempo fuera de la escuela?
Trabajo ____ Negocio familiar ____ Actividades con la familia ____ Actividades con amigos ____
14. ¿En qué actividades fuera del aula te gustaría participar en tu escuela?
Recreativas ____ (bailes __ convivios __ otras _____)
Culturales ____ (cine __ exposiciones __ conciertos __ conferencias __ otras _____)
Proyectos comunitarios (ayuda a grupos en desventaja social ____ visitas a empresas ____
Otras (especificar) _____
15. ¿Quiénes, consideras que podrían organizar esas posibles actividades?
Autoridades ____ Profesores ____ Alumnos ____ Otros (especificar) ____
16. ¿Qué crees que quiere decir “educación intercultural”?

Muchas gracias por tu participación. Si te interesa conocer el resultado de esta encuesta anota tu correo electrónico.

Responsable del proyecto: Dra. Patricia Preciado Lloyd

Critical Analysis of the 2006 Mexican Presidential Campaign Billboards: A Multimodal Systemic Functional Approach

Abstract

This article reports the findings of a study which analyzed the political discourse (Chilton, 2004; Fairclough, 1992) of the multimodal texts that the three major political parties involved in the 2006 Mexican presidential elections produced and extensively distributed through the medium of billboards. We investigate how these parties expressed their particular ideologies, constructed and conveyed social identities as well as constructed relationships of power (Bourdieu, 1991; Foucault, 1980) between themselves and the readers/viewers of these billboards. The study reveals the important role that billboards play in the construction and dissemination of political propaganda in Mexico, and provides a discussion on the implications of how social actors make use of these multimodal texts.

Key words: political discourse, multimodality, systemic functional linguistics, billboards, social identities.

Resumen

Este artículo reporta los resultados de un estudio que analiza el discurso político (Chilton, 2004; Fairclough, 1992) de los textos multimodales que los tres partidos políticos más importantes involucrados en la campaña presidencial del 2006 produjeron y difundieron extensamente en la forma de anuncios espectaculares. Se investigó la manera

Michael Witten
Facultad de Lenguas, BUAP
michaelwitten1@yahoo.com

Teresa Castineira
Facultad de Lenguas, BUAP
t_castineira@yahoo.com

Elizabeth Flores Salgado
Facultad de Lenguas, BUAP
betziflores1@gmail.com

cómo estos partidos expresaron sus ideologías particulares, construyeron y manifestaron sus identidades sociales, así como la manera en que crearon relaciones de poder (Bourdieu, 1991, Foucault, 1980) entre ellos mismos y entre los consumidores de estos anuncios espectaculares. Este estudio revela el papel importante que estos espectaculares desempeñaron en la construcción y disseminación de propaganda política en México. Al mismo tiempo, proporciona una discusión sobre las implicaciones de cómo estos actores sociales utilizan estos textos multimodales.

Palabras clave: discurso político, multimodalidad, lingüística sistémica funcional, anuncios espectaculares, identidades sociales.

1. Introduction

In the post-modern world, we are constantly surrounded by multimodal, multisemiotic

texts. We attend to signifying sounds and images, motivated spatial and architectural designs, and deliberate gestures and silences. Such texts may take on various and creatively constructed forms which can combine in a multitude of contexts (Jewitt, 2008; Kress & van Leeuwen, 2006). As globalization and technological trends continue to facilitate the influence of electronic communication, the corresponding multimodal texts become increasingly sophisticated, "blurring the traditional boundaries between and roles allocated to language, image, page layout, and document design" (ledema, and Stenglin, 2001, p. 33). This phenomenon has changed the way that we conceive the nature of human communication and the texts that are produced as a result (Baldry & Thibault, 2006; Kress, 2000).

With the above issues in mind, the current article presents a partial report from a larger study that analyzed the political discourse of the multimodal texts that the three major political parties involved in the 2006 Mexican presidential elections produced and

massively distributed through the medium of billboards. The three political parties involved are: Partido de Acción Nacional (PAN), which is a right wing conservative party; Partido Revolucionario Institucional (PRI), which is a moderate party that claims to represent the 'political center'; and the Partido de la Revolución Democrática (PRD), which represents the left wing, liberal political ideology. The investigation explored the nature of these multimodal texts (Iledema & Stenglin, 2001) and demonstrated how the political parties use such texts to accomplish goals such as expressing particular ideologies and constructing/conveying social identities and relationships. The study also examined how power relations are constructed between political parties and the readers/viewers of presidential campaign billboards as well as how the parties use billboards in order to influence voters to vote for them.

In order to explore these issues, the following research questions were addressed:

- What sociocultural/historical practices enable and constrain text production and consumption in presidential campaign billboards?
- How is party/candidate ideology constructed and conveyed through presidential campaign billboards?
- How does the party/candidate construct relations with readers/view-

ers through presidential campaign billboards?

- What is the nature of the relationship between linguistic text, image, and other semiotic elements on presidential campaign billboards?

In addressing these questions, the larger study analyzed a sample of eight photographs of presidential campaign billboards which were collected during the campaigning period (January, 2006-June, 2006) of the 2006 Mexican presidential election. However, due to space constraints, the current article will present the analysis of only one presidential campaign billboard in order to demonstrate the analytical techniques that were employed in the larger study. The study adopted a multimodal analytical framework developed by Kress and van Leeuwen (2006), which is based on Halliday's (1994) Systemic Functional Linguistics. Kress and van Leeuwen explicitly acknowledge this connection to Halliday when stating, "every semiotic fulfills both an 'ideational' function, a function of representing the world... and an 'interpersonal' function, a function of enacting social interactions as social relations. All message entities—texts—also attempt to present a coherent 'world of the text', what Halliday calls the 'textual' function" (p. 15).

In addition to presenting the findings to the research questions above, this article also has the objective of providing the readers with an over-

view of the general concept of multimodality and the principles that guide multimodal text analysis. We also hope to demonstrate the important role that multimodal text analysis might play in complementing traditional SFL analysis when performing qualitative research.

Theoretical Framework

2. Multimodality

Iledema and Stenglin (2001) define a multimodal text as "one in which a number of different modes (words in headings and headlines; images and the written texts themselves) are integrated to form a composite whole" (p. 195). Baldry and Thibault (2006) describe multimodality as distinct semiotic systems that are integrated into a single text, including: linguistic code, visual image, gesture, music, page design and more (p. 1). Kress, Jewitt, Ogborn and Tsatsarelis (2001) claim that "meaning is made in all modes separately, and at the same time, that meaning is an effect of all the modes acting jointly" (p. 1). In other words, regardless of whether a text is spoken or written, distinct modes (linguistic code, page layout, facial expression, intonation, word stress, seating arrangements, visual aids, and so on) are always acting jointly to create a holistic message that could not be accomplished by employing any single mode. It is, therefore, relevant to analyze the multiple modes present in any text in order to see how the combination of these modes shapes the meanings within the integrated text.

2.1 Analytical Tools within the Multimodal Toolbox

Approaching a multimodal text can be an overwhelming task from an analytical perspective. Kress and van Leeuwen (2006, p. 177) raise the question as to whether the separate components of a multimodal text should be analyzed individually, which might indicate that the whole text should be treated as the sum of its parts, or whether the parts should be looked at holistically, indicating that the different components of a multimodal text interact and affect one another. It is our position that a multimodal text must be seen as an integrated text with each part mutually influencing and shaping the meaning of the whole text. Nevertheless, in order to adequately explore the integrated text, different elements within the text must be analyzed as an individual unit. Within this analytical process, we attempt to comment on micro-elements within each billboard and the billboard as an integrated, multimodal text. In order to provide the reader with an idea of the analytical tools available, we present a brief review of how scholars who engage in multimodal analysis (Baldry & Thibault, 2006; Kress & van Leeuwen, 2006; Scollon & Scollon, 2003) approach the analysis of different modes within a multimodal text. As such, the following sections will discuss multimodal texts participants, modality and composition.

2.2 Multimodal Text Participants

According to Kress and van Leeuwen (2006) there are two kinds of text participants, which include *represented participants* and *interactive participants*. A represented participant may refer to any construction element used in a multimodal text, including a visual image, a block of linguistic text, a chart, logo or other meaning making resources. Interactive participants refer to the people who communicate with each other through texts, the producers and readers/viewers of texts (ibid., p. 114).

Kress and van Leeuwen (2006) provide analytical techniques that are useful in demonstrating how social interactions and social relationships are constructed between both represented and interactive participants. They stress that visual images are “produced in the context of real social institutions, in order to play a very real role in social life” (ibid, p. 379). They continue to explain that readers/viewers may ultimately identify with or reject the way that the text addresses them, yet they will understand how they were addressed due to an implicit understanding of how multimodal texts represent social interactions and relations (ibid., 2006).

According to Kress and van Leeuwen (2006) the gaze of a person represented in an image can construct at least two types of relationship with the viewer/reader. When the subject of an image en-

ters into direct eye-contact with the viewer, it makes a *demand* (ibid., pp. 116-124), requiring the viewer to enter into some kind of imaginary relation with the represented participant. Images in which the subjects direct their gaze elsewhere constitute an *offer* (ibid.). In this case, “the viewer is not object, but subject of the look, and the represented participant is the object of the viewer’s dispassionate scrutiny. No contact is made” (Kress & van Leeuwen 1999, p.383). The choice between ‘offer’ and ‘demand’ must be made whenever people are depicted, and the choice suggests different relations between the image and the viewers, making viewers engage with certain images and remain detached from others (ibid, p. 384).

Kress and van Leeuwen (2006, pp. 124-129) argue that the type of *shot* used in visual images also constructs different kinds of relationship with the viewer. A close shot of a subject suggests an intimate relationship, a medium range shot suggests social familiarity, while long shots suggest that the viewer and subject may not be acquainted. The analyses presented in this study consider the different kinds of participants mentioned above, and the modality of participants within billboards is discussed below.

2.3 Modality

In regards to visual images, *modality* has to do with true representations of reality. Kress and van Leeuwen (2006)

maintain that “a social semiotic theory of truth cannot claim to establish the absolute truth or untruth of representations. It can only show whether a given ‘proposition’ (visual, verbal or otherwise) is represented as true or not” (p. 154). Kress and van Leeuwen (2006) argue that an image which is closest to *naturalistic representation* is considered to have the highest modality. As texts are made less naturalistic in regards to color, contextualization, representation, and brightness, their modality is lowered.

2.4 Composition

Kress and van Leeuwen (2005) argue that *composition* in multimodal texts contributes to the potential meanings that viewers/readers might assign to these texts. They argue that composition simultaneously involves three signifying systems that structure multimodal texts, bringing “the various elements of the page together into a coherent and meaningful whole” (Kress & van Leeuwen, 2005, p. 188). These signifying systems include: *information value*, *salience* and *framing*, which are discussed below.

Information value (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 177) refers to the notion that the zones of visual space within a multimodal text endow textual features with particular kinds of meaning. Kress and van Leeuwen (2005, p. 189), influenced by SFL, suggest that the horizontal axis of a visual text is often used to oppose the elements on the right and left section of the text,

where the elements on the left are presented as *the Given* and the elements on the right are presented as *the New* in cultures with left-to-right scripts. While the Given is presented as “common-sense and self-evident”, the New is presented as “problematic, contestable, the information at issue” (ibid., p. 189). On the other hand, the vertical axis is often used to polarize the upper and lower sections of the visual text, where elements positioned at the top are presented as *the Ideal* and elements positioned at the bottom are presented as *the Real*. While the Ideal represents “the generalized, or the essence of something,” the Real attends to “the specific, or the instance” (Kress and van Leeuwen, 2005, p. 189). Other multimodal texts have a *Centre* element with participants that surround it as *Margins*. Kress and van Leeuwen (2005) claim that “for something to be presented as Centre means that it is presented as the nucleus of the information to which all the other elements are in some sense subservient” (p. 196), usually resulting in a lack of polarization, where there is “no sense of division between Given and New and/or Ideal and Real” (ibid., p. 196).

Salience refers to the way that the composition of a text can draw the readers’/viewers’ attention to certain textual elements by means of placement in the foreground or background, relative size, contrasts in tone or color, differences in sharpness, framing, and more (Kress & van

Leeuwen 2005; Rose 2005). Kress and van Leeuwen (2005) suggest that the assignment of salience allows a text to maintain a crucial aesthetic balance while playing a vital role in structuring a message and setting up reading paths. They explain that:

without balance, co-ordination in space is not possible. Balance forms an indispensable matrix for the production and reception of spatially organized messages... [and]... our affective relation towards it. Via this affective process the effects and functions of a message are deepened, and it is in such aspects that ideology, affect and subjectivity become inextricably mixed. (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 201).

Framing is the final signifying system that Kress and van Leeuwen (2006) consider in composition. Framing devices, such as *framelines*, or contours serve to connect and disconnect certain elements of a text simultaneously (ibid, p. 177). However, “connection and disconnection are a matter of degree” (Kress & van Leeuwen, 2005, p. 203) and the degree to which elements are strongly or weakly framed affect the way that a reader/viewer perceives the nature of this separation. Iedema and Stenglin (2001) suggest that strong framing is suggestive

of an “ordered world” while allowing elements to blend into the textual surroundings is suggestive of a “less ordered and less constrained world” (p. 196). Iedema and Stenglin (ibid.) also point out that connections in a text can be realized through *vectors*, which refer to “a line formed in the image by one or more of its participants” (p. 199) through means of pointing with a limb or direction of gaze.

Although this summary of Kress and van Leeuwen’s (2006) analytical framework for analyzing multimodal texts is by no means exhaustive, we believe that it is sufficient to illustrate its role in our analysis

of the presidential campaign billboard presented below.

3. Data Sample: Illustrating Multimodal Data Analysis

This billboard (see Figure 1 below) was presented during the middle of the PRI’s presidential campaign. One of the billboard’s primary objectives was to reconstruct their candidate’s identity, transforming him from ‘Roberto Madrazo’ to ‘Roberto’. This analysis focuses primarily on: the photographic image, linguistic text and composition. However, considerable attention is given to the manner in which the meaning of each of these components is

extended and transformed by the mutual interplay between them.

3.1 Photographic Image The viewers’ attention probably will first be drawn to the photographic image on the left hand side of the billboard due to its relative salience created by its size, sharpness of focus, and high color saturation (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 202). The PRI candidate is the most salient participant within the image due to the sharp contrast that is created by him being the only male represented in the photo as well as the contrast created by the apparent difference



Figure 1

in social classes between the candidate and the women. The women in the photo appear to represent the working class due to their style of dress, several of whom are wearing clothing typical of indigenous peoples of Mexico. The candidate is wearing a blue and white checkered shirt with a buttoned collar and no tie, assembling an informal “personal front” (Scollon & Scollon, 2003, p. 57), which creates an impression of greater solidarity with the women.

The image presents an “analytical” structure that shows how the women participants “fit together to make up a larger whole” (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 50). This structure is achieved through a “Covert Taxonomy”, where the superordinate component (working class Mexican women) “is inferred from such similarities as the viewer may perceive to exist between the subordinates [the individual Mexican women]” (ibid., p. 79). Placing the women in front of a decontextualized background, which does not provide visual clues about where such women might normally be encountered, encourages the viewer to search for similarities between them in order to place them into a given category (working class Mexican women). At the same time, the PRI candidate establishes a relation with the group of women through “Circumstance of Accompaniment” (Kress & van Leeuwen, p. 72), effectively creating an impression with the viewer that the candidate and the group of women constitute what Goffman (1983) calls a “with” (p.6), despite their differences in regards to gender and social class. This impression that the group forms a “with” is reinforced by the transactional processes within the image in which the candidate and several of the women have put their arms around each other, smiling reciprocally, becoming what Kress and van Leeuwen (2006) call “Interactors” (p. 109). The production of this image seems to have been motivated to give the impression that the candidate is ‘a man of the people’, reinforcing the PRI’s assertion that it is a “party of the people” (PRI. Declaración de principios, (n.d.) p. 3). However, the message is extended by the linguistic text in the upper section of the billboard and the iconic figures on the right-hand side, which will be discussed below.

3.2 Linguistic Text

The linguistic text, “No más mujeres maltratadas. Roberto sí puede.” (No more abused women. Roberto, indeed, can) is probably the second most salient component of the text that functions as a campaign promise. In order to explore the meaning making potential of this linguistic text, an SFL analysis will be provided below in tables 1 and 2.

No más	Mujeres maltratadas
Adverbial group	Nominal group

Table 1

The first part of the campaign promise consists of an adverbial group (two adverbs) followed by a nominal group (abused women). This nominal group is premodified by the adverbial group “no más”, which means “no more”. The adverb “no” indicates negative polarity (Halliday, 2004, p. 356), making only negative readings possible. The epithet “maltratadas” (abused) serves as an extremely negatively enriched post-modifier to “mujeres” (women). According to Martin and White (2005) such examples of “appraisal” are concerned with how text producers adopt stances towards propositions and align text consumers to do likewise. They explain that appraisal is “concerned with the construction...of communities of shared feelings and values...and normative assessment...[as well as] how writers/speakers construe for themselves particular authorial identities or personae (ibid, p. 1). The linguistic text ensures that the abuse of women must be interpreted as improper social behavior, aligning the perspectives of the text producers and text consumers.

Roberto	sí	puede
Actor	Marked positive polarity	Modal

Table 2

The second part of the campaign promise, “Roberto Sí Puede” (Roberto, indeed, can) is a fragmented clause that puts the candidate in the role of “doer” who is ‘able to do something’. This role of “doer” is emphasized

by the lexical item “sí” (indeed), which functions as a marker of emphatically positive polarity to the finite “puede” since “sí” is superfluous to the clause. However, the type of process in which the candidate may be engaged is unclear since “puede” (can) is a finite modal verb that is missing its residue. This makes the meaning of the fragmented clause rather vague, and seems to beg the question, ‘can what?’ as though the residue of the clause has been strategically ellipsed in order to allow for multiple interpretations.

As the viewer scans back and forth between the photographic image and the linguistic text, the potential meanings of both elements are complemented as a result of their interaction. This linguistic text forces the viewers to further classify the women represented in the photo as women who are likely to be victims of abuse. As a result, the candidate becomes not only ‘a man of the people’, but also a defender of abused women. The candidate is then allowed the paternal role of ‘protector’ (Lakoff, 1995).

3.3 Composition

Examining the horizontal and vertical structuring, which polarize the text into both a Given/New and Ideal/Real composition, reveals ideological tendencies that are worth examining. Most notable is the interplay between the photographic image in the Given region of the text and the iconic figures of the ‘nuclear family’ and ‘mother with child’ in the New region. Although these iconic figures have rather low salience due to their relative size and low definition, Kress and van Leeuwen (2006) point out that “connectedness” can be realized “by abstract graphic elements, leading the eye from one element to another, beginning with the most salient element” (p. 204) and leading the viewer’s attention to less salient elements. These two elements of the billboard are connected by a strong abstract graphic vector created by the differentiated waves of green and white lines that flow out from the photo and guide the viewers’ attention over to the iconic figures embedded in the vector. The iconic figures represent ‘family’ and ‘motherhood’ as ideals by reducing them down to “the essential features of their Possessive Attributes” (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 88), which may

also allow viewers to attach their individual conceptions of these ideals to the icons. This vector, which provides a sense of motion from the Given to the New, possibly represents an evolution from an imperfect reality to an idealized future. As Kress and van Leeuwen (2006) point out in regard to images, “mobility is the cause of, and condition for, change, growth, evolution, progress” (p. 62).

The use of color choice and framing strategies seems to contribute to the political image that the billboard producers want to convey. We notice that the text is weakly framed, which allows different elements within the billboard to overlap and provides a sense of a natural, “less ordered and less constrained world” (ledema & Stenglin, 2001, p. 196). The curved line is a dominant feature within the text, which Kress and van Leeuwen (2006) claim is “the dominant choice of people who think in terms of organic growth... in terms of what is natural rather than in terms of what is artificial” (p. 55). Kress and van Leeuwen (2006, p. 234) also claim that a differentiated, low-modality color scheme expresses an “adventurous” and “post-modern” ideology. As these elements of the text combine with the primary message that is expressed in the interplay between the photographic image, the iconic images and the linguistic text, the meaning making potential of the billboard becomes very powerful. It allows its producers to express the general ideological stance of the political party, ideals of family and motherhood, societal roles of men and women, a description of problematic ‘givens’ within society, while simultaneously providing a roadmap to idealized solutions.

While the sample data analysis provided above is not adequate to illustrate all of the conclusions drawn in the discussion section below, we will present some of the most relevant findings from the larger study. We hope that by illustrating the nature of the analytical techniques employed in the data analysis, we have provided a portrait of a credible foundation upon which these findings were constructed.

4. Discussion

Billboards have a long history in politics as a means of spreading the propaganda of the various actors who have motivated interests

in disseminating their ideological stances. We hope to have illustrated above that in Mexico billboards continue to play an important role in political propaganda. This study demonstrated that presidential campaign billboards are multimodal texts that utilize a variety of modalities to achieve their social purposes. Below, we provide a discussion of the implications of how social actors make use of these multimodal texts.

4.1 Social Purposes, Social Practices and Textual Realization

The manner in which professionals exploit these multimodal texts is of utmost importance. When analyzing the social purposes of presidential campaign billboards, it is important to recognize that billboards are only one tool that are exploited in order to accomplish the overriding sociopolitical goal of the larger presidential campaign, namely, to gain power by winning the presidency. We found three different layers of embedded social practices in which politicians engage in order to accomplish (or not) the overriding social purpose of gaining power. In the first layer of social practices, we find persuading and/or manipulating citizens to vote for a particular candidate. However, it is difficult to draw the line between persuasion and manipulation. van Dijk (2006) asserts that

the crucial difference in this case is that in persuasion the interlocutors are free to believe or act as they please, depending on whether or not they accept the arguments of the persuader, whereas in manipulation recipients are typically assigned a more passive role: they are *victims of manipulation*. This negative consequence of manipulative discourse typically occurs when the recipients are unable to understand the real intentions or to see the full consequences of the beliefs or actions advocated by the manipulator ... Obviously, the boundary between (illegitimate) manipulation and (legitimate) persuasion is fuzzy, and context dependent. (p. 361)

In the case of billboards, it is possible that some voters understand the intentions of the political parties and the consequences of voting for their ideological position, while other voters will

not. We agree with van Dijk (ibid.) in that manipulation involves society, discourse and cognition.

Manipulation is a social phenomenon – especially because it involves interaction and power abuse between groups and social actors – a cognitive phenomenon because manipulation always implies the manipulation of the minds of participants, and a discursive – semiotic phenomenon, because manipulation is being exercised through text, talk and visual messages” (p. 361)

This persuasion and/or manipulation may be achieved on presidential campaign billboards through a variety of secondary social practices. These social practices include (re)constructing identities, creating relationships with voters, building a sociopolitical agenda and more. In turn, these secondary social practices are realized by a third type of social practice which includes different types of speech acts such as promising, asserting, and attacking among others. In the case of presidential campaign billboards, these speech acts are realized multimodally by combining a variety of represented participants (textual elements) that may include images, colors, linguistic texts, vectors and more.

4.2 Composition: the combination of semiotic modalities

The composition (information value, salience, framing) of presidential campaign billboards is another textual feature which allows text producers to strategically and creatively combine and arrange represented participants on billboards in ways that become meaningful to text consumers. Presidential campaign billboards seem to primarily utilize composition strategies that polarize elements placed within different regions of the text (Given/New, Ideal/Real). The alternative strategy of billboards utilizing Centre/Margin composition strategies that present certain elements of the text as “the nucleus of the information” (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 196) were not identified in this study. This is probably because Center/Margin compositions lend themselves to a reasonably rigid interpretation to viewers/readers, whereas polarizing composition strategies afford billboard producers more opportunities to offer discourses that are open to flexible in-

terpretations among heterogeneous discourse communities, enabling candidates to express ideological positions to varying degrees and enact multiple identities accordingly. As Moje and Lewis (2007) state "as people move across different discourse communities, they enact identities that would be recognized in particular ways by those communities" (p. 20). For example, a candidate may enact the role of leader, father and protector on a single billboard depending on the way the reader/viewer chooses to interpret it (see Figure 1).

It is worth noting that messages expressed in linguistic text did little or nothing to define the ideological stance of each party when considered in isolation. It seems that the expression of political ideology is achieved on presidential campaign billboards through a combination of composition strategies (information value, salience and framing). For example, the PAN expressed a conservative, traditional, political ideology through the use of strong framing (right angles and rectangles), and cold, distant, desaturated colors. The PRI expressed a post-modern, neo-liberal political ideology through the use of weak framing (wavy lines and curves), and highly saturated differentiated color schemes. The PRD, on the other hand, expressed a leftist political ideology through the use of 'idiosyncratic' placement of represented participants such as the party logo, and by utilizing symbolic color combinations that are associated with the struggles of the working class in Mexico. Strategic composition seems to shape, extend and transform the potential meanings of the linguistic texts placed on presidential campaign billboards.

4.3 Power Relations

As mentioned above, the overriding goal of billboards is for politicians and political parties to gain power. In this study, we have identified three dimensions of power relations that are reflected in presidential campaign billboards. In the first dimension, we believe that these billboards reflect a struggle for power between political parties in an attempt to gain a hegemonic control over the Mexican executive power, which is the highest power of the nation. In the second dimension, we see the individual candidates' struggle for power as they strive to become the Mexican President. Finally, in the third dimension, we see

that the consequences of these power struggles will ultimately be decided by the electorate, who although they may seem to be in a subordinate position, exercises power over the different candidates and parties through their final votes, thus deciding who will exercise power over them.

These power struggles illustrate Foucault's (1980) conception of the circulation of power as he observes:

Power must be analysed as something which circulates, or rather as something which only functions in the form of a chain....Power is employed and exercised through a net-like organisation. And not only do individuals circulate between its threads; they are always in the position of simultaneously undergoing and exercising this power (p. 98).

We see power circulating in multidimensional, interrelated power struggles between the electorate, the political parties and the presidential candidates in a similar manner as that which Foucault (1980) describes above. Although these power relations may not be overtly perceived, as Bourdieu (1990) states, "the harder it is to exercise direct domination, and the more it is disapproved of, the more likely it is that gentle, disguised forms of domination will be seen as the only possible way of exercising domination..." (p. 128).

5. Conclusion

With this study, we have contributed to the field of multimodal text analysis and critical studies. In addressing multimodal texts like presidential campaign billboards, which has received little or no attention in the past, we have provided an original perspective by adopting a novel analytical framework in order to explore the multimodal nature of political discourse. In doing this, we have provided a deeper understanding of how political actors achieve their social purposes through the use of multimodal discourse on billboards within the Mexican sociocultural context. We have taken a critical perspective to our study in order to raise awareness of certain sociopolitical issues that may be cause for concern or interest in a democratic society (Fairclough, Graham, Lemke & Wodak, 2004, p. 5). ■

References

- Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). *Multimodal transcription and text analysis*. London: Equinox.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, Ca.: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Chilton, P. (2004). *Analysing political discourse. Theory and practice*. London: Routledge.
- Fairclough, N.L. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N., Graham, P., Lemke, J. & Wodak, R. (2004). Introduction. *Critical Discourse Studies*, 1, (1), 1-7.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews & other writings. 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, E. (1983). The interaction order: American sociological association, 1982 presidential address. *American Sociological Review*, 48(1), 1-17.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Iedema, R. & Stenglin, M. (2001). How to analyse visual images: a guide for TESOL teachers. In: Burns, A. & Coffin, C. (Eds.), *Analysing English in a global context* (pp. 167-180). London: Routledge.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education* 32 (1), 241-267.
- Kress, G. (2000). Multimodality. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 182-202). London: Routledge.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Tstasarelis, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: the rhetorics of the science classroom*. London: Continuum International.
- Kress, G & van Leeuwen, T. (1999). Representation and interaction: designing the position of the viewer. In: Coupland, N. & Jaworski, A. (Eds). *The discourse reader* (pp. 377-404). New York: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2005). Front pages: (the critical) analysis of newspaper layout. In: Bell, A. & Garret, P. (Eds.), *Approaches to media discourse* (pp. 186-219). Oxford: Blackwell.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images. The grammar of visual design* (2nd Ed.). London: Routledge.
- Lakoff, G. (1995) Metaphor, morality, and politics. Or, why conservatives have left Liberals In the Dust. *Social Research*, 62 (2), 177-213.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University.
- Martin, J.R. & White P.R.R. (2005). *Language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave: Macmillan.
- Moje, E.G. & Lewis, C. (2007). Examining opportunities to learn literacy: The role of critical social literacy research. In Lewis, C. Enciso, P. & Moje, E.B. (Eds.), *Reframing sociocultural research on literacy* (pp. 15-48). Mahwah, N.J.; Lawrence Erlbaum Associates.
- Rose, G. (2005). *Visual methodologies*. London: Sage.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in place. Language in the material world*. London: Routledge.
- van Dijk, T. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse & Society*, 17(3), 359-383.
- Wodak, R. (2005). Editorial. Global and local patterns in political discourses. *Journal of Language and Politics*, 4, (3), 367-370.

Lenguas contexto

Lineamientos para el envío de artículos para su posible publicación en Lenguas en Contexto

Los trabajos deberán:

1. Ser inéditos.
2. Tener un título de preferencia corto y que corresponda con el contenido del artículo.
3. Incluir el (los) nombre(s) de los autores, así como la institución a la que pertenecen y sus respectivos correos electrónicos después del título.
4. Estar relacionados con la enseñanza, aprendizaje y traducción de las lenguas o la lingüística aplicada en general. **Se dará preferencia a los artículos de investigación.**
5. Tener una extensión de 10 a 25 cuartillas (de 27 a 29 líneas de texto por cuartilla), a espacio y medio, en versión Word, Times New Roman, tamaño 12. El archivo deberá ser titulado con el nombre del autor(a) y la fecha de enviado. Por ejemplo: J_Morales_Abr30_2013.
6. Utilizar, tanto en las citas dentro del texto, la numeración de las secciones del artículo, así como en las referencias al final del trabajo, las normas establecidas por APA (American Psychological Association). Pueden consultar las siguientes ligas:
<http://www.apastyle.org/>
<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>
7. Evitar las notas de pie de página. En caso de ser necesario, incluir las notas al final del artículo debidamente numeradas.
8. Estar precedidos de un resumen o '*abstract*' de entre 100 a 150 palabras en 2 lenguas: la original del artículo y otra (español, inglés o francés). Además, cada '*abstract*' deberá incluir entre 5-6 palabras clave en ambos idiomas.
9. Estar paginados adecuadamente.

Los artículos que no cumplan con estas características, serán devueltos a sus autores para sus correspondientes adecuaciones.

No se devolverán originales.

Se hace notar que los artículos serán revisados cuidadosamente en primera instancia por los miembros del Consejo Editorial de la Revista. Esta primera revisión será con motivo de hacerle recomendaciones al (la) autor(a) o autores(as) para la mejora de la calidad, sintaxis, etc. para después ser remitidos a los miembros del Comité de Dictaminadores Externos, quienes decidirán si el artículo es publicable.

Favor de enviar sus artículos y cualquier duda a la Dra. Teresa Castineira a: t_castineira@yahoo.com



ISSN 1870-1671



9 771870 167001 >