



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**METÁFORA GRAMATICAL EN EL LENGUAJE ACADÉMICO EN ESPAÑOL:
UNA EXPLORACIÓN SISTÉMICO FUNCIONAL A LA ESCRITURA ESTUDIANTIL**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA

DANIEL RODRÍGUEZ VERGARA

TUTORA: DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA

AGRADECIMIENTOS

Estoy muy agradecido con la profesora Natalia Ignatieva, quien me guió incesantemente a través de la realización de este trabajo. Siempre mostró amabilidad, disposición y mucho interés por sacar este proyecto adelante.

Agradezco también a los profesores del CELE-UNAM, Marisela Colín Rodea, Joachim Steffen, Victoria E. Zamudio Jasso, y a la profesora de la LEMO-BUAP, Teresa A. Castineira Benítez, por el cuidado con el que examinaron esta tesis. Sus comentarios y sugerencias fueron muy valiosos.

Además, expreso mi gran gratitud hacia mis compañeros de la maestría. Sin excepción, todos aportaron académica y espiritualmente el apoyo sin el cual no habría tenido una gran motivación durante lo largo del programa. Son excelentes personas.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo que me brindó desde que inicié, hasta que terminé la maestría (20008-2010), y a la Dirección General de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México por haberme otorgado la Beca Fomento a la Graduación.

Finalmente, agradezco a mi madre y a mi padre, quienes siempre han estado allí para ver por mi bienestar, y a mi hermana y a mi hermano, quienes a cada instante me muestran su afecto. Mis logros académicos no habrían sido posibles sin el apoyo de todo tipo que me ha dado mi familia.

ÍNDICE

Introducción	1
Problemática.....	1
Justificación.....	3
Preguntas de investigación.....	3

Capítulo I. Marco teórico

LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL

1 La Gramática Sistemática como paradigma de la Lingüística Funcional.....	4
2 Los estratos sociales.....	5
2.1 Contexto situacional: registro.....	6
2.2 Contexto cultural: género.....	7
3 Los estratos lingüísticos.....	8
3.1 El estrato de la expresión: fonología y grafología.....	9
3.2 El estrato lexicogramatical.....	10
3.2.1 El sistema de transitividad.....	13
3.2.2 El sistema lógico.....	16
3.2.3 El sistema de modo.....	19
3.2.4 El sistema de tema.....	21
3.3 El estrato del contenido: semántica.....	23

LA METÁFORA GRAMATICAL

4 Procesos semogénicos del lenguaje.....	28
4.1 Formas incongruentes de significación.....	29
4.2 La base semántica y contextual de la MG.....	31
5 La MG y sus diferentes tipos.....	31
5.1 Metáfora experiencial.....	33
5.2 Metáfora lógica.....	35
5.3 Metáfora de modalidad.....	37
5.4 Metáfora de modo.....	40

6 Funciones y génesis de la MG.....	41
7 Estudios empíricos de MG en español.....	44

Capítulo II. Exploración textual

1 Metodología.....	48
1.1 Objetivos.....	48
1.2 Sujetos.....	48
1.3 Hipótesis.....	49
1.4 Textos seleccionados.....	51
1.5 Unidades de análisis.....	53
1.6 Procedimientos.....	54
2 Descripción de los datos.....	59
2.1 Metáforas Experienciales.....	59
2.1.1 ME temáticas.....	63
2.1.2 ME complejas.....	64
2.2 Metáforas de Modalidad.....	65
2.2.1 MM temáticas.....	69
2.2.2 MM objetivas y subjetivas.....	70
2.3 Metáforas Lógicas.....	70
2.3.1 ML nominales y verbales.....	74
2.4 Consideraciones finales.....	75

Capítulo III . Discusión de los resultados

1 Comparación de los resultados de acuerdo a la experiencia del escribiente.....	76
1.1 Ensayos Estudiantiles Principiantes vs. Ensayos Estudiantiles Intermedios.....	76
1.2 Ensayos Estudiantiles vs. Ensayos Modelo.....	79
1.3 Reseñas estudiantiles vs. Reseñas Modelo.....	82
1.4 Textos Estudiantiles vs. Textos Modelo.....	85
2 Comparación de los resultados de acuerdo al género discursivo.....	88
2.1 Ensayos Estudiantiles vs. Reseñas Estudiantiles.....	89

2.2 Ensayos Modelo vs. Reseñas Modelo.....	93
2.3 Ensayos vs. Reseñas.....	95
3 Confirmación de las hipótesis.....	97
3.1 Hipótesis 1.....	97
3.2 Hipótesis 2.....	98
3.3 Hipótesis 3.....	99
Conclusiones.....	101
Implicaciones.....	103
Contribuciones y limitaciones del estudio.....	104
Direcciones para investigaciones futuras.....	105
Apéndice.....	106
Referencias bibliográficas.....	110

Lista de figuras

Figura 1.1 La relación entre medio, forma y función en el texto

Figura 1.2 La experiencia y los tipos de Procesos según Halliday (1994)

Figura 1.3 Escala de rangos de los constituyentes gramaticales (Butt et al. 2000)

Figura 1.4 Sistema de modalidad para las formas indicativa e imperativa (adaptada de Halliday, 1985, 1994)

Figura 1.5 Sistema clausular de modo (Matthiessen y Halliday, 2009)

Figura 1.6 Relación entre sistemas lexicogramaticales y significados (Matthiessen y Halliday, 2009)

Figura 1.7 Relación entre categorías experienciales

Figura 1.8 Relación entre categorías lógicas

Figura 1.9 Realización de un movimiento semántico a través de una cláusula

Figura 1.10 La metáfora vista *desde bajo* y *desde arriba*

Figura 1.11: Procesos ideacionales de gramaticalización en la ME y ML

Figura 1.12 Realización de movimientos a través de cláusulas

Figura 1.13 Tipos de cambio en la génesis del lenguaje (Martin, 1997; en Achúgar y Colombi, 2006)

Figura 3.1 Representación de las características experienciales del lenguaje escrito y oral

Lista de cuadros

- Cuadro 1.1 Realización de las categorías transitivas en una cláusula (EEP_1, ¶14)
- Cuadro 1.2 Participantes específicos según los tipos de procesos (etiquetas tomadas de Eggins, 2002)
- Cuadro 1.3 División de un fragmento textual en sus constituyentes (EEP_10, ¶7)
- Cuadro 1.4 Combinaciones posibles de los subsistemas lógicos con ejemplos (Ghio y Fernández, 2005)
- Cuadro 1.5 Realización de las categorías modales en una cláusula (EEP_1, ¶14)
- Cuadro 1.6 Ejemplos de temas experienciales
- Cuadro 1.7 Ejemplo de tema múltiple (EM_2, ¶30)
- Cuadro 1.8 Movimientos posibles según la función interpersonal
- Cuadro 1.9 Formas congruente y metafórica de una cualidad y un proceso
- Cuadro 1.10 Formas congruente y metafórica de una entidad y un proceso
- Cuadro 1.11 Formas congruente y metafórica de un conector
- Cuadro 1.12 Formas congruente y metafórica de la probabilidad
- Cuadro 1.13 Clasificación de las MM con ejemplos
- Cuadro 1.14 Fragmento textual de un ensayo modelo (EM_1, ¶12)
- Cuadro 2.1 Desempacado de una ME
- Cuadro 2.2 Desempacado de una ML
- Cuadro 2.3 Desempacado de una MM
- Cuadro 2.4 Estructura de un grupo nominal complejo
- Cuadro 2.5 Grupo nominal con un adjetivo como modificador
- Cuadro 2.6 Grupo nominal con deíctico posesivo
- Cuadro 2.7 Desempacado de una ME con un actor como sujeto
- Cuadro 2.8 Desempacado de una ME con un medio como sujeto
- Cuadro 2.9 ME compleja (metáfora dentro de otra metáfora)
- Cuadro 2.10 ME en posición temática
- Cuadro 2.11 MM objetiva
- Cuadro 2.12 MM subjetiva
- Cuadro 3.1 Grupo nominal complejo con dos ME
- Cuadro 3.2 Grupos nominales complejos con tres ME

Lista de tablas

Tabla 1.1 Resultados de textos con calificaciones altas

Tabla 1.2 Resultados de textos con calificaciones bajas

Tabla 1.3 Números y promedios de ME en textos

Tabla 1.4 Números y porcentajes de participantes metafóricos (Filice, 2008)

Tabla 2.1 Abreviaturas usadas para referirse a los distintos tipos de texto

Tabla 2.2 Distribución de los textos seleccionados

Tabla 2.3 Distribución de las ME en los EEP

Tabla 2.4 Distribución de las ME en los EEI

Tabla 2.5 Distribución de las ME en las RE

Tabla 2.6 Distribución de las ME en los EM

Tabla 2.7 Distribución de las ME en las RM

Tabla 2.8 Distribución de las ME temáticas en los tipos de texto

Tabla 2.9 Número aproximado de ME que en promedio contienen una ME temática

Tabla 2.10 Distribución de las ME complejas en los tipos de texto

Tabla 2.11 Número aproximado de ME que en promedio contienen una ME compleja

Tabla 2.12 Distribución de las MM en EEP

Tabla 2.13 Distribución de las MM en EEI

Tabla 2.14 Distribución de las MM en RE

Tabla 2.15 Distribución de las MM en EM

Tabla 2.16 Distribución de las MM en RM

Tabla 2.17 Distribución de las MM temáticas en los tipos de texto

Tabla 2.18 Distribución de las MM objetivas y subjetivas en los tipos de texto

Tabla 2.19 Distribución de las ML en EEP

Tabla 3.20 Distribución de las ML en EEI

Tabla 2.21 Distribución de las ML en RE

Tabla 2.21 Distribución de las ML en EM

Tabla 2.22 Distribución de las ML en RM

Tabla 2.23 Distribución de las ML nominales y verbales en los tipos de texto

Tabla 3.1 Características lexicogramaticales del significado experiencial en ensayos y reseñas

Lista de Gráficas

Gráfica 3.1 Comparación entre EEP y EEI de acuerdo a los datos de las ME

Gráfica 3.2 Comparación entre EEP y EEI de acuerdo a los datos de las MM y ML

Gráfica 3.3 Comparación entre EE y EM de acuerdo a los datos de las ME

Gráfica 3.4 Comparación entre EE y EM de acuerdo a los datos de las MM y ML

Gráfica 3.5 Comparación entre RE y RM de acuerdo a los datos de las ME

Gráfica 3.6 Comparación entre RE y RM de acuerdo a los datos de las MM y ML

Gráfica 3.7 Comparación entre textos estudiantiles y modelo (ambos géneros) de acuerdo a los datos de las ME

Gráfica 3.8 Comparación entre RE y RM de acuerdo a los datos de las MM y ML

Gráfica 3.9 Comparación entre EEI y RE de acuerdo a los datos de las ME

Gráfica 3.10 Comparación entre EEI y RE de acuerdo a los datos de las MM y ML

Gráfica 3.11 Comparación entre EM y RM de acuerdo a los datos de las ME

Gráfica 3.12 Comparación entre EM y RM de acuerdo a los datos de las MM y ML

Gráfica 3.13 Comparación entre E y R de acuerdo a los datos de las ME

Gráfica 3.14 Comparación entre E y R de acuerdo a los datos de las MM y ML

Gráfica 3.15 Evolución de la ME en ensayos según la experiencia del escribiente

Introducción

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

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

Es precisamente la segunda de las interrogantes la que atañe a este trabajo, i.e. la descripción de las herramientas que permiten al estudiante adentrarse al mundo académico, y la inspección del alcance del uso de éstas. La discusión de esta interrogante bien podría dar pistas de la primera, ya que el uso de estrategias lingüísticas es reflejo del proceso de alfabetización. El trabajo se ceñirá a la descripción del uso de un recurso lingüístico—acuñado dentro del marco de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF)—llamado metáfora gramatical (MG), del cual se dará una descripción, seguida de una exploración de su uso en dos de los géneros más comunes en las ciencias humanísticas; a decir, ensayos y reseñas.

Problemática

En los estudios del discurso, el análisis de las propiedades lexicogramaticales de los textos desde la perspectiva de la LSF ha permitido la comprensión de fenómenos diversos ligados al uso del lenguaje. Estos fenómenos varían en su naturaleza, desde aquellos relacionados a las tipologías lingüísticas, hasta aquellos que han repercutido en el diseño de diversos modelos lingüísticos, como lo son los



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

computacionales y los educativos. Respecto a estos últimos, los modelos educativos, referidos bajo la etiqueta de lingüística educacional (como usada por Halliday, 1988, 1990), han sido el resultado del gran auge de los estudios dedicados al lenguaje académico (e.g. Halliday y Martin, 1993; Halliday, 1996; Prozorova, 1997; Ravelli y Ellis, 2004; etc.).

En estos estudios se ha observado que la participación activa de los estudiantes, como miembros de la comunidad académica, está mediada por un uso especial del lenguaje, el cual es muestra de sus capacidades de abstracción y síntesis, esperables en el contexto académico. Por eso, es deseable que alumnos involucrados en programas de nivel superior hagan uso de recursos lingüísticos que reflejen dichas capacidades en los escritos que les son exigidos, ya que esto indica su dominio tanto del área de conocimiento como de la expresión escrita, y por lo tanto significa su aceptación a la comunidad académica.

Ahora bien, a pesar de la realización de estos estudios, se pueden ubicar dos problemas en particular. Uno es que la gran mayoría de ellos es realizada acerca del inglés; y otro es que, de entre todos ellos, pocos se pueden ubicar en el ámbito de la producción escrita a nivel universitario. En este sentido, la literatura del español relacionada al lenguaje académico desde la perspectiva de la LSF es muy reducida. Si bien han surgido algunos estudios acerca del lenguaje académico en español (Colombi, 2002; Rébora Togni, 2002-03; Colombi, 2003, 2006; Filice, 2008; Ignatieva 2008a, 2008b), aún existe una gran brecha por llenar en la cuenta de las características lexicogramaticales de textos estudiantiles. De hecho, aun saliendo de los límites del registro académico, y haciendo referencia a trabajos de descripción del español en general desde la perspectiva de la LSF, no hay sino unos pocos—tal vez los más reconocidos sea aquellos de Ghio y Fernández (2005) y de Lavid et al. (2010). Así que si se explora más de cerca la literatura acerca del español, se verá que por lo menos en México no existen trabajos que traten el tema de la metáfora gramatical.

En general, hace falta una caracterización de la producción escrita a nivel universitario que contraste y compare los diferentes géneros recurrentes dentro del área de las ciencias humanísticas, y que explique las diferencias y similitudes que hay entre los textos estudiantiles y los textos producidos desde las jerarquías altas de la academia. Esto debido a que con la carencia de estos datos lingüísticos, es difícil aspirar a la implementación de recursos con repercusiones positivas en el desarrollo académico a nivel tanto estudiantil como profesional.

Justificación

El presente estudio pretende dar luz acerca de la manera en que los alumnos escriben, a través de una exploración de las características lexicogramaticales en dos géneros académicos (ensayos y reseñas). Esto será posible mediante las pautas establecidas dentro del marco de la LSF, dado el éxito que ha mostrado esta teoría en su aplicación en áreas diversas, como lo son las de las tipologías lingüísticas, la lingüística educacional y la lingüística computacional. La LSF también ha mostrado flexibilidad, ya que ha contribuido en la descripción de diversas lenguas diferentes al inglés, e incluso de lenguas no indoeuropeas, como lo son el chino (Hu, 1981; Xiaoqing, 1986; Fang Yan et al., 1995; Li, 2007) y el japonés (Bateman, 1985; Hori, 1995; Teruya, 2004, 2007), por mencionar algunas. En este sentido, el presente estudio contribuirá a cerrar la brecha existente en el campo del español.

Además, la caracterización lexicogramatical de distintos géneros académicos permitirá ejemplificar la motivación de toda gramática funcional—la relación entre texto y contexto—y comprender la configuración que subyace en las elecciones estructurales en diferentes situaciones. Un aporte más será explicar cómo funciona la representación experiencial dentro de las ciencias humanísticas, i.e. la manera en que en estas áreas típicamente se construyen y desconstruyen los significados presentes en el intercambio de conocimiento de y entre estudiantes, mediante la producción escrita.

Preguntas de investigación

El propósito de la presente investigación es comparar y contrastar el uso de la MG en dos géneros (ensayos y reseñas de obras literarias) y observar las diferencias y similitudes entre el empleo de la MG por parte de escribientes estudiantes y expertos. Consecuentemente, se buscará dar respuesta a tres preguntas específicas:

- 1) ¿Cómo varía el uso de la MG en textos estudiantiles en relación a textos profesionales?
- 2) ¿Cómo varía el uso la MG entre textos estudiantiles de segundo semestre y textos de cuarto semestre?
- 3) ¿Cómo varía el uso de la MG en textos estudiantiles según los diferentes géneros?

Para responder las preguntas se presenta el siguiente estudio en el cual se analizaron ensayos y reseñas escritos por estudiantes inscritos en clases de literatura en la Universidad Nacional Autónoma de México, así como ensayos y reseñas escritos por especialistas en literatura.

Capítulo I. Marco teórico

LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL

1 La Gramática Sistémica como paradigma de la Lingüística Funcional

La Gramática Sistémico Funcional (GSF) se puede ubicar dentro del marco general de la lingüística funcional. De acuerdo a Butler (2003), los enfoques funcionalistas se caracterizan por considerar el lenguaje como medio de comunicación, rechazar la arbitrariedad de la gramática, rechazar la autonomía de la sintaxis, reconocer la dimensión cognitiva del lenguaje, preocuparse por el análisis de textos y sus contextos de uso, un gran interés por las cuestiones tipológicas, y adoptar una perspectiva constructivista en el tema de la adquisición del lenguaje. Es importante mencionar que estas características pueden variar en grado según los varios modelos gramaticales que se ubican en este marco; incluso puede haber diferencias sustanciales entre uno y otro. Ahora bien, se podría considerar que los modelos gramaticales funcionalistas se distinguen por su pertenencia a un subgrupo: aquel del funcionalismo americano y aquel del funcionalismo europeo; mientras que en el primero destacan trabajos tipológicos como los de Talmy Givón (1984, 1993, 2001) y William Croft (1990), el segundo está fuertemente representado por la escuela británica, cuyo principal proponente es el gramático Michael Halliday.

Los primeros estudios funcionalistas que destacaron fueron aquellos del llamado “Círculo de Praga”, fundado en 1926 por lingüistas rusos como Roman Jakobson, Nicolás Trubetzkoy y Serge Karcevsky (Fernández Martorell, 1994). Después, destacaron otros estudios gramaticales como los de André Martinet (1960, 1989), quien hizo grandes aportaciones como el de la doble articulación del lenguaje. Por parte de la escuela británica, Halliday crea su propia gramática funcional, a la cual le agrega una nueva etiqueta: *sistémica*. Es sistémica porque “es una teoría del significado como opción, por el cual un lenguaje, o cualquier otro sistema semiótico se entiende como una red de opciones interpuestas” (Halliday, 1985: xiv). He aquí entonces los puntos en que se apoya y hace énfasis la teoría sistémica: el lenguaje como sistema cuyas opciones en el plano paradigmático son más relevantes que las estructuras sintagmáticas, la concepción semiótica del lenguaje por la cual se construyen los significados, y la función intrínsecamente social del lenguaje.

Entonces, los actos de habla que el enunciatario produce corresponden a las elecciones de una serie de elementos en relación paradigmática, los cuales son significativos y cumplen diferentes funciones sociales (a saber, establecer relaciones sociales, intercambiar bienes, proporcionar servicios,

etc.). De aquí que en la GSF se trate de conciliar la forma y la función lingüística. Por una parte, trata de explicar cada una de las unidades que conforman el sistema lingüístico, de una manera muy parecida al estructuralismo europeo, y por otra trata de explicar estas estructuras partiendo del papel que juegan en la sociedad. Para este último cometido, Halliday toma como base las ideas del antropólogo Bronislaw Malinowski (1923), en las cuales el contexto es determinante.

Malinowski y su discípulo J. R. Firth, quien amplió su teoría (1959), estudiaron la relación entre el texto y el contexto, y se dieron cuenta que, para significar, las personas que participan en la comunicación deben poseer conocimiento extralingüístico. Tomando en cuenta esto, Halliday, como discípulo de Firth, comenzó a estudiar el lenguaje desde una perspectiva semiótica social¹. Semiótica, porque se considera al lenguaje como un sistema de signos—en este sentido, Halliday considera a la semiótica como el estudio de los sistemas de signos, y no el estudio del signo, como lo plantea la perspectiva saussureana—, o como un sistema de significación; social, porque considera al lenguaje como sólo uno de los sistemas de significación que se encuentran en una sociedad-cultura (Halliday y Hasan, 1989). Así, se dice que un texto no puede significar por sí solo; es decir, en la comunicación no sólo participan los sistemas de signos lingüísticos, a lo cual nos referiremos como *estratos lingüísticos*, sino también lo que hay detrás, viz. *los estratos sociales* (contexto situacional y cultural), los cuales serán brevemente descritos a continuación, antes de comenzar a hablar sobre los sistemas lingüísticos.

2 Los estratos sociales

Una postura funcionalista del lenguaje no tendría razón de ser si no se tomara en cuenta el contexto en que el lenguaje ocurre. Así que aparte de los estratos lingüísticos, los cuales se describirán en § 3 de este capítulo, en la teoría sistémico funcional también se postulan estratos sociales; a decir, el estrato situacional y el cultural², cada uno con sus propias categorías.

Tomando en cuenta la idea funcionalista de que el propósito principal del lenguaje es la comunicación, se puede entonces pensar en una variedad de contextos en donde se usa el lenguaje, ya que la comunicación se da entre varias personas y en diferentes dimensiones espacio-temporales. En este respecto, existen dos dimensiones extralingüísticas que tienen un efecto directo en la manera en que se realizan los significados y sus características lexicogramaticales. Estas dimensiones son el *registro*,

¹ De hecho, una obra angular de Halliday fue nombrada de esa manera: *El Lenguaje como Semiótica Social* (1978).

² Autores como Martin y Rose (2008) y Eggins y Martin (1997) proponen un tercer estrato: el de la ideología. No obstante, dado que su descripción ha sido relativamente limitada, no se incluye en esta tesis.

el cual es trazado (*mapped*³) por el contexto situacional y el *género discursivo*, el cual es trazado por el contexto cultural.

2.1 Contexto situacional: registro

Un análisis textual se puede hacer al nivel de la cláusula, ya sea desde la perspectiva experiencial (cláusula como representación), interpersonal (cláusula como intercambio) o textual (cláusula como mensaje). En contraste, un análisis de registro o de género (situacional o cultural, respectivamente) se da necesariamente a nivel discursivo. Serán las características lexicogramaticales de cada cláusula y complejo clausular las cuales, al ir ‘tejiendo’ el discurso, formarán patrones que resultarán en la configuración del registro y de los géneros. En el caso del registro, son los tres tipos de significado propuestos por Halliday (1985)—experiencial, interpersonal y textual—los que trazan las tres variables del registro; a decir, el campo del discurso, el tenor del discurso y el modo del discurso.

Campo, tenor y modo del discurso son términos que Halliday adoptó del modelo lingüístico funcional de Bühler (Munday, 2001) para referirse a la realización contextual de los significados experiencial, interpersonal y textual, respectivamente. Esta realización contextual es a lo que Halliday se refiere como poner el lenguaje ‘en uso’ (Painter, 2001), es decir, utilizar los paradigmas para propósitos sociales. La primera variable, la del campo, es definida por Martin y Rose de la siguiente manera: “El campo se refiere a lo que acontece, a la naturaleza de la acción social que se está llevando a cabo: qué es aquello en lo que los participantes se están involucrando, de lo cual el lenguaje figura como un componente esencial”⁴ (2008: 10). El campo del discurso involucra participantes, procesos y circunstancias, por lo cual se relaciona directamente con el significado experiencial.

Por otra parte ellos definen el tenor del discurso como aquello que se “refiere a quién está siendo parte de [el acto comunicativo], a la naturaleza de los interactores, sus estatus y roles: qué tipos de relaciones tienen [...], cuáles son los tipos de roles conversacionales que adoptan en el diálogo y en toda la gama de relaciones sociales significativas en los que están involucrados” (2008: 10). En otras palabras, el tenor se refiere a la interacción entre los participantes, por lo que está íntimamente relacionado con el significado interpersonal. Finalmente, definen al modo del discurso como aquello que se “refiere a la parte que el lenguaje actúa, qué es aquello que los interactores esperan que el lenguaje haga por ellos en una situación: la organización simbólica del texto” (2008: 10). Dado que el modo se

³ Trazar (*mapping*) tiene un significado parecido al de construir (*construe*), con la diferencia de que ‘construir’ se refiere más comúnmente a los significados experienciales. Ambos términos son usados con frecuencia en la teoría sistémico funcional, y se refieren a la realización de una representación semiótica, o al acto de la significación.

⁴ Traducción mía.

refiere a la organización del texto según los canales de comunicación (oral o escrito) y las varias modalidades (teléfono, videoconferencia, cartas, etc.), éste se relaciona con el significado textual del lenguaje.

Estas tres dimensiones son lo que conforman el *registro* de un texto, término con el cual Halliday se refiere a la variación funcional o diatópica (como opuesto a la variación dialéctica), la cual gira en torno a “las configuraciones semánticas que típicamente se asocian con determinados contextos sociales” (Halliday y Hasan, 1989) y que hay desde aquellos que se orientan más a la acción pragmática (muchas acciones, pocas palabras), como lo son los mensajes *SMS*, hasta aquellos que se orientan más a la verbalización (muchas palabras, poca acción), como lo son las conversaciones cotidianas. Las dimensiones crean una determinada configuración contextual (Halliday y Hasan, 1989) que resulta en diferentes elecciones lexicogramaticales determinadas al nivel de los estratos lingüísticos (descritos en § 3).

2.2 Contexto cultural: género

El segundo estrato social es el del contexto cultural, término que Halliday adopta de Malinowsky para referirse las creencias, valores y actitudes de los interactores (Wu y Dong, 2009), los cuales son elementos que inciden en el reconocimiento de un texto como espécimen de un género discursivo en particular por parte de los interactores. Durante sus expediciones a las islas del Pacífico Sur, Malinowsky se dio cuenta que el contexto situacional no era suficiente para que un texto pudiese significar, ya que hay textos que a pesar de conocer sus circunstancias de producción (campo, tenor, modo del discurso), no pueden ser descifrados a menos de que se comparta un bagaje más profundo, como las conversaciones que transcribía en sus expediciones (Halliday y Hasan, 1989).

El contexto cultural es otra dimensión extralingüística que tiene efecto sobre la manera en que se usa el lenguaje. Se refiere a los patrones que culturas en particular siguen para alcanzar objetivos realizables por medio del lenguaje. Como individuos de una sociedad, se da la necesidad de participar en interacciones sociales tales como el intercambio de bienes y servicios o el establecimiento de relaciones y redes interpersonales. Ahora bien, el comportamiento lingüístico de los individuos al realizar ciertas interacciones sociales no será el mismo en una cultura y en otra. Por ejemplo, la forma en que los mexicanos hacen negocios es muy diferente a la de los chinos. Se puede decir que se deben seguir ciertos pasos acordes a la manera en que funciona una cultura.

Los pasos que se deben seguir para alcanzar un objetivo se pueden observar claramente en un intercambio de bienes en el que un participante realiza una compra. En tal situación, típicamente habrá

saludos, preguntas y respuestas pidiendo o dando información acerca de lo que se quiere comprar y acerca de la cantidad que se debe pagar, y despedidas o agradecimientos. Algunos de estos pasos son más importantes que otros (e.g. el intercambio se puede dar sin la necesidad de los saludos y despedidas), siendo que si se omite un paso importante, la transacción corre el riesgo de no ser exitosa.

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

Así como se da una serie de pasos para completar un intercambio de bienes a través de la interacción oral, los géneros escritos se caracterizan por contener una estructura dividida en *movimientos*—idea compartida por Swales (1990) y sistemicistas como Rose (2006)—, los cuales hacen posible los propósitos por los cuales los géneros existen. Así, por poner un ejemplo, un correo electrónico normalmente incluirá un encabezado, un saludo, un asunto y una despedida, aunque, otra vez, dependiendo de la cultura, los patrones pueden variar en poca o gran medida. Los movimientos están a su vez determinados por ciertas características lexicogramaticales; e.g. el encabezado típicamente está constituido por un grupo nominal.

Sucintamente, se tiene que el lenguaje varía funcionalmente dependiendo de la situación, y tales variaciones configuran los diferentes registros. Ahora bien, dentro de un determinado registro se puede encontrar toda una variedad de géneros discursivos, los cuales son reconocidos por los interactores que utilizan dicho registro. Por ejemplo, el lenguaje escrito en un contexto universitario se puede presentar como un ejemplo del registro académico, mientras que en este registro existen varios géneros que tal vez varían dependiendo de las diferentes disciplinas. En el caso de esta tesis, se estudia el registro académico en géneros del área de literatura (ensayos y reseñas).

3 Los estratos lingüísticos

Hasta ahora, se han descrito los estratos exteriores pero dependientes al lenguaje como sistema. Ya que son estratos externos a la lengua, son descritos como estratos sociales, y éstos explican la parte social de la perspectiva semiótica social de Halliday hacia el lenguaje. Por otro lado, como ya se mencionó, uno de los postulados en la GSF es la concepción del lenguaje como sistema de significación (lo cual

corresponde a la parte semiótica). Tomando en cuenta que la función principal del lenguaje es la comunicación, Allerton observa que este objetivo se puede alcanzar

“[...] por medio de patrones institucionalizados de sonidos en el habla, o de escritura (generalmente sobre papel), cada patrón transmitiendo un elemento convencional de información. Así, cada patrón forma un signo (o señal o símbolo) que representa el significado; y todo el sistema de signos – a menudo llamado sistema SEMIÓTICO – forma un código o un lenguaje” (1979: 18).

Entonces, se puede observar que los elementos necesarios para complementar un sistema semiótico son los patrones institucionalizados, los cuales son los encargados de transmitir el significado. Siguiendo esta idea, Eggins (2002) propone comparar al lenguaje con un semáforo. En términos saussurianos, el semáforo consta de un estrato de significantes (luces de colores) y uno de significados (el comportamiento de los conductores). Es en el estrato de los significantes en donde se encuentra la sustancia utilizada para realizar los signos. En este caso, la sustancia es el color, lo que se utiliza para realizar las luces contenidas en el semáforo. Por otra parte, el estrato de los significados corresponde al valor social que adquiere el signo al funcionar en un sistema de significación; en el semáforo, el valor social refleja la conducta de los conductores, los cuales funcionan como interpretantes en el proceso semiótico. Siguiendo esta idea, el lenguaje, como sistema semiótico, también consta de sustancias de expresión y de contenido, las cuales serán descritas a continuación, comenzando por la de la expresión.

3.1 El estrato de la expresión: fonología y grafología

Mientras que en el semáforo la sustancia de la expresión son los colores, en el lenguaje lo son los símbolos gráficos y los sonidos, dependiendo si se trata del código gráfico o del código fónico. Vale aquí hacer una distinción entre código fónico/gráfico y lenguaje hablado/escrito en el sentido de Söll (1974), quien divide el medio de realización, de la concepción del texto. En este sentido, el código fónico/gráfico se refiere a los mensajes realizados a través de la articulación o la grafía, siendo susceptibles a la audición o a la lectura. Mientras que la diferencia entre lo fónico y lo gráfico denota la sustancia del mensaje, la diferencia entre lo hablado y lo escrito denota la **variación estilística de un texto**. Así, se pueden aislar todos los mensajes fónicos de los gráficos, mientras que un solo texto puede tener características tanto de la oralidad (lenguaje hablado) como de la escrituralidad (lenguaje escrito). Por ejemplo, un mensaje de correo electrónico puede contener tanto elementos de escrituralidad típicos de

los mensajes gráficos, al igual que huellas de oralidad, como lo son las interjecciones, palabras cortadas, onomatopeyas, entre otras.

En el código fónico los significados se confieren a través de sonidos articulados por el aparato fonador biológico humano. Saussure caracterizaba al habla como un proceso fisiológico en el que el cerebro transmite un impulso psíquico a los órganos de la fonación, seguido de un proceso físico en el cual las ondas sonoras se propagan desde la boca del locutor (Martínez Celadrán, 1996). Esto desde la perspectiva de la producción, mientras que por la parte de la comprensión se habla de un proceso de percepción y discriminación del sonido por parte del cerebro que llega del exterior.

Por otro lado, el código gráfico funciona de una manera distinta, siendo éste a veces erróneamente relegado a una simple representación del habla. En este respecto, Martínez Celadrán recalca la supremacía del habla sobre la escritura, como descrita por Saussure (1916), Ong (1982) y Martinet (1965), al mencionar que “el lenguaje humano es un fenómeno oral” (1996: 9). Acercándose a una estimación del valor de cada parte (el habla y la escritura), es un hecho que el habla es más temprana tanto en el ciclo de vida de la especie humana (filogénesis) como en el de los individuos (ontogénesis), y es ateniéndose a este hecho que se puede hablar de una supremacía del habla.

Ahora, en el código gráfico la sustancia que permite la creación de significados son los símbolos gráficos. Típicamente, en los diferentes códigos éstos pueden representar sonidos (como en el caso de los alfabetos), sílabas (en el caso de los silabarios), palabras (los sistemas logográficos) o ideas (los sistemas ideográficos) (Sampson, 1985). En este medio, la vía de comprensión de significados es la vista, formando parte del proceso completo de significación, el cual, al igual que su contraparte fónica, contiene características fisiológicas, psíquicas y físicas (Martínez Celadrán, 1996).

3.2 El estrato lexicogramatical

El lenguaje es un sistema mucho más complejo que el semáforo, ya que puede comunicar más de un significado a la vez. Por ejemplo, como nota Eggins (2002), mientras que con el semáforo sólo se pueden conferir tres significados discretamente (avanzar, aguardar o detenerse), con el lenguaje es posible que una madre especifique el sexo de su congénito, al mismo tiempo que exprese su actitud hacia él (por ejemplo, si elige referirse a él como *mocoso*, expresará tanto el sexo del niño como su actitud—negativa o de cariño— hacia él). Lo que hace posible esto es un estrato intermedio que no se encuentra en el sistema del semáforo ni en ningún otro sistema semiótico: el estrato de la lexicogramática. Es éste el que proporciona “los medios para poder combinar sonidos, y con ellos, formar palabras que pueden luego ser organizadas y formar diversas estructuras gramaticales” (Eggins, 2002: 190). Como se vio, en el

plano de la expresión, lo que varía en función de si se trata del habla o de la escritura es la sustancia (sonido o símbolos gráficos). Ahora, en el estrato de la lexicogramática la diferencia reside en características concernientes a estructuras gramaticales en particular y al vocabulario. Entonces, mientras que en el plano de la expresión las características físicas de los signos determinan la oposición entre código fónico y código gráfico, las características lexicogramaticales del conjunto de signos determinan las *tendencias* entre lenguaje escrito y lenguaje oral.

Es necesario explicar porqué la diferencia entre lenguaje escrito y lenguaje oral es cuestión de tendencia o grado, y no de oposición. A diferencia del estrato de la expresión, en donde se pueden separar los mensajes de calidad fónica de los de calidad gráfica, el estrato de la lexicogramática, independientemente de la sustancia de los mensajes que realiza, consta de rasgos que se pueden ubicar dentro de un continuo entre la oralidad y la escrituralidad. Por ejemplo, las nuevas tecnologías han permitido el uso de medios por los cuales se puede dar una comunicación a tiempo real a través de la escritura (*chat*). Este modo de comunicación presenta características lexicogramaticales prototípicas tanto del lenguaje oral como del escrito, las cuales inciden en el uso bajo o alto de elementos deícticos espaciales y temporales (Carbonero Cano, 1979). Por ejemplo, es común que dada la distancia física entre locutor e interlocutor, en la escritura el nivel de anclaje al contexto por medio de elementos deícticos de lugar sea bajo. Sin embargo, la posibilidad de interactuar a tiempo real resulta en el alto nivel de anclaje al contexto por medio de elementos deícticos de tiempo.

Se observa entonces una relación entre el medio y la forma; i.e. que la situación en que se realice la comunicación afectará las características lexicogramaticales de los mensajes. Halliday (1989) habla de la variación en la elección de palabras y estructuras gramaticales de acuerdo al contexto, y de acuerdo a la función que se intenta cumplir por medio de la comunicación. Así que suponiendo que lo que uno intenta es realizar un intercambio de bienes y servicios, el medio será típicamente oral y la forma presentará rasgos dialógicos (esto dependiendo de qué bienes y servicios se trate, ya que otra posibilidad que han introducido las nuevas tecnologías es la del uso de la red virtual para tales propósitos; en este caso, el medio y la forma de la comunicación se ven igualmente afectados). La Figura 1.1 (adaptada de Halliday, 1989) muestra la relación entre el medio, la forma, y la función, los cuales son elementos que varían uno respecto del otro en los textos.

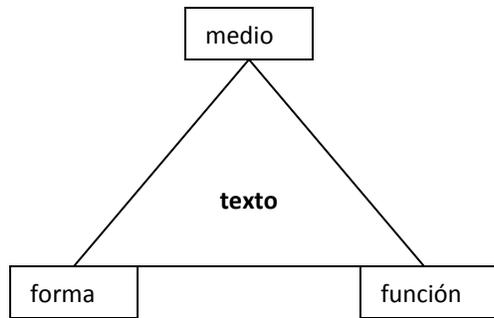


Figura 1.1 La relación entre medio, forma y función en el texto

Hasta ahora, se ha usado un solo término para referirse tanto al vocabulario de los textos, como a las construcciones estructurales que aparecen en ellos. Este término, *lexicogramática*, es usado dentro del marco de la GSF precisamente para referirse a ambos tipos de rasgos, pero no de una manera separada, sino como una constante en la que conviven estas dos variantes. El estrato lexicogramatical, como ya se ha visto, es el que permite realizar diferentes significados a la vez. Esto es posible ya que se trata de una red de opciones que poseen el potencial para realizar distintos significados de manera simultánea. Según Halliday (1978), cada una de estas opciones determina tanto la estructura como el léxico, i.e. tanto para el léxico como para la gramática sólo hay una red de opciones. Este modelo proviene de la idea misma de Halliday (1961) de que las redes de opciones disponibles en el estrato lexicogramatical se distribuyen según su *delicadez*. En este sentido, para Halliday, el léxico constituye *la gramática más delicada*, de lo cual Hasan (1987) deriva que la posibilidad de construir una gramática a partir del compendio total de formas gramaticales constituiría *el sueño de todo gramático*.

La idea de construir la gramática a partir del compendio total de formas equivale a construir un libro de gramática a partir del sistema total de redes, incluyendo el léxico, y aunque todavía se esté trabajando para implementarlo (principalmente por los gramáticos de la Universidad de Cardiff en Gales⁵), se ha atestiguado que la tarea inversa, i.e., construir un léxico a partir del sistema total de redes, incluyendo la gramática, ya ha sido exitosa con la implementación del corpus COBUILD (Sinclair, 1987) por el grupo de trabajo de John Sinclair, el cual es un trabajo lexicográfico derivado de la lingüística de corpus.

Otra manera posible de apreciar la continuidad entre el léxico y la gramática es la de diferenciar entre palabras de clase cerrada y palabras de clase abierta. Las primeras, a las cuales también tradicionalmente se les llama *palabras funcionales*, se refieren a aquel sistema de palabras al que no se

⁵ La llamada "gramática de Cardiff" constituye una alternativa sistémico funcional al modelo gramatical de Michael Halliday (gramática de Sydney), y cuyo principal proponente es Robin Fawcett (2000, 2008).

le pueden agregar nuevos elementos, o por lo menos a corto plazo, mientras que las segundas, a las que también tradicionalmente se les llama *palabras de contenido*, se refieren a la clase a la que generalmente se pueden añadir nuevos elementos por procesos como la derivación al préstamo (Halliday, 1989). Al hacer la diferenciación entre palabras de ambos grupos, se pensaría que la mayoría de ellas pueden ser encasilladas dentro de cualquiera de ambas clases. Por ejemplo, las conjunciones y los determinantes son típicos de la clase cerrada, y los sustantivos y los adjetivos son típicos de la clase abierta. No obstante, hay algunas palabras que serían más difíciles de encasillar en una clase, como lo son los verbos *ser* y *estar*, ya que muchas veces pueden funcionar como auxiliares.

Es en este sentido que se puede hablar de una constante en la red de opciones que conforma el estrato lexicogramatical, o de una sola red tanto para las opciones léxicas como las gramaticales, pero es necesario tener en cuenta que la posibilidad que esta red permite de crear significados simultáneos, sugiere la existencia de diferentes sistemas en esta red compleja. Es decir, que para que sea posible, por ejemplo, especificar en una cláusula qué o quién es el *hacedor de la acción*, cómo se relaciona esta cláusula con otras, de qué se predica algo y de qué trata el mensaje, son necesarios cuatro sistemas: el de transitividad, el lógico, el de modo y el de tema (Eggins, 2002). Estos sistemas serán descritos en el apartado siguiente.

3.2.1 El sistema de transitividad

El sistema de transitividad se refiere a los constituyentes que participan en la construcción de la experiencia del ‘mundo interior’ y del ‘mundo exterior’ (como son llamados por Christie, 2002), los cuales ocurren en la construcción de las cláusulas. Una cláusula está compuesta de un constituyente nuclear, viz. el grupo verbal, y de otros constituyentes periféricos que ‘transtitan’ alrededor de él (de allí que a este sistema se le llame *transitividad*, del adjetivo latín *transitīvus*⁶). Los grupos verbales realizan procesos, mientras que los grupos nominales, adjetivales, adverbiales y preposicionales realizan participantes y circunstancias. Un ejemplo de tales realizaciones se muestra a través del análisis de la siguiente cláusula (tomada de un ensayo estudiantil).

<i>Aquí</i>	<i>Don Quijote</i>	<i>ya</i>	<i>está interfiriendo</i>	<i>otra vez</i>	<i>en asuntos ...</i>
G. ADV.	G. NOM.	G. ADV.	G. VERBAL	G. ADV.	G. PREPOSICIONAL
CIRCUNST.	PARTICIPANTE	CIRCUNST.	PROCESO	CIRCUNST.	CIRCUNSTANCIA

Cuadro 1.1 Realización de las categorías transitivas en una cláusula (EEP_1, ¶14)

⁶ “Que pasa y se transfiere de uno en otro”, según la definición del Diccionario de la Lengua Española (1995).

En el Cuadro 1.1 se tiene un proceso (*está interfiriendo*), elemento que es obligatorio en cualquier cláusula, ya sea en la forma finita o no finita. En este caso se trata de un proceso finito, ya que codifica el tiempo gramatical (aunque también los elementos finitos se codifican a través de verbos modales). Este proceso toma como participante al grupo nominal *Don Quijote*, el cual es el *hacedor de la acción*, y como circunstancias los varios grupos adverbiales y el grupo preposicional.

Ahora, como es común al hacer análisis textual sistémico funcional, las etiquetas pueden tener varios grados de *delicadeza (delicacy)*. En este caso, al nombrar al grupo verbal *proceso*, se está tomando una postura general. Pero en el sistema de transitividad existen varios tipos de procesos, según el tipo de experiencia que se quiera representar. Como ya se dijo, se pueden representar experiencias tanto del mundo interior—refiriéndose al ‘mundo de la conciencia’—como del mundo exterior—refiriéndose al mundo físico. Sin embargo, también se puede representar la experiencia que se refiere al mundo de las relaciones abstractas. La siguiente figura muestra estos mundos de la experiencia, de los cuales se derivan los tipos de procesos.

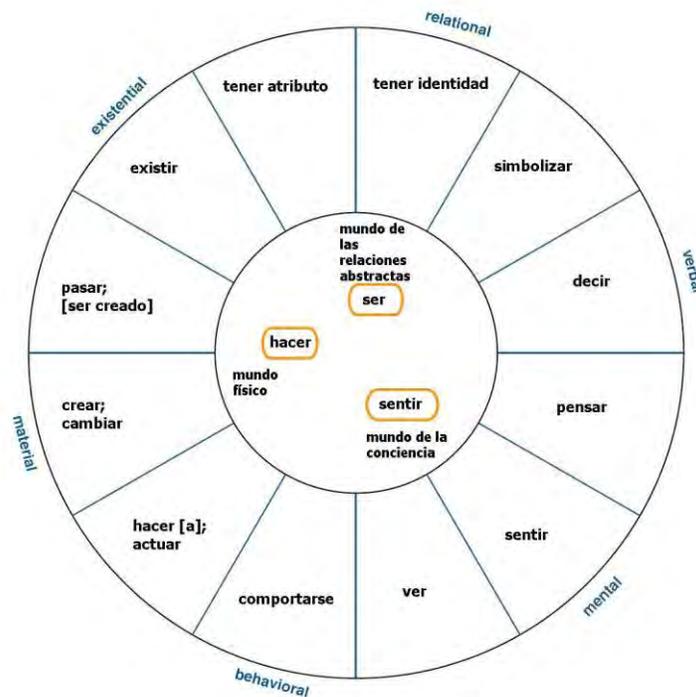


Figura 1.2 La experiencia y los tipos de Procesos según Halliday (1994)⁷

⁷ Agradezco a Joseph Harrington de la Universidad de California en Davis por haberme proporcionado este diagrama.

Se puede observar que de los procesos más generales se derivan otros más específicos. Por ejemplo, del mundo físico (*hacer*) se derivan procesos que implican ‘hacer’, como lo son los procesos *correr, pegar o bajar*, los llamados *procesos materiales*. Por otra parte, del mundo de la conciencia (*sentir*) se derivan procesos que implican ‘sentir’, como lo son los procesos *saber, amar o gustar*. Además, se tiene que entre el ‘sentir’ y el ‘hacer’ se encuentra el ‘comportarse’ y el ‘ver’, de donde se derivan los procesos conductuales como *mirar, charlar o soñar*. Se trata entonces de un continuo de la experiencia en donde los procesos pueden tener categorías más o menos fijas, aunque puede haber algunos que oscilen entre una y otra (e.g., ¿es *bailar* un comportamiento o una acción?).

Se había visto en el Cuadro 1.1 que el proceso de la cláusula era *está interfiriendo*. A este proceso se le puede agregar una etiqueta más y avanzar un grado en el nivel de delicadeza. Sería un proceso material, el cual está relacionado con el mundo físico del ‘hacer’. *Don Quijote*, el participante de la cláusula, al interferir, está ‘actuando’ o ‘cambiando una situación’, y es por eso que tal proceso se ubica dentro de la categoría de los materiales. Entonces, si un proceso material se ‘actúa’, el *hacedor de la acción* no es sólo un participante, sino un actor. Esto conlleva a que dependiendo del tipo de proceso en una cláusula, los participantes toman ciertos roles específicos, así como se muestra en el siguiente cuadro.

<i>Don Quijote</i>	<i>está interfiriendo</i>
ACTOR	PROCESO MATERIAL
<i>Don Quijote</i>	<i>sabía</i>
PERCEPTOR	PROCESO MENTAL
<i>Don Quijote</i>	<i>tenía</i>
PORTADOR	PROCESO RELACIONAL ATRIBUTIVO
<i>Don Quijote</i>	<i>es</i>
SÍMBOLO	PROCESO RELACIONAL IDENTIFICATIVO
<i>Don Quijote</i>	<i>contó</i>
EMISOR	PROCESO VERBAL

<i>Don Quijote</i>	<i>existió</i>
EXISTENTE	PROCESO EXISTENCIAL
<i>Don Quijote</i>	<i>sonrió</i>
ACTUANTE	PROCESO CONDUCTUAL

Cuadro 1.2 Participantes específicos según los tipos de procesos (etiquetas tomadas de Eggins, 2002)

Entonces, se tiene que si Don Quijote *interfiere*, su rol es de actor, pero si *sabe*, su rol ya no es el mismo, y pasa a ser perceptor, ya que se trata de un proceso mental. De la misma manera, cuando las cláusulas tienen más de un participante, éstos tomarán un rol específico dependiendo del tipo de proceso. Por ejemplo, si se tiene la cláusula *Don Quijote tenía un caballo*, el segundo participante (*caballo*) toma el rol de atributo; pero si se tiene una cláusula como *Don Quijote sabía la verdad*, en este caso, *verdad* no es atributo sino fenómeno, ya que se trata de un proceso mental. Así, cada tipo de proceso asigna roles específicos a sus participantes. No obstante, aunque la cuenta del sistema transitivo es importante para el entendimiento de las maneras metafóricas de codificar la experiencia, esto no pretende ser una cuenta exhaustiva de los constituyentes involucrados en este sistema, así que se pasará ahora a la descripción del siguiente módulo.

3.2.2 El sistema lógico

El sistema lógico está íntimamente relacionado con el sistema de transitividad, ya que es el que permite entrelazar los constituyentes de manera que el discurso pueda significar. Antes de describir propiamente el sistema lógico, se tiene que estar familiarizado con el concepto hallidiano de *rango* (*rank*). Éste se refiere a las jerarquías que tienen los constituyentes en términos de contención. Las jerarquías, descritas por Butt et al. (2000), van desde la unidad gramatical más pequeña, que es el morfema, hasta la más grande, que es el complejo clausular:

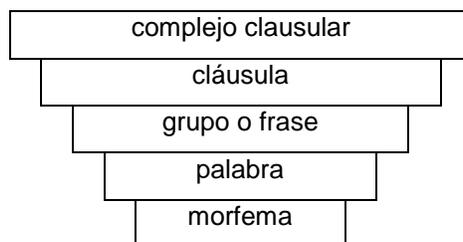


Figura 1.3 Escala de rangos de los constituyentes gramaticales (Butt et al. 2000)

En este sentido, un complejo clausular puede estar compuesto de varias cláusulas, así como una cláusula puede estar compuesto por varios grupos, y así sucesivamente. La función que tiene el sistema lógico es la de unir los constituyentes de manera coherente para formar otros constituyentes de rango más alto. A veces, las relaciones que se forman a través del sistema lógico son explicitadas con marcadores discursivos, como lo son las conjunciones (tratándose de la unión entre cláusulas y complejos clausulares). Un ejemplo de la división de un fragmento textual en sus constituyentes es el siguiente, tomado de un texto estudiantil (abreviado por motivos de espacio).

En esta parte podemos apreciar el amor de Don Quijote ya que sus palabras encierran una gran belleza																						
En esta parte podemos apreciar el amor de Don Quijote											ya que sus palabras encierran una gran belleza											
En esta parte			podemos apreciar			el amor de Don Quijote					ya que		sus palabras				encierran		una gran belleza			
En	esta	parte	podemos	apreciar	el	amor	de	Don	Quijote	ya	que	sus	palabras		encierran	una	gran	belleza				
"	(raíz)	(afijo)	"	(raíz)	(afijo)	"	"	"	"	"	"	"	"	(raíz)	(afijo)	(raíz)	(afijo)	(raíz)	(afijo)	(raíz)	(afijo)	

Cuadro 1.3 División de un fragmento textual en sus constituyentes (EEP_10, ¶17)

En el Cuadro 1.3, se observa en la fila más alta un complejo clausular que se puede descomponer en dos cláusulas, cuya relación está explicitada a través de un marcador discursivo (*ya que*). Se trata entonces de una cláusula primaria y una secundaria (como las llama Halliday, 1985, 1994), siendo que la secundaria ‘depende’ de la primaria. Al mismo tiempo, las cláusulas se dividen en grupos (nominales, verbales, preposicionales etc.: *En esta parte, podemos apreciar, etc.*), los grupos en palabras (*En, esta, parte, etc.*), y finalmente, las palabras en morfemas (raíces y afijos).

De acuerdo con Halliday (1985, 1994), el sistema lógico se divide en dos subsistemas, a decir, el sistema de taxis, o táctico, y el sistema lógico-semántico. El primero se refiere a las relaciones de interdependencia, las cuales pueden ser paratácticas o hipotácticas. Mientras que la parataxis se refiere a la relación entre constituyentes con el mismo estatus:

1 *Para Ortega, la manera cervantina de ver el mundo ofrecía una fructífera respuesta a esta interrogante,*

2 *y a éste respecto el autor nos dice sobre su obra... (RE_10, ¶1)*

la hipotaxis se refiere a la relación entre constituyentes con diferente estatus:

α Así pues, las metáforas calderonianas merecerían por sí mismas un estudio detenido,
 β aunque sólo fuera por su abundancia... (RE_8, ¶1).

Por otro lado, como subsistema se encuentra también el lógico semántico, el cual se refiere a las relaciones semántico-discursivas entre constituyentes. Estas relaciones pueden ser de dos tipos, viz. relaciones de expansión y relaciones de proyección. Las de expansión son relaciones “mediante las cuales una cláusula expande el significado de otra en diferentes maneras: elaborándola, extendiéndola o realzándola” (Achúgar, 2003: 220). Las de proyección “corresponden al prototípico discurso reportado (discurso directo, indirecto e indirecto libre)” (Achúgar, 2003: 220). Generalmente, como menciona Eggins (2002), si en un par de cláusulas conectadas hay un verbo de decir o de pensar, se trata de una relación de proyección. En resumidas cuentas, cualquier conjunto de cláusulas relacionadas muestra a la vez tanto relaciones tácticas como lógico-semánticas. El siguiente cuadro (tomado de Ghio y Fernández, 2005) muestra todas las posibles combinaciones.

lógica-semántica		taxis	Paratáctica	Hipotáctica
EXPANSIÓN	Elaboración		1 Juan no esperó 2 salió corriendo	α Juan dijo un discurso β que sorprendió a todos
	Extensión		1 Juan salió corriendo 2 y Fernando lo siguió	α Juan salió corriendo β cuando su hijo se paró junto al río
	Realce		1 Juan se asustó 2 y salió corriendo	α Juan salió corriendo β porque estaba asustado
PROYECCIÓN	Locución		1 Juan dijo: 2 “voy corriendo a sacarlo de allí”	α Juan dijo β que iba corriendo a sacarlo de allí
	Hecho		1 Juan estaba asustado; 2 eso era obvio	α Que Juan estaba asustado β era obvio para todos
	Idea		1 Juan pensó: 2 tengo que apurarme	α Juan pensó β que tenía que apurarse

Cuadro 1.4 Combinaciones posibles de los subsistemas lógicos con ejemplos (Ghio y Fernández, 2005)

Como se puede observar, cada manera de expandir o de proyectar una cláusula puede ser paratáctica o hipotáctica. Es necesario mencionar que el sistema lógico no aplica únicamente en el de los rangos clausulares, sino también en los grupales. Esto generalmente se da mediante un medio que es alternativo al de la taxis, al cual se le da el nombre de *incrustación (embedding)*. Así, si se tiene una

cláusula relativa no restrictiva que actúa como modificador de un grupo nominal, se dice que es una cláusula de rango cambiado (disminuido), como en la siguiente:

Su enloquecimiento proviene también de la tristeza [[que fue provocada por la ausencia de su princesa]] (EEP_11, ¶12)

Aquí, la cláusula *que fue provocada por la ausencia de su princesa* es una cláusula de rango cambiado, y actúa como posmodificador del grupo nominal *la tristeza*. Éste es un caso de expansión a nivel de grupo, y al igual que en el nivel de las cláusulas, puede haber distintos tipos de expansión y proyección. Sin embargo, una descripción profunda del sistema lógico va más allá de las pretensiones de esta tesis, así que pasaremos a la descripción del siguiente sistema.

3.2.3 El sistema de modo⁸

Se había visto en el sistema de transitividad que los constituyentes de la cláusula adquieren roles que varían dependiendo del tipo de proceso que contenga, el cual es realizado por el grupo obligatorio y más importante de la cláusula: el grupo verbal. Ahora, en el sistema de modo, los constituyentes de las cláusulas también adquieren roles específicos, pero no en el plano semántico, sino en el pragmático. El modo, al igual que la transitividad, gira en torno al grupo verbal, aunque ahora éste se puede dividir en dos partes, i.e. en finito y predicador:

<i>Aquí</i>	<i>Don Quijote</i>	<i>ya</i>	<i>está</i>	<i>interfiriendo</i>	<i>otra vez</i>	<i>en asuntos ...</i>
G. ADV.	G. NOM.	G. ADV.	G. VERBAL		G. ADV.	G. PREPOSICIONAL
ADJUNTO	SUJETO	ADJUNTO	FINITO	PREDICADOR	ADJUNTO	COMPLEMENTO

Cuadro 1.5 Realización de las categorías modales en una cláusula (EEP_1, ¶14)

Como se puede observar, el elemento finito es el que codifica el tiempo gramatical, aunque éste también puede codificarse por medio de verbos modales (cf. *Don Quijote puede interferir otra vez...*). El elemento finito es determinante en el sentido en que indica distintos aspectos concernientes a la cláusula, viz. tiempo o modalidad gramatical, persona, número, género y polaridad. Si indica tiempo gramatical, la polaridad puede ser positiva o negativa (*Él quiere* o *Él no quiere*); si indica modalidad, no

⁸ Siguiendo a Eggins (2002), se le ha llamado a éste *sistema de modo*, aunque hay que tomar en cuenta que el sistema de modalidad también pertenece a este grupo, el cual realiza los significados interpersonales (véase § 3.3 de este capítulo).

indicará polaridad absoluta sino algún punto intermedio entre lo positivo y lo negativo. Halliday (1985, 1994) muestra las posibilidades en el sistema de modalidad tanto para la forma indicativa como para la imperativa a través de la siguiente figura.

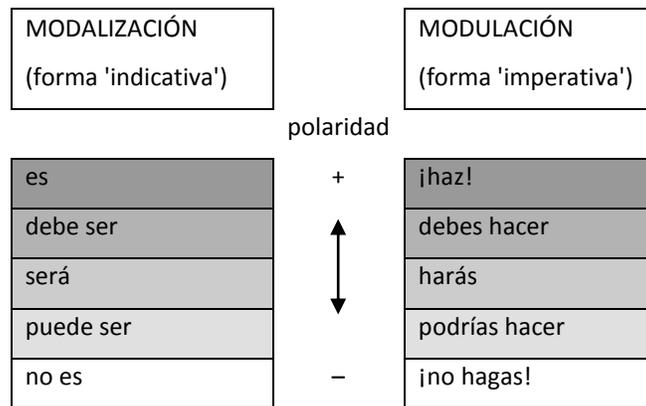


Figura 1.4 Sistema de modalidad para las formas indicativa e imperativa (adaptada de Halliday, 1985, 1994)

Entonces, como muestra la Figura 1.4, el sistema de modalidad se divide en modalización—para la forma indicativa—y modulación—para la forma imperativa. Éstas son las dos formas clausulares básicas, aunque de la indicativa se desprenden dos más: la declarativa y la interrogativa, las cuales pueden ser marcadas o no marcadas (e.g. *¿Quieres ir allá?* vs. *¿Allá quieres ir?*). Todos estos vínculos forman el sistema de modo de la cláusula, el cual Matthiessen y Halliday (2009) describen de la siguiente manera.

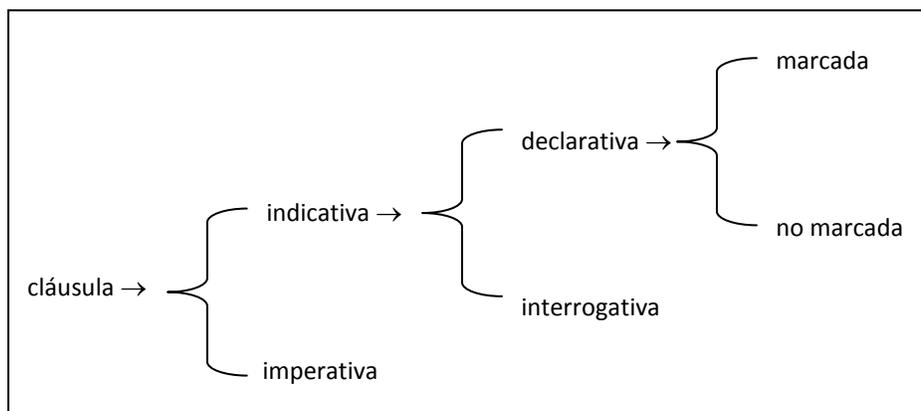


Figura 1.5 Sistema clausular de modo (Matthiessen y Halliday, 2009)

Cada forma clausular servirá para cumplir una determinada función. Por ejemplo, si se quisiera dar información, una manera no marcada sería la de realizar tal función a través de una cláusula declarativa (*El cielo es azul.*). De la misma manera, si en otro caso se quisiera pedir un bien o un servicio, una

manera no marcada sería la de hacerlo a través de una cláusula imperativa (¡Dame de comer!). Más adelante en § 5.4 de este capítulo se verá que existen maneras indirectas de realizar funciones de habla a través de metáforas gramaticales de modo.

3.2.4 El sistema de tema

Se ha visto que los sistemas pertenecientes al estrato lexicogramatical realizan funciones semióticas. Mediante la transitividad se hacen representaciones, con la lógica se hacen relaciones y con el modo se hacen intercambios. Ahora, con el sistema de tema se provee una organización de tal forma que los tres sistemas descritos anteriormente formen un todo coherente para aquel que significa (locutor) y aquel que interpreta (interlocutor). Los elementos del sistema de tema que hacen posible esto son el tema y el rema.

Halliday define al tema de la manera siguiente: “el tema es el punto de partida del mensaje; es de lo que la cláusula trata” (1985: 39). No obstante, la segunda parte de esta definición ha generado controversia, ya que se dice que el punto de arranque no es necesariamente de lo que trata la cláusula (Dowing, 1991). Como nota Filice (2008), el problema se agudiza cuando se aplica esta definición al español, dadas sus características tipológicas, de las cuales resalta que el punto de partida es frecuentemente el grupo verbal. Es por eso que ella se da a la tarea de llegar a una definición bastante adecuada para el español, en la cual se separan los términos tema y tópico, relegando el segundo a “aquello de lo que se habla en una cláusula”, lo cual no necesariamente es el punto de arranque. Su definición es la siguiente: “el tema es el punto de partida del mensaje y el elemento discursivo que crea coherencia sujetándose al discurso previo, permitiendo que el lector se ubique y oriente en el texto.” (2008: 50). Es ésta la definición a la que se atenderá en esta tesis, ya que como se verá en el Capítulo II, como parte de este estudio, se cuantificarán las metáforas gramaticales en posición temática. Por otra parte, dada la definición de tema, rema no es difícil de definir, ya que toda la parte de una oración que no es temática, es remática.

En línea con Halliday (1985, 1994), existen tres tipos de temas, los experienciales, los interpersonales y los textuales. Los experienciales son aquellos en donde los elementos del sistema de transitividad están incluidos, a decir, participantes, procesos y circunstancias:

<i>Los orígenes de la lengua española</i>	<i>son conocidos por todos nosotros.</i> (EEP_18, ¶13)
PARTICIPANTE	
TEMA	REMA
<i>Se tendrán en cuenta</i>	<i>aspectos como la intertextualidad...</i> (EEI_4, ¶13)
PROCESO	
TEMA	REMA
<i>En Buenos Aires</i>	<i>nace Bioy Casares, un 15 de septiembre de 1914.</i> (EEI_12, ¶12)
CIRCUNSTANCIA	
TEMA	REMA

Cuadro 1.6 Ejemplos de temas experienciales

No obstante, si una cláusula secundaria en relación de hipotaxis-expansión es el punto de arranque, toda ésta también se considera tema:

Al igual que la autora citada, Gómez habla sobre etimología... (RE_19, ¶13)

Por otra parte, los interpersonales son aquellos donde aparecen elementos del sistema de modo, como lo son adjuntos modales, finitos modales, pronombres interrogativos y vocativos, aunque una cláusula primaria en relación de hipotaxis-proyección en posición de arranque también se considera una de éstas:

*Creo que, sin duda, es en el personaje de don Quijote donde esta desintegración alcanza su mayor ostensibilidad.*⁹ (EEP_5, ¶14)

Finalmente, los temas textuales son aquellos que comprenden los marcadores discursivos del sistema lógico, como lo son las conjunciones y los continuativos. De los tres tipos de temas, el único obligatorio es el experiencial, el cual puede aparecer solo o acompañado de temas interpersonales y/o textuales (en cuyo caso se trata de un tema *múltiple*):

⁹ Nótese que ésta es una metáfora gramatical de modalidad, de las cuales se hablará más adelante en § 5.3 de este capítulo.

TEMA			REMA
Textual	Interpersonal	Experiencial	
Y	<i>aun así</i>	<i>no duda</i>	<i>en adoptar las palabras</i>

Cuadro 1.7 Ejemplo de tema múltiple (EM_2, ¶ 30)

El tema múltiple nos permite ver la función intrínseca del sistema temático, que es precisamente organizar de manera coherente los elementos pertenecientes a los otros sistemas lexicogramaticales. No obstante, aunque los elementos de este sistema (tema y rema) se disciernen a nivel clausular, los efectos comunicativos se dan a nivel discursivo, ya que estos elementos sirven para hacer conexión con porciones de texto previo y posterior, y así contribuir a la orientación, coherencia y desarrollo discursivo fluido (Baker, 1992).

3.3 El estrato del contenido: semántica

Se han descrito ya dos de los tres estratos lingüísticos: el de la expresión (fonología y grafología) y el de la lexicogramática. En cuanto a estos dos estratos Matthiessen (1995) dice que su relación es altamente convencional; es decir, que la codificación lexicogramatical es relativamente arbitraria a los sonidos y grafías del lenguaje. Por el contrario, la relación entre la lexicogramática y la semántica es natural, a tal grado que la línea divisoria entre estos dos estratos es bastante borrosa (Halliday, 1994). De hecho, mientras que en la lexicogramática se ha logrado proponer categorías claras, en la semántica no. Esto, aunado a la borrosidad entre los estratos en cuestión, resulta en que mismas categorías son descritas como categorías lexicogramaticales por algunos autores, y como semánticas por otros. Por ejemplo, en esta tesis las categorías transitivas *proceso*, *participante* y *circunstancia* son tratadas como categorías pertenecientes al sistema lexicogramatical de transitividad (al igual que Eggins, 2002 y Lavid et al. 2010). Pero hay otros autores que tratan a estas categorías como parte del *significado* experiencial (como Butt et al., 2000). De todos modos, y como se atestiguará más adelante, la existencia de la metáfora gramatical implica la coexistencia de categorías lexicogramaticales y semánticas por separado—de hecho, Halliday y Matthiessen (1999) dicen si no fuese por la metáfora gramatical, no habría necesidad de postular niveles separados de lexicogramática y semántica (en Butler, 2003).

En este respecto, Butler (2003), ha notado que el mismo Halliday en su primera edición de *Introduction to Functional Grammar*, se refiere a los procesos como parte de la semántica del inglés, mientras que en la segunda edición cambia de perspectiva y se refiere a ellos como parte de la gramática del inglés. En esta tesis, por motivos metodológicos se decidió presentar dichas categorías

como parte del estrato lexicogramatical, y dividir la lexicogramática de la semántica, por supuesto, siempre tomando en cuenta el postulado sistemicista de que la relación entre la lexicogramática y la semántica no es arbitraria. Esta motivación responde al hecho de que categorías lexicogramaticales *realizan*¹⁰ o codifican categorías semánticas, y estas realizaciones pueden ser congruentes o incongruentes. Las congruentes son la manera no marcada de codificar estas categorías, mientras que las incongruentes corresponden al fenómeno llamado *metáfora gramatical*, el cual es el tema principal de esta investigación y se discutirá a fondo en el próximo capítulo. Por el momento, se discutirá la manera congruente (no marcada) de realizar los significados.

Al igual que existen distintos sistemas lexicogramaticales, en el estrato semántico existen diferentes tipos de significado. En primer lugar, está el significado ideacional, el cual se realiza mediante los sistemas de transitividad y el lógico. En segundo lugar, está el significado interpersonal, el cual se realiza por medio del sistema de modo (y el de modalidad). Finalmente, está el significado textual, el cual se realiza por medio del sistema de tema. La siguiente (adaptada de Matthiessen y Halliday, 2009) figura muestra estas realizaciones.

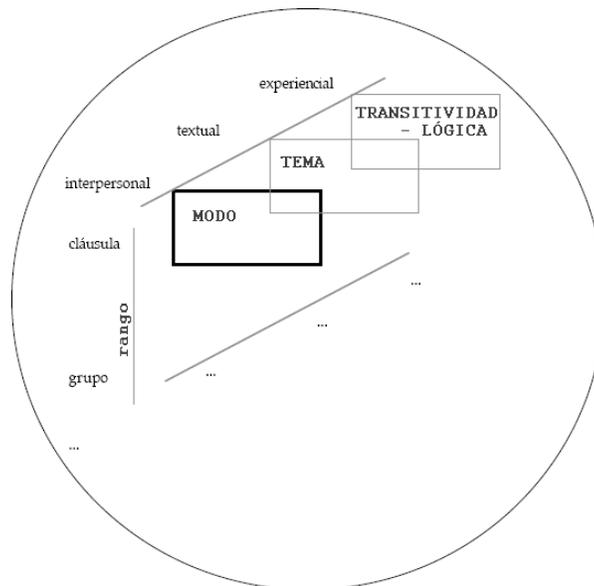


Figura 1.6 Relación entre sistemas lexicogramaticales y significados (Matthiessen y Halliday, 2009)

¹⁰ La noción de *realización* es importante en la descripción de la manera en que se relacionan los estratos. Es importante mencionar que por realización se toman en cuenta ambas direcciones: una categoría lexicogramatical realiza, y al mismo tiempo, es realizada por categorías semánticas.

La figura muestra como a cada sistema le corresponde cierto tipo de significado en diferentes rangos (e.g. a nivel clausular o grupal). A continuación se discutirán los significados ideacional e interpersonal, dado que son los que corresponden a los tipos de metáforas gramaticales que se estudian en esta investigación.

Como ya se dijo, el significado ideacional se realiza (y es realizado) por el sistema de transitividad y el lógico. Esto resulta en la división de éste en dos subtipos de significado: el experiencial y el lógico. Entonces, mientras que las categorías transitivas definen el rol de los participantes en el significado experiencial, las lógicas definen la constitución de los constituyentes y su manera de relacionarse en el significado lógico. Por parte del significado experiencial, se le pueden hallar correlatos semánticos a las categorías lexicogramaticales:

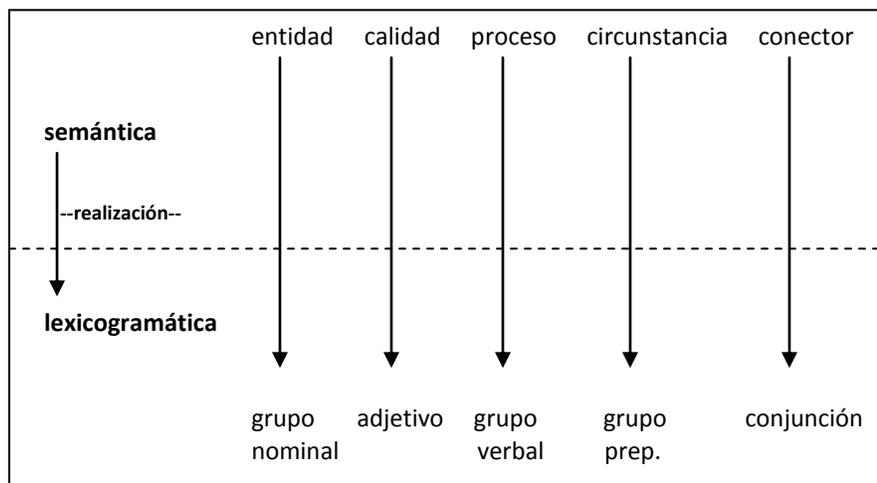


Figura 1.7 Relación entre categorías experienciales

La figura muestra como *normalmente* una entidad es realizada a través de un grupo nominal, una calidad a través de un adjetivo (modificador dentro de un grupo nominal), un proceso a través de un grupo verbal, una circunstancia a través de un grupo preposicional, y un conector a través de una conjunción. Por otra parte, en el significado lógico, Halliday y Matthiessen (1999) proponen los siguientes correlatos semánticos para las categorías lexicogramaticales correspondientes.

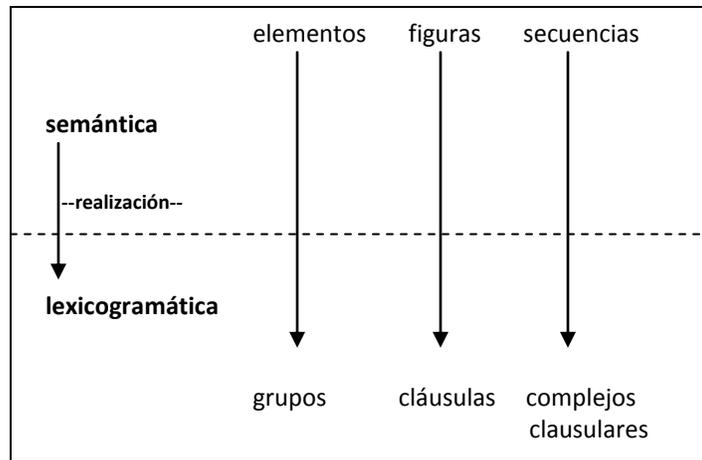


Figura 1.8 Relación entre categorías lógicas

Esta vez, las categorías corresponden a los rangos, siendo entonces que lógicamente una cláusula codifica una figura semántica. Por otra parte, Matthiessen (1995) también cree que hay una correspondencia entre cláusulas a nivel experiencial y textual; él propone los correlatos semánticos *movimiento (moves)* para el significado interpersonal, y *mensaje* para el significado textual. Pasemos ahora a la discusión del significado interpersonal.

Como se ha dicho anteriormente, el significado interpersonal es realizado a través del sistema de modo, siendo que el correlato semántico de la cláusula en este caso—propuesto por Matthiessen (1995)—es el *movimiento*. Siendo que en el sistema de modo la cláusula se representa como *intercambio*, un movimiento, a nivel semántico, corresponde a las funciones que se pueden llevar a cabo a través de las distintas formas que puede tomar la cláusula, de manera parecida a los actos de habla de Austin (1962). Se vio en § 2.2.3 arriba que una cláusula puede tener la forma indicativa o imperativa, y que la indicativa se divide en declarativa e interrogativa. De la misma manera, en el nivel semántico, los movimientos pueden tomar diferentes configuraciones dependiendo de si la función que cumplen es dar o pedir información o bienes y servicios. El siguiente cuadro muestra todas las posibilidades.

objeto orientación	BIENES Y SERVICIOS	INFORMACIÓN
DAR	Ofrecimiento	Aseveración
PEDIR	Orden	Pregunta

Cuadro 1.8 Movimientos posibles según la función interpersonal

El Cuadro 1.8 muestra cómo la orientación y el objeto de intercambio de los movimientos resultarán en los diferentes actos de habla. Por ejemplo, si se trata de dar bienes y servicios, se hará a través de un ofrecimiento (*Te doy este dinero*); pero si se trata de pedir información, el movimiento será una pregunta (*¿Dónde está la biblioteca?*). Ahora, todas estas posibilidades son correlatos que se realizan en la lexicogramática a través de las cláusulas en sus diferentes formas. Matthiessen (2009) muestra un ejemplo de tales realizaciones.

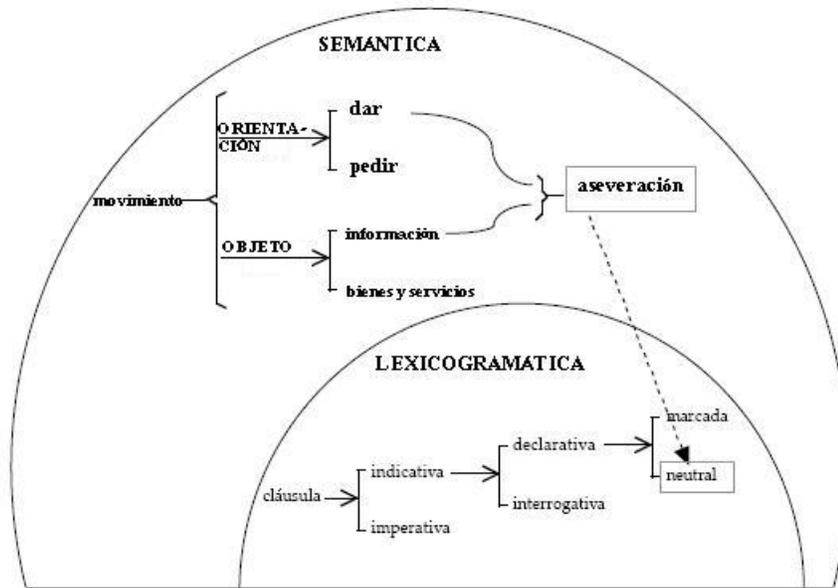


Figura 1.9 Realización de un movimiento semántico a través de una cláusula

La Figura 1.9 muestra cómo una aseveración—la cual resulta de la elección de *orientación*→*dar* y *objeto*→*información*—se puede realizar mediante una cláusula indicativa^declarativa^neutral (no marcada); un ejemplo sería algo así como *el cielo es azul*. De la misma manera, si uno quisiera por ejemplo pedir bienes y servicios, podría hacerse a través de una orden, que “normalmente” se realizaría lexicogramaticalmente a través de una cláusula imperativa (*¡Dame de comer!*). Hay otras maneras de realizar dichos movimientos. Por ejemplo, en ciertas situaciones, uno podría pedir un bien o servicio indirectamente a través de una aseveración (*Sería bueno que me dieras de comer*). Estas formas, las cuales son un tipo de metáfora gramatical se discutirán más adelante en esta tesis.¹¹

¹¹ Por propósitos inmediatos, los ejemplos en este párrafo fueron inventados.

LA METÁFORA GRAMATICAL

4 Procesos semogénicos del lenguaje

Antes de entrar de lleno a una descripción profunda de la Metáfora Gramatical (MG), es pertinente mencionar los procesos semogénicos en los cuales está incluida. Para comenzar, hay que distinguir de qué se tratan los procesos semogénicos del lenguaje. Para Halliday (1995), el lenguaje es ya un recurso semogénico en sí. Él entiende un recurso semogénico como un medio por el cual se crean significados, en un proceso tal vez análogo al llamado *semiosis*—en el que también se habla de un proceso de creación de significados, y en el que están involucrados los signos, los objetos y los interpretantes, según Peirce (en Houser y Kloesel, 1992).

Ahora bien, la creación de significados mediante el lenguaje implica la transformación de la experiencia del mundo interior y exterior en significado a través de la lexicogramática, i.e., este estrato del lenguaje es crucial en el proceso semogénico. Sin embargo, en el lenguaje no sólo se da la transformación de la experiencia en significado, sino la creación de nuevos medios de significación, o lo que es lo mismo, el lenguaje como recurso semogénico es capaz de crear otros recursos del mismo tipo. Esta creación de nuevos recursos también se puede entender como la extensión, y realce de los medios gramaticales contenidos en el lenguaje.

Entonces, en un primer plano se puede entender que el lenguaje sirve para elaborar el sentido común, y en un segundo plano para extenderlo y realzarlo. Esto ocurre a través de etapas evolutivas observables en el desarrollo de la especie humana (filogénesis) y de los individuos (ontogénesis). Halliday (1975) cree que en la ontogénesis la construcción semiótica del sentido común se da a partir de que el niño pasa de una protolengua a una lengua; usa el término protolengua porque correlaciona las etapas que se dan en la ontogénesis con las que se dan en la filogénesis. El pasar de una protolengua a una lengua implica la aparición del estrato lexicogramatical, ya que sin éste, el proceso de significación se reduce a la correspondencia unívoca entre significados, en el plano del contenido, y significantes, en el plano de la expresión, sin la posibilidad de crear significados simultáneos.

En las primeras etapas de la génesis del lenguaje es posible construir semióticamente el significado, y es sólo en etapas posteriores que se puede hablar de una extensión y realce de los recursos semogénicos. Esta extensión y realce se caracterizan como una reconstrucción del significado, i.e. que la experiencia se *recrea* y los significados pasan a ser más abstractos y metafóricos, lo cual es posible sólo mediante la alfabetización. Mediante la alfabetización, el sentido común se extiende y se convierte en conocimiento técnico y científico. Así, Halliday (1993) habla de tres etapas en la génesis del

lenguaje: generalización, en la cual se construye semióticamente la experiencia con la aparición del estrato lexicogramático; y abstracción y metaforización, en las cuales se reconstruye la experiencia a través de la alfabetización.

4.1 Formas incongruentes de significación

La metáfora es un recurso semogénico, i.e. un medio para reconstruir semióticamente significados que originalmente son creados por la lexicogramática, pero también es una forma muy particular de representar la experiencia, a la que comúnmente se le opone la forma *literal*. Sin embargo, es sólo tomando una perspectiva *desde abajo* en los estratos del lenguaje que se puede hablar de formas literales de referencia. Es decir, dado que el lenguaje como sistema funciona tanto para el análisis como para la síntesis, se pueden ver también dos maneras en que funciona la metáfora. Una es *desde abajo* y otra es *desde arriba*. Para esto, hay que tomar en cuenta que *desde abajo* significa ver a la semántica desde la lexicogramática, y *desde arriba*, ver a la lexicogramática desde la semántica (Halliday, 1985, 1994).

Coloquialmente, se le llama 'metáfora' a construcciones de tipo *el tiempo es dinero*, en donde se dice que su correspondiente literal es algo así como *el tiempo es valioso*. En este tipo de construcciones, la manera de concebir la metaforicidad es *desde abajo*, porque se dice que la palabra, la cual se encuentra en el estrato lexicogramatical, apunta o hacia un significado literal, o hacia uno metafórico. Por otro lado, si decimos que a un significado, en el estrato semántico, le pueden corresponder dos formas, en el estrato lexicogramatical, la metáfora en este caso se ve *desde arriba*. Sin embargo, en esta último caso sólo es posible hablar de significados que apuntan a diferentes formas gramaticales, y por ende, no se puede hablar de que a una forma gramatical metafórica le pueda corresponder una forma literal. Únicamente se puede decir que un significado es literal en relación a una palabra, pero cuando hablamos de una forma gramatical en relación a un significado, se dice que hay una relación entre las categorías semánticas y las lexicogramaticales, las cuales pueden ser *congruentes* o *incongruentes*. En este sentido, y como apunta Halliday (1985, 1994), los significados pueden ser literales, pero las formas gramaticales no; aquellas son congruentes. Así que por *incongruencia*, Halliday entiende la manera metafórica de realizar los significados (de arriba) en la lexicogramática (1985, 1994).

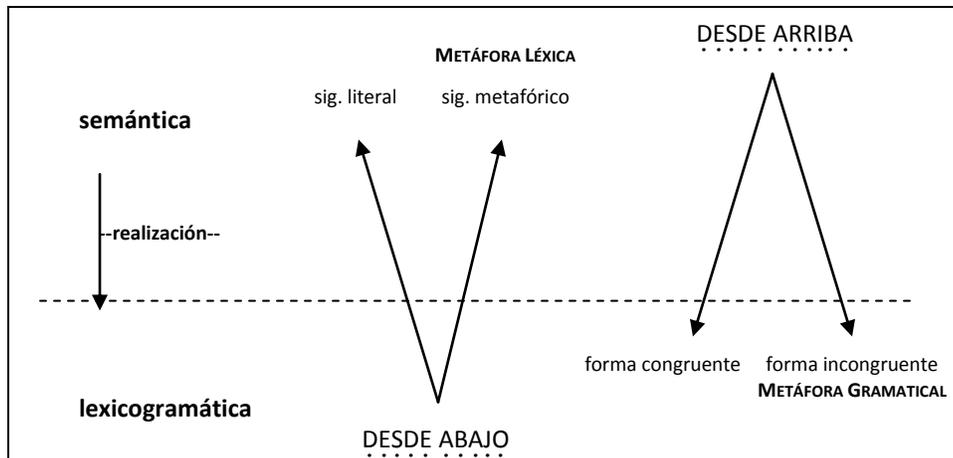


Figura 1.10 La metáfora vista *desde bajo* y *desde arriba*

Entonces, como se aprecia en la Figura 1.10, existen dos tipos de metáfora dentro del continuo lexicogramatical: la metáfora léxica y la metáfora gramatical (MG). La metáfora léxica es aquella en donde el significado de una palabra varía de acuerdo a su colocación con otras palabras. Por ejemplo, en *el tiempo es dinero*, el significado de *dinero* es metafórico debido a que a esta palabra se le coloca con otra (*tiempo*), con la cual adquiere un sentido especial. Por otro lado, la metáfora gramatical es aquella en donde una construcción gramatical varía con respecto al significado que confiere. Por ejemplo, mientras que una figura semántica se realiza en la lexicogramática congruentemente mediante una cláusula (cf. Figura 1.8, § 3.3), como en *Don Quijote explica*, metafóricamente se realiza mediante un grupo nominal (*la explicación de Don Quijote*). En este fenómeno se observan dos variaciones: una entre clases verbales y nominales (*explica*→*explicación*), y otra entre rangos clausulares y nominales (CLÁUSULA→GRUPO NOMINAL). En este sentido, Halliday menciona que lo más importante es el cambio de rango, y no de categoría: “el contraste no está entre lo nominal y lo verbal, sino entre lo nominal y lo clausular (1999: 108)”.

Con todo esto, es necesario justificar porqué la forma clausular se considera la congruente y la nominal la incongruente. Para esto, Halliday (1998a: 37) afirma que “la concepción de congruencia no es arbitraria; captura la direccionalidad inherente del proceso semogénico”, en donde la direccionalidad se refiere simplemente a que la forma clausular ocurre primero en la ontogénesis, y muy seguramente también ocurrió primero en la filogénesis. Es decir, que el individuo comienza por representar la experiencia de la forma clausular, y es después, normalmente a través del proceso de alfabetización, que aparece la MG. De la misma manera, Halliday y Martin (1993) observan que, en el caso del inglés, la

MG no apareció sino hasta los escritos de Galileo Galilei e Isaac Newton, que es cuando la tecnología comienza el proceso de convertirse en ciencia, es decir, se pasa del oficio al conocimiento.

4.2 La base semántica y contextual de la MG

Martin, en el prefacio a Simon-Vandenberg, Taverniers y Ravelli (2003: 1), señala que la MG “abrió por primera vez el camino de la gramática a la semántica del discurso, y de la semántica del discurso, al contexto”. Es de mencionarse que, precisamente, dos de las ideas que motivan la realización de un modelo gramatical desde una perspectiva funcional son 1) que la lexicogramática se encuentra en una relación natural con la semántica, y 2) que el contexto actúa sobre la semántica.

La relación entre la lexicogramática y la semántica es natural porque la primera sirve como un recurso para crear significados. Es decir que la lexicogramática es un tipo de mediador entre la experiencia humana y el significado. A través de ella podemos representar y plasmar significados acerca de lo que pasa en el mundo. Generalmente la experiencia se representa en forma de acciones concretas. No obstante, la MG hace posible presentarla de una manera más abstracta.

Además, la manera en que se represente la experiencia estará motivada por el contexto en que se haga. De allí el postulado del modelo funcional que señala la influencia del contexto sobre la semántica (Simon-Vandenberg, 2003). Por ejemplo, el nivel de abstracción variará según el nivel de formalidad en el cual se represente la experiencia. Normalmente, cuanto más formalidad, tanto más será el nivel de abstracción. Asimismo, la objetividad con que se represente la experiencia variará en la misma dirección en que lo hace la abstracción en relación al contexto.

5 La MG y sus diferentes tipos

Normalmente, la metáfora gramatical involucra un cambio de rango y de clase con respecto a la forma agnada (contraparte) congruente. En primer lugar, por cambio de rango se entiende un cambio en la escala jerárquica de los componentes (véase Fig. 1.13 de § 3.2.2). Los complejos clausulares están compuestos de dos o más cláusulas; las cláusulas están compuestas de frases y/o grupos; y las frases y grupos están compuestos de palabras. Esta jerarquía está basada en la capacidad de contención de unos componentes sobre otros. Sin embargo, si se ordenaran estos elementos por importancia, la cláusula ocuparía el lugar más alto. Halliday (1989: 66) dice que la cláusula “es la unidad donde los significados se organizan y se empaquetan conjuntamente”. Él se refiere a los significados experienciales, interpersonales y textuales, los cuales pueden ser agrupados y representados lexicogramaticalmente a través de esta unidad que actúa como un punto de acceso entre el estrato semántico y el lexicogramatical. Así, una

cláusula es simultáneamente una representación experiencial, un intercambio interpersonal y un mensaje textual.

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

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

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

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

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

5.1 Metáfora experiencial

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

El primer tipo de MG en esta descripción corresponde a la metáfora experiencial (ME), la cual se asocia con el sistema de transitividad del estrato lexicogramatical del lenguaje. Normalmente, la ME involucra la nominalización de cualidades y procesos (aunque también puede ocurrir que las circunstancias y los procesos se adjetivicen), es decir, las cualidades y procesos se realizan congruentemente a través de adjetivos y verbos, respectivamente, mientras que metafóricamente se pueden realizar a través de sustantivos:

FORMA CONGRUENTE		→	FORMA METAFÓRICA		
(1) <i>El autor es</i>	<i>estético</i>		<i>La</i>	<i>estética</i>	<i>del autor</i> (RE_14, ¶15)
	ADJETIVO			SUSTANTIVO	
(2) <i>El género</i>	<i>evoluciona</i>		<i>La</i>	<i>evolución</i>	<i>del género</i> (RE_6, ¶11)
	VERBO		SUSTANTIVO		

Cuadro 1.9 Formas congruente y metafórica de una cualidad y un proceso

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

La nominalización es la forma más común de ME. Según Halliday (1994, citado en Colombi, 2006: p. 14), “la nominalización es el recurso más poderoso para crear metáforas gramaticales”. La nominalización es típica del discurso escrito. Los escritores la prefieren porque es una forma de darle objetividad y abstracción al texto, y además, de crear una distancia entre locutor e interlocutor. También, la nominalización es muestra de prestigio en el lenguaje adulto, ya que refleja la capacidad del escritor de crear representaciones mentales abstractas y describirlas en términos más tangibles. Por eso es esperable que en la redacción académica se haga uso frecuente de la nominalización, ya que el desarrollo de esta habilidad va a la par con el desarrollo de las habilidades cognitivas.

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

FORMA CONGRUENTE			→	FORMA METAFÓRICA	
(1) <i>Los</i>	<i>humanos</i>	<i>son sucios</i>		<i>La suciedad</i>	<i>humana</i> (EEI_11, ¶122)
	SUSTANTIVO				ADJETIVO
(2) <i>Esta cultura y sociedad</i>	<i>dominan</i>			<i>Esta cultura y sociedad</i>	<i>dominantes</i>
	VERBO			ADJETIVO	

Cuadro 1.10 Formas congruente y metafórica de una entidad y un proceso

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

Por otro lado, Colombi (2006: 13) observa que también es posible que los procesos sean representados a través de modificadores adjetivales dentro de un grupo nominal, siendo una marca de gramaticalización el hecho de que los adjetivos en cuestión concuerdan en género y número con el núcleo nominal. Ella presenta como un ejemplo de éstos la construcción *esta cultura y sociedad dominan*, cuando es reempacada como *cultura y sociedad dominantes*¹². Cabe señalar que dado que en la literatura la discusión sobre este tipo de ME ha sido limitada, en esta investigación no se tomó en cuenta.

5.2 Metáfora lógica

Hasta ahora se ha visto que la metáfora experiencial puede incluir nominalizaciones de cualidades y procesos, y adjetivaciones de entidades y procesos. Por su parte, la metáfora lógica (ML) se asocia con el sistema lógico del estrato lexicogramatical. Ésta implica la representación de los conectores (*relators*) por medio de grupos nominales y verbales. Colombi dice que “cuando los conectores se realizan a través de verbos y sustantivos, permitiendo que dos o más cláusulas se conviertan en una, son realizaciones llamadas metáforas lógicas” (2006: 23). Obsérvese por ejemplo el siguiente cuadro.

FORMA CONGRUENTE			→	FORMA METAFÓRICA		
(1) <i>Ingresó a la universidad</i>	<i>porque</i>	<i>los escenarios cambiaron</i>		<i>Este cambio de escenarios le</i>	<i>permitió</i>	<i>ingresar a la universidad</i> (EM_1, ¶18)
	CONJUNCIÓN			VERBO		

Cuadro 1.11 Formas congruente y metafórica de un conector

Se observa que el conector de tipo causa-efecto que se realiza congruentemente por medio de una conjunción (*porque*), se expresa metafóricamente por medio de un grupo verbal (*permitió*). Curiosamente se ve que también ocurre una ME, en donde el proceso *cambiaron* se nominaliza (*cambio*). Podría entonces a veces la ML caracterizarse como un síndrome de la ME, ya que al nominalizar los procesos, surge la posibilidad de representar las conexiones lógicas mediante procesos. Aunque también puede verse de la manera opuesta: al representar los conectores por medio de grupos verbales, surge la posibilidad de nominalizar los procesos. En el Cuadro 1.11, cualquiera de los procesos de ambas cláusulas pudo haber sido nominalizado para permitir la creación de la ML. Por ejemplo, la ML también podría permitir la construcción *Que los escenarios cambiaran permitió su ingreso a la universidad*; o igual, ambos procesos pueden ser nominalizados: *Este cambio de escenarios permitió su ingreso a la universidad*. La ME y la ML pueden actuar juntas para condensar la información que congruentemente se presenta en dos cláusulas, y presentarla en una sola cláusula.

La ME y la ML se relacionan íntimamente la una con la otra, ya que mientras que en la base experiencial del significado se representan los fenómenos del mundo interno y externo como eventos en donde participan entidades con cualidades específicas, la base lógica permite organizar todos los elementos para que los fenómenos experienciales tengan sentido. Es por eso que en LSF el significado experiencial y el lógico son agrupados en lo que Halliday y Matthiessen (1999) llaman el significado ideacional del lenguaje, ya que se necesita tanto del sistema de transitividad como del lógico para formar un todo coherente en la construcción semiótica de la experiencia.

En general, y como nota Halliday (1998b), en la construcción semiótica de la experiencia hay una tendencia hacia la nominalización, i.e. a la representación de la experiencia como *entidad*. Así que tomando en cuenta los procesos ideacionales de gramaticalización que, como se revisó, ocurren en la ME y ML, es posible ver esta tendencia hacia lo concreto. La siguiente Figura 1.11 (adaptada de Halliday, 1998b) a continuación muestra esta tendencia.

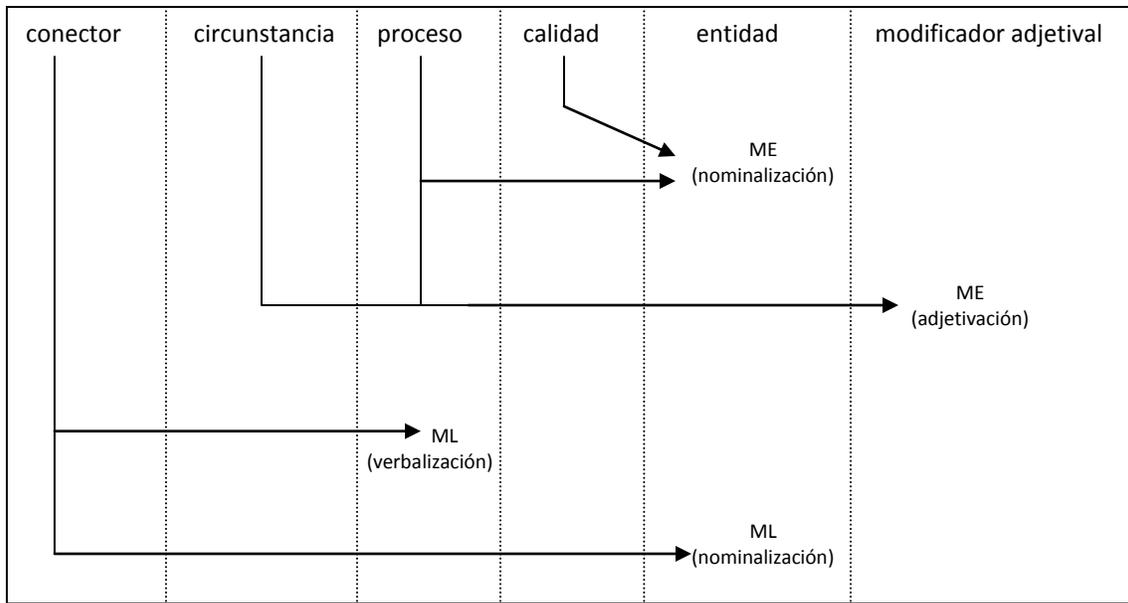


Figura 1.11: Procesos ideacionales de gramaticalización en la ME y ML¹³

5.3 Metáfora de modalidad

Las metáforas de modalidad (MM), al igual que las de modo¹⁴, tienen una mecánica distinta a la de las ME y ML, ya que su asociación con el significado interpersonal presupone que la incongruencia se presente no en la forma de representar la realidad, sino en la manera en que se intercambia la información y en que se interactúa con las personas. Halliday distingue entre MG aprendidas (*learned metaphors*) y “de todos los días” (*everyday metaphors*). Entre las primeras, las aprendidas, entran las MG que se asocian con el significado ideacional (las ya comentadas ME y ML); éstas son aprendidas porque son “típicas del lenguaje escrito, un lenguaje escrito especialmente denso (científico, burocrático, etc.) a las cuales les podemos hallar equivalentes no metafóricos” (1994: 327). Por otro lado, las diarias son aquellas que se asocian con el significado interpersonal (ML y de modo); se llaman diarias porque “pertenecen al sistema del lenguaje automático (o “muerto”, en términos retóricos), las cuales han llegado a prevalecer y se han convertido en la manera natural de expresión”. A pesar de estas diferencias, el principio de incongruencia que yace bajo cualquier forma de MG sigue presente, i.e., en cualquier forma de MG hay una relación inarmónica entre los estratos semántico y lexicogramatical, como se verá a continuación.

¹³ Pueden existir otros procesos ideacionales de gramaticalización, como la nominalización de las circunstancias o la adjetivación de los conectores. Sin embargo, este trabajo se ceñirá a los ya mencionados.

¹⁴ Dado que este estudio no involucra la metáfora de modo, no se usa una abreviación para dicho término.

La MM es la manera explícita de expresar *probabilidad* y *habitualidad* en las proposiciones. Es decir, que es una forma incongruente por la cual se *modalizan* las proposiciones. Por modalidad, Halliday (1985: 335) se refiere al “significado que oscila entre el sí y el no; el área intermedia entre la polaridad positiva y negativa” (cf. Figura 1.4 de § 3.2.3). Implícitamente este significado se realiza a través de adverbios, pero con la MG es posible realizarlo a través de cláusulas proyectoras de tipo *Yo creo que...*:

FORMA CONGRUENTE		→	FORMA METAFÓRICA	
<i>Probablemente esta fue una de las lecturas más afortunadas del curso</i>			α <i>Creo que</i>	β <i>esta fue una de las lecturas más afortunadas del curso</i> (EEI_2 ¶12)
ADVERBIO	...	CLÁUSULA 1 (PROYECTORA)	CLÁUSULA 2 (PROYECTADA)	
CLÁUSULA				

Cuadro 1.12 Formas congruente y metafórica de la probabilidad

A diferencia de la ME y la ML, mediante las cuales se puede presentar la información de dos cláusulas en una, con la MM una cláusula se convierte en dos (otra razón más por la cual son metáforas de todos los días, dado que Halliday (1989) asocia la complejidad gramatical con el lenguaje oral). Por ejemplo, la modalidad **implícita** en la forma congruente del Cuadro 1.12 mediante un adverbio (*probablemente*), se presenta **explícitamente** en el complejo clausular de la forma metafórica mediante la cláusula *Creo que*. Aquí, la modalidad pasa a ser explícita porque se muestra la postura del enunciatario respecto de una proposición. Según Halliday, las pruebas de que se trata de formas incongruentes de significación es, en primer lugar, que las expresiones de confirmación y reafirmación que pueden seguir a estas construcciones se refieren a la proposición proyectada, y no a la proyectora. Por ejemplo, en *Creo que lloverá, ¿no es así?* la expresión de confirmación pregunta si lloverá o no, y no por si se cree o no (en inglés es más claro: *I think it will rain, won't it?*, y no *don't I?*¹⁵). Además, otro rasgo de la incongruencia es que la polaridad negativa puede transferirse de la cláusula proyectada a la cláusula proyectora (*Probablemente no lloverá → No creo que llueva*).

¹⁵ En inglés las preguntas de confirmación (*tag questions*) se hacen con los verbos auxiliares en la forma negativa, más el pronombre. En el caso de *I think it will rain*, el auxiliar que se utiliza en la pregunta de confirmación es el del verbo *rain*, y no el de *think*.

Como ya mencionamos en § 3.2.3 arriba, existen dos tipos de modalidad: la modalización y la modulación. La primera se refiere al significado que expresa la probabilidad y la habitualidad en una proposición, las cuales por lo general son del tipo indicativo. Por otro lado, la modulación se refiere al significado que expresa la obligación y la disposición en las propuestas, que por lo general son del tipo imperativo. Así que mientras que el enunciado *Creo que lloverá* es una proposición de tipo indicativo que expresa modalización explícitamente, el enunciado *Deberías llevar paraguas* es una propuesta de tipo imperativo que expresa modulación también explícitamente.

Además, las MM pueden tener dos orientaciones distintas. A decir, las MM pueden tener una orientación objetiva y una subjetiva. Son objetivas cuando a pesar de que se muestra la postura del enunciatario sobre una proposición, la cláusula proyectora que expresa la modalidad se mantiene impersonal, como en el caso de *Es seguro que...* Son subjetivas cuando el enunciatario sale a la luz como persona gramatical en la cláusula proyectora, como es en el caso de *Estoy seguro que* Es también posible asignarle un valor a la modalidad, dependiendo de si ésta se acerca más a la polaridad positiva o negativa. Generalmente, su valor se mide en alto mediano o bajo (Halliday, 1985, 1994); así, la modalidad en cláusulas como *Es cierto que ...* puede calificarse como alta, con respecto a *Es probable que ...* (media) y *Es posible que ...* (baja).

Cabe señalar que, según Halliday (1985, 1994), la modalidad también es posible presentarla a través de frases preposicionales de tipo *En mi opinión* o *Según las probabilidades*, las cuales, dice él, están a la mitad del camino entre ser cláusula y no, y por ende, a la mitad del camino entre ser congruente e incongruente. A continuación, el Cuadro 1.13 presenta la clasificación de las MM según las variables comentadas.

TIPO DE MG→	Metáfora de Modalidad (MM)			
TIPO DE MODALIDAD→	Modalización (de probabilidad/habitualidad)		Modulación (de obligación/disposición)	
MODO→	Indicativo (para proposiciones)		Imperativo (para propuestas)	
ORIENTACIÓN→	Objetiva	Subjetiva	Objetiva	Subjetiva
EJEMPLO→	<i>Es probable que</i> [vaya]	<i>Creo que</i> [irá]	<i>Es importante que</i> [vayas]	<i>Quiero que</i> [vayas]

Cuadro 1.13 Clasificación de las MM con ejemplos

5.4 Metáfora de modo

Otras de las metáforas que Halliday llama “de todos los días” son las metáforas de modo, las cuales, al igual que las MM, se asocian con el significado interpersonal. En § 2.3 se había visto que diferentes movimientos interpersonales (proposiciones y propuestas) se realizan en la lexicogramática a través de diferentes tipos de cláusulas.

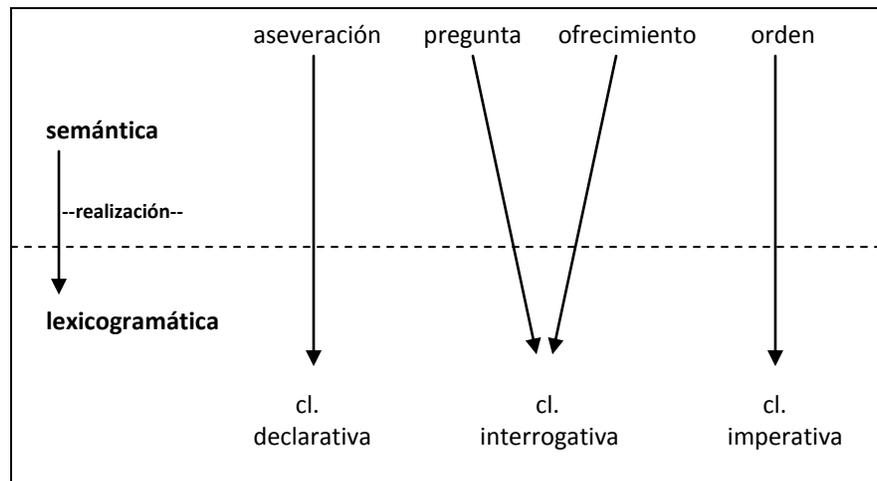


Figura 1.12 Realización de movimientos a través de cláusulas

La realización de los movimientos que se muestra en la Figura 1.12 es la manera congruente de trazar los significados, la cual debe tener también paralelos incogruentes. Bien se sabe que es típico del lenguaje común hacer preguntas retóricas, cuando en realidad se quiere dar una orden (*¿Tienes una pluma?* en lugar de *¡Préstame una pluma!*). En este caso hay un trazado irregular entre el significado y la lexicogramática, ya que una orden no se realiza por medio de una cláusula imperativa, como sería transparente, sino por medio de una cláusula interrogativa. Otro ejemplo sería la realización de un ofrecimiento a través de una cláusula imperativa como *Déjame ayudarte*.

Hay que tomar en cuenta que los movimientos, o funciones de habla, presentados en el sistema de modo (aseveración, pregunta, ofrecimiento y orden) son sólo aquellos que Halliday (1985, 1994) considera básicos, ya que existen muchos más (promesa, amenaza, persuasión, recomendación, instrucción, intimidar, culpar, etc. etc.); sin embargo, todos ellos se relacionan a los básicos. Por ejemplo, maldecir es “dar información” no deseable; halagar es “dar información” deseable (Ghio y Fernández, 2005).

Finalmente, es necesario mencionar que en este estudio, este tipo de MG no se tomó en cuenta. Esto es porque los textos estudiados aquí (géneros *ensayo* y *reseña*) son monológicos. A diferencia de

los dialógicos, en éstos la información es bastante proposicional, y por ende es poco probable que aparezcan metáforas de modo. Sin embargo, dado que es una tesis cuyo principal tópico es la MG, este tipo de metáforas no se quiso dejar fuera de la descripción.

6 Funciones y génesis de la MG

Hasta ahora se han caracterizado a las formas metafóricas como una alternativa a las formas congruentes, principalmente por el hecho de que las formas congruentes son desde el punto de vista evolutivo previas a las metafóricas, “tanto en la construcción semiótica de la experiencia como en la actuación de relaciones interpersonales” (Halliday, 2003: 21). Este hecho obedece a uno más general: el lenguaje *cambia* en la humanidad, en los individuos y en los textos. En GSF, estos procesos evolutivos son referidos como *filogénesis*, *ontogénesis* y *logogénesis*, respectivamente (Halliday y Matthiessen, 1999). Cada uno de estos procesos surge de las necesidades de los seres humanos, y una de esas necesidades ha sido la de crear nuevas maneras de significar, entre las que se encuentra la MG. Así que las funciones de la MG pueden relacionarse con las necesidades intrínsecas en la humanidad, en los individuos y en los textos.

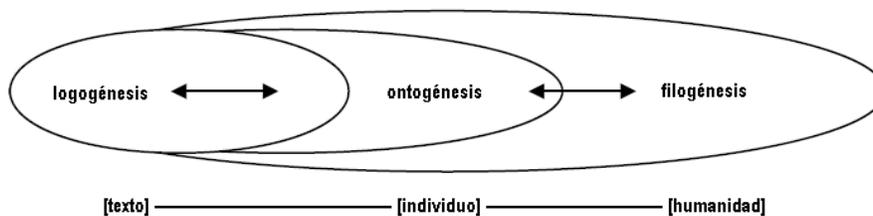


Figura 1.13 Tipos de cambio en la génesis del lenguaje (Martin, 1997, en Achúgar y Colombi, 2008)

En primer lugar, en la filogénesis, la MG nace como una respuesta a la sociedad cambiante. Dice Halliday (2004) que la MG nace con la creación de la ciencia moderna, i.e., con la transición del oficio (tecnología) al conocimiento (ciencia). En este sentido, dice que la ciencia es la *teorización* de la experiencia a través de la gramática. Él rastrea la aparición de la MG en los escritos de Newton (para el inglés) y Galileo (para el italiano), a quienes llama ‘los creadores de la ciencia moderna’. Científicamente, al aparecer la MG, se cumplió la función de transformar la experiencia en significado para poder entenderla. En el lenguaje escrito, esto se puede ver a través de las nominalizaciones, las cuales son como ‘congelaciones’ de los procesos del mundo, los cuales en dicha forma pueden ser escrutinados para su comprensión. Halliday

(1999) a su vez llama a ésta la manera ática de expresarse, en oposición a la manera dórica (términos que adopta de la antigua Grecia).

Por otro lado, en la ontogénesis, la MG aparece en el individuo como producto de la alfabetización avanzada. En el individuo, hay tres momentos de desarrollo lingüístico que marcan la pauta para representar la realidad de distintas maneras (Halliday, 1975; Achúgar y Colombi, 2008). El primer momento es el del cambio del *protolenguaje* al *lenguaje*; la diferencia entre protolenguaje y lenguaje es que en el primero todavía no existe el estrato lexicogramatical, que al aparecer, posibilita la capacidad de realizar varios significados a la vez (como se vio en § 3.2, y como menciona Eggins, 2002). En el momento de este cambio, el niño es capaz de generalizar (e.g., *perro* → *animal*¹⁶). El segundo momento es el del paso del lenguaje infantil al del letrismo básico, en el cual el niño obtiene la capacidad de representar la experiencia en términos abstractos (e.g. *el futuro*). Finalmente, en la adolescencia, y con la ayuda de la escuela, se da el cambio del lenguaje del letrismo básico al del letrismo avanzado, en el que se obtiene la capacidad de concebir la realidad en términos incongruentes, i.e. metaforizar. Ontogenéticamente, la MG tiene la función de representar la experiencia en términos incongruentes, impersonales, léxicamente densos y técnicos (Halliday, 1989, en Achúgar y Colombi, 2008), las cuales son características que se asocian con el lenguaje escrito. Entonces, la MG es un recurso importante en el desarrollo de las capacidades académicas de estudiantes a nivel terciario (preparatoria y universidad).

Finalmente, en la logogénesis, la MG aparece como respuesta a necesidades discursivas en el texto mismo. Ventola (1997) ubica tres funciones discursivas de la MG: a decir, captar los elementos esenciales del discurso precedente, evitar repeticiones y proporcionar información nueva en la posición remática de las cláusulas. Estas tres funciones contribuyen a establecer patrones de coreferencia, coherencia y tematización, respectivamente. Para ejemplificar estas funciones, léase el siguiente fragmento (tomado de un ensayo del corpus de esta investigación (EM_1, ¶12)).

¹⁶ Ejemplo tomado de Achúgar y Colombi, 2008.

A diferencia de otras “solteronas” de Rosario Castellanos, Beatriz es una mujer más libre e independiente en cuanto a lo económico y afectivo; **la herencia de sus padres le permite huir hacia la ciudad**, aunque sin otras aspiraciones que el recogimiento y la tranquilidad personal. Por el contrario, Cecilia encuentra en la universidad la iniciación a una vida más compleja que le ofrece no repetir los mismos patrones que su tía: la soltería como oficio. La emigración del campo hacia la ciudad es para Cecilia un acto de liberación que le permite incorporarse y descubrir otro modo de ser independiente.

Cuadro 1.14 Fragmento textual de un ensayo modelo (EM_1, ¶12)

Subrayada, se encuentra una MG experiencial, sobre la cual nos enfocaremos. En primer lugar, como se dijo, la MG sirve para captar elementos esenciales del discurso precedente; i.e., sirve como elemento coreferencial anafórico. Si nos fijamos en el discurso anterior a la MG *La emigración del campo hacia la ciudad*, veremos que antes ya se había mencionado que Beatriz huyó a la ciudad, gracias a la herencia de sus padres (cláusula en negritas). En la cláusula *la herencia de sus padres le permite huir hacia la ciudad*, la información referente al traspaso hacia a la ciudad se presenta como información ‘nueva’, en la posición remática:

la herencia de sus padres

TEMA (DADO)

le permite huir hacia la ciudad

REMA (NUEVO)

Después, en la MG, la información que aparecía como nueva, en posición remática, aparece como información ‘dada’, en posición temática:

La emigración del campo hacia la ciudad

TEMA (DADO)

es para Cecilia un acto de liberación

REMA (NUEVO)

Así que esto evidencia la función de proporcionar información nueva en la posición remática de las cláusulas; i.e., una vez que se metaforizan porciones de discurso anterior, se pueden comentar cosas acerca de esto (e.g., en el ejemplo, se puede decir algo nuevo acerca de la emigración de Cecilia, viz., que es para ella un acto de liberación). Al mismo tiempo, con la metaforización del discurso, se evita el repetir la misma información en los mismos términos; de esta manera, aunque se trata de la misma información (de la emigración de Cecilia), una vez se pone en términos clausulares (*huir*), y otra en

términos nominales (*emigración*). De esta manera, se puede ver que la MG se asocia íntimamente con el sistema de tema y el significado textual, ya que aunque lo que se metaforice sea el significado experiencial, lógico o textual, esta metaforización tiene efectos en la estructura de la información de los textos a nivel discursivo.

7 Estudios empíricos de MG en español

En esta sección, y como último tema de este capítulo, se describirán brevemente algunos estudios empíricos ya realizados acerca de la MG. Por empíricos, nos referimos a aquellos estudios basados en corpus (pequeños) que se encargan de describir registros particulares en áreas específicas. Cabe resaltar que de estos estudios existen muchos en inglés—algunos de ellos son de Ravelli (1988), Banks (1995), Guillén Galvé (1998), Lassen (2003), Miremadi y Jamali (2003), entre otros. Sin embargo, en español la bibliografía es limitada, en especial tratándose del lenguaje académico. A continuación se presentan tres de los que se acercan más al contexto universitario local en las humanidades.

El primero de ellos es el de Gómez (en prensa), quien hizo un análisis de las MM (Metáforas de Modalidad) en seis trabajos de investigación escritos por estudiantes de español como lengua heredada (por *lengua heredada* se refiere a la lengua de estudio de alumnos de origen hispánico que estudian la universidad en E.U.A.). Su principal preocupación fue la de encontrar una correlación entre el número de MM en los trabajos y la calificación obtenida en éstos. Es necesario mencionar que aunque no menciona los géneros de estos trabajos, se trata de trabajos de investigación que el profesor de la clase esperaba tuvieran un tema de investigación claro, con la posición y opinión del estudiante respecto al tema, con una tesis clara y respaldada con argumentos. Podemos asociar estas características con la del ensayo analítico, si nos atenemos a la definición de Colombi et al., en la que dicen que el ensayo analítico “utiliza evidencia de apoyo para analizar, explicar y describir un tema” (2005: 124). A continuación se muestran los resultados que obtuvo.

ESTUDIANTES CON CALIFICACIONES ALTAS				
ESTUDIANTE	CALIFICACIÓN	MM SUBJETIVAS	MM OBJETIVAS	TOTAL MM
ROBERTO	A+	26	10	46
TERESA	A+	11	23	40
JUANCARLOS	A/A+	14	34	58
TOTAL		51	67	144

Tabla 1.1 Resultados de textos con calificaciones altas

ESTUDIANTES CON CALIFICACIONES BAJAS				
ESTUDIANTE	CALIFICACIÓN	MM SUBJETIVAS	MM OBJETIVAS	TOTAL MM
ROBERTO	B/B+	6	8	10
TERESA	B	1	0	2
JUANCARLOS	B/B-	12	8	24
TOTAL		19	16	36

Tabla 1.2 Resultados de textos con calificaciones bajas

Como se puede observar, Gómez encontró que sí existe una correlación entre el número de MM y la calificación. Después de observar los ensayos y la manera en que éstos fueron redactados, Gómez encontró que esta correlación se debe a que las MM son usadas para 1) introducir evidencia de apoyo en las tesis, 2) ayudar a hacer fluir el trabajo argumentativo del texto, y 3) marcar la posición del autor respecto del tema.

Otro estudio en el que se analizan MG, aunque esta vez de tipo experiencial, es el de Ignatieva (en prensa-b). Ella analizó 14 ensayos sobre literatura española divididos de la siguiente manera: siete escritos por estudiantes del segundo semestre, cinco escritos por estudiantes del cuarto semestre, y dos escritos por expertos en literatura. Los ensayos estudiantiles fueron escritos como trabajos semestrales, y se consideran ensayos dado que contienen los componentes funcionales tesis^descripción^generalización. Aunque el análisis incluyó otros elementos (temas, procesos, densidad léxica y elementos interpersonales), los resultados relacionados con la ME fueron relevantes:

	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL	PROMEDIO
2° SEMESTRE	1	11	9	2	28	13	13	77	11
4° SEMESTRE	19	40	25	14	22			120	24
EXPERTOS	42	77						119	59.5

Tabla 1.3 Números y promedios de ME en textos

Según la autora, la cantidad de ME es “quizás el índice más representativo para destacar las diferencias entre los tres grupos” (en prensa-b: 18), ya que como se puede observar, los ensayos de cuarto semestre tienen en promedio más del doble de ME que los de segundo semestre, mientras que los de expertos superan por mucho a los de cuarto semestre (59.5 vs. 24). El estudio permite observar que existe una correlación entre la experiencia del escribiente y la condensación de la información, la cual se realiza a través de la MG. Resulta más importante aún que el estudio permite ver que dada esta

correlación, se puede pensar que la MG es un recurso cuyo uso aumenta en el desarrollo académico, y dados los resultados en los textos de escritores expertos, sería deseable que los estudiantes aprendan a manejar este recurso lingüístico, en la medida en que lo hacen los expertos.

Un último estudio que se reporta es el de Filice (2008), quien, como parte de su estudio sobre los temas experienciales, interpersonales y textuales, analizó las ME en posición temática. Su corpus comprendió 53 trabajos divididos de la siguiente manera: nueve reportes de estudiantes del cuarto semestre, 20 resúmenes de estudiantes del cuarto semestre, 19 ensayos de estudiantes del octavo semestre, y cinco ensayos profesionales; todos los textos estudiantiles fueron escritos por alumnos universitarios de la carrera de Geografía, mientras que los textos profesionales fueron escritos por expertos en esta disciplina. Sus resultados fueron los siguientes.

	n participantes temáticos	n participantes metafóricos	% participantes metafóricos
RESÚMENES	371	144	39.13
REPORTES	694	256	36.89
ENSAYOS	1285	509	39.61
PROFESIONALES	717	389	54.25

Tabla 1.4 Números y porcentajes de participantes metafóricos (Filice, 2008)

Como se puede observar, los textos profesionales tienen más ME temáticas que cualquiera de los géneros estudiantiles. Además, tomando en cuenta que resúmenes y ensayos tienen prácticamente el mismo porcentaje de ME temáticas, siendo que los resúmenes fueron escritos por estudiantes del cuarto semestre, mientras que los ensayos por estudiantes del octavo semestre, se podría considerar que el género *resumen* tiene relativamente un alto porcentaje de ME temáticas. Estos resultados revelan que distintos niveles de experiencia se asocian con distintos niveles de metaforización, además de que distintos géneros también se relacionan con distintos niveles de metaforización.

Los tres estudios demuestran que el análisis de la MG en textos académicos ayuda en la caracterización de distintos géneros discursivos, además de que muestran cómo este recurso lexicogramatical es dependiente de las estrategias semántico-discursivas de los escribientes. Esto último implica un desarrollo en la alfabetización avanzada, en la cual la escritura juega un papel muy importante. Es por eso que estos estudios hacen una gran aportación al español en materia de enseñanza y de aprendizaje dentro de las áreas humanísticas. A continuación, en el siguiente capítulo,

se presenta el estudio realizado para esta tesis, el cual sigue la misma línea de los presentados anteriormente, en el sentido de que se trata de caracterizar el registro académico en dos géneros (ensayos y reseñas) a partir del análisis de tres tipos de MG (ME, MM y ML).

Capítulo II. Exploración textual

1 Metodología

A continuación se da una descripción de la metodología utilizada para emprender esta investigación, la cual es de naturaleza cuantitativa, y sigue los lineamientos de la GSF. Se da una breve descripción de los objetivos, sujetos que indirectamente participaron en la investigación, hipótesis, textos seleccionados, unidades de análisis, y sobre todo, se presentan de manera detallada los pasos que se siguieron en el análisis, de forma que exista la posibilidad de replicarlo en estudios futuros del mismo tipo.

1.1 Objetivos

En el presente estudio se presenta una caracterización del lenguaje académico estudiantil mediante el análisis de la MG como recurso lexicogramatical. Para lograrlo, se realizó una exploración cuantitativa en textos estudiantiles pertenecientes al área humanística de literatura, los cuales fueron confrontados con algunos textos escritos por escritores expertos (textos modelo). Además, otras variables fueron tomadas en cuenta al hacer el análisis: a decir, semestres transcurridos en la carrera y género textual. En sí, los objetivos generales del estudio son tres, los cuales se plantean de la siguiente manera:

1. Caracterizar el uso de la MG en textos estudiantiles en relación a textos modelo
2. Comparar y contrastar el uso de la MG en ensayos escritos en diferentes etapas de la carrera (segundo y cuarto semestre)
3. Comparar y contrastar el uso de la MG en textos pertenecientes a diferentes géneros discursivos (ensayos y reseñas)

Cabe señalar que, en los objetivos, por MG nos referimos a los tres tipos tomados en cuenta en este estudio—Metáforas Experienciales (ME), Metáforas de Modalidad (MM) y Metáforas Lógicas (ML). No obstante, el análisis de las ME constituye la mayor parte de la investigación, debido a que es el tipo con mayor número de instancias en los textos—lo cual sigue las tendencias generales mencionadas ya por Halliday (1985, 1994).

1.2 Sujetos

Aunque no hubo ninguna experimentación directa con sujetos, se puede hablar un poco de los escribientes que produjeron los textos bajo estudio. En primer lugar, se trata de estudiantes

universitarios adultos de ambos sexos¹⁷ que, tratándose de los ensayos, cursaron alguna de las siguientes materias: Corrientes Generales de Literatura Hispánica (primer semestre), Literatura Iberoamericana (cuarto semestre) y Seminario de Estudios sobre Narrativa Caballeresca (cuarto semestre). Con respecto a las reseñas, se trata de estudiantes que cursaron la materia ‘Literatura Española de los Siglos de Oro’, la cual se imparte en el cuarto semestre. Todos estos estudiantes pertenecen ya sea a la carrera de Letras Hispánicas o a la de Letras Italianas (del Departamento de Letras Modernas) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). De aquellos estudiantes cuyos ensayos fueron analizados, 18 cursaban el segundo semestre de su carrera y 12 el cuarto semestre. En cuanto a los estudiantes cuyas reseñas fueron analizadas, todos cursaban el cuarto semestre en el momento en que produjeron sus escritos. Así, una comparación entre textos del mismo género pero realizados en diferentes etapas de la carrera sólo pudo realizarse con ensayos.

Los productores de los textos modelo son sujetos de origen mexicano—al igual que los estudiantes—, con suficiente experiencia en la expresión escrita como para que sus textos pasaran las dictaminaciones requeridas para ser publicados en la revista ‘Literatura Mexicana’, perteneciente al Centro de Estudios Literarios de la UNAM. Entre estos sujetos normalmente se encuentran investigadores, catedráticos, profesores o académicos expertos en el área de conocimiento (en este caso, expertos en literatura).

1.3 Hipótesis

Con base en algunos estudios realizados anteriormente (Ignatieva, 2008a, 2008b, en prensa-a, en prensa-b; Filice, 2008), se puede hipotetizar sobre el uso de la MG por escritores expertos e inexpertos, y sobre la diferencia entre géneros. Por una parte, se espera que exista una variación en la cantidad de MG entre textos estudiantiles principiantes (del segundo periodo), textos estudiantiles intermedios (del cuarto periodo) y textos modelo. Por otra parte, se espera que la cantidad de MG varíe con respecto al género del que se trate.

Siguiendo la lógica presentada por autores cuyos estudios se enfocan en el desarrollo de las habilidades académicas desde una perspectiva sistémico funcional (Ignatieva, 2008a, 2008b, en prensa-a, en prensa-b; Filice, 2008), el uso de MG sería mayor en textos producidos por escritores con más

¹⁷ Sólo de los estudiantes que escribieron los ensayos se pudo obtener el número exacto de hombres y mujeres: 12 hombres y 18 mujeres. De las reseñas no se pudieron obtener estos datos ya que la mayoría de ellas se obtuvieron de la versión disponible en línea del CLAE (Corpus del Lenguaje Académico en Español), en la cual la mayoría de las reseñas no tienen el nombre del estudiante.

experiencia; y aunque no se pueda decir si sería mayor en uno u otro género, se espera que haya una diferencia entre ensayos y reseñas. De esta manera, se plantea de la siguiente manera tres hipótesis:

- 1) El uso de la MG es mayor en TM que en TE.
- 2) El uso de la MG es mayor en TE intermedios (de cuarto semestre) que en TE principiantes (de segundo semestre).
- 3) El uso de la MG varía de acuerdo al género.

En primer lugar, se dice que el uso de la MG sería mayor en textos modelo que en textos estudiantiles, y mayor en textos estudiantiles intermedios que en textos estudiantiles principiantes, siguiendo la tendencia descubierta por Ignatieva (en prensa-a, en prensa-b), en la que el número de ME aumenta de acuerdo a la experiencia del escribiente. Ella encontró que en siete ensayos estudiantiles del segundo semestre (conteniendo 423 cláusulas principales) había en promedio once ME por cada texto, mientras que en cinco del cuarto semestre (conteniendo 380 cláusulas principales) había en promedio 24 ME por texto. De la misma manera, encontró que en dos ensayos modelo (conteniendo 190 cláusulas principales) había en promedio 59.5 ME por texto. También, Filice (2008), dentro de las unidades temáticas que estudió, encontró que hay un mayor porcentaje de ME en cinco ensayos modelo (conteniendo 1,220 cláusulas finitas e independientes) que en 19 ensayos estudiantiles del octavo semestre (conteniendo 2,369 cláusulas): a decir, 54% en ensayos modelo vs. 39% en ensayos estudiantiles.

En segundo lugar, se dice que el uso de la MG varía de acuerdo al género, aunque no se sabe si sería mayor en ensayos que en reseñas o viceversa. Esta hipótesis se justifica siguiendo el estudio de Ignatieva (2008b), en el que encontró que 3 ensayos estudiantiles poseen cinco veces más MG que 9 textos de tipo pregunta-respuesta (los que llama 'mini-ensayos'). Asimismo, Filice (2008) encontró que resúmenes estudiantiles del cuarto semestre poseen más MG en posición temática que reportes estudiantiles también del cuarto semestre (39% vs. 36%). Cabe mencionar que aunque estos estudios no toman en cuenta el género reseña, se considera que el factor género es una variable significativa con respecto al uso de la MG, ya que se ha observado que al hacer comparaciones entre otros géneros escritos por escribientes con el mismo nivel de experiencia, los datos varían tanto en el uso de la MG como en la densidad léxica.

Es importante mencionar también que en los estudios mencionados arriba sólo se consideran MG aquellas de tipo experiencial¹⁸. Las de modalidad no son cuantificadas independientemente, sino que forman parte de una lista de elementos interpersonales que incluye cualquier tipo de adjunto modal (metafórico o no). Por esta razón, no se ha podido hipotetizar específicamente sobre el uso de cada uno de los tipos de MG considerados en esta tesis. No obstante, existe evidencia para sostener que la metáfora de tipo experiencial siempre prevalece, y que difícilmente en una tendencia hacia la metaforicidad gramatical general se observará una prominencia semántica diferente a la experiencial: según Miremadi y Jamali (2003), muchos estudios asocian la MG con la metáfora ideacional (que incluye tanto ME como ML), siendo la nominalización la instancia más prominente (Asp, 1993; Derewianka, 1995; Goatly, 1995; Lemke, 1998, entre otros).

1.4 Textos seleccionados

Para analizar el uso de la MG en textos de alumnos universitarios, se utilizó un total de 50 textos estudiantiles, correspondientes a 6,833 cláusulas finitas¹⁹: 30 ensayos (5,482 cl. finitas) y 20 reseñas (1,351 cl. finitas), los cuales forman parte del corpus CLAE (Corpus de Lenguaje Académico en Español)²⁰. Este corpus fue recolectado en el marco de un proyecto conjunto²¹ entre la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de California, Davis, que investigó el lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos desde la perspectiva sistémico funcional.

Dieciocho de los ensayos (2,265 cl. finitas) de este corpus fueron tomados de alumnos que cursaron la materia Corrientes Generales de Literatura Hispánica en segundo semestre. Los otros 12 (3,217 cl. finitas) fueron tomados de alumnos que cursaron la materia de Literatura Iberoamericana o la de Seminario de Estudios sobre Narrativa Caballeresca en cuarto semestre. Como es de observarse, a pesar de que los ensayos de segundo semestre son más que los de cuarto, los de cuarto contienen un mayor número de cláusulas. En otras palabras, los alumnos de cuarto semestre produjeron ensayos más largos que los de segundo.

¹⁸ Todos los estudios mencionados en esta sección consideran que las MG (experienciales) comprenden aquellas nominalizaciones contenidas en grupos nominales complejos, el cual es un parámetro que también se adoptó en esta investigación para las metáforas de tipo experiencial.

¹⁹ Según Butt et al., las cláusulas finitas son aquellas que contienen el elemento interpersonal finito, el cual lo define como “la parte del grupo verbal que codifica el tiempo gramatical primario o la opinión del hablante [modal]” (2000: p. 89).

²⁰ CLAE: *Corpus de lenguaje académico en español*. 2009. <<http://www.lenguajeacademico.info>>. UCMexus-CONACYT.

²¹ El proyecto se realizó con el financiamiento del Instituto México-Estados Unidos de la Universidad de California (UC MEXUS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT).

Por otra parte, las reseñas fueron tomadas de alumnos que cursaron la materia de Literatura Española de los Siglos de Oro, la cual se imparte en el cuarto semestre de la carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas. En sí, todas las materias de donde provienen los textos se impartieron en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, como parte del plan de 1999 de las carreras Lengua y Literaturas Hispánicas y Lengua y Literaturas Modernas.

Con el afán de tener un punto de comparación, también se recopilaron cinco textos escritos por académicos expertos en el área de literatura, correspondientes a 1,113 cláusulas finitas. Éstos fueron seleccionados de manera más o menos aleatoria (ya que se eligieron deliberadamente escritores mexicanos) de la publicación intitulada ‘Literatura Mexicana’ del Centro de Estudios Literarios del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM.

Para referirse a los distintos tipos de texto se usan las siguientes abreviaturas:

ABREVIATURA	TIPO DE TEXTO
EE	Ensayos Estudiantiles
EEP	Ensayos Estudiantiles Principiantes
EEl	Ensayos Estudiantiles Intermedios
EM	Ensayos Modelo
RE	Reseñas Estudiantiles
RM	Reseñas Modelo

Tabla 2.1 Abreviaturas usadas para referirse a los distintos tipos de texto²²

La siguiente tabla muestra la distribución de los textos seleccionados en este estudio:

	Estudiantiles	Modelo
Ensayos	30 EE	
	18 EEP Principiantes	12 EEl Intermedios
Reseñas	20 RE (Intermedias)	
		3 EM
		2 RM

Tabla 2.2 Distribución de los textos seleccionados

²² Además, para referirse a un texto en particular, se le agregará un número: EEP_1, EEP_2... EEP_18.

Como se puede observar, por motivos metodológicos, los ensayos de segundo semestre los hemos llamado ‘principiantes’, los de cuarto, ‘intermedios’, y los profesionales, ‘modelo’. Cada vez que se mencione un ejemplo del corpus, se utilizarán las abreviaturas y un número para identificar de qué texto se extrajo, y el símbolo ‘¶’ para identificar el párrafo.

1.5 Unidades de análisis

Las unidades de análisis que se cuantifican en este trabajo son las Metáforas Experienciales (ME), Metáforas Lógicas (ML) y Metáforas de Modalidad (MM). Mientras que las ME y las ML son subtipos de el grupo más grande de metáforas ideacionales, las MM son un subtipo del grupo más grande de metáforas interpersonales. Las ME se refieren a la realización de procesos en grupos nominales. Estos grupos nominales se consideran metafóricos porque en ellos hay tanto un cambio de rango en relación a la forma congruente, como una transcategorización entre elementos semánticos y lexicogramaticales. En otras palabras, los grupos nominales considerados pueden desempacarse y adquirir el rango de cláusula, pasando a ser el núcleo un verbo, como se muestra en el Cuadro 2.1:

FORMA METAFÓRICA (EEI_1, ¶6)			→	FORMA DESEMPACADA		
<i>La peregrinación</i>	<i>a Roma</i>	<i>de Ferrand Martínez</i>		<i>Ferrand Martínez</i>	<i>peregrina</i>	<i>a Roma</i>
NÚCLEO DEL G. N.				NÚCLEO DE LA CLÁUSULA		

Cuadro 2.1 Desempacado de una ME

Por otra parte, las ML se refieren a las conexiones lógico semánticas que son realizadas por grupos verbales y grupos nominales. Al igual que en el caso de las ME, estos grupos verbales y nominales son metafóricos porque comúnmente las conexiones lógicas se realizan a través de conjunciones:

FORMA METAFÓRICA (EEI_1, ¶12)				FORMA DESEMPACADA		
<i>saber si el Zifar es una novela de caballerías</i>	<i>nos</i>	<i>permite</i>	→	<i>podemos preguntar qué cosas podemos exigirle al texto</i>	<i>porque</i>	<i>sabemos que el Zifar es una novela de caballerías</i>
	G. V.				CONJUNCIÓN	

Cuadro 2.2 Desempacado de una ML

Por último, y pasando al plano interpersonal, las MM se refieren a las cláusulas proyectoras que expresan la probabilidad, habitualidad, obligación y disposición en proposiciones (enunciados en el modo indicativo) y propuestas (enunciados en el modo imperativo). Son metáforas porque la manera común de expresar ese tipo de significados es mediante grupos adverbiales:

FORMA METAFÓRICA (EEI_1, ¶20)			FORMA DESEMPACADA		
<i>Me parece que</i>	<i>esta cita nos puede dar una clave para responder las preguntas esbozadas más arriba.</i>	→	<i>Esta cita</i>	<i>probablemente</i>	<i>nos puede dar una clave para responder las preguntas esbozadas más arriba.</i>
PROPOSICIÓN				G. ADV.	

Cuadro 2.3 Desempacado de una MM

Es importante mencionar que el desempacado se hace únicamente como prueba de que los grupos nominales son metafóricos. Por ningún motivo se intenta dar una interpretación objetiva ni se pretende presentar a la forma desempacada como un ‘sinónimo’ o como un ‘equivalente’. Puede haber varias maneras de desempacar la información, y las que se dan aquí sólo tienen un propósito metodológico.

1.6 Procedimientos

Como previo a los procedimientos concernientes a las metáforas en sí, 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. A

esto hay que agregar que sólo se tomaron en cuenta las cláusulas propias del escribiente, excluyendo todas aquellas contenidas en las citas a referencias externas. Una vez determinada la longitud de los textos en términos de cláusulas finitas, se buscaron todas las ME en cada uno de los textos, siguiendo los criterios que se presentan a continuación.

Como fue establecido en los estudios sistémicos del proyecto El Lenguaje de las Humanidades en México y los Estados Unidos: Un Análisis Sistémico Funcional, las ME debían constituir un grupo nominal complejo, i.e. debían estar formadas por un núcleo nominal (un sustantivo nominalizado), seguido de al menos un modificador a la derecha—que generalmente está introducido por una preposición:

GRUPO NOMINAL COMPEJO (RE_1, ¶1)		
<i>el análisis</i>	<i>de</i>	<i>3 famosos poemas del escritor</i>
NÚCLEO	PREP.	
NOMINAL	MODIFICADOR	

Cuadro 2.4 Estructura de un grupo nominal complejo

El sustantivo nominalizado puede provenir ya sea de un evento (proceso, acción, acto de conciencia o relación) como en el caso de *sugerencia* (proveniente de *sugerir*) o de una cualidad, como en el caso de *individualismo* (proveniente de *individual*). Cabe destacar que no siempre el modificador a la derecha puede estar realizado por una preposición y un grupo nominal (como en el caso del ejemplo del Cuadro 2.4), sino que también puede estar realizado por un adjetivo:

GRUPO NOMINAL COMPLEJO (RE_1, ¶1)	
<i>estudios</i>	<i>quevedescos</i>
NÚCLEO NOMINAL	ADJ.

Cuadro 2.5 Grupo nominal con un adjetivo como modificador

En este ejemplo se puede observar que el adjetivo (*quevedescos*) contiene implícitamente el agente (*Quevedo*). En este respecto, lo que se busca en cada metáfora, es que se pueda *desempacar* en la forma *congruente*, es decir, que el grupo nominal se pueda reexpresar en forma de una cláusula, como es el caso de *estudios quevedescos*, desempacada como *Se estudió a Quevedo*. En efecto, lo más importante en la búsqueda de MG fue la posibilidad de desempacarlas. Sin embargo, no es obligatorio

que el grupo nominal sea complejo para que se pueda desempacar, ya que existe un caso especial, que es cuando el deíctico de un grupo nominal indica posesión, como en el siguiente ejemplo.

GRUPO NOMINAL SIMPLE (EEI_11, ¶11)		
<i>sus</i>	<i>inventos</i>	<i>^DE SILVIO</i>
DEÍCTICO:	NÚCLEO	POSEEDOR
POSESIVO	NOMINAL	RECUPERADO

Cuadro 2.6 Grupo nominal con deíctico posesivo

En este caso, el deíctico del grupo nominal *sus inventos* actúa como una referencia anafórica que alude al poseedor (*Silvio*), el cual puede ser recuperado en porciones de texto anterior. Aunque éste no es un caso de un grupo nominal complejo, sino de uno simple (ya que no contiene modificador a la derecha), la recuperación del poseedor anafórico posibilita el desempacado del grupo nominal (en el caso del ejemplo del Cuadro 2.6, se puede desempacar como *Silvio inventó.*).

Como se puede observar, los grupos nominales con un agente semántico (explícito o implícito) son los únicos grupos nominales que claramente se pueden desempacar. No obstante, tratándose de las metáforas realizadas por grupos nominales complejos, éstas no necesariamente debían incluir un agente, ya que se pudo observar que algunas se podían desempacar con un agente como sujeto, mientras que otras con un medio o rango (*range*) como objeto. Es decir, los complementos de algunos núcleos nominales a veces describen medios o rangos en vez de agentes:

AGENTE COMO SUJETO				
FORMA METAFÓRICA (EM_1, ¶13)		→	FORMA DESEMPACADA	
<i>la intención</i>	<i>de la autora</i>		<i>la autora</i>	<i>intenta</i>
	COMPLEMENTO: AGENTE	SUJETO: AGENTE		

Cuadro 2.7 Desempacado de una ME con un actor como sujeto

MEDIO COMO OBJETO				
FORMA METAFÓRICA (EM_1, ¶2)		→	FORMA DESEMPACADA	
<i>la revisión</i>	<i>de los materiales</i>		<i>se revisan</i>	<i>los materiales</i>
	COMPLEMENTO: MEDIO			OBJETO: MEDIO

Cuadro 2.8 Desempacado de una ME con un medio como sujeto

Aquí, mientras que en el ejemplo del Cuadro 2.7 la metáfora *la intención de la autora*, el complemento describe el agente (*la autora*), en el del Cuadro 2.8 se observa que en la metáfora *la revisión de los materiales* el complemento describe el medio (*los materiales*).²³

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

A continuación, se buscaron en los textos las MM, y las ML. Para las primeras, se buscaron las cláusulas proyectantes que mostraran la opinión del escribiente respecto de algo, como en la metáfora *es cierto que....* Para las segundas, se buscaron aquellos verbos y sustantivos que realizaran una conexión lógico semántica, como es el caso de *resultar de...* y *el resultado de....*

Después de esto, se tomó en cuenta el número de cláusulas finitas contenidas en cada uno de los textos para obtener una proporción ecuánime de metáforas en cada texto. Por ejemplo, si un texto muestra un total de 117 ME, contenidas en un total de 265 cláusulas, la división del número de metáforas entre el número de cláusulas reflejará que el texto contiene un 44% de metaforicidad (o lo que es igual, una proporción de .44 metáforas por cláusula). De esta manera, la longitud del texto no contamina los datos. La misma forma de calcular las proporciones se realizó para las metáforas de modalidad y lógicas.

²³ Las etiquetas ‘agente’ y ‘medio’ usadas aquí corresponden al repertorio de etiquetas correspondientes a la manera ergativa de interpretar los procesos según Halliday (1985, 1994). Se usaron porque, diferente de aquellas correspondientes a la manera transitiva, éstas no cambian según el tipo de proceso que se esté tratando.

Finalmente, todas las metáforas fueron clasificadas. En el caso de las experienciales, éstas se clasificaron de acuerdo a una particularidad que muestran los modificadores de los núcleos nominales: se agruparon aquellas metáforas cuyo modificador a la derecha contenía otra metáfora (metáfora compleja):

METÁFORA COMPLEJA (EM_2, ¶29)		
<i>otra muestra</i>	<i>de</i>	<i>la afición de Fuentes por el dibujo</i>
NÚCLEO	PREP.	ME
NOMINAL	MODIFICADOR	

Cuadro 2.9 ME compleja (metáfora dentro de otra metáfora)

Aquí, el modificador *de la afición de Fuentes por el dibujo* del núcleo *otra muestra* contiene la metáfora *la afición de Fuentes por el dibujo*. Con el fin de indagar en la motivación funcional de las metaforizaciones, otra particularidad que se tomó en cuenta para agrupar ME fue su aparición como elemento temático. Es decir, sosteniéndose en la definición de ‘tema’ que se dio en el Capítulo I, se contaron cuántas de las ME realizaban un tema:

ME TEMÁTICA (EM_3, ¶15)	
<i>El creciente interés de Fuentes por la más remota tradición cultural mexicana</i>	<i>se manifiesta ya desde el título “Los días enmascarados”...</i>
TEMA (METAFÓRICO)	REMA

Cuadro 2.10 ME en posición temática

También, se cuantificaron aquellas MM que aparecen en posición temática, y aquellas cuya orientación es objetiva o subjetiva. Respecto de la distinción de orientación, las objetivas son aquellas en donde la opinión del autor está mediada por un verbo conjugado en tercera persona:

MM OBJETIVA (EM_2, ¶22)	
<i>Tal pareciera</i>	<i>que Fuentes no sabe con precisión...</i>
VERBO 3ª PERSONA	

Cuadro 2.11 MM objetiva

Ahora bien, en las subjetivas, el verbo está conjugado en primera persona:

MM SUBJETIVA (EM_2, ¶14)	
<i>consideramos</i>	<i>que la mayor parte de estos ensayos están dedicados a comentar la obra de artistas contemporáneos</i>
VERBO 1ª PERSONA	

Cuadro 2.12 MM subjetiva

Por su parte, las ML se dividieron en aquellas realizadas por un verbo (*resultar*), y en aquellas realizadas por un sustantivo (*una consecuencia*).

Esto constituye la descripción de las unidades de análisis consideradas en esta investigación. No obstante, si se quieren obtener más ejemplos de ellas, en el Apéndice se presenta una tabla en la que se dan listados de todas las MG obtenidas en un texto.

2 Descripción de los datos

A continuación se presenta la descripción de los datos analizados, ordenados de acuerdo a los diferentes tipos de MG considerados en esta investigación, a decir, Metáforas Experienciales (ME), Metáforas de Modalidad (MM) y Metáforas Lógicas (ML).

2.1 Metáforas Experienciales

En esta sección se presenta la descripción de los datos concernientes a las ME. Los datos se irán presentando paulatinamente según los diferentes tipos de texto trabajados a través de tablas que muestran el número total de Metáforas Experienciales (ME) por texto, el número total de cláusulas (finitas) por texto (# ME) y el porcentaje de ME (% ME), calculado con la división del número total de ME entre el número total de cláusulas, por cien. Para empezar, la siguiente tabla muestra la distribución de este tipo de metáfora en cada uno de los ensayos estudiantiles del segundo semestre y en total. Además, se muestra el promedio (la suma de todos los valores divididos entre el número de textos) y la mediana (el número que se encuentra en medio del conjunto de valores, es decir, la mitad de los valores es mayor que la mediana y la otra mitad es menor):

EEP	# ME	# CL.	% ME
1	25	147	17%
2	37	144	26%
3	25	80	31%
4	18	57	32%
5	63	222	28%
6	19	147	13%
7	17	130	13%
8	5	53	9%
9	25	135	19%
10	15	185	8%
11	7	61	11%
12	40	175	23%
13	23	156	15%
14	6	44	14%
15	8	98	8%
16	22	161	14%
17	15	106	14%
18	19	164	12%
TOTAL	389	2265	
PROMEDIO	21.61111111	125.8333333	17%
MEDIANA	19	139.5	14%

Tabla 2.3 Distribución de las ME en los EEP

En la tabla se aprecia que el porcentaje de ME es relativamente homogéneo; hay pocos valores pico (dos de 8% y uno de 9% para los más bajos, y uno de 32% y otro de 31% para los más altos) y la mediana (14%) se acerca a la mayoría de los porcentajes (13%, 15%, 12%, 17%, etc.). También se puede ver que los valores en el porcentaje de ME fueron independientes de los valores en el número de cláusulas, ya que los tres textos que tienen menos porcentaje de ME (8, 10 y 15) no coinciden completamente con los que tienen menos cláusulas (4, 8 y 14), con excepción del octavo; de la misma manera, los tres textos que tienen más porcentaje de ME (3, 4 y 5) no coinciden completamente con los que tienen más cláusulas (10, 5 y 12), con excepción del quinto. Si comparamos el promedio del número de ME (21.6) con el del número de cláusulas (125.8) veremos que hay una ME por cada seis cláusulas (finitas)

aproximadamente. A continuación se muestran los mismos datos pero ahora obtenidos en los 12 ensayos estudiantiles del cuarto semestre:

EEI	# ME	# CL.	% ME
1	85	340	25%
2	60	327	18%
3	73	226	32%
4	30	268	11%
5	90	233	39%
6	125	542	23%
7	23	69	33%
8	54	199	27%
9	56	302	19%
10	81	367	22%
11	57	175	33%
12	26	169	15%
TOTAL	760	3217	
PROMEDIO	63.3333333	268.083333	24%
MEDIANA	58.5	250.5	24%

Tabla 2.4 Distribución de las ME en los EEI

Aquí se puede observar que los datos muestran también relativa homogeneidad, siendo que en los valores de porcentaje de ME entre textos no hay saltos bruscos, sino que existe una progresión paulatina que va del valor más bajo al más alto (11%, 15%, 18%... 32%, 33%, 39%) y no hay picos resaltantes. De hecho, la mediana es exactamente igual que el promedio (24%). Comparando el promedio del número de ME (63.3) con el del número de cláusulas (268) se ve que hay una ME por cada cuatro cláusulas aproximadamente. A continuación se muestran los datos de las ME con respecto a las reseñas estudiantiles (del cuarto semestre):

RE	# ME	# CL.	% ME
1	24	79	30%
2	19	37	51%
3	12	39	31%
4	9	47	19%
5	32	60	53%
6	12	59	20%
7	49	155	32%
8	46	97	47%
9	22	96	23%
10	6	28	21%
11	27	57	47%
12	24	55	44%
13	40	118	34%
14	15	95	16%
15	29	62	47%
16	29	78	37%
17	23	64	36%
18	14	29	48%
19	26	62	42%
20	16	34	47%
TOTAL	474	1351	
PROMEDIO	23.7	67.55	35%
MEDIANA	23.5	61	37%

Tabla 2.5 Distribución de las ME en las RE

Al igual que en los EEI, las RE muestran que en los valores de porcentaje de ME entre textos no hay saltos bruscos ni picos resaltantes, y hay una progresión paulatina que va del valor más bajo al más alto (16%, 19%, 20%... 48%, 51%, 53%). Si se analiza esta progresión más de cerca se ve que los valores van aumentando o disminuyendo de poco en poco (por diferencias de uno, dos o tres por ciento generalmente). Hay una metáfora por cada tres cláusulas aproximadamente. A continuación se presentan los datos respectivos a los tres ensayos modelo:

EM	# ME	# CL.	% ME
1	141	387	36%
2	127	266	48%
3	76	244	31%
TOTAL	344	897	
PROMEDIO	114.666667	299	38%
MEDIANA	127	266	36%

Tabla 2.6 Distribución de las ME en los EM

Aquí se observa que los porcentajes de ME son variados; la diferencia entre el EM_1 y el EM_2 es de 12%. Sin embargo, ya que los textos modelo servirán únicamente como referencia para describir los hallazgos en los textos estudiantiles, el dato importante aquí es el promedio, el cual nos dice que hay 38% de ME para este tipo de textos. En estos ensayos hay una ME por cada tres cláusulas aproximadamente. Finalmente, se presentan los datos concernientes a las dos reseñas modelo:

RM	# ME	# CL.	% ME
1	33	93	35%
2	68	123	55%
TOTAL	101	216	
PROMEDIO	50.5	108	47%
MEDIANA	50.5	108	45%

Tabla 2.7 Distribución de las ME en las RM

Se observa que también los porcentajes de ME son variados; la diferencia que hay entre la RM_1 y la RM_2 es de 10%. Igual que en los ensayos modelo, el dato que nos servirá de referencia para comparar con los textos estudiantiles es el promedio, el cual nos dice que en estos textos hay un 47% de ME. En estas reseñas hay una ME por cada dos cláusulas aproximadamente.

2.1.1 ME temáticas

En este apartado se presentan los porcentajes de ME que aparecen en la posición temática en cada uno de los tipos de texto. Esta vez, las tablas no muestran los datos de cada uno de los textos, ya que los números son muy reducidos. En vez de eso, se optó por presentar los datos de los conjuntos de textos según su tipo. Cabe recordar que el porcentaje de metáforas temáticas se obtuvo en relación al número

total de ME en cada texto (y no en relación al número de cláusulas). La siguiente tabla muestra estos datos:

TIPO DE TEXTO	# ME	% ME	# ME TEMÁTICAS	% ME TEMÁTICAS
EEP	389	17%	48	12%
EI	760	24%	105	14%
RE	474	35%	35	7%
EM	344	38%	88	26%
RM	101	47%	21	21%
TOTAL	2068		297	
PROMEDIO	413.6	32%	59.4	16%

Tabla 2.8 Distribución de las ME temáticas en los tipos de texto

Como se puede observar, los porcentajes de ME temáticas varían de acuerdo al tipo de texto en cuestión. Es de notar que tanto en los textos estudiantiles como en los textos modelo, el porcentaje de ME temáticas es mayor en ensayos que en reseñas. Además, calculando el número aproximado de ME que en promedio contienen una ME temática tenemos que en los EEP por cada 8 ME hay una que es temática; en los EI por cada 7 ME una es temática; en las RE por cada 13 hay una; en los EM por cada 4 hay una; y en las RM por cada 5 hay una:

TIPO DE TEXTO	# ME entre las que hay una ME temática
EEP	8
EI	7
RE	13
EM	4
RM	5

Tabla 2.9 Número aproximado de ME que en promedio contienen una ME temática

2.1.2 ME complejas

A continuación se presentan los resultados concernientes a los porcentajes de ME complejas. Tampoco se presentan los datos de cada uno de los textos dado que los números son muy reducidos. Cabe recordar que, como se mostró en el Cuadro 2.9 de § 1.6, por ME compleja se entienden aquellos grupos

nominales metafóricos que en su complemento contienen otro grupo nominal metafórico. La siguiente tabla muestra estos datos:

TIPO DE TEXTO	# ME	% ME	# ME COMPLEJAS	% ME COMPLEJAS
EEP	389	17%	20	5%
E EI	760	24%	56	7%
RE	474	35%	29	6%
EM	344	38%	30	9%
RM	101	47%	14	14%
TOTAL	2068		149	
PROMEDIO	413.6	32%	29.8	8%

Tabla 2.10 Distribución de las ME complejas en los tipos de texto

Aquí se observa variación sólo en los textos modelo. Es decir, los porcentajes de ME complejas son relativamente homogéneos tratándose de los textos estudiantiles (5% para los EEP, 6% para los EEI y 7% para las RE). Por otro lado, se observa una variación de 5% entre los ensayos y reseñas modelo. Calculando el número aproximado de ME que en promedio contienen una ME compleja encontramos que en los EEP por cada 19 ME hay una que es compleja; en los EEI por cada 14 ME una es compleja; en las RE por cada 16 hay una; en los EM por cada 11 hay una; y en las RM por cada 7 hay una:

TIPO DE TEXTO	# ME entre las que hay una ME compleja
EEP	19
E EI	14
RE	16
EM	11
RM	7

Tabla 2.11 Número aproximado de ME que en promedio contienen una ME compleja

2.2 Metáforas de Modalidad

En este apartado se muestran los resultados de los datos concernientes a las MM. Al igual que los de las ME, éstos se irán presentando según los tipos de texto en tablas que presentan los números totales de

metáforas, de cláusulas, y los porcentajes. Para empezar, se muestran los datos de los ensayos estudiantiles del segundo semestre:

EEP	# MM	# CL.	% MM
1	7	147	5%
2	2	144	1%
3	1	80	1%
4	0	57	0%
5	5	222	2%
6	0	147	0%
7	5	130	4%
8 ²⁴	6	53	11%
9	5	135	4%
10	10	185	5%
11	1	61	2%
12	4	175	2%
13	5	156	3%
14	1	44	2%
15	2	98	2%
16	3	161	2%
17	1	106	1%
18	3	164	2%
TOTAL	61	2265	
PROMEDIO	3.38888889	125.833333	3%
MEDIANA	3	139.5	2%

Tabla 2.12 Distribución de las MM en EEP

En la tabla se observa que en los porcentajes no hay uno que rebase el 11% (EEP_8), siendo este un pico extremo, ya que los siguientes con más porcentaje de MM son EEP_1 y EE_10, con 5% de MM cada uno. Con excepción del EEP_8, los textos muestran una gran homogeneidad; la mediana es de 2%, y si se observan los porcentajes con más detenimiento, se observa que también la moda es de 2%, con siete ocurrencias (EEP_5, 11, 12, 14, 15, 16 y 18). En promedio, en estos textos hay una MM por cada 37

²⁴ Como dato curioso, ¡este fue el único texto en el que se encontró un mayor porcentaje de MM que de ME (11% vs. 20%)!

cláusulas aproximadamente. A continuación se muestran los porcentajes de MM en ensayos estudiantiles del cuarto semestre:

EEI	# MM	# CL.	% MM
1	9	340	3%
2	14	327	4%
3	1	226	0%
4	2	268	1%
5	3	233	1%
6	6	542	1%
7	0	69	0%
8	4	199	2%
9	8	302	3%
10	4	367	1%
11	5	175	3%
12	7	169	4%
TOTAL	63	3217	
PROMEDIO	5.25	268.083333	2%
MEDIANA	4.5	250.5	2%

Tabla 2.13 Distribución de las MM en EEI

Aquí se puede ver que los promedios son también homogéneos, y esta vez no sobresale ningún pico. El promedio es de 2% al igual que la mediana, mientras que la moda es de 1% con cuatro ocurrencias, aunque todos los porcentajes son bastante equilibrados; hay dos ocurrencias de 0%, uno de 2%, tres de 3% y dos de 4%. En general, en estos textos hay una MM por cada 51. En la siguiente tabla se presentan ahora los porcentajes de MM en reseñas estudiantiles (del cuarto semestre):

RE	# MM	# CL.	% MM
1	3	79	4%
2	0	37	0%
3	2	39	5%
4	0	47	0%
5	0	60	0%

6	2	59	3%
7	3	155	2%
8	3	97	3%
9	0	96	0%
10	0	28	0%
11	0	57	0%
12	0	55	0%
13	1	118	1%
14	2	95	2%
15	2	62	3%
16	0	78	0%
17	1	64	2%
18	0	29	0%
19	1	62	2%
20	0	34	0%
TOTAL	20	1351	
PROMEDIO	1	67.55	1%
MEDIANA	0.5	61	0%

Tabla 2.14 Distribución de las MM en RE

También aquí los porcentajes son relativamente homogéneos y sin picos. El promedio total es de 1% y la mediana es de 0%; igualmente la moda es de 0%, con diez ocurrencias que constituyen la mitad de los textos de este tipo. En estos textos, hay una MM por cada 67 cláusulas. Abajo, se presentan los porcentajes obtenidos en ensayos modelo:

EM	# MM	# CL.	% MM
1	8	387	2%
2	3	266	1%
3	15	244	6%
TOTAL	26	897	
PROMEDIO	8.66666667	299	3%
MEDIANA	8	266	2%

Tabla 2.15 Distribución de las MM en EM

En la tabla se observa que el EM_1 y el EM_2 son muy parecidos; uno tiene 2% de MM y otro 1%, pero el porcentaje del EM_3 se eleva hasta 6%. A final de cuentas, el porcentaje total de 3% parece justo para compararlo con los textos estudiantiles. En estos ensayos hay una metáfora por cada 34 cláusulas. Finalmente, se muestran los datos obtenidos en las dos reseñas modelo:

RM	# MM	# CL.	% MM
1	2	93	2%
2	1	123	1%
TOTAL	3	216	
PROMEDIO	1.5	108	1%
MEDIANA	1.5	108	1%

Tabla 2.16 Distribución de las MM en RM

Se observa que también los porcentajes son homogéneos; un texto con 2% de MM y otro con 1%. El promedio queda en 1%, habiendo una MM por cada 72 cláusulas.

2.2.1 MM temáticas

Al igual que las ME, se cuantificaron aquellas MM que aparecen en posición temática. La siguiente tabla muestra estos resultados:

TIPO DE TEXTO	# MM	% MM	# MM TEMÁTICAS	% MM TEMÁTICAS
EEP	61	3%	32	52%
EEI	63	2%	37	59%
RE	20	1%	8	40%
EM	26	3%	13	50%
RM	3	1%	2	67%
TOTAL	173	2%	92	
PROMEDIO	34.6	2%	18.4	54%

Tabla 2.17 Distribución de las MM temáticas en los tipos de texto

Aquí se observa que los porcentajes varían, en especial entre ensayos y reseñas. Entre los textos estudiantiles, las reseñas varían en gran proporción con respecto a los ensayos (40% vs. 52-9%). Por otra

parte, entre los textos modelo, hay una gran variación (de 17%) entre ensayos y reseñas. Aproximadamente, en todos los textos hay una MM temática por cada dos MM, ya que el porcentaje de MM temáticas constituye casi la mitad de todas las MM.

2.2.2 MM objetivas y subjetivas

Para las MM también se cuantificaron aquellas que muestran un rasgo propio de este tipo de metáforas: a decir, objetividad/subjetividad. Como se mostró en los Cuadro 2.11 y 2.12 de § 1.6, las objetivas son aquellas que no tienen la voz del enunciatario explícita, mientras que las subjetivas sí la tienen. La siguiente tabla muestra estos resultados:

TIPO DE TEXTO	# MM	% MM	# MM OBJETIVAS	% MM OBJETIVAS	# MM SUBJETIVAS	% MM SUBJETIVAS
EEP	61	3%	29	48%	32	52%
EEl	63	2%	35	56%	28	44%
RE	20	1%	6	30%	12	60%
EM	26	3%	19	73%	7	27%
RM	3	1%	3	100%	0	0%
TOTAL	173	2%	92		79	
PROMEDIO	34.6	2%	18.4	61%	15.8	37%

Tabla 2.18 Distribución de las MM objetivas y subjetivas en los tipos de texto

Se observa aquí que los porcentajes son muy variados y extremosos. Sin embargo, esto se puede deber a que hay muy pocas instancias de MM. Por ejemplo, observamos que en las RM el 100% de las MM son objetivas. No obstante, en este tipo de textos sólo hay tres MM, por lo que es mejor considerar los valores totales. En éstos se observa que la tendencia es codificar las MM en la manera objetiva (61% vs. 37%).

2.3 Metáforas Lógicas

En esta sección se muestran los resultados obtenidos en cuanto a las ML. También se irán presentando de acuerdo a los diferentes tipos de texto. Para comenzar, se muestran los datos de los ensayos estudiantiles del segundo semestre:

EEP	# ML	# CL.	% ML
1	7	147	5%
2	7	144	5%
3	5	80	6%
4	5	57	9%
5	14	222	6%
6	5	147	3%
7	4	130	3%
8	0	53	0%
9	2	135	1%
10	0	185	0%
11	4	61	7%
12	7	175	4%
13	3	156	2%
14	1	44	2%
15	0	98	0%
16	1	161	1%
17	5	106	5%
18	1	164	1%
TOTAL	71	2265	
PROMEDIO	3.94444444	125.833333	3%
MEDIANA	4	139.5	3%

Tabla 2.19 Distribución de las ML en EEP

Como muestra la tabla, los porcentajes de ML son homogéneos. Sólo hay un pico no muy extremo de 9% (EEP_4), pero en general, los valores varían entre 0% y 7%. El promedio es de 3% al igual que la mediana, y no hay una moda en particular. En este tipo de textos en promedio aparece una ML cada 32 cláusulas aproximadamente. A continuación se presentan los mismos datos pero ahora en EEI:

EEI	# ML	# CL.	% ML
1	5	340	1%
2	3	327	1%
3	17	226	8%

4	2	268	1%
5	14	233	6%
6	10	542	2%
7	2	69	3%
8	4	199	2%
9	13	302	4%
10	4	367	1%
11	7	175	4%
12	5	169	3%
TOTAL	86	3217	
PROMEDIO	7.16666667	268.083333	3%
MEDIANA	5	250.5	2%

Tabla 3.20 Distribución de las ML en EEI

En general, los valores varían entre 1% y 4%, habiendo un pico relativo de 6% (EEI_5) y otro de 8% (EEI_3). El promedio es de 3% y la mediana de 2%. Existe también una moda, que corresponde al 1%, con cuatro ocurrencias (EEI_1, 2, 4 y 10). En estos textos en promedio aparece una ML cada 37 cláusulas. A continuación se muestran los resultados obtenidos en las RE:

RE	# ML	# CL.	% ML
1	2	79	3%
2	0	37	0%
3	1	39	3%
4	2	47	4%
5	0	60	0%
6	2	59	3%
7	1	155	1%
8	2	97	2%
9	2	96	2%
10	1	28	4%
11	5	57	9%
12	0	55	0%
13	0	118	0%

14	0	95	0%
15	0	62	0%
16	5	78	6%
17	2	64	3%
18	0	29	0%
19	2	62	3%
20	1	34	3%
TOTAL	28	1351	
PROMEDIO	1.4	67.55	2%
MEDIANA	1	61	2%

Tabla 2.21 Distribución de las ML en RE

Aquí los valores varían poco, entre 0% y 4%, con un pico de 6% (RE_16) y otro de 9% (RE_11). El promedio es de 2% al igual que la mediana. Además, hay una moda correspondiente al 0%, con siete ocurrencias (RE_2, 5, 12-5 y 18). En promedio aparece una ML cada 48 cláusulas. Abajo se muestran los resultados concernientes a los ensayos modelo:

EM	# ML	# CL.	% ML
1	19	387	5%
2	11	266	4%
3	10	244	4%
TOTAL	40	897	
PROMEDIO	13.3333333	299	4%
MEDIANA	11	266	4%

Tabla 2.21 Distribución de las ML en EM

Aquí se muestra que los resultados son bastante homogéneos. EM_2 y EM_3 tienen un porcentaje de ML de 4%, y EM_1 sólo tiene 1% más que ellos. En promedio aparece una ML cada 22 cláusulas en los ensayos. A continuación la Tabla 2.22 muestra la distribución de las ML en las RM.

RM	# ML	# CL.	% ML
1	2	93	2%
2	3	123	2%
TOTAL	5	216	
PROMEDIO	2.5	108	2%
MEDIANA	2.5	108	2%

Tabla 2.22 Distribución de las ML en RM

Se observa que los resultados son completamente los mismos para las dos reseñas (2% cada una). Aquí aparece una ML por cada 43 cláusulas.

2.3.1 ML nominales y verbales

En este apartado se muestra la cuantificación de las ML que están codificadas a través de un grupo verbal y de las que están codificadas por un grupo nominal. La siguiente tabla muestra los resultados:

TIPO DE TEXTO	# ML	% ML	# ML NOMINALES	% ML NOMINALES	# ML VERBALES	% ML VERBALES
EEP	71	3%	14	20%	57	80%
EEl	80	3%	23	26%	65	74%
RE	28	2%	4	14%	24	86%
EM	40	4%	5	13%	35	88%
RM	5	2%	0	0%	5	100%
TOTAL	224		46		186	
PROMEDIO	44.8	3%	9.2	15%	37.2	86%

Tabla 2.23 Distribución de las ML nominales y verbales en los tipos de texto

Se puede apreciar que los promedios de ML nominales varían bastante según el tipo de texto. Recordemos las pocas instancias de metáfora es lo que explica que los porcentajes se disparen, como es en el caso de las RM, en las que el 100% de ML verbales está constituido únicamente por tres ML. Sin embargo, una fuerte tendencia que se observa en todos los tipos de texto es que las metáforas de tipo verbal predominan (86% vs. 15%). En general, de cada seis ML, una es nominal y cinco son verbales.

2.4 Consideraciones finales

En § 2 se han presentado de una manera objetiva los datos obtenidos en el análisis cuantitativo de los textos. Los datos fueron presentados de manera aislada según los diferentes tipos de texto considerados en este estudio. Como resultado, el lector ya se podrá dar una idea de cuales son las diferencias y similitudes entre los valores obtenidos en los diferentes tipos de texto. En el siguiente capítulo se compararán y discutirán los datos de manera que se pueda discernir el papel de las variables tomadas en cuenta aquí, a decir, la experiencia del escribiente y el género discursivo.

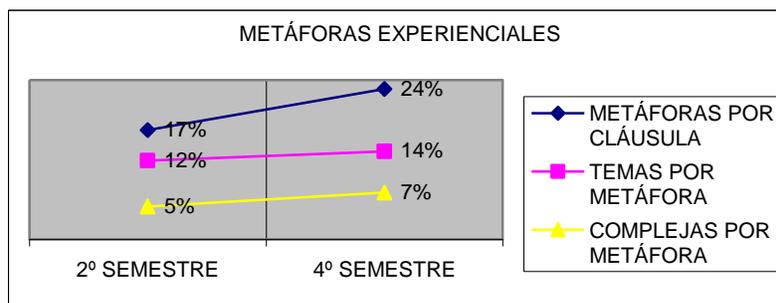
Capítulo III. Discusión de los resultados

1 Comparación de los resultados de acuerdo a la experiencia del escribiente

En esta sección se presenta la confrontación de los datos correspondientes a los tres tipos de MG estudiadas aquí según los tipos de texto en donde la experiencia del escribiente es una variable. Es decir, se comparan aquellos ensayos que fueron escritos por alumnos del segundo semestre de la carrera (EEP) con aquellos que fueron escritos por alumnos del cuarto semestre (EEI). De la misma manera, se comparan todos los ensayos estudiantiles (EE) con los que fueron escritos por escritores expertos (EM), las reseñas estudiantiles (RE) con las reseñas modelo (RM) y finalmente todos los textos estudiantiles con todos los textos modelo.

1.1 Ensayos Estudiantiles Principiantes vs. Ensayos Estudiantiles Intermedios

La Gráfica 3.1 muestra la comparación entre EEP (del segundo semestre) y EEI (del cuarto semestre) en cuanto a los datos correspondientes a las ME (metáforas de tipo experiencial), los cuales incluyen 1) porcentaje de metáforas (metáforas por cláusula finita), 2) porcentaje de metáforas temáticas (temas por metáfora) y 3) metáforas complejas (complejas por metáfora). Cabe mencionar que los porcentajes presentados de ahora en adelante corresponden a los porcentajes totales, i.e. a la suma de los porcentajes de cada uno de los textos dividido entre el número de textos. También hay que recordar que en cuanto al porcentaje de metáforas, éste se calculó dividiendo el número total de metáforas entre el número total de cláusulas finitas. Además, los porcentajes de metáforas temáticas y de metáforas complejas se calcularon haciendo la división entre el número total de metáforas (y no entre el número total de cláusulas).



Gráfica 3.1 Comparación entre EEP y EEI de acuerdo a los datos de las ME

La gráfica nos muestra que los porcentajes correspondientes a los tres valores (\diamond metáforas por cláusula, \square temas por metáfora y Δ complejas por metáfora) son más altos en los EEI que en los EEP. Para empezar, el porcentaje de ME en EEI es más alto por 7%, lo cual es bastante significativo dado que como se vio en la Tabla 3.3 del capítulo anterior, sólo cuatro de los EEP tuvieron más de 24% de ME (EEP_2: 26%; EEP_3: 31%; EEP_4: 32%; EEP_5: 28%). Es evidente que el año más de experiencia que se tiene en la universidad es clave. Al parecer, en el tránsito del segundo al cuarto semestre los estudiantes obtienen una mejor capacidad de abstracción que les permite escribir en un lenguaje más metafórico y objetivo, dando lugar al mayor uso de ME.

Desde que se ingresa a la universidad, el conocimiento que se va adquiriendo es especializado. En el caso de los estudiantes de Letras (sujetos en esta investigación), las asignaturas que se les imparten en los primeros cuatro semestres²⁵ están muy enfocadas a la enseñanza de la literatura; la mayoría de las asignaturas son materias de literatura (en el caso de la carrera de Letras Hispánicas, se imparten materias de corrientes generales de literatura, de literatura mexicana prehispánica, medieval y novohispana, de literatura española de los siglos de oro, etc.). Entonces, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer el registro académico mediante el *input* recurrente (constantes lecturas especializadas en el área) y de practicar su propia producción cuando se les pide un trabajo escrito (como en el caso de los ensayos analizados aquí, que fueron pedidos como trabajo final).

El aumento del uso de la ME que se observa entre el segundo y el cuarto semestre puede ser el principio del camino hacia la integración a una comunidad de habla en la que expertos en literatura se comunican con un lenguaje prestigioso y cuyas características pueden estar muy ligadas a la manera metafórica de presentar la experiencia. Más adelante en este trabajo los porcentajes de ME que nos muestren los textos modelo podrían indicarnos qué tan lejos se encuentran los estudiantes de lograr tal integración. Pero antes de esto, volvamos a la Gráfica 3.1.

Se tiene también que de las ME contenidas tanto en EEP como en EEI, hay un mayor porcentaje de metáforas tematizadas en los EEI (14% vs. 12%). La diferencia es sólo de 2%, así que, como se mostró en la Tabla 2.9 del capítulo anterior, en EEP hay una metáfora tematizada por cada ocho, mientras que en EEI, una por cada siete. Relativamente, tanto en ensayos principiantes como en intermedios las ME tematizadas son pocas. Entonces, se asume que la gran mayoría de las ME, al no aparecer en la posición temática, aparecen en la posición remática. De acuerdo a Halliday (1985, 1994), la posición menos marcada donde aparece la información nueva es el rema. Así que en los ensayos estudiantiles, mientras

²⁵ La información que se provee corresponde al Plan de Estudios de 1999, el cual fue seguido por los estudiantes cuyos textos fueron analizados en este estudio.

que las elecciones temáticas son en su mayoría (por lo menos experiencialmente) congruentes, las ME se presentan como parte del foco de atención, i.e. como información nueva.

Como muestra Guillén Galve (1998), normalmente, las metáforas gramaticales que aparecen en posición temática tienen correlatos anafóricos. Es decir, que el significado que expresan las metáforas ya se ha mencionado antes en el texto pero de una manera congruente. Él llama a este tipo de metáforas 'grupos nominales dinámicos intratextuales'; son intratextuales porque su significado hace referencia a alguna parte dentro del texto. Efectivamente, esto ocurre con algunas de las ME nominalizadas en nuestros ensayos. Por ejemplo, en el párrafo sexto del EEI_1 aparece la siguiente cláusula (en posición remática):

Martínez intentará además rescatar el cuerpo del cardenal Gonzalo... (EEI_1, ¶16)

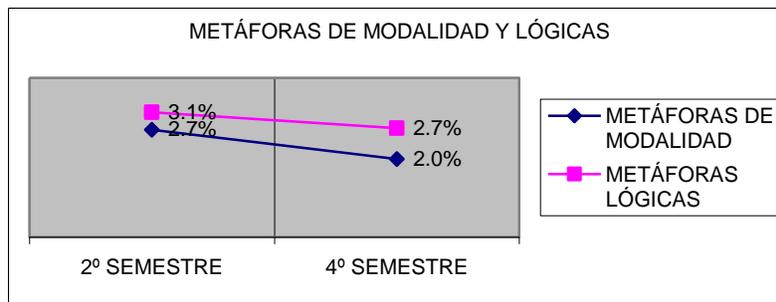
Más adelante en el texto, como arranque del séptimo párrafo, aparece la siguiente ME (en posición temática):

El rescate del cuerpo del cardenal... (EEI_1, ¶17)

Éste es un claro ejemplo de un grupo nominal dinámico intratextual. Sin embargo, en los ensayos, éstos parecen más una excepción que una regla, ya que la mayoría de las ME no aparecen como tema, sino como rema. Es posible también que las metáforas remáticas hagan referencia a porciones de texto anterior, pero también es posible que el significado al que se refieren sea parte del conocimiento que el escribiente asume el lector posee. En cuanto a esta última posibilidad, Guillén Galve (1998), a su vez, llama a estas metáforas 'grupos nominales dinámicos intertextuales', porque el significado al que hacen referencia se encuentra fuera del texto. Sea como fuere, todos son casos de intertextualidad, y la ME es en sí un recurso potencial para dicho propósito.

La Gráfica 3.1 también nos presenta que en EEI, hay un 2% más de metáforas complejas (grupos nominales metafóricos que en su complemento contienen otra metáfora) que en EEP. Aunque tanto en EEP como en EEI los porcentajes de este tipo de ME son muy reducidos, los datos mostrados en el capítulo anterior sugieren que estas construcciones son en sí inusuales incluso en textos modelo. Sin embargo, este tipo de metáforas pueden ser muestra de todavía un paso ulterior hacia el pensamiento abstracto, y al mismo tiempo, ejemplo de la recursividad de la ME, la cual es posible dada la flexibilidad que tiene el grupo nominal de expandirse mediante la autocontención de otros grupos nominales.

Siguiendo con la comparación entre EEP y EEI, a continuación se muestran los datos de las metáforas de tipo de modalidad y lógicas. Cabe señalar que aquí no se incluyen los datos correspondientes ni a las MM temáticas, ni a las MM objetivas/subjetivas, como tampoco se incluyen aquellos correspondientes a las ML nominales/verbales. Esto debido a que los números son muy reducidos, y no es probable que repercutan en una conclusión importante en la interpretación de los resultados.



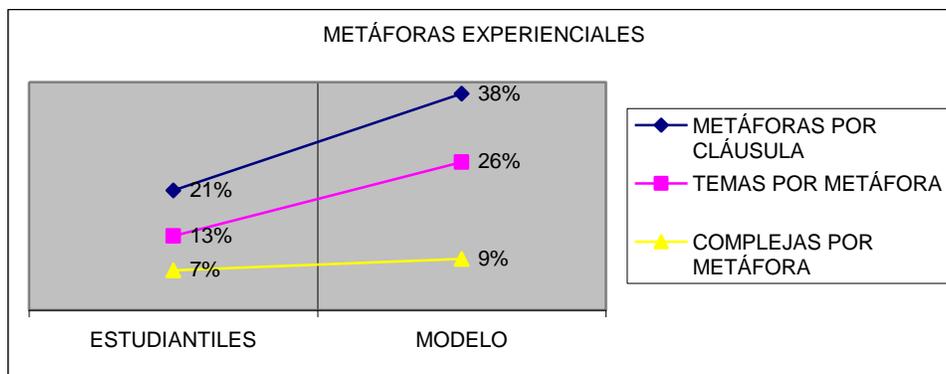
Gráfica 3.2 Comparación entre EEP y EEI de acuerdo a los datos de las MM y ML

Como muestra la Gráfica 3.2, los papeles ahora se invierten. Aunque las diferencias son muy leves, esta vez los EEI tienen menos metáforas. Por una parte, las MM son menores en EEI por sólo 1%. Por otra parte, el porcentaje de ML es casi el mismo en ambos tipos de texto. Aunque los datos no son tan contundentes para afirmarlo, puede que haya una tendencia hacia la reducción del uso de MM conforme se va avanzando en el desarrollo académico. Sin embargo, antes de hacer deducciones, se tendrá que considerar más adelante la comparación con textos modelo. Es interesante notar también que mientras que el significado experiencial es altamente metaforizado (especialmente en EEI), el significado lógico tiende a permanecer congruente.

1.2 Ensayos Estudiantiles vs. Ensayos Modelo

Continuando con la discusión según la experiencia del escribiente, ahora se presentan los datos de los ensayos estudiantiles (incluyendo esta vez tanto del segundo como del cuarto semestre) en relación a los de los ensayos modelo. Esta vez, se puede decir que hay una mayor distancia entre la experiencia de los escribientes de los textos a considerar que en la sección anterior, ya que mientras que los estudiantes se encontraban en las primeras etapas de la universidad al momento de producir sus ensayos, los autores de los textos modelo son normalmente académicos cuyo alto nivel de conocimiento

y de expresión escrita les permite ser publicados en revistas arbitradas. La Gráfica 3.3 presenta los porcentajes totales de ME, de ME temáticas y de ME complejas:



Gráfica 3.3 Comparación entre EE y EM de acuerdo a los datos de las ME

Aquí se observa que al fundirse los porcentajes de ME de ensayos principiantes e intermedios, el resultado es de 21%, i.e. 4% más que los principiantes y 3% menos que los intermedios. Al comparar, se observa que es una gran ventaja la que sacan los valores en EM (excepto por Δ complejas). Los EM tienen 17% de ME más que los EE, lo cual es bastante significativo ya que, a excepción de EEI_5 (que obtuvo 39% de ME), ningún otro ensayo estudiantil logró un porcentaje tan alto como 38%; lo máximo que se alcanzó fue 33% por EEI_7 y EEI_11 (véase Tabla 2.4 del capítulo anterior).

Se dijo ya que el aumento de ME que se observó en los ensayos de cuarto semestre en relación a los de segundo puede indicar el principio de la integración de los estudiantes a una comunidad en la que se escribe con muchas ME, como se observa en los ensayos modelo. Ahora, el grado de metafóricidad experiencial en EM puede servir como referencia para el cálculo de la distancia que a los estudiantes les queda por recorrer. Burdamente, si se piensa en el 17% que hay de diferencia entre EE y EM en cuanto a ME, el camino por recorrer es largo, pero se trata de estudiantes del segundo y cuarto semestre, así que existe el tiempo suficiente para recorrer tal distancia, considerando que como se vio arriba en § 1.1, en un año académico hubo un aumento de 7% (aunque no se trata de los mismos sujetos, la diferencia entre los de segundo y los de cuarto es significativa: 17% vs. 24%).

También el porcentaje de ME tematizadas es por mucho mayor en EM que en EE (26% vs. 13%); el porcentaje en EM es exactamente el doble que en EE. Así, se tiene que los escritores de los textos modelo tematizan un cuarto de sus ME, o una de cada cuatro. Si se comparan estos datos con los de Filice (2008), se observará que en su estudio también los textos modelo tuvieron un alto porcentaje de

ME. Ella realizó un estudio en el que analizó todos los temas de cinco ensayos modelo del área de geografía, y encontró que dentro de los 1,220 temas que incluían éstos, 389 eran metafóricos (i.e. el 32% de los temas resultaron metafóricos).

El tercer dato, el de porcentaje de ME complejas también es más alto en EM que en EE, aunque esta vez no es mucha la diferencia (9% vs. 7%). Se confirma aquí entonces que este tipo de construcciones es inusual no sólo en la escritura estudiantil sino también en la profesional. Sin embargo, el aumento del porcentaje según la experiencia del escribiente (5% en EEP, 7% en EEI y 9% en EM) nos dice que conforme va aumentando la capacidad de abstracción de los escribientes, la cantidad de ME va aumentando hasta el punto en que superponen unas con las otras, realizadas como grupos nominales que en extensión pueden alcanzar longitudes vastas, como en el siguiente ejemplo:

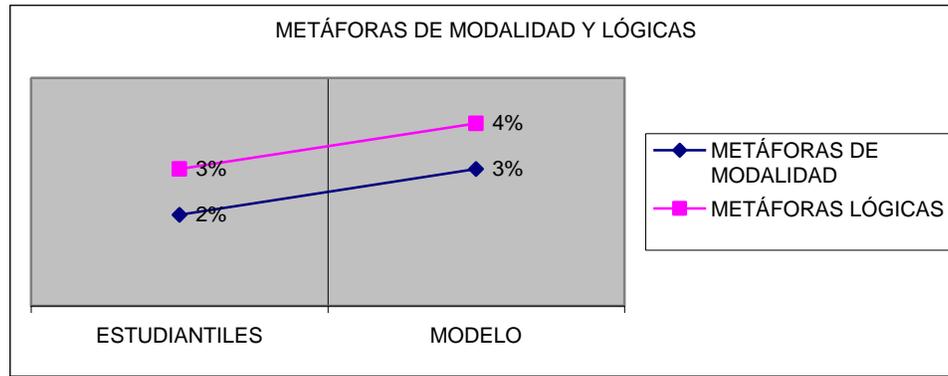
GRUPO NOMINAL COMPLEJO (DOS VECES METAFÓRICO) (EM_2, ¶15)											
<i>El complemento</i>	<i>de</i>	<i>este aspecto muy concreto</i>	<i>de</i>	<i>aplicación</i>	<i>de</i>	<i>la técnica pictórica</i>	<i>en</i>	<i>la obra de Velázquez</i>	<i>y [en particular]</i>	<i>en</i>	<i>"las Meninas"</i>
							NÚCLEO NOMINAL			NÚCLEO NOMINAL	
					NÚCLEO NOMINAL	MODIFICADOR					
			NÚCLEO NOMINAL	MODIFICADOR							
		NÚCLEO NOMINAL	MODIFICADOR								
NÚCLEO NOMINAL	MODIFICADOR										

Cuadro 3.1 Grupo nominal complejo con dos ME

El grupo nominal del Cuadro 3.1 que aparece en el EM_2 no sólo es largo, sino que aparece en posición temática. Se observa en él una serie de modificadores que al mismo tiempo contienen otros grupos nominales, mostrando una red de relaciones de interdependencia muy compleja: *El complemento [de este aspecto muy concreto [de aplicación [de la técnica pictórica [en la obra de Velázquez] [y en*

particular en “Las meninas”]]]]. Tanto *complemento* como *aplicación* son sustantivos metafóricos, por lo cual todo este grupo nominal se contó como ME compleja.²⁶

Pasando ahora a las MM y a las ML, la siguiente tabla nos muestra la comparación entre EE y EM:



Gráfica 3.4 Comparación entre EE y EM de acuerdo a los datos de las MM y ML

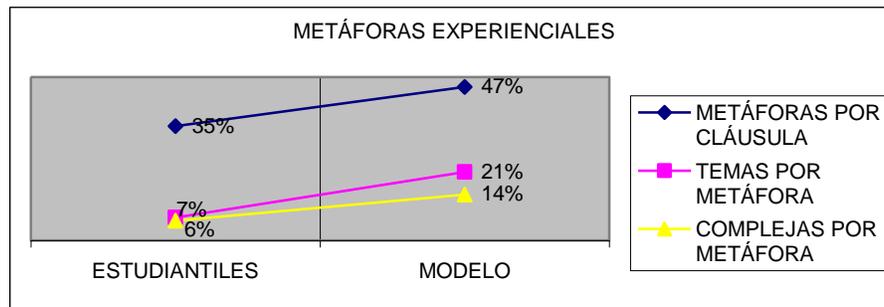
Como se puede apreciar, los EM tienen una ligera ventaja en el porcentaje de MM (de 1%). En § 1.1 se había pensado en la posibilidad de la disminución de MM conforme se va avanzando en el desarrollo académico, pero habría que renunciar a tal posibilidad por dos razones: en primer lugar, no hay una consistencia en el aumento de MM según la experiencia del escribiente (3% en EEP, 2% en EEI y 3% en EM), y en segundo lugar, aunque hubiese consistencia, los porcentajes son muy bajos, ya que se encontró un número muy reducido de este tipo de metáforas. Por otra parte, aunque aquí también se observan un poco más de ML en EM, tampoco ha habido consistencia según la experiencia del escribiente (.31 en EEP, .27 en EEI y .44 en EM). Esta es una muestra aún más contundente de que el significado lógico tiende a permanecer congruente, ya que incluso en los ensayos escritos por profesionales se encontró un número muy reducido de ML.

1.3 Reseñas estudiantiles vs. Reseñas Modelo

Cambiando ahora de género pero siguiendo la discusión de la experiencia de los escribientes se presentan los datos correspondientes a las reseñas estudiantiles frente a las reseñas modelo. Cabe señalar que tratando de seguir una relación de 10:1 entre el número de textos estudiantiles y el de textos modelo, así como los 30 ensayos estudiantiles se confrontaron con tres ensayos modelo, aquí las 20 reseñas estudiantiles se confrontan con dos reseñas modelo (aunque la relación por texto es de 10:1,

²⁶ Aunque los grupos nominales de este tipo contaron como 1 ME compleja, también contaron como 2 ME (simples).

la relación por cláusula finita es alrededor de 7:1, ya que los textos modelo son más extensos que los estudiantiles). La siguiente gráfica muestra los porcentajes de ME \diamond totales, \square temáticas y Δ complejas para los tipos de texto en cuestión:



Gráfica 3.5 Comparación entre RE y RM de acuerdo a los datos de las ME

La gráfica muestra que al igual que en los ensayos (cf. § 1.2), en las reseñas modelo los tres valores correspondientes a las ME son más altos que en las reseñas estudiantiles (\diamond totales, \square temáticas y Δ complejas). Esto indica que sin importar el género del que se trate (ensayos o reseñas), la escritura profesional tiene mayores índices en cuanto a los valores considerados aquí²⁷.

En primer lugar, se observa que las RM tienen 12% más de ME que las RE (47% vs. 35%), lo cual se considera significativo dado que de las 20 reseñas estudiantiles, como lo muestra la Tabla 3.5 del Capítulo III, sólo tres obtuvieron más de 47% (RE_2 con 51%, RE_5 con 53% y RE_18 con 48%). De hecho, 47% es el máximo valor que se obtuvo en cualquier grupo de textos. El porcentaje es tan alto que prácticamente se puede decir que la mitad de las cláusulas en RM son metafóricas. Y otra vez, la mayor experiencia de los escritores profesionales se traduce en un mayor porcentaje de ME. Redactar una reseña con una metáfora cada dos cláusulas sería entonces una buena referencia para plantearse como meta en la escritura estudiantil (aunque más adelante se verá que la metaforización no es la única característica de un texto bien escrito).

Por otro lado, si en los ensayos se observó que el porcentaje de ME temáticas en textos modelo se duplica con respecto a los textos estudiantiles, aquí la Gráfica 3.5 revela que en las reseñas el porcentaje de ME temáticas en textos modelo se triplica (7% en RE vs. 21% en RM). Se puede entonces argumentar que en esta instancia el desarrollo de la metáfora experiencial desde el punto de vista ontogénico va a la par que desde el punto de vista logogénico. Es decir, así como se observa un

²⁷ Aunque ya se haya comprobado que tanto en ensayos como reseñas los valores de ME son más altos, en § 1.4 se presentarán los porcentajes correspondientes a todos los textos estudiantiles vs. todos los textos modelo.

desarrollo en las capacidades de abstracción y condensación de información del individuo que va desde la escritura en la etapa estudiantil hasta la etapa profesional, también se observa una mejor estructuración de la información dentro del texto. Así que en el desarrollo de la alfabetización avanzada no sólo se aprende a codificar la información de una manera metafórica, sino que también se aprende a organizarla de una manera dinámica, permitiendo así construir un texto coherente y con argumentos presentados sistemáticamente.

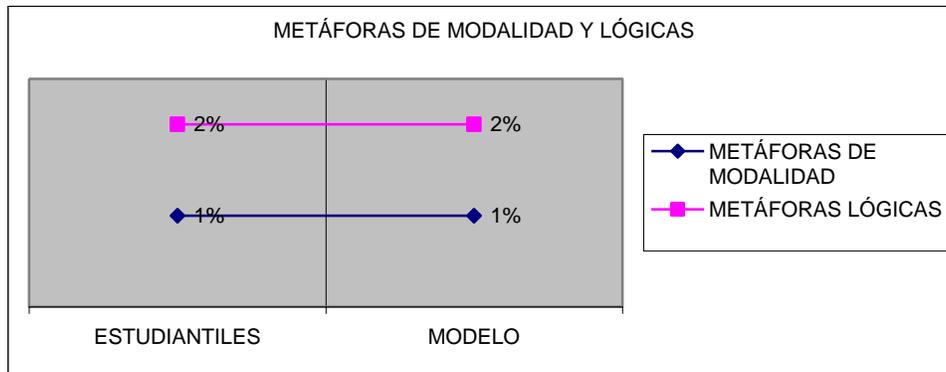
El tercer valor, el de las ME complejas también se muestra más alto en RM que en RE (14 vs. 6%). Se había visto en los ensayos que la diferencia entre estudiantiles y profesionales es de únicamente de 2%, mientras que aquí la diferencia es de más del doble. Aún más, la superposición de las ME en RM llega a tal grado que se encontraron dos instancias de grupos nominales tres veces metafóricos:

GRUPOS NOMINALES COMPLEJOS (TRES VECES METAFÓRICOS) (RM_1, ¶17; RM_2, ¶13)									
<i>apoyo</i>	<i>de</i>	<i>los</i>	<i>de</i>	<i>(e)l</i>	<i>sobre</i>	<i>los</i>	<i>de</i>	<i>esta corriente narrativa</i>	
ME1		ME2				ME3			
<i>los</i>	<i>entre</i>	<i>la gran tradición</i>	<i>y</i>	<i>su</i>	<i>sobre</i>	<i>los autores</i>	<i>y</i>	<i>sus</i>	<i>^DE LOS AUTORES</i>
<i>vínculos</i>		<i>lírica peninsular</i>		<i>influencia</i>		<i>novohispanos</i>		<i>producciones</i>	<i>NOVOHISPANOS</i>
ME1				ME2				ME3	

Cuadro 3.2 Grupos nominales complejos con tres ME

En el Cuadro 3.2 se puede observar que en el primer grupo nominal (*apoyo de los comentarios del autor sobre los experimentos de esta corriente narrativa*) existen tres sustantivos metafóricos (*apoyo*, *comentarios* y *experimentos*), todos con su respectivo modificador. De igual manera, el segundo grupo nominal (*los vínculos entre la gran tradición lírica peninsular y su influencia sobre los autores novohispanos y sus producciones ^DE LOS AUTORES NOVOHISPANOS*) contiene tres sustantivos metafóricos (*vínculos*, *influencia* y *producciones*), también con sus respectivos modificadores.

Para terminar con la cuenta de las reseñas estudiantiles y modelo, se presenta la siguiente gráfica que contiene los porcentajes correspondientes a las MM y a las ML.

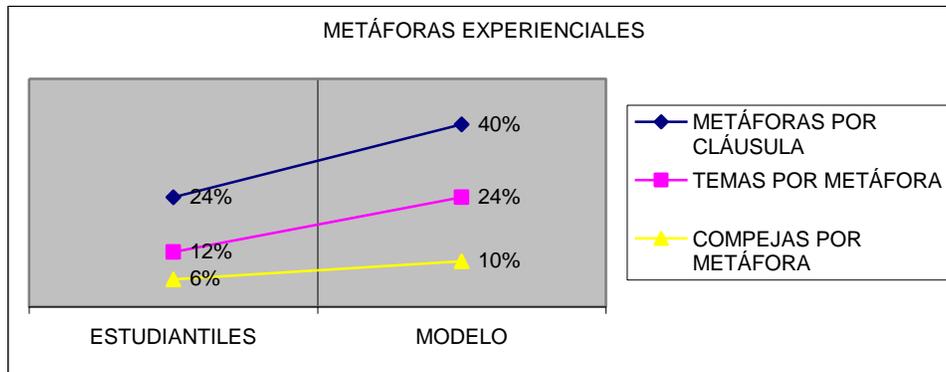


Gráfica 3.6 Comparación entre RE y RM de acuerdo a los datos de las MM y ML

Como la Gráfica 3.6 muestra, curiosamente los porcentajes tanto de MM como de ML en RE y RM son los mismos. De manera similar, en ensayos se había visto una variación mínima (de 1%), constatándose ahora que la experiencia del escribiente no es un factor para que exista variación en la congruencia del significado lógico y de modalidad. Tampoco se puede hablar de una proporción positivamente proporcional entre la experiencia del escribiente y el nivel de metaforicidad lógica y de modalidad. Es decir, a diferencia de las ME, las MM y ML no aumentan conforme se va avanzando en el desarrollo alfabético avanzado, por lo menos en estos géneros escritos y en esta población. Esto sugiere que pueden existir otras mecánicas lexicogramaticales avanzadas (diferentes a la MG) por las cuales se realizan estos tipos de significados (un análisis completo de los elementos interpersonales y lógicos podría dar luz sobre esto).

1.4 Textos Estudiantiles vs. Textos Modelo

Como parte final de la presentación de los resultados de acuerdo a la experiencia del escribiente, se comparan y contrastan todos los textos estudiantiles con todos los textos modelo. Es decir, se incluyen ahora tanto los ensayos como las reseñas, así que en la cuenta se incluyen los 50 textos estudiantiles (30 ensayos y 20 reseñas) y los cinco textos modelo (tres ensayos y dos reseñas). La gráfica siguiente muestra los valores correspondientes a las ME.



Gráfica 3.7 Comparación entre textos estudiantiles y modelo (ambos géneros) de acuerdo a los datos de las ME

La Gráfica 3.7 muestra que los tres valores (\diamond metáforas \square temas y Δ complejas) son más altos siempre en los textos modelo. En primer lugar, el número total de ME es más alto en textos modelo por 16% (40% vs. 24%). Esto significa que la escritura estudiantil posee casi la mitad de metaforicidad experiencial si se le compara con la escritura profesional. Con respecto a diferentes niveles de metaforicidad experiencial, Ravelli (2003: 49) pone de manifiesto que “La metáfora gramatical ciertamente se encuentra en el corazón del lenguaje escrito”. Por el contrario, el lenguaje oral se caracteriza por bajos niveles de metaforicidad gramatical. Teniendo en cuenta estas aserciones, se podría caracterizar al lenguaje estudiantil estudiado aquí como un lenguaje con tendencias al polo oral de la balanza, mientras que el lenguaje profesional, con casi el doble de metaforicidad, tiende más al lado escrito.

Siguiendo con el argumento de Ravelli (2003), ella sostiene que no es sólo el uso de la metáfora gramatical lo que hace un buen texto escrito, sino también el uso adecuado de la estructura temática (tema y rema) y de la información (dado y nuevo). Esto nos lleva al segundo valor mostrado en la Gráfica 3.7: las metáforas alineadas en posición temática. A este respecto, el porcentaje por el cual los textos modelo sobrepasan a los textos estudiantiles es exactamente el doble (24% vs. 12%). Así que los textos profesionales no solamente tienen un alto grado de metaforicidad, sino que también la posición donde se encuentran las metáforas es estratégica, y esto contribuye con el dinamismo con que se desarrolla la información en un texto.

Finalmente, el porcentaje de ME complejas en textos modelo es otra vez casi el doble (10% vs. 6%). Así que son ahora tres recursos lingüístico-discursivos los que se observa que son explotados en la escritura profesional: a decir, la metaforicidad experiencial, la posición temática, y la recursividad y/o expansión del grupo nominal en términos metafóricos. Respecto a este último, se implica que

sustantivos metafóricos no sólo ocupen el lugar de núcleo nominal, sino también de modificador de grupo nominal, lo cual da pie a la construcción de grupos nominales extensos en los que están empaçadas más de una cláusula. Vuélvase al Cuadro 3.2 que se dio arriba, en donde se tiene el grupo nominal tres veces metafórico: *apoyo de los comentarios del autor sobre los experimentos de esta corriente narrativa* (RM_1). El querer poner en términos congruentes este grupo nominal implicaría la encadenación de varias cláusulas. Una versión congruente podría ser:

Alguien apoyó [[lo que comentó el autor.]] El autor comentó [[que experimentó esta corriente narrativa]]

Como se observa, una versión congruente necesariamente requiere varias cláusulas, dado que en la versión metafórica están contenidos tres sustantivos metafóricos (*apoyo, comentarios y experimentos*), que para desempacarse deben recodificarse como verbos. Como última observación, la superposición de varias metáforas gramaticales en grupos nominales individuales agrega más peso al lado escrito de la balanza del modo del lenguaje, de tal suerte que los tres valores presentados en la Gráfica 3.7 contribuyen en la caracterización de los textos analizados como tendientes al lado oral o escrito del lenguaje. Esta caracterización podría representarse como en la Figura 3.1 a continuación.

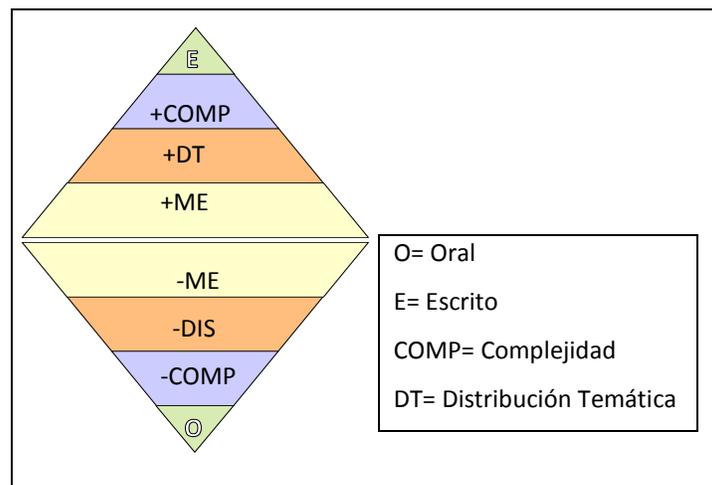
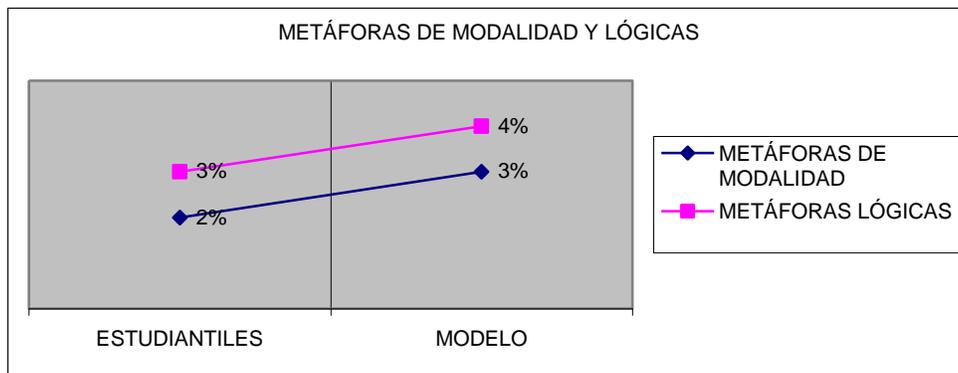


Figura 3.1 Representación de las características experienciales del lenguaje escrito y oral

En la figura se tiene un rombo con dos extremos (superior e inferior): el superior representando el lado escrito del lenguaje (E) y el inferior el lado oral (O). El lado escrito se caracteriza por un alto porcentaje de metáforas experienciales (+ME), las cuales tienen una distribución temática dinámica (+DT) y un alto

grado de complejidad (+COMP). Contrariamente, el lenguaje oral se caracteriza por un bajo porcentaje de metáforas experienciales (-ME), lo cual elimina la posibilidad de que se las encuentre en posición temática (-DT) y con estructuraciones complejas (-COMP). Por supuesto, los valores de un extremo son altos y bajos sólo en relación al otro extremo.

Pasando a la cuenta de los otros dos tipos de MG, a continuación se presentan los valores correspondientes a las MM y ML, otra vez, de todos los textos estudiantiles y modelo.



Gráfica 3.8 Comparación entre RE y RM de acuerdo a los datos de las MM y ML

De nuevo, los valores son más altos en los textos modelo. Sin embargo, es difícil concluir diferenciaciones tajantes dado que tanto para las MM como para las ML la ventaja que sacan los textos modelo es de simplemente 1% (3% vs. 2% en MM y 4% vs. 3% en ML). Lo que sí se puede concluir es 1) que escritores estudiantes y profesionales utilizan más o menos la misma proporción de MM y ML, y 2) que tanto estudiantes como profesionales usan pocas MM y ML en relación a las ME. La causa claramente sale de la discusión de la experiencia del escritor; no se puede decir que según la experiencia del escritor se utilicen más o menos MM y ML, pero puede ser una cuestión genérica o del área de conocimiento en cuestión. Es decir, puede que sea el contexto de los géneros *ensayo* y *reseña* lo que no permitan un mayor uso de estas metáforas, aunado al área en que se producen estos géneros, i.e., literatura. La siguiente sección permitirá conocer más a fondo los rasgos genéricos de los textos estudiados aquí.

2 Comparación de los resultados de acuerdo al género discursivo

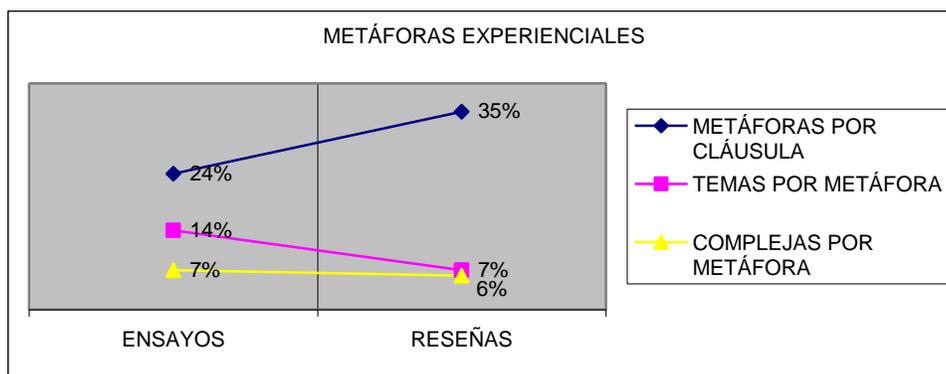
En esta sección se presentan los datos de las metáforas gramaticales confrontados según la variable *género discursivo*. Es decir, se compararán y contrastarán ensayos y reseñas de tres maneras distintas.

Primero, se comparan y contrastan ensayos y reseñas estudiantiles. En segundo lugar se comparan ensayos y reseñas modelo. Finalmente, se agrupan textos tanto estudiantiles como modelo para hacer una comparación entre todos los ensayos y reseñas.

2.1 Ensayos Estudiantiles vs. Reseñas Estudiantiles

Comenzando con la discusión acerca de las diferencias y similitudes entre ensayos y reseñas, se presentarán los datos de estos géneros textuales a nivel estudiantil. Antes de presentar los datos, será necesario aclarar que la comparación entre géneros que se lleva a cabo es un tanto diferente de como se venía haciendo anteriormente. Esto se debe a que si se quieren obtener conclusiones derivadas únicamente del factor *género*, metodológicamente no sería apropiado confrontar todos los ensayos estudiantiles con todas las reseñas estudiantiles, ya que como se recordará del capítulo anterior, se trata de ensayos producidos tanto por estudiantes del segundo semestre como por estudiantes del cuarto semestre. Por otro lado, las reseñas fueron escritas únicamente por estudiantes del cuarto semestre. Aunque la diferencia es de sólo dos semestres, se ha comprobado ya en § 1.1 arriba que estos dos semestres son suficientes para que en los textos haya una gran diferencia en el grado de metafóricidad que muestran.

Así que para sacar conclusiones que conciernan únicamente al factor *género*, no se confrontarán las reseñas estudiantiles con todos los ensayos, sino sólo con aquellos producidos por estudiantes del cuarto semestre. De esta manera, el factor *experiencia* no se permeará en nuestros datos. La gráfica 3.9 a continuación muestra los porcentajes correspondientes a las ME.



Gráfica 3.9 Comparación entre EEI y RE de acuerdo a los datos de las ME

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

Mientras que el número promedio de cláusulas finitas en los EEI es de 268, en las RE es de 68; los ensayos son tan largos, que en promedio contienen 200 cláusulas más que las reseñas. Entonces, los escribientes de las reseñas se ven limitados a plasmar sus ideas en un espacio relativamente pequeño, mientras que aquellos de los ensayos tienen una mayor libertad para explayarse. Sin embargo, la extensión no puede ser el único factor que se tome en cuenta para indagar en las diferencias lexicogramaticales de ambos géneros. Es decir, la longitud de los textos no explica por sí sola el grado de metafóricidad en las reseñas, ya que como se recordará del capítulo anterior, el cálculo de los porcentajes de MG en este análisis se hizo de manera que la extensión de los textos no influyera en los resultados.

Entonces, además de comparar la extensión promedio entre ambos géneros, es necesario también tomar en cuenta el contenido que se plasma en ellos. Por un lado, en los ensayos, el tema a discutir puede llegar a ser muy específico. Tómense de ejemplo los títulos de algunos ensayos analizados aquí:

EEI_22: *La falta de razonamiento como la parodia en un cuento policíaco: "Corazones Solitarios" de Rubem Fonseca*

EEI_24: *Caracterización de los personajes femeninos en "El Libro del Caballero Zifar": Grima, Señora de Galapia, Grima de Mentón, Seringa y Emperatriz Nobleza*

EE_29: *El saber como característica de la miseria humana en "El Juguete Rabioso" de Roberto Arlt*

Como se puede observar, los temas pueden ser tan específicos que los títulos generalmente son largos. Generalmente, de la tesis principal del ensayo pueden derivarse subtópicos a desarrollar en el cuerpo del ensayo. Por ejemplo, tratándose del EEI_24, que consta de 542 cláusulas finitas (un ensayo muy largo, con casi el doble de número de cláusulas por arriba del promedio) se habla sobre la caracterización de los personajes femeninos en el Libro del Caballero Zifar. La autora, después de su

introducción incluye secciones que hablan sobre las mujeres en el Libro del caballero Zifar (¶12), la mujer en la sociedad medieval (¶5), la mujer en la literatura medieval (¶8). Después comienza a hablar sobre cada uno de los personajes que menciona en su título (Grima (¶12), Señora de Galapia (¶18), Grima de Mentón (¶21), Seringa (¶25) y Emperatriz Nobleza (¶28)). Finalmente habla sobre las coincidencias entre tales mujeres (¶33), las diferencias entre ellas (¶37), y su conclusión (¶41). Desde mi particular punto de vista, es un texto que cumple con los requisitos para lograr el objetivo de todo ensayo analítico, viz. “utilizar evidencia de apoyo para analizar, explicar o describir un tema” (Colombi et al., 2005: 104).

Entonces, en un ensayo, teniéndose una tesis como punto de partida, ésta se va elaborando y desglosando a lo largo del cuerpo del ensayo. Gráficamente, tal vez podría pensarse en un triángulo equilátero, en cuya punta se comienza con algo específico como es la tesis, y cuya área se va expandiendo, al igual que la tesis se va ampliando a través de la explicación y la descripción. No obstante, las reseñas parecen tener un desarrollo distinto, y tal vez allí radique la diferencia que se observó en sus porcentajes de metaforicidad.

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

Diferente al ensayo, el cuerpo de una reseña consta de una descripción de los contenidos significativos de la obra, y esta descripción debe ser plasmada en un espacio que es relativamente reducido si se le compara con el del ensayo. Los escritores de las reseñas deben encontrar los medios para condensar la información que quieren plasmar en sus textos, y es claro que los datos que nos presenta la Gráfica 3.9 de arriba nos dicen que el medio que se usa para tal propósito es la metáfora experiencial.

Para continuar con los datos que nos presenta la Gráfica 3.9, en ella se ve que tratándose de ME temáticas, esta vez son los ensayos los que se perfilan por encima (14% vs. 7%). Así bien, aunque tienen

menos metáforas que las reseñas, los ensayos doblan el porcentaje de ME temáticas de las reseñas. ¿Qué nos dice el hecho de que el género *ensayo* no se preste a la metaforización experiencial tanto como el género *reseña*, pero que esa metaforización menor se de en mayor medida en la posición temática? Al parecer, los ensayos condensan información en menor medida, pero ellos siguen una génesis textual que permite que la información metafórica se presente como información ‘dada’.

Como ya se había mencionado en § 1.1 de este capítulo, la posición menos marcada en la que aparece la información dada es el tema. Así que es esperable que la información que se presenta en las ME temáticas tenga correlatos intra o intertextual (Guillén Galve, 1998). Si los correlatos son intertextuales, la información condensada en las ME será aquella que se asuma como parte del conocimiento del lector, y por ende como información dada. Si, por otra parte, los correlatos son intratextuales, la información condensada será aquella que ya se haya mencionado antes en el mismo texto, y por ende también información dada.

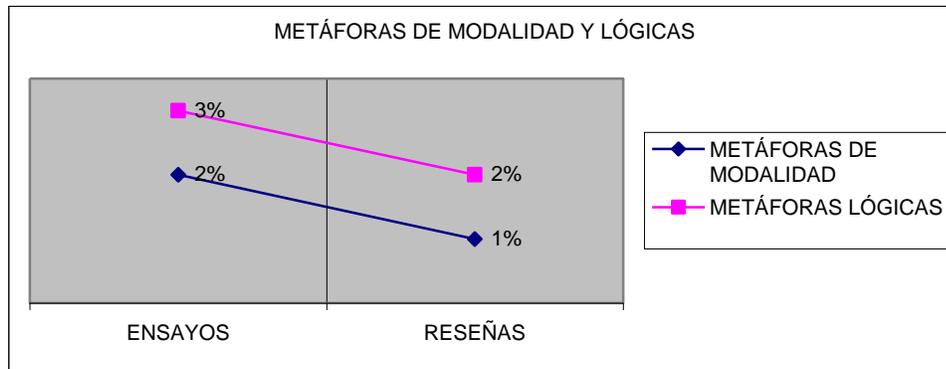
Los temas metafóricos son entonces elementos referenciales que permiten convertir la información nueva en información dada. Cook (1989: 64) dice que precisamente, la comunicación en general podría definirse como “la conversión de información nueva en información dada” y que la manera típica de progresar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

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

Podemos entonces concluir que la información metafórica de los ensayos tiende a seguir la progresión típica del discurso, por lo menos en mayor medida que las reseñas.

Finalmente, el tercer dato que presenta la Gráfica 3.9 es que los ensayos presentan 7% de ME complejas, mientras que las reseñas 6%. Aquí, los datos no presentan variación suficiente como para diferenciar un género de otro en términos de complejidad de grupos nominales metafóricos. Este aspecto parece no variar en relación al género, así como sí lo hizo en relación al factor *experiencia del escribiente*, como se observó en la primera parte del capítulo.

Una vez presentados los datos concernientes a las ME, se presentarán ahora los correspondientes a las MM y ML, otra vez, de los ensayos y reseñas estudiantiles. Una vez más, se toman en cuenta sólo aquellos ensayos que fueron escritos por estudiantes del cuarto semestre. La siguiente gráfica muestra estos datos.

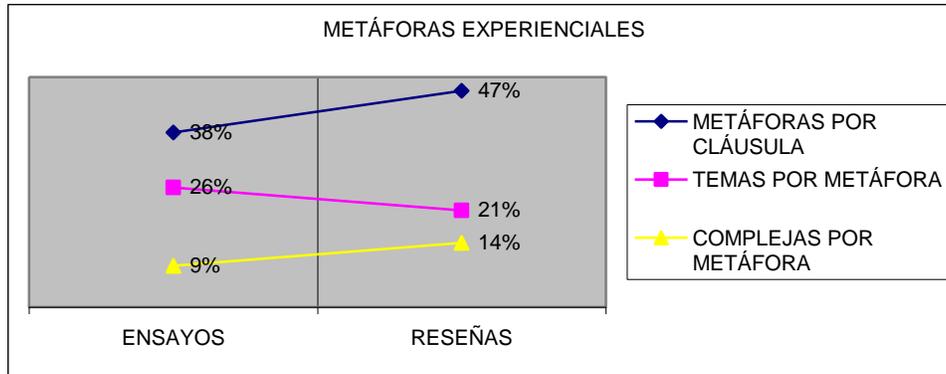


Gráfica 3.10 Comparación entre EEI y RE de acuerdo a los datos de las MM y ML

En § 1.4 arriba se había dicho que estudiantes y profesionales utilizan más o menos la misma cantidad de MM y ML, y que esa cantidad era baja en relación a las ME. Conforme a los datos que presenta la Gráfica 3.10, las conclusiones a las que se llegan son similares. Aunque los ensayos presentan ventaja de 1% tanto en MM como en ML, se puede decir que en ensayos y reseñas se utiliza aproximadamente la misma cantidad de MM y ML, y que esa cantidad es baja en relación a las ME. Así que en general, son los géneros *ensayo* y *reseña* los que al parecer se prestan poco al uso de este tipo de metáforas. Cabría la posibilidad de que no simplemente fuese una cuestión de género, sino que del registro académico en general. Para saberlo, habría que observar si otros géneros pertenecientes al registro académico presentan características lexicogramaticales similares.

2.2 Ensayos Modelo vs. Reseñas Modelo

Ya que se ha visto cómo se comportan los datos al comparar ensayos y reseñas a nivel estudiantil, se verá cómo se comportan a nivel profesional, otra vez, comparando y contrastando las MG en ambos géneros. Cabe destacar que esta sección servirá para demostrar que los datos obtenidos en la sección anterior obedecen fielmente al factor *género*. Es decir, si los datos en los textos profesionales son parecidos a los de los textos estudiantiles, significará que el factor *género* es en verdad el que está en juego, ya que independientemente de que sean producidos por estudiantes o por profesionales, un género en específico debe poseer características lexicogramaticales propias que le permitan ser reconocido como espécimen de un tipo. A continuación, la Gráfica 3.11 muestra los datos concernientes a las ME.

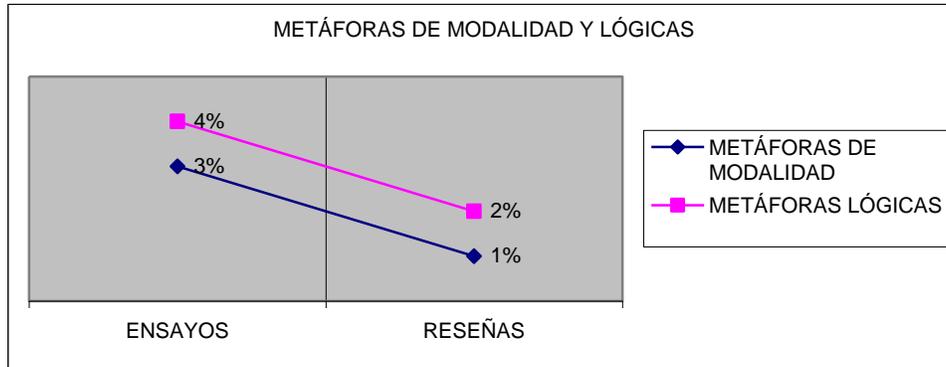


Gráfica 3.11 Comparación entre EM y RM de acuerdo a los datos de las ME

Como se puede observar, en efecto, los datos en los textos profesionales siguen la misma tendencia que los de los estudiantiles, a excepción por las ME complejas. Es decir, al igual que en los textos estudiantiles, las reseñas presentan un mayor porcentaje de ME (47% vs. 38%). También, igual que en los textos estudiantiles, son los ensayos los que tienen mayor porcentaje de ME temáticas (26% vs. 21%). Finalmente, la única divergencia entre los estudiantiles y los profesionales es que esta vez las reseñas son las que cuentan con más ME complejas (14% vs. 9%). No obstante, aunque en los estudiantiles fueron los ensayos los que presentaron mayor porcentaje de ME complejas, como se recordará, la ventaja fue mínima (de 1%).

Así que en general, se demuestra que las conclusiones a las que se llegaron cuando se compararon los géneros a nivel estudiantil, son válidas también a nivel profesional. Recapitulando, y como primera, y llamativa observación, las reseñas presentan un porcentaje significativamente más alto que los ensayos. En segundo lugar, aunque los ensayos presentan menos ME, éstas se encuentran con más frecuencia en la posición temática, lo que alude a las diferencias logogenéticas entre ambos géneros. Finalmente, no se observa una constante genérica en la frecuencia de incrustación de ME sobre otras (ME complejas).

Es turno ahora de mostrar los datos de las MM y ML. Una vez más, se comprobará si los datos presentados para los textos estudiantiles en § 2.1 son una constante genérica. La Gráfica 3.12 a continuación presenta los porcentajes correspondientes a los textos modelo.

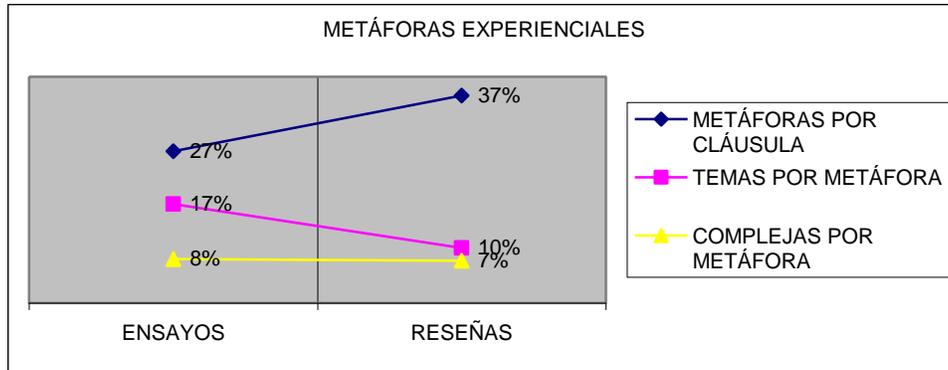


Gráfica 3.12 Comparación entre EM y RM de acuerdo a los datos de las MM y ML

La gráfica muestra que, efectivamente, las frecuencias de los textos modelo siguen las mismas tendencias que las de los textos estudiantiles. En primer lugar, al igual que en los textos estudiantiles, los ensayos aquí poseen un mayor porcentaje de MM (3% vs. 1%). Esta vez, la diferencia es mayor, ya que se había observado que en los textos estudiantiles la diferencia era de únicamente 1%. En segundo lugar, al igual que en los textos estudiantiles, aquí también son los ensayos los que presentan un mayor porcentaje de ML. Otra vez, la diferencia aumenta en relación a los textos estudiantiles (4% vs. 2%).

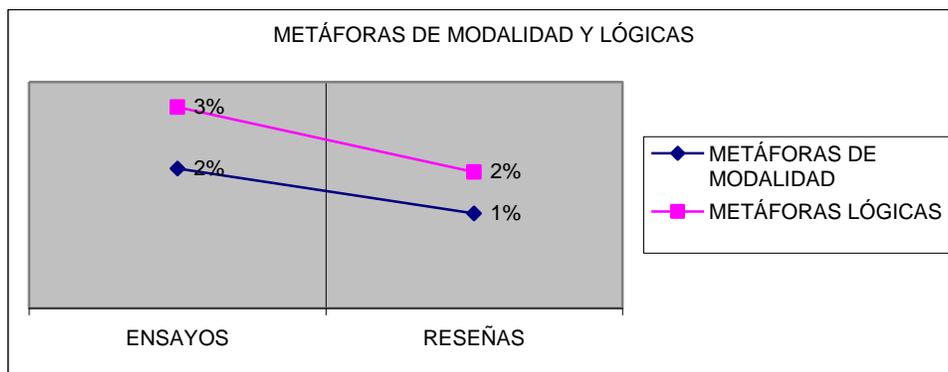
2.3 Ensayos vs. Reseñas

En esta sección se confrontan los datos concernientes a las MG en todos los ensayos y reseñas, incluyendo esta vez tanto estudiantiles como profesionales. Es cierto que ya se ha demostrado que las frecuencias en textos estudiantiles son constantes en textos modelo. Sin embargo, los porcentajes de textos tanto estudiantiles como profesionales darán un mejor panorama de la frecuencia con la que se metaforiza en general en los géneros en cuestión. En primer lugar, se presentan a continuación los datos de las ME.



Gráfica 3.13 Comparación entre E y R de acuerdo a los datos de las ME

La Gráfica 3.13 permite ver la separación por la cual las reseñas aventajan a los ensayos tratándose de ME. Además, se muestra lo opuesto tratándose de ME tematizadas, lo cual también es significativo. Por último, las ME complejas son aproximadamente las mismas en ambos géneros. Esto es razonable dado que, contrario a la tematización, la complejidad de las ME se da a nivel *grupo*, i.e., son un componente de la cláusula, y por ende es poco probable que incida en la distinción entre géneros. En cambio, las ME tematizadas funcionan a un rango mayor, viz. el del discurso, y es por eso más probable que su frecuencia incida en la distinción entre y caracterización de géneros discursivos. A continuación se presentan los datos de las MM y ML.



Gráfica 3.14 Comparación entre E y R de acuerdo a los datos de las MM y ML

Aquí se observa que los ensayos, tanto en MM como en ML, aventajan a las reseñas por una mínima diferencia. En cuanto a las MM, es razonable que ambos géneros presenten porcentajes similares, ya que tanto en ensayos como en reseñas existe espacio para la presentación de puntos de vista personales, especialmente tratándose de textos literarios. Además, también es comprensible que en un

texto haya más ME que MM, ya que las ME conforman un grupo, y una cláusula puede estar conformada por varios grupos. En cambio, las MM pueden proyectar toda una cláusula, o hasta un complejo de cláusulas, como se muestra en el siguiente fragmento el párrafo 16 del EM_3:

- Cl. 1 *...lo cierto es que* → MM OBJETIVA
- Cl. 2 *en el momento en que apareció la colección de cuentos de Fuentes,*
- Cl. 3 *la cultura mexicana estaba inmersa en gran medida en un discurso nacionalista con fuerte apoyo oficial,*
- Cl. 4 *desde el cual se inducía a la crítica*
- Cl. 5 *a exigir una literatura de corte realista*
- Cl. 6 *y que tratará los problemas inmediatos de la sociedad.* (EM_3, ¶16).

En cuanto a las ML, también es comprensible que haya menos que ME, ya que un conector puede vincular grupos nominales metafóricos y/o cláusulas, como se muestra en el siguiente fragmento del párrafo 10 del EM_1:

La emigración hacia la capital del país le permite a Águeda ingresar a la universidad...

↓

ML (EM_1, ¶10).

3 Confirmación de las hipótesis

3.1 Hipótesis 1

Como primera hipótesis se había planteado que el uso de la metáfora sería mayor en textos modelo que en estudiantiles. Es decir, se planteó que el uso de la MG aumentaría según la experiencia del escribiente. En efecto, como se apreció en § 1.4 de este capítulo, al comparar textos modelo con textos estudiantiles, el porcentaje de MG es siempre más alto en textos modelo en sus tres modalidades, viz. ME, MM y ML. En primer lugar, el porcentaje de ME es más alto en textos modelo. Esta predicción se había realizado basándose en los estudios de Filice (2008) e Ignatieva (en prensa-a, en prensa-b), en los cuales también se encontró una correlación entre el uso de la MG y la experiencia del escribiente (en el caso de Filice, sólo se estudiaron las metáforas en posición temática). Así que este estudio confirma que en el desarrollo alfabético avanzado, los escribientes van realizando la experiencia en términos cada vez

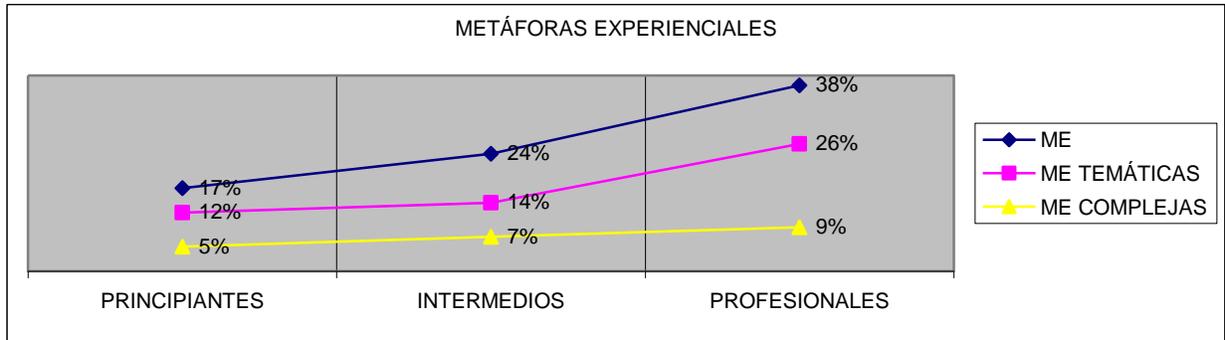
más incongruentes. Por otro lado, en este estudio se descubrió una nueva tendencia, a decir, que la tematización y la complejidad estructural de las ME también aumenta acorde con la experiencia. Esto se pudo observar al comparar los porcentajes de ME tematizadas y ME complejas, los cuales siempre fueron mayores en textos modelo que en textos estudiantiles.

Pero no sólo se encontró que las metáforas de tipo experiencial fueron más en textos modelo que en textos estudiantiles, también las de tipo de modalidad y lógicas. No obstante, como se atestiguó en § 1.4, la diferencia fue mínima. De cualquier manera, la aseveración de que el uso de la MG (incluyendo ME, MM y ML) es mayor en textos modelo sigue siendo cierta.

3.2 Hipótesis 2

También se encontró que tratándose de textos estudiantiles (en este caso, sólo ensayos), el factor *experiencia* incide en el mayor uso de MG, ya que los resultados mostraron que los ensayos intermedios contenían un mayor porcentaje de metáforas, aunque esta vez, sólo de tipo experiencial. Es decir, los ensayos intermedios mostraron un mayor porcentaje de ME. Otra vez, las predicciones basadas en Filice (2008) e Ignatieva (en prensa-a, en prensa-b) se cumplen, y de cuenta nueva, la tendencia descubierta aquí sobre el aumento paralelo de la tematización y complejidad estructural de las ME se mantiene. Sin embargo, sólo fueron las metáforas de tipo experiencial las que siguieron esta tendencia, ya que tratándose de las lógicas, estas disminuyeron (por la mínima diferencia (1%)) en textos modelo, y tratándose de las de modalidad, éstas tuvieron el mismo porcentaje en ambos grupos de textos. Así que la confirmación de esta hipótesis es parcial. No se puede decir que el uso de la MG es mayor en textos intermedios que en textos principiantes, pero sí que el uso de la ME es mayor en textos intermedios que en textos principiantes.

A fin de cuentas, el factor *experiencia* juega un papel importante en la probabilidad de metaforización del significado, especialmente el significado experiencial. Si se compara la metaforización experiencial en ensayos en tres tiempos distintos (a nivel principiante, intermedio y profesional), se observará un patrón importante en el desarrollo alfabético avanzado. Aunque ésta no es una investigación longitudinal, los datos encontrados aquí sugieren un proceso ontogénico en donde la incongruencia es cada vez mayor. La siguiente gráfica muestra este proceso.



Gráfica 3.15 Evolución de la ME en ensayos según la experiencia del escritor

3.3 Hipótesis 3

En la tercera y última hipótesis se planteó que el uso de la MG variaría de acuerdo al género, siguiendo los estudios de Ignatieva (2008a, 2008b) y Filice (2008) en donde distintos géneros obtuvieron distintos porcentajes de metáforas experienciales. Cabe recordar que aunque se predijo que el uso variaría, no se dijo en cuál género se obtendrían mayores porcentajes, ya que no hay estudios que hayan analizado el género *reseña*. A raíz del análisis realizado aquí, se descubrió que sí hay una variación significativa en el uso de MG entre ensayos y reseñas.

Llamativamente, las reseñas presentaron un mayor porcentaje de ME, y se comprobó que esta variación efectivamente obedece al factor genérico dado que esta tendencia se observó tanto en textos estudiantiles como en textos profesionales. Otro aspecto llamativo fue que a pesar de que los ensayos presentan menos ME, tienden a tematizarlas con mayor frecuencia. Además, en cuanto a ME complejas, los porcentajes fueron aproximadamente los mismos en ambos géneros.

Por otro lado, aunque no por mucha diferencia, las MM y ML tuvieron un mayor porcentaje en ensayos, lo cual también fue una constante en textos estudiantiles y textos modelo. Así que, confirmando la hipótesis, sí hay variación en el uso de MG entre ambos géneros, la cual será mayor o menor dependiendo de qué tipo de metáfora se trate. En resumen, para tener claras estas diferencias genéricas, se presentan en términos semánticos las tendencias en ensayos y reseñas descubiertas aquí a través de la siguiente tabla.

semántica \ género	ENSAYO	RESEÑA
SIGNIFICADO EXPERIENCIAL INCONGRUENTE	<	>
TEMATIZACIÓN EXPERIENCIAL INCONGRUENTE	>	<
COMPLEJIDAD ESTRUCTURAL EXPERIENCIAL INCONGRUENTE	=	=
SIGNIFICADO MODAL INCONGRUENTE	>	<
SIGNIFICADO LÓGICO INCONGRUENTE	>	<

Tabla 3.1 Características lexicogramaticales del significado experiencial en ensayos y reseñas

La tematización del significado experiencial y los significados modal y lógico son más incongruentes en los ensayos. No obstante, el significado experiencial es más incongruente en las reseñas. Finalmente, las estructuras que realizan el significado experiencial incongruente son igualmente complejas en ambos géneros.

Conclusiones

Basándose en el marco de la gramática sistémico funcional, se realizó un análisis de la metáfora gramatical (término acuñado en esta teoría) en dos géneros pertenecientes al registro académico: ensayos y reseñas. El objetivo principal fue el de conocer cómo estudiantes de nivel licenciatura utilizan este recurso semántico-lexicogramatical. 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 además 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 profesionales (3 ensayos y dos reseñas) para usarlos como punto de comparación respecto a los textos estudiantiles. Los resultados mostraron que existen diferencias en el uso de la metáfora gramatical entre escritores con diferente experiencia, y entre textos de diferente género.

Significativamente, el estudio reveló que existen variaciones en el uso de la MG 1) por estudiantes y por expertos, 2) por estudiantes del segundo y del cuarto semestre, y finalmente 3) en ensayos y reseñas. Al mismo tiempo mostró que lo significativo de estas variaciones reside más que nada en el **significado experiencial**, lo cual, si se toma en cuenta que la gran mayoría de las ME contienen nominalizaciones más que adjetivaciones²⁸, va de acuerdo al comentario de Halliday de que “la nominalización es la herramienta más poderosa para crear MG” (1994: 352). Es cierto que también las ML contienen nominalizaciones (además de verbalizaciones); sin embargo, su ocurrencia en los textos no varió significativamente de acuerdo a la experiencia de los escritores ni de acuerdo a los géneros discursivos. Al parecer, la nominalización de la experiencia juega un papel importante tanto en el desarrollo de la alfabetización avanzada como en la construcción de significados en los diferentes géneros discursivos.

La pertinencia de los resultados pudo observarse en la constancia de las frecuencias calculadas en diferentes tipos de textos. Por ejemplo, la mayor metaforización experiencial de las reseñas no sólo se observó en los textos estudiantiles sino también en los textos modelo. Asimismo, la creciente metaforización experiencial de acuerdo a la experiencia del escritor no sólo se muestra con los altos porcentajes de los ensayos intermedios en relación a los principiantes, sino también con los altos porcentajes de los ensayos modelo en relación a los ensayos estudiantiles.

Aunque la correlación positivamente proporcional entre la frecuencia de metaforización experiencial y la experiencia del escritor ya había sido hipotetizada según estudios previos, este

²⁸ Aunque no se hizo la cuenta exacta de las ME que contenían nominalizaciones y las que contenían adjetivaciones, las primeras abarcan por lo menos la tercera parte del total.

estudio confirmó la validez de este fenómeno. Además, un hallazgo importante en esta investigación fue el de la mayor proporción significativa de ME en reseñas—se había hipotetizado la variación entre reseñas y ensayos, pero no la frecuencia mayor en reseñas. Aún más, el estudio mostró dos fenómenos importantes que no habían sido previstos: la variación en la complejidad estructural y en la tematización de los grupos nominales metafóricos. Como se vio, tanto las ME complejas como las temáticas aumentan según la experiencia del escribiente.

Además de caracterizar a la MG como rasgo inherente en el desarrollo del lenguaje académico, fue posible revelar los siguientes rasgos semánticos y lexicogramaticales inherentes en los géneros estudiados:

- El significado experiencial es codificado más incongruentemente en reseñas que en ensayos.
- El significado experiencial incongruente es más tematizado en ensayos que en reseñas.
- La complejidad estructural de los grupos nominales que codifican incongruentemente el significado experiencial es igual en ensayos y reseñas.
- El significado modal es codificado un poco más incongruentemente en ensayos que en reseñas.
- El significado lógico es codificado un poco más incongruentemente en ensayos que en reseñas.

Hay que recordar que estos valores no son absolutos sino relativos respecto a cada género (por ejemplo, la tematización en los ensayos sólo es mayor con respecto a la de las reseñas). Sin embargo, estos valores nos permiten hacer predicciones acerca del contexto en que se producen tales estructuras lexicogramaticales. Siguiendo la idea de Eggins y Martin (1997), un buen análisis es aquel que permite tanto predicciones textuales como deducciones contextuales. Por un lado, por predicciones textuales se refieren a que una vez determinados los contextos situacional y el cultural, se puede tener una idea de las elecciones lexicogramáticas que serán hechas. Por ejemplo, en nuestro caso, al determinar que un texto pertenece al registro académico en México (y más específicamente, en la UNAM), al área humanística de la literatura, al género *reseña*, producido por un estudiante de letras, es posible tener

ahora una idea del grado de metaforización de los significados experiencial, modal y lógico que encontraremos.

Inversamente, la deducción contextual se refiere a que una vez determinadas las elecciones lexicogramaticales, se puede tener una idea de las fuentes contextuales situacionales y culturales. En nuestro caso, los grados de metaforización de los significados que encontremos en un texto podrían darnos una idea de sus circunstancias de producción. Esta es una manera de ejemplificar la que es la motivación principal de toda gramática funcional, i.e., la relación entre texto y contexto, la cual se puede ver desde la perspectiva del triángulo (adaptado de Halliday, 1989) que se mostró en el marco teórico (§ 2.2), en donde los extremos representan el medio, la forma y la función. Transponiendo estos elementos a los textos estudiados aquí, se puede decir que se trata de textos cuyo medio es escrito, y que en su forma contienen diferentes elementos lexicogramaticales con diferentes grados de metaforicidad gramatical según sus funciones, las cuales son las que determinan su pertenencia a un género en particular.

Como se puede ver, es la dimensión funcional de una gramática la que permite tanto predicciones textuales como deducciones contextuales. Al tomar una perspectiva funcional en este análisis, se ha podido observar cómo diferentes géneros escritos (ensayos y reseñas) con diferentes funciones (argumentar y resumir, principalmente) realizan significados de manera distinta. Por otro lado, la perspectiva sistémica también juega un papel importante en estos análisis, ya que los significados se realizan por medio de elecciones dentro de todo el potencial que los diferentes sistemas (transitividad, modo, tema) y sus subsistemas ofrecen. Por ello, la LSF ha probado ser exitosa en la descripción del lenguaje y su variación funcional.

Implicaciones

El estudio ha mostrado que la MG es un elemento crucial en el desarrollo de la escritura académica. Esto se debe a dos hechos en particular. En primer lugar, y como ya había notado Halliday (1989), la MG es un rasgo lexicogramatical que se ubica del lado más escrito del continuo del modo del lenguaje, ya que, por el contrario, el lenguaje oral se caracteriza más por la codificación de los significados en términos congruentes. En segundo lugar, y como este estudio logró confirmar, la MG es un elemento cuya frecuencia crece conforme los escribientes van adquiriendo más experiencia en la escritura:

- Los escribientes principiantes (estudiantes de segundo semestre) utilizan un porcentaje de MG relativamente bajo en sus ensayos.

- Los escribientes intermedios (estudiantes de cuarto semestre) utilizan un porcentaje de MG mediano en sus ensayos, más que los principiantes.
- Los escribientes profesionales (autores de textos publicados) utilizan un porcentaje de MG relativamente alto en sus ensayos, más que los intermedios.

El hecho de saber que la MG es un rasgo lexicogramatical altamente frecuente en artículos que ya han pasado por una dictaminación profesional constituye una ventaja con varias posibles implicaciones didácticas, sobre todo en el área de la producción escrita. Primeramente, y como ya había notado Ignatieva (en prensa-a), el saber que la MG es uno de los factores que hacen la escritura académica exitosa tiene como beneficio el poder estimar qué tanto es lo que le queda por recorrer a un estudiante en su camino hacia el desarrollo de la escritura académica; el grado de metaforización, tematización y complejidad en un texto profesional puede tomarse como parámetro para realizar dicha estimación.

En segundo lugar, la concepción de la MG como recurso lexicogramatical clave en la escritura académica abre la discusión sobre la enseñanza explícita de la gramática y el uso del metalenguaje en clases de lengua. Autores como Briones et al. (2003) ya han discutido esta posibilidad, y otros como Rose (2006) y Shlepppegrell (2010) incluso ya la han llevado a la práctica. Rose (2006) ya ha mostrado que el ejercicio de desempacar y empacar información durante clases de lectura y redacción en todos los niveles educativos (en especial el básico) ha sido efectivo. Fuera del ámbito de la LSF también ha habido intentos por reconciliar la gramática con la práctica docente. Un ejemplo es el llamado Enfoque en la Forma (*Focus on Form*) (Long, 1991; Doughty y Williams, 1998; Nunan, 1991), en el que se pretende centrar la atención de los estudiantes hacia los elementos lingüísticos a través de su significado y su contexto. Aunque un alcance didáctico de tal tipo iría más allá de las pretensiones en esta tesis, es justo pensar que con el aumento del interés por la descripción del lenguaje académico desde una perspectiva sistémico funcional, se tendrá una mayor evidencia de las maneras apropiadas de enseñar tanto la escritura con la lectura.

Contribuciones y limitaciones del estudio

Además de las implicaciones didácticas ya mencionadas, la presente investigación contribuye a llenar la brecha existente en los estudios sistémico funcionales del español, ya que, si bien ha habido un creciente interés en México por estudiar el lenguaje académico desde esta perspectiva, aun falta mucho

por hacer. Mientras tanto, la descripción lexicogramatical realizada aquí sirve para discernir nuevos aspectos de la escritura estudiantil. Es decir, el fenómeno *metáfora gramatical* es un rasgo que se revela en el contexto de la escritura universitaria humanística como fundamental en el desarrollo académico. Esto ayuda no sólo a enriquecer la percepción de la dinámica en la escritura académica, sino también a ampliar el marco general de la lingüística sistémico funcional.

No obstante, el estudio se ha limitado a estudiar sólo una pequeña porción de todo el potencial existente en el lenguaje académico. En primer lugar, se limitó a explorar dos de los géneros académicos del amplio compendio que se produce en el área de la literatura. Aunque los ensayos y las reseñas son típicos en esta área (siendo que son éstos los géneros que frecuentemente aparecen en revistas arbitradas), la producción textual estudiantil cubre toda una gama de géneros no sólo escritos, sino también orales. Esto nos lleva a una segunda limitante, ya que de toda la producción textual estudiantil, la escrita, comparada con la oral, es diminuta. Es un hecho que para el analista del discurso la codificación escrita le facilita la tarea. Sin embargo, si se aspirase a dar una cuenta completa del lenguaje académico, sería necesario ampliar la perspectiva y tomar en cuenta la producción oral de los participantes.

Direcciones para investigaciones futuras

En esta investigación se realizó un estudio cuantitativo de la MG en textos académicos. Aunque los datos cuantitativos muestran a su vez aspectos cualitativos de los textos, una investigación que explorara más de cerca el desarrollo textual en los textos podría dar otros indicios acerca de las características del registro académico y de los géneros en cuestión. Una manera de estudiar más de cerca la MG en los géneros académicos sería obteniendo porcentajes de metaforización en cada una de las partes estructurales de los géneros (i.e. introducción, desarrollo y conclusión en los ensayos). Además, se podría observar qué tantos elementos codificados en principio congruentemente, con el desarrollo de la información, se vuelven MG. De esta manera, se podría describir de manera específica la relación y la interacción que existe entre, por una parte, los sistemas transitivo y lógico, y por otra, el sistema temático.

Más ampliamente, un fructífero propósito a plantearse sería aquel de describir la interacción de otros fenómenos lexicogramaticales con aquel de la MG, como podría ser el de las relaciones tácticas y lógico-semánticas. Además, esto podría realizarse en otros géneros del lenguaje académico. Ultimadamente, lo que se busca es describir **funcionalmente** el comportamiento del español, o de los miembros de la comunidad lingüística académica.

Apéndice

Metáforas gramaticales en un ensayo estudiantil intermedio (EEI_1)

TEMÁTICAS	COMPLEJAS	METÁFORAS EXPERIENCIALES	
		particularidad ^DE LA OBRA	
		una breve respuesta al problema	
		la crítica en torno al Zifar	
		mi análisis de una cita de Horacio	
		un breve recorrido por [[lo que la crítica ha dicho en tomo al género del Zifar]]	
		la lectura del texto	
		uso de la tradición retórica y poética de la Antigüedad	
		conclusiones ^DE MÍ	
		estudios pioneros ^DE WAGNER	
		el resto de este ensayo	
		la peregrinación a Roma de Ferrand Martínez	
1		<u>El rescate del cuerpo del cardenal</u>	
		la clasificación de Wagner	
		la desgracia de [[que se le muere el caballo cada diez días]]	
		compañía de su mujer e hijos	
		el rescate de una ciudad	
1		<u>El resto de las aventuras</u>	
		el reencuentro de los cuatro personajes	
		la oportuna muerte de la infanta	
		la consiguiente coronación de Zifar y Grima como reyes	
		mucha relación con el conjunto de la obra	
		influencias interesantes de la materia de Bretaña	
		La reacción crítica	
		la reunión feliz de los cuatro miembros de la familia	
		la consecución final de una anaglórrisis	
	1	enormes semejanzas con la literatura didáctica para la educación de los príncipes	
		^LA EDUCACIÓN DE LOS POBRES	
		una incapacidad del autor [[para mezclar materiales de géneros diversos]]	
1		<u>La opinión de María Rosa Lida de Malkiel</u>	
		la influencia de la literatura caballeresca francesa de tipo artúrico	
		una observación de Juan Manuel Cacho Blecua	
1		<u>la adscripción del Zifar a estos dos corpus</u>	
		recepción ^DEL ZIFAR	
		su impresión del libro	
		la explosión editorial de los libros de caballerías	

		lectura de los libros de caballerías castellanos del siglo XVI	
		las posibilidades del Zifar del siglo XIV como novela de caballerías	
		las objeciones de Deyermond	
		la definición de la novela de caballerías	
1		<u>su tratamiento del terna</u>	
		desmedro de su propio bien	
		un arranque de desesperación	
1		<u>La respuesta de Deyermond</u>	
		este cambio de registros	
		esta mezcla de registros	
		una traducción bastante literal del texto horaciano	
		inserción de esta cita	
		su rescate del cuerpo del cardenal	
		análisis de ella	
		una larga argumentación de [[lo que él entiende como "buen entendimiento"]]	
		fuertes semejanzas con la razón natural de los escolásticos	
		la confianza en Dios	
		la necesidad de [[prestar atención a las poéticas medievales]]	
	1	posibles inspiraciones para la elaboración de libros como éste	
		^LA ELABORACIÓN DE LIBROS COMO ÉSTE	
	1	la posibilidad de [[que el Zifar entero estuviera construido sobre el recurso de la amplificación]]	
		EL RECURSO DE LA AMPLIFICACIÓN	
1		<u>una lectura del Zifar</u>	
		mayor aprecio del lector	
		la mezcla de géneros	
1		<u>el hibridaje del Zifar</u>	
		resultado de [[ser la primera obra de su tipo en la literatura castellana]]	
		la posibilidad de [[que el hibridaje pudiera ser una característica buscada con el objeto de lograr un cierto efecto]]	
		la mezcla de géneros	
		la libertad [[que quiera]] para mezclar géneros	
		la coherencia interna de la obra	
		la efectividad de esta mezcla	
		la mezcla de géneros	
1		<u>La engañosa cercanía de nuestra lengua con el latín</u>	
		las citas del Zifar	
		narración ^DEL AUTOR	
		la 'pérdida de tiempo'	
	1	amplificaciones de una argumentación moral de tipo escolástico	
		^UNA ARGUMENTACIÓN MORAL DE TIPO ESCOLÁSTICO	

		una mayor efectividad (decorum) [[para comunicar ciertos contenidos]]	
		la propuesta estructural de Wagner	
		extensión ^DEL DISCURSO	
		la argumentación de [[la que aquélla depende]]	
		los aportes de las poéticas clásicas	
		la hibridación de géneros	
		una constante en buena parte de los textos en prosa	
	1	las motivaciones del cambio de registro	
		^EL CAMBIO DE REGISTRO	
		diferencia ^DE LA OBRA	
		los trabajos de Wagner	
TEMÁTICAS	COMPLEJAS		
9	5		
		METÁFORAS EXPERIENCIALES	85
		CLÁUSULAS FINITAS	340
		METÁFORAS E. POR CLÁUSULA F.	0.25
		METÁFORAS E. TEMÁTICAS	9
		METÁFORAS E. TEMÁTICAS POR METÁFORA E.	0.10588235
		METÁFORAS E. COMPLEJAS	5
		METÁFORAS E. COMPLEJAS POR METÁFORA E.	0.05882353
TEMÁTICAS	OBJETIVAS		
1		<u>Mi impresión es</u>	
	1	pareciera	
1	1	<u>se considera</u>	
1		<u>me parece</u>	
		considero	
1		<u>Me parece que</u>	
1		<u>Me parece que</u>	
1	1	<u>se puede ver</u>	
1		<u>Mi opinión es que</u>	
TEMÁTICAS	OBJETIVAS		
7	3		
		METÁFORAS DE MODALIDAD	9
		CLÁUSULAS FINITAS	340
		METÁFORAS DE M. POR CLÁUSULA F.	0.02647059
		METÁFORAS DE M. TEMÁTICAS	3
		METÁFORAS DE M. TEMÁTICAS POR METÁFORA DE M.	0.33333333
		METRÁFORAS DE M.OBJETIVAS	3
		METÁFORAS DE M. OBJETIVAS POR METÁFORA DE M.	0.33333333
		METÁFORAS DE M. SUBJETIVAS	6
		METÁFORAS DE M. SUBJETIVAS POR METÁFORA DE M.	0.66666667

METÁFORA GRAMATICAL EN EL LENGUAJE ACADÉMICO EN ESPAÑOL

VERBOS	SUSTANTIVOS		
	1	el resultado	
	1	el resultado	
1		hace a	
1		permite	
	1	resultado	
VERBOS	SUSTANTIVOS		
2	3		
		METÁFORAS LÓGICAS	5
		CLÁUSULAS FINITAS	340
		METÁFORAS L. POR CLÁUSULA F.	0.01470588
		VERBOS	2
		VERBOS POR METÁFORA L.	0.4
		SUSTANTIVOS	3
		SUSTANTIVOS POR METÁFORA L.	0.6

Referencias bibliográficas

Achugar, M. (2003). Academic registers in Spanish in the U.S: a study of oral texts produced by bilingual speakers in a university graduate program. En A. Roca y C. Colombi (eds.), *Mi lengua. Spanish as a heritage language in the United States*. Washington D.C.: Georgetown University Press. 213-234.

Achugar, M. y Colombi, M. C. (2008). Systemic functional linguistic explorations into the longitudinal study of the advanced capacities: the case of Spanish heritage language. En L. Ortegay y H. Byrnes (eds.), *The longitudinal study of advanced L2 capacities*. Londres: Routledge. 36-57.

Allerton, D. J. (1979). *Essentials of grammatical theory: a consensus view of syntax and morphology*. Londres: Routledge.

Asp, E. (1993). *Natural language and human resources: a socio-cognitive account of metaphor*. Tesis presentada para obtener el grado de Doctorado en Lingüística. York University, Toronto.

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Londres: Oxford University Press.

Baker, M. (1992). *In other words: a coursebook in translation*. Londres: Routledge.

Banks, D. (1995). On the historical origins of nominalized process in scientific text. *English for Specific Purposes*, 24, 347-357.

Bateman, J. (1985). *An initial fragment of a computational systemic grammar for Japanese*. Reporte técnico del Departamento de Ingeniería Electrónica. Kyoto University.

Briones, S., Fortuny, L., Sastre, S. y Pocovi, M. B. (2003). Grammatical metaphor in scientific English. *The ESPecialist*, 24, 131-142.

Butler, C. S. (2003). *Structure and function*. Amsterdam: Benjamins.

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

Carbonero Cano, P. (1979). *Deixis espacial y temporal en el sistema lingüístico*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: a functional perspective*. Nueva York: Continuum.

Colombi, C. (2002). Academic language development in latino students' writing in Spanish. En C. Colombi y M. J. Schleppegrell (eds.), *Developing advanced literacy in first and second language. Meaning with power*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 67-86.

Colombi, C. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. En A. Roca y 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. En H. Byrnes (ed.), *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky*. Londres: Continuum. 147-163.

Colombi, M. C., Pelletieri, J. y Rodríguez, M. I. (2005). *Palabra abierta*. Nueva York: Houghton Mifflin Company.

Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Croft, W. (1990). *Typology and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.

Derewianka, B. (1995). *Language development in the transition from childhood to adolescence: the role of grammatical metaphor*. Tesis presentada para obtener el grado de Doctorado en Lingüística. Macquarie University.

Doughty, C. y Williams, J. (eds.) (1998). *Focus on Form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dowing, A. (1991). An alternative approach to theme: a systemic-functional perspective. *Word*, 42, 119-143.

Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Eggins, S. y 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.

Fang Yan, E., McDonald, E. y Cheng, M. (1995). On theme in Chinese: from clause to discourse. En R. Hasan y P. H. Fries (eds.), *On subject and theme: a discourse functional perspective*. Amsterdam: Benjamins. 235-273.

Fawcett, R. P. (2000). *A theory of syntax for systemic functional linguistics*. Amsterdam: Benjamins.

Fawcett, R. P. (2008). *Invitation to Systemic Functional Linguistics through the Cardiff Grammar: an extension and simplification of Halliday's Systemic Functional Grammar (third edition)*. Londres: Equinox.

Fernández Martorell, C. (1994). *Estructuralismo: lenguaje, discurso, escritura*. España: Montesinos Editor, SL.

Filice, E. (2008). *La estructura temática en los géneros académicos: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario*. Tesis presentada para obtener el grado de Maestría en Lingüística Aplicada. Universidad Nacional Autónoma de México.

Firh, J. R. (1959). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Londres: Oxford University Press.

Ghio, E. y Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional*. Santa Fé, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

Givón, T. (1984). *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam: Benjamins.

Givón, T. (1993). *English grammar: a function-based introduction*. Amsterdam: Benjamins.

Givón, T. (2001). *Syntax: an introduction*. Amsterdam: Benjamins.

Goatly, A. (1995). Congruence and ideology. *Social Semiotics*, 5, 26-63.

Gómez, M. C. (en prensa). El desarrollo de la escritura y el uso de las metáforas interpersonales entre los estudiantes universitarios de español como lengua heredada.

Guillén Galvé, 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. (1961). Categories of the theory of grammar. En J. Webster (ed.), *On grammar: collected works of M. A. K. Halliday, Vol. 1*. Londres: Continuum, 2002. 37-94.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. Londres: Edward Arnold.

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

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

Halliday, M. A. K. (1988). Some basic concepts of educational linguistics. En J. Webster (ed.), *Language and education: collected works of M. A. K. Halliday, Vol. 9*. Londres: Continuum, 2007. 341-353.

Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. (1990). On the concept of "Educational Linguistics". En J. Webster (ed.), *Language and education: collected works of M. A. K. Halliday, Vol. 9*. Londres: Continuum, 2007. 354-367.

Halliday, M. A. K. (1995). Language and the reshaping of human experience. En J. Webster (ed.), *The language of science: collected works of M. A. K. Halliday, Vol. 5*. Pekín: Peking University Press, 2004. 7-23.

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93-116.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar. Segunda Edición*. Londres: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1996). Literacy and linguistics: a functional perspective. En R. Hasan y G. Williams (eds.), *Literacy in society*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman. 339-424.

Halliday, M. A. K. (1998a). Language and knowledge: the 'unpacking' of text. En J. Webster (ed.), *The language of science: collected works of M. A. K. Halliday, Vol. 5*. Pekín: Peking University Press, 2004. 24-48.

Halliday, M. A. K. (1998b). Things and relations: regrammaticising experience as technical knowledge. En J. R. Martin and R. Veel (eds.), *Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science*. Londres: Routledge. 185-235.

Halliday, M. A. K. (1999). The grammatical construction of scientific knowledge: the framing of the English clause. En J. Webster (ed.), *The language of science: collected works of M. A. K. Halliday, Vol. 5*. Pekín: Peking University Press, 2004. 102-134.

Halliday, M. A. K. (2003). On the "architecture" of human language. En J. Webster (ed.), *On language and Linguistics: collected works of M. A. K. Halliday, Vol. 3*. Londres: Continuum. 1-29.

Halliday, M. A. K. (2004). How big is a language? On the power of language. En J. Webster (ed.), *The language of science: collected works of M. A. K. Halliday, Vol. 5*. Pekín: Peking University Press, 2004. xix-xxxii.

Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

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

Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. Londres: Cassell.

Hasan, R. (1987). The grammarian's dream: lexis as most delicate grammar. En M. A. K. Halliday y R. Fawcett (eds.), *New developments in systemic linguistics: theory and description*. Londres: Pinter. 184-211.

Hori, M. (1995). Subjectlessness and honorifics in Japanese. En R. Hasan y P. H. Fries (eds.), *On subject and theme: a discourse functional perspective*. Amsterdam: Benjamins. 151-187.

Houser, N. y Kloesel, C. (eds.) (1992). *The essential Peirce: selected philosophical writings*. Indiana: Indiana University Press.

Hu, Z. (1981). *Textual cohesion in Chinese*. Tesis presentada para obtener el grado de Maestría en Lingüística. University of Sydney.

Ignatieva, N. (2008a). A systemic functional analysis of college students' literature essays in Spanish. *Odense working papers in language and communication*, 29, 420-433.

Ignatieva, N. (2008b). Descripción sistémico funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo*, 25, 176-195.

Ignatieva, N. (en prensa-b). Ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémico funcional.

Ignatieva, N. (en prensa-a). ¿Qué parámetros hacen la escritura académica exitosa? Una perspectiva funcional de ensayos estudiantiles.

Lassen, I. (2003). *Accessibility and acceptability in technical manuals. A survey of style and grammatical metaphor*. Amsterdam: Benjamins.

Lavid, J., Arús, J. y Zamorano-Mancilla, J. R. (2010). *Systemic functional grammar of Spanish: a contrastive study with English*. Londres: Continuum.

Lemke, J. L. (1998). Resources for attitudinal meaning. *Functions of Language*, 5, 33-56.

Li, E. S. H. (2007). *A systemic functional grammar of Chinese: a text-based analysis*. Londres: Continuum.

Long, M. H. (1991). Focus on Form: a design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. Ginsberg y C. Kramsh (eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: Benjamins. 39-52.

Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. En I. Ogden e I. A. Richards (eds.), *The meaning of meaning: a study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism*. Nueva York: Harcourt BW, 1972. 296-336.

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

Martinet, A. (1960). *Elementos de lingüística general*. Madrid: Gredos, 1972.

Martinet, A. (1965). *La lingüística sincrónica*. Madrid: Gredos, 1971.

Martinet, A. (1989). *Función y dinámica de las lenguas*. Madrid: Gredos, 1993.

Martínez Celdrán, E. (1996). *El sonido en la comunicación humana: introducción a la fonética*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexico-grammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Sciences.

Matthiessen, C. M. I. M. y Halliday, M. A. K. (2009). *Systemic Functional Grammar: a first step into the theory*. Pekín: Higher Education Press.

Miremedi, S. A. y 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.

Munday, J. (2001). *Introducing translation studies: theories and applications*. Londres: Routledge.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Norwich: Prentice Hall International.

Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

Painter, C. (2001). Understanding genre and register: implications for language teaching. En A. Burns y C. Coffin (eds.), *Analysing English in a global context*. Londres: Routledge. 167-180.

Palmer Bermúdez, N. (2005). *Los elementos fundamentales de una reseña*. Material del Centro de Competencias de la Comunicación de la Universidad de Puerto Rico en Humacao.

Prozorova, L. A. (1997). If not given then what? Things that come first in academic discourse. En A. Duszak (ed.), *Culture and styles of academic discourse*. Nueva York: Mouton de Gruyter. 305-322.

R. A. E. (1995). *Diccionario de la Lengua Española. Edición electrónica. Versión 21.1.0*. Real Academia Española. Espasa Calpe, SA.

Ravelli, L. J. (1988). Grammatical metaphor: an initial analysis. En E. Steiner and R. Veltman (eds.), *Pragmatics, discourse and text: some systemically inspired approaches*. Londres: Frances Pinter. 135-147.

Ravelli, L. J. (2003). Renewal of connection: integrating theory and practice in an understanding of grammatical metaphor. En A. M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers y L. Ravelli (eds.), *Grammatical metaphor: views from systemic functional linguistics (current issues in linguistic theory)*. Amsterdam: Benjamins. 37-64.

Ravelli, L. J. y Ellis, R. A. (eds.) (2004). *Analysing academic writing. Contextualized framework*. Londres: Continuum.

Rébora Togno, E. (2002-3). Mensaje e interacción en el ensayo de crítica literaria en lengua inglesa: análisis del título y de la introducción. *Anuario de Letras Modernas*, 11, 189-217.

Rose, D. (2006). *Learning to read: reading to learn*. Taller impartido en la Facultad de Lenguas Modernas de la BUAP. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Sampson, G. (1985). *Sistemas de escritura*. Barcelona: Gedisa, 1997.

Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada, 1973.

Schleppegrell, M. (2010). *Evolving language-based pedagogy: teachers taking up functional grammar*. Plenaria dada en el marco del 37° Congreso Internacional de Lingüística Sistemico Funcional. The University of British Columbia.

Simon-Vandenberg, A. M. (2003). Lexical metaphor and interpersonal meaning. En A. M. Simon-Vandenberg, M. Taverniers y L. Ravelli (eds.), *Grammatical metaphor: views from systemic functional linguistics (current issues in linguistic theory)*. Amsterdam: Benjamins. 223-256.

Simon-Vandenberg, A. M., Taverniers, M. y Ravelli, L. (eds.) (2003). *Grammatical metaphor: views from systemic functional linguistics (current issues in linguistic theory)*. Amsterdam: Benjamins.

Sinclair, J. (1987). *Looking up: an account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. Londres: Collins.

Söll, L. (1974). *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlín: Schmidt.

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

Teruya, K. (2004). Metafunctional profile of the grammar of Japanese. En A. Caffarel, J. Martin y C. M. I. M. Matthiessen (eds.), *Language typology: a functional perspective*. Amsterdam: Benjamins. 185-254.

Teruya, K. (2007). *A systemic functional grammar of Japanese*. Londres: Continuum.

Ventola, E. (1997). La escritura académica: análisis textolingüístico. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 26, 28-54.

Wu, Y. y Dong, H. (2009). Applying SF-based genre approaches to English writing class. *International Education Studies*, 2, 77-81.

Xiaoqing, O. (1986). *Clause Complex in Chinese*. Tesis presentada para obtener el grado de Maestría en Lingüística Aplicada. University of Sydney.