



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS INTERPERSONALES EN ENSAYOS
ACADÉMICOS DE BACHILLERATO DESDE EL PUNTO DE VISTA
FUNCIONAL**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA:
PABLO MANUEL ROJAS AGUILAR

TUTORA DE TESIS:
DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA
CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

MÉXICO, D.F. NOVIEMBRE DE 2015



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

Antes de entregar esta tesis al espacio académico, quiero manifestar mi gratitud para quienes, de alguna manera, han contribuido a la manufactura de esta investigación. Si bien en la portada aparece sólo mi nombre, cada palabra contenida en este trabajo ha sido entrañada por el apoyo de mis seres más cercanos, porque un hombre por sí solo no es nada.

En primer lugar, quiero agradecer a la Dra. Natalia Ignatieva por su atención sabia y comprometida cada semana en su cubículo, por sus observaciones certeras y precisas, por su calidad humana, por su amabilidad en el trato y por muchas otras cosas más que no alcanzaré a decir y que, sin embargo, le agradeceré el resto de mis días, como haberme hecho parte, aunque de manera modesta, del engranaje sistémico y funcional de la lingüística.

También quiero agradecer a mi madre, Yola; a mi hermana, Paola; a mis tíos, Óscar, César, Alma, Lolita; a mi primo, Óscar, por hacerme sentir cercano a mi casa aunque hubo distancia entre nosotros, por haberme sostenido e impulsado, por ofrecerme un hogar en el bello y caótico Distrito Federal.

A mi sobrino, Emilio, por hacerme compañía en las largas noches de trabajo en Puebla, por quedarse dormido esperando a que yo terminara mis lecturas y por no querer dejarme solo.

A mi padre que, a pesar de su partida hace ocho años, de una manera secreta sigue mostrándome el camino, cargado de virtudes humanas, de agonías, en el que uno debe sentir intensamente cada instante de la vida y aceptar un destino, un destino no buscado y cumplir con él aunque se trate de algo fatal, de algo hermosamente fatal como lo es el trabajo con las letras.

A Karen por hacerme parte de su familia, por haber encendido una luz cuando yo andaba entre las penumbras, por aligerar el peso de la soledad, por trabajar conmigo la materia y los sueños, y obligatoriamente por la complicidad lingüística.

A mis profesores, Aída Espinosa, Carmen Curcó, Teresa Peralta, Monique Vercamer, Roland Terborg, Natalia Ignatieva, Marisela Colín, Laura García, María Andrea Giovine, por evidenciar abiertamente sus amplios horizontes lingüísticos y en consecuencia haber incidido en mi formación.

A mis diez y siete compañeros, por las experiencias compartidas y los conocimientos intercambiados durante esta aventura académica.

A mi amigo, Renato, por recibirme en su casa y guiarme, cual Virgilio, por los círculos dantescos que son las vialidades y líneas subterráneas de la ciudad de México. A mis amigos, Luis y Genam, por las pláticas y risas que disgregan las tensiones; a los tres, por ser parte de la familia que elegí para ser en el mundo.

A mis sinodales, Marisela Colín, Victoria Zamudio, Carmen Contijoch, Daniel Rodríguez, por haber leído mi trabajo, por las correcciones realizadas, por sus valiosos comentarios hechos para enriquecer esta modesta investigación.

A la Coordinación del Programa de Maestría y Doctorado en Lingüística de la UNAM, por haberme seleccionado como alumno de esta fascinante universidad. Espero no decepcionarla.

Agradezco a CONACYT por la beca otorgada durante estos acaso más encantadores años de mi vida. Sin su apoyo, este trabajo no habría sido posible; espero que cumpla con las expectativas.

Finalmente, agradezco a los alumnos del COBAEP, Plantel 25, y a sus profesores por brindarme los ensayos a propósito de los cuales se desarrolló esta investigación, mismos que se han convertido en el corazón de esta tesis.

Gracias a todos, ¡muchas gracias!

A mi padre, a quien le hubiera gustado leer estas páginas.

A mi madre, Yolanda Aguilar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	vi
Problema de investigación	vii
Justificación de la investigación	vii
Preguntas de investigación.....	viii
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	1
1.1 La Lingüística Sistémico Funcional	1
1.1.1 Los estratos lingüísticos	2
1.1.2 Surgimiento de las metafunciones	4
1.1.2.1 Metafunción ideacional	6
1.1.2.2 Metafunción interpersonal	6
1.1.2.3 Metafunción textual	7
1.1.3 Los estratos sociales	7
1.1.3.1 Registro	7
1.1.3.2 Género	8
1.2 La cláusula como unidad de análisis	10
1.2.1 Los aspectos interpersonales: la cláusula como intercambio	10
1.2.2 Sistema de modo	11
1.2.2.1 Formas discursivas básicas	11
1.2.2.1.1 Propuestas	11
1.2.2.1.2 Propositiones	12
1.2.2.2 El finito	13
1.2.2.3 El sujeto	13
1.2.2.4 El resto	14
1.2.2.5 El predicador	14
1.2.2.6 El complemento	14
1.2.2.7 El adjunto	15
1.2.3 Polaridad y modalidad	15
1.2.3.1 Modalización y modulación	16
1.2.3.2 Metáforas interpersonales	17
1.3 El ensayo	19
1.3.1 El ensayo de bachillerato	21
1.3.2 La voz del autor, la comunidad de práctica de bachillerato	21
1.3.3 Lenguaje oral y el lenguaje escrito	24
1.3.3.1 El lenguaje oral	24
1.3.3.2 Lenguaje escrito	25

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA	27
2.1 Objetivos	27
2.2 Sujetos	28
2.3 Textos seleccionados	28
2.4 Unidades de análisis	30
2.5 Procedimientos	31
CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS	34
3.1 Modo (MD)	34
3.1.1 Ejemplos de Modo	38
3.1.1.1 Principiantes	38
3.1.1.2 Avanzados	38
3.1.1.3 Expertos	38
3.2 Referencias a la 1ª y 2ª persona (Ref. 1ª y 2ª P)	39
3.2.1 Ejemplos de Referencialidad	43
3.2.1.1 Principiantes	44
3.2.1.2 Avanzados	44
3.2.1.3 Expertos	44
3.3 Polaridad negativa (PL-)	44
3.3.1 Ejemplos de Polaridad negativa	48
3.3.1.1 Principiantes	48
3.3.1.2 Avanzados	48
3.3.1.3 Expertos	48
3.4 Adjuntos modales (AM)	48
3.4.1 Ejemplos de Adjuntos modales	53
3.4.1.1 Principiantes	53
3.4.1.2 Avanzados	54
3.4.1.3 Expertos	54
3.5 Verbos modales (VM)	54
3.5.1 Ejemplos de Verbos modales	58
3.5.1.1 Principiantes	59
3.5.1.2 Avanzados	59
3.5.1.3 Expertos	60
3.6 Metáforas interpersonales (MI)	60
3.6.1 Ejemplos de Metáforas interpersonales	64
3.6.1.1 Principiantes	64

3.6.1.2 Avanzados	64
3.6.1.3 Expertos	64
3.7 Vocativos (VT)	64
3.7.1 Ejemplos de Vocativos	66
3.7.1.1 Principiantes	66
3.7.1.2 Expertos	66
CAPÍTULO IV. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN	68
4.1 Comparación de los resultados de acuerdo con la experiencia del escribiente	68
4.1.1 Primera pregunta de investigación	68
4.1.2 Segunda pregunta de investigación	70
4.1.3 Tercera pregunta de investigación	71
4.2 Comparación de los resultados de acuerdo con las notas asentadas por los profesores..	74
4.3 Cercanía de los ensayos con el lenguaje oral	78
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES	80
5.1 La voz del autor de bachillerato	80
5.1.1 Primera variable: experiencia de los escribientes	81
5.1.2 Segunda variable: calificaciones otorgadas por los profesores	82
5.2 El éxito de la voz de bachillerato	82
5.3 El lenguaje de bachillerato y la oralidad	83
5.4 El ensayo de bachillerato	83
5.5 Contribuciones y limitaciones del estudio	84
5.5.1 La limitación del ensayo como objeto de estudio	85
5.6 Direcciones para investigaciones futuras	86
CAPÍTULO VI APÉNDICES	87
6.1 Apéndice A	87
6.2 Apéndice B	89
6.3 Apéndice C	90
6.4 Apéndice D	94
6.5 Apéndice E	95
6.6 Apéndice F	96
CAPÍTULO VII REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 Sistema lingüístico según Halliday (1985)

Figura 1.2 Los estratos lingüísticos (adaptada de Halliday, 2004)

Figura 1.3 Las metarredundancias (Eggins y Martin, 1997)

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1.1 Funciones evolutivas del lenguaje (Halliday, 1975)

Cuadro 1.2, Roles discursivos (adaptado de Ghio y Fernández, 2005:102; y de Martin, 2013:46)

Cuadro 1.3, El sujeto, el finito y el resto (adaptado de Ghío y Fernández, 2005)

Cuadro 1.4, Los adjuntos (tomado de Ghío & Fernández, 2005:110)

Cuadro 1.5 Escala de modalidad.

Cuadro 1.6 Ejemplos de la escala de modalidad (adaptado de Halliday, 1985).

Cuadro 1.7 Realizaciones metafóricas y no metafóricas (adaptado de Halliday, 1985)

Cuadro 1.8 La auto-representación del autor (adaptada de Ivanic & Camps, 2001)

LISTA DE TABLAS

Tabla 2.1. Abreviaturas de los textos analizados

Tabla 2.2 Distribución de textos analizados

Tabla 3.1. Distribución de MD en los BP

Tabla 3.2 Distribución de MD en los BA

Tabla 3.3 Distribución de MD en los EE

Tabla 3.4 Distribución de las Ref a 1ª P y 2ª P s y p en los BP

Tabla 3.5 Distribución de las Ref a 1ª P y 2ª P s y p en los BA

Tabla 3.6 Distribución de las Ref a 1ª P y 2ª P s y p en los EE

Tabla 3.7 Distribución de PL- en los BP

Tabla 3.8 Distribución de PL- en los BA
Tabla 3.9 distribución de PL- en los EE
Tabla 3.10 Distribución de AM en los BP
Tabla 3.11 Distribución de AM en los BA
Tabla 3.12 Distribución de AM en los EE
Tabla 3.13 Distribución de VM en los BP
Tabla 3.14 Distribución de VM en los BA
Tabla 3.15 Distribución de VM en los EE
Tabla 3.16 Distribución de MI en los BP
Tabla 3.17 Distribución de MI en los BA
Tabla 3.18 Distribución de MI en los EE
Tabla 3.19 Distribución de VT en los BP
Tabla 3.20 Distribución de VT en los BA

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 4.1. Aspectos interpersonales, 2º y 6º semestres.

Gráfica 4.2. Total del aspectos interpersonales, 2º y 6º semestres.

Gráfica 4.3. Aspectos interpersonales, 2º, 6º semestres y autores expertos.

Gráfica 4.4. Porcentaje total de aspectos interpersonales: 2º, 6º semestres y autores expertos.

Gráfico 4.5. Notas establecidas por los profesores de acuerdo con el uso de cada aspecto interpersonal. 2º Semestre.

Gráfico 4.6. Notas establecidas por los profesores de acuerdo con el uso de cada aspecto interpersonal. 6º Semestre.

Gráfico 4.7. Notas establecidas por los profesores, de acuerdo con el uso de aspectos interpersonales.

INTRODUCCIÓN

El análisis del discurso desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional ha propiciado el diseño de modelos educativos (Halliday y Martin, 1993; Halliday, 1996; Prozorova, 1997; Ravelli y Ellis, 2004) los cuales se ubican dentro de lo que Halliday denomina ‘lingüística educacional’, donde se ha observado que los miembros de una comunidad académica hacen uso del lenguaje de modo tal que cubre las expectativas de un contexto determinado. En este sentido, si un aprendiz pretende formar parte de una comunidad académica, debe manejar el género específico que dicha comunidad utiliza (Zamudio, 2007).

En el caso del trabajo que se presenta, erigido bajo los lineamientos de la Lingüística Sistémico Funcional, formar parte de la “comunidad académica de bachillerato” depende, principalmente, de las expectativas que los profesores tengan de los textos estudiantiles, pues ellos son quienes determinan (a través de sus evaluaciones) qué textos forman parte del género de bachillerato y cuáles no.

Esta investigación se centra, entonces, en el análisis de la redacción académica de alumnos de nivel medio superior pertenecientes al Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla (un organismo público), en dos niveles distintos: 2º y 6º semestre; y en dos asignaturas de la misma área del conocimiento: Taller de lectura y redacción y Literatura. También se han analizado textos de autores expertos, incluidos en el programa de estudio de bachillerato, a fin de ser utilizados como un punto de referencia al momento de comparar los textos estudiantiles.

Dicho estudio tiene como fin brindar una caracterización de los recursos léxico-gramaticales que los adolescentes emplean en su escritura para construir el ‘significado interpersonal’ (es decir, para manifestar su voz e interactuar con el lector); asimismo, se describe la evolución que ésta va teniendo desde el 2º hasta el 6º semestre. También se hacen evidentes los criterios que los profesores emplean para determinar si los textos satisfacen, o no, las especificaciones que configuran el género de la comunidad de práctica.

1. Problema de investigación

La producción escrita en cualquier área del conocimiento y en cualquier nivel académico es una herramienta esencial, pues representa la vía mediante la que se construye el conocimiento necesario para el desempeño exitoso en la elaboración de cualquier género. Según Halliday y Martin (1993), esta capacidad resulta de un proceso de alfabetización avanzada en la cual se proveen las herramientas necesarias para un procesamiento mental que lleve a la apropiada codificación y decodificación de significados.

Sin embargo, en el Colegio de Bachilleres no existen lineamientos pedagógicos para la elaboración de textos académicos (lo cual implica develar los recursos léxico-gramaticales con los que se construyen significados para generar textos). Pese a esto, se espera que los estudiantes muestren un buen nivel de escritura y que su voz se manifieste de manera exitosa en los escritos que reflejan los propósitos del lenguaje académico.

En este sentido, si no existe una caracterización de la producción escrita a nivel bachillerato que nos acerque al entendimiento del potencial de estructura genérica de tales textos, así como de la evolución que ésta va teniendo con el paso del tiempo, será muy complicado brindarles a los jóvenes las herramientas necesarias y suficientes para que su proceso de escritura sea satisfactorio.

2. Justificación de la investigación

Aunque muchos estudios se han realizado dentro del contexto educativo desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional, la mayoría se han llevado a cabo en lengua inglesa.

En México, últimamente han habido investigaciones en lengua española, relacionadas con el lenguaje académico: Hernández, 2010; Filice, 2010; Ignatieva, 2008, 2014; Rodríguez, 2014; etc. Sin embargo, hay pocos trabajos que traten sobre la escritura del nivel medio superior.

En el marco de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el estudio lingüístico del uso del lenguaje escrito de bachillerato no ha sido abordado aún. Dado lo anterior, el análisis que se realiza en este trabajo puede contribuir al entendimiento del potencial de estructura genérica de los escritos en este nivel educativo porque, mediante la caracterización de dichos textos, podremos tener la posibilidad de observar de qué manera

los bachilleres construyen sus argumentos, sus opiniones, sus actitudes, a través de los recursos interpersonales. Si se enfatiza la necesidad de obtener tal caracterización en nuestro país, se tendrá una posibilidad mayor de ayudar a los alumnos a que su proceso de escritura se desarrolle de manera positiva.

3. Preguntas de investigación

Este estudio, como ya se había mencionado, consiste en caracterizar y comparar los aspectos interpersonales empleados en ensayos académicos escritos por estudiantes de 2° y 6° semestre del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla (COBAEP), así como por autores expertos (incluidos en los programas de estudio de bachillerato). Aquí, se toman en cuenta los recursos lingüísticos empleados por los escribientes para manifestar sus opiniones y actitudes.

Para cumplir con los objetivos de este trabajo, fue necesario plantearse las siguientes preguntas:

- ¿Qué recursos léxico-gramaticales seleccionan los estudiantes de bachillerato de segundo y sexto semestre para construir los significados interpersonales en sus ensayos?
- ¿Cómo varían los recursos léxico-gramaticales que seleccionan los estudiantes de bachillerato de segundo semestre para construir el significado “interpersonal” en sus ensayos, en comparación con los de alumnos de sexto semestre?
- ¿Cómo varían los recursos léxico-gramaticales que seleccionan los estudiantes de bachillerato (de segundo y sexto semestre) para construir el significado interpersonal en sus ensayos, en comparación con los de los autores expertos?

En los capítulos siguientes, se mostrarán los fundamentos teóricos utilizados para llevar a cabo esta investigación (Capítulo I). Después, se dará a conocer la metodología empleada para llevar a cabo este estudio: los objetivos, los textos seleccionados, los sujetos que realizaron dichos textos, las unidades de análisis y los procedimientos (Capítulo II). Luego, se describirán los datos (Capítulo III), se discutirán los resultados obtenidos y se dará respuesta a las preguntas de investigación (Capítulo IV). Al final, se mostrarán las

conclusiones, así como los hallazgos alcanzados y las posibles implicaciones dentro de la escritura académica de bachillerato (Capítulo V).

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se hablará sobre la manera en la que el lenguaje es concebido por la Lingüística Sistémico Funcional y sobre cómo los estratos lingüísticos que se desprenden de los contextos de situación y de cultura. Asimismo, se hablará sobre las tres metafunciones del lenguaje; también sobre cómo la concepción del ensayo está determinada por los diversos ámbitos ideológicos en los que se constituyen las comunidades de práctica y, finalmente, sobre las características de los lenguajes escrito y oral.

1.1 La Lingüística Sistémico Funcional

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) se ubica dentro de la tradición funcionalista europea y comenzó a desarrollarse en la segunda mitad del siglo XX. Fue creada por Michael Halliday en Inglaterra con base en nociones fundamentales emanadas principalmente de Malinowsky, J. R. Firth, Hjelmslev y la escuela de Praga; aunque también recibió cierta influencia de lingüistas americanos como Sapir y Whorf.

Esta teoría es concebida como un instrumento para desentrañar el lenguaje desde una perspectiva social y semiótica a la vez (sociosemiótica). Para Halliday, la semiótica es entendida como el estudio general de los sistemas de significados que “operan con ciertos productos formales denominados ‘signos’, los cuales se entienden como redes de relaciones” (1985). Entre estas redes, el lenguaje vendría a ser un sistema más de significados —inmerso entre otros sistemas que, en su inescrutable conjunto, erigen (en palabras de Halliday & Hasan, 1989), “la cultura humana”— con la peculiaridad de codificar otros sistemas que no pueden hacerlo por sí solos. Mientras que el término ‘social’ es entendido para significar, por un lado, la ‘cultura’ (entendida como el conjunto de sistemas de significados interrelacionados), por otro lado, la relación que existe entre el lenguaje y la estructura social, (Halliday & Hasan, 1989). De tal modo, esta concepción del lenguaje, que unifica ambas perspectivas, permite el estudio de éste como un recurso para construir e interpretar significados en un contexto cultural.

Dicho lo anterior, se puede entender el carácter sistémico y funcional de la teoría: 1) es *sistémica* porque explica cómo se han desarrollado los sistemas gramaticales como un

potencial para construir significados sociales, centrándose en las relaciones paradigmáticas de opción; 2) es *funcional* porque proporciona una visión profunda de “por qué la lengua es como es (para cualquier persona)” (Halliday, 2004); lo anterior debido a que hay funciones que ésta debe cumplir en cualquier cultura; por ejemplo, representar los mundos internos y externos de los hablantes, representar las relaciones que éstos establecen con otros individuos de su sociedad en un contexto determinado. En otras palabras, para Halliday (1985), la lengua es como es de acuerdo con las funciones que cumple. De tal modo, los sistemas semióticos, entre ellos el lenguaje, se entienden como una red de opciones interconectadas (Halliday, 1985).

Así, pues, cuando un hablante emite un enunciado, lo que hace es elegir de una serie de opciones —las cuales se encuentran a nivel paradigmático— las más significativas de acuerdo con el contexto en que se comunica (Egins, 2003). La elección de determinadas formas lingüísticas, en lugar de otras, es lo que genera significados, los cuales se desprenden de ciertas funciones sociales (Halliday, 1985). De tal modo, para la LSF no hay una relación arbitraria entre forma y función lingüística, pues ésta trata de explicar de qué manera las estructuras formales se erigen partiendo del papel que juegan en la sociedad. Es decir, las funciones sociales (que varían de acuerdo con cada cultura) exigen determinados significados que son codificados por la gramática, la cual los articula y los presenta de manera sintagmática.

1.1.1 Los estratos lingüísticos

Para Halliday (1985), el sistema lingüístico está constituido por dos planos: A) plano del contenido y B) plano de la expresión (véase la Figura 1.1). A su vez, el plano del contenido está constituido por a) el sub plano del contenido: semántico (entendido como sistemas de significados, en los cuales el término ‘significado’ no debe interpretarse como ‘referencial/cognitivo’) y b) el sub plano de la expresión: léxico-gramática (que se relaciona con la segmentación de significado en palabras y estructuras).

Así, el sub plano o estrato de la ‘léxico-gramática’ se ocupa de construir los significados emanados de las funciones sociales, y el sub plano o estrato de la ‘semántica’ engloba los recursos que se emplean para producir un texto cohesivo y coherente. Mientras

que el B) plano de la expresión está conformado por la fonología o grafología (sistema de sonidos o letras).

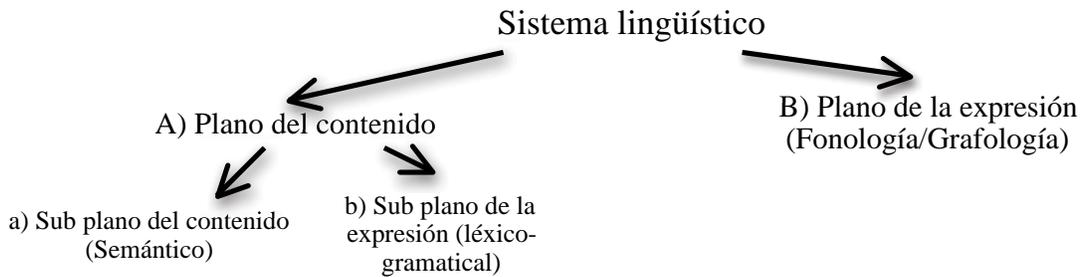


Figura 1.1 Sistema lingüístico según Halliday (1985).

Así, pues, Halliday (1985) considera el lenguaje como un sistema de tres estratos: 1) semántica, 2) lexicogramática y 3) fonología o grafología, como puede evidenciarse en la Figura 1.2.

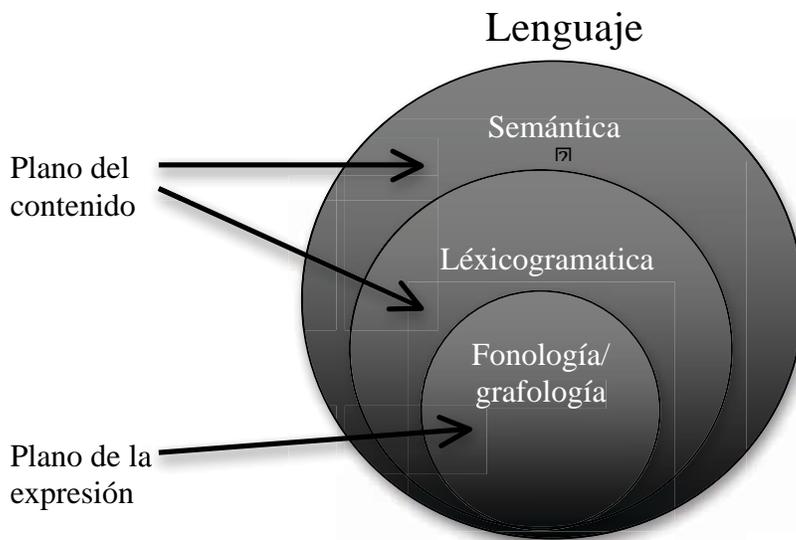


Figura 1.2. Los estratos lingüísticos (Adaptada de Halliday, 2004)

De estos tres estratos, el semántico es el más importante pues es el que se desprende de las funciones sociales, las cuales Halliday (1985) denomina ‘metafunciones’ debido a que éstas poseen un nivel más abstracto y a que son comunes a todas las lenguas. Este estrato, a su vez, requiere de la lexicogramática, que se encarga de aceptar significados de diferentes orígenes funcionales con la finalidad de codificarlos; lo cual se realiza a través de sonidos o letras.

1.1.2 Surgimiento de las metafunciones

Dado que la LSF postula que el aspecto social es algo inherente al sistema lingüístico, ésta no puede limitarse a la concepción funcionalista que considera la noción de ‘función’ del lenguaje como equivalente a la de ‘uso’ lingüístico, ya que ésta no podría dar cuenta del funcionamiento interno del lenguaje; es decir, no muestra la relación que existe entre el sistema y los usos sociales. Por lo tanto, Halliday (1975) dio un alcance más amplio a la noción de ‘función’: el de ‘metafunción’, a fin de referirse a las funciones que son inherentes en todas las lenguas. Para llevar a cabo esta empresa, relacionó esta noción con la adquisición del lenguaje e hizo un seguimiento intensivo de su hijo, Nigel, a fin de observar las funciones que derivaban de las necesidades del niño para comunicarse en un contexto específico. En su estudio (1975), observó que el lenguaje se desarrolla como la expresión de la cultura propia, y se desarrolla en tres fases:

La Fase 1 (9 a 16 ½ meses) consiste en dominar ciertas funciones básicas del lenguaje, al que tienen asociado un pequeño rango de potencial de significado. En ésta, se propone un sistema provisional de funciones evolutivas, las cuales, se espera, sean universales en la cultura humana.

Nº	Función	Glosa
1	Instrumental , se usa el lenguaje para demandar bienes y servicios a fin de satisfacer necesidades materiales.	(yo quiero)
2	Reguladora , el lenguaje se usa para controlar la conducta de los que lo rodean y para adaptarla a sus deseos.	(haz lo que te digo)
3	Interactiva , que engloba las necesidades del niño en cuanto a contacto humano.	(tú y yo)
4	Personal , el lenguaje se usa como la expresión de la identidad propia de los niños con respecto al medio ambiente de las personas y las cosas; esto crea el contexto para la siguiente función	(aquí vengo)
5	Heurística , en la que el lenguaje es una exploración del medio ambiente que se define como el no-yo; finalmente, en la función	(dime por qué)
6	Imaginativa , el lenguaje puede funcionar en la <i>creación</i> de un medio ambiente, de un ambiente de la imaginación.	(vamos a suponer)
7	Informativa , el lenguaje funciona para dar a conocer información y para interactuar.	(tengo algo que contarte)

Cuadro 1.1 Funciones evolutivas del lenguaje (Halliday, 1975).

Las funciones contenidas en el Cuadro 1.1 se cumplen durante el desarrollo del lenguaje, el cual aún consiste en un sistema de dos estratos (expresión y contenido). En esta Fase, cada expresión del niño se relaciona con un solo significado y cumple solamente una función de las primeras cuatro enlistadas en el mencionado cuadro. Estas funciones son el contexto social prototípico de la existencia de los niños, simples estructuras semióticas a través de las cuales él se relaciona y se convierte en parte del sistema social (de su cultura). Así, al comienzo del lenguaje, es una sólo motivación funcional específica la que moldea las selecciones del niño.

Cuando Nigel hizo la transición a la Fase 2 (16 ½ a 18 meses), detuvo la creación del lenguaje para sí mismo y comenzó a generar uno que escuchaba a su alrededor, esto es, las opciones del niño se ampliaron. Esto corresponde a lo que es más usualmente considerado como el inicio del lenguaje, porque éste es el punto en el que el vocabulario y la estructura comienzan a aparecer (léxico-gramática). Nigel aprendió la gramática y el diálogo, es decir, reemplazó su propio sistema de dos estratos (contenido y expresión) por el sistema de tres estratos de los adultos (contenido, forma y expresión).

Con el inicio de la forma gramatical, se cumple con las tres últimas funciones lingüísticas básicas, señaladas en el Cuadro 1.1.: *heurística*, *imaginativa* e *informativa*; así como con dos funciones de manera simultánea: *informativa* e *instrumental*. De acuerdo con Halliday (1975), en esta etapa, las emisiones del niño se caracterizan por poseer una de las dos finalidades (o macrofunciones): 1) **matética** (que surge como una generalización de la función *personal* y la *heurística*), a partir de la cual el niño aprende sobre su ambiente social y material, a fin de que construya su realidad; o 2) **pragmática**, que incluyen el uso del lenguaje tanto para satisfacer las necesidades propias (función *instrumental*), para controlar e interactuar con otros (función *interactiva*), así como para controlar la conducta de los que lo rodean (función *reguladora*).

La macrofunción **pragmática** provee el contexto principal para los sistemas de modo y modalidad (a través de los cuales se realizan los significados **interpersonales**), y la función **matética** provee el principal contexto para observar sistemas de transitividad (a través de los cuales se realizan los significados **ideacionales**).

En la Fase 3 (18 a 30 meses), el lenguaje del niño comienza a servir para la representación simultánea de tres clases distintas de significados: **ideacional**,

interpersonal y textual. Lo anterior, debido a que el niño descubre que puede significar tres cosas al mismo tiempo: 1) puede observar su medio ambiente, 2) interactuar con él y 3) distribuir los significados ideacionales e interpersonales (Martin & White, 2005). La realización de estos significados genera el cumplimiento de las metafunciones ideacional, interpersonal y textual.

Las metafunciones son, entonces, los modos de significación abstractos que se hallan presentes en todo empleo del lenguaje en un contexto social. Éstas se hallan en el sistema semántico, el cual tiene una organización interna dentro del sistema lingüístico que codifica las funciones sociales del lenguaje.

Las metafunciones básicas del sistema semántico son:

1.1.2.1 Metafunción ideacional

La metafunción ideacional tiene que ver con la construcción de la experiencia del mundo externo e interno (Christie, 2004): quién hace qué, dónde, cuándo, cómo y por qué. Los significados desprendidos de esta metafunción son realizados mediante el ‘sistema lingüístico de transitividad’, que sirve para representar la interpretación de lo que existe y ocurre en el mundo. A nivel de la cláusula, esta interpretación logra construirse a través de procesos (que son los constituyentes nucleares: grupos verbales), así como de participantes y circunstancias (constituyentes periféricos que transitan alrededor del constituyente nuclear: grupos nominales, adjetivales, adverbiales y preposicionales). Para Halliday (1994), “la impresión más fuerte de nuestra experiencia está conformada por sucesos tales como: ocurrir, hacer, sentir, significar, ser y devenir”. Esta metafunción posee un componente experiencial y uno lógico.

1.1.2.2 Metafunción interpersonal

La metafunción interpersonal tiene que ver con la manera en la que interactúan las personas, cómo se expresan relaciones intelectuales con otros, cómo se asignan y adoptan roles discursivos durante la situación comunicativa, cómo se manifiestan creencias, actitudes, sentimientos, juicios, opiniones. Los significados desprendidos de esta metafunción son realizados en la léxico-gramática a través del ‘sistema de modo’, el cual gira en torno al grupo verbal constituido por el ‘sujeto’ (conformado por un grupo nominal)

y el 'finito'(que codifica el tiempo gramatical), cuya función determina los aspectos de las cláusulas, los cuales conciernen al tiempo o modalidad gramatical, polaridad, persona, número y género (Halliday, 1985).

1.1.2.3 Metafunción textual

Metafunción textual tiene que ver con el flujo de la información, es decir, con la manera en la que los significados ideacionales e interpersonales se distribuyen en el texto. Los significados desprendidos de esta metafunción son realizados en la léxico-gramática a través del 'sistema temático', que vendría a ser, en palabras de Filice, "el punto de partida del mensaje, el elemento discursivo que crea coherencia sujetándose al discurso previo, permitiendo que el lector se ubique y oriente en el texto" (2010:115).

Estas tres metafunciones ocurren simultáneamente en todo acto comunicativo.

1.1.3 Los estratos sociales

La LSF señala que la manera en la que se realizan los significados, a través de la léxico-gramática, emana directamente de dos dimensiones extralingüísticas: 1) el *registro* (trazado por el contexto de situación) y 2) el *género discursivo* (trazado por el contexto de cultura), las cuales fueron propuestas por Firth a partir de los estudios de Malinowsky (1923).

1.1.3.1 Registro

El registro puede definirse como la "configuración de los recursos semánticos que un miembro de una cultura asocia con un tipo específico de situación; es el potencial de significado disponible, accesible en un determinado contexto social" (Halliday & Hasan, 1989: 38 y 39). En otras palabras, el registro vendría a ser "el medio ambiente en el que se intercambian significados" (Halliday & Hasan, 1980:12), el cual se descompone en tres variables de la situación discursiva: 1) campo, 2) tenor y 3) medio, a través de las cuales se realizan contextualmente los significados ideacional, interpersonal y textual, respectivamente.

1. El ‘campo’ es entendido como lo que está ocurriendo: ¿qué es aquello en lo que los participantes se están involucrando, de lo cual el lenguaje figura como un componente esencial? Martin y Rose (2008)¹.
2. El ‘tenor’ se refiere a la manera en la que interactúan los participantes de la comunicación, a los *roles* que adoptan y asignan a los demás, al grado de formalidad entre los participantes de la interacción (Martin & Rose, 2008).
3. El ‘medio’ se refiere al medio en el que se realiza el discurso o texto; asimismo, tiene que ver con los canales retóricos que se emplean: auditivo, visual, entre otros; y también tiene que ver con el modo en que se organiza y progresa el flujo de información (Martin & Rose, 2008).

Las dimensiones de ‘campo’, ‘tenor’ y ‘medio’ configuran, entonces, los significados que se asocian con ellas: experiencial, interpersonal, textual; lo cual se evidencia mediante las diversas elecciones léxico-gramaticales que un hablante realiza.

1.1.3.2 Género

Este término fue adoptado por Martin (1985), a partir de lo que Halliday (1989) denomina “contexto de cultura” que, a su vez, se desprende de los estudios de Malinowsky (1923). Este último, durante gran parte de su investigación en las islas Trobriand del Pacífico Sur, observó que el lenguaje de los pobladores estaba ligado fuertemente con las acciones que estaban ocurriendo en ese momento; es decir, con sus circunstancias de producción (campo, tenor, medio). No obstante, pronto se dio cuenta de que no sólo era necesario conocer las circunstancias de producción a fin de comprender su lenguaje, sino que también era necesario poseer un conocimiento más profundo sobre la cultura, a partir de la cual se generaba lo que se decía; es decir, sobre su trasfondo cultural (Halliday & Hasan, 1989).

Por lo tanto, el ‘género’ es entendido de manera general por la LSF como las distintas maneras de usar el lenguaje para cumplir con diversas tareas culturalmente definidas (Eggins & Martin, 2000); es decir, como una actividad intencional (en la cual los hablantes participan como miembros de su propia cultura) que está orientada hacia un fin, y posee una estructura significativa inherente: ¿Cómo comenzar un texto?, ¿cómo continuarlo?, ¿cómo culminarlo? Por ejemplo, un escrito de bachillerato se escribe con un

¹ Traducción de Daniel Rodríguez Vergara (2010).

fin o propósito (aprobar una materia), llevando a cabo una serie de pasos (paráfrasis de lo dicho por un autor, brindar una opinión personal, presentar un exhorto y, finalmente, concluir) para erigir la estructura del texto. De esta manera, en cada espacio ideológico, el ‘género’ variará de acuerdo con la cultura y con el propósito que se persiga. En el ámbito laboral, por poner otro ejemplo, un oficio de comisión para un trabajador iniciará con un encabezado, continuará con un saludo, se hará saber la comisión, se agradecerá la atención prestada al oficio y habrá una despedida.

A partir de los años ochenta, la denominada *Escuela de Sydney*, constituida por investigadores como Christie y Martin (2000), Rothery (1996), entre otros, construyó un modelo de análisis del ‘género’, conocida como *Teoría del registro y del género*. En ésta, se establece una serie de relaciones entre el texto y el contexto, denominadas *metarredundancias*, según las cuales, el ‘género’ se realiza a través del ‘registro’ y éste, a su vez, mediante la serie de opciones semánticas, léxico-gramaticales y fonológicas del texto. Así, el lenguaje posee características de las variables de situación discursiva: campo, tenor y medio; éstas, a su vez, poseen características del contexto de cultura.

Lo anterior puede observarse en la Figura 1.3, donde se ilustra la relación existente entre los contextos de situación y cultura, los significados (ideacional, interpersonal, textual) y los sistemas a través de los cuales éstos se realizan en la léxico-gramática (transitividad, modo, tema).

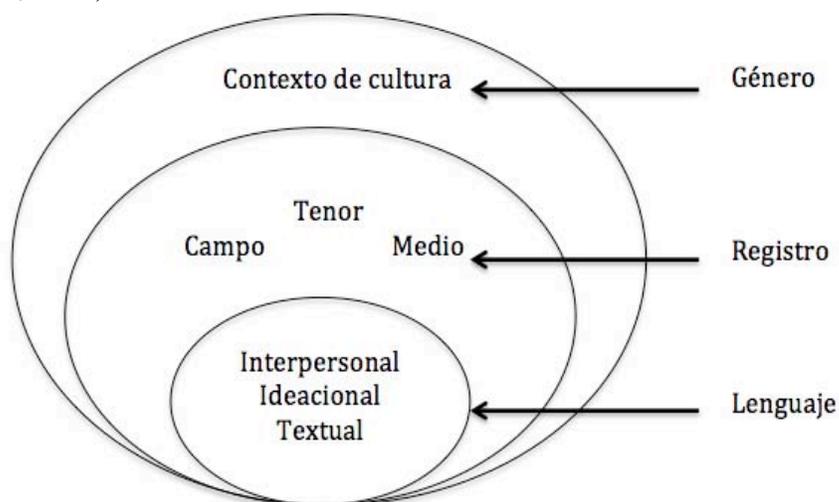


Figura 1.3, Metarredundancias (tomada de Eggins y Martin, 1997)

1.2 La cláusula como unidad de análisis

El aspecto composicional del lenguaje es el rango tangible a partir del cual se puede realizar un análisis bajo los preceptos de la LSF, puesto que éste vendría a ser, en palabras de Halliday (1975), la forma que toman las selecciones lingüísticas del hablante.

Si bien se podrían mencionar varios niveles gramaticales que expone la LSF, el nivel de la cláusula vendría a ser el primordial para el análisis de textos pues, mediante ésta, se expresa una idea completa; es decir, la cláusula se vuelve el medio a través del cual se comienza a hablar sobre cómo ocurren las cosas, sobre cómo se sienten las personas en el mundo que las rodea, sobre cómo usamos la lengua para interactuar con las demás personas (Bloor & Bloor, 1995), etc.

Dado que esta investigación consiste en analizar la manera en la que los estudiantes de bachillerato interactúan con sus profesores a través de textos académicos donde manifiestan sus opiniones y actitudes, la unidad de análisis de este trabajo será la cláusula como intercambio. Dicha cláusula está constituida por ciertas formas lingüísticas que representan el significado interpersonal, el cual, como ya se había dicho en líneas anteriores, es realizado en la léxico-gramática a través de los sistemas de modo y modalidad. En este sentido, se vuelve necesario mencionar los aspectos interpersonales que conforman estos sistemas.

1.2.1 Los aspectos interpersonales: la cláusula como intercambio

La cláusula, además de organizar los mensajes, se organiza como un evento interactivo que involucra a un hablante o escribiente y a un oyente o lector (Halliday, 1985). Así, cuando alguien habla, asume un papel discursivo, manifestando sus opiniones, sus actitudes y otorga, a quien escucha, un papel complementario. Por ejemplo, “al formular una pregunta, el hablante asume para sí el rol de alguien que busca información y requiere al oyente que asuma el rol de alguien que pueda proporcionar la información requerida” (Halliday, 1985:68). Por ende, un acto de habla es un intercambio en el que se pueden reconocer dos tipos de roles discursivos: 1) dar (que implica recibir) y 2) preguntar (que implica recibir una respuesta). Para Halliday, los objetos que se intercambian pueden ser: ‘bienes y servicios’, o bien ‘información’. Estas dos variables definen las funciones primarias del discurso:

	Bienes y servicios	Información
Dar	Ofrecimiento	Declarativa
		Exclamativa
Pedir	Orden	Interrogativa
	<i>Propuesta</i>	<i>Proposición</i>

Cuadro 1.2, Roles discursivos (adaptado de Ghio y Fernández, 2005:102; y de Martín, 2013:46)

Como se señala en el cuadro 1.2, las ‘preguntas’, las ‘declarativas’ y las ‘exclamativas’ (llamadas **proposiciones**) involucran un intercambio de información; mientras que las ‘órdenes’ y ‘ofrecimientos’ (denominadas **propuestas**) implican intercambio de bienes y servicios.

1.2.2 Sistema de modo

Las selecciones lingüísticas que emplea el hablante o escribiente para asumir un rol discursivo y asignar uno complementario al oyente o lector (por ejemplo: el que pregunta/el que responde, el que solicita una información/el que la ofrece, etcétera) pertenecen a la función interpersonal del lenguaje. Como puede notarse, a través de estos movimientos discursivos, se va generando un diálogo, el cual se establece a partir de los cambios de roles entre quienes en él participan.

1.2.2.1 Formas discursivas básicas

Según Ghio y Fernández (2005:103), “desde el punto de vista semántico, cada movimiento del diálogo selecciona una función discursiva, y desde un punto de vista gramatical, cada movimiento se realiza mediante la selección de las opciones dentro del sistema de modo de una cláusula (proposición o propuesta)”. Las formas discursivas, entonces, son movimientos discursivos a través de los cuales, quienes hablan determinan la función de sus expresiones: ya como afirmaciones, preguntas o exclamaciones, ya como ofrecimientos o peticiones.

1.2.2.1.1 Propuestas (bienes y servicios)

Las propuestas pueden ser de

1) **ofrecimiento**, que se realiza básicamente por una interrogativa, por ejemplo:

- (1) ¿Quieres el libro de ensayos?,

2) o bien de **orden**, que se realiza básicamente por una imperativa, por ejemplo:

- (2) Dame ese libro de ensayos.

En (1) y (2), se están intercambiando bienes y servicios. Éstos existen independientemente del lenguaje y, por ende, pueden prescindir de él; no obstante, también se pueden observar los movimientos discursivos que los escribientes emplean para generar un diálogo a través de preguntas y órdenes o de exhortaciones al oyente o lector.

1.2.2.1.2 Propositiones (información)

Éstas pueden ser:

1) **Declarativa:**

- (3) Kafka soñó la *Metamorfosis*.

2) **Exclamativa:**

- (4) ¡Dios mío, Dios mío! ¡Soy un insecto!

3) **Pregunta:**

- (5) ¿Qué soñó Kafka?

En (3), (4) y (5), se pueden observar proposiciones, las cuales no pueden existir fuera del lenguaje. Éstas también se emplean para generar un diálogo. Por un lado, a través de la afirmación y de la exclamación y, por otro, de la pregunta que el hablante lanza a su oyente a fin de solicitarle información.

Para Martin (2013), las ‘exclamativas’ se desprenden de las ‘declarativas’ y, aunque desde una perspectiva semántico-discursiva no buscan brindar información alguna, sí la generan al manifestar con mayor énfasis una opinión; en este sentido, generan también significado.

1.2.2.2 El finito

Para Halliday (1985), el **modo** carga el peso de la cláusula como evento interactivo; es la parte principal de la proposición. Este componente está constituido por dos partes: 1) **sujeto**, que es típicamente un grupo nominal (aunque también puede ser un grupo verbal, adverbial o una cláusula) a partir del cual una proposición puede ser afirmada o negada y 2) **finito**, cuya función es hacer que la proposición sea finita, esto es, “le da a ésta un punto de partida en el aquí y en el ahora, y relaciona la proposición con su contexto en el evento discursivo” (Halliday, 1985:77).

Este operador finito cumple con las funciones de mostrar el ‘tiempo’, la ‘modalidad’ y la ‘polaridad’:

1) *tiempo discursivo*: es el tiempo relativo al ahora, que puede significar pasado, presente o futuro.

2) *modalidad*: tiene que ver con la actitud o juicio del hablante. A través de ésta, el enunciador manifiesta las probabilidades u obligaciones implicadas en lo que está diciendo, lo cual se logra a través del uso de verbos modales, como puede observarse en (6) y en (7).

- (6) Héctor *debió* huir de Aquiles.
- (7) Héctor *pudo* huir de Aquiles.

3) la *polaridad*, que implica la elección entre un polo positivo o un polo negativo (sí o no). (Halliday, 1985), como se observa en (8) y (9).

- (8) Héctor *sí* huyó de Aquiles.
- (9) Héctor *no* huyó de Aquiles.

1.2.2.3 El sujeto

En lo que respecta al sujeto, su función es ofrecer lo necesario para formar una proposición; “es aquello a partir de lo cual se predica algo, la entidad a la que el hablante hace responsable de la validez de la proposición que se desarrolla en la cláusula” (Ghio & Fernández, 2005:106), de tal modo, si se dice:

- (10) “No sabemos descifrar la belleza, según Platón”,
se hará evidente que el finito ‘sabemos’, acompañado del adverbio de negación ‘no’, especifica la referencia a la polaridad negativa y al tiempo presente; mientras que el sujeto

implícito, ‘nosotros’, especifica la entidad sobre la que se sostiene la validez de la aseveración.

Hablando gramaticalmente, el ‘sujeto’ concuerda en persona y número con el elemento ‘finito’; además, está íntimamente relacionado con éste a fin de formar el sistema que Halliday denomina **modo** (1985).

1.2.2.4 El resto

Lo que queda de la cláusula fuera del **modo**, es llamado por Halliday, **el resto**.

Esta estructura se compone de tres elementos funcionales: 1) un solo ‘predicador’, 2) ‘complementos’ y 3) ‘adjuntos’:

Sócrates	había	bebido	la cicuta	en Atenas	frente a sus discípulos
		Predicador	Complemento	Adjunto	Adjunto
Sujeto	Finito	Resto			

Cuadro 1.3, El sujeto, el finito y el resto (adaptado de Ghío y Fernández, 2005)

1.2.2.5 El predicador

Este elemento, que está presente en todas las cláusulas (salvo que esté desplazado por una elipsis), cumple con las funciones de especificar la voz (activa o pasiva) de la cláusula, de especificar el proceso que se predica del sujeto y de especificar aspectos y fases como las que expresan los infinitivos, gerundios y participios (Halliday, 2004); como puede observarse en (11), donde ‘haber muerto’ funciona como predicador.

- (11) Héctor pudo *haber muerto*.

1.2.2.6 El complemento

Es un elemento que, a pesar de no ser **sujeto**, tiene el potencial para serlo. Está conformado por un grupo nominal y posee un estatus de “sujeto posible”, pero no dentro de la cláusula. (Ghío y Fernández, 2005). En nuestro idioma, por ejemplo, el objeto directo puede construirse como un grupo nominal, como se observa en (12); no obstante, si volviéramos pasiva la cláusula del citado ejemplo, el **complemento** se convertiría en **sujeto**, como se observa en (13).

- (12) El tremendo *dragón, Crisófilax*, devastó la ciudad.
- (13) La ciudad fue devastada por el tremendo *dragón, Crisófilax*.

1.2.2.7 El adjunto

Este elemento no tiene la posibilidad nunca de ser **sujeto** y es realizado de manera típica por un grupo adverbial o una frase preposicional. Existen tres tipos de adjuntos: 1) circunstanciales, 2) modales y 3) conjuntivos. De éstos, solamente los adjuntos circunstanciales se ubican en la ‘estructura del resto’, de acuerdo con el mismo Halliday (1985):

Tipos de adjuntos	Metafunción	Ubicación en la estructura de modo
Circunstancial	Experiencial	En el resto
Modal	Interpersonal	En el modo
Conjuntivo	Textual	(no en la estructura de modo)

Cuadro 1.4, Los adjuntos (tomado de Ghio y Fernández, 2005:110)

En esta investigación, se analizarán los ‘adjuntos modales’, los cuales se ubican en el sistema de modo (que es aquí el tema tratado) debido a que estos elementos manifiestan los grados de certeza que emplean los escribientes y hablantes para manifestar sus opiniones y sus actitudes. Sobre éstos, se hablará en el siguiente apartado.

1.2.3 Polaridad y modalidad

Para Halliday (1985), el ‘finito’ es inherentemente positivo o negativo; por lo tanto, la *polaridad* es la elección que un hablante hace entre uno u otro polo (sí/no). Así, cada verbo finito tiene una forma positiva o una negativa, como se muestra en (14) y (15).

- (14) *Pedro Páramo es* una alegoría del infierno.
- (15) *Pedro Páramo no es* una alegoría del infierno.

Sin embargo, existen gradaciones intermedias entre los polos (positivo-negativo), las cuales constituyen la escala de *modalidad*. Ésta, para Halliday (1985), se representa mediante ‘finitos modales’, como se muestra en el Cuadro 1.5.

No obstante, los significados de *polaridad* y *modalidad* además de presentarse como una característica del ‘operador finito’, como considera Halliday (1985), también

pueden representarse a través de ‘adjuntos modales’ (Martin, Matthiessen & Painter, 1997), como se observa en el Cuadro 1.5.

Finitos modales	Pedro Páramo es una alegoría del infierno Polo positivo (+)	Adjuntos modales
<i>Pedro Páramo</i> tiene que ser una alegoría del infierno	 	Absolutamente, <i>Pedro Páramo</i> es una alegoría del infierno
<i>Pedro Páramo</i> debe ser una alegoría del infierno		Definitivamente, <i>Pedro Páramo</i> es una alegoría del infierno
<i>Pedro Páramo</i> suele ser una alegoría del infierno		A veces, <i>Pedro Páramo</i> es una alegoría del infierno
<i>Pedro Páramo</i> podría ser una alegoría del infierno		Acaso, <i>Pedro Páramo</i> es una alegoría del infierno
	Pedro Páramo no es una alegoría del infierno Polo negativo (-)	

Cuadro 1.5 Escala de modalidad.

La **modalidad**, entonces, es un sistema que funciona en la cláusula como parte del **modo**. En este sentido, ofrece al hablante, como ya se había dicho, la posibilidad de expresar gradaciones intermedias entre los polos positivo y negativo al momento de manifestar sus opiniones o actitudes, las cuales se realizan mediante verbos modales y adjuntos modales de habitualidad y probabilidad.

1.2.3.1 Modalización y modulación

Para Halliday (1994), hay dos tipos de modalidad:

- 1) **Modalización**, que corresponde a las ‘proposiciones’ en términos de:
 - Probabilidad y
 - Habitualidad
- 2) **Modulación**, que corresponde a las ‘propuestas’ que indican algún grado de
 - Obligación o de
 - Disposición:
 - ◆ Inclinación,
 - ◆ Habilidad.

Estos tipos de modalidad pueden observarse en el Cuadro 1.6., el cual brinda, además, ejemplos de estos usos.

Tipos de modalidad	Subtipos	Finito modal		Adjuntos modales	
Modalización (proposiciones): Declarativas Preguntas	probabilidad	puede, podría, quiere querría (+predicador)		probablemente, acaso, quizás, posiblemente	
		Declarativa: El <i>Aleph</i> podría ser el mejor relato	Pregunta: ¿ Querrias leer el Necronomicón?	Declarativa: El <i>Aleph</i> es, acaso , el mejor relato	Pregunta: ¿ Acaso leerás el Necronomicón?
	Habitualidad	suele (+predicador)		habitualmente, a veces, generalmente, siempre, nunca, jamás, en ocasiones, raramente	
		Declarativa: Suele extraviarse en el tiempo	Pregunta: ¿ Suele extraviarse en el tiempo?	Declarativa: Habitualmente se pierde en el tiempo.	Pregunta: ¿ Habitualmente se pierde en el tiempo?
Modulación (propuestas): Órdenes Ofrecimientos	Obligación	debe, tiene que (+predicador)		definitivamente, absolutamente, supuestamente	
		Orden: 'Tienes que' escuchar las Valquirias	Obligación: 'Definitivamente', las Valquirias te llaman		
	Disposición: inclinación habilidad	quiere, puede		voluntariamente, fácilmente, alegremente, ciertamente, con determinación	
		Inclinación-Ofrecimiento: -A. Escribí un relato -B. Puedes leerlo	Habilidad-Ofrecimiento: -A. ¿Quién puede leer <i>Epistole metricae</i> ? -B. Yo puedo leer latín.	Inclinación-Ofrecimiento: El hombre, voluntariamente , se entregó a los artificios borgescos	Inclinación-Habilidad: El hombre fácilmente logró entregarse a los artificios borgescos

Cuadro 1.6 Ejemplos de la escala de modalidad (adaptado de Halliday, 1985).

1.2.3.2. Metáforas interpersonales

La metáfora gramatical es concebida por Eggins (2004:99) como “aquella situación en la que los significados, típicamente realizados por un patrón lingüístico, se realizan mediante opciones menos típicas o incongruentes”, las cuales, según Halliday, son características del lenguaje adulto. Si bien estas formas metafóricas se presentan en la expresión de significados ideacionales e interpersonales, aquí se hablará solamente sobre la variación con respecto a la manera de expresar este último significado.

Las metáforas interpersonales, entonces, manifiestan una manera menos habitual de intercambiar información e interactuar con los demás. De acuerdo con Halliday (2004),

evidencian una incongruencia para expresar opiniones o, incluso, disimular que se están manifestando opiniones.

Hay dos tipos de metáforas o de expresiones incongruentes en el espacio interpersonal:

- 1) *Metáforas de modalidad*
- 2) *Metáforas de modo*

Las primeras consisten en expresar de manera *explícita* la ‘modalidad’, es decir, en expresarla mediante procesos mentales en cláusulas proyectoras, tales como: *pienso que...*, *creo que...* En éstas, se presenta la posición del hablante o escribiente respecto de una proposición; mientras que la manera congruente de hacerlo, sería expresando la ‘modalidad’ de manera *implícita*, esto es, a través de adverbios (adjuntos modales), tales como: *tal vez*, *probablemente*. Dichas realizaciones (congruentes y no congruentes) pueden llevarse a cabo mediante algunas orientaciones, las cuales pueden ser objetivas (cuando la modalidad se mantiene impersonal aunque se muestra la postura del hablante), o subjetivas (cuando el hablante se manifiesta como persona gramatical en la cláusula proyectora). Esto puede observarse en el Cuadro 1.7.

Dependiendo de la orientación elegida por el hablante o escribiente para expresar sus opiniones, éste puede manifestar su presencia de diferentes maneras. Para Colombi (2006), a través de la metáfora de modalidad, el escribiente expresa los significados en relación con los interlocutores, presentando de manera directa o indirecta su presencia como autor; hecho que le permite acercarse o alejarse de sus lectores.

Forma congruente: Subjetiva implícita	→	Forma incongruente o metafórica: Subjetiva explícita	
Whitman podría seguir cantando en Manhattan		Creo que	Whitman sigue cantando en Manhattan
		Cláusula I	Cláusula II
Forma congruente Objetiva implícita	→	Forma incongruente o metafórica Objetiva explícita	
Probablemente Whitman sigue cantando en Manhattan		Es probable que	Whitman siga cantando en Manhattan
		Cláusula I	Cláusula II

Cuadro 1.7 Realizaciones metafóricas y no metafóricas (adaptado de Halliday, 1985).

Las segundas (metáforas de modo) consisten en realizar de manera atípica diferentes movimientos interpersonales (proposiciones, propuestas), en la léxico-gramática. Por ejemplo, una orden debe realizarse de manera congruente a través de una cláusula imperativa, como en (16).

- (16) *Termina la tesis*

No obstante, de manera metafórica, dicha orden también puede realizarse mediante una cláusula interrogativa, como se ve en (17), evidenciando así un trazado incongruente entre el significado y la léxico-gramática (Rodríguez, 2014).

- (17) *¿Podrías terminar tu tesis?*

Dado que esta investigación se llevó a cabo analizando los aspectos interpersonales emanados de un corpus constituido por ensayos, se vuelve no sólo necesario, sino fundamental reflexionar sobre este tipo de textos y sobre los elementos interpersonales que evidencian la voz de los autores.

1.3 El ensayo

Desde el siglo XX y durante éste que corre, especialmente en los últimos años, se ha tendido a denominar “ensayo” a todo aquello que es difícil de catalogar en las divisiones tradicionales de los géneros literarios y de los ámbitos académicos. No en balde, Alfonso Reyes lo llamaba “el género centauro” y no en balde, en el ámbito educativo, los maestros llaman así a las composiciones que los alumnos hacen como tarea.

Si a esto aunamos lo vago del término y la variedad de las obras a las que pretende dar cobijo, no debe extrañar a nadie que las definiciones se expresen en términos generales.

El *Diccionario de la Real Academia Española* define al ensayo como “escrito, generalmente breve, sin apartado ni extensión que requiere un tratado completo sobre la misma materia” (DRAE, 2001). Esta definición, no obstante, sólo hace referencia a la forma y, por otra parte, presenta al ensayo como a un hermano menor del tratado, como algo que no llegó a desarrollar lo que tenía en potencia.

Michel de Montaigne (siglo XVI), creador del género según la posición tradicional de la crítica literaria, fue el primero en usar el término “ensayo” en su acepción moderna,

para caracterizar sus escritos, y lo hizo consciente de su arte y de la innovación que éste suponía.

En el ensayo número 50 del libro primero de sus *Ensayos* (2007), que tituló “De Demócrito y Heráclito”, nos da una definición en elipse:

“Es el juicio un instrumento necesario en el examen de toda clase de asuntos, por eso yo lo ejercito en toda ocasión en estos *ensayos*. Si se trata de una materia que no entiendo, con mayor razón me sirvo de él, sondeando el vado desde lejos; y luego, si lo encuentro demasiado profundo para mi estatura, me detengo en la orilla. El convencimiento de no poder ir más allá es un signo del valor del juicio, y de los de mayor consideración...” (Montaigne, 2007: 320)

Marcel Bataillon, en su *Erasmus y España*, lo evoca como un género de libre disertación sin rumbo fijo (2006).

Estas y otras definiciones, con todo, resultan, en definitiva, insuficientes. Esto debido a que la construcción del “ensayo” parece responder a la apropiación significativa de una época, de una sociedad y de un espacio ideológico en el que se genera.

Y es que el “ensayo”, así como cualquier otro objeto construido por el hombre, no es “una irradiación de la existencia, sino una construcción social de dicha existencia” (Laclau, 1996). De tal suerte, este concepto no es dado al mundo como una entidad meramente existencial sino, más bien, de maneras múltiples, dentro de articulaciones discursivas. Dicha construcción social “involucra una serie de mediaciones culturales, lingüísticas en la historia y el espacio” (Buenfil, 2013). Como tal, su construcción está legitimada por los grupos de poder; es decir, por quienes deciden qué es y qué no es un ensayo en los diferentes ámbitos sociales.

Halliday y Martin (1993), Ravelli y Ellis (2004), entre otros, han observado que los miembros de una comunidad de práctica, principalmente académica, construyen sus textos usando el lenguaje de modo tal, que cubra las expectativas de un determinado contexto. Es decir, para pertenecer a un grupo académico o literario, entre otros, se deben satisfacer las expectativas de dicho contexto; en este sentido, escribir una tesis, o un artículo para revista debe hacerse de acuerdo con normas que legitimarán los textos a fin de que tengan un valor aceptable.

En el caso de la escritura de bachillerato, los estudiantes deben adoptar determinadas formas lingüísticas que se adapten al discurso reconocido por los miembros que conforman la comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991), las cuales harán evidente su voz, o la voz

de la comunidad. Ésta depende, en gran medida, de las expectativas que los profesores tengan de los alumnos (basadas principalmente en los programas de estudio) y de su capacidad de argumentación.

1.3.1 El ensayo de bachillerato

Los ensayos de bachillerato constituyen un tipo específico de ‘género’. Como ya se ha visto en los apartados 1.1.3.1 y 1.1.3.2, cada ‘género’ presenta características propias del ‘registro’, el cual se organiza y realiza en la serie de opciones semánticas, léxico-gramaticales y fonológicas que conforman el lenguaje.

El propósito funcional del género ‘ensayo de bachillerato’ es aprobar una materia en el nivel medio superior. Dicho propósito se realiza a través de las variables de la situación discursiva —‘campo’ (aquello en lo que se involucran los estudiantes): ensayar sobre un tema; ‘tenor’ (la manera en la que van a interactuar con alguien al momento de ensayar sobre el tema); ‘medio’ (el conducto a través del cual van a ensayar: texto escrito); estas variables se organizan y realizan en una serie de opciones semánticas, léxico-gramaticales y grafológicas—. Así, para construir un ensayo de bachillerato, los jóvenes (que comparten edades y nivel académico) deben elegir determinadas formas lingüísticas que satisfagan las expectativas del contexto académico. El uso adecuado del lenguaje en este tipo de textos para construir sus opiniones representa la vía mediante la cual se construye el conocimiento necesario para el desempeño exitoso en la elaboración de su género textual. Esta capacidad, según Gómez (2014), es consecuencia de una alfabetización avanzada, que es entendida como un proceso de construcción de significados que está en constante desarrollo individual y social. Dicho proceso de construcción depende del control que, en este caso, los estudiantes tengan de los recursos de la semiótica, la lingüística y de su contexto académico.

1.3.2 La voz del autor, la comunidad de práctica de bachillerato

La voz del autor en este trabajo, más allá de ser concebida como la identidad propia del autor, es entendida de la misma manera en que la entienden Kamler (2001), Ivanic & Camps (2001), Gómez (2014); es decir, como los elementos lingüísticos que los autores

utilizan para manifestarse en un texto. Estos investigadores, además, consideran que hay tres tipos de posicionamiento de la voz, basados en la LSF:

- 1) Posicionamiento ideacional: las formas en las que el escritor representa el mundo.
- 2) Posicionamiento interpersonal: la interacción del escritor con los lectores y su autoridad.
- 3) Posicionamiento textual: la manera en la que el escritor convierte significados en el texto.

Esta manera multidimensional de concebir la voz permite la auto-representación del autor, a fin de transmitir una impresión de sí mismo mediante recursos semióticos (Ivanic & Camps, 2001).

No obstante, el interés de esta tesis se centra en el posicionamiento interpersonal y en la variedad de recursos que el autor posee con la finalidad de adoptar ciertos tipos de voces; es decir, en la manera en la que el escritor expresa su voz, por ejemplo, en primera persona del singular para ser percibido por su lector como más exitoso (de manera asertiva); o bien expresándola en primera persona del plural a fin de sentirse respaldado por un grupo de pertenencia al momento de emitir una opinión; o también expresando un contraste con otras voces dentro del texto (Bartholomae, 1988).

En lo que respecta a la escritura académica, la selección de los movimientos discursivos modales: ‘declarativo’, ‘exclamativo’, ‘interrogativo’, ‘imperativo’, se relaciona con la manera en la que el autor se presenta. Esto es, ya como una persona que hace una pregunta (18), ya como una persona que afirma algo (19), ya como una persona que ordena algo (20), ya como una persona que exclama algo (21).

- (18) ¿Se aúnan lo patético y lo humorístico en el poema *El gólem*?
- (19) Se aúnan lo patético y lo humorístico en el poema *El gólem*.
- (20) Lee *El gólem*.
- (21) ¡Ya viene el gólem!

El posicionamiento interpersonal es altamente utilizado por los jóvenes de bachillerato (y en general por quienes escriben un texto) para manifestar su voz, pues éste tiene que ver con la manera en la que el escribiente (alumno) interactúa con su lector (profesor), posicionándose jerárquicamente o bien por encima o al mismo nivel o por debajo de éste, evidenciando, así, su autoridad y certeza.

Así, pues, los escribientes, al interactuar con sus lectores, manifiestan mensajes de la manera siguiente:

“Los autores transmiten mensajes sobre sí mismos, con acciones tales como el uso de los pronombres “ellos”, ‘él’, ‘tú’, con la finalidad de referirse a otras personas en general; con acciones como la representación de un proceso social, como un verbo, acompañado de los actores humanos, o con la representación de un proceso social, como una nominalización: un sustantivo despojado de tiempo verbal, modalidad, sujetos, objetos; mediante acciones tales como la inclusión o no inclusión de definiciones dentro de sus escritos; por acciones como escribir en un papel con imágenes de fondo impresas o en un papel normal...” (Ivanic & Camps, 2001:5),

De acuerdo con lo dicho anteriormente, los autores pueden presentarse a sí mismos de acuerdo con ciertas opciones, que involucran su propia autoridad y certeza, lo cual podría hacer notar su voz como “asertiva” o bien como “tentativa”, como se muestra en el Cuadro 1.8.

Auto-representación del autor	
Asertiva	Tentativa
El autor se presenta con autoridad y certeza mediante el uso de:	El autor se presenta de manera provisional mediante el uso de:
<ul style="list-style-type: none"> — La primera persona del singular o plural. — Procesos relacionales en tiempo presente, tales como <i>es, tiene</i>, entre otros. — Marcadores modales de certeza, tales como <i>ciertamente, definitivamente</i>, entre otros). — Modo imperativo Etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> — Marcadores de modalidad, tales como <i>acaso, tal vez, probablemente</i>, entre otros. — Alto uso de verbos modales, tales como <i>puede, podría</i>, entre otros. — Modo interrogativo. — Metáforas interpersonales subjetivas explícitas Etcétera.

Cuadro 1.8 La auto-representación del autor (adaptada de Ivanic & Camps, 2001)

Dado que el propósito de los ensayos escritos por jóvenes de bachillerato es aprobar una materia y satisfacer las expectativas de los profesores en el contexto académico de su comunidad de práctica, lo esperable es que el control del proceso de construcción de significados, para crear su voz, cumpla con las características de la “auto-representación asertiva”, así como ocurre de manera general en textos académicos escritos por

universitarios, que han sido explorados por autores múltiples (Gibbons, 1999; Colombi, 2000; Christie, 2002; Ignatieva, 2014; Filice, 2010; Rodríguez, 2014; Valerdi, 2014; entre otros). No obstante, el uso del lenguaje que emplean los bachilleres (como podrá observarse en los resultados de esta investigación) parece acercarse más a la denominada “auto-representación tentativa” del autor, como puede notarse en los siguientes ejemplos, emanados del corpus analizado, donde se observa que, acaso de manera informal, el autor lanza una pregunta retórica al lector, dirigiéndose a él mediante la segunda persona del singular (22), o bien no comprometiéndose con lo que están diciendo, quizá por su inmadurez o desconocimiento sobre algún tema en específico (23).

- (22) ¿Alguna vez has amado tanto a alguien?
- (23)...el amor no espera y *suele* presentarse solo una vez y *tal vez* no regresara *nunca*...

Los escritos elaborados por estudiantes de bachillerato parecen acercarse más a lo que Halliday (1985) entiende como lenguaje oral, a pesar de ser textos académicos realizados con una planeación previa y con la finalidad clara de aprobar una asignatura, lo cual debería acercarlos, idealmente, al lenguaje escrito.

1.3.3 Lenguaje oral y el lenguaje escrito

Los lenguajes oral y escrito, además de poseer una diferencia en cuanto a su “sustancia” (el primero emplea una sustancia fónica y el segundo una visual) (Halliday, 1989), poseen diferencias en cuanto a la elección de palabras y la construcción de estructuras gramaticales, esto es, en cuanto a sus ‘formas’. Dichas formas deben adecuarse al ‘medio’ (la manera de expresión), así como a las ‘funciones’ que cumplen los textos (Halliday, 1989).

1.3.3.1 El lenguaje oral

El lenguaje oral ha sido abordado ampliamente por estudiosos de la lengua española, como Amparo Tusón (2003), Antonio Briz (2000), José Portolés (2003), entre otros. Todos estos autores coinciden en que este lenguaje, de manera general y aunque puede planificarse (como en el caso de una conferencia o discurso político), tiende a irrumpir de manera espontánea al momento de ser expresado. Dada su inmediatez, el hablante en un tiempo

breve debe erigir léxico-gramaticalmente sus mundos interno y externo, ubicándose en una determinada situación comunicativa, al tiempo que debe adoptar y asignar roles discursivos (dependiendo de con quién esté interactuando), y decidir cómo organizar toda esta información. Tal dinamismo propicia, tanto repeticiones y paráfrasis, con la finalidad de cerciorarse de que la información se ha procesado de manera adecuada, como reformulaciones sobre lo que se había expresado: corrigiendo, por ejemplo, el punto de partida del mensaje, o palabras no tan adecuadas al contexto de situación, o modificando la estructura gramatical a fin de dar a entender una idea que no se ha apalabrado exitosamente.

No debe sorprender a nadie, entonces, que el enmarañamiento gramatical sea la característica más importante que poseen los textos orales, pues éste vendría a ser, como señala Rodríguez (2011), la forma no marcada de expresar algo en un contexto conversacional. Si se dice, por ejemplo:

- (24) *Rulfo, temeroso, recibió la visita inesperada de Borges,*

se percibirá, acaso, un desfase con respecto al contexto, pues lo más esperable sería percibir (de una forma más conversacional) el mismo significado:

- (25) *Rulfo se atemorizó porque recibió la visita, que no esperaba, de Borges.*

Como puede notarse, (24) es más adecuado para la forma escrita, la cual requiere, como señala Tusón (2003), ‘concisión’, hecho que se refleja “empacando el significado” en una sola cláusula; mientras que (25) es más propio de la forma oral, porque el significado se expande enmarañándose en tres cláusulas.

1.3.3.2 Lenguaje escrito

Escribir es una labor solitaria, señala Tusón (2003), la cual requiere, idealmente, que el escritor elabore un esquema previo, que corrija, tache, vuelva a comenzar, vuelva a ordenar lo que estaba escribiendo, a fin de representar sus mundos interno y externo, de generar una situación comunicativa, de asumir un rol discursivo (posicionándose jerárquicamente por encima, al mismo nivel o por debajo del lector), de organizar la información y de elegir un punto de partida. Una vez hecho lo anterior, la escritura se vuelve un producto acabado, sin aquellas menesterosas marcas del proceso de realización en la léxico-gramática, el cual puede ser lento y engorroso.

Dado que el proceso de realización de este lenguaje es llevado a cabo por una persona que se encuentra separada en el espacio y el tiempo de quien leerá el texto (lo cual implica que ambos no comparten el mismo contexto físico), no es de sorprenderse, por lo tanto, que la característica principal de este lenguaje sea la densidad léxica (Tusón, 2003). Esto debido a que, al contrario de lo que ocurre con la oralidad, quien escribe debe expresar de manera clara y con el menor número de palabras posibles aquello que quiere comunicar, a fin de darse a entender (Altieri, 2005).

La densidad léxica, en este sentido, consiste en empacar de manera condensada la información. No obstante, para Halliday (1989), esto ocurre solamente en comparación con la dispersión léxica, que es característica del lenguaje oral. Por ejemplo, en (25) se nota, además del enmarañamiento gramatical, una mayor dispersión léxica con respecto a (24). Y es que, en este último, se encuentran 6 elementos léxicos (Rulfo, temeroso, recibió, visita, inesperada, Borges) de un total de 8 elementos (de los cuales 6 son léxicos y 2 son gramaticales). Mientras que en (25), se localizan 6 elementos léxicos (Rulfo, se atemorizó, recibió, visita, Borges, esperaba) de un total de 11 (de los cuales 6 son léxicos, 5 son gramaticales).

Como puede notarse, las diferencias que existen entre el lenguaje oral y el escrito son, notablemente, estructurales; mientras el primero es más complejo gramaticalmente, el segundo lo es de manera léxica (Halliday, 1989). Y es que ambos lenguajes cumplen funciones distintas; dichas funciones rigen la forma que, a su vez, están regidas por el medio. En otras palabras, las formas lingüísticas elegidas al momento de emprender un acto de habla o de escritura se adecuan tanto al medio, como a la función que cumplen los textos.

Una vez mencionados los sustentos teóricos de este estudio, en el Capítulo II se presentarán tanto los objetivos y procedimientos, como la metodología empleada para llevar a cabo el análisis en los textos que fueron seleccionados para este fin.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

En este capítulo, se describirá la metodología utilizada para llevar a cabo este trabajo; asimismo, serán descritos tanto los objetivos y los sujetos, como los textos seleccionados para el análisis y los procedimientos emprendidos a fin de realizar esta investigación, que es de tipo cuantitativo y cualitativo.

2.1 Objetivos

La realización de este trabajo fue guiada por objetivos que estructuraron los pasos a seguir durante el proceso investigativo. Éstos fueron resultado de las preguntas de investigación, que se mostrarán a continuación con la finalidad de mostrar al lector los procedimientos que fueron adoptados para la elaboración de esta investigación:

- ¿Qué recursos léxico-gramaticales seleccionan los estudiantes de bachillerato de segundo y sexto semestre para construir significados interpersonales en sus ensayos?
- ¿Cómo varían los recursos léxico-gramaticales que seleccionan los estudiantes de bachillerato de segundo semestre para construir el significado “interpersonal” en sus ensayos, en comparación con los de alumnos de sexto semestre?
- ¿Cómo varían los recursos léxico-gramaticales que seleccionan los estudiantes de bachillerato (de segundo y sexto semestre) para construir el significado interpersonal en sus ensayos, en comparación con los de los autores expertos?

Los objetivos fueron, en consecuencia:

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

2.2 Sujetos

Los sujetos que escribieron los textos analizados aquí son estudiantes de entre 16 y 18 años, de ambos sexos, pertenecientes al Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla, Plantel 25, ubicado en el municipio de Libres, Puebla. Dicho Colegio es un organismo público descentralizado, en el cual asisten, en su mayoría, estudiantes de nivel económico medio y medio-bajo. Los estudiantes de 16 años cursaban la asignatura denominada “Taller de Lectura y Redacción II”, incluida en el programa de estudios del 2º semestre de bachillerato; mientras que los estudiantes de 18 años cursaban la asignatura denominada “Literatura”, incluida en el programa de estudios de 6º semestre de bachillerato. De los textos, 25 fueron realizados por alumnos de 2º y 25, por alumnos de 6º.

Los textos modelos fueron escritos por sujetos que han publicado libros pertenecientes al género ensayístico, los cuales han alcanzado prestigio local, nacional e internacional; hecho que demuestra la experiencia necesaria y suficiente de los autores en la expresión escrita. Dichos textos se incluyen en los programas de estudios de bachillerato. Entre ellos resaltan las figuras de Jesús Bonilla Fernández y Jorge Luis Borges.

2.3 Textos seleccionados

Fueron seleccionados 50 textos para analizar las formas lingüísticas que los alumnos emplean para expresar el significado interpersonal, como opiniones y actitudes, los cuales están constituidos por 5939 cláusulas finitas²: 25 ensayos de 2º semestre, constituidos por 2536 cláusulas finitas y 25 ensayos de 6º semestre, constituidos por 3403 cláusulas finitas (como se puede notar, los textos escritos por alumnos de 6º semestre son más extensos que los elaborados por alumnos de 2º). También fueron seleccionados 4 ensayos de autores expertos con la finalidad de tener un punto de comparación, los cuales están constituidos por 678 cláusulas finitas.

Se eligieron textos de 2º, de 6º semestre y de autores expertos con la finalidad de observar si existe una evolución o no en cuanto al uso de las formas lingüísticas para manifestar el significado interpersonal con el paso del tiempo y la práctica constante. En

² Para Ghio & Fernández (2005), una cláusula finita es aquella que posee un verbo conjugado (gramaticalmente, es llevada a cabo por un sujeto). En cambio, las cláusulas no finitas (con verboides) son dependientes por naturaleza, por lo tanto, no pueden asignarse directamente a un tipo de categoría, dado que los verboides puedan elaborar, extender o realzar, según el contexto.

este sentido, los textos de autores expertos vendrían a ser el ideal al que aspirarían a alcanzar los jóvenes estudiantes, como escritores académicos o literarios.

Como los ensayos estudiantiles fueron generados con un mismo fin (aprobar una materia), poseen una misma estructura (introducción, recapitulación del texto estudiado, opinión personal, conclusión) y como los escribientes poseen edades similares y comparten un mismo contexto de cultura y uno de situación académica, se puede decir que establecen un tipo específico de género.

Además, es importante decir que los profesores solicitaron a los alumnos dichos ensayos académico-literarios como trabajo final y se les exhortó a que su voz fuese “escuchada” en los textos. Dado lo anterior, se recopilaron ensayos que hubieran recibido calificaciones altas (A): 9 y 10, medias (M): 7 y 8, y bajas (B): 4, 5, 6. Lo anterior con la finalidad de observar si hay alguna correspondencia entre el uso de las formas interpersonales y las consideraciones de los profesores al evaluar los textos. El relato que leyeron los estudiantes para realizar su ensayo se denomina “La última estación” (Rojas, 2015).

En suma, hubo 3 criterios para elegir el corpus estudiantil: 1) misma temática, 2) textos de diferentes niveles educativos y 3) que poseyeran calificaciones altas, medias y bajas.

En lo que respecta a la selección de los ensayos de autores expertos, se debe decir que ésta no fue arbitraria, puesto que se seleccionaron aquellos que, además de incluirse en el programa de estudios de bachillerato, disertaran sobre una obra literaria escrita por alguien más, como en el caso de los trabajos estudiantiles. Esto debido a que el área de conocimiento y la temática de un texto definen la selección de las formas lingüísticas que emplean los hablantes (Unsworth, 2000; Schleppegrell, 2004). También es importante decir que estos cuatro ensayos fueron los únicos que compartían en común los alumnos de 2º y 6º semestre en sus lecturas y en sus trabajos analíticos; además, eran los únicos escritos originalmente en español.

En lo sucesivo, para referirse a los textos analizados, se usarán las abreviaturas siguientes:

Abreviatura	Texto
CL	Cláusula
BP	Ensayos de Bachillerato, Principiantes
BPB	Ensayos de Bachillerato, Principiantes. Calificación Baja.
BPM	Ensayos de Bachillerato, Principiantes. Calificación Media.
BPA	Ensayos de Bachillerato, Principiantes. Calificación Alta.
BA	Ensayos de Bachillerato, Avanzados.
BAB	Ensayos de Bachillerato, Avanzados. Calificación Baja.
BAM	Ensayos de Bachillerato, Avanzados. Calificación Media.
BAA	Ensayos de Bachillerato, Avanzados. Calificación Alta.
EE	Ensayos de Expertos.

Tabla 2.1. Abreviaturas de los textos analizados ³

Ensayos	Estudiantiles		Modelo
	50		4 EE
	25 BP	25 BA	
	54		

Tabla 2.2 Distribución de textos analizados

2.4 Unidades de análisis

Como ya se mencionó en el apartado 1.1.2.5, el significado interpersonal es aquel que expresa las relaciones entre el escribiente y el lector; lo cual implica la actitud del escribiente hacia lo que escribe, cómo se representa a sí mismo y a sus lectores, y cómo se

³ Para referirse a textos en general, se le agregará el número correspondiente, así como el número de la cláusula. Por ejemplo, BPA-1, CL: 14; BPA-2, CL: 15; BPA-3, CL: 16...

Los textos de expertos serán distinguidos de la siguiente manera:

EE1 corresponde a “El sueño de Coleridge”, escrito por J. L. Borges (en *Obras completas II*, 2004:20).

EE2 corresponde a “La flor de Coleridge”, escrito por J. L. Borges (en *Obras completas II*, 2004:24).

EE3 corresponde a “El héroe enamorado”, escrito por P. Rojas (en *La Curul* N° 3, 2009:98).

EE4 corresponde a “La estrategia de List Arzubide”, escrito por J. Bonilla (en *La Curul* N° 9, 2010:190).

posiciona en una determinada situación comunicativa. Este significado se construye en la léxico-gramática a través de los sistemas de modo y modalidad (Halliday, 2004). Por lo tanto, las unidades de análisis que se cuantifican y estudian en este trabajo son las formas discursivas básicas:

- 1) **Modo** (MD): declarativa, exclamativa, interrogativa e imperativa.
- 2) Referencias que los escribientes hacen en sus textos a la **1ª y 2ª** persona del singular y plural (1ª Ps, 1ª Pp y 2ª Ps, 2ª Pp)
- 3) **Polaridad negativa** (PL-)
- 4) **Adjuntos modales** (AM)
- 5) **Verbos modales** (VM)
- 6) **Vocativos** (VT)
- 7) **Metáforas interpersonales** (MI).

2.5 Procedimientos

Para llevar a cabo este estudio, los textos seleccionados se separaron y contaron en cláusulas finitas; sólo se cuantificaron aquéllas propias de los escribientes; las citas de otros textos no se tomaron en cuenta. Después de separar las cláusulas, se buscaron los elementos interpersonales en cada texto y se cuantificaron en términos de porcentajes. Así, pues, se localizaron, cuantificaron y analizaron en cada cláusula los elementos de modo y de modalidad, es decir, las unidades de análisis mencionadas anteriormente.

En el caso de las cuatro formas discursivas básicas **MD**: *declarativa*, *exclamativa*, *interrogativa* y *orden* a través de las cuales se marcan movimientos sucesivos de roles entre el escribiente y el lector, y de la referencia a la **1ª Pp**, se puede brindar el ejemplo siguiente, extraído del corpus analizado.

En los ejemplos que se citarán, se conserva la redacción original de los estudiantes:

- (26) “En verdad, *¿hay que enamorarnos?*” BPA-21.

En (26), el escribiente interactúa con el lector solicitándole su opinión a partir de esta pregunta; además, al usar el pronombre en primera persona del plural “nos”, al parecer, espera que el lector comparta sus creencias y actitudes con él.

A partir del análisis de la **PL**- del elemento finito en las cláusulas, se pueden interpretar las cuestiones en las que el escribiente está de acuerdo y en cuáles no; por ejemplo:

- (27) “Darlo todo por una mujer *no* es malo...” BPB-24.

No obstante, “existen gradaciones intermedias entre los polos positivo y negativo, las cuales constituyen la escala de modalidad” (Ghio & Fernández, 2005: 111); misma que se expresa a través de los **VM**, por ejemplo:

- (28) “El amor te *puede hacer sentir* que eres la persona más feliz del mundo...” BAA-22.

Dicha escala se manifiesta también mediante los **AM**, como sostienen Martin, Matthiessen y Painter (1997:63); por ejemplo:

- (29) “*Tal vez* algunas personas se fijan en el físico” BAA-22.

En (29), el adjunto modal, “*Tal vez*”, se presenta como un atributo externo o una circunstancia dentro de la misma cláusula e introduce la opinión del escribiente de manera menos abierta, manifestando distancia entre él y el lector.

A partir de los ejemplos anteriores (27, 28, 29), se puede observar el grado de certeza, de posicionamiento y de responsabilidad al momento de brindar una opinión o una creencia sobre algún tema en específico.

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

- (30) “*Se dice que* el joven aún sigue buscándola (a la mujer del metro)...” BPM-16.

En (30), “*se dice*” (que se encuentra en otra cláusula) modaliza una opinión que no se atribuye al escribiente.

- (31) “*Mi opinión es que* el cuento esta bonito...” BPA-15.

En (31), “*Mi opinión*” modaliza una opinión que sí se atribuye de manera abierta al escribiente.

A partir de los VT y de las referencias a la **2ª persona** (en el caso del uso de *usted o tú*), se puede observar el posicionamiento jerárquico que adopta el escribiente durante la interacción que éste establece específicamente con un lector que menciona de manera abierta, como se observa en (32):

- (32) “Esto fue mi ensayo, *profesora Cristhel...*mm espero que sin faltas de ortografía;” BPB-9.

Después de esto, se tomó en cuenta el total de formas interpersonales que se encontraban en cada texto previamente dividido en cláusulas finitas. Luego, se sumaron las cláusulas de los textos; de igual manera se hizo con las formas interpersonales. Con la finalidad de que la extensión de los ensayos no afectara los datos, se obtuvieron porcentajes. Por ejemplo, si un ensayo tenía 65 referencias a la 1ª y 2ª persona, contenidas en un total de 119 cláusulas, la división del número de referencias entre el número de cláusulas multiplicado por cien evidencia que hay un 54.6% de referencialidad a la 1ª y 2ª P, o 0.54 referencias por cláusula. De igual modo se aplicó a todas las formas interpersonales en todos los textos.

CAPÍTULO III. DESCRIPCIÓN DE LOS DATOS

En este capítulo, se brindará una descripción de los datos analizados. Primero de las formas discursivas básicas: **MD**; después de las referencias a las Referencias a la **1ª P y 2ª P**; luego de la **PL-**, de los **AM, VM, MI** y de los **VT** tanto en los ensayos de 2º y 6º semestre, como en los ensayos de autores expertos.

3.1 Modo (MD)

Aquí, se mostrará la descripción de los datos a través de tablas que muestran, tanto el número total de cláusulas finitas por texto, como el porcentaje total de las formas discursivas básicas empleadas por los escribientes (**MD**) por texto y el porcentaje total. La distribución de los ensayos está determinada por las calificaciones que los profesores les otorgaron. De tal modo, en la parte alta de la tabla, se encuentran los textos que fueron evaluados con calificaciones bajas (**B**): 4, 5 y 6; en la parte media, aquellos que fueron evaluados con calificaciones medias (**M**): 7 y 8; y en la parte baja, aquellos que fueron evaluados con calificaciones altas (**A**): 9 y 10.

La tabla 2.3 muestra la distribución de este tipo de elementos interpersonales (modo) en cada texto estudiantil de **2º semestre** de bachillerato y en su conjunto, así como el promedio, que es el resultado de la suma de todos los valores divididos por el número de textos, y la mediana, que es el número medio del conjunto de valores:

BP	Número de Cláusulas	MD
		%
1B	78	0.00%
2B	88	0.00%
3B	84	0.00%
4B	81	0.00%
5B	81	0.00%
6B	58	0.00%
7B	110	0.00%
8B	90	0.00%
9B	89	6.74%
10B	85	3.53%
11M	119	0.00%
12M	58	0.00%
13M	126	0.00%
14M	88	0.00%
15M	34	0.00%
16M	84	0.00%
17M	85	2.35%
18M	80	0.00%
19M	142	0.00%
20A	105	4.76%
21A	192	1.04%
22A	144	0.00%
23A	119	3.36%
24A	155	6.45%
25A	161	1.24%
TOTAL	2536	—
PROMEDIO	101.44	1.34%
MEDIANA	88	0.00%

Tabla 3.1. Distribución de MD en los BP

En esta tabla, puede observarse que las formas discursivas empleadas por los alumnos de 2° semestre para generar movimientos discursivos, a través del uso de preguntas, órdenes y exclamaciones en los textos (exceptuando la forma declarativa), representan apenas el 1.34%.

Se observa que los textos con calificaciones altas (A), se ubican por encima de la mediana porcentual de modo (MD), la cual es de 0.00%, excepto el ensayo 22A (0.00%); sin embargo, hay que notar que la extensión clausular de éste se ubica muy por encima de la mediana clausular (88): 144.

En lo que respecta a los textos con calificaciones bajas (B), se observa que todos se ubican al mismo nivel que la mediana porcentual de modo (MD) (0.00%), excepto los ensayos 9B (6.74%-89CL) y 10B (3.53%-85CL); de éstos, sólo el segundo se ubica por debajo de la mediana clausular (88).

En cuanto a los textos con calificaciones medias (M), se observa que sólo uno: 17M (2.35%) se ubica por encima de la mediana porcentual de modo (MD); cabe señalar que la extensión clausular de éste se encuentra por debajo de la mediana de cláusulas (88): 85.

Los movimientos discursivos (es decir, el uso de preguntas, órdenes y exclamaciones) que realizan los escribientes de este nivel educativo son mínimos: uno cada setenta y cinco cláusulas.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de **MD** en cada texto estudiantil de 6° semestre de bachillerato y en su conjunto:

BA	Número de Cláusulas	MD
		%
1B	74	0.00%
2B	98	2.04%
3B	51	9.80%
4B	219	0.00%
5B	160	0.00%
6B	124	2.42%
7B	48	6.25%
8B	70	0.00%
9M	113	0.00%
10M	92	0.00%
11M	147	0.00%
12M	171	0.00%
13M	158	0.00%
14M	124	2.42%
15M	106	0.00%
16M	106	1.89%
17M	135	1.48%
18M	202	0.00%
19M	168	0.00%
20A	103	1.94%
21A	210	3.33%
22A	277	3.97%
23A	107	0.00%
24A	217	5.99%
25A	123	2.44%
TOTAL	3403	—
PROMEDIO	136.12	1.65%
MEDIANA	124	0.00%

Tabla 3.2 Distribución de MD en los BA

En esta tabla, puede observarse que las formas discursivas empleadas por los alumnos de 6° semestre para generar movimientos discursivos, a través del uso de preguntas, órdenes y

exclamaciones en los textos (exceptuando la forma declarativa), son apenas un poco más elevadas que las de los alumnos de 2º semestre y alcanzan el 1.65%.

Aquí, también la mediana porcentual de modo (MD) es de 0.00%; no obstante, se observa que los textos con calificaciones altas (A), se ubican por encima de ésta, excepto el ensayo 23A (0.00%), cuya extensión clausular se ubica por debajo de la mediana de cláusulas (124): 107.

En lo que respecta a los textos con calificaciones bajas (B), se observa que la mitad de ellos (1B, 4B, 5B y 8B) se ubican al mismo nivel que la mediana porcentual; la otra mitad: 2B (2.04%), 3B (9.80%), 6B (2.42%), 7B (6.25%) se encuentran por arriba de ésta. No obstante, ninguno de éstos rebasa la mediana clausular (124): 98, 51, 124 y 48, respectivamente.

En cuanto a los textos con calificaciones medias (M), se observa que sólo tres: 14M (2.42%-124CL), 16M (1.89%-106CL) y 17M (1.48%-135CL) se ubican por encima de la mediana porcentual de modo (MD); de éstos, los ensayos 14M y 17M igualan y/o rebasan la mediana clausular (124); el texto 16 se ubica por debajo de ésta.

Los movimientos discursivos (es decir, el uso de preguntas, órdenes y exclamaciones) que realizan los escribientes de este nivel educativo también son mínimos: uno cada sesenta y un cláusulas.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de **MD** en cada texto de autores expertos y en su conjunto:

EE	Número de Cláusulas	MD
		%
1	151	0.66%
2	110	0.00%
3	273	1.10%
4	144	2.78%
TOTAL	678	—
PROMEDIO	169.5	1.18%
MEDIANA	147.5	0.88%

Tabla 3.3 Distribución de MD en los EE

En esta tabla de textos modelo, se muestra que el promedio porcentual de modo (MD) es también mínimo, pues alcanza sólo el 1.18%. Si se observan los promedios porcentuales de

modo de 2º y 6º semestre, se notará que la frecuencia de uso que hacen los autores expertos es más parecido al que hacen los alumnos de 2º, que al que hacen los de 6º: 2º semestre: 1.34%, 6º semestre: 1.65%, expertos: 1.18%.

Los autores expertos realizan sólo un movimiento discursivo cada ochenta y cinco cláusulas.

3.1.1 Ejemplos de Modo:

A través del uso de estos elementos interpersonales, los estudiantes de 2º y 6º semestre, así como los autores expertos interactúan con su lector, ya sea haciéndolo participar en la interpretación del texto a través de preguntas retóricas, o bien recomendándole u ordenándole que haga tal o cual cosa, o bien manifestándole su efusividad sobre algo mediante exclamaciones. Lo anterior puede observarse en los siguientes ejemplos, de los cuales (33), (34) y (35) corresponden a 2º semestre; (36), (37), (38) a 6º semestre, y (39), (40) a autores expertos.

3.1.1.1 Principiantes:

- (33) “*¿saben? creo que aquel hombre tomo una decisión correcta...*” BPA-23, CL: 93, 94, 95.
- (34) “*cuando la encuentren (a la mujer de su vida) quiéranla, cuídenla, entréguense en cuerpo, alma y mente a ella...*” BPA-24, CL: 143, 144, 145, 146.
- (35) “*espero que sin faltas de ortografía ¡¡*” BPB-8, CL: 89.

3.1.1.2 Avanzados:

- (36) “*¿Alguna vez has amado tanto a alguien?...*” BAM-16, CL: 56.
- (37) “*nunca le falles...*” BAM-17, CL: 37.
- (38) “*¡¡Espero sea de su agrado!!!*” BAB-6, CL: 124.

3.1.1.3 Expertos:

- (39) “*¡Cuánto lloró la hermosa por aquel orgulloso español!*” EE-3, CL: 151
- (40) “*¿Por qué la vida requiere alguna estrategia?*” EE-4, CL: 107.

3.2 Referencias a la 1ª y 2ª persona (Ref. 1ª y 2ª P)

Aquí, se mostrará la descripción de los datos a través de tablas que muestran, tanto el número total de cláusulas finitas por texto, como el porcentaje total de Referencias a la 1ª Persona del singular y plural por texto (%Ref 1ª Ps y %Ref 1ª Pp), y el porcentaje total de Referencias a la 2ª Persona del singular y plural por texto (%Ref 2ª Ps y %Ref 2ª Pp).

La siguiente tabla muestra la distribución de este tipo de elementos interpersonales en cada texto estudiantil de 2º semestre de bachillerato y en su conjunto:

BP	Número de Cláusulas	Ref. 1a Ps %	Ref. 1a Pp %	Ref. 2a Ps %	Ref. 2a Pp %	Total Ref. 1a y 2a P syp %
1B	78	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
2B	88	0.00%	2.27%	0.00%	0.00%	2.27%
3B	84	1.19%	3.57%	5.95%	0.00%	10.71%
4B	81	1.23%	0.00%	0.00%	0.00%	1.23%
5B	81	1.25%	5.00%	6.25%	0.00%	12.50%
6B	58	5.17%	1.72%	0.00%	0.00%	6.90%
7B	110	2.73%	0.91%	0.91%	0.00%	4.55%
8B	90	0%	2.22%	0.00%	0.00%	2.22%
9B	89	17.81%	0.00%	1.12%	0.00%	10.11%
10B	85	2.35%	2.35%	12.94%	4.71%	22.35%
11M	119	2.52%	35.19%	0.00%	0.00%	37.81%
12M	58	5.17%	12.07%	0.00%	0.00%	17.24%
13M	126	2.38%	0.00%	2.38%	0.00%	4.76%
14M	88	2.27%	0.00%	4.55%	0.00%	6.82%
15M	34	8.82%	41.18%	2.94%	0.00%	52.94%
16M	84	11.90%	0.00%	1.19%	0.00%	13.10%
17M	85	1.18%	29.41%	0.00%	0.00%	30.59%
18M	80	2.50%	7.50%	18.75%	0.00%	28.75%
19M	142	0.00%	27.46%	4.23%	0.70%	32.39%
20A	105	31.43%	6.67%	39.05%	0.00%	77.14%
21A	192	2.60%	13.02%	2.08%	0.00%	17.71%
22A	144	0.00%	39.58%	0.69%	0.00%	40.28%
23A	119	22.69%	5.04%	25.21%	1.68%	54.92%
24A	155	1.94%	18.06%	0.00%	8.39%	28.39%
25A	161	2.48%	5.59%	0.00%	0.00%	8.07%
TOTAL	2536	—	—	—	—	—
PROMEDIO	101.44	4.68%	11.04%	5.08%	0.78%	21.57%
MEDIANA	88	2.38%	5%	1.12%	0.00%	13.10%

Tabla 3.4 Distribución de las Ref a 1ª P y 2ª P s y p en los BP

Como puede observarse en la tabla, los estudiantes de 2º semestre prefieren en primer lugar el uso de la 1ª P de plural, “nosotros”: 11.04%, con una mediana del 5%, al momento de manifestar su voz. El segundo uso preferido es el de la 2ª P del singular, “tú”: 5.08%, con

una mediana del 1.12%. El tercer uso preferido es el de la 1ª P del singular, “yo”: 4.68%, con una mediana del 2.38%. Finalmente, el uso menos preferido por estos escribientes es el de la 2ª P del plural, “ustedes”: 0.78%, con una media del 0.00%. No obstante, hay que observar que, en lo que respecta a la mediana de la referencialidad a la 2ª P del singular, es más baja que la mediana de la referencialidad a la 1ª P del singular; debido a que sólo un par de ensayos, el 20A y el 23A, disparan el uso del “tú”: con 41 referencias (correspondientes al 39.05%) y con 30 referencias (correspondientes al 25.21%), respectivamente. El uso total que hacen los estudiantes de 2º semestre en cuanto a porcentaje es del 21.57%.

En lo que respecta al total de referencialidad (Total Ref), se puede ver que los textos que recibieron, de los profesores, calificaciones bajas (B) se encuentran por debajo de la mediana porcentual (21.57%), excepto el ensayo 10B, que posee un 22.35%.

Los ensayos que recibieron calificaciones medias (M) y altas (A) se encuentran por arriba de la mediana (21.57%), a excepción de los ensayos 13M (4.76%), 14M (6.82%), 16M (13.10%) y 25A (8.07%); sin embargo, hay que señalar que estos últimos están conformados por un número de cláusulas (CL) que rebasan la mediana clausular (88), a excepción del ensayo 16M (84 CL).

Finalmente, si se compara el promedio del número de referencialidad total, el cual es del 21.88, con el del número de cláusulas (101.44), se evidenciará que hay una referencia a la 1ª o 2ª persona cada cinco cláusulas, aproximadamente.

A continuación se mostrarán los mismos datos obtenidos, pero de los 25 ensayos de 6º semestre:

BA	Número de Cláusulas	Ref. 1a Ps	Ref. 1a Pp	Ref. 2a Ps	Ref. 2a Pp	Total Ref. 1a y 2a P syp
		%	%	%	%	%
1B	74	0.00%	8.11%	4.05%	0.00%	12.16%
2B	98	3.06%	9.18%	2.04%	0.00%	14.29%
3B	51	3.92%	9.80%	11.76%	0.00%	25.49%
4B	219	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
5B	160	5.00%	1.25%	1.25%	1.25%	8.75%
6B	124	0.81%	2.42%	7.26%	0.81%	11.29%
7B	48	0.00%	12.50%	29.17%	0.00%	41.67%
8B	70	0.00%	37.14%	2.68%	0.00%	40.00%
9M	113	3.54%	8.85%	1.77%	0.88%	15.04%
10M	92	5.43%	31.52%	16.30%	2.17%	31.52%
11M	147	0.00%	4.08%	1.36%	0.00%	5.44%
12M	171	0.58%	8.19%	3.51%	0.00%	12.28%
13M	158	2.53%	6.96%	3.16%	0.00%	12.66%
14M	124	0.81%	11.29%	13.71%	0.00%	25.81%
15M	106	14.15%	15.09%	0.94%	0.00%	30.19%
16M	106	0.94%	34.85%	16.98%	0.00%	53.77%
17M	135	15.56%	22.22%	6.67%	2.22%	46.67%
18M	202	4.95%	9.90%	7.92%	0.50%	23.27%
19M	168	3.57%	5.95%	21.43%	1.79%	32.74%
20A	103	0.00%	34.95%	20.39%	0.00%	55.34%
21A	210	7.62%	10.95%	10.95%	0.48%	30.00%
22A	277	38.27%	5.05%	20.94%	0.72%	64.98%
23A	107	0.00%	21.50%	0.00%	0.00%	21.50%
24A	217	4.15%	16.59%	18.43%	2.76%	41.94%
25A	123	4.88%	1.63%	0.00%	0.00%	6.50%
TOTAL	3403	—	—	—	—	—
PROMEDIO	136.12	6.43%	11.43%	9.02%	0.65%	26.89%
MEDIANA	124	3.54%	9.90%	7.26%	0.00%	25.49%

Tabla 3.5 Distribución de las Ref a 1ª P y 2ª P s y p en los BA

Como puede observarse en la tabla, los alumnos de 6º semestre prefieren en primer lugar el uso de la 1ª P del plural, “nosotros”: 11.44%, con una mediana del 9.90%, al momento de manifestar su voz. El segundo uso preferido es el de la 2ª P del singular, “tú”: 9.02%, con una mediana del 7.26%. El tercer uso preferido es el de la 1ª P del singular, “yo”: 6.43%, con una mediana del 3.54%. Finalmente, el uso menos preferido por estos escribientes es el de la 2ª P del plural, “ustedes”: 0.65%, con una media del 0.00%. Como puede notarse, la preferencia de estos recursos es igual a la de los alumnos de 2º semestre. No obstante, el uso total que hacen los estudiantes de 6º en cuanto a porcentaje es del 26.89%.

En lo que respecta al total de referencialidad (Total Ref), se puede ver que los textos que recibieron calificaciones bajas (B) no rebasan la mediana (25.49%), excepto los

ensayos 7B (41.67%) y el 8B (40.00%); sin embargo, hay que notar que ambos están conformados por un número de cláusulas que se encuentran muy por debajo de la mediana clausular (124 CL): 48 y 70, respectivamente.

De los ensayos que recibieron calificaciones medias (M) y altas (A), los cuales ascienden a diecisiete (del ensayo 9 al 25), diez (10M, 15M, 16M, 17M, 19M, 20A, 21A, 22A y 24A) se encuentran por arriba de la mediana (25.49%), y siete (9M, 11A, 12M, 13M, 18M, 23A, 25A) por debajo de ella; no obstante, de éstos, los textos 11A (147CL), 12M (171CL), 13M (158CL) y 18M (202CL) están conformados por un número de cláusulas superior a la mediana clausular (124).

Para culminar esta descripción, si se compara el número total de referencialidad, que es de 36.6, con el promedio del número de cláusulas (CL): 136.12, se evidencia que hay una referencia a la 1ª o 2ª persona cada cuatro cláusulas, aproximadamente.

A continuación, se mostrarán los mismos datos obtenidos, pero de los cuatro ensayos modelo:

EE	Número de	Ref. 1a	Ref. 1a	Ref. 2a	Ref. 2a	Total
		%	%	%	%	%
1	151	3.31%	3.97%	0.00%	0.00%	7.28%
2	110	10.00%	0.91%	0.91%	0.00%	11.82%
3	273	1.47%	9.89%	0.00%	0.37%	11.72%
4	144	5.56%	9.03%	0.00%	0.37%	14.58%
TOTAL	678	—	—	—	—	—
PROMEDIO	169.5	4.13%	6.93%	0.14%	0.14%	11.50%
MEDIANA	147.5	4.44%	6.50%	0.00%	0.19%	11.77%

Tabla 3.6 Distribución de las Ref a 1ª P y 2ª P s y p en los EE

En esta tabla, se observa que el uso preferido por los escritores expertos al momento de manifestar su voz es el de la 1ª P del plural, “nosotros”: 6.93%, con una mediana de 6.50%. En segundo lugar, distinto a las preferencias de los estudiantes, recurren al uso de la 1ª P del singular, “yo”: 4.13%, con una mediana del 4.43% (los estudiantes prefieren en segundo lugar el “tú”). En tercer lugar, el de la 2ª P del plural, “ustedes”: 0.18%, con una mediana del 0.18% (los estudiantes usan en tercer lugar el “yo”). Y, finalmente, el uso menos preferido es el de la 2ª P del singular, “tú”: 0.14%, con una mediana del 0.00% (el uso menos preferido de los alumnos es “ustedes”).

Ya que los textos de autores expertos funcionan para esta investigación como modelo, es importante señalar que los datos contenidos en esta tabla coinciden con los contenidos en las tablas de 2º y 6º semestre en cuanto a la preferencia a usar primordialmente la 1ª P del plural, “nosotros”, para manifestar la voz, (aunque se difiere en la preferencia de los restantes recursos estudiados en este apartado). No obstante, en lo que respecta al porcentaje total de referencialidad aquí (11.50%), se observa que se encuentra muy por debajo que los porcentajes del 2º (21.57%) y 6º (26.89%) semestres.

El promedio de cláusulas en esta tabla es de 169.5 CL; lo que evidencia que, con la práctica constante, los textos se van haciendo más extensos: 2º semestre, 101.4 CL; 6º semestre, 136.12 CL; autores expertos, 169.5 CL.

En estos textos, hay una referencia a la 1ª o 2ª persona cada nueve cláusulas, aproximadamente.

3.2.1 Ejemplos de Referencialidad

A través del uso de estos elementos interpersonales, los alumnos de 2º y 6º semestres manifiestan su voz, ya sea de manera explícita para manifestar una opinión (a través del uso de la primera persona del singular), o bien ocultándola entre un colectivo (a través del uso de la primera persona del plural). Asimismo, los estudiantes se dirigen a un solo lector (a través del uso de la 2ª P. del singular) o, con menor frecuencia, a varios (a través de uso de la 2ª P. del plural). Cuando se dirigen a un solo lector, los escribientes interactúan con éste, ya sea posicionándose a un mismo nivel jerárquico que él, o bien por debajo (mediante el uso del “tú” o “usted”); esto con la finalidad de manifestar cercanía o distancia entre ambos. Así también, los escribientes incluyen al lector en su texto (a través del uso de la primera persona del plural), esperando así que éste comparta sus opiniones y actitudes con él. Lo mencionado de manera anterior, puede observarse en los siguientes ejemplos, de los que (41), (42), (43), (44) corresponden a 2º semestre y (45), (46), (47) a 6º semestre.

Los expertos usan estos recursos, así como los estudiantes, para manifestar su voz de manera explícita (a través del uso de la primera persona del singular). Así también, manifiestan su voz incluyendo al lector en su texto (a través del uso de la primera persona del plural); con esto, esperan que el lector comparta sus opiniones y actitudes con él. Lo anterior puede observarse en (48) y (49).

3.2.1.1 Principiantes

- (41) “no siempre son las cosas como *pensamos...*” BPB-3, CL: 6.
- (42) “es mejor seguir con *tus* objetivos y ser alguien en la sociedad...” BPM-13, CL 3.
- (43) “yo lo *tomo* como una lección...” BPM-12, CL: 39.
- (44) “*traten* de no perder la cabeza...” BPA-24, CL: 150.

3.2.1.2 Avanzados

- (45) “(hay que) demostrar que *somos* fuertes...” BAA-20, CL: 97, 98.
- (46) “*Imagínense* las locuras que se hacen en nombre del amor...” BAM-9, CL: 96, 97.
- (47) “yo *elegí* este tema porque *creo* y *pienso* que es algo muy bonito...” BAM-15, CL: 8, 9, 10, 11.

3.2.1.3 Expertos

- (48) “*bástenos* retener, por ahora, que a Coleringe le fue dada en el sueño una página...” EE-1, CL: 25 y 26.
- (49) “*ignoro* si éste la escribió a finales del siglo XVIII...” EE-2, CL: 10, 11.

3.3 Polaridad negativa (PL-)

En este apartado, se mostrarán los resultados que conciernen a la **PL-**. Así como en las referencias a la **1ª** y **2ª** **P**, se irán presentando y describiendo los datos.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de la polaridad (%PL-) en cada texto estudiantil de 2º semestre de bachillerato y en su conjunto:

BP	Número de Cláusulas	PL-
		%
1B	78	0.00%
2B	88	0.00%
3B	84	11.90%
4B	81	1.23%
5B	81	8.64%
6B	58	0.00%
7B	110	0.91%
8B	90	1.11%
9B	89	2.25%
10B	85	9.41%
11M	119	10.08%
12M	58	6.90%
13M	126	5.56%
14M	88	2.27%
15M	34	11.76%
16M	84	4.76%
17M	85	4.71%
18M	80	6.25%
19M	142	5.63%
20A	105	12.38%
21A	192	9.38%
22A	144	11.81%
23A	119	8.40%
24A	155	9.68%
25A	161	9.32%
TOTAL	2536	—
PROMEDIO	101.44	6.62%
MEDIANA	88	6.25%

Tabla 3.7 Distribución de PL- en los BP

En esta tabla, se observa que los textos evaluados con calificaciones altas (A) rebasan tanto la mediana clausular (88) como la mediana porcentual de polaridad negativa (PL-) (6.90%).

En lo que concierne a los textos con calificaciones bajas (B) (como se observó en las tablas Ref. 1ª y 2ª P) el uso de la **PL-** se encuentra por debajo de la mediana, excepto los ensayos 3B (11.90%), 5B (8.64%) y 10B (9.41%); sin embargo, éstos están conformados por un número de cláusulas menor al de la mediana clausular (88): 84, 81 y 85, respectivamente.

En lo que respecta a los textos con calificaciones medias (M) (los cuales ascienden a 9), cuatro de ellos: 11M, 12M, 15M y 18M igualan y/o rebasan la mediana porcentual de **PL-** (6.25%). Mientras que tres de ellos: 13M (5.56%), 14M (2.27%) y 19M (5.63%), si bien se encuentran por debajo de la mediana porcentual, su extensión en cláusulas iguala y/o rebasa la mediana clausular (88): 126, 88 y 142, respectivamente. Los dos textos

restantes, 16M (4.76%-84 CL) y 17M (4.71%-85 CL) se ubican por debajo de las medianas: clausular y porcentual de **PL-**.

El uso total que hacen los estudiantes de 2° semestre en cuanto a porcentaje es del 6.62%.

En estos textos, hay una manifestación de polaridad negativa cada dieciséis cláusulas, aproximadamente.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de la polaridad (%PL-) en cada texto estudiantil de 6° semestre de bachillerato y en su conjunto:

BA	Número de Cláusulas	PL-
		%
1B	74	1.11%
2B	98	8.18%
3B	51	13.73%
4B	219	5.48%
5B	160	3.13%
6B	124	7.26%
7B	48	14.58%
8B	70	11.43%
9M	113	3.54%
10M	92	11.96%
11M	147	8.16%
12M	171	6.43%
13M	158	8.96%
14M	124	1.11%
15M	106	5.66%
16M	106	15.09%
17M	135	12.59%
18M	202	5.45%
19M	168	6.55%
20A	103	15.53%
21A	210	6.67%
22A	277	10.11%
23A	107	8.41%
24A	217	14.75%
25A	123	4.88%
TOTAL	3403	—
PROMEDIO	136.12	8.17%
MEDIANA	124	8.16%

Tabla 3.8 Distribución de PL- en los BA

En esta tabla, se observa que los textos considerados **A**, rebasan la mediana porcentual de polaridad negativa (PL-): 8.16%, excepto los ensayos 21A (6.67%) y 25A (4.88%); no

obstante, la extensión de cláusulas del primero (210 CL) rebasa por mucho la mediana clausular (124); la extensión de cláusulas del segundo (123 CL) no alcanza por un punto la mediana.

También puede observarse que, de los textos evaluados como **B**, cuatro: 1B, 4B, 5B, 6B, hacen un uso de la polaridad negativa (PL-) por debajo de la mediana (8.16%); mientras que los otros cuatro: 2B (8.18%), 3B (13.73%), 7B (4.58%) y 8B (11.43%), no; sin embargo, éstos están conformados por un número de cláusulas menor al de la mediana clausular (124): 98, 51, 48 y 70, respectivamente.

En lo que respecta a los textos **M** (los cuales ascienden a 11), cinco de ellos: 10M, 11M, 13M, 16M y 17M igualan y/o rebasan la mediana porcentual de polaridad negativa (PL-): 8.16%. Mientras que cuatro de ellos: 12M (6.43%), 14M (1.11%), 18M (5.45%) y 19M (6.55%), si bien se encuentran por debajo de la mediana porcentual, su extensión en cláusulas rebasa la mediana clausular (124): 171, 124, 202 y 168, respectivamente. Los dos textos restantes, 9M (3.54%-113CL) y 15M (5.66%-106CL), se ubican por debajo de las medianas: clausular (124) y porcentual de **PL-** (8.16%).

El uso total que hacen los estudiantes de 6° semestre en cuanto a porcentaje es del 8.17%.

En estos textos, hay una manifestación de **PL-** cada trece cláusulas, aproximadamente.

La siguiente tabla muestra los mismos datos pero de los cuatro ensayos modelo:

EE	Número de Cláusulas	PL-
		%
1	151	9.93%
2	110	7.27%
3	273	10.26%
4	144	8.33%
TOTAL	678	—
PROMEDIO	169.5	9.29%
MEDIANA	147.5	9.13%

Tabla 3.9 distribución de **PL-** en los EE

En esta tabla de textos modelo, se muestra que el promedio porcentual de polaridad negativa (PL-) es de 9.29%. Si se observan los promedios porcentuales de **PL-** de 2° y 6° semestre, se notará que hay un incremento en cuanto a este uso con el aumento de los

niveles académicos: 2º semestre: 6.62%, 6º semestre: 8.17%, expertos: 9.29%. Dicho en otras palabras, los escribientes de 2º manifiestan una **PL-** cada dieciséis cláusulas, los de 6º una cada trece cláusulas y los expertos una cada once cláusulas.

3.3.1 Ejemplos de Polaridad negativa

A través del uso de estos elementos interpersonales, se observa en qué no están de acuerdo y en qué no creen los estudiantes de 2º, 6º semestre y los autores expertos; lo cual devela la actitud de los escribientes y escritores ante determinados hechos. Esto puede observarse en los ejemplos siguientes, de los cuales (50) y (51) corresponden al 2º semestre y (52) y (53) al 6º semestre. No obstante, mientras los estudiantes utilizan la Polaridad negativa solamente para manifestar sus creencias, los expertos la utilizan también como un recurso literario (lítote) en sus textos, como puede notarse en (54).

3.2.1.1 Principiantes

- (50) “El hombre desde su creación nunca ha estado solo porque *no* sería bueno...” BPA-24, CL: 14, 15.
- (51) “*No* a todos nos fueron concedidos todos los dones...” BPM-15, CL: 1.

3.2.1.2 Avanzados

- (52) “*no* importa (que no nos corresponda la persona que nos gusta) porque volveremos a intentarlo...” BAM-16, CL: 66, 67.
- (53) “caemos en debilidad, tristezas y otras situaciones *no* deseadas...” BAA-24, CL: 54.

3.2.1.3 Expertos

- (54) “*no* hay acto que *no* sea coronación de una serie, de una infinita serie de causas y manantial de una infinita serie de efectos...” EE-2, CL: 21, 22.

3.4 Adjuntos modales (AM)

En este apartado, se mostrarán los resultados que conciernen a los **AM**.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de adjuntos modales en cada texto estudiantil de 2º semestre de bachillerato y en su conjunto:

BP	Número de Cláusulas	Modalización		Modulación		Total de AM
		Probabilidad	Habitualidad	Obligación	Disposición: inclinación, habilidad	
		%	%	%	%	%
1B	78	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
2B	88	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
3B	84	1.19%	3.57%	0.00%	0.00%	4.76%
4B	81	1.23%	0.00%	0.00%	0.00%	1.23%
5B	81	1.23%	2.47%	0.00%	0.00%	3.70%
6B	58	1.72%	0.00%	0.00%	0.00%	1.72%
7B	110	0.91%	0.00%	0.00%	0.00%	0.91%
8B	90	1.11%	0.00%	0.00%	0.00%	1.11%
9B	89	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
10B	85	1.18%	9.41%	0.00%	0.00%	10.59%
11M	119	0.84%	0.84%	0.00%	2.52%	4.20%
12M	58	5.17%	1.72%	0.00%	0.00%	6.90%
13M	126	0.00%	2.38%	0.00%	0.00%	2.38%
14M	88	3.41%	2.27%	0.00%	0.00%	5.68%
15M	34	0.00%	11.76%	0.00%	0.00%	11.76%
16M	84	3.57%	0.00%	0.00%	0.00%	3.57%
17M	85	1.18%	2.35%	0.00%	0.00%	3.53%
18M	80	5.00%	3.75%	1.25%	0.00%	10.00%
19M	142	0.00%	4.93%	0.70%	0.00%	5.63%
20A	105	4.76%	8.57%	0.00%	0.00%	13.33%
21A	192	0.00%	3.13%	0.52%	0.00%	3.65%
22A	144	0.69%	4.17%	0.00%	0.00%	4.86%
23A	119	0.00%	3.36%	0.00%	0.84%	4.20%
24A	155	3.87%	1.29%	0.65%	0.00%	5.81%
25A	161	0.62%	2.48%	0.00%	0.00%	3.11%
TOTAL	2536	—	—	—	—	—
PROMEDIO	101.44	1.38%	2.64%	0.15%	0.15%	4.33%
MEDIANA	88	1.11%	2.35%	0.00%	0.00%	3.70%

Tabla 3.10 Distribución de AM en los BP

En esta tabla, se puede observar que el adjunto modal (AM) más usado por los escribientes de 2º semestre es el de “habitualidad”, con un 2.64% y una mediana de 2.35%. El segundo más usado es el de “probabilidad”, con un 1.38% y una mediana de 1.11%. El tercer AM de preferencia entre estos escribientes es el de “obligación”, el cual es usado con la misma frecuencia que el de “disposición: inclinación, habilidad”; ambos con un 0.15% y una mediana de 0.00%. El uso total que hacen los estudiantes de 2º semestre en cuanto a porcentaje es del 4.33%

También puede observarse que todos los textos A rebasan la mediana porcentual de adjuntos modales (AM): 3.70%, y también la mediana clausular (88).

En lo que respecta a los textos **B**, se observa que éstos están por debajo de la mediana porcentual, excepto el 3B (4.76%) y 10B (10.79%); sin embargo, la extensión clausular de estos dos se encuentra por debajo de la mediana clausular (88): 84 y 85, respectivamente.

En cuanto a los textos **M**, se puede notar que rebasan la mediana porcentual de adjuntos modales (AM): 3.70%, excepto los ensayos 13M (2.38%), 16M (3.57%) y 17M (3.53%); no obstante, el número de cláusulas que posee el ensayo 13M supera por mucho la mediana clausular (88): 126 CL. La extensión clausular de los dos ensayos restantes se encuentra por debajo de la mediana.

Finalmente, los escribientes de 2º semestre hacen uso de un adjunto modal cada veinticinco cláusulas, aproximadamente.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de adjuntos modales (%AM) en cada texto estudiantil de **6º semestre** de bachillerato y en su conjunto:

BA	Número de Cláusulas	Habitualidad		Modulación		Total de AM
		Probabilidad	Habitualidad	Obligación	Disposición: inclinación, habilidad	
		%	%	%	%	%
1B	74	0.00%	9.46%	6.76%	0.00%	16.22%
2B	98	4.08%	5.10%	0.00%	0.00%	9.18%
3B	51	0.00%	1.96%	1.96%	0.00%	3.92%
4B	219	0.46%	0.91%	0.91%	0.00%	2.28%
5B	160	0.00%	1.25%	0.00%	0.00%	1.25%
6B	124	0.00%	3.23%	0.81%	0.00%	4.03%
7B	48	2.08%	0.00%	2.08%	0.00%	4.17%
8B	70	0.00%	10.00%	2.86%	0.00%	12.86%
9M	113	0.00%	6.19%	3.54%	0.88%	10.62%
10M	92	2.17%	15.22%	0.00%	1.09%	18.48%
11M	147	0.00%	0.68%	0.68%	0.00%	1.36%
12M	171	0.58%	1.75%	1.17%	0.00%	3.51%
13M	158	0.63%	6.33%	1.27%	0.00%	8.23%
14M	124	5.65%	6.45%	0.00%	0.00%	12.10%
15M	106	0.00%	1.89%	0.94%	0.94%	3.77%
16M	106	0.00%	5.66%	0.94%	0.94%	7.55%
17M	135	0.00%	2.96%	6.67%	0.00%	9.63%
18M	202	0.50%	2.48%	1.98%	0.00%	4.95%
19M	168	0.60%	1.19%	0.00%	0.00%	1.79%
20A	103	0.00%	4.85%	1.94%	0.00%	6.80%
21A	210	1.90%	3.81%	1.90%	0.95%	8.57%
22A	277	2.17%	5.05%	0.00%	0.00%	7.22%
23A	107	0.00%	24.30%	0.00%	0.00%	24.30%
24A	217	1.38%	2.30%	2.76%	0.00%	6.45%
25A	123	4.07%	3.25%	0.00%	0.00%	7.32%
TOTAL	3403	—	—	—	—	—
PROMEDIO	136.12	1.09%	4.46%	1.41%	0.17%	6.40%
MEDIANA	124	0.46%	3.25	0.94	0.00%	7.22%

Tabla 3.11 Distribución de AM en los BA

En esta tabla, se puede observar que el adjunto modal (AM) más usado por los escribientes de 6° semestre es el de “habitualidad”, con un 4.64% y una mediana de 3.25%. El segundo más usado es el de “obligación”, con un 1.41% y una mediana de 0.94%. El tercer AM de preferencia entre estos escribientes es el de “probabilidad”, el cual es usado un 1.09%, con una mediana de 0.46%. En cuarto lugar, se encuentra el AM de “disposición: inclinación, habilidad”, con un 0.17% y una mediana de 0.00%. El uso total que hacen los estudiantes de 6° semestre en cuanto a porcentaje es del 6.40%.

También puede observarse que todos los textos A igualan y/o rebasan la mediana porcentual (7.22%), excepto el texto 24A (6.45%); sin embargo, la extensión clausular de éste (217 CL) rebasa la mediana de cláusulas (124).

En lo que respecta a los textos **B**, se observa que éstos están por debajo de la mediana porcentual (7.22%), excepto los ensayos 1B (16.22%), 2B (9.18%) y 8B (12.86%); no obstante, la extensión de cláusulas de éstos se encuentra muy por debajo de la mediana clausular (124): 74, 98 y 70, respectivamente.

En cuanto a los textos **M**, se puede notar que seis de ellos (9M, 10M, 13M, 14M, 16M y 17M) rebasan la mediana porcentual (7.22%); mientras que los otros cinco se encuentran por debajo de ésta: 11M (1.36%), 12M (3.51%), 15M (3.77%), 18M (4.95%) y 19M (1.79%). Con todo, hay que notar que, de éstos, el número de cláusulas que poseen rebasa la mediana clausular (124), excepto el ensayo 15M, cuyo número de cláusulas asciende a sólo 106.

Finalmente, los escribientes de 6° semestre hacen uso de un adjunto modal cada quince cláusulas, aproximadamente.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de adjuntos modales (%AM) en cada texto de **autores expertos** y en su conjunto:

EE	Número de Cláusulas	Modalización		Modulación		Total de AM
		Probabilidad	Habitualidad	Obligación	Disposición: inclinación, habilidad	
		%	%	%	%	
1	151	4.64%	1.99%	0.66%	0.00%	7.28%
2	110	0.00%	0.91%	3.64%	1.82%	6.36%
3	273	0.00%	0.00%	2.20%	0.73%	2.93%
4	144	2.78%	0.00%	1.39%	1.39%	5.56%
TOTAL	678	—	—	—	—	—
PROMEDIO	169.5	1.62%	0.09%	1.91%	0.88%	5.01%
MEDIANA	147.5	1.38%	0.45%	1.79%	1.06%	5.95%

Tabla 3.12 Distribución de AM en los EE

En esta tabla, se puede observar que el adjunto modal (AM) más usado por los autores expertos es el de “(modulación) obligación”, con un 1.91% y una mediana de 1.79%. El segundo más usado es el de “probabilidad”, con un 1.62% y una mediana de 1.38%. El tercer **AM** de preferencia entre estos escritores es el de “(modulación) disposición:

inclinación, habilidad”, el cual es usado un 0.88%, con una mediana de 1.06%. En cuarto lugar, se encuentra el **AM** de “habitualidad” con un 0.09% y una mediana de 0.45%.

En esta tabla de textos modelo, se muestra que el promedio porcentual de uso de adjuntos modales es de 5.01%. Si se observan los promedios porcentuales de adjuntos modales de 2° y 6° semestre, se notará que el uso que hacen los autores expertos es más parecido al que hacen los alumnos de 2°, que al que hacen los de 6°: 2° semestre: 4.33%, 6° semestre: 6.40%, expertos: 5.01%.

Finalmente, los escritores expertos hacen uso de un adjunto modal cada veinte cláusulas, aproximadamente.

3.4.1 Ejemplos de Adjuntos modales

Aquí, se ofrecen ejemplos de uso de estos recursos interpersonales por parte de estudiantes de 2° y 6° semestre, así como de los autores expertos.

3.4.1.1 Principiantes

Los alumnos de 2° semestre hacen uso de estos recursos interpersonales para manifestar sus creencias, ya sea sobre la “habitualidad” con la que (según ellos) deben ocurrir ciertos hechos (55), o sobre la “probabilidad” con la que deban ocurrir (56), o sobre la “obligación” de que algo deba cumplirse (57); o bien sobre la “inclinación” de sus opiniones (58), o sobre la “habilidad” que poseen (o de la que carecen) para llevar a cabo algunos procesos (59).

- (55) “*algunas veces* vemos cosas que no existen en el mundo...” BPA-25, CL: 151, 152.
- (56) “es como el cuento, como *tal vez* puede ser la realidad...” BPM-14, CL: 71, 72.
- (57) “Adán el primero de los hombres da *absolutamente* todo por una mujer...” BPA-24, CL: 95
- (58) “ *ciertamente* encontró a una mujer muy bellísima...” BPM-18, CL: 38.
- (59) “ la casualidad nos hará ver luego *claramente* su enlace...” BPM-15, CL: 32.

3.4.1.2 Avanzados

Los alumnos de 6° semestre hacen uso de estos recursos interpersonales para manifestar una opinión de manera indirecta a través de los recursos de “probabilidad” (manifestando distancia entre ellos y el lector), como se observa en (60). Asimismo (como los alumnos de 2° semestre) usan estos recursos para manifestar una opinión propia con gran certeza, como se observa en (61). O bien para manifestar su opinión acerca de la “habitualidad” con la que deben ocurrir algunos hechos (62). O bien sobre la “inclinación” que brindan a sus opiniones, como puede observarse en (63).

- (60) “el amor no espera y suele presentarse solo una vez y *tal vez* no regresara...” BAA-22, CL: 52, 53, 54.
- (61) “*absolutamente* (la chica) no se da cuenta de lo sucedido...” BAM-9, CL: 57.
- (62) “como *siempre* el amor hace que uno aga locuras...” BAB-1, CL: 39, 40.
- (63) “*lamentablemente* esa joven solo siembra una ilusión...” BAM-10, CL: 71.

3.4.1.3 Expertos

También se puede ver que, mientras los adjuntos modales preferidos por los escribientes estudiantiles de 2° y 6° semestre son los de “habitualidad” (tales como: “siempre”, “a veces”, “en ocasiones”, “nunca”, “jamás”), éstos son los menos preferidos por los expertos. Ellos prefieren los **AM** de “obligación”, tales como: “definitivamente”, “absolutamente”, “claramente”; lo cual implica que los expertos poseen mayor certeza o asertividad para convencer al lector de lo que se le está diciendo, que los estudiantes, cuya voz se encuentra aún en desarrollo. Véase el ejemplo (64).

- (64) “Quien los hubiera comparado habría visto que eran *claramente* iguales.” EE-1, CL: 149, 150, 151.

3.5 Verbos modales (VM)

En este apartado, se mostrarán los resultados que conciernen a los **VM**. Como se ha venido haciendo, se irán presentando y describiendo los datos.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de verbos modales en cada texto estudiantil de **2° semestre** de bachillerato y en su conjunto:

BP	Número de Cláusulas	Modalización		Modulación		Total de VM %
		Probabilidad	Habitualidad	Obligación	Disposición: inclinación, habitudinal	
		%	%	%	%	
1B	78	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
2B	88	1.14%	0.00%	1.14%	0.00%	2.27%
3B	84	2.38%	0.00%	0.00%	0.00%	2.38%
4B	81	3.70%	0.00%	0.00%	1.23%	4.94%
5B	81	3.70%	0.00%	3.70%	1.23%	8.64%
6B	58	1.72%	0.00%	0.00%	0.00%	1.72%
7B	110	0.91%	0.00%	3.64%	0.00%	4.55%
8B	90	1.11%	0.00%	0.00%	1.11%	2.22%
9B	89	2.25%	0.00%	0.00%	3.37%	5.62%
10B	85	1.18%	0.00%	3.53%	2.35%	7.06%
11M	119	9.24%	0.00%	1.68%	1.68%	12.61%
12M	58	22.41%	0.00%	3.45%	3.45%	29.31%
13M	126	3.17%	0.00%	1.59%	5.56%	10.32%
14M	88	5.68%	0.00%	5.68%	1.14%	12.50%
15M	34	2.94%	2.94%	0.00%	0.00%	5.88%
16M	84	4.76%	0.00%	1.19%	0.00%	5.95%
17M	85	0.00%	0.00%	1.18%	1.18%	2.35%
18M	80	7.50%	0.00%	2.50%	1.25%	11.25%
19M	142	4.23%	0.00%	2.11%	0.00%	6.34%
20A	105	4.76%	0.00%	1.90%	0.95%	7.62%
21A	192	4.17%	0.00%	2.08%	1.04%	7.29%
22A	144	8.33%	0.00%	5.56%	2.08%	15.97%
23A	119	0.84%	0.00%	1.68%	0.84%	3.36%
24A	155	2.58%	0.00%	1.29%	0.00%	3.87%
25A	161	0.00%	0.00%	0.00%	1.24%	1.24%
TOTAL	2536	—	—	—	—	—
PROMEDIO	101.44	3.74%	0.39%	1.85%	1.22%	6.86%
MEDIANA	88	2.94%	0.00%	1.68%	1.11%	5.88%

Tabla 3.13 Distribución de VM en los BP

En esta tabla, puede observarse que el verbo modal (VM) más usado por los alumnos de 2º semestre es el de “probabilidad”, con un 3.74% y con una mediana de 2.94%. El segundo VM más usado es el de “obligación”, con un 1.85% y con una mediana de 1.68%. El tercer más usado es el de “disposición: inclinación, habilidad”, con un 1.22% y con una mediana del 1.11%. El VM menos usado por estos escritores es el de “habitualidad” con un 0.39% y con una mediana de 0.00%. El uso total que hacen los estudiantes de 2º semestre en cuanto a porcentaje es del 6.86%.

También se observa que, de los seis textos evaluados como **A**, tres (20A, 21A y 22A) rebasan la mediana porcentual (5.88); los otros tres: 23A, 24A y 25A se encuentran por debajo de ésta; no obstante, su extensión clausular rebasa por mucho la mediana de cláusulas (88): 119, 155 y 161, respectivamente.

En cuanto a los textos **B**, puede observarse que todos se encuentran por debajo de la mediana porcentual (5.88%), excepto los ensayos 5B (8.64%) y 10B (7.06%); sin embargo,

su extensión clausular se encuentra por debajo de la mediana (88): 81 y 85, respectivamente.

En lo que respecta a los textos **M**, se observa que todos rebasan la mediana porcentual de verbos modales (VM) (5.88%), excepto el ensayo 17M (2.35%), cuya extensión clausular (85) se encuentra también por debajo de la mediana (88).

Finalmente, los escribientes de 2º semestre hacen uso de un verbo modal cada quince cláusulas, aproximadamente.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de verbos modales (% VM) en cada texto de **6º semestre** y en su conjunto:

BA	Número de Cláusulas	Modalización		Modulación		Total de VM %
		Probabilidad	Habitualidad	Obligación	Disposición: inclinación, habilidad	
		%	%	%	%	
1B	74	4.05%	0.00%	2.70%	8.11%	14.86%
2B	98	7.14%	0.00%	1.02%	1.02%	9.18%
3B	51	1.96%	0.00%	0.00%	0.00%	1.96%
4B	219	0.00%	0.00%	0.91%	0.46%	1.37%
5B	160	0.00%	0.00%	0.00%	0.63%	0.63%
6B	124	3.23%	0.00%	0.81%	1.61%	5.65%
7B	48	4.17%	0.00%	0.00%	0.00%	4.17%
8B	70	12.86%	0.00%	1.43%	8.57%	22.86%
9M	113	4.42%	0.00%	0.88%	2.65%	7.96%
10M	92	3.26%	0.00%	3.26%	3.26%	9.78%
11M	147	2.04%	0.68%	0.00%	2.72%	5.44%
12M	171	2.92%	0.00%	3.51%	1.17%	7.60%
13M	158	1.90%	0.63%	2.53%	0.63%	5.70%
14M	124	4.03%	0.00%	2.42%	2.42%	8.87%
15M	106	2.83%	0.00%	1.89%	2.83%	7.55%
16M	106	5.66%	0.00%	1.89%	2.83%	10.38%
17M	135	11.11%	0.00%	8.15%	2.96%	22.22%
18M	202	2.48%	0.00%	2.97%	1.49%	6.93%
19M	168	4.76%	0.00%	0.60%	2.38%	7.74%
20A	103	4.85%	0.00%	0.00%	1.94%	6.80%
21A	210	2.38%	0.00%	5.71%	4.76%	12.86%
22A	277	3.97%	1.44%	0.00%	2.89%	8.30%
23A	107	14.95%	0.00%	14.02%	10.28%	39.25%
24A	217	3.69%	0.00%	3.69%	1.84%	9.22%
25A	123	7.32%	0.00%	1.63%	0.00%	8.94%
TOTAL	3403	—	—	—	—	—
PROMEDIO	136.12	4.14%	0.17%	2.44%	2.49%	9.25%
MEDIANA	124	3.97%	0.00%	1.63%	2.38%	7.96%

Tabla 3.14 Distribución de VM en los BA

En esta tabla, puede observarse que el verbo modal (VM) más usado por los alumnos de 6° semestre es el de “probabilidad”, con un 4.14% y con una mediana de 3.97%. El segundo VM más usado es el de “disposición: inclinación, habilidad”, con un 2.49% y con una mediana de 2.38%. El tercer más usado es el de “obligación”, con un 2.44% y con una mediana de 1.63%. El VM menos preferido es el de “habitualidad”, con un 0.17% y una mediana de 0.00%. El uso total que hacen los estudiantes de 6° semestre en cuanto a porcentaje es del 9.25%.

También se observa que los textos **A** rebasan la mediana porcentual de verbos modales (VM): 7.96, excepto el ensayo 20A, cuyo número de cláusulas (103) también queda por debajo de la mediana clausular (124).

En cuanto a los textos **B**, puede observarse que todos se encuentran por debajo de la mediana porcentual (5.88%), excepto los ensayos 1B (14.86%), 2B (9.18%) y 8B (22.86%); sin embargo, su extensión clausular se encuentra muy por debajo de la mediana (124): 74, 98 y 70, respectivamente.

En lo que respecta a los textos **M**, se observa que solamente cinco de once ensayos igualan o superan la mediana porcentual (7.96%): 9M, 10M, 14M, 16M y 17M. Los otros seis se encuentran por debajo de ésta; no obstante, de éstos, los textos 11M (5.44%), 12M (7.60%), 13M (5.70%), 18M (6.93%) y 19M (7.74%) se ubican muy por arriba de la mediana clausular (124): 147, 171, 158, 202, 168, respectivamente. Solamente el texto 15M (7.55%-106 CL) se ubica por debajo de ambas medianas.

Finalmente, los escribientes de 6° semestre hacen uso de un verbo modal cada once cláusulas cláusulas, aproximadamente.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de verbos modales (%VM) en cada texto de los **autores expertos** y en su conjunto:

EE	Número de Cláusulas	Modalización		Modulación		Total de VM %
		Probabilidad	Habitualidad	Obligación	Disposición: inclinación, habilidad	
		%	%	%	%	
1	151	3.97%	0.66%	1.32%	5.30%	11.26%
2	110	1.82%	0.91%	0.00%	0.91%	3.64%
3	273	2.20%	0.00%	1.83%	1.47%	5.49%
4	144	2.08%	0.00%	4.17%	2.08%	8.33%
TOTAL	678	—	—	—	—	—
PROMEDIO	169.5	2.51%	0.29%	1.92%	2.36%	7.08%
MEDIANA	147.5	2.14%	0.33%	1.58%	1.77%	6.91%

Tabla 3.15 Distribución de VM en los EE

En esta tabla, se puede observar que el verbo modal (VM) más usado por los autores expertos es el de “probabilidad” con un 2.51% y una mediana de 2.14%. El segundo más usado es el de “disposición: inclinación, habilidad”, con un 2.36% y una mediana de 1.77%. El tercer VM de preferencia entre estos escritores es el de “obligación”, con un 1.92% y una mediana de 1.58%. En cuarto lugar, se encuentra el VM de “habitualidad” con un 0.29% y una mediana de 0.33%.

En esta tabla de textos modelo, se muestra que el promedio porcentual de verbos modales (VM) es de 7.08%. Si se observan los promedios porcentuales de 2º y 6º semestre, se notará que el uso que hacen los autores expertos es más parecido al que hacen los alumnos de 2º, que al de los de 6º: 2º semestre: 6.86%, 6º semestre: 9.25%, expertos: 7.08%.

También se puede ver que los verbos modales de “probabilidad” (tales como “puede”) son los preferidos y los de “habitualidad” (tales como “suele”), los menos usados, tanto para los estudiantes de 2º y 6º semestre, como para los escritores expertos.

Finalmente, los escritores expertos hacen uso de un verbo modal cada quince cláusulas, aproximadamente.

3.5.1 Ejemplos de Verbos modales

Aquí se mostrará el uso que de estos recursos emplean tanto los estudiantes de 2º y 6º semestres, como los autores expertos.

3.5.1.1 Principiantes

A través de estos recursos interpersonales, los estudiantes de 2º semestre manifiestan sus creencias y actitudes, ya sea mediante “probabilidades” que entren dentro de su manera de concebir el mundo, como se observa en (65); o mediante órdenes o exhortaciones que el escribiente realiza al lector a través de “obligaciones” de llevar a cabo determinados hechos que deben o no cumplirse, como se observa en (66); o manifestando la “habitualidad” con la que ocurren los hechos (según su manera de pensar), como se observa en (67); o bien manifestando la “habilidad” para llevar o no a cabo una acción, como se observa en (68).

- (65) “en algunos casos si se *puede* estar con la persona amada...” BPB-4, CL: 19.
- (66) “como seres humanos *tenemos* que saber enfrentar las cosas como uno mismo...” BPA-20, CL: 13.
- (67) “*Suele* acontecerme también la inspiración...” BPM-15, CL: 24.
- (68) “¿Quién la rechazaria? el joven no *podía* rechazar esa oportunidad...” BPM-12, 13, CL: 117.

3.5.1.2 Avanzados

Los alumnos de 6º semestre usan estos recursos interpersonales para hacer evidente al lector la falta de “habilidad” de algún personaje para llevar a cabo una acción, como se observa en (69); o bien para manifestar la “habitualidad” con la que se llevan a cabo ciertas acciones, como se observa en (70); o mediante la “obligación” a través de la cual el escribiente dicta una orden o exhortación al lector, como se observa en (71); o bien para manifestar la “probabilidad” de que algo pueda cumplirse o no (de acuerdo con su manera de pensar), como se observa en (72).

- (68) “el como un hombre echisado por ella no la a *podido* olvidar...” BAM-10, CL: 46.
- (70) “aferrarte a una persona... *suele* ser malo...” BAA-22, CL:13.
- (71) “*debemos* saber que es el verdadero amor...” BAM- 17, CL: 2, 3.
- (72) “el amor es el único sentimiento que *puede* mover a tu mundo...” BAM- 21, CL: 23, 24.

3.5.1.3 Expertos

Los expertos, como se observa en (73), usan estos recursos interpersonales para manifestar sus opiniones sobre lo que es “probable” o no (dentro de sus creencias); esperando, claro está, que, quien los lea, comparta con ellos su punto de vista.

- (73) “no *podría ser* el Dios misericordioso y lleno de amor que conocemos...” EE-3, CL: 63, 64.

3.6 Metáforas interpersonales (MI)

En este apartado, se mostrarán los resultados que conciernen a las **MI**. Como se ha venido haciendo, se irán presentando y describiendo los datos.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de metáforas interpersonales (%MI) en cada texto estudiantil de **2º semestre** de bachillerato y en su conjunto.

BP	Número de Cláusulas	Total MI
		%
1B	78	0.00%
2B	88	0.00%
3B	84	1.19%
4B	81	3.70%
5B	81	0.00%
6B	58	0.00%
7B	110	0.00%
8B	90	0.00%
9B	89	5.62%
10B	85	1.18%
11M	119	0.00%
12M	58	1.72%
13M	126	5.56%
14M	88	0.00%
15M	34	0.00%
16M	84	5.95%
17M	85	4.71%
18M	80	2.50%
19M	142	0.00%
20A	105	5.71%
21A	192	1.04%
22A	144	1.39%
23A	119	10.08%
24A	155	1.94%
25A	161	0.00%
TOTAL	2536	—
PROMEDIO	101.44	2.13%
MEDIANA	88	1.18%

Tabla 3.16 Distribución de MI en los BP

En esta tabla, se observa que el uso total de metáforas interpersonales es de apenas el 2.13%.

También se puede ver que los textos **A** rebasan la mediana porcentual de metáforas interpersonales (MI): 1.18%, excepto los ensayos 21A (1.04%) y 25A (0.00%); sin embargo, la extensión clausular de éstos rebasa por mucho la mediana de cláusulas (88): 192 CL y 161 CL, respectivamente.

Los textos **B** se encuentran por debajo y/o igualan la mediana porcentual de **MI**, excepto los ensayos 3B (1.19%-84CL), 4B (3.70%-81CL), 9B (5.62%-89CL) y 10B (1.18%-85CL), los cuales, no obstante, se encuentran por debajo de la mediana clausular (88), excepto el ensayo 9B.

En lo que respecta a los textos **M**, cinco de ellos (12M, 13M, 16M, 17M, 18M) se ubican por arriba de la mediana porcentual (1.18%); mientras que los cuatro restantes: 11M (0.00%-119CL), 14M (0.00%-88CL), 15M (0.00%-34CL) y 19M (1.04%-142CL) se ubican por debajo de ésta. Sin embargo, todos éstos igualan y/o se ubican por arriba de la mediana clausular (88), excepto el ensayo 15M.

Finalmente, los escribientes de 2º semestre hacen uso de tan sólo una metáfora interpersonal cada cuarenta y siete cláusulas, aproximadamente.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de metáforas interpersonales (%MI) en cada texto de **6º semestre** y en su conjunto:

BA	Número de Cláusulas	Total MI
		%
1B	74	0.00%
2M	98	0.00%
3B	51	1.96%
4B	219	0.91%
5B	160	0.63%
6B	124	2.42%
7B	48	2.08%
8B	70	4.29%
9M	113	0.00%
10M	92	3.26%
11M	147	1.36%
12M	171	0.58%
13M	158	2.53%
14M	124	0.00%
15M	106	8.49%
16M	106	0.00%
17M	135	0.00%
18M	202	0.50%
19M	168	2.38%
20A	103	0.00%
21A	210	0.48%
22A	277	1.44%
23A	107	0.00%
24A	217	0.46%
25A	123	3.25%
TOTAL	3403	—
PROMEDIO	136.12	1.32%
MEDIANA	124	0.63%

Tabla 3.17 Distribución de MI en los BA

En esta tabla, se observa que el uso total de metáforas interpersonales es de apenas el 1.32%.

También se puede ver que de los textos **A**, sólo dos rebasan la mediana porcentual de metáforas interpersonales (MI): 0.63%: 22A (1.44%) y 25A (3.25%). De los cuatro restantes, solamente dos ensayos 21A y 24A rebasan la mediana clausular (124): 210 y 217, respectivamente. Los restantes dos textos: 20A (0.00%-103CL) y 23A (0.00%-107CL) se encuentran por debajo de ambas medianas.

De los textos **B**, solamente tres (1B, 2B y 5B) se encuentran por debajo de la mediana porcentual (0.63%); los restantes cinco (3B, 4B, 6B, 7B y 8B) se encuentran por encima de ésta; no obstante, de éstos, la extensión clausular de los textos 3B (51CL), 7B

(48CL) y 8B (70CL) se ubica por debajo de la mediana de cláusulas. Los ensayos 4B y 6B rebasan tanto la mediana porcentual de metáforas interpersonales, como la clausular.

De los textos **M**, sólo cinco de ellos (10M, 11M, 13M, 15M, 19M) se ubican por arriba de la mediana porcentual (0.63%); mientras que los seis restantes: 9M (0.00%-113CL), 12M (0.58%-171CL), 14M (0.00%-124CL), 16M (0.00%-106CL), 17M (0.00%-135CL) y 18M (0.50%-202CL) se ubican por debajo de ésta. Sin embargo, todos éstos igualan y/o se ubican por arriba de la mediana clausular (88), excepto los ensayos 9M y 16M.

Finalmente, los escritores de 6º semestre hacen uso de tan sólo una metáfora interpersonal cada setenta y seis cláusulas, aproximadamente.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de metáforas interpersonales (%MI) en cada texto de **autores expertos** y en su conjunto:

EE	Número de Cláusulas	Total MI
		%
1	151	2.65%
2	110	1.82%
3	273	0.37%
4	144	0.00%
TOTAL	678	—
PROMEDIO	169.5	1.03%
MEDIANA	147.5	1.09%

Tabla 3.18 Distribución de MI en los EE

En esta tabla de textos modelo, se muestra que el promedio porcentual de metáforas interpersonales (MI) es tan sólo de 1.03%. Si se observan los promedios porcentuales de **MI** de 2º y 6º semestre, se notará que el uso que hacen los autores expertos es más parecido al que hacen los alumnos de 6º, que al que hacen los de 2º semestre: 2º semestre: 2.13%, 6º semestre: 1.32%, expertos: 1.03%.

Los escritores expertos hacen uso de una metáfora interpersonal cada noventa y siete cláusulas, aproximadamente.

Como puede notarse, con el avance del grado académico y de la práctica escrita, el uso de las metáforas interpersonales va disminuyendo.

3.6.1 Ejemplos de Metáforas interpersonales

Los alumnos de 2º y 6º semestre, así como los autores expertos hacen uso de estos recursos para modalizar opiniones que se les atribuye a ellos de manera directa, o a alguien más (como a un colectivo o a un ente no personificado). A través de estos usos, los escribientes y escritores, al parecer, no se hacen responsables completamente de lo que están diciendo. De tal modo, el lector guardará cautela ante lo que se le está diciendo, como se observa en los siguientes ejemplos, de los cuales (74) y (75) corresponden a 2º semestre; (76) y (77) a 6º semestre y (78) a los expertos:

3.6.1.1 Principiantes

- (74) “*creo que* este cuento también nos da a conocer que el juego de las escondidas...” BPM-17, CL: 38, 39, 40.
- (75) “Por lo tanto *pienso que* el último beso solo puede pasar si la persona fallece...” BPA-20, CL: 69, 70, 71.

3.6.1.2 Avanzados

- (76) “*pensamos que* es malo andar desnudo...” BAB-7, CL: 20, 21.
- (77) “*Sabemos que* en la edad media la mujer es el instrumento de la perdición...” BAM-13, CL: 14, 15.

3.6.1.3 Expertos

- (78) “Hoy en día, *se sabe que* durante el oscurantismo la mujer fue el medio de perdición predilecto de los hombres...” EE-3, CL 258, 259.

3.7 Vocativos (VT)

En este apartado, se mostrarán los resultados que conciernen a los **VT**. Como se ha venido haciendo, se irán presentando y describiendo los datos.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de vocativos (%VT) en cada texto estudiantil de **2º semestre** de bachillerato y en su conjunto:

BP	Número de Cláusulas	VT
		%
1B	78	0.00%
2B	88	0.00%
3B	84	0.00%
4B	81	0.00%
5B	81	0.00%
6B	58	0.00%
7B	110	0.00%
8B	90	0.00%
9B	89	1.12%
10B	85	0.00%
11M	119	0.00%
12M	58	0.00%
13M	126	0.00%
14M	88	0.00%
15M	34	0.00%
16M	84	1.19%
17M	85	0.00%
18M	80	0.00%
19M	142	0.00%
20A	105	0.00%
21A	192	0.00%
22A	144	0.00%
23A	119	1.68%
24A	155	0.00%
25A	161	0.00%
TOTAL	2536	—
PROMEDIO	101.44	0.16%
MEDIANA	88	0.00%

Tabla 3.19 Distribución de VT en los BP

En esta tabla, se observa que el uso total de vocativos es de apenas el 0.16%. Éstos se encuentran distribuidos tan sólo en tres ensayos: 9B (1.12%), 10M (1.19%) y 23A (1.68%)

En promedio, se hace uso de un vocativo cada seiscientos cuarenta cláusulas, aproximadamente.

Ningún estudiante de 6° semestre hace uso de vocativos en sus textos; por lo tanto, su porcentaje de uso es del 0.00%.

La siguiente tabla muestra el porcentaje del uso de vocativos (%VT) en cada texto de **autores expertos** y en su conjunto:

EE	Número de Cláusulas	VT
		%
1	151	0.00%
2	110	0.00%
3	273	0.37%
4	144	0.00%
TOTAL	678	—
PROMEDIO	169.5	0.14%
MEDIANA	147.5	0.00%

Tabla 3.20 Distribución de VT en los BA

En esta tabla de expertos, se observa que el uso total de vocativos es de 0.14%. Éstos se encuentran distribuidos en un solo ensayo: 3.

En promedio, los expertos usan un vocativo cada seiscientos ochenta cláusulas, aproximadamente.

3.7.1 Ejemplos de Vocativos

Los estudiantes y los autores expertos usan este recurso interpersonal para hacer explícito a quién dirigen su voz en el texto, generando así cercanía entre escribiente y lector; como se observa en (32) y (79).

3.7.1.1 Principiantes

- (32) “Esto fue mi ensayó, *profesora Cristhel...*” “...mm espero que sin faltas de ortografía;¡¡” BPB-9, CL:77, 85.

3.7.1.2 Expertos

- (79) “Pues bien, *señores lectores*, en la breve novela de Cazotte, “El Diablo Enamorado”, Belcebú toma la forma de una mujer...” EE-3 CL 128.

Cabe señalar que en todo el corpus analizado se encontró únicamente un espletivo, el cual, para Ghio & Fernández (2005), evidencia la actitud del escribiente hacia la información que intercambia con su interlocutor. Éste se ubica en el ensayo BPM-19, Cláusula 30:

- (80) “*Caray, unas apestilencias*”.

Después de que el lector ha observado los datos descritos en el presente capítulo, si bien de manera aislada, seguramente logró percatarse de la correspondencia que existe entre el uso de los recursos interpersonales (MD, Ref 1^a y 2^a P., PL-, AM, VM, MI, VT), la extensión clausular y la calificación otorgada por los profesores. Y es que, en todos los apartados de análisis se puede percibir (salvo en algunas excepciones contenidas en unos cuantos ensayos) que, a mayor cantidad de recursos interpersonales y de cláusulas en los textos, mayor calificación reciben los ensayos. Esto es, a los textos que rebasan la mediana de extensión clausular y la mediana porcentual de aspectos interpersonales, no se les otorga una baja (B) calificación y viceversa: los textos que no rebasan la mediana porcentual de aspectos interpersonales y la mediana de extensión clausular no se les otorga una alta (A) calificación.

CAPÍTULO IV. COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo, se compararán y discutirán los datos observando las variables tomadas en cuenta para llevar a cabo el análisis aquí realizado: 1) el grado académico y 2) la calificación asentada a cada texto por parte de los profesores. Asimismo, se compararán los resultados obtenidos de los textos estudiantiles con los de los ensayos de expertos.

4.1 Comparación de los resultados de acuerdo con la experiencia del escribiente

En este apartado, se responderá a las preguntas de investigación que motivaron los objetivos de este trabajo. Primero, se tomará en cuenta la primera variable: experiencia del escribiente en la comunidad de práctica; después, se atenderá a las segunda variable: las notas que recibieron los textos por parte de los profesores.

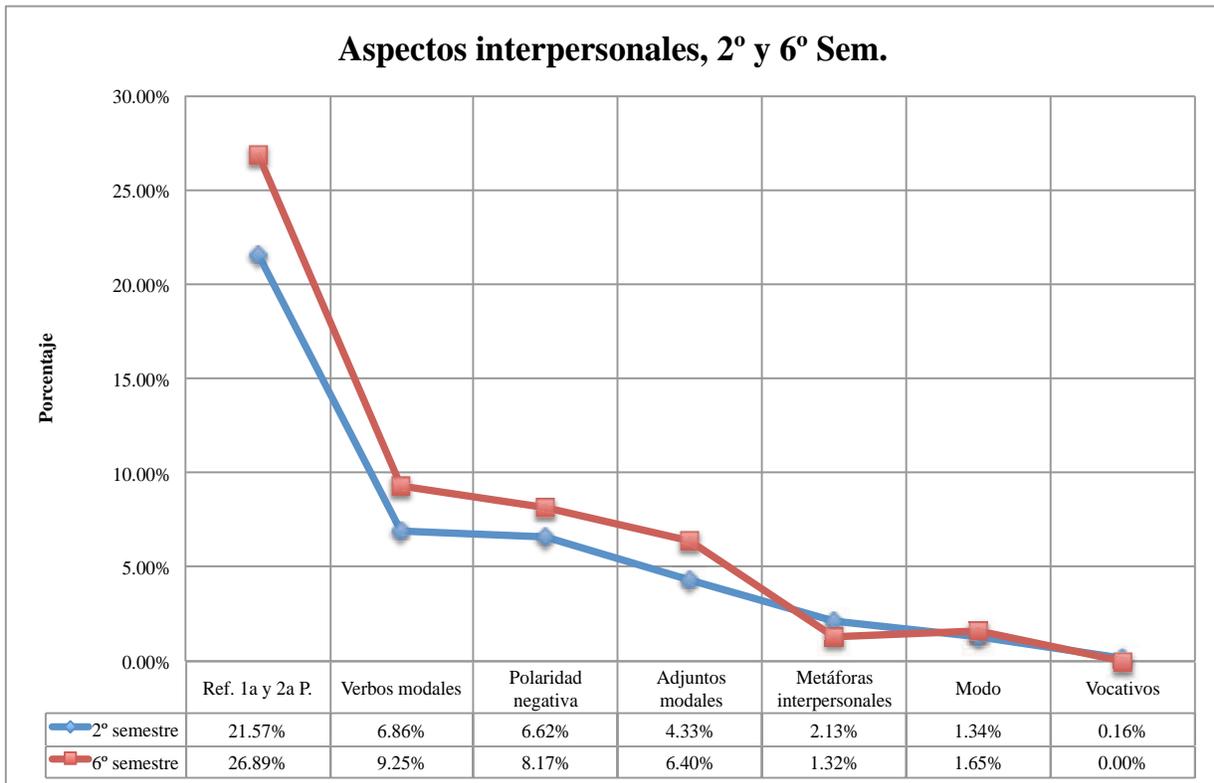
4.1.1 Primera pregunta de investigación

La primera pregunta fue:

¿Qué recursos léxico-gramaticales seleccionan los estudiantes de bachillerato de segundo y sexto semestre para construir los significados interpersonales en sus ensayos?

Ya se ha visto en el capítulo anterior cuáles son los recursos que seleccionan los bachilleres para construir el significado interpersonal al momento de manifestar su opinión; empero, en esta ocasión, vamos a compararlos. La Gráfica 4.1 muestra estos recursos en un orden que va de las formas más empleadas hacia las menos empleadas por los jóvenes.

En dicha Gráfica, puede observarse que los recursos utilizados por la comunidad de práctica de bachillerato para manifestar su opinión son las referencias a la 1ª y 2ª persona (Ref. 1ª y 2ª P), seguidas de los verbos modales (VM), luego de la polaridad negativa (PL-), después de los adjuntos modales (AM), seguidas de las metáforas interpersonales (MI), de los movimientos discursivos (MD) y, finalmente, de los vocativos (VT).



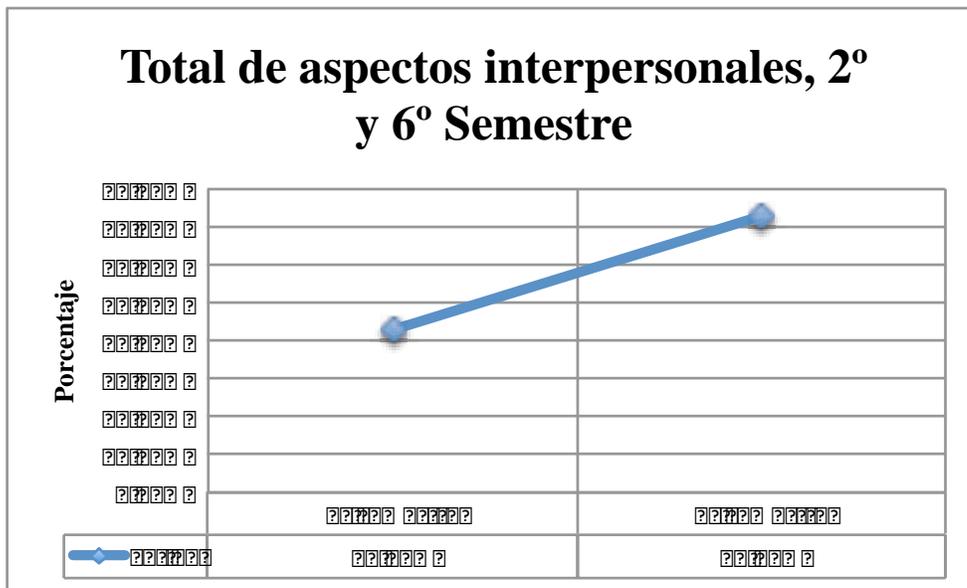
Gráfica 4.1. Aspectos interpersonales, 2° y 6° semestres.

De la misma manera, se observa que los alumnos de sexto semestre recurren con más frecuencia a estos usos lingüísticos que los alumnos de segundo semestre, a excepción de las MI y de los VT.

Dados estos resultados, puede decirse que la escritura de bachillerato es altamente referencial lo cual, más que hacerla parecer un escrito académico con las características develadas por investigaciones recientes sobre el lenguaje académico universitario (Colombi, 2000; Ignatieva, 2008; Filice, 2010; Rodríguez, 2014), la hace parecer un diálogo altamente interpersonal entre el escribiente-alumno y el lector-profesor. Si a esto sumamos el considerable uso de verbos y adjuntos modales de probabilidad y habitualidad, tendremos como resultado un escrito con elevadas características del lenguaje oral y de una voz “tentativa” (Kamler, 2001; Ivanic & Camps, 2001; Gómez, 2014). No obstante, no se debe perder de vista que las elecciones léxico-gramaticales empleadas por los estudiantes están motivadas por un contexto de situación y de cultura específico.

4.1.2 Segunda pregunta de investigación

Para responder a la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo varían los recursos léxico-gramaticales que seleccionan los estudiantes de bachillerato de segundo semestre para construir el significado “interpersonal” en sus ensayos, en comparación con los de alumnos de sexto semestre?, es necesario observar la Gráfica 4.2, la cual muestra la comparación del uso de aspectos interpersonales que realizan los alumnos de 2° y 6° semestre en sus ensayos. Los porcentajes mostrados son los totales, es decir, la suma de cada aspecto interpersonal de todos los ensayos —la cual incluye: modo (MD), referencias a la 1ª y 2ª persona (Ref. 1ª y 2ª P), polaridad negativa (PL-), adjuntos modales (AM), verbos modales (VM), metáforas interpersonales (MI) y vocativos (VT)—, dividida entre el número total de cláusulas por las que éstos están constituidos.



Gráfica 4.2. Total del aspectos interpersonales, 2° y 6° semestres.

En esta Gráfica, puede observarse que la frecuencia de uso empleada por los estudiantes de 6° semestre (73.07%) supera por treinta por ciento a la de los estudiantes de 2° semestre (43.02%). Este hecho muestra de manera clara que, con el paso del tiempo y la mayor experiencia académica, el significado interpersonal en los textos aumenta de manera considerable.

De acuerdo con la LSF, la lengua es un sistema semiótico con estructuras propias, las cuales están interconectadas con una cultura determinada. Por ende, de acuerdo con los

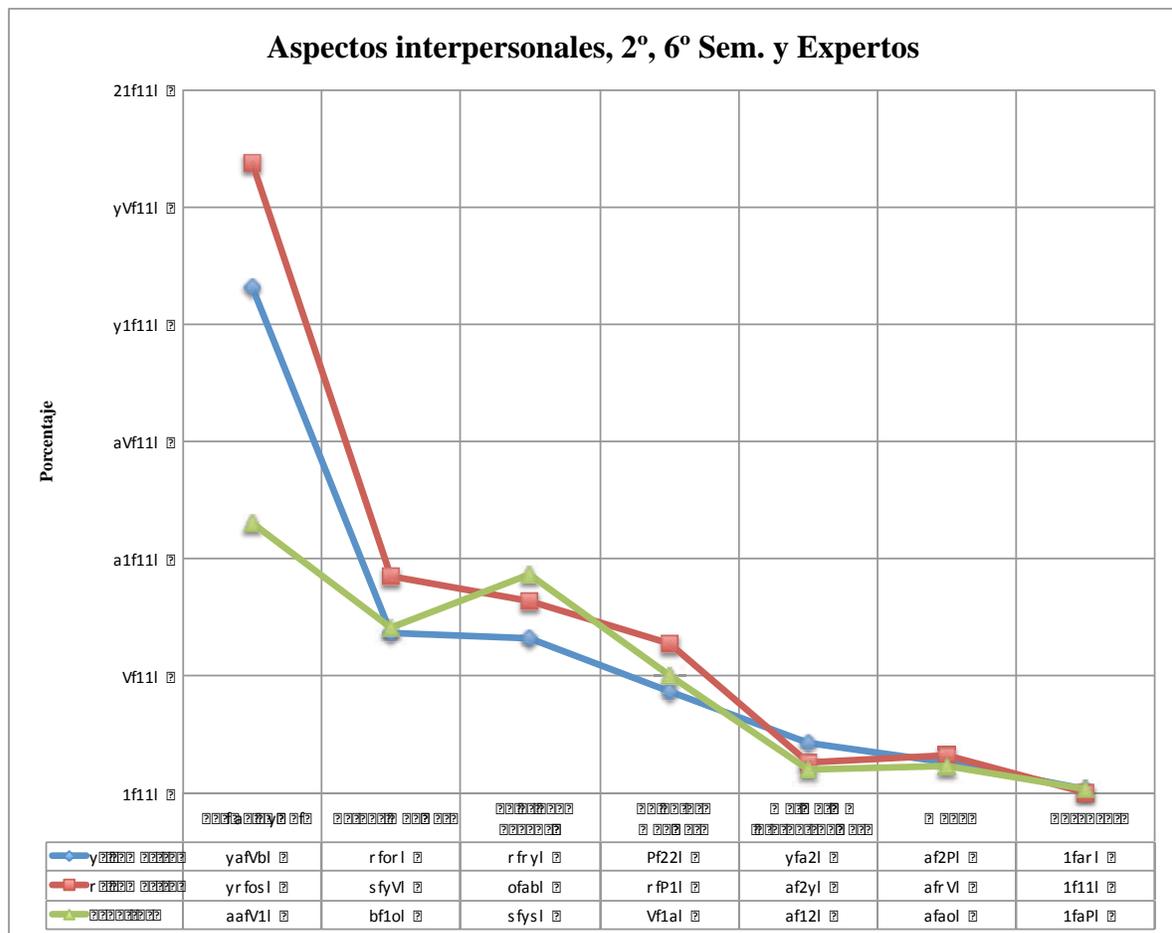
resultados obtenidos aquí, parece evidenciarse la motivación funcional de los escritores de bachillerato: incrementar los aspectos interpersonales en sus estructuras debido a que su contexto así lo exige. Entonces, los alumnos de segundo semestre no usan con tanta frecuencia estos recursos porque aún son principiantes y no se han apegado a lo que se espera de su escritura; en cambio, los alumnos de sexto, al ser avanzados en su contexto académico ya dominan lo que su comunidad de práctica les pide.

Esta implicación se seguirá comentando en el apartado 4.2.

4.1.3 Tercera pregunta de investigación

¿Cómo varían los recursos léxico-gramaticales que seleccionan los estudiantes de bachillerato (de segundo y sexto semestre) para construir el significado interpersonal en sus ensayos, en comparación con los de los autores expertos?

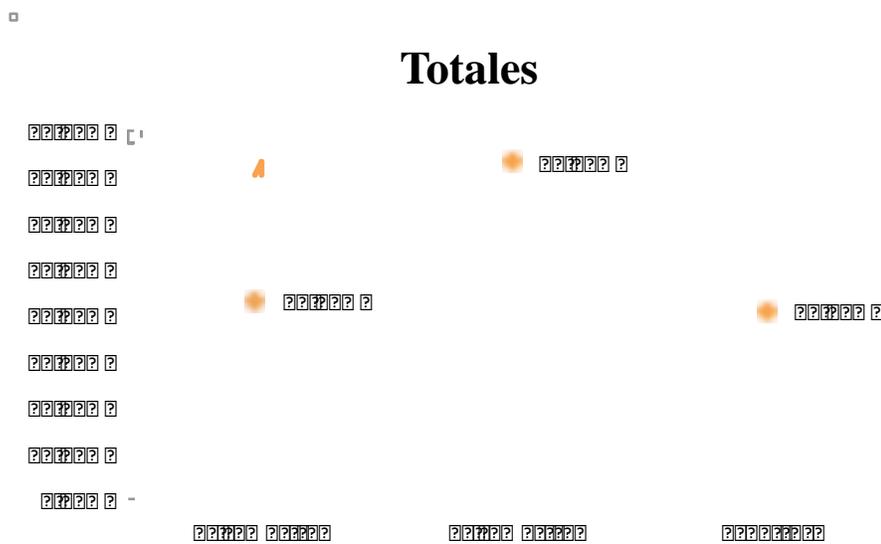
Para dar respuesta a esta pregunta, hay que observar la gráfica 4.3:



Gráfica 4.3. Aspectos interpersonales, 2º, 6º semestres y autores expertos.

En esta Gráfica, se puede observar que los autores expertos hacen un uso más mesurado de las formas interpersonales que los estudiantes de 2° y 6° semestre de bachillerato (a excepción de la polaridad negativa PL-). Además, es evidente que la frecuencia de uso que realizan los expertos es más parecida a la de los alumnos principiantes (2° sem.) que a la de los avanzados (6° sem.), aunque se esperaría lo contrario, dado el avance académico de estos últimos y su mayor experiencia.

Con la finalidad de que el lector observe de manera más clara lo dicho en el párrafo anterior, en la Gráfica 4.4 se presentará la confrontación de los datos que corresponden al porcentaje Total de aspectos interpersonales, en donde la experiencia de los textos es una variable. En otras palabras, se comparan los ensayos que fueron escritos por alumnos de segundo semestre de bachillerato (BP), con los escritos por alumnos de sexto semestre (BA), y con los textos escritos por autores expertos (EE).



Gráfica 4.4. Porcentaje total de aspectos interpersonales: 2°, 6° semestres y autores expertos.

Esta Gráfica permite observar que el porcentaje correspondiente al 6° semestre es el más alto; y lo es por más del 30% que los otros dos, lo cual, evidentemente, es bastante significativo.

No obstante, aunque los expertos usan dichos aspectos interpersonales con menor frecuencia que los estudiantes, las cláusulas en las que los emplean suelen ser más efectivas; por lo tanto, al parecer no tienen la necesidad de recurrir con tanta frecuencia a

estos recursos. Por ejemplo, la Polaridad Negativa (PL-) es empleada generalmente para manifestar en qué no se está de acuerdo y en qué no se cree, lo cual devela la actitud de los escribientes y escritores ante determinados hechos. No obstante, mientras los bachilleres emplean este recurso solamente para tal fin, como se observa en los ejemplos (50 corresponde al 2º, y 53 al 6º semestre):

(50) “El hombre desde su creación nunca ha estado solo porque *no* sería bueno...” BPA-24, CL: 14, 15.

(53) “caemos en debilidad, tristezas y otras situaciones *no* deseadas...” BAA-24, CL:54; los expertos lo utilizan también como un recurso literario:

(54) “*no* hay acto que *no* sea coronación de una serie, de una infinita serie de causas y manantial de una infinita serie de efectos...” EE-2, CL: 21,22, donde el recurso literario (lítote) empleado por el autor es una negación seguida de otra, a través de las cuales pretende afirmar algo con mayor énfasis; en este caso que “todo acto es una coronación de una serie de causas...”

Otros ejemplos podemos encontrar en lo que respecta al uso de las Metáforas Interpersonales (MI). Mientras un alumno principiante logra una cláusula como la siguiente:

(75) “*pienso que* el último beso solo puede pasar si la persona fallece...” BPA-20, CL:69, 70, 71; aquí, el alumno brinda una opinión que se atribuye a él mismo; este hecho resta fuerza, quizá, a su aseveración debido a que se trata de una opinión personal (además de tratarse de una MI). Un estudiante avanzado genera lo siguiente:

(77) “*Sabemos que* en la edad media la mujer es el instrumento de la perdición...” BA,-13, CL: 14, 15; donde el estudiante ofrece una opinión a través del uso de la primera persona del plural. Mediante este recurso, se genera la impresión de que lo emitido es una opinión o una creencia no solamente de una persona, sino de un colectivo (quizá la comunidad de bachillerato), brindando más fuerza a su aseveración. En cambio, un experto posee la agudeza para brindar una opinión de manera impersonal, generando la impresión de manifestar un hecho ya conocido y que no debe ser cuestionado, como se observa en (78):

(78) “Hoy en día, *se sabe que*, durante el oscurantismo, la mujer fue el medio de perdición predilecto de los hombres ...” EE-3, CL: 258, 259.

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

Antes de comenzar esta investigación, se pensaba que con la práctica constante la frecuencia de aparición de los aspectos interpersonales en la escritura de los alumnos de bachillerato se iría pareciendo más al ideal (que es representado aquí por los autores incluidos en el programa de estudios). No obstante, no sólo no ocurrió así, sino que la frecuencia de uso de estos recursos en los alumnos avanzados (6° semestre) se disparó a casi el doble del de los autores expertos; evidenciando así un suceso inesperado. Y es que la frecuencia de uso de estos recursos lingüísticos, por parte de los expertos, es más parecido al de los alumnos principiantes, que al de los avanzados⁴.

Sin embargo, con esto no debe pensarse que los ensayos son inadecuados, o más bien que su evolución es inadecuada puesto que las formas lingüísticas que emplean los estudiantes de bachillerato, como ya lo han hecho notar Halliday y Martin (1993), Prozorova (1997), Ravelli y Ellis (2004), entre otros, deben ajustarse a lo que la comunidad de práctica espera de ellos, es decir, a lo que los profesores exigen: manifestar, como los expertos, sus opiniones y actitudes sobre un tema; para tal fin, los estudiantes tratan de imitar las estructuras lingüísticas de los escritores pero no logran alcanzar la efectividad de éstos. Además, los estudiantes avanzados, al tener mayor contacto con los textos incluidos en sus programas de estudio parecen magnificar la frecuencia de los recursos empleados por éstos para manifestar el significado interpersonal, evidenciando un “excesivo cobro de conciencia” (Valerdi, 2014:123) para manifestar su voz de manera explícita en los ensayos que escriben. Esto es bien visto por los profesores que otorgan una nota alta (A) a quien se manifiesta de manera abierta en su texto y una nota baja (B) para quien no lo hace.

Sobre este asunto, en su tesis investigativa sobre recursos lingüísticos de valoración en la escritura universitaria, Valerdi (2014) considera que el lenguaje evaluativo de los aprendientes es motivado por los materiales didácticos con los que éstos tienen contacto; los cuales son empleados por los catedráticos para instruir a los estudiantes con la finalidad de que manifiesten su presencia explícita en los textos, para ser originales y críticos en su redacción académica.

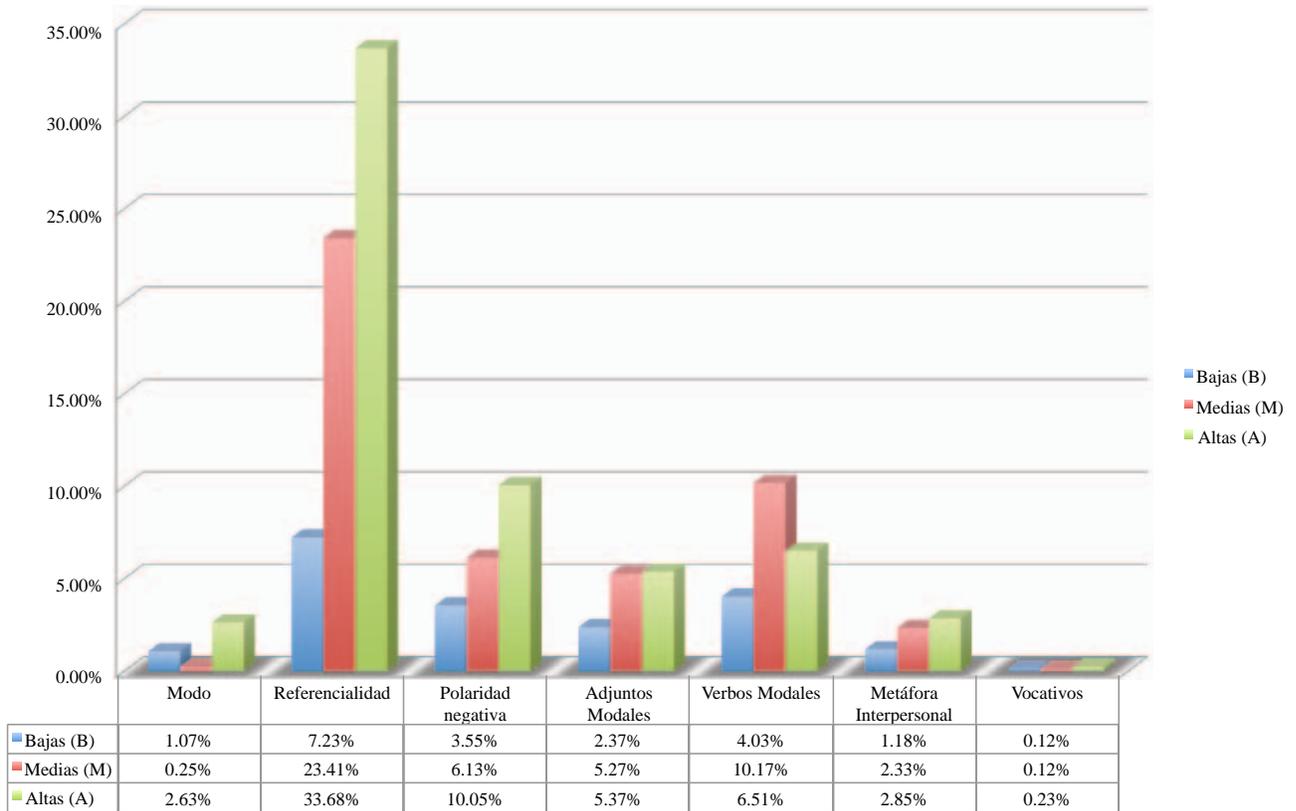
⁴ Un resultado parecido obtuvo Valerdi (2014) en su tesis investigativa sobre los recursos lingüísticos de valoración en los ensayos escritos por aprendientes universitarios mexicanos de inglés, en comparación con los recursos evaluativos que utilizan autores expertos

Lo dicho anteriormente pudo notarse de manera clara en el Capítulo III, donde se observa, en cada una de las variables analizadas, que los textos que poseen mayor número de aspectos interpersonales (mayor a la mediana de uso) reciben una calificación alta (A) o media (M), a excepción de aquellos que están constituidos por un número reducido de cláusulas (menor a la mediana). En cambio, aquellos que poseen un número reducido de aspectos interpersonales (menor a la mediana de uso) reciben una nota baja (B), salvo que estén constituidos por un número extenso de cláusulas (mayor a la mediana). Con esto puede pensarse que la decisión de los profesores al asentar una calificación está relacionada, por un lado, con la frecuencia de uso de recursos interpersonales y, por otro lado, con la extensión clausular de los escritos; evidenciando así una posible relación entre éstos. En otras palabras, mientras mayor sea número de estos recursos lingüísticos y de cláusulas en los textos, mayor será la calificación asignada.

El siguiente ejemplo clarifica lo anteriormente mencionado, el cual fue tomado de la variable correspondiente a la referencialidad a la 1ª y 2ª persona en los ensayos de principiantes: BPM-15 y BPA-25. En cuanto al primero, a pesar de poseer una referencialidad del 52.4% (similar a la de los textos **A**), es considerado un texto **M**, debido a que su número de cláusulas: 34 está muy por debajo de la mediana clausular: 88. Mientras que el texto BPA-25, que posee apenas un 8.07% de referencialidad (similar al de los textos **B**), es considerado un texto **A** por el número elevado de cláusulas: 161, que rebasa por mucho la mediana clausular: 88.

Para demostrar lo dicho hasta ahora, las Gráficas 4.5, 4.6 y 4.7 contrastan el uso de las formas interpersonales empleadas de acuerdo con la segunda variable: calificaciones asentadas a los textos [(A): 9 y 10; (M): 7 y 8; (B): 4, 5 y 6]. La primera incluye al 2º semestre, la segunda al 6º semestre y la tercera incluye los porcentajes totales.

**Notas establecidas por los profesores de acuerdo con el uso de cada aspecto interpersonal.
2º Semestre.**



**Gráfico 4.5. Notas establecidas por los profesores de acuerdo con el uso de cada aspecto interpersonal.
2º Semestre.**

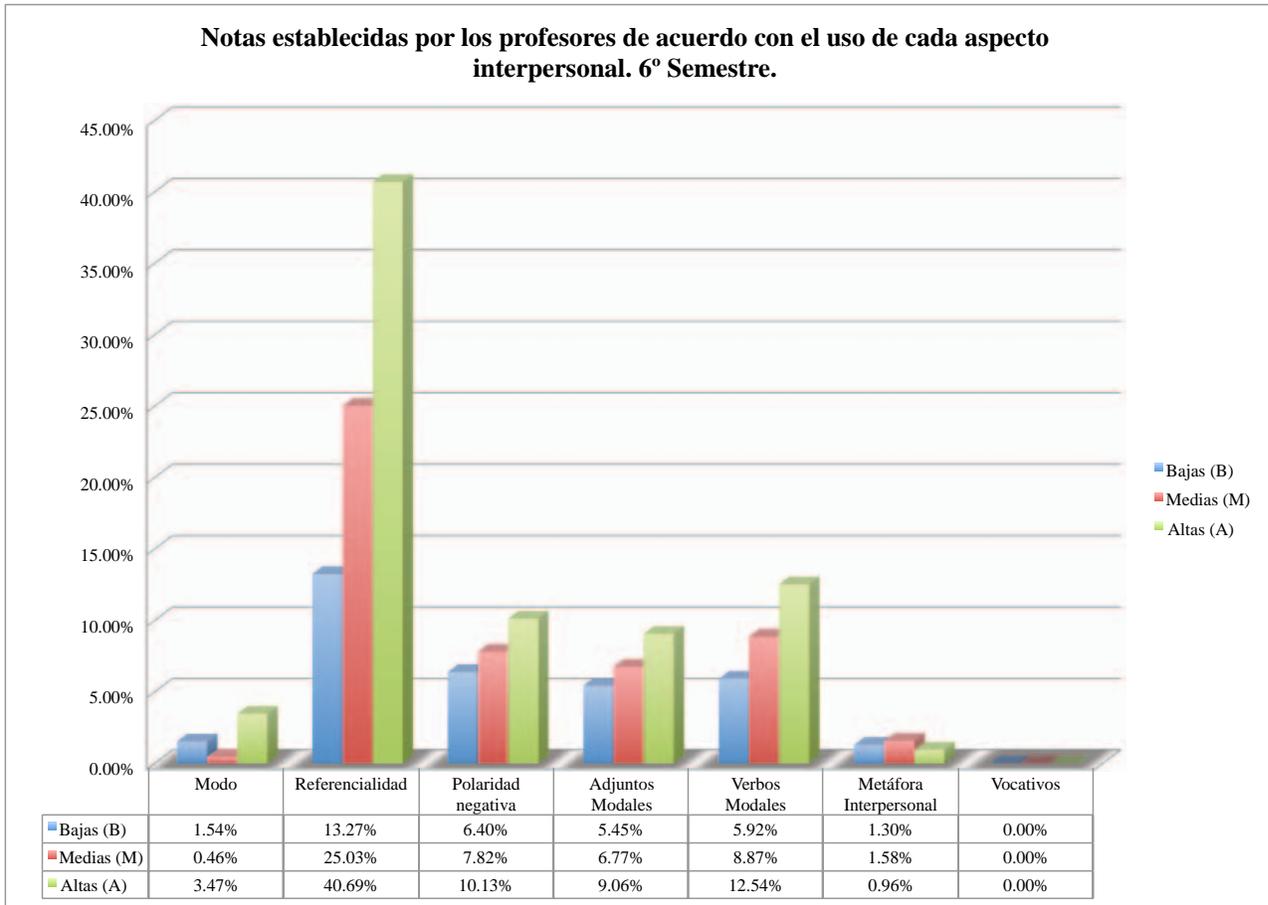


Gráfico 4.6. Notas establecidas por los profesores de acuerdo con el uso de cada aspecto interpersonal. 6° Semestre.

Mientras mayor sea el uso que, de cada recurso interpersonal, empleen los estudiantes de segundo y sexto semestre, mayor será la calificación asentada por los profesores y viceversa: mientras menor sea el uso empleado, menor será la calificación. Así lo demuestran los Gráficos 4.6 y 4.7, los cuales evidencian también que, en cada uno de los aspectos interpersonales estudiados aquí (a excepción de el MD y de los VM en 4.6 y del MD y de las MI en 4.7), la calificación aumenta de acuerdo con el uso de estos recursos: un uso bajo amerita una nota (B), un uso mediano, una nota (M) y un uso elevado, una nota (A). Dichos gráficos también muestran que la frecuencia con la que emplean estos recursos los alumnos de 6° semestre es mayor realizado por los estudiantes de 2°, principalmente en lo que respecta a la variable de Referencialidad. Esto se hará evidente con mayor claridad en el Gráfico 4.7, que incluye los porcentajes totales del uso de los elementos estudiados.

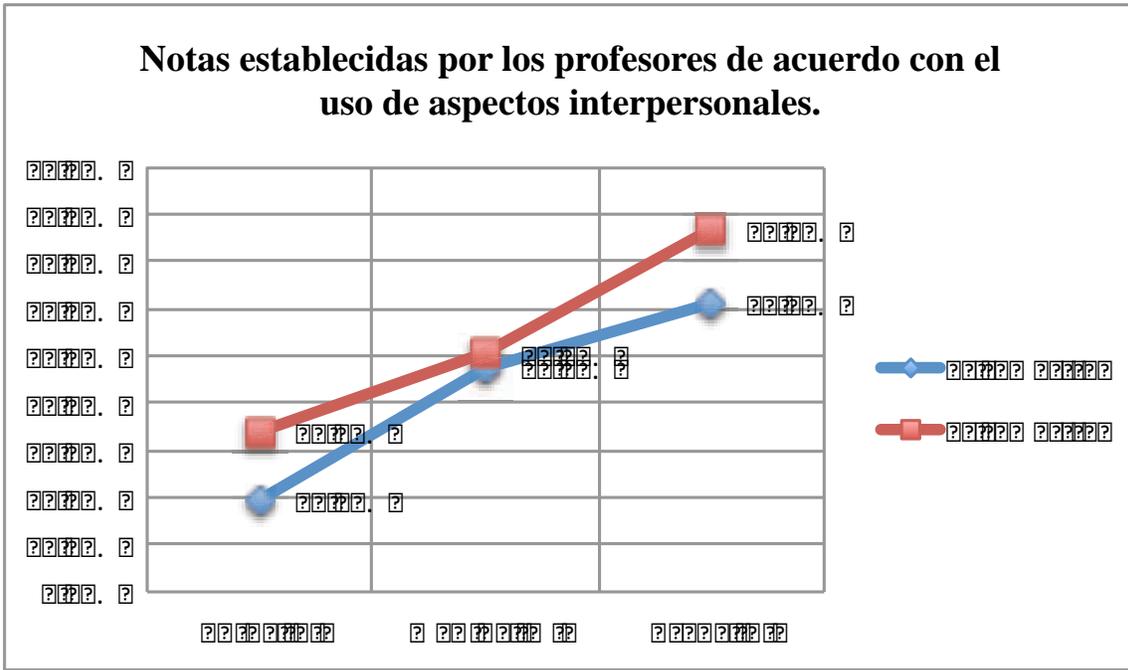


Gráfico 4.7. Notas establecidas por los profesores, de acuerdo con el uso de aspectos interpersonales.

Como puede notarse, los picos más altos de uso de formas interpersonales que realizan los estudiantes de 2° y 6° semestre se ubican en la columna correspondiente a las notas altas (A): 61.30% (que equivale a usar una forma interpersonal cada 1.7 cláusulas) y 76.86% (que equivale a usar una forma interpersonal cada 1.4 cláusulas), respectivamente. La diferencia en cuanto a porcentajes con respecto a las columnas de las notas bajas (B) y las medias (M) es bastante significativa: de aproximadamente 40% con respecto a B y de aproximadamente 20% con respecto a M. Estos resultados evidencian que los alumnos de 6° semestre, al poseer mayor experiencia dentro de su comunidad de bachillerato, han cubierto de manera más adecuada las exigencias de sus profesores que los alumnos de 2°, los cuales se han incorporado a dicha comunidad recientemente.

4.3. Cercanía de los ensayos con el lenguaje oral

El elevado uso de recursos interpersonales empleados en los ensayos de bachillerato hace evidente, de manera explícita, la presencia de los estudiantes al momento de manifestar su voz y de interactuar con los lectores. La configuración de estos recursos en la escritura estudiantil aproxima, pues, a estos textos más al ámbito oral que al escrito.

Si recordamos que el uso más recurrido por los jóvenes es (como se observa en la Gráfica 3.1) el de la referencialidad a la primera y la segunda persona, podremos observar

que, acaso, en los ensayos se está realizando más bien un diálogo entre alumno y profesor, y no un ensayo con características de un texto escrito cuyo proceso de realización, como señala Tusón (2003), es llevado a cabo por una persona que se encuentra separada en el espacio y el tiempo de quien leerá el texto (lo cual implica que ambos no comparten el mismo contexto físico).

Además de lo dicho anteriormente, siguiendo a Tusón (2003), pareciera que los estudiantes no realizan un esquema previo a fin de representar sus mundos interno y externo, o al momento de elegir un punto de partida para comenzar a escribir y de continuar con este proceso. Esto puede notarse en los ensayos estudiantiles, los cuales muestran las menesterosas marcas de su proceso de realización en la léxico-gramática: tales como errores ortográficos múltiples, repeticiones vastas de palabras, así como reformulaciones sobre lo que ya se había dicho para intentar expresar lo que se pretende; todo esto, seguramente, a fin de darse a entender ante el lector.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

En este capítulo se darán a conocer las conclusiones referentes a la voz de bachillerato, al posicionamiento interpersonal empleado por los estudiantes, a las características del ensayo de bachillerato, así como a algunas reflexiones sobre el “ensayo” como objeto de estudio, las contribuciones de este trabajo, sus limitaciones e implicaciones.

La teoría empleada para llevar a cabo este estudio fue la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), cuya motivación principal es la relación entre texto y contexto. Dicha teoría considera la lengua como un sistema semiótico con estructuras propias que se interconectan con un contexto social y de situación determinados. Por lo tanto, el uso de ésta nos permite evidenciar la motivación funcional de los escribientes de bachillerato, la cual consiste en ir incrementando, con el paso del grado académico, el significado interpersonal en sus estructuras lingüísticas debido a que su contexto así lo exige. Entonces, de un texto ensayístico perteneciente al registro académico de bachillerato del COBAEP (en las áreas de Lectura y Redacción y Literatura) es posible determinar su grado de interpersonalidad y viceversa: si encontramos determinadas elecciones léxico-gramaticales a través de las cuales se realice el significado interpersonal (alto grado de referencialidad, verbos y adjuntos modales de probabilidad, por ejemplo) podemos establecer (con cierto grado de certeza) los contextos de situación y cultura en que fueron generadas. Debido a esto, la LSF ha demostrado ser exitosa en el análisis del discurso y en sus variaciones funcionales. Como señala Rodríguez (2014), nos permite llevar a cabo tanto predicciones textuales como deducciones contextuales.

5.1 La voz del autor de bachillerato

La voz del autor fue concebida en este trabajo como la concibieron Kamler (2001), Ivanic & Camps (2001), Gómez (2014), entre otros; esto es, como los elementos lingüísticos que los autores emplean para manifestarse en un texto.

Por ende, el análisis aquí realizado estudió la voz del contexto académico de bachillerato, a través de los recursos lingüísticos que los estudiantes expresan para manifestar su presencia en los ensayos escolares y para interactuar con los lectores. Si bien estos investigadores consideran que hay tres tipos de posicionamiento de la voz, basados en

la lingüística sistémico funcional, aquí sólo se estudió el posicionamiento interpersonal, el cual tiene que ver con la interacción que existe entre el escritor y el lector y su autoridad; entonces, se develaron los recursos que los estudiantes emplean para configurar su voz, ubicando y analizando los recursos léxico-gramaticales utilizados para expresar el significado interpersonal en textos académicos. Dicho análisis se llevó a cabo tomado en cuenta dos variables:

- 1) La *experiencia* de los escribientes.
- 2) La manera en la que fueron evaluados los ensayos (*calificaciones*) por parte de los profesores.

Los resultados mostraron que los estudiantes emplean principalmente: 1) 1ª persona del plural a fin de hacer evidente su presencia en el texto entre un colectivo con el que guardan una relación cercana; 2) 1ª persona del singular, mediante la cual manifiestan su presencia explícita en el texto; 3) verbos modales (VM) para manifestar sus opiniones, ya sea como una probabilidad, o bien como una certeza u obligación; 4) polaridad negativa (PL-), a través de la cual los bachilleres develan con qué no están de acuerdo; 5) adjuntos modales (AM), a través de los que manifiestan el grado de certeza o habitualidad con el que ellos creen que deben, o no deben, ocurrir ciertos hechos; 6) metáforas interpersonales (MI), a fin de no comprometerse completamente con lo que dicen; 7) movimientos discursivos (MD) para interactuar con su lector, ya sea haciéndolos participar en la interpretación del texto, a través de preguntas retóricas, o bien recomendándoles u ordenándoles que hagan tal o cual cosa. Finalmente, el uso que esta comunidad de práctica hace de los 9) vocativos (VT) es prácticamente nulo.

5.1.1. Primera variable: *experiencia* de los escribientes.

En lo que respecta a la primera variable, se observó que, durante el transcurso del 2º al 6º semestre de bachillerato, el significado interpersonal en los textos se va incrementando de manera considerable, aumentando su uso un 30%. Sin embargo, este incremento no coincide con la evolución esperada de esta escritura, de acuerdo con la hipótesis planteada para llevar a cabo esta investigación, la cual sugería que el uso de los aspectos interpersonales en los textos iría pareciéndose, con el paso del grado académico, al de los

ensayos escritos por expertos. Sin embargo, los textos elaborados por los expertos son más parecidos a los realizados por los alumnos de 2º que a los de 6º semestre.

No obstante, no se debe perder de vista que los ensayos de bachillerato responden a un fin principal: aprobar una materia y, para ello, deben cubrir las exigencias requeridas por su comunidad de práctica: manifestar sus opiniones y creencias como lo haría un experto. Esto lleva a los bachilleres con mayor experiencia, al parecer, a hiperbolizar el uso de los recursos interpersonales que identifican de los escritores consolidados para manifestarse en un texto (haciendo un uso mucho mayor al empleado por los mismos expertos); acción que premian los profesores, asentando un calificación más alta.

5.1.2 Segunda variable: calificaciones otorgadas por los profesores

Como ya se había mostrado en el Capítulo III de este trabajo, los resultados parecen indicar que existe una relación entre la frecuencia de uso de formas interpersonales y la extensión clausular de los ensayos, con la decisión del profesor al momento de otorgar una nota. Puesto que los textos que rebasaron la mediana de formas interpersonales nunca recibieron notas bajas (salvo aquellos que no rebasaron la mediana clausular). Asimismo, los textos que no rebasaron la mediana de formas interpersonales nunca recibieron una nota alta (A) (salvo aquellos que rebasaron, por mucho, la mediana clausular). En este sentido, parece ser que, a mayor uso de formas interpersonales y a mayor extensión clausular, los textos recibirán notas más altas (A), y viceversa: a menor número de formas interpersonales y a menor extensión clausular, recibirán notas bajas (B). Estos resultados confirman otra hipótesis que motivó este estudio: los textos donde el autor manifiesta de manera explícita su voz recibirán una calificación alta (A).

5. 2 El éxito de la voz de bachillerato

Dados los resultados obtenidos, podría pensarse que la voz de bachillerato, vendría a ser, de acuerdo con Ivanic & Camps (2001) (apartado 1.3.2), relativamente “exitosa” o “asertiva”, dado que en gran medida los estudiantes hacen uso de la 1ª P para expresarse, mostrando así su autoridad y certeza. Sin embargo, el uso predilecto de esta comunidad académica es el de la 1ª persona del plural y no del singular hecho que evidencia que los estudiantes prefieren, en mayor grado, manifestar su voz desde un colectivo que les brinda respaldo

debido a que no se sienten lo suficientemente seguros de lo que están diciendo. Además, si tomamos en cuenta que los estudiantes hacen un uso mayor de adjuntos y verbos modales de probabilidad que de los de certeza, podríamos notar que el lenguaje académico de bachillerato parece acercarse más a la denominada “auto representación tentativa”, que es configurada por Kamler (2001), Ivanic & Camps (2001), Gómez (2014), como se vio en el Cuadro 1.8 del apartado 1.3.2.

5.3 El lenguaje de bachillerato y la oralidad

La alta interacción generada por los estudiantes con su lector (generalmente su profesor) propicia que las estructuras empleadas para escribir estos ensayos se acerque más al lenguaje oral. Este hecho parece no coincidir con las características del lenguaje escrito que señalan Tusón (2003), Altieri (2005), Briz (2000), Portolés (2003): tales como la concisión, la precisión, la claridad, o el evidente distanciamiento interpersonal en los textos académicos, o la planeación previa con la finalidad de ocultar las marcas del proceso de realización. Sin embargo, sí coincide con los resultados obtenidos por Ignatieva (2013), en un estudio realizado sobre la escritura académica de estudiantes de la UNAM, en un artículo sobre el género de pregunta-respuesta (examen escrito en el salón de clases). No obstante, la misma autora (2013) ha hecho mención de que los mismos estudiantes de la UNAM, en otro género: ensayo escrito en casa, evitan elementos de la oralidad.

5.4 El ensayo de bachillerato

Después del análisis realizado, se puede concluir que, para que el ensayo de bachillerato sea evaluado con una calificación alta (A) en esta comunidad académica, el estudiante debe:

- escribirlo generalmente en primera persona y dirigirlo a una segunda (de preferencia al profesor) a fin de que parezca un diálogo en el que se manifiesten opiniones, principalmente de manera modalizada (a través del uso de adjuntos y verbos modales de probabilidad);
- asimismo, el estudiante debe llevar a cabo (no necesariamente de manera frecuente) algún movimiento discursivo para generar un acercamiento eficaz con el lector,
- manifestar de manera abierta con qué no se está de acuerdo.

- Plantear alguna metáfora interpersonal (de preferencia subjetiva) es bien calificado por los profesores.
- El ensayo debe poseer la mayor extensión clausular posible.

Así, otra de las hipótesis a partir de las cuales se comenzó este trabajo es rechazada, puesto que se pensaba que los ensayos evaluados con notas altas (A) poseerían mayores características del lenguaje escrito que del oral, pero no fue así. No obstante, se debe tomar en cuenta que la finalidad del nivel educativo medio superior es brindar competencias medias a los estudiantes, las cuales les sirvan de base para poder ingresar a la educación superior. Por lo tanto, estos alumnos están aprendiendo a escribir su voz, a hacerse presentes en una redacción, pues aún no han adquirido las sutilezas necesarias para manifestarse en un escrito de manera contundente y, sin embargo, implícita, como lo haría Jorge Luis Borges o Jesús Bonilla Fernández. Dicho esto, los bachilleres recurren a las marcas más evidentes que dejan estos y otros autores expertos (tales como emplear la 1ª persona para expresarse) y también a su experiencia e inmediatez: a escribir como si estuvieran hablando.

5.5 Contribuciones y limitaciones del estudio

Este estudio contribuye al entendimiento del potencial de estructura genérica de los ensayos de bachillerato en las áreas de Redacción y Literatura, al tiempo que brinda un acercamiento a la evolución que dicha estructura va teniendo desde el segundo hasta el sexto semestre, en un lugar y tiempo determinados (COBAEP/2014). A partir de este análisis se ha evidenciado de qué manera los estudiantes construyen sus opiniones, a través de los recursos léxico-gramaticales empleados para manifestar su voz. Con lo anterior, y a través de futuras investigaciones, se podría cumplir con propósitos didácticos, mediante la posibilidad de ayudar a los alumnos a que su proceso de su escritura sea más satisfactorio, lo cual repercutirá positivamente en su desarrollo académico.

Otra implicación de este estudio es la contribución que hace de manera directa con los estudios sistémico funcionales en español, principalmente en México. Si bien éstos se han incrementado en los últimos años, aún existe un espacio muy amplio por cubrir. Esta investigación, entonces, contribuye con develar aspectos de la escritura de bachillerato,

brindando luz sobre la dinámica de la escritura académica y también contribuye con la Lingüística Sistémico Funcional.

Empero, esta investigación se ha centrado solamente en el significado interpersonal y en los sistemas de modo y modalidad a través de los cuales éste se realiza; lo cual deja de lado gran parte del potencial de estructura genérica del ensayo. Además, otra limitación importante es que sólo se trabajó sobre un género: el ensayo; y se dejaron de lado otros (fundamentales para la comunidad de práctica), tales como la reseña, el resumen, la reflexión, la monografía, e incluso la exposición oral, los cuales, en su conjunto, erigen el lenguaje académico estudiantil de bachillerato.

5.5.1 La limitación del ensayo como objeto de estudio

El ensayo (así como cualquier otro objeto de estudio) ha recibido multiplicidad de significaciones en los diversos ámbitos ideológicos a lo largo de la historia. Esto ha propiciado que la identidad referencial de este término se distorsione, al grado de convertir el significante “ensayo” en un recipiente vacío que cada contexto académico (comunidad de práctica) debe cargar de significado, de acuerdo con sus propios intereses y con sus finalidades (Buenfil, 2013). En este sentido, debe entenderse que el ensayo no es una irradiación de la existencia, sino un constructo social, histórico, en un espacio y en un tiempo determinado y, como tal, es abierto y contingente en cuanto a su forma (Laclau, 2000).

Si bien en esta investigación se caracterizó el ensayo de bachillerato, hay que tener en cuenta que solamente se han evidenciado los recursos lingüísticos interpersonales empleados en una sola comunidad de práctica, la cual se articula en un espacio ideológico determinado y en un tiempo determinado. En este sentido, como investigadores, debemos tener conciencia de que nuestro objeto de estudio, al ser resultado de un constructo social histórico, siempre estará amenazado por el exterior: por la cultura, por las exigencias de los profesores, por las épocas históricas, por los programas de estudio, por las tecnologías y por otros tantos factores más. Los objetos que estudiamos están en constante movimiento y continúan reconfigurándose, como el río de Heráclito, evidenciando así los ecos de caducidad de toda investigación de este tipo.

5.6 Direcciones para investigaciones futuras

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo y cualitativo de las formas lingüísticas empleadas en ensayos académicos de bachillerato para manifestar el significado interpersonal. Sin embargo, para profundizar y comprender mejor este lenguaje académico estudiantil, sería interesante realizar un estudio más profundo, desde la Teoría de la Valoración (desarrollada por Martin & Rose, 2003); esto, a fin de explorar la zona de interacción lingüística ubicada más allá de la léxico-gramática. Este entendimiento nos llevará a comprender de mejor manera algo que no se evidencia abiertamente: las actitudes y las posturas de los escribientes mediante las selecciones semántico-discursivas que emplean para manifestar, por ejemplo, su Actitud y Compromiso ante lo que dicen.

CAPÍTULO VI. APÉNDICES

6.1 APÉNDICE A

Fragmento de ensayo BPA-24

(Ensayo bachillerato, principiante, calificación alta)

La última estación

El hombre desde su creación fue destinado a no estar solo, a vivir en compañía. El Génesis (palabra griega, que significa “origen”) es el primer libro del Torá (conjunto de 5 libros de la Biblia) y también el primer libro del Tanaj (conocida por los cristianos como el antiguo testamento) en este libro de creencias musulmanas, cristianas y judías. En el capítulo segundo dice que Dios primero creó a Adán a su imagen y semejanza, sin embargo al verlo solo, decidió que necesitaba una compañera así que de una costilla de Adán creó a Eva a quienes bendijo y Dios vio que todo lo que había hecho era bueno.

Es así como el hombre desde su creación nunca ha estado solo porque no sería bueno ya que necesitamos de la figura femenina en cada uno de sus varios roles que desempeña en la vida actual como madre, administradora del hogar, profesionalista, consejera, etc. Las mujeres, son las artífices de todos nuestros logros puesto que son nuestra mayor motivación, hacemos todo por ellas, en otras palabras son la fuerza que nos empuja a hacer cosas inimaginables por eso mismo Dios no nos dejó solos y le dio a nuestras vidas un complemento, ellas hacen florecer lo mejor de nosotros...

...Puede haber muchas respuestas e infinidad de comentarios. Ejemplo muchos dirán que es una locura que después de tanto tiempo siga buscando a una mujer tal vez inexistente soportando las duras condiciones del metro, dirán que perdido el juicio y quizás sea cierto pero me pregunto que si es verdad que un hombre puede perder la cabeza por una mujer o mejor dicho quien no lo ha hecho porque si bien es cierto que las mujeres son nuestra mayor motivación para lograr metas también nos hacen llegar al límite pueden ser nuestra debilidad y nuestra perdición.

La historia nos indica que si es posible perder la cabeza por una mujer un claro ejemplo lo encontramos nuevamente en la Santa Biblia en el libro del Génesis en el capítulo 2, Dios le prohíbe a Adán comer del árbol del conocimiento del bien y del mal, en el capítulo 3 cuando Dios ya creó a Eva la serpiente engaña a Eva para comer del fruto

prohibido, ella misma es quien le da a probar a su esposo, cuando ambos probaron de aquella fruta prohibida se les abrió los ojos y se dieron cuenta de que estaban desnudos y se avergonzaron fue entonces cuando dios se dio cuenta de lo que habían hecho y fueron desterrados Adán contesto que fue culpa de la mujer que él le había dado a lo cual dios la castigó duplicando sus labores y dolores de parto.

Que un hombre pierda la razón por una mujer no es nada extraño porque siempre ha sucedido lo mismo durante toda la existencia del hombre ya sea en hechos históricos o como producto de novelas o películas.

...Estoy seguro que nosotros lo hemos vivido en carne propia ya que en un momento de nuestras vidas todos hemos hecho alguna “tontería” o dado todo por una mujer

En conclusión es habitual que el hombre cometa errores debido a una mujer ya que cuando se ama es natural dar todo por la mujer que esta alado

En conclusión un hombre si es capaz de perder la cabeza por una mujer, a darlo todo sin esperar nada más que un gesto de gratitud tal vez, a nuestro protagonista del cuento la última estación le ocurrió sin embargo esto no es malo puesto que es solo una consecuencia del amor y de nuestra naturaleza de hombre por ello no debemos ser reprimidos por nuestros actos fallidos ni nosotros debemos responsabilizarnos o arrepentirnos de darlo todo por una mujer aunque desprecios recibamos ya que lo hicimos por amor por eso yo los invito a que salgan en busca de esa mujer esculpida por los mismos dioses con marfil y pétalos de rosa con quien querrán compartir su vida, cuando la encuentren quíeranla ,cuídenla entréguese en cuerpo alma y mente a ella, llénela de amor salgan a divertirse juntos , solo tengan cuidado y traten de no perder la cabeza ni la razón pero si lo llegaron a hacer recuerden que no es su culpa solo así dios lo quiso al mandarles a esa compañera que por algún motivo la metió dentro de su vida.

6.2 APÉNDICE B

Fragmento de ensayo BAM-15

(Ensayo de bachillerato, avanzado, calificación media)

Ensayo, la última estación

Introducción

Uno aprende amar no cuando se encuentra a la persona perfecta, si no cuando aprende a creer en la perfección de una persona.

En este ensayo hablaremos sobre el sentimiento que toda persona tiene, que es el amor que se da de una persona a otra.

Además yo elegí este tema porque creo y pienso que es algo muy bonito en la actualidad.

También porque pienso que toda persona algún día le ha llegado o llegara el amor en cualquier tiempo y a cualquier edad.

Creo que el amor es algo maravilloso y pienso que el amor siempre hay que tenerlo porque creo que es una parte de nuestra vida.

También en este ensayo vamos a relacionar algunos cuentos que traten sobre el sentimiento del amor, ya que todos estos cuentos nos hablan un poquito sobre del mismo.

Pero también hablaremos como hay personas que pueden llegar a traicionar la confianza de alguna persona y causarle mucho daño a las que en verdad los quieren.

Además hay algunos autores que también nos hablan sobre este tema, ya que es muy bonito para todo ser humano y sobre todo en este ensayo vamos a tomar el aprendizaje de reflexionar mucho sobre el amor.

La conclusión es que el amor es algo maravilloso en la vida, el amor no solo es amar a la persona que te gusta como para formar una familia, si no que de ello te puede servir de amor a tus padres o alguna persona en común que sean parte de tu familia.

Pero siempre hay que tener presente el amor ya que ello es algo muy apreciable de la vida.

6.3 APÉNDICE C

EE

(Ensayo de experto)

El sueño del Coleridge

Jorge Luis Borges

El fragmento lírico Kubla Khan (cincuenta y tantos versos rimados e irregulares, de prosodia exquisita) fue soñado por el poeta inglés Samuel Taylor Coleridge, en uno de los días del verano de 1797. Coleridge escribe que se había retirado a una granja en el confín de Exmoor; una indisposición lo obligó a tomar un hipnótico; el sueño lo venció momentos después de la lectura de un pasaje de Purchas, que refiere la edificación de un palacio por Kublai Khan, el emperador cuya fama occidental labró Marco Polo. En el sueño de Coleridge, el texto casualmente leído procedió a germinar y a multiplicarse; el hombre que dormía intuyó una serie de imágenes visuales y, simplemente, de palabras que las manifestaban; al cabo de unas horas se despertó, con la certidumbre de haber compuesto, o recibido, un poema de uno trescientos versos. Los recordaba con singular claridad y pudo transcribir el fragmento que perdura en sus obras. Una visita inesperada lo interrumpió y le fue imposible, después, recordar el resto. "Descubrí, con no pequeña sorpresa y mortificación -cuenta Coleridge- que si bien retenía de un modo vago la forma general de la visión, todo lo demás, salvo unas ocho o diez líneas sueltas, había desaparecido como las imágenes en la superficie de un río, en el que se arroja una piedra, pero, ay de mí, sin la ulterior restauración de estas últimas." Swinburne sintió que lo rescatado era el más alto ejemplo de la música del inglés y que el hombre capaz de analizarlo podría (la metáfora es de John Keats) destejer un arco iris. Las traducciones o resúmenes de poemas cuya virtud fundamental es la música son vanas y pueden ser perjudiciales; bástenos retener, por ahora, que a Coleridge le fue dada *en un sueño* una página de no discutido esplendor.

El caso, aunque extraordinario, no es único. En el estudio psicológico *The world of dream*, Havelock Ellis lo ha equiparado con el del violinista y compositor Giuseppe Tartini, que soñó que el Diablo (su esclavo) ejecutaba en el violín una prodigiosa sonata; el soñador, al despertar, dedujo de su imperfecto recuerdo el *Trillo del Diavolo*. Otro clásico ejemplo de cerebración inconsciente es el de Robert Louis Stevenson, a quien un

sueño (según él mismo ha referido en su *Chapter on dreams*) le dio el argumento de *Olalla* y otro, en 1884, el de *Jekyll y Hyde*. Tartini quiso imitar en la vigilia la música de un sueño; Stevenson recibió del sueño argumentos, es decir, formas generales; más afín a la inspiración verbal de Coleridge es la que Beda el Venerable atribuye a Caedmon (*Historia ecclesiastica gentis Anglorum*, IV, 24). El caso ocurrió a fines de siglo VII, en la Inglaterra misionera y guerrera de los reinos sajones. Caedmon era un rudo pastor y ya no era joven; una noche, se escurrió de una fiesta porque previó que le pasarían el arpa, y se sabía incapaz de cantar. Se echó a dormir en el establo, entre los caballos, y en el sueño alguien lo llamó por su nombre y le ordenó que cantara. Caedmon contestó que no sabía, pero el otro le dijo: "Canta el principio de las cosas creadas." Caedmon, entonces, dijo versos que jamás había oído. No los olvidó, al despertar, y pudo repetirlos ante los monjes del cercano monasterio de Hild. No aprendió a leer, pero los monjes le explicaban pasajes de la historia sagrada y él "los rumiaba como un limpio animal y los convertía en versos dulcísimos, y de esa manera cantó la creación del mundo y del hombre y toda la historia del Génesis y el éxodo de los hijos de Israel y su entrada en la tierra de promisión, y muchas otras cosas de la Escritura, y la encarnación, pasión, resurrección y ascensión del Señor, y la venida del Espíritu Santo y la enseñanza de los apóstoles, y también el terror del Juicio Final, el horror de las penas infernales, las dulzuras del cielo y las mercedes y los juicios de Dios." Fue el primer poeta sagrado de la nación inglesa; "nadie se igualó a él -dice Buda-, porque no aprendió de los hombres sino de Dios." Años después, profetizó la hora en que iba a morir y la esperó durmiendo. Esperemos que volvió a encontrarse con su ángel.

A primera vista, el sueño de Coleridge corre el albur de parecer menos asombroso que el de su precursor. *Kubla Khan* es una composición admirable y las nueve líneas del himno soñado por Caedmon casi no presentan otra virtud que su origen onírico, pero Coleridge ya era un poeta y a Caedmon le fue revelada una vocación. Hay, sin embargo, un hecho ulterior, que magnifica hasta lo insondable la maravilla del sueño en que se engendró *Kubla Khan*. Si este hecho es verdadero, la historia del sueño de Coleridge es anterior en muchos siglos a Coleridge y no ha tocado aún a su fin.

El poeta soñó en 1797(otros entienden que en 1798) y publicó su relación del

sueño en 1816, a manera de glosa o justificación del poema inconcluso. Veinte años después, apareció en París, fragmentariamente, la primera versión occidental de una de esas historias universales en que la literatura persa es tan rica, el *Compendio de historias* de Rashid el-Din, que data del siglo XIV. En una página se lee: "Al este de Shang-tu, Kublai Khan erigió un palacio, según un plano que había visto en un sueño y que guardaba en la memoria." Quien esto escribió era visir de Ghazan Mahmud, que descendía de Kublai.

Un emperador mogol, en el siglo XIII, sueña un palacio y lo edifica conforme a la visión; en el siglo XVIII, un poeta inglés que no pudo saber que esa fábrica se derivó de un sueño, sueña un poema sobre el palacio. Confrontadas con esta simetría, que trabaja con almas de hombres que duermen y abarca continentes y siglos, nada o muy poco son, me parece, las levitaciones, resurrecciones y apariciones de los libros piadosos.

¿Que explicación preferiremos? Quienes de antemano rechazan lo sobrenatural (yo trato, siempre, de pertenecer a ese gremio) juzgarán que la historia de los dos sueños es una coincidencia, un dibujo trazado por el azar, como las formas de leones o de caballos que a veces configuran las nubes. Otro argüirán que el poeta supo de algún modo que el emperador había soñado el palacio y dijo haber soñado el poema para crear una espléndida ficción que asimismo paliara o justificara lo truncado y rapsódico de los versos¹. Esta conjetura es verosímil, pero nos obliga a postular, arbitrariamente, un texto no identificado por los sinólogos en el que Coleridge pudo leer, antes de 1816, el sueño de Kublai². Mas encantadoras con las hipótesis que trascienden lo racional. Por ejemplo, cabe suponer que el alma del emperador, destruido el palacio, penetró en el alma de Coleridge, para que éste lo reconstruyera en palabras, más duraderas que los mármoles y los metales.

El primer sueño agregó a la realidad un palacio; el segundo, que se produjo cinco siglos después, un poema (o un principio de poema) sugerido por el palacio; la similitud de sueños deja entrever un plan; el período enorme revela un ejecutor sobrehumano. Indagar el propósito de ese inmortal o de ese longevo sería, tal vez, no menos atrevido que inútil, pero es lícito sospechar que no lo ha logrado. En 1961, el P. Gerbillon, de la

Compañía de Jesús, comprobó que del palacio de Kublai Khan sólo quedaban ruinas; del poema nos consta que apenas se rescataron cincuenta versos. Tales hechos permiten conjeturar que la serie de sueños y de trabajos no ha tocado a su fin. Al primer soñador fue deparada en la noche la visión del palacio y lo construyó; al segundo, que no supo del sueño del anterior, el poema sobre el palacio. Si no marra el esquema, algún lector de *Kubla Khan* soñará, en una noche de la que nos separan los siglos, una mármol o una música. Ese hombre no sabrá que otro dos soñaron, quizá la serie de los sueños no tenga fin, quizá la clave esté en el último.

Ya escrito lo anterior, entreveo o creo entrever otra explicación. Acaso un arquetipo no revelado aún a los hombres, un objeto eterno (para usar la nomenclatura de Whitehead), esté ingresado paulatinamente en el mundo; su primera manifestación fue el palacio; la segunda el poema. Quien los hubiera comparado habría visto que eran esencialmente iguales.

6.4 APÉNDICE D

Análisis interpersonal, 2º Semestre

Rp	Número de Clases	MB		Ref In y 2a B		PL		AM		VM		MI		VI		TOTAL			
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%		
1B	78	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	4	4,55%
2B	88	0	0,00%	2	2,27%	0	0,00%	0	0,00%	2	2,27%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	26	30,95%
3B	84	0	0,00%	9	10,71%	10	11,90%	4	4,76%	2	2,38%	1	1,19%	0	0,00%	0	0,00%	10	12,35%
4B	81	0	0,00%	1	1,23%	1	1,23%	4	4,94%	4	4,94%	3	3,70%	0	0,00%	0	0,00%	27	33,33%
5B	81	0	0,00%	10	12,35%	7	8,64%	3	3,70%	7	8,64%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	10,34%
6B	58	0	0,00%	4	6,90%	0	0,00%	1	1,72%	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	12	10,91%
7B	110	0	0,00%	5	4,55%	1	0,91%	1	0,91%	5	4,55%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	6,67%
8B	90	0	0,00%	2	2,22%	1	1,11%	1	1,11%	2	2,22%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	28	31,46%
9B	89	6	6,74%	9	10,11%	2	2,25%	0	0,00%	5	5,62%	5	5,62%	1	1,12%	1	1,12%	46	54,12%
10B	85	3	3,53%	19	22,35%	8	9,41%	9	10,59%	6	7,06%	1	1,18%	0	0,00%	0	0,00%	165	19,55%
Subtotal	844	9	1,07%	61	7,23%	30	3,55%	20	2,37%	34	4,03%	10	1,18%	1	0,12%	1	0,12%	389	47,67%
11M	119	0	0,00%	45	37,82%	12	10,08%	5	4,20%	15	12,61%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	77	64,71%
12M	58	0	0,00%	10	17,24%	4	6,90%	4	6,90%	17	29,31%	1	1,72%	0	0,00%	0	0,00%	36	62,07%
13M	126	0	0,00%	6	4,76%	7	5,56%	3	2,38%	13	10,32%	7	5,56%	0	0,00%	0	0,00%	36	28,57%
14M	88	0	0,00%	6	6,82%	2	2,27%	5	5,68%	11	12,50%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	24	27,27%
15M	34	0	0,00%	18	52,94%	4	11,76%	4	11,76%	2	5,88%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	28	82,35%
16M	84	0	0,00%	11	13,10%	4	4,76%	3	3,57%	5	5,95%	5	5,95%	1	1,19%	1	1,19%	29	34,52%
17M	85	2	2,35%	26	30,59%	4	4,71%	3	3,53%	2	2,35%	2	2,35%	4	4,71%	0	0,00%	41	48,24%
18M	80	0	0,00%	23	28,75%	5	6,25%	8	10,00%	9	11,25%	9	11,25%	2	2,50%	0	0,00%	47	58,75%
19M	142	0	0,00%	46	32,39%	8	5,63%	8	5,63%	9	6,34%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	71	50,00%
Subtotal	816	2	0,25%	191	23,41%	50	6,13%	43	5,27%	83	10,17%	19	2,33%	1	0,12%	1	0,12%	389	47,67%
20A	105	5	4,76%	81	77,14%	13	12,38%	14	13,33%	8	7,62%	6	5,71%	0	0,00%	0	0,00%	127	120,95%
21A	192	2	1,04%	34	17,71%	18	9,38%	7	3,65%	14	7,29%	2	1,04%	0	0,00%	0	0,00%	77	40,10%
22A	144	0	0,00%	58	40,28%	17	11,81%	7	4,86%	23	15,97%	2	1,39%	2	1,39%	0	0,00%	107	74,31%
23A	119	4	3,36%	65	54,62%	10	8,40%	5	4,20%	4	3,36%	12	10,08%	2	1,68%	2	1,68%	102	85,71%
24A	155	10	6,45%	44	28,39%	15	9,68%	9	5,81%	6	3,87%	3	1,94%	0	0,00%	0	0,00%	87	56,13%
25A	161	2	1,24%	13	8,07%	15	9,32%	5	3,11%	2	1,24%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	37	22,98%
Subtotal	876	23	2,63%	295	33,68%	88	10,05%	47	5,37%	57	6,51%	25	2,85%	2	0,23%	2	0,23%	537	61,30%
TOTAL	2536	34	—	547	—	168	—	110	—	174	—	54	—	4	—	4	—	1091	—
PROMEDIO	101,44	1,36	1,34%	21,88	21,57%	6,72	6,62%	4,4	4,33%	6,96	6,86%	2,16	2,13%	0,16	0,16%	0,16	0,16%	43,64	43,02%
MEDIANA	88	0	0,00%	11	13,10%	7	6,25%	4	3,70%	5	5,88%	1	1,18%	0	0,00%	0	0,00%	36	34,52%

Análisis interpersonal, 2º Semestre

6.5 APÉNDICE E

Análisis interpersonal, 6° Semestre

Análisis interpersonal, 6° Semestre.

BA	Número de Clausulas	MB		Relay 2a P		PL		AM		VM		ME		VF		TOTAL	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
1B	74	0	0,00%	9	12,16%	6	8,11%	12	16,22%	11	14,86%	0	0,00%	0	0,00%	38	51,35%
2B	98	2	2,04%	14	14,29%	0	0,00%	9	9,18%	9	9,18%	0	0,00%	0	0,00%	34	34,69%
3B	51	5	9,80%	13	25,49%	7	13,73%	2	3,92%	1	1,96%	1	1,96%	2	3,92%	29	56,86%
4B	219	0	0,00%	0	0,00%	12	5,48%	5	2,28%	3	1,37%	2	0,91%	0	0,00%	22	10,05%
5B	160	0	0,00%	14	8,75%	5	3,13%	2	1,25%	1	0,63%	1	0,63%	0	0,00%	23	14,38%
6B	124	3	2,42%	14	11,29%	9	7,26%	5	4,03%	7	5,65%	3	2,42%	0	0,00%	41	33,06%
7B	48	3	6,25%	20	41,67%	7	14,58%	2	4,17%	2	4,17%	1	2,08%	0	0,00%	35	72,92%
8B	70	0	0,00%	28	40,00%	8	11,43%	9	12,86%	16	22,86%	3	4,29%	0	0,00%	64	91,43%
Subtotal	844	13	1,54%	112	13,27%	54	6,40%	46	5,45%	50	5,92%	11	1,30%	0	0,00%	286	33,89%
9M	113	0	0,00%	17	15,04%	4	3,54%	12	10,62%	9	7,96%	0	0,00%	0	0,00%	42	37,17%
10M	92	0	0,00%	29	31,52%	11	11,96%	17	18,48%	9	9,78%	3	3,26%	0	0,00%	69	75,00%
11M	147	0	0,00%	8	5,44%	12	8,16%	2	1,36%	8	5,44%	2	1,36%	0	0,00%	32	21,77%
12M	171	0	0,00%	21	12,28%	11	6,43%	6	3,51%	13	7,60%	1	0,58%	0	0,00%	52	30,41%
13M	158	0	0,00%	20	12,66%	11	6,96%	13	8,23%	9	5,70%	4	2,53%	0	0,00%	57	36,08%
14M	124	3	2,42%	32	25,81%	9	7,26%	15	12,10%	11	8,87%	0	0,00%	0	0,00%	70	56,45%
15M	106	0	0,00%	32	30,19%	6	5,66%	4	3,77%	8	7,55%	9	8,49%	0	0,00%	59	55,66%
16M	106	2	1,89%	57	53,77%	16	15,09%	8	7,55%	11	10,38%	0	0,00%	0	0,00%	94	88,68%
17M	135	2	1,48%	63	46,67%	17	12,59%	13	9,63%	30	22,22%	0	0,00%	0	0,00%	125	92,59%
18M	202	0	0,00%	47	23,27%	11	5,45%	10	4,95%	14	6,93%	1	0,50%	0	0,00%	83	41,09%
19M	168	0	0,00%	55	32,74%	11	6,55%	3	1,79%	13	7,74%	4	2,38%	0	0,00%	86	51,19%
Subtotal	1522	7	0,46%	381	25,03%	119	7,82%	103	6,77%	135	8,87%	24	1,58%	0	0,00%	769	50,53%
20A	103	2	1,94%	57	55,34%	16	15,53%	7	6,80%	7	6,80%	0	0,00%	0	0,00%	89	86,41%
21A	210	7	3,33%	63	30,00%	14	6,67%	18	8,57%	27	12,86%	1	0,48%	0	0,00%	130	61,90%
22A	277	11	3,97%	180	64,98%	28	10,11%	20	7,22%	23	8,30%	4	1,44%	0	0,00%	266	96,03%
23A	107	0	0,00%	23	21,50%	9	8,41%	26	24,30%	42	39,25%	0	0,00%	0	0,00%	100	93,46%
24A	217	13	5,99%	91	41,94%	32	14,75%	14	6,45%	20	9,22%	1	0,46%	0	0,00%	171	78,80%
25A	123	3	2,44%	8	6,50%	6	4,88%	9	7,32%	11	8,94%	4	3,25%	0	0,00%	41	33,33%
Subtotal	1037	36	3,47%	422	40,69%	105	10,13%	94	9,06%	130	12,54%	10	0,96%	0	0,00%	797	76,86%
TOTAL	3403	56	—	915	—	278	—	243	—	315	—	45	—	0	—	1852	—
PROMEDIO	101,44	2,24	1,65%	36,6	26,99%	11,12	8,17%	8,72	6,40%	12,6	9,25%	1,8	1,32%	0	0,00%	74,08	73,03%
MEDIANA	88	0	0,00%	23	25,99%	11	8,16%	7	7,22%	11	7,96%	1	0,63%	0	0,00%	59	55,66%

6.6 APÉNDICE F

Análisis interpersonal, Expertos

Análisis interpersonal, Expertos

EE	Número de Cláusulas	MD		Ref 1a y 2a P		PL		AM		VM		MI		VI		TOTAL	
		#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
1	151	1	0,66%	11	7,28%	15	9,93%	11	7,28%	17	11,26%	4	2,65%	0	0,00%	97	64,24%
2	110	0	0,00%	13	11,82%	8	7,27%	7	6,36%	4	3,64%	2	1,82%	0	0,00%	72	65,45%
3	273	3	1,10%	32	11,72%	28	10,26%	8	2,93%	15	5,49%	1	0,37%	1	0,37%	126	46,15%
4	144	4	2,78%	22	15,28%	12	8,33%	8	5,56%	12	8,33%	0	0,00%	0	0,00%	96	66,67%
TOTAL	678	8	—	78	—	63	—	34	—	48	—	7	—	1	—	277	—
PRONMEDIO	169,5	2	1,18%	19,5	11,50%	15,75	9,29%	8,5	5,01%	12	7,08%	1,75	1,03%	0,25	0,14%	69,25	40,86%
MEDIANA	147,5	2	0,88%	17,5	11,77%	13,5	9,13%	8	5,95%	13,5	6,91%	1,5	1,09%	0	0,00%	96,5	64,85%

CAPÍTULO VII. REFERENCIAS

- Altieri, N. (2005). *Manual de Morfosintaxis*. Puebla: Textos BUAP.
- Bartholomae, D. (1998). Inventing the university. En E. R. Kintgen, B. M. Kroll & M. Rose (Eds.) *Perspectives on Literacy* (273-285). Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Bataillon, M. (2006). *Erasmus y España*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonilla, F. (2010). La estrategia de List Arzubide. *La Curul*, 9 (1ª ed.), 190-193.
- Borges, J.L. (2004). *Obras completas II*, Buenos Aires: Emecé.
- Bloor, T. & Bloor, M. (1995). *The functional Analysis of English: a hallidayan approach*. Londres: Arnold.
- Briz, A. (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*. Barcelona: Ariel Practicum.
- Buenfil, R. (2013). “Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político del discurso” en *Sinética, revista electrónica en educación*. México: Universidad Jesuita de Guadalajara. Consultado en http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=503_dimensiones_etico_politicas_en_educacion_desde_el_analisis_politico_de_discurso 12 de mayo de 2015.
- Christie, F. (2002). *Classroom Discourse Analysis*. Londres: Continuum.
- Christie, F. (2004). Systemic functional linguistics and a theory of language in education. En *Systemic Functional Linguistics in Action. A Special Edition of the Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 13–40.
- Christie, F., & Martin, J. R. (2000). *Genre and institutions*. Londres: Continuum.

- Colombi, M. (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. En A. Roca (Comp.) *Research on spanish in the United States* (296-209). Somerville: Cascadilla Press.
- Colombi, C. (2006). Grammatical metaphor: academic language development in latino students in spanish. En H. Byrnes (Ed.). *Advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky* (147-153). Londrés: Continuum.
- Eggins, S. (2003). *An introduction to systemic functional linguistics* (2^a Ed.). Londrés: Continuum.
- ——— (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (3^a Ed.). Londrés: Continuum.
- Eggins, S. & Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse. En T. A. v. Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process* (Vol. 1, pp. 230-256). Londres: Sage.
- Filice, E. (2010). La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario. *Lingüística mexicana*, V(1), 111-133.
- Ghio, E & Fernández, M. D. (2005). *Manual de Lingüística Sistémico Funcional, el enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan, aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: UNL.
- Gibbons, J. (1999). Register Aspects of Literacy in Spanish. *Written Language and Literacy* (63-88).
- Gómez, M. C. (2014). El desarrollo de la voz del autor (*writter's voice*) en la escritura académica de los estudiantes universitarios de español como lengua

heredada: aportaciones de la lingüística sistémico funcional. En Ignatieva, N. & Colombi, C (Coord.). *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (127-164). México D.F.: UNAM.

- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean*. Londres: Edward.
- ————— (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold.
- ————— (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- ————— (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd. Ed.). Londres: Arnold.
- ————— (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd. Ed.). Revised by C.M.I.M. Matthiessen. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Hernández, L. A. (2010). La pedagogía basada en Género de la Lingüística Sistémico Funcional: aprender la lengua, aprender con la lengua y aprender sobre la lengua. *Lingüística Mexicana*, V(1), 67-90.
- Ignatieva, N. (2008). Descripción sistémico funcional de la escritura académico estudiantil en español, *Núcleo* (25), 173-195.
- ————— (2013). Características genéricas y funcionales de los exámenes escritos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En *Lenguas en contexto* (10), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 45-53.

- ————— (2014). Análisis genérico de los escritos académicos estudiantiles en el área de literatura. En Ignatieva, N. & Colombi, C (Coord.). *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (33-57). México D.F.: UNAM.
- Ivanic, R. & Camps, D. (2001). I am who I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of second language writing*, 10: 3-33.
- Kamler, B. (2001). *Relocating the personal: A critical writing pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Laclau, E. (1996). “¿Por qué los significantes flotantes vacíos son importantes para la política?” en *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 214p. pp. 69-86.
- Lave, J & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. En C. K. Ogden & I. A. Richards (eds.). *The meaning of meaning*. New York: Harcourt B. W.
- Martin, J. R. (1985). *Factual Writing: exploring and challenging social reality*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- ————— (2013). *Sistemic functional grammar: a next step into the theory*. Pekín: Higher Education Press.
- Martin, J.R., Christian M.I.M. Matthiessen & Painter, C. (1997). *Deploying Functional Grammar*. Shanghai: Commercial Press.
- Martin, J. R., Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Londres, Nueva York: Continuum.

- Martin. J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations, mapping culture*. Londres: Equinox.
- Montaigne, M (2007). *Ensayos*. Madrid: Cátedra.
- J. Ortega. (2005). *Meditaciones sobre el Quijote*: Madrid: Cátedra.
- Portolés, J. (2003). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Prozorova, L. A. (1997). If not given then what? Things that come first in academic discourse. En A. Duszak (ed.), *Culture and styles of academic discourse*. Nueva York: Mouton de Gruyter. 305-322.
- Ravelli, L. & R. Ellis (Comps.). 2004, *Analyzing academic writing: Contextualized frameworks*, Londres: Continuum.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.^a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Rodríguez, D. (2014). El papel de la metáfora experiencial en la escritura académica. En Ignatieva, N. & Colombi, C (Coord.). *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (101-123). México D.F.: UNAM.
- ————— *La importancia de la gramática de Halliday para el análisis del discurso oral y escrito*, [en línea], México. Universidad Autónoma Metropolitana, dic. 2011-mayo 2012. ReLingüística Aplicada. Fecha de última consulta: 25 de mayo de 2015. Disponible en: <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a10.htm>
- Rojas, P. M. (2009). El héroe enamorado. *La Curul*, 3 (1^a ed.), 98-107.
- ————— (2015). La última estación. *Consultario, Volumen 8*. Recuperado desde: <http://archivo.e-consulta.com/blogs/consultario/la-ultima-estacion/>

- Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. En R. Hasan & G. Williams (Eds.). *Literacy in Society*. (pp. 86-123). Harlow, Essex, Addison Wesley Longman.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah: Erlbaum.
- Tusón, A. (2003). *Análisis de la conversación*. España: Ariel Practicum.
- Unsworth, L. (2000) Investigating subject-specific literacies in school learning. En Unsworth, L. (Ed.) *Researching Language in schools and communities: Functional Linguistic perspectives*. London: Cassell.
- Valerdi, J. (2014). *La dimensión interpersonal del lenguaje académico en inglés como L2: análisis de la expresión de actitud y compromiso en el ensayo académico sobre literatura*. Tesis Maestría en Lingüística Aplicada. México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México. Fac. de Filosofía y Letras.
- Zamudio, V.E. (2007). Las expectativas del lector y la percepción de coherencia: Análisis de la introducción de ensayos. En Gasca, M. & Gómez, M.E. (comps.) *Análisis del discurso: Perspectivas diversas* (pp. 133-150). México: Universidad Nacional Autónoma de México.