



Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Maestría y Doctorado en Lingüística

El estudiante ante el texto:
caracterización de los recursos de posicionamiento del
estudiante-escritor

Tesis
que para optar el grado de
Doctora en Lingüística

presenta
Victoria Eugenia Zamudio Jasso

Tutora principal
Dra. Natalia Ignatieva Kosminina
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

Miembros del Comité Tutor
Dr. Moisés Damián Perales Escudero
Departamento de Lengua y Educación
Universidad de Quintana Roo

Dra. María del Carmen Contijoch Escontria
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Universidad Nacional Autónoma de México

Ciudad de México, Enero de 2017



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.

El estudiante ante el texto:
caracterización de los recursos de posicionamiento del
estudiante-escritor

Agradecimientos	vii
Resumen / Abstract	viii
Lista de figuras	ix
Lista de cuadros	ix
Lista de tablas	x
Lista de gráficos	x
Capítulo 1. Introducción.....	1
1.1 El estudiante universitario y el texto académico	1
1.2 El contexto de la investigación	5
1.2.1 La comunidad académica: la licenciatura en Letras Hispánicas	5
1.2.2 El ensayo de análisis literario: un género dentro de la comunidad	7
1.3 La investigación	10
1.3.1 Estudios sobre escritura en contextos académicos mexicanos	10
1.3.2 Justificación y planteamiento del problema	13
1.3.3 Objetivos	15
1.3.4 Orientación teórica y analítica	15
1.3.5 Preguntas de investigación.....	18
1.4 Organización de la tesis	21
Capítulo 2. Fundamentos teóricos.....	22
2.1 La construcción de la voz del estudiante-escritor	22
2.1.1 Perspectivas en el estudio de la voz autoral	24
2.1.2 El posicionamiento y su papel en la construcción de la voz autoral ..	27
2.2. El posicionamiento del escritor en el texto	29

2.2.1 Recursos lingüísticos para la construcción del posicionamiento	31
2.2.2 Teorías y metodologías para el estudio del posicionamiento autoral...	32
2.3 El Modelo de la Valoración	40
2.3.1 Surgimiento: la lingüística sistémico funcional	40
2.3.1.1 El contexto y el texto	42
2.3.1.2 La metafunción interpersonal	43
2.3.2 El Modelo de la Valoración: los sistemas de valoración	44
2.3.2.1 El Sistema de ACTITUD	46
2.3.2.1.1 El subsistema de Afecto	46
2.3.2.1.2 El subsistema de Juicio	49
2.3.2.1.3 El subsistema de Apreciación	50
2.3.2.1.4 Las realizaciones de la ACTITUD	52
2.3.2.1.4.1 La realización de la ACTITUD inscrita	53
2.3.2.1.4.2 La realización de la ACTITUD evocada	55
2.3.2.2 El Sistema de GRADACIÓN	58
2.3.2.2.1 Foco	60
2.3.2.2.2 Fuerza	62
2.3.2.2.3 La realización lingüística de la GRADACIÓN	65
2.3.2.3 El Sistema de COMPROMISO	66
2.3.2.3.1 La realización de la heteroglosia: recursos de contracción Dialógica	68
2.3.2.3.2 La realización de la heteroglosia: recursos de expansión Dialógica	69
Capítulo 3. Diseño de la investigación	71
3.1 Objetivo y preguntas de investigación	71
3.1.1. Preguntas de investigación	73
3.2 Enfoque de la investigación	75
3.3 Criterios de selección de los textos analizados	78
3.3.1 Textos estudiantiles	79
3.3.2 Textos publicados	81
3.4 El análisis	82

3.4.1 Procedimiento	84
3.4.2 Categorías de análisis	88
3.4.2.1 El posicionamiento y la expresión de opiniones: análisis a partir de los Sistemas de ACTITUD y GRADACIÓN	89
3.4.2.1.1. Sistema de ACTITUD	93
3.4.2.1.2 Sistema de GRADACIÓN	102
3.4.2.1.3 El posicionamiento ante el otro: análisis a partir del Sistema de COMPROMISO	107
Capítulo 4. El posicionamiento del escritor en el campo de la literatura: recursos para la construcción de opiniones	114
4.1 El papel de la valoración en los ensayos del análisis literario	114
4.2 Entidades valoradas en los ensayos de análisis literarios: ¿sobre qué se opina?	117
4.2.1 Entidades valoradas por expresiones de afecto	117
4.2.2 Entidades valoradas por expresiones de juicio	122
4.2.3 Entidades valoradas por expresiones de apreciación	124
4.3 Tipo de valoraciones en ensayos de análisis literarios: ¿qué opinión se da?	128
4.3.1 La polaridad actitudinal en la expresión de la opinión	129
4.3.1.1 Afecto	129
4.3.1.2 Juicio	130
4.3.1.3 Apreciación	131
4.3.2 Tipo de valoración	132
4.3.2.1 Afecto	132
4.3.2.2 Juicio	134
4.3.2.3 Apreciación	137
4.4 Realizaciones lingüísticas ¿cómo se opina?	140
4.4.1 Realizaciones inscritas y evocadas	141
4.4.2 Realizaciones inscritas	142
4.4.3 Realizaciones evocadas	143
4.5 Uso de recursos de GRADACIÓN	145
4.5.1 Tipo de GRADACIÓN	146

4.5.1.1 Recursos de GRADACIÓN por Fuerza	147
4.5.1.2 Recursos de GRADACIÓN por Foco	151
4.5.2 Realización de la GRADACIÓN	152
Capítulo 5. El posicionamiento del escritor ante el lector: recursos de COMPROMISO	155
5.1 El Sistema de COMPROMISO y el posicionamiento ante el lector	155
5.2 El papel de los recursos de COMPROMISO en el ensayo de análisis literario.....	157
5.3 Expresiones heteroglósicas en ensayos de análisis literario: recursos de contracción y expansión dialógica	160
5.4 El reforzamiento de la posición del escritor: el uso de recursos de contracción dialógica	162
5.4.1 El uso de la refutación	163
5.4.2 El uso de la proclamación	169
5.5 La apertura a otras voces: el uso de recursos de expansión dialógica	177
5.5.1 La consideración de otras opiniones	179
5.5.2 La atribución a otros	182
5.5.2.1 El uso de citas dentro de los recursos de atribución	185
Capítulo 6. El posicionamiento autoral y la construcción de la voz del estudiante como escritor	190
6.1 Patrones de posicionamiento del estudiante-escritor	192
6.1.1. El estudiante inexperto: hacia el establecimiento de una posición Personal	192
6.1.1.1 El estudiante inexperto ante su objeto de estudio	193
6.1.1.2 El estudiante inexperto ante el lector	195
6.1.2. El estudiante experimentado: hacia la construcción de una posición crítica	198
6.1.2.1 El estudiante experimentado ante su objeto de estudio	198
6.1.2.2 El estudiante experimentado ante el lector	201
6.2 El estudiante inexperto y el estudiante experimentado: hacia la construcción de la voz crítica	204
6.2.1. La voz del estudiante inexperto	206

6.2.2 La voz del estudiante experimentado	215
6.3 La voz estudiantil, camino a la voz profesional	224
Capítulo 7. Conclusiones	228
7.1 El análisis a partir del Modelo de la Valoración: problemáticas encontradas	230
7.2 Contribuciones del estudio	234
7.2.1 La valoración y el ensayo de análisis literario: hacia una definición de los patrones evaluativos del género	237
7.3 Limitaciones del estudio	240
7.4 Sugerencias para posteriores estudios	242
7.5 Comentario final	246
Referencias bibliográficas	248

*My aim is to put down on paper what I see and what I feel
in the best and simplest way*

Ernest Hemingway

Gracias a la Universidad Nacional Autónoma de México
y al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
por darme la oportunidad de dedicar mi tiempo a realizar
este proyecto. Ser parte de esta comunidad es un privilegio
que espero nunca dar por hecho y algún día merecer.

Gracias a Natalia Ignatieva y a Moisés Perales Escudero
por su eterna amabilidad y disposición a ayudar. Gracias
también a Carmen Contijoch, Teresa Castineira y
Laura García Landa por el apoyo, por su pronta respuesta.
Además de mi agradecimiento, va también mi admiración
a todos ellos, tanto en lo profesional como en lo personal.

Gracias a compañeros, amigos, familia...a todos los que
de una u otra manera me han hecho sentir que están conmigo.

Gracias a ti, que aunque no estés, siempre me acompañas.

Resumen

El objetivo de esta investigación es identificar los patrones de posicionamiento que caracterizan a los textos escritos por estudiantes de licenciatura en Letras Hispánicas y que influyen en la identificación de una voz autoral propia del estudiante universitario. Para ello se recurrió al análisis de veinte ensayos de análisis literario redactados por estudiantes y, con el fin de determinar los patrones propios de los estudiantes, de diez ensayos publicados en revistas académicas. Con base en el *Modelo de la Valoración* de Martin y White (2005), se consideró el posicionamiento del estudiante-escritor ante su objeto de estudio a partir de la expresión de opiniones y puntos de vista así como el posicionamiento realizado ante el lector. Los resultados obtenidos apuntan a la existencia de patrones de posicionamiento específicos a estudiantes principiantes y estudiantes experimentados que determinan una voz autoral diferente para cada uno de ellos. La identificación de los recursos utilizados por unos y otros permite hacer evidente estrategias retóricas que podrían facilitar la enseñanza y el aprendizaje de estos aspectos en esta disciplina académica.

Abstract

The purpose of this study is to identify the stance patterns that are characteristic of texts written by undergraduate students of Spanish Literature and, as such, allow the identification of an authorial voice of the college student. Twenty literary analysis essays written by students were analyzed and, in an attempt to determine the patterns that characterize the students' stance-taking decisions, ten essays published in academic journals were also analyzed. The analysis is based on the *Appraisal System* as proposed by Martin & White (2005). We took into consideration both the writers' stance towards their object of study and their stance towards the reader. Findings show the existence of different patterns in novice and experienced student writers that determine the perception of different voices. Identifying these stance-taking resources might benefit the teaching / learning process of evaluative language in this academic discipline.

Lista de Figuras

Figura 2.1 Estratos del lenguaje (adaptada de Martin & White, 2005)	41
Figura 2.2 Modelo de la Valoración (adaptada de Martin & White, 2005)	45
Figura 2.3 Subsistema de Afecto	48
Figura 2.4 Subsistema de Juicio	50
Figura 2.5 Subsistema de Apreciación	52
Figura 2.6 Recursos para la realización de valoraciones de ACTITUD	58
Figura 2.7. Sistema de GRADACIÓN (adaptada de Hood, 2010)	60
Figura 2.8 Sistema de COMPROMISO (adaptada de Martin & White, 2005)	67
Figura 3.1 Subsistema de Afecto	94
Figura 3.2 Subsistema de Juicio	96
Figura 3.3 Subsistema de Apreciación	99
Figura 3.4 Sistema de GRADACIÓN	105
Figura 3.5 Sistema de COMPROMISO	108
Figura 5.1 Sistema de COMPROMISO (adaptada de Martin & White, 2005)	157
Figura 5.2 Recursos de refutación	163
Figura 5.3. Recursos de proclamación	169
Figura 5.4 Recursos de expansión dialógica	177
Figura 5.5 Recursos de atribución	183

Lista de Cuadros

Cuadro 1.1 Construcción del posicionamiento y la voz autoral	16
Cuadro 2.1 Sistema de Modo	43
Cuadro 2.2 Gradación de valores (adaptado de Martin & White, 2005)	59
Cuadro 6.1 Recursos de posicionamiento de escritores inexpertos, experimentados y publicados	205

Lista de Tablas

Tabla 3.1 Número de cláusulas por ensayo	85
Tabla 4.1 Densidad evaluativa en los tres grupos de textos	115
Tabla 4.2 Tipo de experimentantes en ensayos de análisis literario	119
Tabla 4.3 Entidades valoradas por juicio en los tres grupos de ensayos	123
Tabla 4.4 Entidades valoradas por apreciación	125
Tabla 4.5 Recursos para la realización inscrita de la actitud	142
Tabla 4.6 Recursos para la realización evocada de actitudes	144
Tabla 4.7 Tipos de fuerza en valoraciones graduadas	149
Tabla 4.8 Porcentaje en el uso de recursos de cuantificación	149
Tabla 4.9 Tipos de cuantificación por extensión	150
Tabla 4.10 Frecuencia de uso de recursos de realce	151
Tabla 4.11 Frecuencia de uso de recursos de gradación por foco	151
Tabla 4.12 Recursos para la realización de la gradación	153
Tabla 5.1 Uso de los recursos de proclamación	170
Tabla 5.2 Porcentaje de recursos de expansión dialógica en ensayos estudiantiles y publicados	176

Lista de Gráficos

Gráfico 4.1 Porcentaje de valoraciones por subsistema de ACTITUD	116
Gráfico 4.2 Disparadores en los ensayos	121
Gráfico 4.3 Polaridad actitudinal en las expresiones de afecto	130
Gráfico 4.4 Polaridad actitudinal en las expresiones de juicio	131
Gráfico 4.5 Polaridad actitudinal en las valoraciones por apreciación	132
Gráfico 4.6 Porcentaje de los tipos de afecto expresados en los ensayos analizados	133
Gráfico 4.7 Porcentaje en los tipos de valoraciones por juicio	135
Gráfico 4.8 Porcentaje de los tipos de valoraciones por apreciación	138

Gráfico 4.9. Realizaciones inscritas o evocadas	141
Gráfico 4.10 Uso de los recursos de gradación para la realización de actitudes	145
Gráfico 4.11 Tipo de gradación	146
Gráfico 5.1 Porcentaje de aseveraciones y expresiones heteroglósicas	158
Gráfico 5.2 Porcentaje de recursos de contracción y expansión	161
Gráfico 5.3 Porcentaje de recursos de refutación y proclamación	162
Gráfico 5.4 Porcentaje de recursos de negación y contra-expectativa	164
Gráfico 5.5 Proporción en el uso de recursos de acuerdo en los ensayos analizados	171
Gráfico 5.6 Porcentaje de recursos de consideración y atribución.....	178
Gráfico 5.7 Porcentaje de citas con mención al autor-fuente y citas insertadas en ensayos estudiantiles y publicados	188
Gráfico 6.1 Porcentaje en el uso de recursos de posicionamiento entre escritores inexpertos (A2), experimentados (A4) y profesionales (P)	204

Capítulo 1

Introducción

1.1 El estudiante universitario y el texto académico

La educación superior en México se divide tradicionalmente en cuatro grandes áreas de conocimiento: las ciencias biológicas, químicas y de la salud, las ciencias físico-matemáticas y las ingenierías, las ciencias sociales y las humanidades y las artes¹. Cada una de estas áreas está a su vez formada por diversas comunidades académicas cuya tarea se centra en la producción y difusión de conocimientos específicos en las distintas disciplinas. Para ello utilizan como una de sus formas de comunicación esenciales el texto escrito.

Una de las tareas principales de la educación superior es introducir al estudiante en el área de conocimiento especializado por él elegida con el fin de que, al término de sus estudios, éste pueda formar parte integral de una comunidad académica y/o laboral determinada. El ser miembro de una comunidad especializada significa, entre otras cosas, saber manejar su discurso tanto oral como escrito. Al adentrarse a una comunidad académica y discursiva determinada, se espera que el estudiante de licenciatura aprenda a expresarse de una manera que resulte aceptable para aquellos miembros establecidos de la comunidad, (Bizzel, 1982; Bartholomae, 1986; Hyland, 2000) esto es, para sus profesores. El proceso de aprendizaje, o en términos de Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Gaurufis (2005) el proceso de socialización académica, que lleva a un estudiante a dominar el discurso de su comunidad académica comienza entonces a partir de la primera etapa de la educación superior, la licenciatura, para, en última instancia, llegar a la profesionalización, que, en el ámbito académico, está representada por los profesores-investigadores quienes - en el discurso escrito específicamente- marcan con sus publicaciones el modelo a seguir.

¹ Esta división se ve reflejada en el portal de la Universidad Nacional Autónoma de México: oferta.unam.mx/areas-conocimiento.html

Ahora bien, ¿qué significa aprender el discurso escrito de una comunidad? Johns (1997) señala que dicho aprendizaje se da a partir del conocimiento de los géneros textuales que cada comunidad maneja.² El conocimiento de los géneros abarca aspectos tales como el nombre que se le da dentro de la comunidad, el propósito, el contexto, el contenido, las convenciones textuales, el registro y la intertextualidad. Casanave (2002) explica esta situación de aprendizaje discursivo a partir del uso de una metáfora en el que la equipara a un “juego” cuyas estrategias el estudiante debe aprender. Entre estas “reglas del juego” señala, por ejemplo, el saber interactuar con otros textos. Esto significa que es necesario aprender a establecer una voz propia en el texto y, al mismo tiempo, saber tener en cuenta a otras voces.

Como veremos más adelante, el establecimiento de una “voz” textual es un concepto que se ha ligado a lo que para algunos investigadores (Hyland, 2005a; Charles, 2006) es el objetivo principal del discurso académico a nivel superior: persuadir a los lectores a que acepten la propuesta del escritor. Esta propuesta, dependiendo del área de conocimiento del que se trate, puede ir desde transmitir al lector un punto de vista, una opinión, sobre algún tema o alguna problemática en especial hasta convencerlo de la validez de los resultados de una investigación científica o de los hechos observados en un laboratorio. Por ello, se ha señalado (ver, por ejemplo, Hood, 2004) que para un estudiante, el paso de la educación básica y media superior a una educación universitaria significa, entre otras cosas, pasar de modelos textuales que enfatizan la transmisión o reproducción de conocimientos a textos en los que el conocimiento se *construye* en una especie de diálogo escrito que, en mayor o menor medida, se establece a partir del posicionamiento del escritor en relación con el lector y con otros autores.

Es por esto que para el estudiante es importante aprender a establecer su posición en los textos que escribe dentro de los parámetros, lineamientos y convenciones de los géneros que su comunidad maneja. Así, por ejemplo, en el área del conocimiento en la que se realiza la presente investigación, el área de

² Términos como “comunidad discursiva” y “género” se manejan aquí tomando el discurso –en este caso escrito– como prácticas situadas eminentemente en lo social (Halliday & Martin, 1993; Swales, 1990; Bhatia, 1993; Johns, 1997 entre otros)

las humanidades – y dentro de ella, la comunidad de Letras Hispánicas- uno de los géneros más utilizados es el llamado “ensayo”. Específicamente, el tipo de ensayo que esta comunidad maneja es el que algunos autores (como Meriwether, 1998) llaman “ensayo de análisis literario”³. Como veremos más adelante, el propósito de este tipo de ensayo en particular es el análisis de un determinado aspecto de una obra literaria o bien, de un autor en especial dentro del ámbito de la literatura. Como tal, es un texto primordialmente argumentativo en el que el escritor busca convencer al lector de la validez de su análisis -y de su posición- con respecto a la obra o al autor⁴ analizado.

El posicionamiento del escritor se da a partir de las opiniones que éste transmite a su lector (Gray & Biber, 2012), es decir, se forma a partir de los puntos de vista que el escritor expresa hacia los diversos aspectos que forman el contenido de su ensayo. Tomando en cuenta lo anterior, con esta investigación se busca identificar la manera en que los estudiantes de licenciatura en Letras Hispánicas se posicionan en los textos que escriben, i.e., cómo dan a conocer sus opiniones, sus puntos de vista, a partir de la identificación de los recursos lingüísticos que para ello utilizan.

Sin embargo, como hemos mencionado, el estudiante de licenciatura está inmerso en el proceso de aprender a manejar el discurso escrito que su comunidad maneja. Para ello, el punto de referencia y el que, en última instancia, determina la entrada o no del estudiante a la comunidad es el profesor. El profesor es –dentro de una comunidad académica universitaria- un miembro ya establecido, que contribuye a la construcción del conocimiento en su área a partir de la redacción y publicación de ensayos y que comunica estos nuevos conocimientos a sus pares a partir de su publicación en revistas especializadas. El ensayo publicado es, en cierto sentido, el “modelo” al que el estudiante puede

³ Aunque este tipo de ensayo se le conoce también como “ensayo de crítica literaria” utilizamos aquí el término “análisis literario” por parecernos más descriptivo de la tarea realizada por los estudiantes.

⁴ Para evitar confusiones innecesarias, en el presente documento hablaré de “escritor” cuando me refiera a la persona que escribió el ensayo a analizar (sea estudiante-escritor o bien escritor publicado) y de “autor” cuando haga referencia al autor de una obra literaria que puede ser tema de análisis en algún ensayo.

aspirar pues es el que lo sitúa como un miembro en pleno derecho de su comunidad.

¿Qué es entonces lo que separa el ensayo estudiantil del ensayo publicado en cuanto a la manera en que el escritor se posiciona en el texto? Para poder contestar esta pregunta y, de este modo, conocer hasta qué punto los estudiantes han adquirido este aspecto del discurso de su comunidad, consideramos que es también necesario detectar si los recursos utilizados por los estudiantes en la expresión de opiniones –así como su frecuencia de uso- se asemejan a o diferencian de los recursos utilizados por los profesores en sus publicaciones.

Consideramos que la respuesta a esta pregunta nos permitirá acercarnos a identificar la manera en que los estudiantes construyen su “voz” en el texto, refiriéndonos por voz al resultado de las elecciones lingüísticas hechas por el escritor (Tardy, 2012). Estas elecciones son, en última instancia, las que permiten al lector reconocer el texto leído como un texto escrito por una determinada persona o bien, por un miembro de un cierto grupo de personas –en este caso, como un texto escrito por un estudiante universitario-. Para ello y con el fin de detectar los recursos utilizados de manera común por estudiantes-escritores y escritores publicados al establecer su posición en sus textos y así llegar a identificar –si es posible- usos recurrentes de dichos recursos que puedan influir en la transmisión de una “voz” del estudiante universitario de Letras (diferenciada de una “voz” profesional), hemos recurrido al análisis de ensayos escritos por unos y otros basándonos en el llamado “*Modelo de la Valoración*”, el cual ha sido desarrollado por Martin y White (2005) dentro del marco de la lingüística sistémico funcional (LSF) (Halliday, 1994; Halliday y Matthiessen, 2014). Este modelo ha sido utilizado como herramienta para el análisis del lenguaje evaluativo en diferentes contextos y nos permite examinar las distintas formas que un escritor tiene a su alcance para posicionarse ante diferentes valores y diferentes voces al crear un marco para el estudio y la categorización del lenguaje evaluativo a partir de tres tipos de opciones lingüísticas: las opciones de ACTITUD⁵ (i.e., la evaluación de

⁵ Siguiendo la convención dentro de la lingüística sistémico funcional, se usan letras versales al referirnos al nombre de un sistema semántico

cosas, personas, proposiciones), las opciones de GRADACIÓN (elecciones para evaluar por grado) y las opciones de COMPROMISO (el establecimiento de posiciones respecto a otras voces). Como veremos más adelante⁶, cada tipo de opción se enmarca en un sistema que lleva su nombre.

Sin embargo, antes de pasar a la presentación de la investigación que sustenta esta tesis, consideramos necesario dar a conocer un poco más el contexto en el que se llevó a cabo.

1.2 El contexto de la investigación

1.2.1 La comunidad académica: la licenciatura en Letras Hispánicas

La licenciatura en Letras Hispánicas se ofrece en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México en dos modalidades, el sistema escolarizado y el sistema universidad abierta. En su portal de internet⁷, el Colegio de Letras Hispánicas establece como objetivo de la carrera el “conocer la evolución de la lengua española desde sus orígenes hasta nuestro días, así como sus diferentes corrientes literarias que se han manifestado en España y Latinoamérica”. A partir de ello, buscan formar profesionales cuyas tareas sean “analizar, interpretar y difundir mediante análisis teóricos, lingüísticos y literarios, la crítica y la creación literarias, así como el valor primordial de la lengua y literatura hispánicas”⁸.

Como se puede observar, el conocimiento que esta comunidad construye se centra en dos campos fundamentales: la lengua española y la literatura hispanoamericana. Sin embargo, y a pesar de que los objetivos planteados colocan a la lengua española en primer lugar, una mirada al mapa curricular⁹ basta para darse cuenta de la mayor relevancia que tiene el estudio de la literatura en tres vertientes, literatura mexicana, española e iberoamericana. Así,

⁶ El marco teórico de la investigación será explicado de manera detallada en el capítulo dos de esta tesis y el análisis realizado se presenta en el tercer capítulo.

⁷ <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/hispanicas/licenciatura.html>

⁸ ver http://distancia.cuaed.unam.mx/oferta/fichas_abierta/lic_lenglithispanica_abierta.html

⁹ http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/hispanicas/mapa_c.html

el plan de estudios del sistema escolarizado contempla ocho semestres (cuatro años) con un total de sesenta y dos asignaturas, cuarenta y tres obligatorias y 19 en diversos sistemas de opción. De las 62 asignaturas, 33 se orientan a la literatura, 18 a la lingüística y once más son asignaturas llamadas “de apoyo”.

En aquellas asignaturas dedicadas al conocimiento de la literatura hispánica, la mayor parte de los programas plantea como métodos de evaluación escrita la elaboración y entrega de textos pertenecientes a dos géneros en particular: reseñas críticas de libros y ensayos. La importancia que estos dos géneros tienen dentro de la comunidad se puede observar también en las publicaciones que la comunidad maneja.

A nivel profesional, los profesores que forman parte del cuerpo académico del Colegio de Letras Hispánicas pueden dar a conocer el resultado de sus investigaciones y análisis en revistas publicadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM como son: “*La experiencia literaria*”, “*Poligrafías. Revista de Teoría Literaria y Literatura Comparada*”, “*Prolija Memoria. Estudios de Cultura Virreinal*” y “*Revista de Literaturas Populares*”. De igual manera, es posible encontrar publicaciones de estos profesores en revistas editadas por el Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM como “*Literatura Mexicana*” y “*Acta Poética*”. En todas estas revistas sobresale la publicación de textos de los dos géneros arriba mencionados, ensayos y reseñas¹⁰.

Dada la importancia del ensayo como género que la comunidad de letras hispánicas utiliza para la construcción y transmisión de su conocimiento –y dada su presencia como medio de formación y evaluación del estudiante de licenciatura- consideramos conveniente partir de este género para el estudio del posicionamiento del estudiante-escritor y la construcción de la voz estudiantil a partir del análisis de los recursos del lenguaje evaluativo usados en este género en particular.

¹⁰ Es preciso señalar que, una vez publicados, estos ensayos reciben el nombre de “artículos”. Sin embargo, hemos decidido en esta investigación denominarlos ensayos pues, como veremos, tienen en esencia el mismo propósito, función y estructura textual de un ensayo de análisis literario, diferenciándose únicamente en el público al que van dirigidos.

1.2.2 El ensayo de análisis literario: un género dentro de la comunidad

En su sentido más tradicional, la palabra "género" se ha utilizado para definir diferentes tipos de obras literarias hablándose así, por ejemplo, del género "cuento" o "novela" o, más específicamente, de novelas "románticas", "de misterio" o "góticas". Sin embargo, a partir sobre todo de investigaciones en el área de las ciencias sociales, el concepto de género se ha convertido en un constructo que hace referencia a la relación observable entre contextos e interacciones sociales específicas y el tipo de discurso que en ellas se da. Es decir, las interacciones que resultan constantes y relevantes para un grupo social determinado se llevan a cabo, por lo general, a partir del uso de elementos discursivos que son igualmente constantes. Son estas "regularidades reconocibles del discurso" (Bazerman, 2012:17) las que permiten identificar un texto –en este caso escrito- como perteneciente a tal o cual "género".

Como mencionamos anteriormente, los géneros académicos son utilizados en y por las distintas comunidades académicas en las diversas disciplinas, surgen de ellas y para ellas. Por ello, cada género refleja las normas, la epistemología y el sistema de valores de la comunidad que lo maneja (Berkenkotter & Huckin, 1995; Hyland & Sancho Guinda, 2012). De este modo, los miembros de esa comunidad al formar parte de ella adquieren, además del conocimiento propio de la disciplina, el conocimiento del género que manejan. Dicho conocimiento, como vimos, abarca diversos aspectos de los cuales sobresalen: el nombre que la comunidad le da, el propósito del texto, el contenido, su estructura, y sus funciones retóricas.

En este caso, entonces, "ensayo" es el nombre que la comunidad de letras hispánicas da a un texto que, en otros contextos, es llamado "ensayo de análisis literario"¹¹. Su propósito, como ya se dijo, es presentar al lector el análisis de algún elemento presente en una obra literaria o de un autor en especial. Para ello, recurre por supuesto a la obra literaria o al autor en que se basa dicho análisis

¹¹ En el sistema educativo norteamericano, por ejemplo, es conocido como "*literary analysis essay*" y es presentado –y enseñado en las escuelas- con ese nombre diferenciándolo así de ensayos de otro tipo (ver, Sebranek et. al., 2001)

pero también –y esto es parte de las características de este género- a textos escritos por otros autores. El aspecto a analizar surge a partir de una lectura crítica de la obra por parte del escritor del ensayo y el elemento que se elija analizar marca el contenido central del ensayo. Este puede ser, por ejemplo, el tratamiento que se da a un tema específico dentro de una obra literaria, los personajes, el desarrollo de la historia, el estilo del autor o el uso que éste da a determinados recursos literarios.

En cuanto a sus características textuales, éstas se refieren a las formas convencionales de un texto y pueden ir desde la macro-estructura al uso recurrente de determinada forma sintáctica y/o gramatical¹². El ensayo de análisis literario sigue generalmente la estructura típica del ensayo formal dividida en tres partes principales conocidas comúnmente como introducción, desarrollo y conclusión. Siendo el propósito de un ensayo de este tipo el presentar un análisis basado en una lectura e interpretación personal de una obra literaria, la función predominante en el ensayo es la argumentativa, es decir, dado que el análisis que se presenta puede ser potencialmente diferente al análisis o la interpretación de otro lector de la obra, en el ensayo se busca persuadir o convencer a lector de que el análisis presentado es adecuado. Al mismo tiempo, como Meriwether (1998) señala, un ensayo de análisis literario combina esta parte argumentativa con una parte expositiva ya que presenta también una explicación de los elementos analizados y cómo éstos se relacionan entre sí.

Como se dijo anteriormente, este trabajo busca identificar los recursos utilizados por estudiantes de Letras Hispánicas para establecer su posición, sus puntos de vista, en ensayos de análisis literario. Al mismo tiempo, se busca determinar si estos recursos se asemejan y/o diferencian de los recursos utilizados por los escritores de ensayos publicados. En este punto es preciso señalar que, si bien los ensayos estudiantiles y los ensayos publicados se asemejan en cuanto a las características arriba mencionadas, es decir, el nombre, el propósito, el contenido, la estructura y las funciones de estos textos son esencialmente los

¹² Ver, por ejemplo, los estudios de Halliday y Martin (1993) sobre uso de nominalizaciones en el lenguaje de las ciencias o el de Terone y Dwyer (1981) sobre la voz pasiva en textos científicos.

mismos, también hay en ellos una diferencia importante: el lector al que van dirigidos.

El ensayo publicado es un género profesional ya que es escrito por y para los miembros de una profesión, en este caso, profesores e investigadores de la disciplina de literatura hispánica. En este sentido, la comunicación que se establece entre escritor y lector es una interacción entre pares. Al tratarse de un ensayo publicado en una revista académica universitaria, ha sido generalmente objeto de un proceso de arbitraje y edición que hace que éste sea ya, al momento de aparecer publicado, tácitamente aceptado por la comunidad como un texto de calidad.

El ensayo estudiantil, por su parte, es un género pedagógico (Johns, 1997) inserto dentro de una asignatura en un plan de estudios y escrito para un único lector: el profesor que la imparte. En este sentido, se asemeja a lo que Swales y Feak (2000) llaman géneros "ocultos", esto es, géneros que no se encuentran disponibles para ser leídos por los demás profesionales y los demás estudiantes. El hecho de ser un género pedagógico da al ensayo estudiantil un propósito que no tiene el ensayo publicado pues, al propósito general del ensayo se agrega el propósito "escolar" de demostrar al profesor que el estudiante es capaz de analizar el texto literario, llegar a una interpretación del mismo y de apoyar este análisis con evidencias textuales (Beck, 2006). Esto sin olvidar uno de los usos más importantes que el ensayo estudiantil tiene dentro de la dinámica escolar que es su uso como instrumento de evaluación. El profesor utiliza el ensayo como medio para evaluar el desempeño del estudiante, lo que lo convierte en un género "de alto riesgo"¹³ ya que conlleva una evaluación (calificación) que puede afectar positiva o negativamente el desarrollo académico del estudiante.

Es importante subrayar esta diferencia pues el lector al que un texto escrito va dirigido es un elemento que influye sin duda en el tipo de elecciones lingüísticas que el escritor realiza al redactar su texto. Dado que en esta investigación buscamos identificar el tipo de elecciones que realizan los estudiantes para dar a conocer sus opiniones en sus textos –i.e., su posición- y, al mismo tiempo, identificar aquellas realizadas por los escritores publicados, las

¹³ "high-stakes genre" (ver Beck, 2006; Hewings, 2012)

diferencias y/o similitudes encontradas en el tipo de recursos lingüísticos usados por ambos grupos nos permitirán llegar a un mejor entendimiento de la manera en que tanto estudiantes como escritores publicados valoran los distintos elementos de una obra literaria o un autor en un ensayo académico. El hecho de poder sacar a la luz estas formas de valorar dentro de la comunidad permitirá que estos tipos de recursos sean más evidentes y accesibles a todos los miembros de la comunidad, tanto estudiantes como profesores, permitiendo llegar a una elección más consciente de dichos recursos en el texto (Hood, 2004).

1.3 La investigación

1.3.1 Estudios sobre escritura en contextos académicos mexicanos

La escritura es, sin duda, uno de los aspectos más importantes en el desarrollo escolar de un individuo. Desde la educación primaria hasta la educación superior el éxito o fracaso académico de un estudiante radica en gran medida en su capacidad de transmitir, por escrito, los conocimientos y la información que el profesor solicita. En muchas ocasiones, el elemento más evidente del nivel académico de un estudiante –sus calificaciones- se decide a partir de los textos que ese estudiante ha escrito, sean llamados exámenes, composiciones o “trabajos”.

Sin embargo, y a pesar de la trascendencia de la escritura en el ámbito escolar, en México son relativamente pocas las investigaciones realizadas que arrojen luz sobre la problemática que rodea la redacción de textos en ámbitos escolares. En nuestro país, sobresalen los estudios enfocados en la adquisición y el desarrollo de la lengua escrita en niños y adultos, como los realizados por Ferreiro (1982, 1997). Dentro de contextos de escolaridad básica, se han llevado a cabo investigaciones con niños de primaria que abarcan sobre todo aspectos ortográficos como el aprendizaje de la puntuación y la atildación (Alvarado, 2011; Vernón & Pruneda, 2011) así como de la segmentación de palabras (Rayas Rojas & Vernón, 2011) mientras que en redacciones de estudiantes de secundaria se han abordado aspectos gramaticales como las perífrasis del infinitivo (Naranjo

Rojas, 2004) y la sintaxis de los relativos (Escalante Ramírez, 2005). A nivel discursivo, algunas de las investigaciones existentes han tocado temas como el desarrollo de la cohesión anafórica (Alarcón, Guzman & Jackson Maldonado, 2011), la organización textual en párrafos (Alvarado & González, 2011), las marcas de oralidad (Hess & González Olgúin, 2012) y el desarrollo del lenguaje evaluativo en textos narrativos (Romero Contreras & Gómez Martínez, 2013).

A nivel medio superior existen, por ejemplo, investigaciones sobre el uso de marcadores discursivos en textos argumentativos (Hess & Godínez, 2011), el desarrollo de la argumentación (Hernández Rodríguez, 2003) y el análisis sintáctico de redacciones estudiantiles (Salvatierra Cruz, 2007). En estudios de corte más cualitativo se han estudiado los problemas de redacción que enfrentan alumnos del bachillerato (Montes Miró, 1984) y la evaluación de sus textos (Dosal Gómez & Langarica Carrillo, 2007). Cabe destacar también que, sobre todo en los años noventa, se dio el diseño de un buen número de cursos de redacción dirigidos a esta población (ver, por ejemplo, Gutiérrez Gómez & Hernández Ramírez, 1992; Arjona Iglesias & López Chávez, 1998).

Por otra parte, aunque algunas investigaciones realizadas en ámbitos escolares a nivel superior han tocado aspectos discursivos como la cohesión (Escamilla Huerta, 1993) y la argumentación (Ramírez Galán, 2011), sobresalen investigaciones que se han enfocado en aspectos socio-cognitivos como, por ejemplo, la relación entre variables contextuales, la ansiedad ante la escritura y la competencia comunicativa escrita (Flores Aguilar, Mendoza Guerrero & Corrales Burgueño, 2012), las representaciones de estudiantes de licenciatura sobre sus prácticas de escritura y participación en la cultura académica universitaria (Ramírez Silva, 2012), así como el proceso de redacción de los estudiantes y las dificultades que este proceso conlleva (Magdaleno Hernández, 2009; Hernández Ramírez, 2011; Ruiz Salinas, 2013).

Por otra parte, es necesario señalar que, en ámbitos universitarios, un número importante de investigadores en México ha trabajado en la redacción de textos en segundas lenguas, más específicamente, en inglés. Algunas de estas investigaciones, por ejemplo, han estudiado el proceso de escritura en lengua extranjera de estudiantes de licenciatura (Pamplón, 2010; Santos García, 2010)

mientras que otras han tenido el propósito de identificar las creencias y expectativas de los estudiantes en relación con la escritura (Hidalgo Avilés, 2010; Tapia Carlín, 2010; Cuatlapantzi Pichón & Perales-Escudero, 2010) así como las de los profesores (Vidal & Perales-Escudero, 2010; Mora, 2010).

Finalmente, se han realizado investigaciones sobre la redacción en lenguas extranjeras en las que se ha buscado conocer con mayor detalle características de textos escritos por estudiantes universitarios a partir de su análisis. Algunas de ellas tienen mayor cercanía con la temática general de este trabajo, como la de Olmos López (2010) quien estudia la expresión de la voz en relación con la construcción de la identidad académica siguiendo el marco de Ivanič y Camps (2001)¹⁴. Otras investigaciones abordan el análisis de textos estudiantiles con una orientación teórica cercana a la de este trabajo. Dos ejemplos de ello son los estudios realizados por Busseniers, Giles, Núñez Mercado y Rodríguez Luna (2010) y Valerdi (2013). En ambos casos, los investigadores parten de la lingüística sistémico funcional (LSF) y del Modelo de la Valoración (aquí utilizado) para analizar textos académicos. En el primer caso, las autoras analizan propuestas de investigación ("*grant proposals*") mientras que, en el segundo, se toca el mismo género que aquí analizamos, el ensayo de análisis literario, aunque en este caso los textos han sido escritos en inglés como lengua extranjera por estudiantes de la Licenciatura en Letras Modernas Inglesas de la UNAM y son comparados con ensayos escritos por autores nativo-hablantes del inglés. El análisis realizado por el autor de este último trabajo tiene el objetivo de indagar la relación entre el lenguaje evaluativo y la noción de *propiedad* lingüística en un contexto de escritura académica en lengua extranjera. Aunque la orientación teórica y analítica de esta investigación es similar a la aquí planteada, el objetivo difiere puesto que, con la investigación que aquí se presenta, se busca abordar el análisis del lenguaje evaluativo en relación con la expresión de opiniones que determinan el posicionamiento del escritor en su texto. A este respecto, este trabajo representa sin duda un acercamiento nuevo hacia este aspecto y permitirá conocer de manera más

¹⁴ En el siguiente capítulo abordaremos con más detalle los diversos acercamientos que se han dado al estudio del posicionamiento del escritor y la construcción de la voz autoral.

profunda la manera en que se desarrolla el discurso de los estudiantes de licenciatura en Letras Hispánicas en México.

1.3.2 Justificación y planteamiento del problema

Con este estudio se busca contribuir al conocimiento del discurso académico en el área de humanidades a nivel superior así como a la caracterización del discurso evaluativo en el español de México. En cuanto al primer aspecto, dentro de las investigaciones que abordan el discurso académico en general sobresalen los estudios centrados en el análisis de textos elaborados a nivel de posgrado o profesional, tales como: artículos de investigación (Hyland, 2000; Chang & Schleppegrell, 2011; Hood, 2012; Gross & Chesley, 2012), tesis de posgrado (Thompson, 2012; Charles, 2009), peticiones de beca (Busseniers *et al.*, 2010) reseñas de libros (Hyland, 2000) o libros de texto (Hyland, 2000; Barletta y Chamorro, 2015). La mayoría de éstos proviene de áreas científicas y sólo algunos abordan como objeto de análisis el discurso académico en el área de humanidades. Éstos abordan disciplinas tales como la historia (Coffin, 2002; Derewianka, 2009), la geografía (Filice, 2014; Mei, 2007) y la lingüística (Hood, 2010). Son pocos los estudios que se han realizado a la fecha dentro de comunidades académicas de literatura (ver Valerdi, 2013, Ignatieva, 2014a; Ignatieva, 2014b; Ignatieva, en prensa, en cuanto a textos de literatura a nivel superior en México y Rothery y Steglin, 2000 que abordan textos sobre literatura escritos en nivel medio). En este sentido, este estudio aborda una disciplina y un tipo de texto que no ha sido analizado con la suficiente profundidad con anterioridad.

En relación con el segundo aspecto, el discurso evaluativo en el español es abordado en este estudio a partir del Modelo de la Valoración de Martin y White (2005), mismo que nos ha permitido estudiar el uso que se da a los recursos evaluativos de una manera integral a partir de su utilización en el discurso y no solamente a partir de ciertos recursos de manera aislada. Como ya se ha mencionado, este modelo ha sido tomado como herramienta analítica para abordar distintos tipos de textos escritos, mayoritariamente, en inglés, sea como

lengua materna o como lengua extranjera. Los estudios que buscan analizar recursos valorativos en textos escritos en español son todavía pocos y tienden a centrarse en alguno de los sistemas que conforman el modelo, sobre todo, el Sistema de GRADACIÓN (Navarro, 2014) o el de COMPROMISO (Oteiza, Dalla Porta & Garrido, 2014). El trabajo aquí presentado sobresale por la utilización de estos tres sistemas en textos escritos en español, lo que lo convierte en uno de los primeros estudios que hacen uso de modelo completo para estudiar la construcción del posicionamiento y la voz autoral en español.

Por otra parte, hemos también mencionado que la educación superior supone un desarrollo en el tipo de textos que los estudiantes escriben al poner mayor énfasis en la construcción de conocimientos que se realiza –sobre todo en el área humanística- a partir de la argumentación. En ellos, nuevas ideas se presentan y argumentan a medida que el escritor establece su posición ante los posibles lectores y ante otros autores. En este sentido, en muchas ocasiones, a los estudiantes se les pide “ser críticos” en sus textos, es decir, se busca que desarrollen su propio punto de vista, su opinión, sin embargo, en pocas ocasiones se explicita la manera en que esto se logra. Algunos cursos de redacción se centran generalmente en aspectos remediales, tales como el aprendizaje de reglas ortográficas y gramaticales, en el desarrollo del proceso de escritura y/o de la coherencia y cohesión textual. Aún en el caso de cursos enfocados en el desarrollo de habilidades argumentativas, no se tocan de manera explícita los recursos lingüísticos utilizados en la expresión de opiniones y valoraciones.

Lo que se busca con la presente investigación es hacer evidentes dichos recursos, tanto aquellos utilizados por los estudiantes como los usados por autores profesionales en sus publicaciones. De este modo, como señala Bazerman (1988), al hacer visible las diferencias entre los recursos lingüísticos que forman el posicionamiento y la voz del estudiante por un lado, y del autor publicado por otro, sería posible abarcar la escritura -su enseñanza y desarrollo a nivel universitario - de una manera más reflexiva, informada y consciente. Aunque no se busca con este trabajo abarcar aspectos de la enseñanza del lenguaje evaluativo, al buscar hacer evidentes los recursos utilizados por estas dos poblaciones subyace sin duda una intención pedagógica.

1.3.3 Objetivos

Tomando en cuenta lo anterior, con esta investigación se busca, de manera general, identificar la manera en que los estudiantes de licenciatura en Letras Hispánicas y escritores publicados de esta misma comunidad se posicionan en sus textos a partir de la identificación de los recursos lingüísticos que para ello utilizan.

Esta investigación pretende, por lo tanto, llegar a la realización de los siguientes objetivos:

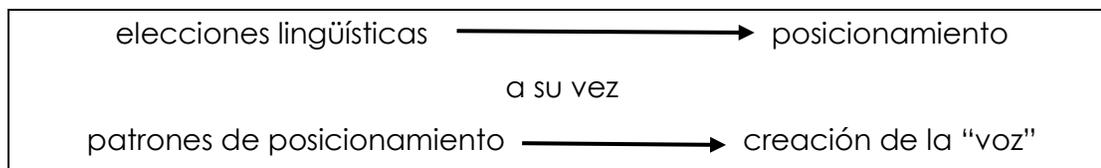
- 1.** Determinar cuáles son los recursos lingüísticos utilizados de manera común por estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas para establecer su posición en sus propios textos
- 2.** Determinar la frecuencia de uso de dichos recursos a partir de la proporción en la que aparecen en estos textos
- 3.** Identificar hasta qué punto los recursos utilizados por los estudiantes –así como su frecuencia de uso- se asemejan o diferencian de los recursos utilizados por los profesores, y
- 4.** Determinar la existencia de patrones recurrentes en el uso de recursos de posicionamiento que pudieran contribuir a la identificación de una “voz” estudiantil diferente a la voz del autor publicado

1.3.4 Orientación teórica y analítica

Si bien los aspectos teóricos que apoyan la presente investigación serán tratados con detalle en el siguiente capítulo y el análisis realizado en los subsiguientes, presentaré aquí de manera muy breve algunos de los aspectos más generales que han guiado este estudio. En primer lugar, es preciso señalar que cuando se habla de posicionamiento¹⁵ nos referimos a éste como un concepto ligado a la expresión de opiniones personales, actitudes y valoraciones tanto de entidades

¹⁵ Tomado del constructo llamado en inglés “*stance*”, esto es, postura, posición, actitud (De Gámez, 1973)

como de proposiciones, en este caso, en un texto escrito. Es decir, consideramos que el posicionamiento de un escritor se establece a partir de las elecciones lingüísticas que éste hace para expresar sus juicios y opiniones personales (Hyland, 2012). El hecho de realizar de manera más o menos frecuente determinadas elecciones va formando patrones de posicionamiento que permiten crear una "voz autoral" determinada de la siguiente manera:



Cuadro 1.1 Construcción del posicionamiento y la voz autoral

Por otra parte, al hablar de voz autoral me refiero entonces (siguiendo a Matsuda, 2001) al efecto que produce, en el lector, la acumulación de rasgos discursivos usados por los hablantes de manera deliberada o no. Por lo tanto, consideramos que, al identificar con esta investigación el uso recurrente de ciertos recursos de posicionamiento comunes a los estudiantes, podemos llegar a identificar los rasgos que en mayor o menor medida influyen en la identificación de la "voz" del estudiante, en contraste con la "voz" del escritor de un texto publicado.

El posicionamiento entonces se forma a partir de la manera en que el escritor expresa sus opiniones, sus puntos de vista. Para llegar a conocer la manera en que estudiantes y escritores publicados se posicionan en sus textos consideramos dos aspectos: la opinión en sí misma –i.e. el contenido- y la forma en que se opina. En cuanto al primer aspecto –el contenido- tomamos en cuenta los dos elementos que lo forman: aquello que se valora (i.e., sobre qué se opina) y la valoración que se da (i.e., el tipo de opinión). El segundo aspecto –la forma- se refiere específicamente a los recursos léxicos y gramaticales utilizados por el escritor en la expresión de dicha opinión.

Como ya mencionamos, el Modelo de la Valoración (Martin y White, 2005) es el marco que guía el estudio del posicionamiento del escritor que aquí realizamos. Dicho modelo nos permite abordar este tema desde dos perspectivas: por una parte, la posición expresada a partir de las opiniones dadas acerca de la

obra, del autor o de las proposiciones que conforman el ensayo y, por otra, la posición adoptada por el escritor respecto al lector y otras posibles opiniones o voces.

El Modelo de la Valoración nos permite analizar el lenguaje evaluativo y examinar las distintas formas que un escritor elige para posicionarse ante diferentes valores y también ante diferentes voces en sus textos. Para ello, considera la existencia de tres sistemas semánticos que permiten analizar, en el discurso, un amplio rango de elecciones lingüísticas tanto de léxico como de construcciones gramaticales (Hood, 2012). Dichos sistemas son¹⁶:

1. el *Sistema de ACTITUD*, que enmarca opiniones acerca de entidades y proposiciones a partir de tres subsistemas: afecto (abarcando expresiones de sentimientos tales como deseo, miedo, felicidad, seguridad, satisfacción y sus antónimos), juicio (expresiones evaluativas hacia seres humanos y sus acciones) y apreciación (expresiones de opinión acerca de objetos)
2. el *Sistema de GRADACIÓN* que abarca la manera en que se gradúan las diversas expresiones, y
3. el *Sistema de COMPROMISO* que examina la posición que el autor adopta ante el lector y ante otras posibles voces u opiniones.

Este modelo crea un marco amplio para el estudio y la categorización del lenguaje evaluativo. Este hecho nos permite tomarlo como punto de partida para la identificación, descripción e interpretación de los recursos de posicionamiento de manera tal que se puedan abarcar las dos perspectivas ya mencionadas. Al mismo tiempo, confrontar la teoría con datos permite cuestionar y enriquecer la teoría misma (Hood, 2004).

Partiendo de dicha teoría, el análisis propuesto en esta investigación abarca diversos elementos de ambas perspectivas. En cuanto a la primera perspectiva, la posición del autor ante entidades y proposiciones en el texto,

¹⁶ Como mencionamos, los fundamentos teóricos y analíticos de esta investigación serán tratados con mayor detalle en los capítulos siguientes

buscamos estudiar las opiniones expresadas por estudiantes y autores publicados en ensayos de análisis literario a partir de tres elementos:

1. las entidades y proposiciones que cada grupo valora, esto es, sobre qué se opina.
2. el tipo de valoración que se da, es decir, la opinión en sí, a partir de los Sistemas de ACTITUD y GRADACIÓN propuestos por el Modelo de la Valoración y mencionados arriba y,
3. los recursos lingüísticos utilizados por los escritores. Para ello, partimos del tipo de realización que se hace y que, a un nivel más general, puede dividirse en realizaciones explícitas o implícitas (i.e., llamadas, en el Modelo de la Valoración, actitud inscrita o evocada respectivamente, *ver capítulo siguiente*)

La segunda perspectiva que consideramos es la manera en que el escritor se posiciona ante el lector y otras voces en el texto. Para el análisis de este aspecto nos basamos en el Sistema de COMPROMISO del Modelo de la Valoración. En términos muy generales, éste examina el nivel de "compromiso" y/o apertura que el escritor muestra ante el lector y/o ante otras opiniones o "voces". Este sistema propone la existencia de dos tipos de expresiones fundamentales (a partir de Bakhtin, 1981):

1. expresiones "monoglósicas" (equivalentes a afirmaciones contundentes), y
2. expresiones "heteroglósicas" (en las que se consideran, en menor o mayor medida, otras posibles opiniones).

1.3.5 Preguntas de investigación

Tomando en cuenta el objetivo primero que busca identificar la manera en que los estudiantes de licenciatura en Letras Hispánicas y escritores publicados de esta misma comunidad se posicionan en sus textos a partir de la identificación de los recursos lingüísticos que para ello utilizan, nos planteamos entonces diversas preguntas de investigación. A continuación presentamos dichas preguntas con

base en las perspectivas arriba mencionadas ya que cada una arroja una serie de preguntas de investigación que se busca responder.

Así, con respecto a la primera perspectiva, las opiniones expresadas en los ensayos de análisis literario, se llevó a cabo un análisis basado en los Sistemas de ACTITUD y GRADACIÓN en el cual se partió, en primera instancia, de las siguientes preguntas:

- ¿Qué recursos utilizan los estudiantes de manera común para posicionarse en el texto?
- ¿En qué se asemejan y/o diferencian los recursos utilizados por estudiantes de los manejados por escritores publicados en la expresión de opiniones acerca de entidades en el ensayo de análisis literario?

Sin embargo, y como ya mencionamos, consideramos tres aspectos primordiales en la expresión de opiniones: los elementos valorados, el tipo de valoración realizada y los recursos lingüísticos utilizados para ello. A partir de esto surgen entonces otra serie de preguntas, a saber:

- ¿Cuáles son los elementos valorados por los estudiantes escritores de ensayos de análisis literario?
- ¿Cuáles son los elementos valorados por los escritores publicados de ensayos de análisis literario?
 - ¿En qué se asemejan y/o diferencian los elementos valorados por estudiantes y escritores publicados?
- ¿Qué tipo de valoraciones realizan los estudiantes escritores ante los diferentes elementos valorados?
- ¿Qué tipo de valoraciones realizan los escritores publicados ante los diferentes elementos valorados?
 - ¿En qué se asemeja y/o diferencia el tipo de valoración realizada por estudiantes y escritores publicados ante los elementos valorados?
- ¿Qué recursos lingüísticos utilizan los estudiantes de manera común para posicionarse en el texto?

- ¿Qué recursos lingüísticos utilizan los escritores publicados de manera común para posicionarse en el texto?
 - ¿En qué se asemejan y/o diferencian los recursos lingüísticos utilizados por estudiantes y escritores publicados?

Ahora bien, respecto a la segunda perspectiva, es decir, la posición del escritor respecto al lector y otras posibles opiniones, recurrimos al análisis basado en el Sistema de COMPROMISO del Modelo de la Valoración. A este respecto, las preguntas que buscamos responder son las siguientes.

- En los textos escritos por los estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas ¿predomina el uso de las expresiones monoglósicas o heteroglósicas?
- ¿Cuáles recursos se utilizan en la elaboración de expresiones heteroglósicas?
- Dentro de los recursos de contracción y/o expansión dialógica, ¿cuáles predominan en los textos estudiantiles?
 - ¿Cuáles de estos recursos aparecen con mayor frecuencia en los textos estudiantiles?
 - ¿Cuáles de estos recursos aparecen con menor frecuencia en los textos estudiantiles?
- ¿Cuáles de los recursos utilizados por los estudiantes son también utilizados por los escritores publicados en sus textos?
- ¿Cuáles de los recursos utilizados por los estudiantes no son utilizados por los escritores publicados en sus textos?
 - ¿Con qué frecuencia utilizan estos recursos los estudiantes y los escritores publicados?

Finalmente, dado que la elección recurrente de elementos de posicionamiento influye en la creación de la voz autoral, la respuesta a las preguntas arriba planteadas hará posible responder a lo siguiente:

¿Cómo contribuyen las elecciones lingüísticas realizadas a la posible identificación de una "voz" del estudiante-escritor diferente a la del escritor publicado?

1.4 Organización de la tesis

En este primer capítulo hemos hecho una presentación general de la investigación mencionando brevemente el contexto general que la motivó así como el contexto específico en el que se llevó a cabo. Presentamos también el estudio, sus objetivos, las preguntas de investigación que busca responder y la orientación teórica y analítica que la sostiene. En el siguiente capítulo, ahondaremos en las cuestiones teóricas que abarca esta investigación abarcando tres temas generales: el posicionamiento del escritor y el lenguaje evaluativo, la creación de la voz autoral y, finalmente, presentaremos con mayor detalle el sustento teórico y metodológico del análisis realizado, i.e., el Modelo de la Valoración, partiendo brevemente de la lingüística sistémico funcional que le dio origen. El tercer capítulo presentará de manera específica el estudio realizado, retomaremos los objetivos y las preguntas de investigación, hablaremos del tipo de investigación que se plantea y del corpus utilizado y se verá con detalle el análisis realizado, incluyendo las decisiones metodológicas tomadas. Los dos capítulos siguientes abordarán la presentación y discusión de resultados. En primera instancia, aquellos relacionados con el posicionamiento a partir de la expresión de opiniones sobre entidades y proposiciones y, en segundo lugar, los resultados surgidos del posicionamiento del escritor respecto al lector y otras voces. Posteriormente, y a partir de los resultados antes presentados se abordará el tema del posicionamiento del estudiante-escritor y del escritor publicado y se verá si – y cómo- el uso de determinados recursos para posicionarse influye en la creación de una "voz del estudiante" que se diferencie de una voz profesional. Finalmente, y a manera de conclusión, se verá cómo la identificación de los recursos utilizados por unos y otros permite hacer evidentes estrategias retóricas que podrían facilitar la enseñanza y el aprendizaje de estos aspectos en esta comunidad académica.

Capítulo 2

Fundamentos teóricos

En el presente capítulo presentaré los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo de esta investigación. Al ser el objetivo principal la identificación de recursos de posicionamiento que apuntan hacia la existencia de una voz autoral propia de un estudiante-escritor, es necesario abordar en primera instancia el concepto de “voz” autoral en un texto escrito. Posteriormente se hablará del término “posicionamiento”, la definición de la que partimos y los recursos lingüísticos que consideramos influyen mayormente en su construcción para así establecer de manera más clara la relación entre los patrones de posicionamiento y la construcción de la voz autoral. A este respecto, abordaremos brevemente algunas teorías lingüísticas que se han usado para estudiar el posicionamiento para finalmente presentar el *Modelo de la Valoración* que, por una parte, guía la conceptualización lingüística de la que partimos y, por otra, es la herramienta analítica que dirige el análisis realizado al corpus.

2.1 La construcción de la voz del estudiante-escritor

El término “voz” en un texto escrito es usado de manera evidentemente metafórica para hacer referencia a un aspecto del discurso escrito que permite identificar al escritor de un texto como una persona en especial, o bien, como un individuo que pertenece a un grupo social determinado. En la medida en que cada texto escrito conlleva y produce una representación de su autor, se puede entonces decir que la existencia de una “voz” autoral determinada es una característica presente en todo texto (Ivanič & Camps, 2001). Este aspecto, la “voz”, es lo que hace posible que el lector elabore para sí una “imagen” del autor del texto. A partir de esta idea es posible ver el concepto de voz con base en dos perspectivas, una individual y una social.

En la primera de ellas, la voz en un texto puede ser considerada como una propiedad intrínsecamente individual, es decir, como una cualidad única que

cada individuo transmite y que lo diferencia de todos los demás; es, en suma, una cualidad personal que se proyecta a través de la escritura. Esta proyección se da a partir de las elecciones lingüísticas de cada individuo, la manera en la que expresa y comunica sus ideas y opiniones pero también a partir del uso que hace de recursos materiales como el tipo de papel, la forma de la letra y sus diversos tamaños, las imágenes, la distribución de espacios, entre otras cosas (Matsuda & Tardy, 2007).

Por otra parte tenemos la segunda perspectiva presente en la construcción de la voz y ésta es la vinculación que tiene con aspectos sociales. Desde este punto de vista, se considera que aún cuando la voz en el texto puede ser identificada como propia de un individuo, no es posible separar a ese individuo del grupo social al que pertenece, en este sentido, la creación de la voz se da irremediabilmente dentro de un contexto social. A este respecto, Tardy (2012: 39) señala que “todos los textos tienen voz y la voz que se expresa (y se percibe) no es simplemente una propiedad del autor sino que es construida por los mundos sociales a los que el autor pertenece”.¹⁷ Estos mundos (o contextos) sociales determinan aspectos inseparables del texto como el propósito, el género y el lector al que va dirigido lo que, a su vez, influye de manera considerable en las elecciones lingüísticas –y materiales- que realiza el autor (Prior, 2001) y con ello en la voz que proyecta.

De este modo, y considerando específicamente la investigación que ahora nos ocupa, es posible decir que, si bien cada estudiante-escritor, por un lado, y cada escritor profesional, por otro, tiene una “voz” particular que se refleja a partir de las elecciones que hace, cada uno de ellos es, al mismo tiempo, parte de un grupo social y de una disciplina académica específica. Como tal, sus elecciones están determinadas en gran medida por el tipo de textos que escriben y por el hecho de que éstos se dirigen a una determinada audiencia con un determinado propósito. Esta influencia que tienen los aspectos sociales en la construcción de la voz es lo que haría posible identificar, en el caso de la presente investigación, al escritor de un texto como perteneciente al grupo de “estudiantes” o “profesionales” dentro de la disciplina de Letras Hispánicas, construyendo así

¹⁷ Todas las traducciones a las citas son mías.

voces (o “tipos de voces”, Ivanič & Camps, 2001) diferentes: la “voz” del estudiante por un lado y la “voz” del escritor profesional por otro.

Ahora bien, hasta el momento hemos hablado de la voz como una propiedad en el texto escrito que el escritor proyecta a partir de las elecciones lingüísticas y materiales que realiza, elecciones determinadas en gran medida por el contexto social. Es importante mencionar, sin embargo, que la voz es, como Tardy (2012) señala, una “construcción interpersonal”, es decir, una cualidad que se construye a partir de la interacción que se da entre el individuo que escribe, el contexto social y el lector, ya que, en última instancia, es este último -el lector- quien identifica la voz del escritor. En este sentido, el concepto de “voz” puede ser considerado como el efecto, la impresión (Matsuda, 2001) que las elecciones del escritor provocan en el lector.

2.1.1. Perspectivas en el estudio de la voz autoral

El concepto de voz ha dado paso desde hace un par de décadas a diversas investigaciones que buscan precisar su papel en la construcción de un texto escrito a partir de las dos perspectivas antes mencionadas. La primera de ellas aborda el concepto de voz a nivel individual, es decir, considera que la voz es primordialmente una propiedad de cada persona y es especialmente popular en el área de la literatura. En ella el concepto de “voz” se entiende como la muestra evidente de las formas de expresión personal de cada autor, de manera más o menos equiparable con el llamado “estilo” de un autor (Elbow, 2007).

Sin embargo, es la perspectiva social de la voz autoral la que ha sido especialmente estudiada en el área de la lingüística y, en especial, en las investigaciones sobre análisis y redacción del discurso escrito en diversos contextos. Dentro de esta última perspectiva, misma en la que se ubica el concepto de voz que suscribo, podemos resaltar dos dimensiones en el estudio de la voz: la voz como diálogo y la voz como constructora de identidades y/o “roles” sociales.

La primera dimensión -la voz como una creación dialógica- surge de una concepción particular de la escritura como una tarea cuyo objetivo principal no

es tanto la expresión personal, sino la interacción. En ella, el lector cobra especial importancia. A partir de estudios realizados en el área de adquisición de la lengua escrita, se considera que el desarrollo de una "conciencia del lector" ("*reader awareness*") es uno de los rasgos que definen la madurez en la escritura (Odell, 1983) y a raíz de esto, por ejemplo, surgieron enfoques de enseñanza de la escritura centrados en el desarrollo de textos escritos para un público específico en contextos específicos (Johns, 1990). Es en este marco en el que se retoma entonces la idea de ver el texto escrito como un diálogo entre escritor y lector. En este diálogo imaginario, el escritor "prevé" las expectativas y posibles respuestas de un lector, creando así una voz diferente a la del autor, voz que puede ser atribuida a ese hipotético lector. Thompson y Thetela (1995) (ver también Thompson, 2001) hablan, por ejemplo, de la existencia de un "lector dentro del texto" ("*reader-in-the-text*") para referirse a instancias en las que el escritor considera el punto de vista del lector para reforzarlo, o bien, para contradecirlo¹⁸.

La segunda dimensión de la que hablamos, la voz vista como uno de los aspectos que construye la identidad, cobra especial relevancia con el muy conocido –y ampliamente citado– trabajo de Ivanič (1998) y de Ivanič y Camps (2001). Estos autores hablan de la escritura como medio para construir una identidad, es decir, establecen que por medio del texto escrito el autor puede transmitir al lector, no solamente lo que es, sino también lo que busca ser, la identidad que desea construir para sí. Se habla entonces de la escritura y el texto como medio de "auto-representación" (Ivanič & Camps, 2001:5), esto es, un medio para transmitir la forma en la que uno se representa a sí mismo. Esto puede variar de acuerdo con los deseos del autor de manera tal que éste puede buscar "sonar" –o no– como miembro de determinado grupo social eligiendo de todo su repertorio lingüístico aquellos recursos que él mismo identifica como pertenecientes a ese grupo o bien como representativos de la "voz" de los miembros de ese grupo.

Esta idea de que la voz puede ser una construcción del escritor está muy relacionada con otra vertiente de pensamiento sobre la construcción de la voz

¹⁸ Esta concepción de voz se verá con mayor detalle más adelante pues es la base de lo que en el Modelo de la Valoración llaman el Sistema de COMPROMISO.

autoral. Esta última vertiente establece que la voz que se construye depende de la comunidad en el que texto está inserto. Por ello, una "voz" profesional hace uso de los recursos lingüísticos a su disposición de manera distinta si la profesión a la que pertenece –esto es, la comunidad en la que se desenvuelve– es la de, por ejemplo, un periodista, un historiador, un físico o un ingeniero.

De este modo, la voz autoral se forma a partir de ciertas convenciones establecidas en mayor o menor medida por el contexto disciplinar (Hyland, 2012: 135). Como es de esperarse, esta perspectiva de voz ha sido especialmente relevante para el estudio de discursos académicos y profesionales. En el ámbito académico, uno de los aspectos estudiados es, por ejemplo, los recursos lingüísticos utilizados para transmitir una "voz de autoridad". Así, a partir del análisis de textos de diversas comunidades académicas y géneros se han identificado diferencias entre la escritura académica de escritores novatos y escritores expertos. Estas diferencias tienden a centrarse en la manera en que unos y otros se expresan ya sea con seguridad o con vacilación. Los elementos estudiados se centran por lo general en el uso de elementos modales como expresiones de certeza o probabilidad (o "enfanzadores" y "mitigadores" según Hyland, 2005b) (ver Sancho Guinda, 2012; Gross & Chesley, 2012), el uso de citas y atribuciones (Thompson, 2012) o, dentro del marco del Modelo de la Valoración, el uso de diferentes recursos dentro del Sistema de COMPROMISO (Hood, 2004; Chang & Schleppegrell, 2011; Lancaster 2012).

Dentro de este último modelo, e insertos en la Lingüística sistémico funcional de la que éste parte, encontramos que, a partir de distintos análisis que se han realizado de textos académicos y profesionales, se ha llegado a equiparar el concepto de "voz" con la existencia de diferentes "roles" o "papeles" que un profesionista puede llegar a adoptar en diferentes textos o aún dentro de un mismo texto (Hood, 2004). Uno de los trabajos más relevantes a este respecto es el hecho por White (1998) en el área del periodismo. A partir del análisis de diferentes textos, el investigador identifica tres diferentes "voces" dentro de esta profesión, la voz del reportero(al dar noticias), del corresponsal (en el análisis de las noticias) y del comentarista (en editoriales, por ejemplo). Todas estas "voces" se diferencian por el manejo que hacen de recursos lingüísticos, sobre todo de

elementos de evaluación. A partir del trabajo de White, Coffin (2002) y Hood (2004) analizan textos escolares en el área de historia y artículos de investigación en el área de lingüística respectivamente. En ambos casos, llegan a identificar también la presencia de diferentes “voces” (o roles) relacionadas con distintas maneras de presentar y, sobre todo, de evaluar la información. Lo que estos estudios tienen en común es el centrarse en el análisis de textos escritos con el propósito de identificar aquellos elementos discursivos que contribuyen a la percepción de una determinada voz. Estos elementos, como veremos, están íntimamente ligados con la manera en que el autor se posiciona en el texto.

2.1.2 El posicionamiento y su papel en la construcción de la voz autoral

Algunos de los estudios realizados con el fin de profundizar en esta idea de la voz como un elemento existente en el discurso escrito se centran en buscar entender exactamente qué se entiende por “voz” y para ello se basan, primordialmente, en el uso de entrevistas. Un ejemplo de esto es el trabajo de Petrič (2010) y Jeffery (2011) quienes, a partir de entrevistas con estudiantes y profesores buscan entender qué es lo que cada uno de ellos entiende por voz y la importancia que le dan al concepto. Dentro de la misma línea, Matsuda y Tardy (2007) realizan entrevistas con dictaminadores de artículos académicos para buscar detectar los rasgos textuales que los llevan a identificar la experiencia –o falta de ella- de los autores cuyos artículos son dictaminados.

Otro tipo de estudios aborda el concepto de la voz autoral desde la perspectiva del posicionamiento del escritor y la manera en que establece una relación con el lector. Este tipo de estudios se centra –como aquí lo hacemos- en el análisis de textos como método de investigación principal (Tardy, 2012). Bajo esta línea de abordaje del tema, el concepto de voz autoral y el de posicionamiento en el texto están muy relacionados. En primera instancia, ambos términos parten de considerar el texto escrito como un medio de interacción y, como tal, tienen que ver sobre todo con la manera en que el escritor establece una relación con el lector (Sancho Guinda & Hyland, 2012).

Como mencionamos anteriormente, la voz en un texto escrito es una cualidad que en realidad hace referencia a un efecto, una impresión, que se produce en el lector del texto. Es decir, al hablar de "voz" no es posible mencionar un grupo de recursos lingüísticos o discursivos determinado que la construyen sino que ésta se da a partir de la combinación de distintos recursos en la totalidad del texto. Es el uso que se le da a lo largo del texto a los recursos de los que se dispone lo que hace que el lector llegue a identificar una voz autoral como la voz de un individuo en particular, o bien, de un determinado grupo social (Matsuda & Tardy, 2007; Tardy, 2012).

Ahora, si la voz es un efecto que se produce en el lector, ¿cuál es la manera en que se produce? es decir, ¿cómo reconoce un lector al escritor de un texto como parte de tal o cual grupo? Sancho Guinda y Hyland (2012:4) señalan que dicho efecto se produce, sobre todo, por las elecciones lingüísticas que realiza el escritor al posicionarse en su texto. Como veremos a continuación, con esto nos referimos tanto a la manera en la que expresa sus opiniones y puntos de vista como a la medida y manera en la que establece una relación con la "voz" del otro, la voz del lector. De este modo, y como menciona Thompson (2012), la voz vendría siendo la impresión sobre el escritor que se produce en el lector y que se va acumulando a lo largo de todo el texto mientras que el término de posicionamiento hace referencia en específico a la expresión de sus puntos de vista en el texto. El "posicionamiento" sería entonces un constructo que puede incluirse dentro del concepto más amplio de voz, dado que son las distintas maneras de posicionarse las que contribuyen a la formación de la voz autoral. Si seguimos esta perspectiva, la voz de –en este caso- el estudiante de Letras Hispánicas estaría dada a partir de elecciones similares que hacen los miembros de este grupo, elecciones que, a su vez, se diferencian de las de otros grupos. Serían entonces las similitudes en las formas de posicionamiento individual/grupal las que forman patrones de posicionamiento que, a su vez, proyectan la voz del estudiante.

A continuación ahondaremos en los distintos aspectos que forman el posicionamiento del escritor, su significado, los recursos que influyen en su construcción y algunas metodologías utilizadas para su estudio, para así dar paso

a la presentación del modelo que tomamos para el análisis del lenguaje evaluativo y la metodología que forma la base de esta investigación.

2.2 El posicionamiento del escritor en el texto

En términos generales, el concepto de posicionamiento del que partimos abarca, siguiendo a Gray y Biber (2012:15), las distintas maneras en que los escritores (y en su caso los hablantes) codifican sus opiniones y valoraciones en el texto que producen. De este modo, podemos decir que la posición del escritor se establece a partir de, por un lado, las opiniones y los puntos de vista que expresa hacia distintas entidades a lo largo de un texto en particular y, por otro, a partir de la manera en que dichas opiniones son expresadas.

La expresión de opiniones y puntos de vista en el discurso escrito es un tema que se ha estudiado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas lo que ha llevado a que los recursos lingüísticos utilizados para ello sean catalogados de diferentes formas y bajo diferentes términos como, por ejemplo, subjetividad (Kerbrat-Orecchioni, 1980), evidencialidad (Chafe, 1986), posicionamiento (Biber & Finnegan, 1988), mitigación (Hyland, 1996), evaluación (Hunston & Thompson, 2001) y valoración (Martin & Rose, 2003). Lo que estos términos tienen en común es que hacen referencia, como veremos más adelante, a aquellos elementos lingüísticos que, en el discurso, apuntan hacia la expresión de puntos de vista y hacia el establecimiento de una relación con el lector, es decir, hacia el aspecto interpersonal del lenguaje (Halliday, 1994; ver apartado 2.3.1).

En términos generales, la expresión de opiniones y puntos de vista abarca tres aspectos principales: el objeto del que se opina, la opinión que se da y la manera en que dicha opinión se expresa. En relación con el objeto del que se opina se puede establecer una diferenciación esencial entre la expresión de opiniones sobre entidades (ya sea concretas y abstractas, o bien, personas) y la opinión sobre la información se da en el texto, i.e., sobre las proposiciones. Estos aspectos han sido estudiados por lo general de manera separada. Así, encontramos investigaciones que se centran en la expresión de opiniones sobre

entidades como actitudes personales y aspectos afectivos y otras que abarcan únicamente el aspecto epistémico. Biber *et al.* (1988, 1989, 1999, 2001) engloban estos dos tipos de opiniones en un solo marco al que llaman precisamente posicionamiento (“*stance*”).

El segundo aspecto mencionado es la opinión que se da, esto es, lo que se opina exactamente. La opinión expresada está ligada al objeto evaluado, si se trata de entidades (expresadas generalmente por medio de grupos nominales), ésta se mueve en dos tipos de valores esencialmente: positivos o negativos, es decir, una entidad puede ser considerada como buena o mala. A este respecto, es importante señalar que los valores que se comunican al expresar una opinión de este tipo no surgen de un punto de vista puramente individual puesto que, al expresar una opinión, por lo regular se expresan también los distintos valores de una comunidad, del grupo social al que se pertenece (Hunston & Thompson, 2001). Por otra parte, la mayoría de los autores que han realizado investigaciones en el tema señala que, si lo que se evalúa es una proposición (inserta, por lo general, dentro de una cláusula en el texto), la opinión puede expresarse también en relación con la certeza o probabilidad de lo que se dice. En este sentido, el escritor puede posicionarse ante la información, el contenido, el conocimiento que transmite, valorándolo como más o menos cierto, más o menos probable.

Finalmente, el tercer aspecto a tomar en cuenta en la expresión de opiniones es la manera en que éstas se dan. Un escritor puede expresar su posición de múltiples maneras, de manera tal que, como Hyland (2012: 136) señala, casi cualquier elección que se haga puede ser interpretada como una evaluación. Por esta razón, la expresión de opiniones depende básicamente de la interacción entre escritor y lector. El escritor es quien, de todo el repertorio lingüístico, elige ciertos recursos para expresar sus puntos de vista pero la interpretación de las palabras o frases que expresan los valores dentro de una disciplina depende del lector. A este respecto, es necesario señalar que la interpretación evaluativa de un texto (o de un fragmento de texto) está influida también por el nivel de familiaridad del lector con el género y con la disciplina a la que el texto pertenece. Aún así, como veremos a continuación, diversas investigaciones en el área de análisis de discurso han buscado identificar algunos

de los recursos lingüísticos que influyen en la construcción –y transmisión- de la posición del escritor.

2.2.1 Recursos lingüísticos para la construcción del posicionamiento

Como hemos mencionado, el posicionamiento del escritor se ve de manera más clara en los recursos lingüísticos que elige y utiliza para expresar sus opiniones personales. Estos recursos pueden ser básicamente de dos tipos, léxicos y gramaticales. Las opiniones acerca de entidades se expresan por lo general a través de palabras que tienen una carga valorativa, es decir, de léxico que expresa cuestiones afectivas y/o actitudinales y que permite al escritor emitir juicios de valor hacia entidades o personas. Este léxico puede ser presentado, por ejemplo, a partir de:

- adjetivos (“*un personaje interesante*”)
- sustantivos (“*el interés del personaje radica en...*”) y/o
- verbos (“*el personaje me interesa ...*”)

Por su parte, las opiniones hacia proposiciones, si se refieren a evaluaciones que parten de grados de certeza o probabilidad, tienden a expresarse por medio de elementos gramaticales como, por ejemplo:

- complejos clausulares (“*Es cierto que en esta obra se ven reflejados...*”, “*Creo que en esta obra se ven reflejados...*”) y/o
- verbos modales (“*en la obra podrían verse reflejados...*”)

(ver Winter, 1977; Hoey, 1983; Biber, 2006; Thompson & Zhou, 2001). Sin embargo, no hay que olvidar que una proposición también puede ser evaluada actitudinalmente, por medio de construcciones tipo “*Es interesante mencionar que el personaje...*” donde se da un valor de “interés” a la información transmitida en la proposición subsecuente.

Otro punto importante a señalar es que, al igual que ocurre con el concepto de voz, el posicionamiento es algo que se da a nivel discursivo, es decir, cuando hablamos de posicionamiento no nos referimos al punto de vista que se expresa sobre algo en particular ni a un solo punto de vista que el texto en general pueda transmitir, sino que vemos el posicionamiento como un "proceso dinámico" (Hood, 2004) que se va dando a lo largo del texto a partir del uso que se hace de distintos recursos lingüísticos. A partir de esta perspectiva, el posicionamiento del escritor no se limita únicamente a la evaluación de una entidad realizada en una cláusula cualquiera sino que se construye considerando la totalidad de evaluaciones, cuyos valores se "propagan" a lo largo del discurso creando lo que Lemke (1992: 47) llama una "prosodia" en el texto, es decir, la aparición de valores particulares que se distribuyen "más allá de la cláusula" y que van produciendo cierto efecto en el lector.

Los recursos que influyen en la construcción del posicionamiento autoral han sido estudiados desde diferentes teorías lingüísticas y a partir del uso de distintas metodologías. A continuación veremos –de manera breve- algunas de ellas.

2.2.2 Teorías y metodologías para el estudio del posicionamiento autoral

La mayor parte de las investigaciones que se refieren a aspectos relacionados con la construcción del posicionamiento puede ser ubicada en áreas tales como el estudio del lenguaje evaluativo (Hunston, 1993; 1995; Hyland, 1999; 2005a; Charles, 2003; 2007; Biber, 2006) o bien el uso de estrategias retóricas para la argumentación o persuasión en el lenguaje escrito (ver, por ejemplo, Hoey, 2001; Dressen, 2003; Coffin & Hewings, 2004; Koutsantoni, 2006). Sin embargo, como ya mencionamos más arriba, aquellos recursos utilizados en la elaboración de un posicionamiento han sido estudiados históricamente a partir de dos vertientes que por lo regular se abordan de manera separada. Por un lado, están los estudios que se centran en el uso de determinados elementos léxicos específicos, por ejemplo, el uso de adverbios (ver Biber y Finegan, 1988; Conrad & Bieber, 2001; Charles, 2009) o de léxico con significado evaluativo (Channel, 2001) y, por

otro, encontramos estudios que se centran en el uso de elementos gramaticales, en especial, el uso de la modalidad epistémica (Chafe & Nichols, 1986). Es en los últimos años en los que se han buscado unir ambas perspectivas en teorías que permiten estudiar y explicar de una manera más completa las diversas manifestaciones del lenguaje evaluativo, esto es, del lenguaje usado para la expresión de opiniones.

Como dijimos anteriormente, el término posicionamiento es utilizado sobre todo por Biber *et al.* (1988, 1989, 1999, 2001) para englobar ambas vertientes en la expresión de opiniones. En sus diferentes trabajos mencionan la existencia de tres tipos de posicionamiento: el posicionamiento epistémico, el posicionamiento actitudinal y el posicionamiento de estilo (ver por ejemplo, Conrad & Biber, 2001). El primero de ellos, el posicionamiento epistémico, se refiere a la expresión de evaluaciones de certeza y/o probabilidad que aluden a la confiabilidad o a las limitaciones de una proposición. Se da, sobre todo, a partir del uso de la modalidad epistémica y de aquellos “adverbios de posicionamiento” (Biber, 2006) que expresan certeza o probabilidad como: “evidentemente”, “tal vez”, “probablemente” “aparentemente”. El posicionamiento actitudinal se refiere a la expresión de las actitudes del escritor, sus sentimientos y/o emociones y sus juicios de valor. Esto se da básicamente a través del uso de vocabulario que tiene una carga valorativa, en el que se incluyen adverbios de posicionamiento que transmiten específicamente una reacción del escritor como por ejemplo “sorprendentemente”, “curiosamente”, “sutilmente”. Por último, el posicionamiento de estilo hace referencia a aquellas ocasiones en las que el escritor, dentro de su texto, hace un comentario sobre la manera en que está expresando su propio mensaje usando, por ejemplo, adverbios como “francamente”, “honestamente”, “sinceramente” o frases como “por lo general”, “en parte”.

Sin embargo, como se puede observar, aunque los autores mencionan que en el posicionamiento influye el uso de vocabulario con carga evaluativa, en realidad el trabajo de Biber y sus colegas se centra en el análisis de elementos gramaticales de tres tipos: el uso explícito de primera, segunda o tercera persona, las cláusulas de complemento y, sobre todo, los ya mencionados “adverbios de

posicionamiento". Con base en análisis de grandes corpora de diferentes registros, han realizado un exhaustivo recuento de los adverbios en lengua inglesa en relación con tres aspectos: su significado, (i.e., si son epistémicos, actitudinales o de estilo), su realización gramatical (como adverbio, frase adverbial, nominal o preposicional o bien a partir de una cláusula) y el lugar que ocupan en la cláusula (al inicio o final de ésta, antes o después del verbo)¹⁹.

Por otra parte, y refiriéndose a aspectos del lenguaje similares a los estudiados por Biber, Hunston y Thompson (2001: 5) usan el término "evaluación", mismo que definen como un término amplio que cubre "las expresión de la actitud o el posicionamiento del hablante o escritor, su punto de vista sobre y sentimientos hacia las entidades o proposiciones de las que habla". En este sentido, los mismos autores señalan que dicho término es "más o menos equivalente" al uso del término "valoración" de Martin (2001)²⁰ y al de "posicionamiento actitudinal" de Conrad y Biber (2001). La evaluación en el lenguaje (o el lenguaje evaluativo) tiene, para ellos, tres funciones primordiales:

- expresar la opinión del escritor (o hablante), esto es, dar a conocer al lector (u oyente) lo que piensa sobre aquello de lo que se está hablando. Sin embargo, los autores hacen hincapié en señalar que "lo que piensa" el escritor sobre un determinado elemento apunta al sistema de valores de la comunidad a la que pertenece y que este sistema, a su vez, apunta a la ideología que subyace en el texto (Hunston & Thompson, 2001:6).
- construir y mantener una relación escritor-lector (o hablante-oyente). En este sentido, el lenguaje evaluativo sirve para persuadir (e incluso "manipular") al lector y para transmitir certeza y seguridad; además de que puede ser también usado como una estrategia de cortesía (Myers, 1989)
- organizar el discurso, es decir, el lenguaje evaluativo sirve también como una marca que señala al lector la estructura del texto, la organización de

¹⁹ Para conocer con mayor detalle el trabajo de Biber, se puede consultar también el libro "*Longman Grammar of Spoken and Written English*" (Biber et al., 1999; capítulo 12)

²⁰ Aunque, en realidad, como veremos más adelante es en realidad equivalente al "Sistema de ACTITUD" dentro del Modelo de la Valoración de Martin y White (2005)

la información, además de llamar su atención hacia determinados fragmentos o proposiciones resaltando su importancia o significado.

Por otra parte, y sin dejar de señalar que falta mucho que investigar en cuanto al lenguaje evaluativo se refiere, estos autores establecen tres grandes grupos –no completamente definidos– en los cuales incluir los recursos lingüísticos que hacen posible la evaluación. El primer grupo estaría compuesto por elementos que permiten la comparación, esto es, cuando el escritor evalúa un objeto a partir de otro. En este grupo incluyen, evidentemente, los comparativos y superlativos pero también adverbios de grado y expresiones de negación. En el segundo grupo incluyen los que ellos llaman (Hunston & Thompson, 2001: 21) “marcadores de subjetividad” dentro de los cuales están los elementos modales, además de “ciertos” adverbios, verbos y sustantivos y estructuras de atribución (discurso indirecto). El tercer grupo lo forman los “marcadores de valor” los cuales dividen en dos tipos: elementos léxicos de tipo valorativo y elementos que indican la existencia y el cumplimiento –o no– de objetivos (aquello que se logró o no hacer). La evaluación –y por ende dichos recursos– se puede encontrar en el texto a nivel discursivo, en lo que Sinclair (1981) llama los dos “planos de discurso”, i.e., el plano autónomo y el plano interactivo. El plano autónomo del discurso es aquel en el cual el escritor informa al lector sobre el contenido de texto. En este plano, el lenguaje evaluativo cumple primordialmente la primera de las funciones arriba mencionadas (la expresión de opiniones) y, por ello, se incluirían en él mayormente las evaluaciones hechas a entidades (Hunston, 2001). Por su parte, en el plano interactivo del discurso, el escritor construye una interacción con el lector informándole, por ejemplo, sobre la estructura del texto o el significado de una determinada proposición en el texto. En este sentido, el lenguaje evaluativo abarca las otras dos funciones mencionadas al señalar al lector, por ejemplo, a quién debe atribuir una evaluación, si al escritor del texto o a alguien más.

El modelo de evaluación que presentan Hunston y Thompson (2001) busca abarcar el lenguaje evaluativo desde diferentes perspectivas. Sin embargo, no es muy explícito en cuanto al tipo de recursos lingüísticos que forman uno u otro

grupo. Este aspecto de los recursos lingüísticos es abarcado con mayor precisión por Ken Hyland en su modelo sobre el metadiscurso.

Para Hyland (1998; 2000; 2004; 2005b), el término “metadiscurso” hace referencia a “los recursos interpersonales utilizados para organizar el discurso o marcar el posicionamiento del autor hacia el contenido o el lector” (Hyland, 2004: 134). Estos recursos pueden ser de varios tipos pues, además de los elementos lexicales y gramaticales considerados por los autores anteriormente mencionados, Hyland incluye, como parte de este “metadiscurso”, elementos de puntuación (como exclamaciones y comillas). Al mismo tiempo señala la posibilidad de identificar el metadiscurso no solamente dentro de cláusulas o complejos clausulares sino también en fragmentos de texto, es decir, en secuencias de oraciones completas. Es a través de los diferentes recursos considerados como metadiscurso que el escritor presenta su información en el texto de una manera que resulte adecuada para los miembros de su comunidad disciplinar y al mismo tiempo guía la interpretación del lector de acuerdo con sus expectativas y le permite expresar una voz consistente con las normas de dicha comunidad (Hyland, 2004: 136)

Tomando como punto de partida a Thompson (2001), el metadiscurso incluye recursos de dos tipos, recursos interactivos (“*interactive*”) y recursos *interaccionales* (“*interactional*”). Los recursos interactivos son aquellos utilizados por el escritor para organizar su información en el texto según sus objetivos y permiten guiar la interpretación del lector tomando en cuenta sus expectativas. Los recursos dentro de esta categoría son de cinco tipos:

- elementos de transición (“*transitions*”), cuya función es explicitar la relación semántica entre dos cláusulas principales, (como por ejemplo: *además, pero, en consecuencia*)
- marcadores de encuadre (“*frame markers*”), que separan explícitamente diferentes secuencias o etapas de un texto (*finalmente, para concluir, el objetivo es...*)

- marcadores endofóricos (“*endophoric markers*”), que refieren al lector a otra información dentro del mismo texto (*como se puede ver en... ver figura 2, en el capítulo anterior...*)
- evidenciales (“*evidentials*”), que señalan a otros textos o autores como fuente de la información presentada (*según x, de acuerdo con x, como x señala...*) y
- explicaciones del código (“*code glosses*”), que son aquellos elementos que señalan una reelaboración del mensaje (*esto es, es decir, en otras palabras*)

Los recursos interaccionales, por su parte, construyen una interacción entre el escritor y el lector por medio de la expresión de la actitud del escritor hacia las proposiciones en el texto permitiendo de este modo que el lector reaccione ante el argumento presentado. Estos recursos son también de cinco tipos:

- mitigadores (“*hedges*”), que marcan un menor compromiso del autor con la información presentada (*adverbios como tal vez, posiblemente y elementos modales*)
- enfatizadores (“*boosters*”), que señalan una mayor certeza en la proposición por parte del escritor (*definitivamente, sin duda, es claro que...*)
- marcadores de actitud (“*attitude markers*”), que expresan la actitud u opinión del autor hacia alguna proposición (*sorprendentemente, desafortunadamente*)
- marcadores de compromiso (“*engagement markers*”), que son referencias directas al lector en el texto ya sea a partir del uso de pronombres en segunda persona, de preguntas retóricas o bien de instrucciones al lector en el texto
- menciones a uno mismo (“*self-mentions*”), ya sea con el uso pronombres en primera persona o la inclusión de citas al trabajo del mismo escritor.

Como se puede observar en este breve recuento, el modelo de Hyland abarca una diversidad de elementos textuales que expresan y transmiten una relación del escritor con el discurso mismo. En este sentido, el posicionamiento del escritor se da únicamente a partir de su relación con las proposiciones que incluye, esto es, con la información que da y la manera en que la da, sin considerar esa otra parte importante en la construcción del posicionamiento que se refiere a la expresión de opiniones sobre entidades o personas. Por este motivo, dentro de este modelo no se hace referencia, como en los anteriores, a léxico con carga valorativa que exprese sentimientos, emociones, juicios de valor u opiniones personales. Como veremos a continuación, esto sí se da, de manera mucho más clara e incluyente en el Modelo de la Valoración de Martín y White (2005).

Como ya hemos mencionado el Modelo de la Valoración es la base para el desarrollo de la presente investigación. Como tal, será explicado al detalle en los apartados –y el capítulo- siguientes. En esta sección, menciono solamente algunos aspectos que lo enmarcan dentro de las investigaciones sobre el posicionamiento y la voz y que lo diferencian de otros modelos utilizados al respecto. Martín y White (2005:1) buscan abarcar el aspecto interpersonal del lenguaje, es decir, abordar “la presencia subjetiva de los escritores/hablantes al adoptar una posición hacia el material que presentan y hacia aquellos con quienes se comunican”. De este modo los significados evaluativos –valorativos- se enmarcan en un modelo que establece tres sistemas con diversas opciones para realizarlos, el Sistema de ACTITUD, el Sistema de GRADACIÓN y el Sistema de COMPROMISO.

Los dos primeros –ACTITUD y GRADACIÓN- están muy relacionados con la expresión de opiniones hacia, sobre todo, entidades y personas pues abarcan todos aquellos valores positivos o negativos que el escritor tiene hacia los objetos de los que está hablando además de mostrar las opciones existentes para expresar una opinión en diferentes grados²¹. De cierta manera, estos dos sistemas, como veremos con detalle más adelante, dan cuenta de ese “léxico evaluativo”

²¹ Sin embargo, como ya se mencionó, se puede dar una opinión sobre una proposición utilizando elementos lexicales que indiquen valores como “interesante”, “notable” “importante” (ver capítulo siguiente).

o "vocabulario con carga valorativa" que otros modelos solamente mencionan sin entrar en detalle.

El Sistema de COMPROMISO, por su parte, abarca en términos generales gran parte de los recursos utilizados, por ejemplo, por Hyland (2004) en el modelo de metadiscurso arriba mencionado o por Biber *et al.* (1999) al hablar de posicionamiento epistémico. Es decir, engloba aquellos aspectos que otros autores consideran como expresiones de certeza y probabilidad y que indican el nivel de seguridad con la que el escritor se expresa. Sin embargo, es importante señalar que, dentro del Modelo de la Valoración, el Sistema de COMPROMISO considera el uso de este tipo de recursos, no en relación con la certeza o duda que el escritor pueda tener hacia la información que transmite, sino como una manera de construir y establecer su posición en relación con el lector. Es decir, abarca la manera en que el escritor de un texto considera –o no- otras posibles opiniones, entabla una especie de diálogo con otras voces, sobre todo con la voz del lector anticipando en el texto su posible reacción.

Así, el Modelo de la Valoración abarca el fenómeno del posicionamiento del escritor de una manera mucho más incluyente y extensa que otros modelos sobre el lenguaje evaluativo al permitir un acercamiento hacia aspectos lexicales y gramaticales pero también hacia la manera en que un escritor se sitúa a sí mismo y a sus argumentos en relación con los demás, construyendo su voz a partir de otras voces. Ahora bien, dentro de este modelo se enfatiza el hecho de que, como hemos visto, los recursos que marcan la presencia y posición del escritor se refieren a la expresión de significados *en el discurso*, esto es, se ubican a nivel de la semántica del discurso. Esto permite que se abra la cantidad de opciones para la realización –y la interpretación- de las valoraciones en un texto de manera tal que abarque no solamente recursos léxicos o gramaticales determinados y explícitos (llamados por ellos "*inscritos*") sino que, a diferencia de otros modelos, añade el reconocimiento de que la valoración puede ser expresada también de manera implícita (o "*evocada*") y señala los medios que pueden ser utilizados para motivar una interpretación valorativa en el lector sin que el escritor haga uso de léxico que claramente indique una carga de valor. De este modo, el Modelo de la Valoración resulta ser el marco más adecuado para dar cuenta de

manera expansiva de los diferentes recursos que los escritores pueden elegir para construir su posición en el texto. A continuación explicaremos con mayor detalle este modelo, comenzando con su surgimiento a partir de la lingüística sistémico funcional.

2.3 El Modelo de la Valoración

2.3.1 Surgimiento: La lingüística sistémico funcional

La lingüística sistémico funcional, elaborada y propuesta inicialmente por Halliday y Hasan (1989) y Halliday (1994) y profundizada después por Matthiessen (1995) y Martin (1992), entre otros, es una teoría que parte de la concepción del lenguaje como un fenómeno primordialmente social por lo que ha sido desde su inicio una gran herramienta para analizar e interpretar el lenguaje tal como es usado dentro de contextos sociales determinados (Ghio & Fernández, 2005).

Esta teoría tiene su origen en los diferentes modelos funcionalistas. Como el mismo Halliday (1994) señala, ésta retoma sobre todo las ideas de Firth, Hjelmslev y la llamada Escuela de Praga (Jakobson, Trubetzkoy, Karcevsky). En la LSF, al hablar de la función del lenguaje no se hace referencia solamente al uso que a éste se le da, puesto que la funcionalidad es considerada como una propiedad misma del lenguaje (Halliday & Hasan, 1989). El lenguaje está formado por componentes funcionales abstractos inherentes a todas las lenguas y que son llamados “metafunciones”. Éstas son manifestaciones de los propósitos generales del lenguaje y como tal se distinguen tres:

- la metafunción ideativa, que interpreta y representa las diversas experiencias que se tienen con el mundo exterior e interior, además de expresar las relaciones lógicas elementales. A nivel léxico y gramatical, i.e. a nivel de la lengua, esta función se manifiesta en el llamado Sistema de Transitividad.
- la metafunción interpersonal, que da cuenta de la relación o la interacción entre el hablante y el oyente, además de asignar roles y expresar

actitudes, deseos, sentimientos, juicios; está presente en las estructuras lingüísticas a través del Sistema de Modo.

- la metafunción textual, que ofrece recursos para realizar las dos funciones anteriores en un texto organizado y cohesivo. Se manifiesta a través del Sistema Temático (tema/remata) y el de Información (dato/nuevo).

Otro aspecto que es importante mencionar aquí es esta noción de "sistema", ya que permite que el lenguaje sea representado como un recurso, es decir, como un conjunto de opciones que el hablante tiene a su disposición y delcual elije la forma más adecuada para realizar su mensaje de modo tal que discursos –o elecciones- diferentes implican diferentes maneras de construir el conocimiento y de interactuar. El lenguaje como sistema se compone de tres estratos o niveles. El primero de ellos está dado por la fonología, en el lenguaje hablado, y la grafología, en el lenguaje escrito. En este estrato se da la combinación de fonemas por un lado y de grafías por otro. El segundo nivel es el de la llamada "léxico-gramática" que se realiza a través de la recodificación de fonemas/grafías en palabras y estructuras. El tercer nivel es el de la semántica, realizado a partir de las opciones dadas por el léxico y la gramática. La relación entre los distintos estratos se puede observar con más claridad en la siguiente figura: +

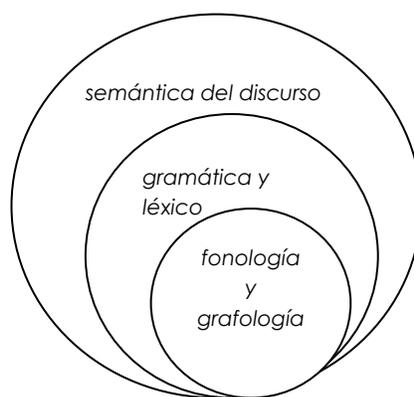


Figura 2.1 Estratos del lenguaje (adaptada de Martin & White, 2005)

Como mencionamos en el apartado anterior, la realización de significados interpersonales – y en específico de significados valorativos- está dada en gran medida en el nivel de la semántica del discurso lo que permite abordar dichos significados tomando en cuenta el gran número de recursos léxicos y gramaticales posibles para su realización (Hood, 2004).

2.3.1.1 El contexto y el texto

Para entender y analizar las elecciones hechas por el hablante a partir de los diferentes recursos que el lenguaje le da, resulta imprescindible tomar en cuenta el contexto. A este respecto, dentro de la LSF se distinguen dos tipos de contexto, el cultural y el situacional. El contexto cultural está dado a partir de la cultura específica en la que el hablante está inmerso mientras que el contexto de situación está dado por los elementos que influyen en el momento mismo en que el lenguaje es usado. Las diferentes situaciones van determinando variaciones en el lenguaje, i.e., se ven reflejadas en el registro.

Dentro de la LSF, se distinguen tres elementos básicos que componen la situación y que por lo tanto influyen en el registro usado, éstos son:

1. el campo, que define el evento social a partir de lo que en él ocurre, es decir, lo que se hace, cuándo se hace y dónde se hace. Como tal, está íntimamente ligado con la metafunción ideativa.
2. el tenor, que se refiere a los participantes en la interacción, la relación entre ellos, sus roles, su comportamiento y sus actitudes. Este elemento se asocia evidentemente con la metafunción interpersonal.
3. el medio, esto es, la manera en que se da la comunicación (si es oral o por escrito) y los canales que se usan (si es presencial o a distancia) y con ello, está relacionado sobre todo con la metafunción textual.

Estos tres elementos se conjugan para realizar los diferentes registros. Un ejemplo es el registro académico en el que se reflejan las variedades y especificidades dadas en el lenguaje a partir de su uso en contextos educativos. El texto es la

forma lingüística que adopta la interacción social y es el resultado de las elecciones que realiza el hablante a partir de una cantidad infinita de opciones (Ghio & Fernández, 2005).

2.3.1.2 La metafunción interpersonal

Como hemos visto, tanto la construcción del posicionamiento en el texto como la construcción de la voz se refieren esencialmente a la elaboración de significados interpersonales, es decir, se ubica principalmente dentro de la función interpersonal del lenguaje. Por esta razón y dado que esta investigación busca indagar la manera en que el estudiante-escritor interactúa con el lector al construir su posición –y con ello transmitir una determinada voz- mencionaré brevemente aspectos importantes de esta función para luego dar mayor detalle del Modelo de la Valoración que ahonda en el estudio de ésta.

La metafunción interpersonal se centra en la relación entre hablante y oyente o –en este caso- entre escritor y lector. Halliday (1994) establece que esta relación parte de dos tipos fundamentales de actos discursivos: dar y pedir. Son éstos a su vez los que definen las cuatro funciones primarias del discurso a partir del objeto que se da y/o pide. Con ello, si lo que se da son bienes y servicios, esto se realiza a partir de un *ofrecimiento*; en cambio si se da información se hace a partir de una *declaración*. Por otra parte, pedir bienes y servicios se realiza en una *orden* mientras que pedir información se hace por medio de una *pregunta*.

Como se ve en el siguiente cuadro, las funciones relacionadas con bienes y servicios (ofrecer y ordenar) se denominan *propuestas* mientras que las relativas a dar y pedir información son llamadas *proposiciones*:

Dar bienes y servicios	—————>	ofrecimiento	propuestas
Pedir bienes y servicios	—————>	orden	
Dar información	—————>	declaración	proposiciones
Pedir información	—————>	pregunta	

Cuadro 2.1 Sistema de Modo

Tanto las propuestas como las proposiciones se realizan a partir de las opciones que da el Sistema de Modo, esto es, el modo declarativo, el modo interrogativo y el modo imperativo. El modo es parte esencial de la proposición y está constituido principalmente por dos elementos: el sujeto gramatical y el finito (es decir, el verbo conjugado). Entre sus funciones está el mostrar el tiempo (a través del tiempo verbal), la polaridad (a través de afirmaciones o negaciones) y la modalidad (los diferentes grados que separan los polos positivo y negativo). Ahora bien, en la LSF se distinguen dos tipos de modalidad: la *modalización* que expresa probabilidad o habitualidad y se da en las proposiciones, es decir, las declaraciones y las preguntas y la *modulación* con la que se expresa obligación o disposición y se da en las propuestas, o sea, en los ofrecimientos y órdenes.

Cabe señalar que, aunque Halliday (1994) incluye la expresión de deseos, sentimientos, actitudes y juicios como parte de lo realizado por la metafunción interpersonal, estos elementos no han sido tratados con detalle dentro del marco general de la LSF. Es hasta la elaboración del Modelo de la Valoración que esta parte de la metafunción interpersonal se retoma para ser estudiada y analizada con mayor profundidad, lo que representa un desarrollo importante en el conocimiento de los elementos que contribuyen a formar la relación escritor/lector (o hablante/oyente) y, a partir de ello, del elemento del tenor dentro del contexto.

2.3.2 El Modelo de la Valoración: los sistemas de valoración

El Modelo de la Valoración, entonces, ahonda en el estudio de la metafunción interpersonal. Como señala White (2002), está principalmente centrado en el estudio del lenguaje de la evaluación y busca, entre otras cosas, explorar los recursos por medio de los cuales se manifiesta la posición del escritor en el texto. Como vimos, sus fundamentos teóricos surgen directamente del marco ofrecido por la lingüística sistémico funcional. De este modo, representa un "modelo funcional de los significados interpersonales a nivel de la semántica del discurso [que permite] el análisis del posicionamiento en relación con los valores y las voces en el texto" (Hood, 2004: 13).

Como ya hemos visto, Martin y White (2005) establecen que los recursos evaluativos en el lenguaje pueden incluirse dentro de tres dominios semánticos básicos realizados a partir de tres sistemas: el Sistema (o dominio) de ACTITUD, el de GRADACIÓN y el de COMPROMISO como se ve en la siguiente figura:

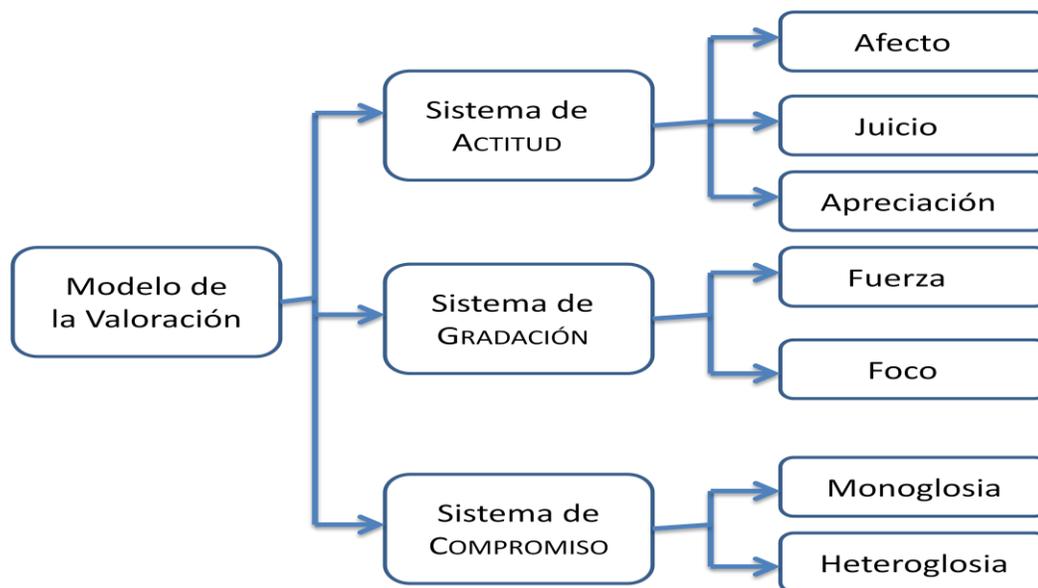


Figura 2.2 Modelo de la Valoración (adaptada de Martin & White, 2005)

El dominio de la ACTITUD incluye todos aquellos recursos utilizados por el escritor para expresar sentimientos, juicios hacia personas o comportamientos y/o evaluaciones sobre entidades. Como tal, está formado por tres subsistemas: el *subsistema de Afecto* que son los recursos utilizados en la construcción de sentimientos y reacciones emocionales; el *subsistema de Juicio* que evalúa el comportamiento humano a partir de las normas sociales y culturales y el *subsistema de Apreciación* centrado en los recursos que evalúan objetos y productos (no el comportamiento humano).

El segundo dominio, el de GRADACIÓN, tiene que ver con los recursos que permiten al escritor graduar la expresión de sus opiniones. Se distinguen dos tipos de gradación, la Fuerza y el Foco. La Fuerza establece escalas de intensidad mientras que el Foco sirve para borrar los límites entre categorías y por ello incluye aquellos significados que algunas veces se denominan como 'expresiones evasivas' o como 'lenguaje ambiguo'

El tercer dominio dentro del Modelo de la Valoración es el de COMPROMISO, que agrupa los recursos que ayudan a expresar la posición del escritor ante las propuestas y proposiciones en el texto. A partir de las elecciones hechas dentro de este sistema, el escritor reconoce o ignora otras posibilidades, se acerca a o distancia de otros puntos de vista, de otros autores, negociando así su propia posición por medio de expresiones monoglósicas y heteroglósicas.

De este modo, y a partir de estos tres dominios, este modelo aborda el área del lenguaje evaluativo de manera sistematizada (Swain, 2009) lo que convierte también en una herramienta de análisis muy eficaz para analizar la expresión de opiniones y el posicionamiento tomando en cuenta, en primera instancia, los tres elementos presentes en toda evaluación: el elemento valorado, la valoración misma y la persona que valora. Al mismo tiempo, al ser los tres sistemas dominios *semánticos*, se reconoce la opción de realizar un significado a través del uso de una amplia variedad de recursos léxicos y gramaticales (Hood, 2010), como veremos a continuación al detallar cada sistema.

2.3.2.1 El Sistema de ACTITUD

El Sistema de ACTITUD abarca aquellos dominios semánticos que se relacionan con la expresión de tres tipos de cuestiones fundamentalmente: cuestiones afectivas, cuestiones de ética y cuestiones de estética (Martín & White, 2005: 42). Cada una de éstas es abordada, como hemos visto, a partir de la existencia de tres subsistemas: Afecto, Juicio y Apreciación, respectivamente. A continuación detallaremos cada uno de ellos para después considerar los distintos recursos que pueden ser utilizados para la realización de este tipo de expresiones.

2.3.2.1.1 El subsistema de Afecto

Dentro del subsistema de Afecto se encuentran expresiones relativas a sentimientos y emociones²². Estos representan la respuesta que una persona

²² Como señala Kaplan (2007) dentro del Modelo de la Valoración no se hace una diferenciación entre "sentimientos" y "emociones" como sí sucede en otros modelos teóricos.

puede tener ante otra persona, un objeto o un acontecimiento. Dicha respuesta es comunicada a partir de la reacción emocional que provoca. En este sentido, las expresiones de Afecto son un tipo de valoración ya que el hablante “evalúa” la entidad que provocó esa reacción a partir del tipo de sentimiento que le ocasiona. Esto sucede a partir de una clasificación general de los sentimientos en positivos o negativos. Los sentimientos positivos son los que resultan placenteros para el que los experimenta y los negativos son aquellos que “es mejor evitar” (Martin & White, 2005: 46). Evidentemente, y como ya hemos señalado, este tipo de valoración afectiva –sea positiva o negativa- está muy ligado al contexto de cultura, que es el que determina en gran medida –como en todo tipo de valoración- aquello que es considerado “bueno” o “malo”.

Cuando la valoración se da por medio de la expresión de sentimientos, el objeto valorado es llamado “disparador” (“*trigger*”). Se trata de aquella entidad que provocó la reacción emocional. El tipo de disparador determina el tipo de sentimiento que provoca. Según este modelo, si el disparador es un objeto, persona o acontecimiento presente, es decir, si se trata de estímulos *realis*, (existentes), los sentimientos pueden ser categorizados en tres grandes grupos:

- sentimientos de felicidad o infelicidad. Los primeros incluyen expresiones de alegría y/o cariño mientras que la infelicidad abarca expresiones de tristeza y/o antipatía
- sentimientos de seguridad o inseguridad. Los sentimientos de seguridad expresan confianza, tanto en uno mismo como en los demás. La inseguridad, por su parte, puede expresar también reacciones de inquietud o sorpresa.
- sentimientos de satisfacción o insatisfacción, en este caso, los primeros reflejan interés o agrado mientras que los segundos pueden expresar, por ejemplo, desagrado o hastío.

Por otra parte, el disparador de una emoción puede ser algo que no es real en el momento, algo que no existe todavía por estar relacionado con algún

acontecimiento futuro. Ante este tipo de estímulos *irrealis*, (ver Martin & White, 2005: 49), los sentimientos provocados son de dos tipos: deseo o miedo²³.

Ahora bien, en la expresión de afecto es importante también considerar a la persona que lo experimenta, esto es, la persona que *siente*, (el “*emoter*”). Un hablante –o en este caso, un escritor- puede referirse a los sentimientos que algo provoca en él, es decir, a sus propios sentimientos (expresándolos por ejemplo con pronombres y/o verbos conjugados en primera persona como: “*me sorprendieron...*”, “*es mi deseo...*”), o bien, puede referirse a los sentimientos de otros (“*...está desesperado...*” “*...está insatisfecha...*”). Como señala Kaplan (2007: 106), en estos casos de expresión de afecto no autoral, la persona a la que el escritor le atribuye el sentimiento se vuelve un “sustituto” de él mismo, es decir, el escritor expresa su evaluación de manera indirecta al atribuir a otro una reacción emocional.

En la siguiente figura (2.3) se puede ver el subsistema de Afecto:

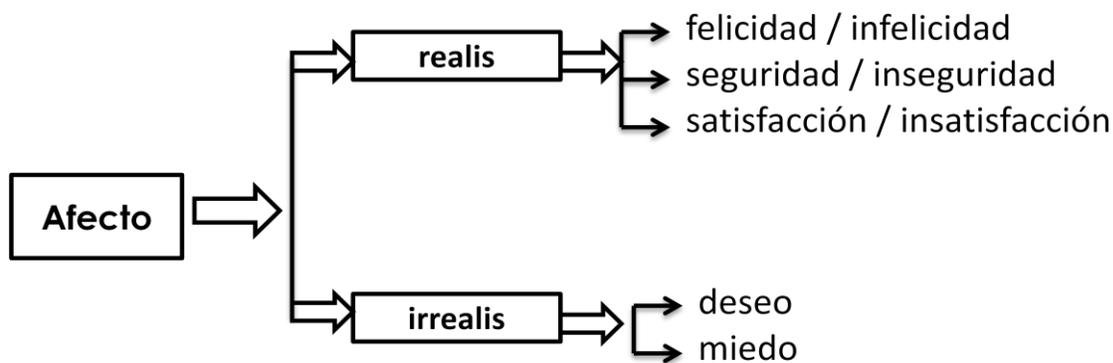


Figura 2.3 Subsistema de Afecto

²³ Dentro del subsistema de Afecto, tanto el deseo como el miedo pueden ser abordados a partir del nivel llamado de inclinación/no-inclinación (*dis/inclination*; ver Martin & White, 2005). Dado el bajo porcentaje de valoraciones expresadas a partir de estos sentimientos en el corpus analizado, se han agrupado ambos bajo el rubro más general de sentimientos “*irrealis*”. Por la misma razón, las expresiones de in/felicidad, in/seguridad e in/satisfacción serán presentadas bajo el rubro general de sentimientos “*realis*”.

2.3.2.1.2 El subsistema de Juicio

Este subsistema da cuenta de la expresión de valores positivos o negativos hacia las personas y sus conductas. Estos valores tienen que ver, por un lado, con aquellos rasgos que forman el carácter de las personas y, por otro, con las normas sociales y éticas que determinan lo que es un comportamiento aceptable o no aceptable. Como tal, las expresiones de Juicio pueden ser ubicadas en dos grandes grupos: juicios de estima social y juicios de sanción social.

Los primeros, los juicios de estima social, están orientados hacia la persona y los rasgos de carácter que en ella pueden ser considerados como encomiables o criticables. Los juicios que se realizan a este respecto pueden abarcar tres campos:

- juicios relativos a la normalidad de las personas. Es decir, una persona puede ser evaluada como *normal, especial, inusual, peculiar, diferente, vanguardista* y dicha evaluación puede ser tanto positiva como negativa dependiendo del contexto.
- juicios relativos a la capacidad de las personas. Esto es, se valora a alguien a partir de qué tan capaz es –o no- en determinado contexto. Algunas expresiones positivas hacia la capacidad de alguien son por ejemplo *educado, culto, competente, exitoso, maduro, inteligente* mientras que una evaluación negativa al respecto sería expresada como *inmaduro, inexperto, tonto, incompetente, ignorante, etc.*
- juicios relativos a la tenacidad de las personas, es decir, se consideran comportamientos que apuntan hacia una personalidad con rasgos de perseverancia, por ejemplo, si son *tenaces, decididos, valientes, pacientes, meticulosos, cuidadosos, constantes, leales* o no.

Los juicios de sanción social, por su parte, están más orientados hacia la conducta de las personas, valoran a la persona a partir de rasgos que tienen que ver con conductas morales, éticas e incluso legales. Como tal, se dividen en dos grandes campos:

- juicios relativos a la veracidad de las personas, es decir si se comportan con honestidad, credibilidad o si, en cambio, son consideradas personas o conductas *deshonestas, mentirosas, manipulativas*.
- juicios relativos a la integridad de las personas, esto es, en el sentido ético y legal, si una persona puede ser considerada una "buena" persona o no.

Las expresiones que engloba este subsistema representan entonces opiniones hacia los seres humanos y sus acciones, lo que puede ser expresado de manera directa ("x es una persona corrupta") o de manera indirecta (en, por ejemplo una expresión como "un gobierno corrupto", donde lo que se evalúa son las personas que forman ese gobierno). En la siguiente figura (2.4), se presenta el subsistema de Juicio:

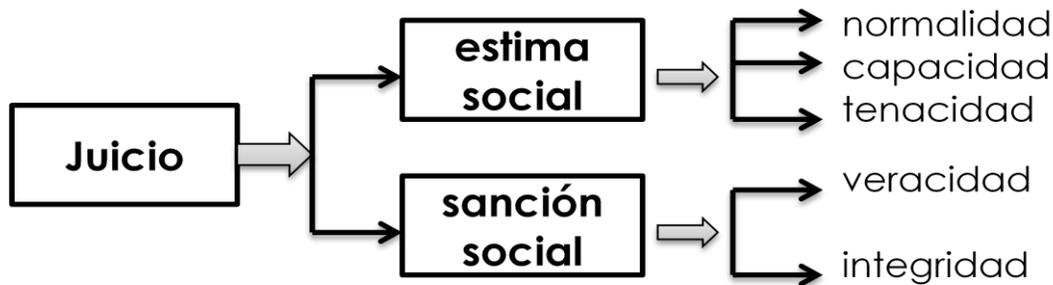


Figura 2.4 Subsistema de Juicio

2.3.2.1.3 El subsistema de Apreciación

La valoración por Apreciación abarca todos aquellos significados que construyen opiniones sobre objetos, sean concretos o abstractos y dentro de los que se incluyen fenómenos naturales (Martin & White, 2005: 56). Sin embargo, es también posible encontrar instancias en que las personas son evaluadas a partir de valores de Apreciación. En estos casos, las personas son representadas como entidades y no como personas responsables (Kaplan, 2007). Las opiniones dadas a partir de significados de Apreciación pueden ser de tres tipos: reacción, composición y valuación.

En el primer caso, un objeto es valorado en términos de la reacción que provoca en la persona que hace la valoración. Dicha reacción puede referirse a una cualidad que hace que un objeto sea considerado agradable o desagradable (es decir, que guste o no guste) o que cause algún tipo de impacto que provoque atracción o desinterés. Como tal, las expresiones de *Apreciación – reacción* se ubican en una posición cercana a las expresiones de *Afecto*. La diferencia se ubicaría en la realización de la opinión como un sentimiento personal o como una evaluación “institucionalizada” (Martin & White, 2005: 57). Así una valoración afectiva estaría realizada, por ejemplo, en una proposición como “*este libro me entristece*” donde se habla de un sentimiento de infelicidad (tristeza) provocado por un disparador determinado (un libro) en una persona en particular (el emisor). Una valoración por apreciación, en contraste, sería realizada a través de una aseveración como “*este libro es triste*” donde la reacción de tristeza se plantea como una cualidad inherente al libro y no como un sentimiento provocado por él.

En el segundo tipo de *Apreciación –la composición-*, la valoración de un objeto se da a partir de opiniones acerca de la manera en que está hecho o construido. La composición de un objeto puede ser evaluada a partir de una percepción de balance o de complejidad. El balance está relacionado con la proporción y abarca –en el rango positivo- valoraciones como *armonioso, unificado, simétrico, consistente, lógico*, entre otras. La complejidad se relaciona con aspectos como la dificultad o el nivel de detalles que posee y puede ser expresada con valores como *sencillo, elegante, claro, preciso, detallado, rico, complejo*, entre otras.

Finalmente las opiniones expresadas en términos de valuación hacen referencia al valor que se le da a un objeto, i.e., si éste es –o no- valioso o importante. Este tipo de valoración, al igual que las opiniones dadas a partir de la complejidad de un objeto son valoraciones que dependen en gran medida de las variables contextuales de campo y tenor (Halliday, 1994; ver inciso 2.3.1.1). En este sentido, la opinión que se da, el valor que se le otorga a una cosa depende de la entidad de la que se está hablando, del lugar donde se está hablando y de las personas que están hablando. Así, en diferentes áreas de conocimiento se

puede considerar que determinados aspectos son o no valiosos o importantes. Por ejemplo, mientras que para algunas disciplinas la "originalidad" puede ser considerada un valor muy importante, para otras puede ser considerado más valioso un aspecto como la "profundidad". Del mismo modo, una opinión expresada sobre la complejidad de un objeto, como podría ser: "x tiene un lenguaje complejo" puede ser interpretada como una valoración positiva o negativa dependiendo del texto en el cual dicha valoración se inserta y la disciplina en la que se mueve dicho texto. El subsistema de Apreciación se resume en la siguiente figura (2.5):

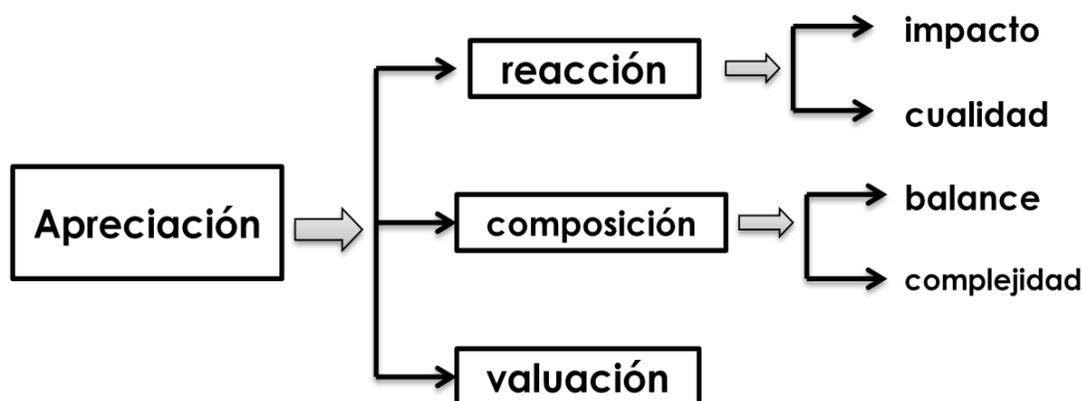


Figura 2.5 Subsistema de Apreciación

2.3.2.1.4 Las realizaciones de la ACTITUD

Como mencionamos anteriormente, la lingüística sistémico funcional –y por ende el Modelo de la Valoración- concibe el lenguaje como un sistema con tres estratos o niveles, el fonológico-grafológico, el léxico-gramatical y el semántico. Cada uno de ellos se forma –esto es, se realiza- a partir del anterior. Dado que la valoración se ubica en el nivel semántico-discursivo, su realización se da a partir de los diversos recursos léxicos y gramaticales. En la expresión de significados actitudinales –sean valoraciones de Afecto, Juicio o Apreciación- es posible hacer uso de recursos que transmitan esos significados de manera directa, explícita. Tal es el caso, más comúnmente, de los adjetivos (ver ejemplos

anteriores). Esta manifestación explícita de la actitud es llamada, dentro del Modelo de la Valoración, *actitud inscrita* ("inscribed").

Por otro lado, hemos mencionado como una de las partes importantes de este modelo el reconocimiento de que la evaluación de una entidad puede darse también de manera implícita, es decir, recurriendo a recursos que, sin ser directamente valorativos, son utilizados de manera tal que faciliten una interpretación evaluativa por parte del lector. A este tipo de realización indirecta se le llama *actitud evocada* (o invocada)²⁴ y en ella, el escritor otorga al lector parte de la responsabilidad de la valoración de una entidad. Esta diferenciación en la manera de realizar las actitudes es importante dado que, como hemos visto, los recursos utilizados para hacerlo difieren en gran medida a partir del contexto. La situación, el género, el registro determinan las distintas configuraciones de los recursos de valoración (Swain, 2009). Algunas investigaciones realizadas a partir del análisis de discurso académico, por ejemplo, han señalado que, al parecer, una de las convenciones de este registro es evitar la manifestación abierta de opiniones por lo que, como señala Hunston (1994), es probable que la valoración en textos académicos se dé en gran medida de manera implícita (i.e., evocada)²⁵.

2.3.2.1.4.1 La realización de la ACTITUD inscrita

Cuando las valoraciones de Afecto, Juicio y/o apreciación se realizan en el texto de manera inscrita (i.e., explícita), los diversos significados pueden ser expresados como cualidades, procesos, comentarios o bien como "cosas".

- Como cualidad puede ser realizada a partir de tres recursos:

²⁴ Aunque en su libro "*The Language of Evaluation. Appraisal in English*" Martin & White (2005) se refieren a la realización indirecta de la actitud como estrategias para "invocar" ("invoke") una actitud, aquí sigo a Hood (2004: 85) y Kaplan (2007) quienes usan el término "evocar" ("evoke") para referirse a los recursos que llevan al lector a interpretar un significado como valorativo sin la presencia de léxico explícitamente evaluativo. Considero que, en español, el término "evocar" refleja mejor la manera en que el uso de ciertos recursos "traen a la mente" una evaluación.

²⁵ Aunque, aun dentro del discurso académico, la medida en que se dan las valoraciones implícitas o explícitas puede también variar dependiendo de la disciplina o área de conocimiento en la que el texto se sitúe.

a) epítetos, es decir, cualidades con las que se describen a los participantes (o a las entidades), por ejemplo; “*un texto claro*” (valoración positiva de apreciación-composición),

b) atributos, i.e., cualidades que se atribuyen a los participantes: “*este texto es claro*”

c) circunstancias de manera, esto es, cualidades atribuidas a un proceso: “*el texto dice claramente...*”

- Como proceso, la valoración está dada en el significado mismo de la actividad realizada: “*el espectáculo los atemorizó*” (afecto – miedo).
- Como comentario, la valoración de hechos o acciones se da con el uso de adjuntos modales: “*desafortunadamente, en el camino se topó con...*” (valoración negativa de juicio por estima social).

Finalmente, la expresión de la ACTITUD también puede realizarse a partir de la nominalización de cualidades y procesos –en este caso- valorativos. Este proceso, que en términos de Halliday (1994) es conocido como metáfora gramatical (o, más específicamente, como metáfora experiencial (Colombi, 2006) es uno de los rasgos más comunes en el discurso académico escrito pues permite, por ejemplo, que el escritor presente su información de manera más “objetiva” (Rodríguez, 2014: 106). En el caso de los significados evaluativos, éstos representan valores que se otorga a una entidad (es lo que se opina sobre algo) pero, a partir de un proceso de nominalización, se convierten en entidades en sí mismos. Esto hace que una opinión –que en sí misma es siempre subjetiva- se presente en el texto como algo objetivo como, por ejemplo, en: “*la claridad de este texto*”, “*el temor ocasionado por el espectáculo*”

2.3.2.1.4.2 La realización de la ACTITUD evocada

La ACTITUD evocada, como hemos dicho, es la realización indirecta de significados valorativos. En ella, no se hace uso de recursos léxicos o gramaticales que indiquen un claro valor positivo o negativo sino que es a través de otros elementos que el escritor puede transmitir al lector una opinión. A partir de este tipo de recursos, el escritor dirige la interpretación valorativa del lector de manera tal que lo lleva a adoptar una posición evaluativa respecto a una entidad sin que el escritor mismo dé a conocer su posición explícitamente (Sano, 2008). Según Martin y White (2005), los recursos que pueden ser utilizados para evocar una actitud son básicamente tres: metáforas léxicas, recursos de gradación y el contexto (o co-texto). En los tres casos, la interpretación de estas realizaciones evocadas de actitud depende entonces en gran medida de los conocimientos, las creencias y las expectativas del lector.

En el primer caso, el escritor recurre a usos metafóricos del lenguaje y comparaciones para “provocar” una interpretación valorativa. En los siguientes ejemplos, los escritores utilizan recursos de este tipo para valorar de manera indirecta una entidad²⁶:

(2.1) *el teatro misionero **resulta un campo fértil** para el estudio* (E2A2)

(2.2) *el romanticismo **fue achacado por un cáncer*** (E8A4)

(2.3) *la casa en que vive para Yerma **es como una tumba*** (E7P)

En el segundo caso, los recursos de gradación son utilizados para “señalar” al lector que una valoración está en juego. Los recursos del Sistema de GRADACIÓN serán detallados en el siguiente apartado. Por el momento, recordemos que se trata de aquellos recursos que sirven para graduar una expresión dándole mayor

²⁶ Estos ejemplos son tomados del corpus analizado en el presente trabajo. Entre paréntesis se encuentra la información del subcorpus al que pertenecen. La primera parte (E2, E8, E7) indica el número de ensayo de que se trata. La segunda parte (A2, A4, P) indica la población de la que se tomó, es decir, segundo año de la carrera, cuarto año y artículos publicados respectivamente. De este modo, E2A2 se refiere al ensayo #2 escrito por un estudiante de segundo año de licenciatura. Para más detalle ver capítulo siguiente.

o menor fuerza (o foco). Como veremos más adelante, dos de los recursos que implican gradación son aquellos que hacen referencia a cuestiones de cantidad o frecuencia. A partir de este tipo de significados se da pie a interpretar una entidad como valorada positiva o negativamente. En los siguientes ejemplos, se puede llegar a una interpretación de valores positivos de apreciación a partir de la aparición de elementos de gradación:

(2.4) *un ejemplo de lo anterior dentro del Juicio Final, es el uso del “cuatrocientas voces (que **es bastante** empleado en el teatro náhuatl prehispánico) (E9A2)*

(2.5) *la locura de Don Quijote tiene **muchas** implicaciones (E2A4)*

(2.6) *la montaña y el mar fueron utilizados **frecuentemente** en la literatura medieval (E1P)*

Finalmente, es posible llegar a una interpretación valorativa a partir de los elementos que el mismo texto provee. En este sentido, el discurso que se construye facilita una interpretación u otra. Para ello, un aspecto importante a tomar en cuenta es el concepto de prosodia (Lemke, 1992) anteriormente mencionado. Dado que la valoración se da en un nivel discursivo, sus significados no se limitan a grupos, frases o cláusulas específicas sino que se “propagan” a lo largo del texto. Los significados expresados tanto explícita como implícitamente se van acumulando creando en el texto una “prosodia” evaluativa, un determinado tono que produce un efecto en el lector. De este modo, las realizaciones de ACTITUD inscrita favorecen y apoyan la interpretación de las realizaciones indirectas de la actitud. A este respecto, Martin y White (2005) señalan la importancia de tener en cuenta el contexto lingüístico –o co-texto- al analizar significados valorativos en el discurso puesto que la interpretación del lector está motivada por la combinación que el escritor hace de evaluaciones explícitas e implícitas. Por ello, un último recurso en la construcción de ACTITUD evocada es el texto mismo, es decir, son aquellas instancias en que la interpretación valorativa depende únicamente de la prosodia creada en el texto. Por ejemplo, una proposición como:

(2.7) los frailes tuvieron que adaptar las representaciones teatrales a la nueva geografía (E6A2)

no presenta en sí misma ningún elemento valorativo, puede ser interpretada como información objetiva sobre el trabajo que tuvieron que realizar los frailes. Sin embargo, inserta, como está, en un texto cuyo objetivo es hablar de la importancia del teatro de evangelización y a lo largo del cual se ha valorado positivamente el trabajo de los frailes que llegaron a la Nueva España, puede interpretarse como una valoración positiva hacia la capacidad de los frailes por promover la evangelización al adaptar sus obras a las nuevas tierras.

Por otra parte, en ocasiones la interpretación puede anclarse también en aspectos no sólo co-textuales sino contextuales, es decir, en los valores apreciados por cada disciplina. A este respecto, una proposición como la siguiente:

(2.8) Don Quijote y Sancho están hechos al modo de seres humanos reales (E2A4)

podría ser considerada sólo informativa si es leída por una persona ajena al campo de la literatura. Sin embargo, si se ubica en un texto sobre literatura, sus probables lectores –miembros de esta disciplina- comparten valores que hace que se interprete como algo positivo el hecho de que un personaje literario se asemeje a un ser humano “real”.

En la figura 2.6, que presentamos a continuación, se encuentra un cuadro sinóptico con los diferentes recursos que pueden ser utilizados para la realización de los distintos significados actitudinales a partir de una primera distinción entre aquellos recursos que intervienen en la realización de una valoración inscrita y aquellos que influyen en la evocación de significados evaluativos:

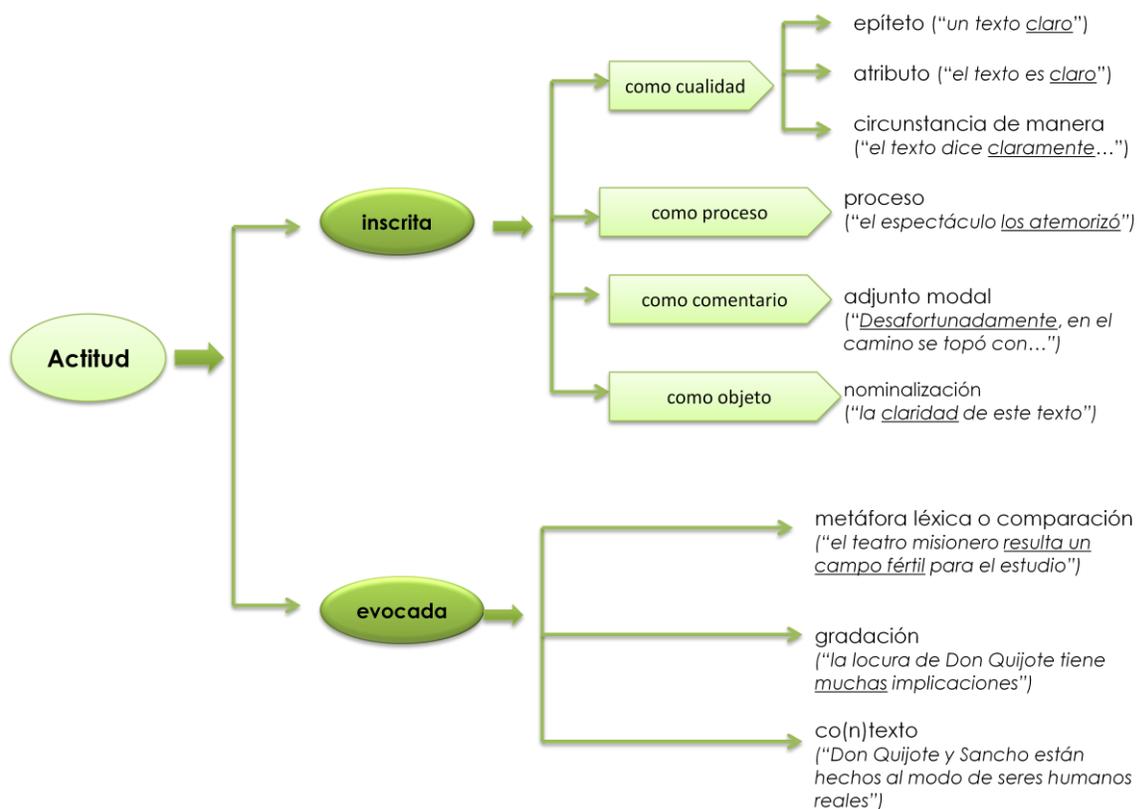


Figura 2.6 Recursos para la realización de valoraciones de ACTITUD

Todos estos recursos representan opciones que el escritor tiene a la mano para transmitir opiniones en sus textos, las elecciones que haga de unos y otros se conjugan y complementan de manera que apoyen la construcción de una posición –y una voz- en el texto. Sin embargo, no hay que olvidar que en esta construcción participa también el lector ya que la interpretación finalmente varía de acuerdo con los supuestos, los saberes y los sistemas de valores que los lectores aporten a dicho acto (Kaplan, 2007).

2.3.2.2 El Sistema de GRADACIÓN

El Sistema de GRADACIÓN tiene evidentemente una relación estrecha con el Sistema de ACTITUD ya que abarca todos aquellos recursos lingüísticos que permiten al hablante o escritor graduar –aumentar o disminuir- el énfasis que se le da a las opiniones expresadas, al mismo tiempo, y como ya vimos, el uso de estos recursos es una herramienta que permite evocar una opinión, esto es, transmitir

Según Martin y White (2005), los recursos que conforman el Sistema de Gradación se pueden ubicar dentro de dos ejes principales, como se ve en la siguiente figura:

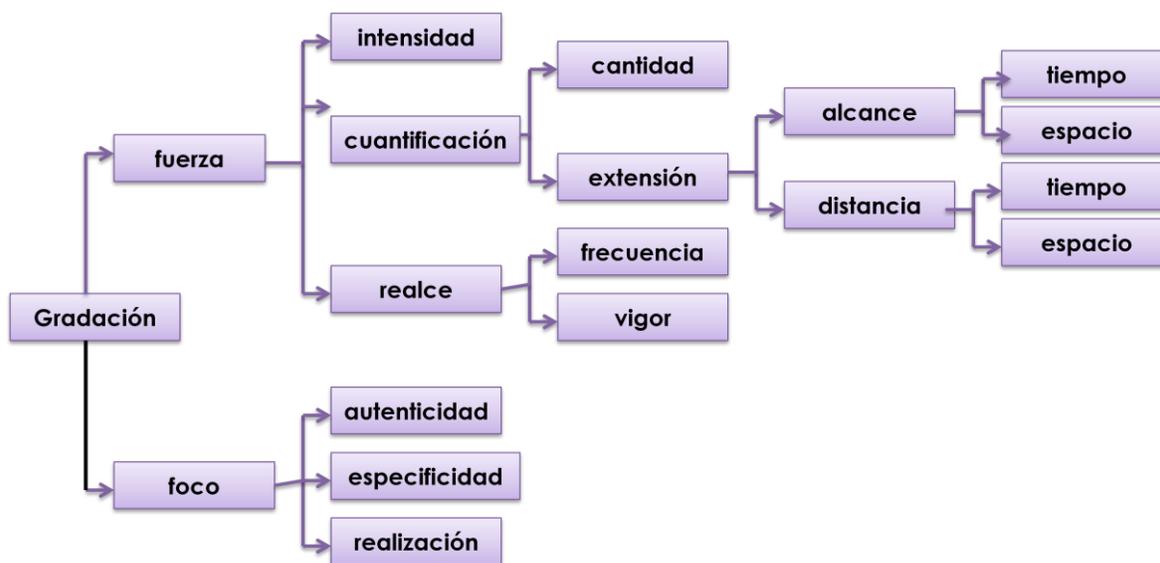


Figura 2.7 Sistema de Gradación (adaptada de Hood, 2010)

En el primero de esos ejes, la gradación sirve para dar mayor o menor *fuerza* a la valoración. El segundo eje coloca a la entidad valorada dentro de categorías que la hacen más o menos precisa, es decir, modifica el *foco* bajo el cual se le considera. Cada eje, a su vez, está formado por diferentes opciones de significado que a continuación detallaremos.

2.3.2.2.1 Foco

Los elementos de GRADACIÓN dentro de este eje están ligados a entidades concretas que, por lo general, no son graduables en sí mismas. Dichas entidades pueden ser ubicadas dentro de alguna categoría semántica definida. La gradación, en este caso, funciona para expresar la exactitud con la que una entidad determinada puede ser considerada dentro de dicha categoría, esto es,

en qué medida una entidad se acerca o se aleja de un prototipo, y con ello se afina o difumina el foco bajo el cual se le considera. Los elementos que funcionan para construir el subsistema de *Foco* se ubican dentro de tres categorías, autenticidad, especificidad y realización (Hood, 2004).

La categoría de autenticidad ("*authenticity*") es la que ubica una entidad a partir de su grado de definición. En términos generales, esta categoría permite señalar qué tan auténtico o "real" es el elemento del que se habla. En un lado del eje estarían colocados los recursos que permiten "afinar" el foco y presentar el objeto como auténtico, por ejemplo, en una proposición como la siguiente:

(2.9) *estos poetas son los **verdaderos** recreadores* (E3P)

Del otro lado del eje de autenticidad están los recursos que difuminan o disminuyen el grado en el que una entidad puede ser considerada como parte de una categoría, es decir, no se le presenta como un ejemplo real sino como una entidad que sólo en parte puede ser considerada como tal:

(2.10) *entre [Sancho Panza y Don Quijote] crean **una especie de** utopía* (E2A4)

Dentro de la categoría de especificidad ("*specificity*"), como su nombre lo dice, ubica a una entidad dentro de un eje que va de lo específico a lo general. Por una parte están los recursos que apuntan hacia una entidad como algo particular, especial o específico:

(2.11) *la conducta de Malvina es **especialmente** notable* (E10P)

En la otra parte del eje de la especificidad existen los recursos que permiten ubicar la entidad en el lado más general, no-específico del eje:

(2.12) *de entre todos los géneros literarios la novela cumple **mayormente** con una función* (E5A4)

Finalmente, la última categoría dentro del subsistema de Foco es la que permite hablar de una entidad en términos de su realización (“*fulfillment*”). Dentro de esta categoría, se ubican recursos que permiten señalar si algo fue realizado por completo, si se logró hacer o no. Por esta razón, los recursos utilizados para la realización de esta categoría son generalmente procesos. En un lado están aquellos que señalan un logro realizado

(2.13) [Fray Bartolomé] **logra pacificar** junto con la orden dominica a la Tierra de Guerra en Guatemala (E4A2)

En el otro lado estarían expresiones que señalan un intento o acercamiento pero no una completa realización. Ejemplos de esto serían procesos como intentar, buscar, sugerir²⁷.

2.3.2.2.2. Fuerza

Como se ve en la figura 2.7 (arriba), la gradación que se realiza al aumentar o disminuir la *fuerza* que se da a una valoración se mueve a partir de tres ejes primarios, uno parte del grado de *intensidad* que se le da a una valoración, otro de la *cuantificación* que se adjudica a determinada entidad o a un fenómeno y el último a la utilización de ciertos recursos para darle *realce* (Hood, 2004; Martin & White, 2005).

En términos de intensidad, ésta puede ser utilizada para graduar valoraciones realizadas a partir de diferentes recursos:

➤ Atributos:

(2.14) *la narración* **es muy interesante** (E4A2)

➤ Epítetos:

(2.15) *el discurso* **tan famoso** del Quijote (E5A4)

➤ Nominalizaciones:

(2.16) *considerar las circunstancias del autor* es **de vital importancia** (E1A4)

²⁷ Como veremos en capítulos siguientes, el corpus aquí analizado arrojó un uso muy limitado de recursos que se pueden catalogar como de “realización”, de manera tal que no se encontraron ejemplos que permitan ilustrar esta categoría.

➤ Procesos:

(2.17) *este tipo de crítica **generaliza demasiado*** (E10A4)

En estos ejemplos, la gradación tiene como función aumentar la fuerza o el énfasis que se le da a la valoración, del otro lado del mismo eje estarían los recursos que permiten disminuir dicho énfasis:

(2.18) *la persona terrenal [de la mujer] es **casi nada*** (E7A4)

Sin embargo, como veremos más adelante, el uso de recursos de intensidad en el discurso académico en general (Hood, 2004), y en el corpus aquí analizado en particular, tiende en su gran mayoría a realizar la función de incrementar la fuerza de la valoración.

El segundo eje dentro del cual se mueve la gradación a partir de su fuerza es el de la cuantificación, aplicado por lo general a entidades concretas y no a las valoraciones mismas como es el caso de la gradación por intensidad. Por este motivo la gradación por cuantificación es uno de los recursos más usados para evocar actitudes, es decir, para guiar la interpretación del lector hacia una valoración, y se indica por medio del número, tamaño o alcance asignado a una entidad. La cuantificación, entonces, puede ser de dos tipos: por cantidad o por extensión. La cuantificación por cantidad hace referencia, como su nombre lo dice, a un cierto número:

(2.19) *después de **muchos esfuerzos**, [Josué] consigue enamorar [a Gloria]* (E9P)

o al tamaño o presencia de una entidad:

(2.20) *[estos autores] tuvieron **grandes repercusiones** en el nuevo mundo* (E5A2)

La extensión, por su parte, puede abarcar dos aspectos, el alcance y la distancia, en ambos casos en relación con el tiempo y el espacio. El alcance

(también llamado "distribución" por Martin & White, 2005) puede hacer referencia a la duración temporal de un hecho:

(2.21) 1492 vivirá **por muchos siglos** (E5P)

o a su nivel de expansión en un espacio determinado:

(2.22) el sincretismo es **ampliamente** conocido (E2A2)

La distancia (o proximidad) por otra parte, ubica a una entidad como cercana –o lejana- en cuanto a tiempo o espacio²⁸:

(2.23) [los niños y adolescentes de las favelas fueron] pintados **hace más de setenta años** [por Amado] (E8P)

El tercer eje, el de realce, engloba recursos que permiten graduar hechos o procesos según su frecuencia o vigor. En el primero, un hecho puede ser valorado por ocurrir con determinada frecuencia:

(2.24) [estos autores] fueron citados **reiteradas veces** (E4P)

Mientras que el concepto de vigor es generalmente aplicado a la gradación de procesos a través de circunstanciales de modo:

(2.25) las novelas de Amado no se olvidan **fácilmente** (E8P)

En resumen, entonces, el sistema de GRADACIÓN abarca recursos lingüísticos que cumplen con dos funciones esencialmente: modificar la fuerza o el foco de una valoración por una parte, y permitir una realización implícita de valoraciones ubicándolas en diferentes ejes.

²⁸ Un ejemplo de distancia en el espacio podría ser "en Latinoamérica se ha estudiado el fenómeno de..." que, en un contexto mexicano, ubica al fenómeno estudiado (cualquiera que éste sea) en un lugar cercano de los posibles lectores. No se incluyen ejemplos del corpus por no haberse encontrado ese tipo de gradación.

2.3.2.2.3 La realización lingüística de la GRADACIÓN

Al igual que sucede con los recursos de ACTITUD, la gradación puede hacer uso de un gran número de recursos diversos. A grandes rasgos, se pueden dividir en tres tipos (Martin & White, 2005):

1. un elemento léxico dentro de la cláusula, esto es:

- una palabra:

(2.26) '*Dialoghi d'amore*' [...] es otra obra de **gran** importancia e influencia (E4A2)

- o un grupo de palabras

(2.27) '*Flor nueva de romances viejos*' tuvo una difusión **en todo el mundo** (E3P)

2. una gradación fusionada, es decir, una palabra cuyo significado lleve implícito una idea de gradación, por ejemplo, en:

(2.28) el **famosísimo** madrigal '*Ojos claros y serenos*' (E5A2)

donde la forma elegida incrementa el énfasis del significado original: famosísimo= muy famoso.

3. un listado de palabras con significados afines:

(2.29) el romance adquiere **auge y reconocimiento** (E3P)

o de entidades, lo cual lleva a una gradación por cantidad:

(2.30) [Cetina] también escribió **epístolas, romances, estancias, una elegía, una oda, canciones** (E5A2)

2.3.2.3 El Sistema de COMPROMISO

Los Sistemas de ACTITUD y GRADACIÓN, entonces, engloban los recursos que le permiten a un escritor posicionarse ante entidades a partir de valoraciones positivas o negativas, construyendo sus opiniones a partir de diferentes valores y realizaciones y aumentando o disminuyendo la fuerza con la que se transmite. El tercero de los sistemas propuestos por el Modelo de la Valoración - el Sistema de COMPROMISO- incluye los recursos que los escritores utilizan para adoptar una posición ante los demás, sean otros autores u otros lectores. Como Martin y White (2005) señalan, los aspectos que en él se tocan están muy relacionados -de hecho influenciados- por las propuestas sobre dialogismo de Bakhtin (1981) y Fairclough (1992). Siguiendo la perspectiva de estos autores, dentro del Modelo de la Valoración, el Sistema de COMPROMISO considera que toda comunicación verbal es en esencia "dialógica" puesto que todo lo que se dice -o, en este caso, se escribe- está siempre influenciado por lo que otros han dicho antes y de una manera u otra hace referencia a los puntos de vista de los posibles lectores. Por ello, en este sistema se incluyen los recursos que nos permiten ver la forma en que un escritor hace referencia a lo que otros autores han dicho y a la manera en que se posiciona ante el lector.

Para analizar los recursos lingüísticos que hacen esto posible, el Sistema de COMPROMISO los agrupa dentro de un esquema que parte de una distinción fundamental entre dos tipos de expresiones: monoglósicas y heteroglósicas. Las expresiones monoglósicas son aquellas que no reconocen una diversidad de voces "cerrando" así la posibilidad de diálogo con otros autores. Este tipo de expresión se da por lo general a través del uso de proposiciones no modalizadas:

(2.31) *este fenómeno [la aculturación] se ha extendido al ámbito de la literatura*
(E2A2)

(2.32) *con la rápida difusión de la imprenta, los romances se alejan de la antigua oralidad* (E3P)

Como se ve en los ejemplos anteriores, en las expresiones monoglósicas, una proposición es transmitida como un hecho cierto, aceptado y no abierto a

discusión, en la que la información que se transmite es dada por un hecho. Como señalan Chang y Schleppegrell (2011:142), al elegir expresarla de esta manera, el escritor asume que el lector comparte su posición.

Las expresiones heteroglosicas, por el contrario, reconocen otras alternativas, la existencia de otras posibles opiniones y puntos de vista “abriendo” con ello el diálogo con otros autores y lectores. Como señala Kaplan (2007), las expresiones heteroglosicas pueden ser de diferentes tipos ya que difieren en el grado o nivel de compromiso que el autor muestra hacia sus propias aseveraciones y hacia las proposiciones de otros autores. Por ello, se hace una distinción básica entre dos tipos de recursos heteroglosicos: los recursos de contracción dialógica y los de expansión dialógica. Estos, a su vez, presentan diferentes opciones que, en conjunto, forman la totalidad del sistema. En la figura 2.8 presentamos las diferentes categorías que conforman el Sistema de COMPROMISO:

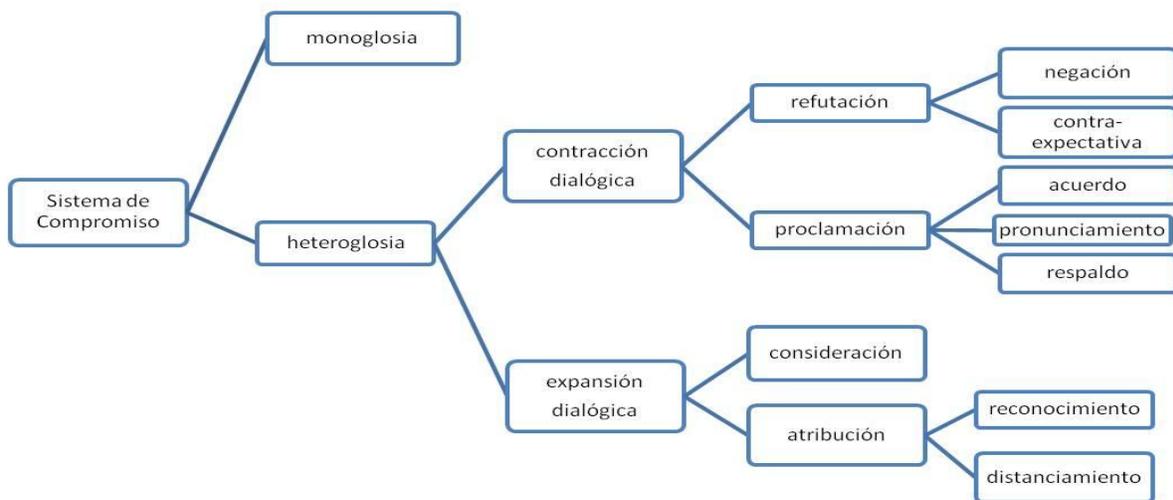


Figura 2.8 Sistema de Compromiso (adaptada de Martin & White, 2005)

2.3.2.3.1 La realización de la heteroglosia: recursos de contracción dialógica

Los recursos de contracción dialógica presentan la posición del escritor como la única posibilidad válida. Sin embargo, a diferencia de las expresiones monoglosicas donde esto se hace presentando la información de manera completamente asertiva con una aseveración, al usar estos recursos de contracción el escritor admite otras posibilidades al momento de negar o contradecir su validez. Por ello, estos recursos pueden ser de dos tipos:

a) Recursos de refutación, con los que el autor ocupa una posición contraria a otro, rechazando así directamente la otra posibilidad. Esto puede realizarse a partir de:

- la negación (o polaridad negativa según la LSF). Ésta rechaza de manera implícita la opción positiva, como por ejemplo en:

(2.33) *la obra literaria de tradición oral **no se puede concebir** como tal en el momento de su creación (E3P)*

- la contra-expectativa, en la que se presenta la otra posibilidad para luego limitarla o contradecirla:

(2.34) *la novela sigue conservando su carácter épico [...] **pero** la estructura que la determina es otra: se trata de una estructura moderna (E5A4)*

b) Recursos de proclamación con los cuales el autor se “compromete” de manera fuerte y explícita con una sola posibilidad distanciándose así de otras posibilidades. Se puede lograr a partir del acuerdo, el pronunciamiento o el respaldo. Por medio de las expresiones de acuerdo, el autor presenta sus proposiciones como irrefutables ya que coinciden con las de una mayoría o las presenta como algo por todos sabido:

(2.35) ***es indudable que** las obras que se representaron [...] estaban basadas en un teatro europeo medieval previo (E9A2)*

Con el pronunciamiento, el autor hace uso de recursos para enfatizar –dar mayor fuerza a- su proposición.

(2.36) **por encima de todo resalta** la subversiva idea de una utopía donde el trabajo no exista (E5A4)

Por medio del respaldo el autor se alinea con una proposición proveniente de una fuente externa posicionándose a favor de esa fuente –de ese autor-. Y dándole así validez:

(2.37) **como muy bien destaca Osterc** (9), el episodio de Sancho se corona al vestir a su asno con las prendas de los penitenciados (E5P)

2.3.2.3.2 La realización de la heteroglosia: recursos de expansión dialógica

Por otra parte, por medio de los recursos de expansión dialógica el autor muestra de manera más evidente una posición de apertura hacia otras posibilidades, otras opiniones, otras voces expandiendo así el diálogo. Para ello recurre a dos tipos de recursos:

1. Recursos de consideración, con los que el autor hace saber al lector que la posición que presenta es personal y que, por lo tanto, es una más entre otras posibilidades. De esta forma abre el diálogo a otros puntos de vista:

(2.38) **yo creo** que la palabra conquistar es una palabra, y por lo tanto, una acción de suma importancia y presencia en la humanidad (E1A2)

2. Recursos de atribución, con los cuales el autor atribuye proposiciones de su texto a fuentes externas, a otros autores. Esto se da generalmente a partir de un reconocimiento de que una proposición fue dicha antes por otro(s):

(2.39) **Vicente Gaos hace notar** la hilaridad de esta sentencia (E2A4)

Aunque, en ocasiones, la atribución funciona para crear un distanciamiento del escritor y el autor original de la propuesta:

(2.40) *los marxistas, **al contrario de lo que rumora el anticomunismo**, nos han dejado una buena cantidad de metáforas memorables (E2P)*

En este capítulo se presentaron los aspectos teóricos subyacentes a este estudio. Así, hemos visto cómo, a partir de los tres sistemas arriba descritos, el Modelo de la Valoración nos permite estudiar el fenómeno del posicionamiento del escritor de una manera detallada y desde diferentes perspectivas. Representa un acercamiento al lenguaje evaluativo que evidencia la manera en que un escritor se sitúa a sí mismo expresando sus opiniones, valores, puntos de vista por un lado, y, por otro, presentando sus argumentos en relación con los demás, construyendo así su voz. Por ello, este modelo representa tanto el punto de partida teórico como la base para el abordaje analítico del corpus que forma esta investigación. Esto será presentado a continuación al describir la metodología planteada para la realización de esta investigación y explicar el análisis realizado.

Capítulo 3

Diseño de la investigación

En el presente capítulo presentaremos la metodología de la investigación realizada. En una primera instancia se retoman los objetivos y las preguntas de investigación que guiaron el diseño del estudio. Posteriormente se hablará del tipo de investigación de que se trata y de los criterios que guiaron la recopilación y selección de los textos analizados. Finalmente se detalla el procedimiento que se siguió en el análisis, así como algunas de las decisiones tomadas más relevantes.

3.1 *Objetivos y preguntas de investigación*

Se ha ya mencionado que uno de los objetivos de la educación superior, a nivel licenciatura, es que el estudiante reciba la formación necesaria para llegar a ser parte de una comunidad académica y profesional determinada. Dicha formación incluye la redacción de textos que adquieren las características que cada comunidad le da a partir de sus intereses, propósitos y maneras de construir el conocimiento. En el área de humanidades –y específicamente dentro de la comunidad de Letras Hispánicas- esto se da sobre todo con la elaboración de ensayos de análisis literario, en los cuales los escritores presentan ante los posibles lectores, entre otras cosas, opiniones y puntos de vista sobre una obra literaria o un autor, tomando en consideración lo establecido por otros. De este modo, los escritores adoptan en sus ensayos un posicionamiento crítico ante diferentes elementos que forman parte del objeto de estudio y de análisis y, al mismo tiempo, ante los demás, haciendo uso por lo tanto de una variedad de recursos lingüísticos que les permiten expresar sus opiniones por un lado, y establecer una relación con el lector por el otro.

Lo que se busca con la presente investigación es hacer evidentes dichos recursos, tanto aquellos utilizados por los estudiantes como los usados por escritores profesionales en sus publicaciones a partir del análisis de ensayos por

ellos redactados. Como recordaremos, esta investigación busca el cumplimiento de los siguientes objetivos:

- 1.** Determinar cuáles son los recursos lingüísticos utilizados de manera común por estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas para establecer su posición en sus textos.
- 2.** Determinar la frecuencia de uso de dichos recursos a partir de la proporción en la que aparecen en estos textos
- 3.** Identificar hasta qué punto los recursos utilizados por los estudiantes –así como su frecuencia de uso- se asemejan o diferencian de los recursos utilizados por escritores profesionales en ensayos publicados
- 4.** Determinar la existencia de patrones recurrentes en el uso de recursos de posicionamiento que pudieran contribuir a la identificación de una “voz” estudiantil diferente a la voz del autor publicado

Como mencionamos anteriormente, consideramos que el posicionamiento de un escritor se da a partir de las elecciones lingüísticas que éste hace para expresar sus juicios y opiniones personales (Hyland, 2012) y la manera en que considera la presencia de otras posibles voces. El hecho de realizar determinadas elecciones lingüísticas en una mayor o menor proporción va formando patrones de posicionamiento que permiten crear un “voz autoral”. Para poder identificar tanto los diferentes recursos como los usos que se les dan tomamos como base lo propuesto por el Modelo de la Valoración de Martin y White (2005). Este modelo, como sabemos, tiene su fundamentación teórica en la lingüística sistémico funcional y nos permite abordar este tema desde dos perspectivas: por una parte el posicionamiento construido a partir de las opiniones dadas acerca de la obra, del autor o de las proposiciones que conforman el ensayo y, por otra, la posición adoptada por el escritor respecto al lector y otras posibles opiniones o voces. En cuanto a la primera perspectiva, la posición del autor ante entidades y proposiciones en el texto, se consideran las opiniones expresadas por estudiantes y autores publicados en ensayos de análisis literario a partir de tres elementos:

1. las entidades y proposiciones que cada grupo de escritores valora, esto es, sobre qué se opina.
2. el tipo de valoración que se da, es decir, la opinión en sí, a partir de los Sistemas de ACTITUD y GRADACIÓN propuestos por el Modelo de la Valoración y
3. los recursos lingüísticos utilizados para ello por los escritores.

La segunda perspectiva considerada es la manera en que el escritor se posiciona ante el lector y otras voces en el texto. Para el análisis de este aspecto nos basamos en el Sistema de COMPROMISO del Modelo de la Valoración. Como vimos en el capítulo anterior, este sistema propone la existencia de dos tipos de expresiones fundamentales:

1. expresiones "monoglósicas" (equivalentes a afirmaciones contundentes, aseveraciones) y
2. expresiones "heteroglósicas" (en las que se consideran, en menor o mayor medida, otras posibles opiniones).

3.1.1. Preguntas de investigación

Tanto los objetivos mencionados como la base teórica que sustenta su cumplimiento surgen a partir de una serie de preguntas de investigación que se busca responder y que a continuación recordamos:

Con respecto a la primera perspectiva, las opiniones expresadas en los ensayos de análisis literario, consideramos en primera instancia las siguientes preguntas:

- ¿Qué recursos utilizan los estudiantes de manera común para posicionarse en el texto?
- ¿En qué se asemejan y/o diferencian los recursos utilizados por estudiantes y escritores publicados en la expresión de opiniones acerca de entidades en el ensayo de análisis literario?

Sin embargo, y como ya mencionamos, son tres los aspectos primordiales en la expresión de opiniones: los elementos valorados, el tipo de valoración realizada y los recursos lingüísticos utilizados para ello. A partir de esto surge entonces otra serie de preguntas, a saber:

- ¿Cuáles son los elementos valorados por los estudiantes escritores de ensayos de análisis literario?
- ¿Cuáles son los elementos valorados por los escritores de ensayos de análisis literario publicados en revistas académicas?
 - ¿En qué se asemejan y/o diferencian los elementos valorados por estudiantes y escritores publicados?
- ¿Qué tipo de valoraciones realizan los estudiantes escritores ante los diferentes elementos valorados?
- ¿Qué tipo de valoraciones realizan los escritores publicados ante los diferentes elementos valorados?
 - ¿En qué se asemeja y/o diferencia el tipo de valoración realizada por estudiantes y escritores publicados ante los elementos valorados?
- ¿Qué recursos lingüísticos utilizan los estudiantes de manera común para posicionarse en el texto?
- ¿Qué recursos lingüísticos utilizan los escritores publicados de manera común para posicionarse en el texto?
 - ¿En qué se asemejan y/o diferencian los recursos lingüísticos utilizados por estudiantes y escritores publicados?

Ahora bien, respecto a la segunda perspectiva, es decir, la posición del escritor respecto al lector y otras posibles opiniones, recurrimos, como dijimos, al análisis basado en el Sistema de COMPROMISO. A este respecto, las preguntas que buscamos responder son las siguientes:

- En los textos escritos por los estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas ¿predomina el uso de las expresiones monoglósicas o heteroglósicas?

- ¿Cuáles recursos se utilizan en la elaboración de expresiones heteroglósicas?
- Dentro de los recursos de contracción y/o expansión dialógica, ¿cuáles predominan en los textos estudiantiles?
 - ¿Cuáles de estos recursos aparecen con mayor frecuencia en los textos estudiantiles?
 - ¿Cuáles de estos recursos aparecen con menor frecuencia en los textos estudiantiles?
- ¿Cuáles de los recursos utilizados por los estudiantes son también utilizados por los escritores publicados en sus textos?
- ¿Cuáles de los recursos utilizados por los estudiantes no son utilizados por los escritores publicados en sus textos?
 - ¿Con qué frecuencia utilizan estos recursos los estudiantes y los escritores publicados?

Finalmente, dado que consideramos que la elección recurrente de elementos de posicionamiento influye en la creación de la voz autoral, la respuesta a estas preguntas hará posible, a su vez, responder a lo siguiente:

¿Cómo contribuyen las elecciones lingüísticas realizadas a la posible identificación de una "voz" del estudiante-escritor diferente a la del autor publicado?

3.2 Enfoque de la investigación

Como vimos en el capítulo anterior, la construcción del posicionamiento y la voz autoral en textos escritos ha sido un tema de investigación relevante dentro del área del análisis del discurso académico. Las metodologías para abordar estos temas han sido muy diversas y van desde el análisis de elementos lingüísticos particulares (como los adverbios; ver por ejemplo Thompson & Zhou, 2001; Charles, 2009) hasta descripciones detalladas de un número relativamente pequeño de textos completos (Hood, 2004) o bien la búsqueda –por medio de

sistemas de cómputo- de patrones generales en el uso de determinados elementos en grandes corpora (Channell, 2001; Hyland, 2009). Una gran parte de estos estudios sobre el posicionamiento y la voz en el discurso académico se centra en el análisis de textos pertenecientes a dos géneros, artículos de investigación publicados en diversas áreas por un lado (Hyland, 2000; Hood, 2004, 2012; Chang & Schleppegrell, 2011) y tesis de doctorado por otro (Charles 2009; Thompson, 2012). Varios estudios –en especial aquellos centrados en el análisis de corpus- toman como punto de partida diferentes corpora ya establecidos tales como el *Bank of English Corpus* (Channell, 2001) o el *Longman Spoken and Written English Corpus* (Conrad & Biber, 2001). Son relativamente pocos los estudios realizados sobre posicionamiento y voz en estudiantes universitarios a nivel licenciatura, entre ellos está el estudio de Swain (2009) quien analiza ensayos escritos en inglés como segunda lengua y el de Lancaster (2012) con estudiantes en economía y ciencias políticas en inglés como primera lengua.

Uno de los objetivos de la presente investigación es identificar aquellos recursos lingüísticos que son usados por estudiantes de licenciatura y escritores profesionales para posicionarse en sus textos. Por esta razón, el enfoque que aquí se hace respecto al análisis del discurso es uno que se centra, por una parte, en identificar recursos léxicos y gramaticales a nivel clausular y, por otra, en el uso que se le da a dichos recursos a lo largo de todo el texto ya que, como se ha señalado, la construcción del posicionamiento y la voz se da a nivel de la semántica del discurso, es decir, con significados que trascienden la cláusula para construirse en la totalidad de discurso (Martin & White, 2005). Esto implica un análisis detallado de textos completos para con ello llegar a identificar los recursos utilizados a partir de su función valorativa en el discurso, es decir, no se parte de una lista de elementos léxicos y/o gramaticales establecida de antemano sino que se busca identificar la variedad de recursos que en un texto real pueden cumplir esa función. En este sentido, tiene su enfoque en la logogénesis (Halliday & Matthiessen, 1999), es decir, en los significados construidos en muestras particulares de textos para ver así la manera en que los significados –en este caso evaluativos- se desarrollan e interactúan (Hood, 2012: 51). Por otra parte, y como se mencionó en el capítulo anterior, tanto el posicionamiento como la voz autoral

son constructos que apuntan a la relación escritor-lector. El escritor es quien realiza las elecciones lingüísticas por medio de las cuales expresa sus opiniones y se posiciona pero es en gran medida el lector –en el caso de esta investigación el analista- quien percibe la posición y la voz con base en su propio proceso interpretativo. Tomando esto en cuenta, se ha contemplado un diseño de investigación con un enfoque mixto (Creswell, 2003).

Se trata, por una parte, de un abordaje primordialmente cualitativo ya que esta investigación pretende responder a preguntas y objetivos abiertos que buscan describir la manera en que los estudiantes construyen su posicionamiento y –en última instancia- su voz a partir los textos que ellos redactan y que se convierten en la fuente de los datos obtenidos. El análisis requerido para ello parte ineludiblemente de una interpretación personal de parte del analista quien, con ello, se posiciona a sí mismo ante el objeto de análisis a partir de sus valores personales.

Sin embargo, los objetivos y las preguntas que esta investigación busca responder hacen necesario recurrir también a datos numéricos que –expresados en términos porcentuales- permitan identificar patrones recurrentes en el uso de esos recursos lingüísticos de posicionamiento, con la idea de que dichos patrones influyen en la percepción de una voz estudiantil (en contraposición a una voz autoral profesional). Por esta razón, en el diseño de la investigación se ha incluido también un aspecto cuantitativo ya que, para poder llegar a identificar dichos patrones, se hace necesaria una cuantificación de los recursos utilizados con el único propósito de poder determinar la frecuencia de su uso y con ello el establecimiento de dichos patrones.

Por otra parte, y como ya mencionamos, el análisis a los textos se ha realizado con base en los diferentes sistemas establecidos en el Modelo de la Valoración (Martin & White, 2005). Como tal, se parte de dicho modelo para establecer los procedimientos y categorías de análisis. Dado que, en él, el lenguaje evaluativo es presentado a partir de diversos sistemas y subsistemas, este modelo hace posible alcanzar niveles más generales o más detallados en el análisis de los datos a partir de las preguntas de investigación y de la diferencia y/o similitudes encontradas (Hood, 2004:14).

3.3 Criterios de selección de los textos analizados

Los objetivos planteados en esta investigación se centran en identificar recursos de posicionamiento así como patrones de uso de dichos recursos que puedan influir en la percepción de una voz estudiantil, es decir, se busca un acercamiento a aquellos rasgos del lenguaje académico que permiten al lector identificar un texto escrito como un texto redactado por un estudiante universitario. Por ello, los textos que conforman el corpus, como se verá, son primordialmente textos redactados por estudiantes. Sin embargo, para poder señalar con mayor precisión qué elementos construyen una voz estudiantil, es necesario contar con un punto de contraste que permita establecer mejor los elementos específicos a esta población. Por esta razón, se incluyó en el diseño el análisis de textos escritos por escritores profesionales a partir de textos publicados en revistas académicas.

Como se ha señalado, tanto los textos estudiantiles como los profesionales pertenecen a un mismo género, el ensayo de análisis literario, que es, junto con la reseña, el género más importante dentro de la comunidad de Letras. Este tipo de texto es, sin duda, uno de los "medios de comunicación" básicos entre sus miembros (Swales, 1990) lo cual se refleja en su presencia predominante como método de evaluación en la mayoría de las materias del plan de estudios así como en los artículos publicados en las diversas revistas académicas de esta comunidad. Como se ha visto, unos y otros textos difieren en el tipo de público al que van dirigidos. El texto del estudiante es pensado para ser leído por una sola persona –su profesor– quien, además, está en una posición de poder al tomar el ensayo como elemento de evaluación, mientras que el ensayo publicado está dirigido a colegas y miembros de la misma comunidad. Sin embargo, a pesar de esta diferencia, sus similitudes en cuanto a temática, propósito (ambos buscan presentar el análisis crítico de una obra y/o autor) y estructura los convierten en textos paralelos (Hyland, 2012: 139) cuyo análisis puede dar información importante sobre el uso que estos dos grupos de escritores hacen del lenguaje revelando así los esquemas que cada uno de estos grupos tiene así como sus formas de entender y abordar tanto el conocimiento disciplinar como el discurso académico.

De este modo, con el fin de lograr los objetivos planteados y responder a las preguntas de investigación arriba mencionadas, se han analizado ensayos escritos por estudiantes de licenciatura en Letras Hispánicas de la Universidad Nacional Autónoma de México y ensayos publicados en revistas de la misma área. Se eligió recurrir a esta comunidad dada su importancia dentro del área de humanidades. Dicha importancia se ve reflejada en el hecho de que es, sin duda, una de las carreras con mayor población estudiantil en esta área.

3.3.1 Textos estudiantiles

Se analizaron veinte ensayos de análisis literario redactados por estudiantes como trabajo final de alguna materia dentro del plan de estudios de la carrera, es decir, no son textos escritos especialmente para esta investigación sino elaborados en situaciones reales. Dichos textos fueron recopilados de manera anónima, previa autorización del estudiante, durante el año escolar 2012 y se dividen en dos subgrupos:

- 1) 10 ensayos elaborados por estudiantes de segundo año de la carrera, es decir, de tercer o cuarto semestre. Estos ensayos son marcados como "A2" en el análisis (de E1A2 hasta E10A2).
- 2) 10 ensayos elaborados por estudiantes de cuarto año de la carrera, es decir, séptimo u octavo semestre, codificados como "A4" (E1A4 - E10A4).

Se eligió tomar estos dos grupos de estudiantes con el fin de explorar la posibilidad de que el nivel de familiaridad con la comunidad académica –dado a partir de los años de estudio- conlleve una diferencia en el tipo de recursos elegidos y –en su caso- si esa diferencia se acerca o no a los recursos usados por los escritores profesionales.

Ahora bien, el punto de comparación de los textos estudiantiles son ensayos publicados, es decir, textos que han sido considerados por editores de revistas académicas como textos con la calidad suficiente para ser aceptados en la comunidad. Por ello, en los textos estudiantiles se buscó también analizar

textos considerados de calidad según aquellos miembros de la comunidad que los leen y evalúan, es decir, los profesores. Por ello, se tomaron en cuenta únicamente ensayos considerados por los profesores como “buenos ensayos” según lo refleja la calificación otorgada, esto es, sólo se tomaron para el análisis ensayos con calificación de ocho, nueve o diez.

Los ensayos recopilados fueron tomados de diferentes asignaturas en el plan de estudios y abarcan diferentes temáticas según la asignatura a la que pertenecen²⁹. Los textos de segundo año (A2) provienen en su mayoría de una sola asignatura, literatura mexicana 3, que corresponde al estudio de la literatura novohispana. Las obras y/o autores que abarcan son:

- “*La historia verdadera de la Nueva España*” de Bernal Díaz del Castillo: E1A2 y E10A2
- “*Brevísima relación de la destrucción de las indias*” de Fray Bartolomé de las Casas: E4A2 y E8A2
- Dos obras pertenecientes al teatro evangelizador: “*La destrucción de Jerusalén*” (E2A2) y “*Juicio Final*” (E3A2, E6A2 y E9A4)

Dos ensayos más de este grupo pertenecen a la asignatura llamada “literatura española 3 (siglos de oro)”. Uno se basa en la obra de Francisco de Terrazas (E7A2) y otro en la obra de Gutierre de Cetina (E5A2). Los ensayos en este subgrupo tienen una extensión promedio de 8.3 cuartillas siendo el más corto de cinco y los más extensos de diez.³⁰

²⁹ Para la recopilación de los ensayos estudiantiles se solicitó el apoyo de los profesores de las diferentes materias quienes –previa autorización de los estudiantes– me hicieron llegar los ensayos de manera anónima. La diferencia entre el número tomado de uno u otra materia se debe únicamente al número de textos enviados por cada profesor pues mientras unos llegaron a enviar hasta 10 ensayos, otros enviaban solo uno o dos.

³⁰ En todos los ensayos que forman el corpus analizado se tomó únicamente en cuenta el cuerpo del ensayo dejando de lado las notas a pie de página.

Por otra parte, los textos escritos por estudiantes de cuarto año de la carrera (A4) fueron elaborados en asignaturas sobre literatura mexicana³¹ española e iberoamericana. Las obras y autores son:

- “*Para entonces*” de Manuel Gutiérrez Nájera: E1A4
- “*Navidad en las montañas*” de Ignacio Manuel Altamirano: E3A4
- “*El donador de almas*” de Amado Nervo: E7A4
- “*Manuelita*” de Guillermo Prieto: E8A4
- “*Los fuereños*” de José Tomás de Cuéllar: E9A4
- “*Final de Juego*” de Julio Cortázar: E10A4
- “*El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*” de Miguel de Cervantes Saavedra: E2A4, E4A4, E5A4 y E6A4

Los ensayos de cuarto año tienen en promedio 10.3 cuartillas, los más cortos son de cinco cuartillas y el más largo de 17.

3.3.2 Textos publicados

Como hemos mencionado, en esta investigación partimos de la idea de que las características presentes en el género académico que se maneja surgen de y para la comunidad específica que los crea y utiliza. Tomando esto en cuenta, para formar el grupo de ensayos publicados considerados para el análisis se partió de un criterio principal: que fueran escritos por y dirigidos a miembros de esta misma comunidad, es decir, que fueran redactados por profesores que forman parte de la comunidad académica de Letras de la UNAM (y que son, al mismo tiempo, los lectores principales de los textos estudiantiles) y que, además, fueran textos publicados en revistas editadas por esa misma comunidad. Por ello se partió de la lista de profesores que forman parte de la planta académica del área para la localización de textos en revistas tales como *Experiencia Literaria*, *Prolija Memoria: Estudios de cultura virreinal*, *Anuario de Letras Hispánicas* y

³¹ Los cinco ensayos provenientes de esta materia fueron obtenidos con el apoyo de un académico de la Licenciatura en lengua y literaturas hispánicas, modalidad abierta, y corresponden al séptimo semestre de ocho totales.

Anuario de Letras Modernas todas ellas editadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM así como la revista *Acta Poética* editada por el Instituto de Investigaciones Filológicas de la misma universidad.

En segundo lugar, se consideraron aquellos ensayos que tuvieran una extensión similar a los ensayos estudiantiles. De este modo, los diez textos publicados que fueron analizados (de E1P a E10P) tienen en total un promedio de 11 cuartillas siendo los más cortos de seis cuartillas y el más largo de 18. Finalmente, se buscó que fueran publicaciones recientes sin embargo debido a la irregularidad en la publicación de algunas de las revistas, el grupo de textos analizados finalmente abarca ensayos publicados en los doce años anteriores a la fecha de recopilación (de 2004 al 2011). Los temas, obras y/o autores que se tocan son:

- “*El libro del caballero Zifar*” : E1P
- “*Tínisima*” de Elena Poniatowska: E2P
- el romance oral y escrito: E3P
- Hugh Blair y su influencia en los árcades mexicanos: E4P
- “*El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*” de Miguel de Cervantes Saavedra: E5P
- “*Neptuno Alegórico*” de Sor Juana Inés de la Cruz: E6P
- “*La casa de Bernarda Alba*” de Federico García Lorca: E7P
- “*Gabriela, clavo y canela*” de Jorge Amado: E8P, E9P y E10P

3.4 El análisis

Tanto el posicionamiento del escritor como la voz autoral son construcciones que pueden realizarse a partir de un número indeterminado de recursos lingüísticos. Este hecho presenta dos dificultades especiales para su análisis. La primera dificultad reside en determinar dentro de un texto cuáles recursos pueden ser considerados valorativos y cuáles no. Esto se debe a que no es posible identificar de antemano un grupo de palabras que conlleven una valoración específica (Biber, 2006) de modo tal que, en determinado momento, y con determinada

lectura, prácticamente cualquier palabra podría ser considerada como una evaluación. Para resolver esta cuestión –qué es evaluativo y qué no- hay tres aspectos que resultan relevantes: el lector, el contexto (o co-texto) y la ubicación en los polos opuestos de valores.

El lector cobra especial relevancia dado que el posicionamiento y la voz, como hemos mencionado, se construyen de manera conjunta por el escritor – al momento de realizar determinadas elecciones- y el lector quien -en última instancia- identifica las palabras o construcciones utilizadas por el escritor como valoraciones. Dado que las entidades valoradas y las valoraciones que se hacen están muy ligadas tanto al género como a la comunidad académica de la que se trata, algunas de ellas (sobre todo las realizadas de manera evocada) podrían pasar desapercibidas para un analista que no esté familiarizado con la comunidad (Hyland, 2012: 136). Esta es una de las razones por las cuales dentro del Modelo de la Valoración se señala la necesidad de que, en cualquier análisis que se base en la interpretación de significados valorativos, se establezca explícitamente la posición de lectura (Martin & White, 2005: 62; Hood, 2010), es decir, se mencionen aquellos aspectos que de manera individual y social formen el punto de partida del analista con respecto a los textos analizados y la comunidad de la que provienen. En este sentido, el análisis que aquí presento ha sido realizado por una persona nativo hablante del español, perteneciente a un programa de doctorado en lingüística y egresada de un programa de maestría en lingüística aplicada. Al mismo tiempo, y aunque no he sido parte de la comunidad de Letras Hispánicas específicamente, provengo de una licenciatura en el área de letras en la misma universidad en la estudian y trabajan los escritores de los textos analizados. De este modo, la interpretación que se realiza de los recursos utilizados por los escritores tiene su base en un cierto grado de familiaridad con y conocimiento sobre los valores manejados dentro de la disciplina de la literatura.

Por otra parte, dicha interpretación –que permite identificar aquellos recursos que funcionan de manera valorativa- fue motivada también por el propio contexto, es decir, las valoraciones se establecieron a partir del significado funcional que las diferentes palabras o construcciones adquieren al ser usadas en

un texto determinado (Chang & Schellepegrell, 2011:144). El último aspecto relevante es la posibilidad de ubicar una expresión en alguno de los polos opuestos de valores. En este sentido, se han considerado como valorativos aquellos significados que dentro de una proposición establezcan con claridad un valor que sea positivo o negativo, i.e., que puedan ser interpretados sin duda alguna como “bueno” o “malo” (Thompson & Hunston, 2001).

La segunda dificultad ocasionada por el hecho de que los significados actitudinales pueden ser realizados por un gran número de opciones léxicas y gramaticales está dada a nivel de la organización y documentación de los datos obtenidos. Es por ello que la investigación fue diseñada de manera que tal que el análisis parta de un modelo teórico ya establecido sobre el lenguaje evaluativo. Dicho modelo establece de antemano categorías que permiten codificar las interpretaciones hechas. De este modo, dichas interpretaciones se realizan en función de un modelo ya establecido (Hood, 2004:11) que es el que sienta las bases para la organización y documentación de los datos obtenidos en el análisis.

3.4.1 Procedimiento

El procedimiento para el análisis de los textos arriba descritos constó de tres etapas. La primera de ellas fue una etapa previa al análisis en la que se realizó la codificación de cada ensayo de los distintos subgrupos. A cada uno se le otorgó un número del 1 al 10 (E1 = ensayo número uno) y el subgrupo al que pertenecen; A2 a los ensayos de estudiantes de segundo año de la carrera, A4 a los ensayos de cuarto año y P a los publicados.

La segunda etapa del análisis corresponde a la primera de las dos perspectivas consideradas para la construcción del posicionamiento y que ya han sido referidas con anterioridad. Esta primera perspectiva, como recordaremos, se centra en el posicionamiento que el escritor realiza a partir de la expresión de opiniones y puntos de vista hacia diversas entidades. El primer paso en esta segunda etapa fue la contabilización del número de cláusulas que conforman cada ensayo. Este dato fue tomado como referencia para el cálculo de la proporción en la que se dan las diversas valoraciones en el texto. En esta

etapa se decidió tomar la cláusula como base dado que los distintos tipos de significado (incluyendo los valorativos) se realizan generalmente dentro de una proposición y ésta su vez se realiza muchas veces en una cláusula. En el cuadro siguiente se puede observar el número de cláusulas de cada ensayo analizado:

Ensayos de segundo año	no. de cláusulas	Ensayos de cuarto año	no. de cláusulas	Ensayos publicados	no. de cláusulas
E1A2	183	E1A4	128	E1P	353
E2A2	197	E2A4	296	E2P	151
E3A2	85	E3A4	82	E3P	331
E4A2	347	E4A4	450	E4P	130
E5A2	177	E5A4	276	E5P	344
E6A2	231	E6A4	322	E6P	426
E7A2	162	E7A4	160	E7P	240
E8A2	246	E8A4	109	E8P	109
E9A2	187	E9A4	185	E9P	266
E10A2	191	E10A4	373	E10P	257
promedio de cláusulas por ensayo	200.6		232.8		260.7

Tabla 3.1 Número de cláusulas por ensayo

Una vez realizada la contabilización de las cláusulas, se realizaron las siguientes acciones:

1. identificación de cláusulas con significados valorativos
2. codificación de los significados valorativos a partir de las categorías establecidas por cada sistema y subsistema.
3. cuantificación de las instancias de valoración en cada categoría para establecer frecuencias de uso

La codificación y categorización en esta segunda etapa se basaron en los Sistemas de ACTITUD y GRADACIÓN del Modelo de la Valoración, mismos que retomaremos en el siguiente apartado.

La tercera etapa del análisis se refiere al posicionamiento del escritor a partir de su relación con los demás, esto es, con el lector y con otros autores. Para

ello, nos basamos en el Sistema de COMPROMISO dentro del mismo modelo. Dado que en esta etapa el análisis se basó en el tipo de expresiones realizadas (monoglósicas o heteroglósicas), se hizo necesario tomar como unidad de análisis (y como base para el conteo de frecuencias) aquellas proposiciones en las que una información o idea fuera expresada de manera completa, sea a partir de una cláusula o bien de un complejo clausular. Se tomaron, entonces, como unidades independientes y separadas:

a) aquellas cláusulas que coinciden con una oración (marcada ortográficamente con una letra mayúscula al inicio y un punto al final), por ejemplo:

(3.1) *Esa forma de negación es conocida como recusatio.* (E5A2)

(3.2) *Los procesos y el desarrollo de aquel entonces permiten enmarcar así el génesis de este movimiento de vanguardia.* (E1A4)

b) aquellas cláusulas que forman parte de un complejo clausular y que se relacionan entre sí paratácticamente. Esto se debe a que en una relación de parataxis, las cláusulas relacionadas tienen el mismo estatus o jerarquía (Ghio y Fernández, 2005), de modo que cada una transmite una proposición con un significado relativamente independiente (Girón Alconchel, 1990):

(3.3) *Su cima representa el cielo y el acto de ascender a ella sería un acercamiento a la divinidad.* (E1P)

En el ejemplo anterior (3.3) el nexa "y" une dos proposiciones y cada una de ellas da al lector una información "completa", en este caso:

a. *su cima representa el cielo* (refiriéndose aquí a la cima de una montaña)

b. *el acto de ascender a ella sería un acercamiento a la divinidad*

Por ello, en casos como éste se tomaron -y contabilizaron- dos unidades, la primera como una expresión monoglósica o aseveración y la segunda como una

expresión heteroglósica (que aquí contiene un recurso de expansión-consideración, ver más adelante).

En cambio, si la relación entre cláusulas en un complejo clausular es una relación hipotáctica, dicho complejo clausular fue considerado como una sola unidad:

(3.4) *Cuando un héroe nace, su destino es anunciado por acontecimientos que presagian su papel especial en la vida.* (E1P)

En este ejemplo (3.4), tenemos tres cláusulas relacionadas hipotácticamente, en las cuales el significado de una depende de y modifica a la(s) otra(s) de manera tal que los significados se integran (Girón Alconchel, 1990) en una sola información. Por ello, los complejos clausulares de este tipo fueron contabilizados como una sola expresión, en este caso en particular una expresión monoglósica.

Otro aspecto a señalar es que, en ocasiones, se encontraron recursos heteroglósicos de diversos tipos dentro de una misma unidad, como por ejemplo en:

(3.5) **empero**, [CONTRAEXPECTATIVA] **creo que** [CONSIDERACIÓN] *con esa postura se le quita importancia a Las Casas con respecto a la defensa de los indios* (E8A2)

(3.6) *Don Quijote es un personaje fundamental* **no sólo en la literatura española** [CONCESIÓN] **sino en el mundo entero** [CONTRAEXPECTATIVA] (E2A4)

En estos casos, se contabilizó cada recurso de heteroglosia de manera independiente aunque se encontraran dentro de la misma cláusula o complejo clausular.

En otras ocasiones, se daba un recurso de heteroglosia dentro de lo que términos generales podría considerarse una aseveración, por ejemplo en:

(3.7) *una temprana* **pero** *significativa aventura representa el punto de partida de su quehacer caballeresco* (E1P)

En casos como el ejemplo anterior (3.7), se interpretó –y contabilizó– como una doble expresión, ya que por un lado el escritor hace una aseveración: *una*

aventura representa el punto de partida de su quehacer caballeresco, sin embargo, por otro lado, el escritor hace uso de un recurso de contra-expectativa para señalar el tipo de aventura del que se trata dando con ello al lector otra información: es una aventura temprana pero significativa.

Tomando en cuenta lo anterior, el número promedio de "expresiones" (tanto monoglósicas como heteroglósicas) por ensayo fue de 136.6 en los de segundo año (A2), 164.7 en los de cuarto año (A4) y 200.5 en los publicados (P). El número de expresiones por ensayo fue la base para calcular la proporción con la que aparecen expresiones de uno y otro tipo en los ensayos (ver resultados en capítulo 5).

Una vez identificadas las unidades, y al igual que en la etapa anterior, se codificaron los diferentes significados a partir de las categorías establecidas por el Sistema de COMPROMISO y se cuantificaron las instancias que se dan en las diferentes categorías para así establecer frecuencias de uso. Finalmente, señalamos que, con el objetivo de verificar las interpretaciones hechas y con ello fortalecer tanto la validez como la confiabilidad del estudio, en la segunda y en la tercera parte del análisis, ambas realizadas a partir del Modelo de la Valoración, los treinta ensayos fueron sometidos a un doble proceso de análisis, es decir, fueron analizados en dos ocasiones con un período de tiempo de dos o tres meses entre uno y otro. Esto, además de los datos cuantitativos y la prueba estadística a la que estos datos fueron sometidos y de lo cual hablaremos más adelante.

3.4.2 Categorías de análisis

Dado que cada fase tiene su base teórica y metodológica en diferentes sistemas dentro del mismo modelo, a continuación se detallará cada uno de ellos mencionando las categorías consideradas, algunos ejemplos que ilustren cada una así como las decisiones que, metodológicamente hablando, se tomaron en cada caso.

3.4.2.1 El posicionamiento y la expresión de opiniones: análisis a partir de los Sistemas de ACTITUD y GRADACIÓN

Para esta etapa del análisis, se abordaron los dos aspectos que son parte integral de la transmisión de opiniones: la opinión en sí misma –i.e., el contenido- y la forma en que se opina. En cuanto al primer aspecto tomamos en cuenta los dos elementos que la forman: a) aquello que se valora (i.e., sobre qué se opina) y b) la valoración que se da (i.e., la opinión en sí misma). El segundo aspecto – la forma- se refiere específicamente a los recursos lingüísticos utilizados por el escritor en la expresión de dicha opinión.

a) las entidades valoradas

Los textos analizados en la presente investigación son, como sabemos, ensayos de análisis literario. Los aspectos tratados en este género específico se centran por lo general en una obra literaria o bien en un autor en particular. De este modo, la obra y/o el autor analizado pueden ser considerados como el foco de las opiniones y puntos de vista vertidos en el texto. Sin embargo, en el análisis realizado se identificaron otros tipos de entidades valoradas que en conjunto reflejan las diferentes orientaciones hacia las cuales el escritor de un ensayo de análisis literario puede posicionarse.

A partir de ello, las entidades valoradas en los ensayos analizados se han clasificado en cinco grupos diferentes:

- i. entidades relativas al autor de la obra literaria, las cuales abarcan a su vez cuatro aspectos:
 - el autor mismo:
(3.8) **Cervantes** dio a sus personajes complejidad (E2A4)
 - el estilo del autor:
(3.9) **el estilo ameno** que plasmaba en sus textos (E1A4)
 - temas tratados por el autor en sus obras:
(3.10) **las mujeres** son los personajes trágicos de García Lorca (E7P)

- otras obras del mismo autor:
 - (3.11) **las novelas de Jorge Amado** no se olvidan fácilmente (E8P)

- ii. entidades relativas a la obra analizada, que pueden ser:
 - la obra:
 - (3.12) **el poema de Cetina** posee gran musicalidad (E5A2)
 - o alguna parte de ella:
 - (3.13) **el pasaje de los judíos en los dos autos** resulta problemático (E2A2)
 - elementos de la obra:
 - (3.14) **la descripción de la educación de Garfín y Roboán** es relevante para su desarrollo como personajes (E1P)
 - los personajes:
 - (3.15) **Sancho Panza** ha pervivido en la memoria de nuestra sociedad (E2A4)
 - hechos ocurridos en la obra:
 - (3.16) **la venganza del marido** es terrible (E9P)
 - temas tratados dentro de la obra:
 - (3.17) **la visión de la mujer** en 'El donador de almas' tiende a lo peyorativo (E7A4)

- iii. entidades relativas a la literatura en general. dentro de las cuales se ven:
 - corrientes literarias:
 - (3.18) **el romanticismo** fue achacado por un cáncer (E8A4)
 - elementos utilizados en la literatura:
 - (3.19) **las imágenes puerta y guarda** para designar el cuerpo [son de] uso muy frecuente en el petrarquismo (E7A2)
 - géneros literarios:
 - (3.20) **los libros de caballerías** tuvieron tanta influencia en el siglo de oro español (E4A4)

- iv. entidades externas a la obra y el autor, entre las cuales están:
 - otros autores y/o sus obras:

- (3.21) **la 'Poética' de Ignacio Luzán** tuvo una influencia notable en España (E4P)
 - otros críticos literarios:
 - (3.22) **Sagrari López Poza** [hace] el estudio más acabado del texto (E6P)
 - hechos o personajes históricos:
 - (3.23) **los caciques españoles** ejecutaban maltratos y vejaciones de todo tipo (E4A2)
 - elementos relacionados con el mundo actual:
 - (3.24) **la tecnología** intensifica el bombardeo desmedido de información (E4A4)
 - aspectos en general:
 - (3.25) **ratas, cucarachas y alacranes** [son] animales repugnantes (E2P)
- v. entidades relativas al ensayo mismo
- el escritor del ensayo y/o el análisis en él presentado:
 - (3.26) **analicé extensamente** la significación hermenéutica en ese y otros ensayos (E6P)
 - proposiciones del ensayo:
 - (3.27) **es importante reiterar que** incluso se recurrió a los mitos (E2A2)

Para la identificación del tipo de entidad que es valorada se tomó como punto central aquello de lo que el escritor habla, de manera tal que una proposición como: "*Cervantes creó personajes complejos*" fue tomada como una valoración hacia el autor, mientras que una como: "*los personajes del Quijote son complejos*" sería considerada una valoración hacia los personajes de la obra. Del mismo modo, una proposición como: "*la narración de Bernal es importante*" se consideraría una valoración a una entidad relacionada con el autor (su estilo narrativo), en cambio: "*la narración en 'La Historia Verdadera de la Nueva España' es importante*" se clasificaría como una valoración a una entidad relativa a la obra, en este caso, un elemento específico: la narración que en ella se hace.

b) Tipo de valoración

Para analizar el contenido de las opiniones vertidas en los textos, además de identificar aquello de lo que se opina, i.e., las entidades, se consideró también la opinión misma. En este sentido se abordaron dos aspectos: uno de ellos es si la opinión que se da es positiva o negativa, es decir, si lo que se dice puede ser interpretado claramente como “bueno” o “malo”. Éste, como mencionamos, es un factor esencial para determinar si una proposición dada puede ser considerada como una proposición con significados valorativos. El hecho de determinar si una valoración es positiva o negativa se da esencialmente a partir del contexto por lo cual, por ejemplo, adjetivos aparentemente contradictorios como “sencillo” y “complejo” pueden ser igualmente positivos a partir de las valoraciones y entidades que aparecen en el texto: tanto “un personaje complejo” como “un lenguaje sencillo” pueden ser consideradas opiniones positivas en el contexto de la literatura al igual que: “*el dramatismo al final de la obra es intenso*”, proposición que, en otro contexto, podría tomarse como una opinión negativa.

El segundo aspecto es el tipo de valoración que se hace para lo cual, como hemos dicho, se utilizó como base de categorización los subsistemas de ACTITUD según lo propuesto por el Modelo de la Valoración. Cabe señalar que, para la interpretación del tipo de valoración del que se trata, se buscó centrarse en el significado que se transmite a partir del co-texto y no únicamente en la forma. Un ejemplo de esto sería la proposición:

(2.28) *en la sociedad de Ilheus las apariencias son importantes* (E10P)

Si se lee de manera independiente y descontextualizada, el ejemplo anterior (2.28) podría interpretarse como una valoración sobre la importancia (apreciación - valuación) de las apariencias en la sociedad. Sin embargo, si se toma en cuenta el texto en la que está inmersa, en el cual el escritor habla de la hipocresía y falsedad de la sociedad de Ilhéus, se ha interpretado más bien como una valoración sobre lo superficial (juicio-integridad) que es la sociedad de ese

lugar. A continuación retomamos las categorías que se incluyen en el Sistema de ACTITUD para ejemplificar las decisiones tomadas en el análisis realizado.

3.4.2.1.1. Sistema de ACTITUD

Subsistema de Afecto

Como recordaremos, el subsistema de afecto abarca las expresiones de diversos tipos de sentimientos y emociones. En el análisis de este sistema no se toman en cuenta “entidades valoradas” puesto que la valoración se da a partir de las reacciones emocionales que una entidad provoca en otra. Por ello, para analizar las expresiones de afecto se consideran tres elementos: el “experimentante” (“*emoter*”) de la emoción referida, es decir, la entidad que “siente”, el “disparador” (“*trigger*”), o sea, la entidad que provoca el sentimiento y por último el sentimiento en sí mismo.

Para determinar tanto el experimentante como el disparador se consideraron dos niveles de valoración (Ethelston, 2009), es decir, se toman en cuenta tanto las valoraciones autorales (en este caso, las emociones experimentadas por el escritor del ensayo) como las valoraciones no autorales (i.e., los sentimientos de otras personas, en este caso, por ejemplo, de un personaje dentro de la obra analizada). De este modo, se identifican tres grandes grupos:

- 1) entidades relacionadas con la obra: el autor o los personajes de la obra
- 2) entidades externas a la obra: personas o hechos históricos, otros autores, el ser humano
- 3) el escritor del ensayo

En cuanto a los sentimientos expresados, recordamos que el Modelo de la Valoración los divide en dos grandes grupos a partir del estímulo que provoca el sentimiento, si se trata de un estímulo “real” (*realis*) o “irreal” (*irrealis*) como se vio en la figura 3 que ahora recordamos:

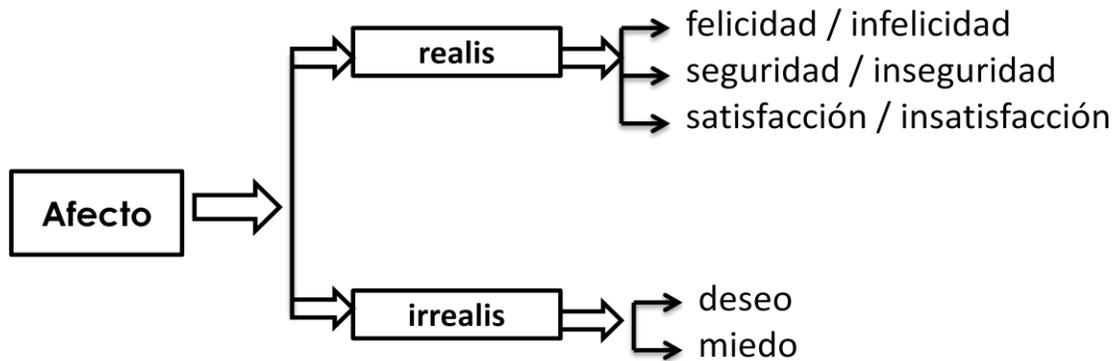


Figura 3.1 Subsistema de Afecto

Realis³²

- Las expresiones consideradas de (in)felicidad abarcan sentimientos como:

- alegría:

(3.29) *mientras [Gabriela] sintió que podía hacer los que deseaba **fue feliz*** (E10P)

- cariño:

(3.30) *en la 'Historia verdadera de la conquista' está presente **el amor** del vasallo al señor* (E1A2)

- tristeza:

(3.31) *Zifar está **inmerso en la tristeza*** (E1P)

- sufrimiento:

(3.32) *Don Quijote **siente un dolor** tan hondo* (E6A4)

- antipatía:

(3.33) ***Bernal** [sentía] **disgusto** hacia los autores que no relataron las cosas tal cual* (E10A2)

- La (in)seguridad incluye expresiones de:

- confianza:

³² Aquí mencionamos únicamente los sentimientos que cada categoría abarca según lo encontrado en el corpus analizado, para mayor detalle ver Martin y White (2005: 48-51). Como anteriormente mencionamos, dado el bajo porcentaje de expresiones de afecto, no se consideró necesario realizar un análisis más delicado como lo sería el nivel de inclinación/no-inclinación, abarcando entonces únicamente el nivel más general de sentimientos *realis/irrealis*.

(3.34) Zifar **suscita confianza** como rey (E1P)

- falta de confianza:

(3.35) Sancho es capaz de despertar en Don Quijote [...] **la duda en sí mismo** (E2A4)

- inquietud:

(3.36) el doctor **se muestra desesperado** porque Alda no lo deje (E7A4)

- sorpresa:

(3.37) inmediatamente **me sorprendieron** las imágenes tan extrañas (E7A2)

➤ La (in)satisfacción indica sentimientos como:

- completitud:

(3.38) acaso el dinero y el capitalismo **han rellenado esa hondura** (E8A4)

-vacío:

(3.39) cuando consiguieron lo que querían **no los llenó** (E1A2)

- decepción:

(3.40) la realidad **los decepcionó** (E1A2),

- hastío:

(3.41) Gloria **muere de aburrimiento** (E9P)

- enojo:

(3.42) **la furia injustificada** que sufrió Leticia al verse desdeñada por Ariel (E10A4)

Irrealis. Esta categoría incluye:

➤ Expresiones de miedo:

(3.43) el espectáculo **los atemorizó** (E9A2),

(3.44) al afincarse en Italia, León Hebreo **no tiene temor** (E5P)

➤ Expresión de deseo:

(3.45) ambos [Don Quijote y Sancho] **desean escapar** de sus condiciones anteriores (E2A4)

(3.46) de ninguna manera **es mi deseo** juzgar a Bernal (E1A2)

Subsistema de Juicio

Como mencionamos anteriormente, este subsistema incluye expresiones evaluativas hacia seres humanos y sus acciones a partir de juicios de estima social, que abarcan la normalidad, capacidad y tenacidad de las personas y juicios de sanción social que incluyen la veracidad e integridad como vemos nuevamente en la figura 4:

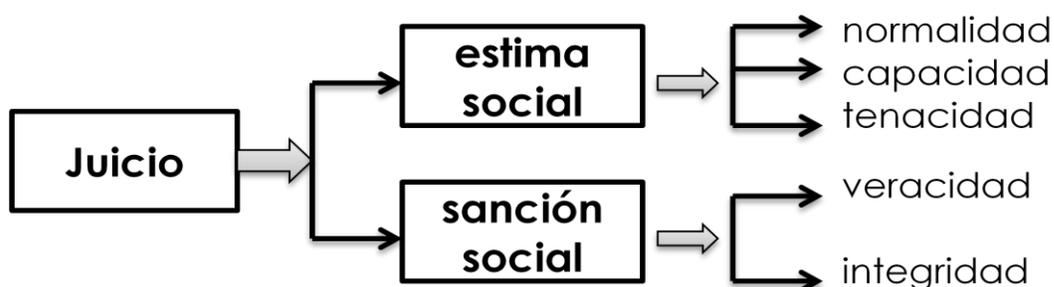


Figura 3.2 Subsistema de Juicio

En relación con las valoraciones de juicio, es preciso señalar que se tomaron como tal todas aquellas expresiones que, en cuanto a su significado, transmitieran una valoración de estima o sanción social independientemente de la entidad valorada. Esto llevó a que se incluyeran como valoraciones de juicio, por ejemplo, las expresiones como:

(3.47) *una Nueva España **colmada de corrupción*** (E4A2)

(3.48) *el teatro fue el **transmisor de ideologías tiránicas*** (E6A2)

En éstas, aunque explícitamente se valora un objeto -"la Nueva España" en (3.47) y "el teatro" en (3.48)- el significado de la valoración es de sanción social. En estos casos, el país o el teatro no son evaluados en cuanto a lo que son como objetos concretos sino que representan una valoración hacia las personas que, en el primer caso, vivían en la Nueva España, y en el segundo, le dieron al teatro un uso no enteramente moral.

Juicios por estima social:

- Normalidad. Este tipo de juicios hace referencia a una persona como alguien especial por algún motivo e incluyen expresiones que valoran a un ser como:

- innovador:

(3.49) *Nájera sí **se consideró innovador** en la parte cromática* (E1A4)

- diferente a los demás:

(3.50) *Hermes, **este singular personaje** mitológico* (E6P)

- famoso:

(3.51) *Gutierre de Cetina era ya **un escritor renombrado*** (E5A2)

Las valoraciones negativas por normalidad incluyen el considerar a alguien como desafortunado, excéntrico, errático, retrógrada, entre otras.³³

- Capacidad. Dentro de esta categoría se valora a una persona sobre todo por:

- su talento:

(3.52) *Manuel Gutiérrez Nájera **ejercía un hábil manejo del lenguaje*** (E1A4)

- su inteligencia:

(3.53) *Roboán **sabiamente** se lleva el apoyo moral* (E1P)

- o su nivel de cultura:

(3.54) *un autor renacentista o barroco por descontado **ha leído a muchos clásicos*** (E6P)

Las valoraciones negativas dentro de esta categoría se centran en la incapacidad de la persona:

(3.55) *el fracaso del protagonista recae [...] en **su continua incapacidad de distinguir la frontera entre el plano realista y el plano fantástico*** (E5A4)

³³ Como veremos más adelante, las valoraciones dentro de esta categoría fueron mínimas.

➤ Tenacidad. Aquí se incluyen valoraciones que hablan de una persona como:

- tenaz:

(3.56) Bernal **se empeñó** en sacar la verdad (E6A2)

- o valiente:

(3.57) Sinhazinha **se atreve** a vivir su pasión (E9P)

Las valoraciones de tenacidad negativas abarcan aspectos como:

- desinterés:

(3.58) además de **la indiferencia de Juan** (E7P)

- obsesión:

(3.59) Don Quijote **está ensimismado** en los libros de caballería (E2A4)

- o cobardía:

(3.60) el ingeniero **se va cobardemente** (E9P)

Juicios por sanción social

➤ Veracidad. Se refiere aquí a la verdad u honestidad con la que una persona se maneja:

(3.61) lo importante en este trabajo es resaltar **la veracidad de Díaz del Castillo** (E10A2)

o, por el contrario, a la falta de ello como en:

(3.62) Martirio **hace creer** a Adela que Bernarda ha matado a su amante (E7P)

➤ Integridad. En el polo positivo, hablan de una persona o un comportamiento moral, bueno:

(3.63) el señor Gutiérrez, **personaje íntegro** (E9A4)

En el negativo se habla sobre todo de:

- inmoralidad:

(3.64) los mozos se prestan a **acciones inmorales** (E9A4)

- crueldad:

(3.65) los colonizadores **cometen atrocidades** contra los indios (E4A2)

- e injusticia:

(3.66) Fernando de Rojas **fue obligado** a convertirse al cristianismo (E5P)

Subsistema de Apreciación

Dentro de este subsistema se incluyen expresiones de opinión acerca de objetos concretos o abstractos. Se dividen como hemos visto en tres categorías que a continuación recordamos:

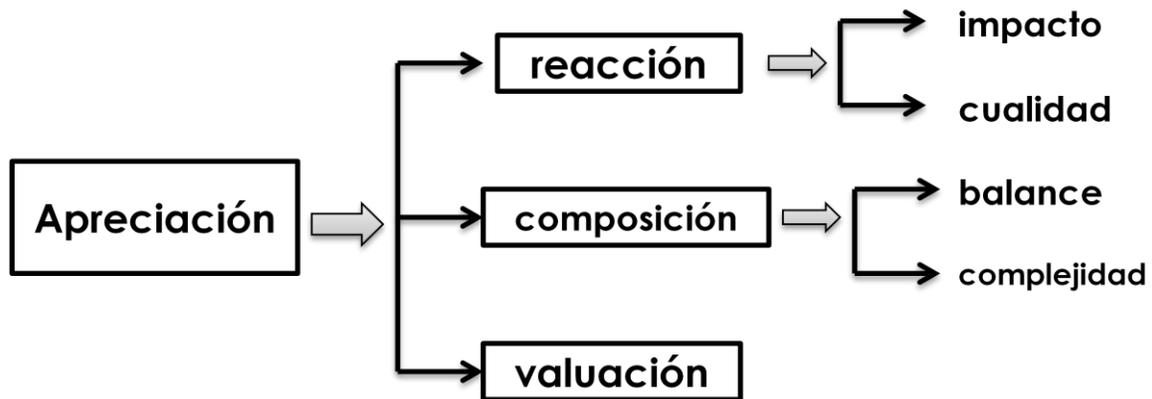


Figura 3.3 Subsistema de Apreciación

Apreciación por reacción:

- Se clasifican como impacto aquellas valoraciones que hablan de entidades que causan una reacción en el escritor y/o en el público en general. En cuanto a la reacción del escritor, sobresalen las valoraciones en que una entidad es considerada "interesante" o "llamativa":

(3.67) **interesante** es el punto de vista del padre las casas (E4A2)

(3.68) este hecho, sin duda, **merece nuestra atención** (E4P)

Por su parte, las que provocan una reacción en el público hablan de:

- el impacto que producen:

(3.69) *este fabulador inagotable demostró siempre una [...] riqueza de **personajes entrañables e inolvidables*** (E8P)

- o de su popularidad:

(3.70) *Altamirano publicó por entregas **su afamada novela** 'Clemencia'* (E3A4)

A este respecto, como se mencionó arriba, si la entidad valorada como famosa es una persona se consideró una valoración de juicio-normalidad mientras que si lo valorado es un objeto (como la obra literaria) se tomó como apreciación-impacto.

- Por cualidad se consideraron valoraciones que abarcan primordialmente cuestiones estéticas como belleza o musicalidad o valoraciones de bueno o malo.

Apreciación por composición

- En cuanto a complejidad, las valoraciones catalogadas incluyen aspectos como:

- la misma complejidad:

(3.71) *Sancho y Don Quijote son **personajes tan complejos*** (E2A4)

- la claridad:

(3.72) *la función del perro **es clara*** (E2A2)

- la precisión:

(3.73) *la novela contiene **certeros diálogos*** (E8P)

- y la riqueza o variedad:

(3.74) *los temas que abordó en sus obras **fueron variados*** (E1A4)

- Las valoraciones consideradas de balance hablan sobre una entidad como:

- equilibrada o balanceada:

(3.75) *Sagrari López Poza [...] elabora un extenso análisis, **bien armado y contextualizado**, de la descripción del arco* (E6P)

- o lógica o coherente:

(3.76) *la transformación de Maritornes **sigue una lógica*** (E6A4)

Apreciación por valuación

En este caso se incluyen valoraciones que de una manera u otra le otorgan a la entidad cierta importancia:

(3.77) *se trabajará **la importancia del teatro** dentro del proceso de evangelización* (E6A2)

Sin embargo también se consideraron valoraciones en las que el valor está dado por otro tipo de características como pueden ser, por ejemplo:

- la originalidad

(3.78) ***la innovación del sevillano** respecto al tema de los ojos fue hablar de la mirada* (E5A2)

- el significado

(3.79) *la primera experiencia de los hijos de Zifar, lejos de su tierra de adopción, **representa la oportunidad** para demostrar los valores que han aprendido* (E1P)

- o bien la influencia que tiene:

(3.80) *[en las sociedades industriales avanzadas] la comunicación generalizada **tiene tanta influencia** y determinación como los libros de caballerías en El Quijote* (E4A4)

c) Realizaciones

Finalmente, como mencionamos en el capítulo anterior, los recursos lingüísticos utilizados para la realización de las distintas valoraciones se dan de dos maneras básicas: de forma inscrita (i.e., explícita) o de forma evocada (i.e., implícita). Esta distinción fue la base para catalogar los datos obtenidos en el análisis. Como realizaciones inscritas (ver capítulo 2, apartado 2.3.2.1.4) se consideraron aquellas realizadas a través de:

- atributos, i.e., cualidades que se atribuyen a los participantes: “*este texto es claro*”
- epítetos, es decir, cualidades con las que se describen a los participantes: “*se trata de un texto claro*”
- circunstancias de manera, esto es, cualidades atribuidas a un proceso: “*el texto dice claramente...*”
- procesos “*el espectáculo los atemorizó*”
- nominalizaciones: “*la claridad de este texto*”, “*el temor ocasionado por el espectáculo*”

Por su parte, para la realización indirecta de significados valorativos se consideran (siguiendo a Martin & White, 2005) los siguientes recursos:

- metáforas léxicas, esto es, cuando el escritor recurre a usos metafóricos del lenguaje y a comparaciones para “provocar” una interpretación valorativa:
(3.81) *el teatro misionero resulta un campo fértil para el estudio* (E2A2)
- recursos de gradación:
(3.82) *el término [cuatrocientas voces] es bastante empleado en el teatro náhuatl* (E9A2) (ver también apartado siguiente)
- el co-texto, esto es, instancias en que la interpretación valorativa del lector proviene de la totalidad del discurso y sus propios valores y conocimientos. En este sentido, la valoración está apoyada en la totalidad del texto y los valores que en él se van transmitiendo.

3.4.2.1.2 Sistema de GRADACIÓN

Como se recordará, el Sistema de GRADACIÓN abarca aquellos recursos lingüísticos que permiten al hablante o escritor graduar –aumentar o disminuir- el énfasis que se le da a las opiniones expresadas. De este modo, su función está muy apegada

a los recursos utilizados dentro del Sistema de ACTITUD arriba mencionado. Cuando las opiniones son expresadas de manera inscrita, los recursos de gradación modifican los significados dándoles mayor o menor énfasis. Al mismo tiempo, y como ya vimos, el uso de estos recursos es una herramienta que permite evocar una opinión, esto es, transmitir una valoración de manera implícita.

Para el análisis de los recursos de gradación se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- i. cuantitativamente hablando, el porcentaje de secuencias de valoración en las que aparece un elemento de gradación. Para ello, se tomó en consideración cada elemento de gradación de cada cláusula de manera tal que en una misma cláusula puede encontrarse más de un recurso de gradación:

(3.83) ***nunca ningún*** sorjuanista había mencionado **antes de entonces**
(E6P)

- ii. se considera si los recursos de gradación se utilizan con el fin de graduar una valoración inscrita o como herramienta para valorar una entidad de manera evocada
- iii. los recursos utilizados para la realización de la gradación. A este respecto se consideran tres posibilidades (ver Martin & White, 2005: 142-144):

a) la gradación se da por medio de un elemento lingüístico dentro de una cláusula. Este puede ser:

- una palabra:

(3.84) *March fue el otro **gran** modelo de Cetina* (E5A2)

- o una frase:

(3.85) *'Flor nueva de romances viejos' tuvo una difusión **en todo el mundo***
(E3P)

b) la gradación se da de manera fusionada, es decir, no se utiliza una forma léxica separada como en el caso anterior sino que el significado de la palabra utilizada lleva implícito una idea de gradación, por ejemplo, en:

(3.86) *el Vesubio es el **máximo** recinto del chisme en Ilheus* (E10P)

(3.87) *el narrador [...] caracteriza de manera **horrible** a Maritornes* (E6A4)

(3.88) *el **famosísimo** madrigal 'Ojos claros y serenos'* (E5A2)

En los tres casos, la forma léxica elegida tiene un significado que incrementa el énfasis de un significado original: máximo = el más grande; horrible = muy feo; famosísimo = muy famoso.³⁴

c) la gradación se da por:

- listado de palabras con significados afines:

(3.89) *el romance adquiere **auge y reconocimiento*** (E3P)

(3.90) *los diálogos son **directos, con significado conciso, sin enredos psicológicos*** (E6A2)

-o por listado de entidades que llevan a una gradación por cantidad

(3.91) *[Cetina] también escribió **epístolas, romances, estancias, una elegía, una oda, canciones*** (E5A2)

iv. el tipo de gradación que se hace. Como vimos anteriormente los recursos de GRADACIÓN se pueden ubicar dentro de dos ejes. En uno ellos, la gradación sirve para dar mayor o menor *Fuerza* a la valoración. El segundo eje coloca a la entidad valorada dentro de categorías que la hacen más o menos precisa, es decir, modifica el *Foco* bajo el cual se le considera.

³⁴ Para determinar la gradación lexicalizada se recurrió al Diccionario de la Real Academia Española (versión electrónica: www.rae.es/recursos/diccionario/drae)

Por tal motivo, las categorías consideradas en el análisis son las que se muestran en la figura que abajo recordamos:



Figura 3.4 Sistema de GRADACIÓN

Fuerza:

- o intensidad: en esta categoría se incluyeron aquellos recursos que aumentan o disminuyen la fuerza o el énfasis que se le da a la valoración:

(3.92) *Dulcinea y Maritornes son personajes **muy** complejos y contradictorios* (E6A4)

(3.93) *el discurso **tan** famoso del Quijote* (E5A4)

- o cuantificación: los recursos pertenecientes a esta categoría son utilizados por lo general en entidades concretas puesto que la valoración se indica por medio del número, el tamaño o la extensión asignados a una entidad³⁵:

³⁵ Por este motivo, en aquellos casos donde se utiliza el adverbio comparativo "más" el procedimiento fue el siguiente: si la entidad con él gradada es un atributo o epíteto, se le considera una gradación por intensidad, por ejemplo en: "Ojos *claros y serenos*' es su más célebre madrigal", en cambio, si con él se gradúa una nominalización, como en "*Hermes tiene más paralelos con el 'Primer sueño'*", fue categorizada como una gradación por cuantificación-cantidad.

- la cuantificación por cantidad hace referencia a un cierto número:
(3.94) [Josué] *después de **muchos** esfuerzos, consigue enamorar [a Gloria] (E9P)*

o al tamaño o presencia de una entidad:

(3.95) [estos autores] *tuvieron **grandes** repercusiones en el nuevo mundo (E5A2)*

- la extensión, por su parte, puede abarcar dos aspectos, el alcance y la distancia, en ambos casos en relación con el tiempo y el espacio. El alcance puede hacer referencia a la duración temporal de un hecho:

(3.96) *1492 vivirá **por muchos siglos** (E5P)*

o a su nivel de expansión en un espacio determinado:

(3.97) *el sincretismo es **ampliamente** conocido (E2A2)*

La distancia, por otra parte, ubica a una entidad como cercana –o lejana- en cuanto a tiempo o espacio:

(3.98) *niños y adolescentes de las favelas, en el barrio de la Ciudad de Dios en Río de Janeiro, émulos, sin duda, de éstos pintados **hace más de setenta años** [...] por la pericia narrativa de Jorge Amado (E8P)*

- o realce: engloba recursos que permiten graduar hechos o procesos según su frecuencia:

(3.99) [estos autores] *fueron citados **reiteradas** veces (E4P)*

o vigor:

(3.100) *esa sociedad le confiere valores y expectativas que modifican **profundamente** su carácter (E1P)*

Foco

- la autenticidad abarca recursos que ubican una entidad a partir de su grado de definición:

(3.101) *estos poetas son los **verdaderos** recreadores (E3P)*

(3.102) *entre [Sancho Panza y Don Quijote] crean **una especie de** utopía* (E2A4)

- la especificidad incluye aquellos recursos con los que se ubica a una entidad dentro de un eje que va de lo específico a lo general:

(3.103) *la conducta de Malvina es **especialmente** notable* (E10P)

(3.104) *de entre todos los géneros literarios la novela cumple **mayormente** con una función* (E5A4)

- la realización, en la que se ubican recursos que permiten señalar si algo fue realizado por completo o no:

(3.105) *Fray Bartolomé **logra pacificar** junto a la orden dominica* (E4A2)

3.4.2.1.3 El posicionamiento ante el otro: análisis a partir del Sistema de COMPROMISO

Como señalamos, además de los recursos utilizados en la expresión de opiniones, el posicionamiento del autor se puede dar también en cuanto a su relación con otras voces y otros textos. Este tipo de posicionamiento se estudió en la tercera etapa del análisis y para la identificación y categorización de los recursos que se dan en este tipo de posicionamiento se trabajó principalmente dentro del esquema planteado por el Modelo de la Valoración en su Sistema de COMPROMISO. La composición de este sistema se puede ver en la figura 3.5 (más adelante). Como se vio en el apartado 3.4.1, referente al procedimiento, para el análisis realizado a partir de este sistema se consideraron como unidades independientes aquellas cláusulas cuya realización coincide con una oración ortográfica y aquellas que, dentro de un complejo clausular, estén relacionadas entre sí paratácticamente.

Ahora bien, como expresiones monoglósicas, se consideraron aquellas afirmaciones contundentes, sin ningún tipo de modalización, que en adelante llamaremos aseveraciones:

(3.106) *tanto los hombres como Quetzalcóatl necesitan de Xólotl para atravesar el inframundo* (E2A2)

Por su parte, las expresiones heteroglosicas fueron analizadas conforme a las categorías incluidas en la figura arriba incluida a partir de los siguientes recursos³⁶:

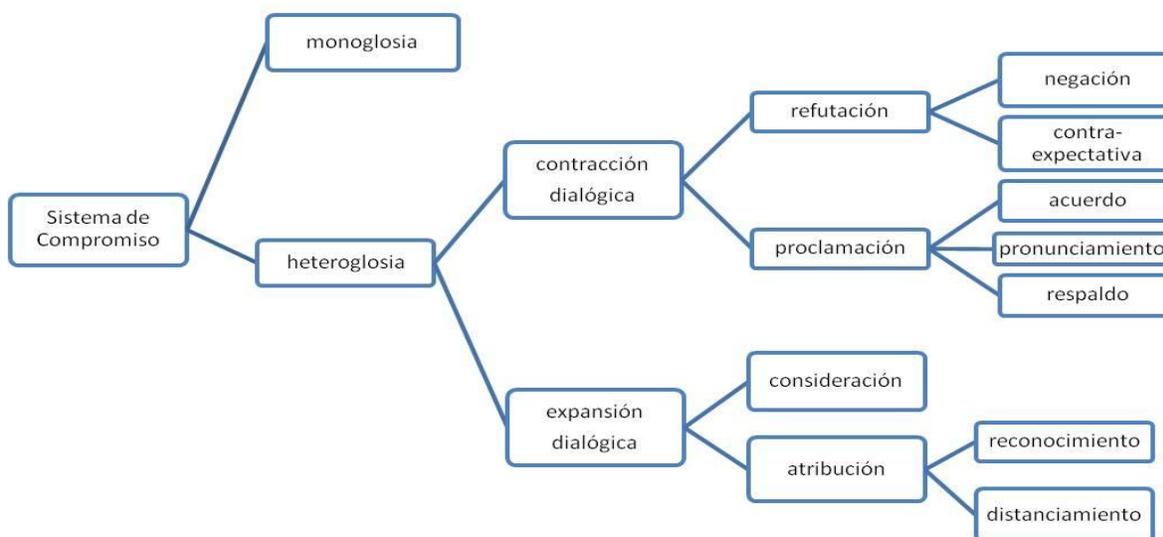


Figura 3.5 Sistema de COMPROMISO

a) Recursos de contracción dialógica: refutación.

Con los recursos de refutación, el escritor adopta una posición contraria a otra puesto que llega a negarla completamente (en el caso de la negación) o a restarle validez al posicionarse a favor de una posibilidad contraria (en la contra-expectativa):

En cuanto a la negación, se tomaron como tal aquellas cláusulas o grupos clausulares con una clara polaridad negativa:

³⁶ En este apartado presentamos aquellos recursos de los que partimos para ilustrar el análisis realizado. En el Capítulo 5, donde presentaremos los resultados de esta etapa, se mencionarán los recursos encontrados más sobresalientes en cada categoría.

(3.107) *la conciencia de este lector enardecido **ya no se ajusta** a estas reglas* (E4A4)

(3.108) *Zifar **no vive** un periodo de adopción fuera del hogar* (E1P): ³⁷

Para la expresión de una contra-expectativa, en cambio, se da sobre todo la utilización de recursos que cumplen la misma función que las conjunciones adversativas:

(3.109) *la obra no logró convocar a los suscriptores necesarios para reeditarse, **pero** los ejemplos de la edición de Madrid continuaron circulando entre los hombres letrados de la Nueva España* (E4P)

b) Recursos de contracción dialógica: proclamación

La proclamación indica un posicionamiento claro y firme del escritor a favor de la proposición dada, en este sentido, con el uso de estos recursos el escritor cierra el diálogo a otras propuestas al presentar una –la suya- como la de mayor validez. Esto se logra, como vimos, con recursos que indican:

i. Acuerdo. En ella se incluyeron recursos que presentan una información como aceptada y conocida, con la que todos concuerdan. Esto se da, por ejemplo, con el uso de adverbios de afirmación tales como “por supuesto” “evidentemente” “obvio”, “ciertamente”:

(3.110) ***evidentemente** fueron muy variables las condiciones y causas por las que cada persona viajó al Nuevo Mundo* (E1A2)

(3.111) *esta visión sobre las mujeres **sin duda** corresponde a la misoginia de su época* (E7A4)

³⁷ Se interpretó como refutación el uso de la negación en términos generales. Es claro que la negación no necesariamente implica siempre una oposición a una postura contraria, sin embargo, por cuestiones de tiempo, no fue posible realizar un análisis más detallado que separara la negación- como-oposición de otras posibles interpretaciones.

ii. Pronunciamento. Con recursos de este tipo, el escritor da énfasis a su proposición. Esto se logra en su mayor parte señalando explícitamente la importancia de una proposición por medio de estructuras como:

(3.112) **es importante conocer** plenamente su pensamiento primigenio sobre lo que ocurría en las India (E4A2)

(3.113) **lo curioso del caso es** que cierto crítico ha hablado del profundo conocimiento que tenía Hugh Blair de la literatura española (E4P)

iii. Respaldo. Se tomaron como tal el uso de frases con las que el escritor indica mostrarse de acuerdo con alguna proposición realizada por otro, generalmente, algún otro autor o, en este caso, otro crítico literario:

(3.114) pero, **como señala Luis Iñigo Madrigal** en el citado artículo, el soneto del novohispano presenta, enlazados, elementos religiosos y profanos. (E7A2)

(3.115) **Fischer demuestra con elocuencia** que una de las características del romanticismo, o del germen romántico afín a todos los rebeldes idealistas de aquella época, era la capacidad crítica (E8A4)

c) Recursos de expansión dialógica: consideración

Recordemos que con el uso de estos recursos, el escritor indica que su posición es sólo una entre varias posibles posturas (Martin & White, 2005: 104), reconociendo así la existencia de otras posibilidades y con ello, de otras voces. En principio, como recursos para su realización se tomaron en consideración tres posibilidades:

i. Referencias explícitas a la presencia y opinión del escritor con el uso de pronombres, adjetivos posesivos y procesos en primera persona (como, por ejemplo: creo, pienso, considero, según mi criterio, en mi opinión, me parece, desde mi punto de vista, a mi parecer)

(3.116) **yo creo que** la palabra conquistar es una palabra, y por lo tanto, una acción de suma importancia y presencia en la humanidad (E1A2)

(3.117) **a mi entender**, el pasaje del discurso de la Edad Dorada que don Quijote pronuncia ante Sancho Panza y el círculo de cabreros es una de las

pruebas más fehacientes del cambio de paradigma que subyace a la obra y al pensamiento de Cervantes mismo (E5A4)

(3.118) **en mi opinión**, ésta es una visión estrecha respecto a lo que llegan a ser (E2A4)

ii. Expresiones de modalización dentro del Sistema de Modo, esto es, expresiones de probabilidad o "mitigadores" (Hyland, 2005a, b). En primera instancia, se consideró sobre todo:

- el uso de procesos en condicional:

(3.119) *visto de esta manera, el soneto **tendría** un carácter demasiado profano y sensual (E7A2)*

- el uso del proceso 'poder' en su variante epistémica (Beke, 2005).

(3.120) *su narrativa **puede definirse** desde un primer realismo y compromiso sociales, [...] hasta el desarrollo de una novela repleta de humor, erotismo, sensualidad (E8P)*

- el uso de adverbios de duda (i.e., quizá, acaso, tal vez, probablemente)

(3.121) *la cuestión de los ídolos es **quizá** la más característica dentro del proceso de aculturación (E2A2)*

d) Recursos de expansión dialógica: atribución

Con estos recursos, como su nombre lo dice, el escritor atribuye a otro(s) la información dada en una proposición. Sin embargo, existen dos posibilidades dentro de la atribución. En la primera el escritor simplemente reconoce que lo que ha dicho alguien más sin recurrir a un posicionamiento muy evidente. En la segunda, el distanciamiento, el escritor sí transmite una postura abiertamente crítica a lo dicho por otro. Dentro de los recursos de reconocimiento están por ejemplo:

(3.122) **Vicente Gaos hace notar** la hilaridad de esta sentencia (E2A4)

(3.123) **Ludovic Osterc** en su estudio sobre la jerarquía eclesiástica en el Quijote **expone** una gradación de la crítica que va desde los monjes y frailes hasta los arzobispos y pontífices. (E5P)

(3.124) **según A. M. Withers**, veintinueve derivan de composiciones italianas; dos, de latinas; treinta y uno, de la poesía de Ausias March (E5A2)

(3.125) **para él**, [Eduardo Subirats] las pantallas ordenan y jerarquizan casi todo (E4A4)

Dentro de este grupo se consideraron también los casos en que el autor atribuye una proposición a fuentes no determinadas con exactitud:

(3.126) **se ha discutido mucho** sobre el origen del poema anterior (E5A2)

(3.127) **se dice** usualmente que en los juegos el tiempo no pasa (E10A4)

Se consideró como distanciamiento las ocasiones en las que el escritor del ensayo adopta una posición abiertamente contraria y crítica a lo dicho por otro, por ejemplo:

(3.128) *ambas piezas teatrales provienen, [...] del mismo texto conservado en la colección miscelánea apócrifa conocida como Gamaliel, en su versión castellana, **no catalana como sugiriera inicialmente del Paso y Troncoso*** (E2A2)

(3.129) **con una ausencia bastante acusada de autocrítica, Octavio Paz** tacha a Sor Juana de "erudita a la violeta" por las citas y glosas que hace de Baltasar de Vitoria sin mencionarlo (E6P)

Hemos hasta aquí presentado e ilustrado con algunos ejemplos las decisiones más importantes en la realización del análisis a los textos que conforman el corpus de la investigación. Con ello es posible observar que los escritores hacen uso de una gran variedad de recursos para posicionarse ante los demás. Dado que esta investigación busca precisamente identificar cuáles de estos recursos son utilizados de manera común por estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas y hasta qué punto se asemejan a los recursos utilizados por los profesores, se llevó entonces a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo de los recursos arriba mencionados en las diferentes proposiciones que integran los textos del corpus elegido bajo los criterios ya mencionados. En los dos capítulos siguientes se presentan los resultados encontrados. En ellos, los datos cuantitativos

se verán expresados a partir de porcentajes. Con ello se busca reflejar la proporción con la que los escritores utilizan los diferentes recursos. Sin embargo, todos los datos numéricos fueron sometidos a la prueba estadística “Ji Cuadrada de Pearson [χ^2] de asociación” estableciendo dos tipos de comparaciones.

Por una parte, se compararon los resultados obtenidos entre los dos grupos de escritores estudiantes, es decir, los resultados de A2 con los de A4. Esto se hizo con el fin de ver la manera en que una mayor familiaridad con el discurso de la comunidad académica, dada a partir de los años de estudio, se refleja en la utilización de diferentes recursos. Si la diferencia entre los dos grupos de estudiantes es estadísticamente significativa, esto se menciona debajo de cada cuadro o gráfico como: **A2/A4** dando enseguida el valor observado de χ^2 y el nivel de p . El segundo tipo de comparación hecha fue entre los estudiantes y los escritores publicados. En este caso, los datos obtenidos en los textos de los dos grupos de estudiantes se unieron y compararon con los datos obtenidos en el análisis de los ensayos publicados buscando con ello identificar aquellos recursos estudiantiles que se diferencien en mayor medida de los recursos profesionales. Las diferencias estadísticamente significativas en este caso se presentan en cada cuadro o gráfico como **E/P** con el valor observado de χ^2 y el nivel de p correspondiente. Si el cuadro o gráfico no menciona valores de χ^2 , se debe a que la diferencia encontrada no es significativa estadísticamente hablando. Procederemos, entonces, a presentar primero los resultados relativos al posicionamiento que hacen los tres grupos de escritores a partir de las opiniones expresadas ante las distintas entidades.

Capítulo 4

El posicionamiento del escritor en el campo de la literatura: recursos para la construcción de opiniones

En este capítulo presentaremos los resultados obtenidos en el análisis realizado a partir de los Sistemas de ACTITUD y GRADACIÓN del Modelo de la Valoración. Como recordaremos, esta parte del análisis tiene como objetivo identificar aquellos recursos utilizados por estudiantes y escritores publicados en el establecimiento de una posición ante el campo principal de su discurso, en este caso, los diversos aspectos relacionados con una obra literaria. Para ello, abordaremos la construcción de opiniones y puntos de vista que se da en los ensayos a partir de diversos elementos valorativos. El segundo aspecto considerado en relación con el posicionamiento, esto es, aquel que se realiza ante los lectores y otras posibles voces, se presenta en el siguiente capítulo.

Como mencionamos, el análisis basado en el Sistema de ACTITUD parte de los dos elementos que constituyen una opinión –la opinión en sí misma y la manera en que se realiza-. Para analizar el primer elemento, el contenido de las opiniones, se toman en cuenta, a su vez, las entidades valoradas, es decir, aquello sobre lo que se opina, y el tipo de valoración que se da, esto es, si es positiva o negativa, por un lado, y si se basa en la expresión de cuestiones afectivas, de juicios o de apreciaciones, por otro. Para ver la manera en que se expresan las opiniones, se toma en consideración los recursos para su realización inscrita o evocada. Finalmente, se presenta la manera en que las opciones presentadas por el Sistema de GRADACIÓN contribuyen en la expresión de opiniones, ya sea aumentando o disminuyendo el énfasis de una opinión explícita o como recurso para provocar en el lector una interpretación evaluativa.

4.1 El papel de la valoración en los ensayos del análisis literario

Como hemos visto anteriormente, el ensayo de análisis literario es un género que combina elementos expositivos y argumentativos puesto que en él el escritor

busca, por un lado, presentar al lector el análisis realizado de algún aspecto relacionado con una obra literaria o un autor y, al mismo tiempo, persuadirlo de la validez de su análisis. A este respecto, las opiniones y los puntos de vista expresados forman parte importante del texto al contribuir a la presentación del análisis y los argumentos que lo soportan. Por ello, el primer punto a considerar es determinar la medida en la que se da la presencia de expresiones valorativas en un ensayo, es decir, la densidad evaluativa (Kaplan, 2007) de los textos. Para ello, se calculó la proporción de texto en la que se da la realización de valoraciones. Dado que los textos analizados varían en cuanto a su longitud, se buscó obtener el porcentaje de valoraciones tomando como base el número de secuencias de valoración identificadas en cada texto en relación con el número de cláusulas que lo conforman. En la tabla siguiente (4.1) se pueden ver los resultados obtenidos en los tres diferentes grupos así como el promedio de secuencias de valoración en cada uno de ellos:

	No. de cláusulas	secuencias de valoración	Densidad evaluativa
A2	2,006	469	23.37%
A4	2,381	591	24.82%
P	2,607	733	28.11%

Tabla 4.1 Densidad evaluativa en los tres grupos de textos

Como se puede observar, la proporción de expresiones evaluativas –o valorativas- en los textos estudiantiles es de aproximadamente un 24%, aumentando ligeramente el porcentaje en los textos escritos por estudiantes de cuarto año de la carrera. Por su parte, los ensayos publicados tienen una densidad aún mayor, del 28% lo cual indica que en éstos la presencia de expresiones de opinión –sean explícitas o implícitas- se incrementa en comparación con los ensayos estudiantiles.

Por otra parte, como hemos mencionado, las evaluaciones realizadas pueden darse a partir de tres tipos de expresiones, las de afecto (sentimientos o emociones), de juicio o de apreciación. El siguiente gráfico (4.1) nos presenta, en términos generales, la proporción de valoraciones hechas en cada uno de ellos:

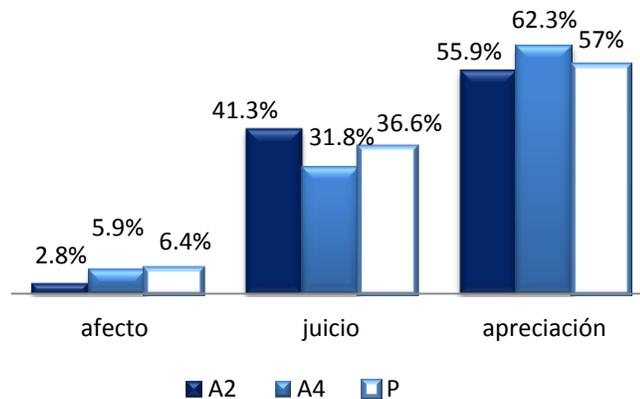


Gráfico 4.1 Porcentaje de valoraciones por subsistema de ACTITUD
(A2 /A4 – $\chi^2= 14.158$; $p<0.001$)

En los tres diferentes grupos sobresalen las valoraciones hechas a partir de aspectos de apreciación ya que, en total, éstas representan el 58.4% de las valoraciones realizadas en todos los ensayos analizados. Como señala Hood (2004), este tipo de valoraciones suele predominar en el discurso académico en general y este género en particular no es la excepción. Sin embargo, se pueden ver diferencias en la proporción con la que cada grupo de escritores recurre a cada tipo de valoración. Esta diferencia es especialmente significativa entre los dos grupos de estudiantes. Si nos centramos en las expresiones de afecto, vemos que, entre los estudiantes de cuarto año, éstas se incrementan a más del doble de las realizadas por los estudiantes de segundo año (5.9% y 2.8% respectivamente). En este sentido, los estudiantes avanzados se acercan a los ensayos publicados en cuanto a este rasgo en particular ya que, en estos últimos, el número de valoraciones afectivas es sólo ligeramente mayor que el presentado en los ensayos de cuarto año.

Por otra parte, entre los escritores de segundo año se ve un incremento importante en las valoraciones por juicio en comparación con los otros dos grupos. En este grupo de escritores, la diferencia entre el número de valoraciones por juicio y por apreciación es de sólo 14.6 puntos porcentuales (el 41.3% de sus valoraciones son de juicio mientras que el 55.9% son de apreciación). En los estudiantes de cuarto año, en cambio, la diferencia entre uno y otro es de 30.5 puntos porcentuales, ya que las apreciaciones son el 62.3% del total, casi el doble que las de juicio (31.8%). Los ensayos publicados, finalmente, tienen también una

cantidad mayor de valoraciones por apreciación pero la diferencia entre éstas y las valoraciones por juicio disminuye en comparación con los estudiantes de cuarto año, hasta ser de 20.4 puntos porcentuales.

Hemos presentado aquí un panorama general de la densidad evaluativa en los ensayos y del tipo de valoración que en ellos se hace. Este último tema se verá con mayor detalle en el apartado correspondiente al tipo de opiniones encontradas. A continuación veremos en primera instancia los resultados relativos a las entidades valoradas en los ensayos, es decir, los objetos y personas sobre las cuales se expresa una opinión.

4.2 Entidades valoradas en los ensayos de análisis literarios: ¿sobre qué se opina?

El hecho de realizar un análisis de las entidades valoradas en los ensayos nos permite acercarnos al tipo de elementos que forman el punto central del análisis realizado por los escritores a la obra literaria. En primera instancia presentaremos los datos relacionados con las expresiones de afecto ya que, como mencionamos en el capítulo anterior, en éstas no se puede hablar de una “entidad valorada” como tal, sino de entidades que experimentan o provocan una emoción o sentimiento. Posteriormente presentaremos los resultados de las valoraciones por juicio y por último los datos relativos a las valoraciones por apreciación.

4.2.1 Entidades valoradas por expresiones de afecto

Las expresiones consideradas dentro del subsistema de afecto representan una valoración expresada a partir de las emociones –positivas o negativas- que una determinada entidad provoca en otra. Al respecto, la entidad que provoca la emoción es considerada el “disparador” mientras que la entidad que siente dicha emoción es aquí llamada el “experimentante”. En términos generales, en los ensayos son cuatro las personas a las que se les atribuye un determinado sentimiento:

1) el autor de la obra literaria:

(4.1) [Bernal Díaz del Castillo] se decide a escribir la "Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España" porque **ansiaba contar** los acontecimientos de los que había sido testigo (E10A2)
(afecto: deseo)

(4.2) cabe imaginar **la añoranza** que [Manuel Gutiérrez Nájera] tendría por los paisajes naturales y su exaltación **acompañada de una probable angustia** ante la nueva vida que se le mostraba (E1A4)
(deseo)
(inseguridad-inquietud)

2) alguno de los personajes que aparecen en la obra

(4.3) los personajes **quedan asombrados** al llegar a este centro urbano (E9A4)
(inseguridad-sorpresa)

(4.4) Zifar **está desesperado** cuando decide subir a la montaña donde se encuentra con el ermitaño (E1P)
(inseguridad-inquietud)

3) alguna persona externa a la obra, que puede ser algún personaje histórico u otro autor:

(4.5) se creó un espectáculo muy verosímil, al cual la sociedad novohispana no estaba acostumbrado y que, después de todo, **los atemorizó** (E9A2)
(miedo)

(4.6) otro [escritor judío], de familia expulsada que se afincó en Italia y **no tiene temor** ni será perseguido por ser llamado León Hebreo (E5P)
(no-miedo)

4) el escritor del ensayo.

(4.7) cuando leí el soneto [...] inmediatamente **me sorprendieron** las imágenes tan extrañas e inusuales (E7A2)
(inseguridad-sorpresa)

(4.8) **el pobre de Sancho** tuvo que recurrir a su débil memoria para recordar y reconstruir la carta (E6A4)
(infelicidad-tristeza)

La distribución de las diferentes entidades que experimentan emociones aparece en la siguiente tabla (4.2) :

	el autor	personajes de la obra	entidades externas	el escritor del ensayo
A2	23.1%	0	61.5%	15.4%
A4	5.7%	65.7%	25.7%	2.9%
P	0	80.9%	19.1%	0

Tabla 4.2 Tipo de experimentantes en ensayos de análisis literario (porcentajes calculados en relación con el número total de expresiones de afecto) (A2 / A4: $\chi^2= 17.101$, $p<0.001$; E / P: $\chi^2=5.263$, $p<0.025$)

En los ensayos escritos por estudiantes de segundo año, los sentimientos que se expresan son atribuidos sobre todo a personas de la época. Como recordaremos, la mayoría de ellos está formada por ensayos cuyo tema principal se relaciona con obras literarias que tratan sobre la Conquista de México. Por este motivo, los escritores muestran una tendencia por atribuir emociones tanto a los españoles como a los indígenas en ese periodo histórico. En contraste, los escritores de cuarto año se enfocan en el mundo de los sentimientos presentes en la obra literaria, hablando sobre todo de lo que sienten los personajes de las diferentes obras analizadas. Esto es todavía más evidente en los ensayos publicados donde en más del 80% de las ocasiones en que se mencionan sentimientos, éstos se refieren a lo que sienten los personajes de la obra literaria analizada. Por otra parte, es interesante observar también que los sentimientos del escritor del ensayo sólo aparecen explicitados en los ensayos estudiantiles, en los cuales los estudiantes expresan sentir deseo, inseguridad o tristeza hacia algún aspecto de la obra analizada.

Entre las entidades que causan los diferentes sentimientos, es decir, los disparadores, estos son por lo general de dos tipos. Por una parte están las entidades que aparecen en la obra, como los mismos personajes o algún acontecimiento en la obra que provocan algún sentimiento:

(4.9) *la novia [en "Bodas de sangre" es] esa especie de chivo expiatorio sobre quien tendrá que volcarse **la rabia y el odio de las otras** (E7P)*
(insatisfacción-desagrado) (infelicidad-antipatía)

(4.10) ***la furia injustificada** que sufrió Leticia al verse desdeñada por Ariel (E10A4)*
(insatisfacción-desagrado)

En otros casos son entidades externas a los hechos que suceden en la obra, como se ve en los siguientes ejemplos donde en (4.11) la realidad es la que provoca un sentimiento de decepción (insatisfacción) en los conquistadores españoles y en (4.12) es el determinismo social el que provoca sufrimiento (infelicidad) en los personajes:

(4.11) *los hechos reales fueron tan distintos de lo que se imaginaban (los españoles) que **hubo una decepción** (E1A2)*
(insatisfacción-decepción)

(4.12) *la Ciudad de México es el elemento medular para dar cuenta **del determinismo social que sufren los personajes** de esta obra (E9A4)*
(infelicidad-tristeza)

Sin embargo, también hay ocasiones en que no se menciona explícitamente la entidad que provoca algún sentimiento sino que se hace referencia a las emociones como un aspecto que caracteriza a una entidad:

(4.13) *en la comparación que el autor hace [...] salen a **relucir los sentimientos de tristeza y nostalgia** (E1A4)*
(infelicidad-tristeza)(deseo)

(4.14) *[la bondad, la sabiduría y la tolerancia eran] **cualidades imposibles de aceptar en una España amargada** (E5P)*
(infelicidad-tristeza)

Al igual que sucede con los experimentantes, es decir, el tipo de personas a las que los escritores atribuyen emociones, existe una diferencia en la proporción con la que los diferentes grupos de escritores se refieren a los disparadores, esto es, las entidades que provocan dicha emoción, como se ve en el gráfico 4.2 (abajo). En el caso de estudiantes de segundo año, la mayor parte de los disparadores (el 69.2%) se ubica fuera de la obra analizada, en el contexto histórico-social dentro del cual surge la obra. Lo mismo ocurre con los escritores de cuarto año quienes también mencionan factores externos a la obra como causantes de los sentimientos provocados. Sin embargo, en este grupo, cobran más importancia como disparadores los personajes o los hechos ocurridos en la obra analizada. La diferencia principal entre los grupos se ve al comparar los textos de los estudiantes con los ensayos publicados ya que éstos muestran una amplia preferencia por

mantener la expresión de sentimientos en el contexto de la obra misma. Como sucede con los experimentantes, los disparadores en los ensayos publicados son en su mayoría (el 68.1%), acontecimientos y personajes ocurridos dentro de la obra literaria.

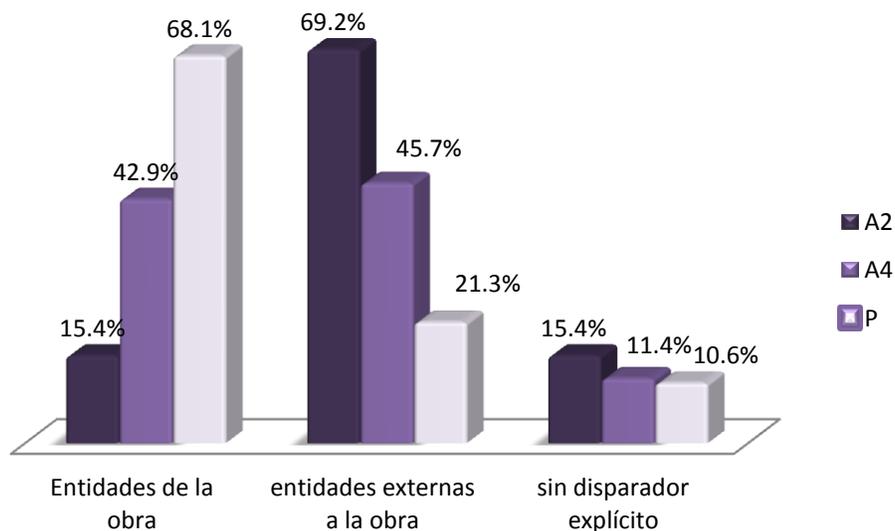


Gráfico 4.2 Disparadores en los ensayos
(E / P: $\chi^2= 11.102$; $p<0.001$)

Como se puede observar, entonces, las entidades que se valoran a partir de cuestiones afectivas, esto es, las entidades que experimentan y/o provocan los distintos sentimientos difieren en los tres grupos. Por una parte, los escritores de segundo año hacen referencia a entidades que no forman parte de la obra literaria analizada sino de acontecimientos históricos y sociales ocurridos en el momento en que ésta fue escrita. Por otra parte, los ensayos de los estudiantes de cuarto año, se orientan más a la obra literaria para la construcción de valoraciones afectivas. En este sentido, se acercan a los ensayos publicados. Sin embargo, en los ensayos de cuarto año se puede observar también que parte de los sentimientos expresados, sobre todo en cuanto a los disparadores, son orientados a entidades externas como ocurre con los escritores de segundo año. Como veremos a continuación algo similar ocurre con las entidades valoradas a partir de juicios y apreciaciones.

4.2.2 Entidades valoradas por expresiones de juicio

En las valoraciones de juicio, las entidades son por lo regular personas o acciones a las que se evalúa positiva o negativamente a partir de aspectos relacionados con su personalidad como su normalidad, capacidad o tenacidad, o bien, por aspectos relativos a conductas dentro de la sociedad, a cuestiones consideradas moral o éticamente buenas o malas. En términos generales, las entidades, como mencionamos en el capítulo anterior, son de cinco tipos:

1. entidades relativas al autor (el mismo autor como persona, su estilo como escritor, los temas que toca en sus obras, otras obras que ha escrito), por ejemplo:

(4.15) **la innovación del sevillano** [Gutierre de Cetina] *respecto al tema de los ojos*
(+normalidad)
fue hablar de la mirada (E5A2)

2. entidades relativas a la obra (la obra misma o partes de ella, elementos que en ella aparecen, sus personajes, hechos o acciones que en ella ocurren, los temas que trata):

(4.16) [**el personaje de Malvina** es] *la inteligente y rebelde hija del "coronel" Melk*
(+capacidad)(+ tenacidad)
Tavartes (E10P)

3. entidades relativas a la literatura en general (aspectos relacionados con distintas corrientes literarias, elementos que aparecen en la literatura o géneros literarios diversos):

(4.17) **los escritores modernistas** *se identificaban por ser ávidos observadores y*
cronistas de lo cotidiano (E1A4) (+capacidad)

4. entidades externas a la obra (otros autores, otros críticos, personajes o acontecimientos históricos o actuales)

(4.18) *los maltratos y vejaciones de todo tipo que ejecutaban* **los caciques**
(-integridad)
españoles con los indios (E4A2)

5. entidades relativas al ensayo mismo (el escritor, el análisis que hace, proposiciones)

(4.19) en 1995 hacía **yo** estas observaciones en extenso tanto por escrito...como oralmente (+capacidad) (E6P)

A partir de esto, las entidades valoradas por juicio en los diferentes grupos de escritores son las siguientes:

	relativas al autor	relativas a la obra	relativas a la literatura	externas a la obra	relativas al ensayo
A2	41%	1.6%	0.5%	56.4%	0.5%
A4	17.5%	54.8%	2.1%	24.5%	1.1%
P	20.5%	40.3%	1.5%	36.6%	1.1%

Tabla 4.3 Entidades valoradas por juicio en los tres grupos de ensayos (A2/A4: $\chi^2= 142.197$, $p<0.001$; E/P: $\chi^2= 13.597$, $p<0.025$)

Como ocurre con las expresiones de afecto, la diferencia más importante está en los dos grupos de estudiantes ya que los estudiantes de segundo año expresan la mayoría de sus juicios (56.4%) hacia entidades externas a la obra, mientras que los estudiantes de cuarto año se centran (en un 54.8%) en entidades relativas a la obra literaria misma. Esto los acerca a las prácticas que realizan los escritores publicados quienes también enfocan sus juicios en elementos de la obra, aunque, como se ve, la proporción es menor (40.3%), en cambio, en ellos se incrementa el número de valoraciones hechas hacia aspectos externos a la obra. Estos dos últimos grupos difieren por tanto en el énfasis puesto a entidades dentro y fuera de la obra.

En cuanto a las valoraciones que se hacen al autor, éstas representan un número considerable en los ensayos de segundo año puesto que equivalen al 41% del total de las valoraciones por juicio. Generalmente tienen que ver con la capacidad del autor (su talento como escritor o su inteligencia) o con la cuestión de su integridad (si son –o no- personas morales y/o justas) o veracidad. Por otra parte, el porcentaje de valoraciones al autor disminuye prácticamente a la mitad en los ensayos de cuarto año y los publicados (17.5% y 20.5% respectivamente) y, de éstas, ambos grupos favorecen las valoraciones hechas hacia la capacidad

del autor. De hecho, en estos dos grupos las valoraciones hacia el autor hechas en términos de su integridad son muy pocas (8 de 33 totales en A4 y 5 de 56 en total para los publicados) mientras que en ninguno de estos se dan valoraciones por veracidad.

Las valoraciones hechas a entidades de la obra son, como se ve, especialmente importantes en ensayos elaborados por estudiantes de cuarto año y en los ensayos publicados donde equivalen al 54.8% y el 40.3% del total de valoraciones de juicio. Tanto unos como otros centran sus valoraciones por juicio en los personajes de la obra. Por su parte, en los ensayos de segundo año estas entidades son un número muy pequeño (apenas en 1.6%) y se refieren sobre todo a acciones ocurridas dentro de la obra.

El otro tipo de entidades valoradas que sobresale en las expresiones de juicio es el de las entidades externas. Éstas, como vimos, son mayoría en los ensayos de segundo año (56.4%) y se refieren casi en su totalidad a hechos o personajes históricos ocurridos durante la época de la conquista a quienes juzgan, sobre todo, en cuanto a su comportamiento moral. Para los escritores de cuarto año, este tipo de entidades ocupa el segundo lugar con un 24% y tiene que ver también con acontecimientos pero la diferencia es que estos escritores se refieren a hechos actuales como la presencia de la tecnología o los problemas sociales de la época moderna. Por otra parte, los escritores publicados dirigen el 36.6% de sus valoraciones de juicio a entidades externas. En este caso son de dos tipos: acontecimientos históricos o bien juicios hacia otros críticos literarios. Este último punto nos deja ver que la construcción de opiniones en los ensayos profesionales se dirige también hacia otros miembros de la comunidad.

Finalmente, queda señalar que en los tres grupos se da, aunque mínimamente, la valoración de los escritores hacia ellos mismos, sea en términos de su capacidad o de su tenacidad.

4.2.3 Entidades valoradas por expresiones de apreciación

Como veremos, el tipo de entidades valoradas por apreciación y los resultados encontrados son muy similares a lo que ocurre en las valoraciones por juicio. En los

dos casos, la mayor parte de las valoraciones se mueve en tres ejes: el autor, la obra, y el contexto histórico-social. Los resultados en este caso son los siguientes:

	relativas al autor	relativas a la obra	relativas a la literatura	externas a la obra	relativas al ensayo
A2	13.3%	30.8%	10.3%	37.2%	8.4%
A4	6.8%	63.9%	8.7%	16.8%	3.8%
P	15.4%	41.1%	9.5%	32.3%	1.7%

Tabla 4.4 Entidades valoradas por apreciación
(A2 /A4: $\chi^2=72.003$, $p<0.001$; E/P: $\chi^2= 26.450$ $p<0.001$)

En los tres grupos, la mayoría de las entidades valoradas por apreciación se ubica entre aquellas entidades relacionadas con la obra literaria y aquellas externas a la obra. Como sucede con las valoraciones de afecto y juicio, los escritores de segundo año dan mayor énfasis a la valoración de entidades ubicadas en el contexto social externo a la obra mientras que los otros dos grupos tienden a centrarse en las entidades de la obra misma. Al igual que en las valoraciones de juicio, esta inclinación por construir sus opiniones primordialmente con respecto a elementos de la obra literaria es más evidente en los escritores de cuarto año que incluso en los ensayos publicados. En éstos, aún cuando la mayoría de las valoraciones se refiere a entidades relativas a la obra, la proporción es menor, mientras que aumentan las valoraciones a entidades externas en comparación con los estudiantes de cuarto año, sin llegar a los números alcanzados por los estudiantes de segundo año.

En los tres tipos de entidades sobresalientes, las relativas al autor, a la obra y aquellas externas, se identifican también algunas diferencias entre los tres grupos. En cuanto a las valoraciones al autor, la principal diferencia se encuentra entre los estudiantes de segundo año, por un lado, y los de cuarto año y publicados por otro. Los primeros, los de segundo año, centran sus valoraciones, como en el caso de las de juicio, en elementos relacionados con el autor mismo:

(4.20) *interesante es el punto de vista del padre las casas* (E4A2)
(+reacción)

Los otros dos grupos, por su parte, dirigen sus apreciaciones a la totalidad de la obra del autor o bien, a otras obras literarias específicas escritas por él, es decir, ubican sus opiniones en el contexto de lo realizado por el autor más que en el autor mismo:

(4.21) *la vigencia de sus personajes y sencillez del lenguaje que impregnan **toda***
(+composición)
su obra [de Ignacio Manuel Altamirano] *es lo que le confiere intemporalidad*
(E3A4) (+valuación)

(4.22) *Jorge Amado (1912-2001) consolidó **una obra copiosa**, digna merecedora por su calidad literaria del Premio Nobel, el cual nunca recibió* (E8P)
(+valuación)

En relación con las valoraciones hechas a la obra, los estudiantes, tanto de segundo como de cuarto año, centran la mayoría de sus opiniones en la obra misma o bien, en partes de ella (algún capítulo o fragmento). Esto es aún más evidente en los de segundo año, pues éstas representan el 51.8% del total de valoraciones relativas a la obra. En los de cuarto año, aún cuando son mayoría, éstas representan sólo el 27.5% de las valoraciones a la obra:

(4.23) **esta obra** [El juicio final] **fue muy importante** como ya se mencionó por el
(+valuación)
contenido de enseñanza que contenía (E3A2)

(4.24) *en efecto [es] en el plano realista donde don Quijote promulga **su***
elocuente discurso (E5A4)
(+cualidad)

En el caso de estos últimos escritores, se da también un número importante de valoraciones a los personajes de la obra (24.2%):

(4.25) *Dulcinea y Maritornes son **personajes muy complejos y contradictorios***
(E6A4) (+composición)

Los ensayos publicados, por su parte, dirigen sus opiniones hacia hechos o acciones que ocurren en la obra, esto es, hacia los acontecimientos, o bien hacia elementos de la obra que tienen una especial importancia por su significado (la

ciudad, la montaña, el espacio, el cuerpo femenino) o por su papel en la composición de la obra (las descripciones, los diálogos, el vocabulario).

(4.26) *en esta obra [La casa de Bernarda Alba] **el espacio es muy significativo***
(E7P) (+valuación)

(4.27) *la educación de Garfín y Roboán **se describe con mayor precisión y con detalles más minuciosos** que la Zifar* (E1P) (+composición)

Las entidades externas a la obra valoradas por apreciación difieren también ligeramente en los tres grupos. En los ensayos de segundo año, como en los casos anteriores, dichas entidades son por lo general hechos o personajes históricos relacionados con la Conquista de México; éstos representan el 35.7% de las valoraciones hacia entidades externas hechas por este grupo de escritores:

(4.28) *después de cada bautismo era muy importante **mantener las enseñanzas católicas*** (E3A2) (+valor)

Los de cuarto año, en cambio, dirigen el 37.1% de las valoraciones externas a la importancia de aspectos más generales:

(4.29) *poseer para ser feliz [es] **el principio básico** del capitalismo* (E7A4) (+valor)

En los ensayos publicados, la mayoría (41.2%) de las valoraciones a entidades externas se refiere a otros autores u otras obras literarias:

(4.30) *en **el capítulo fuera de serie** [del libro de Carpentier] en que asistimos al duelo verbal* (E2P) (+reacción)

Finalmente, un aspecto que sobresale en las valoraciones por apreciación es el de las realizadas a entidades relativas al ensayo. Aunque son una minoría en los tres grupos, es posible advertir una diferencia importante entre ellos ya que en los ensayos de segundo año representan el 8.4% de las entidades valoradas, esto disminuye en los ensayos de cuarto año donde son el 3.8% de las entidades y baja todavía más en los ensayos publicados (sólo el 1.7%). Dichas valoraciones, en los

ensayos estudiantiles, están orientadas a subrayar la importancia de algunas proposiciones en el texto a partir del uso de expresiones como: “*es importante mencionar que...*”, “*cabe mencionar que...*” “*es necesario decir que...*”

(4.31) **es importante señalar que** *las imágenes relativas a la arquitectura [en el (+valuación) poema de Terrazas] son extrañas (E7A2)*

(4.32) *también es importante notar que don Quijote rechaza que su amada sea corcovada (+valuación) (E6A4)*

En los ensayos publicados, las –pocas– valoraciones de este tipo buscan resaltar algún punto de la obra (“*resulta interesante destacar el final...*”) o señalar algo como evidente (“*lo que es evidente es que...*”, “*es claro que en esta obra se ve...*”)

(4.33) **es significativo que** *su vida en la caballería empiece en el mismo lugar en el (+valuación) que perdió Garfín (E1P)*

(4.34) **lo que es evidente es que** *el sentido fundamental del pasaje del “Primero (+composición) sueño” es aludir al silencio pitagórico (E6P)*

4.3 Tipo de valoraciones en ensayos de análisis literarios: ¿qué opinión se da?

En este apartado presentaremos la segunda cuestión abordada en la construcción de opiniones: su contenido, esto es, se busca saber el tipo de opiniones vertidas a partir de las diferentes posibilidades de valoración, pero antes de pasar a ese aspecto, consideraremos si, en términos generales, las opiniones vertidas hacia las diferentes entidades son positivas o negativas. Como mencionamos, este aspecto es básico en la interpretación misma de una proposición como una proposición valorativa o no.

4.3.1 La polaridad actitudinal en la expresión de la opinión

Como señalan Hunston y Thompson (2005), las opiniones relativas a entidades pueden ser consideradas primariamente en términos de una dicotomía: positivas y negativas. A este respecto, Martin y White (2005) hablan de actitud positiva o negativa para referirse a estos dos polos en la escala de valores. Para efectos de esta investigación nos referimos a esta dualidad con el término “polaridad actitudinal” (Perales-Escudero, 2011: 56). Sin embargo, es necesario apuntar que, dentro de la LSF, el término “polaridad” es utilizado, generalmente, para hacer referencia a las opciones dentro del Sistema de Modo. Al hablar de polaridad actitudinal, entonces, partimos de la idea de que cualquier opinión vertida puede ser ubicada, en su nivel más básico, en uno de los dos polos, esto es, como buena o mala. Esto ocurre independientemente del tipo de valoración que se da. Por este motivo, un primer aspecto a considerar es si las opiniones vertidas por los escritores son positivas o negativas, i.e., buenas o malas. Como en el caso anterior, los resultados los presentaremos a partir de cada subsistema: afecto, juicio y apreciación.

4.3.1.1 Afecto

En expresiones de afecto, las valoraciones negativas son aquellas que hablan de entidades que provocan y/o sienten emociones consideradas generalmente como negativas, por ejemplo: infelicidad (tristeza, antipatía), inseguridad (falta de confianza, inquietud, sorpresa), insatisfacción (incluyendo decepción, hastío, desagrado o enojo) o bien, en el plano *irrealis*, miedo. Por su parte, las valoraciones positivas incluyen la contraparte de éstas: felicidad (alegría, cariño) seguridad (confianza) satisfacción (agrado) deseo o bien la expresión de no tener miedo. Los resultados son los siguientes:

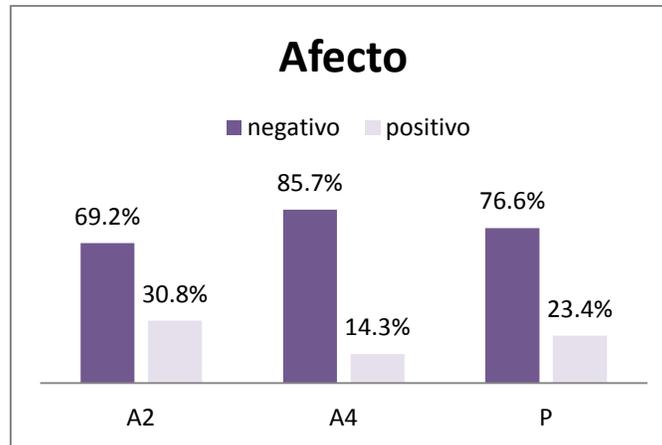


Gráfico 4.3 Polaridad actitudinal en las expresiones de afecto

Como se puede observar, en los tres grupos sobresalen las expresiones negativas de afecto con una proporción muy similar. Si vemos con más detenimiento el tipo de afecto negativo que se expresa, podemos observar que en los ensayos de segundo año se mencionan con mayor frecuencia expresiones de insatisfacción mientras que los de cuarto año y los publicados se centran en cuestiones de infelicidad. Esto puede deberse a que, en su mayoría, los ensayos destacan la relevancia de acontecimientos que provocan un conflicto o que representan una problemática para las personas o personajes de la obra analizada. En cuanto a la parte positiva, estas expresiones representan realmente un número muy pequeño del total de valoraciones, sin embargo, de ellas, el mayor número en los tres grupos expresan sentimientos relacionado con el deseo.

4.3.1.2 Juicio

Como hemos señalado anteriormente las expresiones de juicio están relacionadas con aspectos que tienen que ver con el las personas, su carácter y sus acciones. Guiándonos por el momento en si los juicios expresados son buenos o malos, se obtuvieron los siguientes resultados:

Juicio

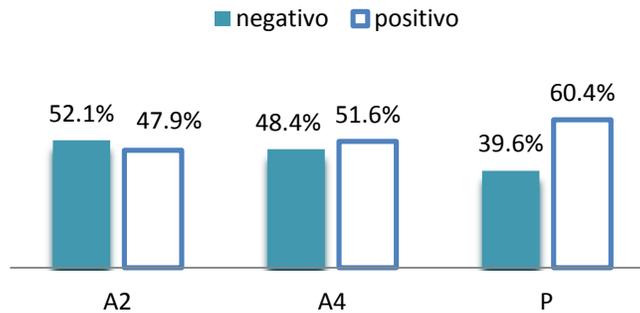


Gráfico 4.4 Polaridad actitudinal en las expresiones de juicio
(E / P: $\chi^2=7.276$, $p<0.005$)

En el caso de las valoraciones por juicio, vemos que las opiniones tienden a moverse hacia lo positivo a partir del grado de familiaridad con el género y la comunidad. Es decir, mientras que en los ensayos de segundo año se ve una mayor presencia de juicios negativos (52.1%), en los de cuarto año, escritos por estudiantes con dos años más de experiencia y conocimiento, las valoraciones son en su mayoría positivas (51.6%). Sin embargo, la diferencia entre ambos grupos de estudiantes no resulta realmente significativa como lo es, en cambio, si se compara los ensayos estudiantiles con lo publicados. En estos últimos, como se puede observar, la proporción de valoraciones positivas de juicio aumenta todavía más, puesto que el 60.4% de los juicios emitidos es positivo.

4.3.1.3 Apreciación

Finalmente, en términos de las valoraciones por apreciación, es decir, aquellas relacionadas con la composición y el valor de las entidades o bien con el tipo de reacción que provocan, los valores positivos superan a los negativos en los tres grupos como se puede observar:

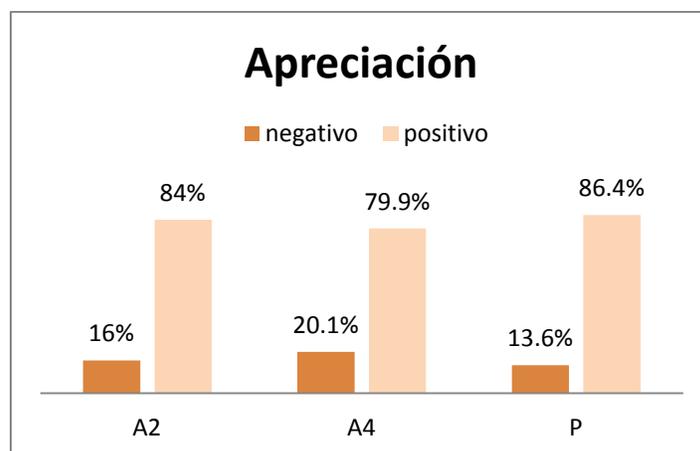


Gráfico 4.5 Polaridad actitudinal en las valoraciones por apreciación
(E / P: $\chi^2=4.159$, $p<0.025$)

Como recordaremos, las apreciaciones representan el mayor número de valoraciones en total y el hecho de que la amplia mayoría de éstas sea expresada en términos positivos concuerda con otras investigaciones realizadas sobre el lenguaje evaluativo en el discurso académico, en el cual, según se ha visto (Hood, 2006; 2010), las expresiones valorativas son mayoritariamente positivas y se centran en cuestiones de apreciación.

4.3.2 Tipo de valoración

Una vez que se ha visto el sentido general de las valoraciones hechas por los escritores, que son mayoritariamente negativas en la expresión de cuestiones afectivas y generalmente positivas en cuanto a juicio y apreciación (con excepción de las valoraciones negativas por juicio que son más frecuentes en segundo año), a continuación veremos con mayor detalle el tipo de valores expresados en dichas opiniones.

4.3.2.1 Afecto

Las expresiones de afecto, como vimos en el capítulo anterior [ver página 93], pueden clasificarse en dos tipos a partir del estímulo que lo provoca, por un lado, están aquellos sentimientos que son producto de un estímulo existente o real, ("realis") y por otra, los provocados por estímulos que se relacionan con algún

aspecto futuro, que no es “real” en el momento (“irrealis”). Los primeros se dividen a su vez en sentimientos de felicidad, seguridad y satisfacción y su contraparte negativa, infelicidad, inseguridad e insatisfacción. Por su parte, los que conforman el segundo tipo de sentimientos son expresiones de miedo y/o deseo. En los tres grupos de ensayos, los sentimientos relacionados con estímulos “reales” son mayoría, sobre todo en el grupo de ensayos de cuarto año donde llegan a ser el 85.7% de todas las expresiones de afecto. Los resultados son los siguientes:

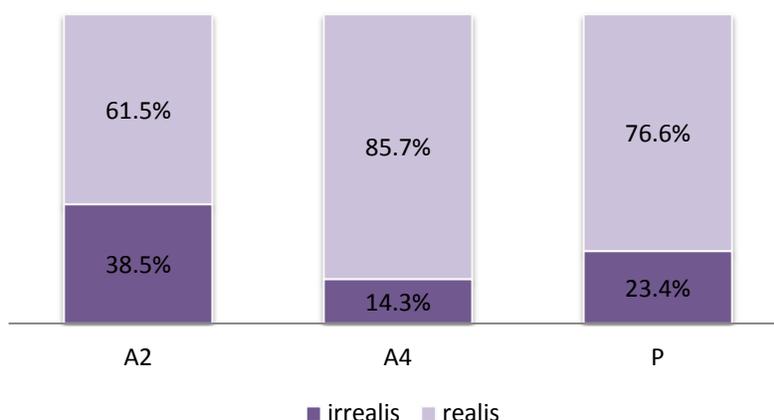


Gráfico 4.6 Porcentaje de los tipos de afecto expresados en los ensayos analizados

Como ya vimos, de los sentimientos provocados por estímulos “realis”, en todos los casos se da un predominio de sentimientos negativos, es decir, expresiones de insatisfacción, inseguridad e infelicidad. De ellos, los primeros –sentimientos de insatisfacción- están presentes en mayor número entre los escritores de segundo año

(4.35) **el disgusto** [de Bernal] **hacia los autores** que en las crónicas y textos
 (infelicidad-antipatía)
anteriores no relataron las cosas tal cual (E10A2)

En los escritores de cuarto año y en los publicados se da, en cambio, una mayor presencia de expresiones de infelicidad.

(4.36) *esta intrusión por parte de Alda al cerebro de Rafael [...] le trae más sufrimiento que felicidad al doctor* (E7A4)
(infelicidad-tristeza)

(4.37) *Bernarda es, sí, una mujer [...] llena de rencor y de odio* (E7P)
(infelicidad-antipatía)

En cuanto a los sentimientos "irrealis", aunque son minoría en todos los casos, es posible observar una diferencia en cuanto al tipo de sentimiento expresado pues en los escritores-estudiantes se da un número mayor de expresiones de deseo (que son el 80% de las expresiones de sentimientos *irrealis* en A2 y el 57.1% en A4):

(4.38) **ambos** [Don Quijote y Sancho] **desean escapar** de sus condiciones anteriores (E2A4) (deseo)

En los ensayos publicados, por su parte, hay un predominio de expresiones de miedo (61.5% de los sentimientos *irrealis*):

(4.39) *el primer signo de esta rebelión se presenta en los funerales de Sinhazinha, a los que casi nadie acude por miedo a la reacción del Coronel Mendonça* (E9P) (miedo)

4.3.2.2 Juicio

Las expresiones de juicio, según el Modelo de la Valoración pueden ser clasificadas en dos grupos. El primer grupo está formado por juicios de estima social, en los cuales aquello que se juzga es el carácter de una persona, es decir, rasgos de su personalidad. Este tipo de juicios tiene que ver con la *normalidad* de las personas (i.e., si son normales, especiales, inusuales, peculiares, diferentes), con su *capacidad* (si son competentes, talentosos, educados, cultos, inteligentes) o bien con rasgos que se refieren a su *tenacidad* (si son tenaces, decididos, meticulosos, cuidadosos, constantes, pacientes). El segundo grupo lo conforman los juicios de sanción social, en los cuales la persona o sus acciones son juzgadas a partir de conductas que la sociedad o la cultura correspondiente considera morales, éticas o legales. Los juicios de este tipo pueden darse a partir de la *veracidad* de la persona (dentro de la cual se incluyen cuestiones de credibilidad

y honestidad) o de su integridad (si la persona es lo que la sociedad consideraría una “buena” persona o no). En términos generales, la presencia de este tipo de valoraciones se da de la siguiente manera:

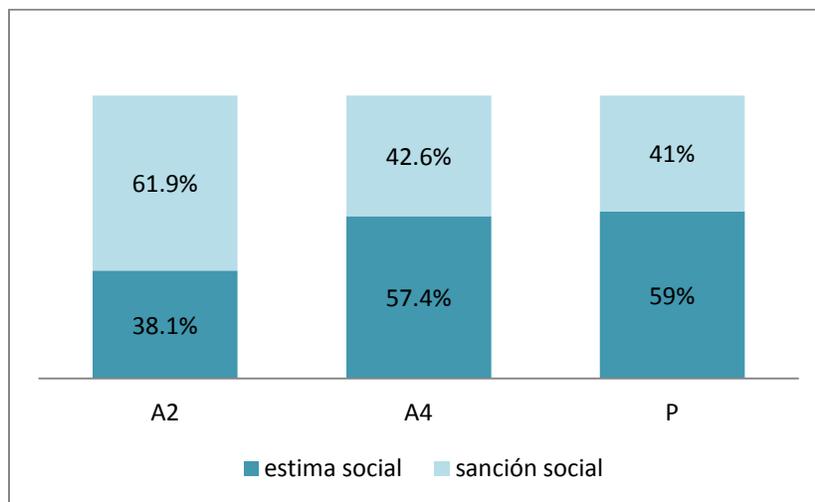


Gráfico 4.7 Porcentaje en los tipos de valoraciones por juicio (A2 / A4: $\chi^2= 14.260$, $p<0.001$; E / P: $\chi^2= 8.077$, $p<0.005$)

Como se puede observar, el tipo de juicio expresado marca una diferencia significativa tanto entre los dos grupos de estudiantes como entre lo realizado por estudiantes en general y escritores publicados. Los ensayos de segundo año muestran una mayor presencia de juicios por sanción social (61.9%) mientras que en los ensayos de cuarto año y en los publicados hay una mayoría de expresiones de juicio por estima social (que representan el 57.4% y 59% respectivamente).

En cuanto a los juicios por sanción social, vemos que la proporción va disminuyendo conforme avanza el nivel de familiaridad con el discurso de la comunidad académica aunque en los tres casos sobresalen los juicios por integridad. Si se toma como referencia únicamente los juicios de sanción social, las cuestiones de integridad moral representan el 74.2% para los ensayos de segundo año, el 81.3% para los de cuarto año y el 78.2% para los publicados. En los tres casos, se trata en su mayoría de juicios negativos, donde una persona o acción es juzgada como inmoral, cruel, injusto, corrupto o avaricioso:

(4.40) *el personaje del Maestro [...] **peca de soberbia** al querer interpretar programas musicales que reúnan a todos los genios* (E10A4)
(-juicio: integridad)

(4.41) [Don Quijote] **señala su corrupción, ignorancia y dogmatismo** [de la jerarquía Católica] (E5P)
(-juicio: integridad)

Por su parte, los juicios relacionados con la veracidad hacen referencia a personas y/o acciones deshonestas, mentirosas o falsas.

(4.42) [Bernal] **disimula la verdad** (E1A2)
(-juicio: veracidad)

En cuanto a los juicios por estima social (que, como se ve, son de mayor presencia en los ensayos de cuarto año y publicados), éstos son, por contraste, generalmente positivos. En ellos, sobresalen las valoraciones hacia la capacidad de las personas pues en los tres grupos son los que tienen una mayor presencia. Los juicios sobre la capacidad de una persona son el 51.3% de los juicios por estima social en A2, el 63% en A4 y el 45.6% en los publicados. En ellos, las opiniones se centran en considerar a una persona como talentosa, a lo que le siguen opiniones sobre su inteligencia, cultura y astucia, por ejemplo:

(4.43) *Manuel Gutiérrez Nájera **ejercita un hábil manejo** del lenguaje* (E1A4)
(+juicio: capacidad)

(4.44) *cuando Roboán se marcha del reino de su padre [...] **sabiamente** también se lleva el apoyo moral* (E1P)
(+juicio: capacidad)

Dentro de los juicios por estima social, el segundo lugar en los tres grupos de escritores lo ocupan las valoraciones sobre tenacidad que son el 31.1% de los juicios por estima social en A2, el 25.9% en A4 y el 31.6% en los publicados. Sin embargo, en los ensayos de segundo año predominan las opiniones sobre la valentía de una persona:

(4.45) *Bernal tenía **toda la disposición de paladín*** (E1A2)
(+juicio: tenacidad)

En los de cuarto año se menciona sobre todo la tenacidad de la entidad valorada:

(4.46) *la Ciudad de México [...] es retratada a través de la mirada de **este asiduo escritor** [José Tomás de Cuéllar] (E9A4)* (+juicio:tenacidad)

En los publicados se valora la meticulosidad:

(4.47) *Carpentier **tiene buen cuidado en decirnos una y otra vez** que la policía y los espías del Primer Magistrado no pueden precisar el rostro del Estudiante (E2P)* (+juicio:tenacidad)

Los juicios por normalidad, una minoría en los tres grupos, se centran en considerar a una persona como "especial" (en el caso de A2 y P)

(4.48) *Bernal Díaz **rompe el cánón** (E1A2)* (+juicio:normalidad)

(4.49) ***un héroe** [tiene] **un papel especial** en la vida (E1P)* (+juicio:normalidad)

o como "innovadora" o "original" (en A4).

(4.50) *Nájera sí se consideró **innovador** en la parte cromática (E1A4)* (+juicio: normalidad)

4.3.2.3 Apreciación

El último subsistema dentro del Sistema de ACTITUD en el Modelo de la Valoración, es el de Apreciación e incluye aquellas evaluaciones hechas a una entidad en términos de la reacción que provoca, su composición o su valor. En cuanto a la primera, ésta puede ser provocada por una cualidad del objeto que lo haga parecer agradable o desagradable, o bien, a partir del impacto que dicho objeto tiene, esto es, si provoca atracción o interés. La composición de un objeto está relacionada con dos aspectos generales: su balance (si es armonioso, unificado, consistente, lógico) y su complejidad. Finalmente su valor –llamado aquí valuación – está ligado a la importancia de un objeto y aquellos aspectos

que lleven a considerarlo valioso. Es éste último el que representa la mayor parte de las valoraciones en los ensayos, como observamos a continuación:

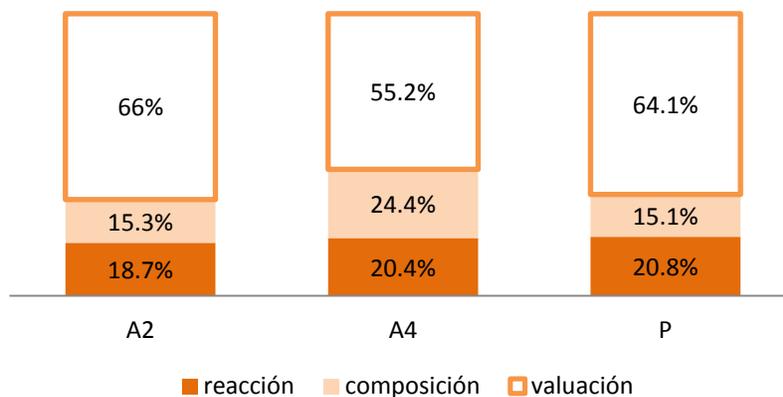


Gráfico 4.8 Porcentaje de los tipos de valoraciones por apreciación (A2 / A4: $\chi^2= 9.510$, $p<0.005$)

Como se puede ver, la diferencia más importante está dada en los estudiantes que cursan el cuarto (y último) año de la licenciatura pues en sus ensayos las valoraciones por composición aparecen con mayor frecuencia que en los ensayos de segundo año e incluso es mayor que en los ensayos publicados. Esto lleva a que la proporción de referencias al valor de una entidad sea menor entre los estudiantes de cuarto que en los otros dos grupos.

Las opiniones centradas en aspectos de valoración hacen referencia -especialmente entre los estudiantes- a la importancia de las distintas entidades valoradas:

(4.51) *David Hook ofrece **señas fundamentales** que descartan que el "Auto" (+apreciación: valoración) provenga de la "Estoria del noble Vespasiano Emperador de Roma" (E2A2)*

(4.52) *el papel de Sancho Panza como escudero es **otro aspecto importante** trabajado por Urbina (E2A4) (+apreciación: valoración)*

Otros aspectos que contribuyen a que una entidad sea considerada como valiosa son, por ejemplo, su significado, es decir, lo que una entidad representa, su utilidad o la influencia que ha tenido:

(4.53) *una temprana pero **significativa aventura** [la captura del padre adoptivo]
(+apreciación: valuación)
representa el punto de partida de su quehacer caballeresco (E1P)*

(4.54) *los libros de caballería [tuvieron] **tanta influencia** en el siglo de oro español
(E4A4) (+apreciación: valuación)*

El segundo lugar de frecuencia dentro de las valoraciones por apreciación coincide entre los ensayos de segundo año y los publicados y está formado por aspectos relacionados con la reacción que las diferentes entidades provocan. De éstos, la mayoría toca aspectos relacionados con el impacto pues presentan a la entidad valorada a partir, sobre todo, de la fama o popularidad que tiene o bien el interés que despierta:

(4.55) *hay **una relación que llama la atención** por la crudeza de sus relatos [...] y
(+apreciación: reacción)
es la “Brevísima relación de la destrucción de las indias” del padre fray
Bartolomé de las Casas (E4A2)*

(4.56) *este romance también **es famoso** por su estribillo “Ay, de mi Alhama” **muy
(+apreciación: reacción)
popular** entre los músicos (E3P)
(+apreciación: reacción)*

Por su parte, en los ensayos de cuarto año las valoraciones por reacción son la minoría y, a diferencia de los anteriores, éstas se relacionan más con una cualidad de la entidad, con opiniones en su mayoría negativas:

(4.57) *el triunfo del capitalismo que significa **el nefítico final de la novela** (la
(-apreciación: reacción)
muerte múltiple en el pozo de la mina) no necesariamente es un triunfo
ramplón (E8A4)*

(4.58) *ante **este panorama (un tanto desolador)**, Cuéllar estuvo resuelto a colocar
(-apreciación: reacción)
la virtud por encima de los vicios sociales (E9A4)*

Las valoraciones por composición, finalmente, son las segundas en frecuencia para los escritores de cuarto año pero las menos frecuentes en ensayos de segundo año y publicados. En todos los casos, la gran mayoría de las valoraciones por composición (entre un 62% y un 71%) se refiere a la complejidad

de la entidad valorada. Ahora bien, los estudiantes de segundo año tienden a enfatizar la claridad de una entidad:

(4.59) los diálogos del "Juicio Final" **son claros y concisos**, mencionan las características y la función de cada personaje (E6A2)
(+apreciación: composición)

mientras que los de cuarto año y los escritores publicados valoran a las diferentes entidades precisamente por ser complejas:

(4.60) me he dado a la tarea de analizar **las complejas etopeyas y prosopografías** de Dulcinea, Aldonza Lorenzo y de Maritornes (E6A4)
(+apreciación: composición)

(4.61) el problema [de reconstruir la biblioteca de Sor Juana] **es tanto más complicado** si intentamos establecer la presencia de las letras y el pensamiento grecolatino en un autor renacentista o barroco (E6P)
(+apreciación: composición)

4.4 Realizaciones lingüísticas ¿cómo se opina?

Hasta el momento hemos visto los resultados relacionados con dos de los tres aspectos que consideramos en la expresión de opiniones: las entidades valoradas, es decir, sobre qué se opina, y el tipo de valoración expresada, si la opinión es buena o mala –i.e., positiva o negativa-, y los valores a partir de los cuales se da una opinión –cuestiones afectivas, expresiones de juicio o bien de apreciación-. El tercer y último aspecto se refiere a la forma en que las opiniones se expresan, esto es, a la realización de la opinión en el campo léxico y gramatical. Como recordaremos, en términos generales, es posible realizar la expresión de significados actitudinales –sea de valoraciones de afecto, juicio o apreciación- haciendo uso de recursos que transmitan esos significados de manera directa, explícita o bien, que lo hagan de manera indirecta o implícita. Dentro del Modelo de la Valoración, estas dos maneras son llamadas *actitud inscrita* y *actitud evocada* respectivamente. Cada una de ellas hace uso de recursos lingüísticos diferentes para construir las valoraciones, esto es, para realizar una opinión. A continuación veremos los resultados obtenidos de los

recursos lingüísticos utilizados por los tres diferentes grupos de escritores en los textos analizados.

4.4.1 Realizaciones inscritas y evocadas

El primer aspecto que consideramos aquí es determinar, dentro de la totalidad de las valoraciones realizadas (tanto por afecto como por juicio y apreciación), si los escritores de los diferentes grupos recurren mayormente al uso de recursos que les permitan expresar sus opiniones de manera inscrita, o bien, a aquellos que lo realizan de forma evocada. Los resultados son los siguientes:

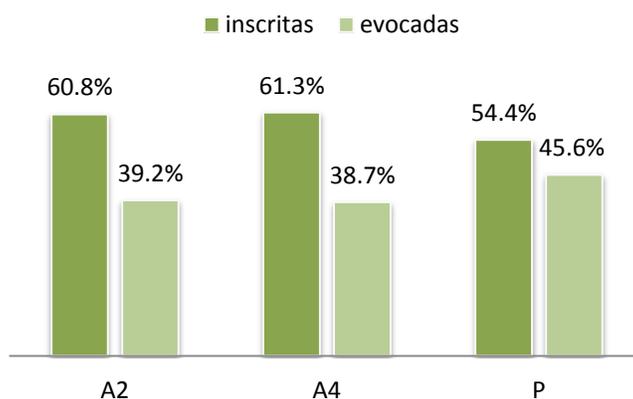


Gráfico 4.9 Realizaciones inscritas o evocadas
(E / P: $\chi^2= 7.775$, $p<0.005$)

En los tres grupos, las realizaciones inscritas forman la mayoría de las valoraciones expresadas, es decir, las opiniones son realizadas por lo general de manera explícita. Sin embargo, se puede ver que hay una diferencia significativa entre los ensayos estudiantiles y los publicados pues en estos últimos aumenta la frecuencia en el uso de recursos para realizaciones implícitas o evocadas; mientras que en los estudiantes la diferencia entre una y otra es de más de veinte puntos porcentuales, en los ensayos publicados es sólo de aproximadamente diez puntos.

4.4.2 Realizaciones inscritas

Cuando las valoraciones de afecto, juicio y/o apreciación se realizan de manera inscrita (i.e., explícita) en los ensayos, los diversos significados se expresan, en términos generales, a partir de cinco tipos de recursos³⁸:

- a) atributos, i.e., cualidades que se atribuyen a los participantes: “*este texto es claro*”
- b) epítetos, es decir, cualidades con las que se describen a los participantes (a las entidades: “*un texto claro*” (valoración positiva de apreciación composición),
- c) circunstancias de manera, esto es, cualidades atribuidas a un proceso: “*el texto dice claramente...*”
- d) procesos: “*el espectáculo los atemorizó*” (afecto – miedo) y,
- e) nominalizaciones: “*la claridad de este texto*”, “*el temor ocasionado por el espectáculo*”

Los resultados de las diferentes formas de realización en los tres grupos aparecen en la siguiente tabla:

	atributos	epítetos	circunstanciales	nominalizaciones	procesos
A2	24.2%	23.5%	3.2%	29.1%	20%
A4	15.8%	34.9%	5.5%	28.3%	15.5%
P	11.8%	36.4%	4.3%	24.3%	23.1%

Tabla 4.5 Recursos para la realización inscrita de la actitud
(A2 / A4: $\chi^2= 15.872$, $p<0.001$; E / P: $\chi^2=18.448$, $p<0.001$)

En este caso, podemos establecer que hay diferencias importantes en los grupos, es decir, tanto entre los dos grupos de estudiantes como entre los estudiantes y escritores publicados. La principal diferencia está en el uso más frecuente que los estudiantes de segundo año hacen de la nominalización como recurso para

³⁸ Anteriormente mencionamos también el uso de “comentarios” dentro de las realizaciones inscritas. En estos datos no se incluyen porque su uso es mínimo en el corpus analizado, de un total de 1,793 secuencias de valoración solo dos se realizan a partir de comentarios, uno en un ensayo de A4 y uno en un ensayo P, formando el 0.3% del total de cada uno.

presentar sus valoraciones mientras que los escritores de cuarto año y los publicados recurren con mayor frecuencia al uso de epítetos, siendo las nominalizaciones el segundo lugar en estos dos casos.

4.4.3 Realizaciones evocadas

La actitud evocada es la realización indirecta de significados valorativos. Según Martin y White (2005), los recursos que pueden ser utilizados para evocar una actitud son básicamente tres: metáforas léxicas, recursos de gradación y el contexto. En los tres casos, la interpretación de estas realizaciones evocadas de actitud depende en gran medida de los conocimientos, las creencias y las expectativas del lector.

En el primer caso, el escritor recurre a usos metafóricos del lenguaje y comparaciones para “provocar” una interpretación valorativa, por ejemplo:

(4.62) *Fray Bartolomé **construye una nueva realidad*** (E8A2)
(+juicio: capacidad)

(4.63) ***la codicia aplasta** a los personajes de la novela* (E8A4)
(-juicio: integridad)

En el segundo caso, los recursos de gradación son utilizados para “señalar” al lector que una valoración está en juego. Los recursos del Sistema de GRADACIÓN serán detallados en el siguiente apartado. Por el momento, recordemos que se trata de aquellos recursos que sirven para graduar una expresión dándole mayor o menor fuerza (o foco). Como veremos más adelante, dos recursos que implican gradación son aquellos que hacen referencia a cuestiones de cantidad o frecuencia. A partir de este tipo de significados se da pie a interpretar una entidad como valorada positiva o negativamente como se ve en el siguiente ejemplo:

(4.64) *la literatura oral [fue] **en muchos casos** única, **durante gran parte de la historia*** (E3P)
(+apreciación: valuación)

Finalmente, es posible llegar a una interpretación valorativa a partir de los elementos que el mismo texto provee. En este sentido, el discurso que se construye facilita una interpretación u otra:

(4.65) *la verdadera transformación se da cuando Gabriela regresa a trabajar con Nacib como cocinera de su nuevo restaurante, rompiendo todas las convenciones sociales preexistentes (E9P) (+apreciación: impacto)*

El texto que precede al ejemplo (4.65) habla de la importancia y el significado del personaje de Gabriela, y se da en un ensayo donde se hace referencia constante a la importancia de las protagonistas femeninas en la obra de Jorge Amado. En este caso, la proposición del escritor se interpreta como una valoración positiva de un hecho ocurrido dentro de la obra *Gabriela, clavo y canela* dado el impacto que éste tiene al transformar la sociedad y romper las convenciones sociales.

En los textos analizados, entonces, el uso de recursos para evocar una opinión se da de la siguiente manera:

	metáforas léxicas y comparaciones	gradación	contexto
A2	28.8%	27.7%	43.5%
A4	30.1%	25.8%	44.1%
P	30.8%	29.3%	39.8%

Tabla 4.6 Recursos para la realización evocada de actitudes

El recurrir al contexto para llevar al lector a la interpretación valorativa de una proposición es el recurso más frecuente para la realización evocada de las actitudes en los tres grupos. Sin embargo, y a diferencia de otros textos del discurso académico profesional donde el contexto tiene un papel importante en las interpretaciones evaluativas, en el caso de los ensayos aquí analizados, su uso disminuye ligeramente en los ensayos publicados en comparación con los ensayos estudiantiles. El uso de metáforas léxicas y comparaciones es el segundo lugar en los tres grupos y la frecuencia con la que aparece en ellos es muy similar. El recurso menos frecuente para realizar valoraciones evocadas es, por lo tanto,

los recursos de gradación. Sin embargo, cabe hacer notar que éstos se incrementan en los ensayos publicados.

4.5 Uso de recursos de GRADACIÓN

En este apartado presentamos en qué medida las opciones presentadas por el Sistema de GRADACIÓN contribuyen en la expresión de opiniones, ya sea aumentando o disminuyendo el énfasis de una opinión explícita o como recurso para provocar en el lector una interpretación evaluativa. En primer lugar, notamos que el uso de recursos de gradación es relativamente frecuente en los tres grupos de escritores, siéndolo más aún en los escritores publicados. Si comparamos únicamente a los dos grupos de estudiantes, vemos que la gradación es ligeramente más frecuente en los escritores de segundo año pues, en éstos, el 39.9% de la totalidad de las valoraciones realizadas lleva un elemento de gradación. En cambio, entre los escritores de cuarto año, la frecuencia disminuye al 36.9%. Como mencionamos, la frecuencia mayor se da en los escritores publicados quienes utilizan recursos de gradación en un 43.3% de sus valoraciones.

Considerado el doble papel de la gradación, como recurso para graduar las actitudes inscritas (explícitas), o bien, para facilitar una interpretación evaluativa por parte del lector, un primer aspecto a tomar en cuenta es si los escritores utilizan la gradación de la misma manera. Al respecto tenemos los siguientes resultados:

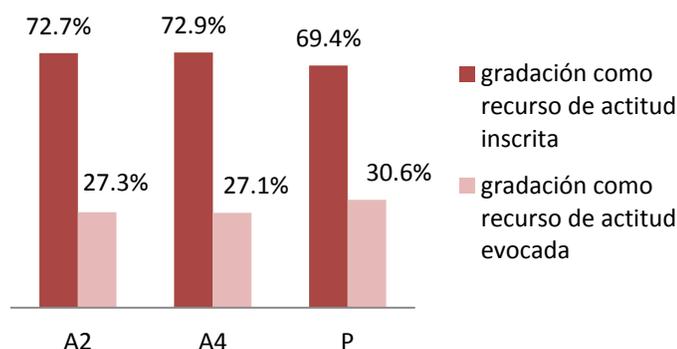


Gráfico 4.10 Uso de los recursos de gradación para la realización de actitudes

Como se puede observar, en todos los grupos los recursos de gradación son utilizados primordialmente para graduar actitudes explícitas o inscritas y en menor medida como recurso para evocar una actitud. Los ensayos publicados, sin embargo, utilizan estos recursos para facilitar interpretaciones evaluativas con una frecuencia ligeramente mayor a los ensayos estudiantiles.

4.5.1 Tipo de GRADACIÓN

En el segundo capítulo se vio que los recursos que conforman el Sistema de GRADACIÓN se ubican en dos grupos a partir del tipo de gradación que realizan, por un lado, están los recursos que aumentan o disminuyen la *Fuerza* de una valoración a partir de tres ejes: uno es el grado de *intensidad*, otro es la *cuantificación* que se adjudica a determinada entidad o a un fenómeno y el último se refiere a la utilización de ciertos recursos para darle *realce* (Hood, 2004; Martin & White, 2005). Por otro lado, tenemos los recursos que afinan o difuminan el *Foco* bajo el cual se le considera. Los elementos que funcionan para construir el subsistema de *Foco* se ubican dentro de tres categorías, autenticidad (que ubica una entidad a partir de su grado de definición, esto es, son recursos que permiten señalar qué tan auténtico o "real" es el elemento del que se habla), especificidad (que ubica a una entidad dentro de un eje que va de lo específico a lo general), y realización (donde se ubican recursos que permiten señalar si algo fue realizado por completo, si se logró hacer o no) (Hood, 2004). Como se ve, los recursos que aumentan la fuerza de la valoración son una amplia mayoría en todo el corpus:

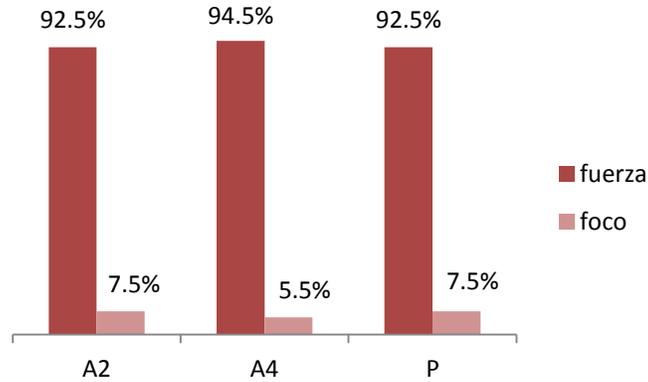


Gráfico 4.11 Tipo de gradación

4.5.1.1 Recursos de GRADACIÓN por Fuerza

Una mirada con mayor detalle a los distintos recursos que pueden elegirse para aumentar –o disminuir– la fuerza de una valoración, permite apreciar algunas diferencias en el uso de este tipo de recursos en los tres grupos de ensayos. Como vimos, la fuerza puede gradarse, en primer lugar, a partir de su intensidad como en los siguientes ejemplos:

(4.66) es **muy interesante** la narración que hace de la quema de este señor
 (+apreciación: reacción)
 principal (E4A2)

(4.67) el otro discurso **tan famoso** del Quijote, el de las armas y las letras [...] los
 (+apreciación: reacción)
 sitúa como un sabio inteligente capaz de tener la erudición de un cuerdo
 (E5A4)

(4.68) en el caso del poema “Para entonces” considerar las circunstancias del
 autores **de vital importancia** (E1A4)
 (+apreciación: valuación)

El segundo eje dentro del cual se mueve la gradación en cuanto a la fuerza es el de la cuantificación, un recurso aplicado por lo general a entidades concretas y que guía una interpretación valorativa a partir del número, tamaño o alcance asignado a una entidad. La cuantificación, entonces, puede ser de dos tipos: por cantidad o por extensión. La primera hace referencia a un cierto número o – como su nombre lo dice– a una cantidad:

(4.69) [Josué] después de **muchos esfuerzos**, consigue enamorar (a Gloria) (E9P)
(+juicio: tenacidad)

Sin embargo, puede referirse también al tamaño o presencia de una entidad:

(4.70) [estos autores] tuvieron **grandes repercusiones** en el nuevo mundo (E5A2)
(+apreciación: valuación)

La extensión, por su parte, abarca dos aspectos, el alcance y la distancia, en ambos casos en relación con el tiempo y el espacio. El alcance hace referencia a la duración temporal de un hecho:

(4.71) 1492 vivirá **por muchos siglos** (E5P)
(+apreciación: valuación)

o a su nivel de expansión en el espacio:

(4.72) el sincretismo es **ampliamente conocido** (E2A2)
(+apreciación: valuación)

La distancia, por otra parte, ubica a una entidad como cercana –o lejana- en cuanto a tiempo:

(4.73) la educación que Zifar da a sus hijos, por lo tanto, pertenece a **una antigua**
y amplia **tradicción** (E1P) (+apreciación: composición)

o en cuanto al espacio:

(4.74) la avaricia y la ambición de los españoles son **características muy lejanas a**
(-juicio: integridad)
lo que Humanismo ve en el hombre (E8A2)

El tercer eje, el de realce, engloba recursos que permiten graduar hechos o procesos según su frecuencia o vigor. Con frecuencia, un hecho puede ser valorado por ocurrir con determinada frecuencia:

(4.75) [estos autores] fueron citados **reiteradas** veces (E4P)
(+apreciación: valuación)

Finalmente, el concepto de vigor es generalmente aplicado a la gradación de procesos a través de circunstancias de modo:

(4.76) *las novelas de Amado no se olvidan **fácilmente*** (E8P)
 (+apreciación: reacción)

Tomando todas estas posibilidades en cuenta, a continuación mostramos los resultados a partir de porcentajes que representan la frecuencia de uso de cada una de estas posibilidades en los diferentes grupos:

	intensidad	cuantificación	realce
A2	49.1%	43.9%	7%
A4	45.6%	47.6%	6.8%
P	50%	41.2%	8.8%

Tabla 4.7 Tipos de fuerza en valoraciones graduadas

Los dos recursos más utilizados para aumentar la fuerza de las valoraciones son la intensidad y la cuantificación, siendo ésta última más frecuente en los estudiantes de cuarto año. El uso de este recurso disminuye ligeramente entre los ensayos publicados donde, a su vez, se incrementa un poco el uso de recursos de realce. En los cuadros siguientes se ve con mayor detalle la manera en que se utilizan estos dos recursos –cuantificación y realce- en los ensayos analizados.

En primera instancia presentamos los datos relativos al uso de recursos de cuantificación. Los dos tipos de este tipo, cantidad y extensión, se expresan aquí a partir de los porcentajes de aparición en relación con el número total de recursos de cuantificación:

	cantidad	extensión
A2	75%	25%
A4	65.3%	34.7%
P	54.1%	45.9%

Tabla 4.8 Porcentaje en el uso de recursos de cuantificación
 (E/P: $\chi^2= 7.350$, $p < 0.025$)

Como se puede observar en la tabla anterior (4.8), los recursos relativos a la expresión de cantidad son los más frecuentes en los tres grupos, sin embargo, la proporción de uso difiere pues ésta va disminuyendo conforme avanza el nivel de familiaridad con el área de estudios; mientras que en A2 estos recursos conforman el 75% de la cuantificación, en A4 disminuyen al 65% y en P bajan todavía más hasta ser el 54.5%. En cambio, el uso de recursos de extensión va aumentando de manera tal que llega a representar una diferencia significativa entre estudiantes y escritores publicados.

Ahora bien, como se ve a continuación (Tabla 4.9) dentro de los recursos de extensión, aquellos que hacen referencia al alcance son los más comunes en general, sin embargo, en los ensayos publicados sobresale el mayor énfasis que se da al aspecto temporal, no sólo a partir del alcance (la duración en el tiempo) sino también a partir de la distancia (la lejanía o cercanía en el tiempo). En este sentido, es posible decir que una de las estrategias de valoración más utilizadas por escritores publicados en relación con la gradación es señalar la trascendencia que las entidades han tenido en el tiempo. La diferencia en el uso de este recurso en particular representa una diferencia importante entre estudiantes y profesores:

	alcance		distancia	
	tiempo	espacio	tiempo	espacio
A2	7	8	2	2
A4	11	22	0	1
P	19	20	17	0

Tabla 4.9 Tipos de cuantificación por extensión
(número de instancias encontradas, no porcentajes)
(E/P: $\chi^2=16.799$, $p<0.001$)

Por su parte, los recursos de realce, una minoría en todos los casos, se distribuyen de la siguiente manera (porcentajes a partir del número total de expresiones de realce):

	realce por frecuencia	realce por vigor
A2	41.7%	58.3%
A4	42.9%	35.1%
P	64%	36%

Tabla 4.10 Frecuencia de uso de recursos de realce

Como se puede ver, el incremento en el uso de recursos de frecuencia es más notorio entre los ensayos publicados pues, mientras que en los ensayos estudiantiles éstos conforman alrededor del 42% del total de recursos de realce, en los ensayos publicados llega a ser de un 64%. Las expresiones de frecuencia entre los estudiantes son ligeramente superiores en los de cuarto año (A4) pero el uso de estos recursos en estos estudiantes es aún menor al que se le da en los ensayos publicados. Los escritores de segundo año, por su parte, favorecen el realce a partir de expresiones de vigor, recurriendo más a este recurso que los otros dos grupos de escritores, sin llegar a constituir una diferencia estadísticamente significativa.

4.5.1.2 Recursos de GRADACIÓN por Foco

Además de las expresiones de Fuerza arriba detalladas, fue posible encontrar en el corpus analizado el uso a algunas expresiones de gradación por Foco aunque, como se vio anteriormente, son una minoría en relación con las de fuerza representando apenas entre el 5% y el 7% de las expresiones graduadas. Sin embargo, es posible observar una ligera diferencia en el uso de estos recursos como se ve en la tabla siguiente:

	autenticidad	especificidad	realización
A2	28.6%	57.1%	14.3%
A4	50%	33.3%	16.7%
P	37.5%	54.2%	8.3%

Tabla 4.11 Frecuencia de uso de recursos de gradación por foco

Los recursos que hacen referencia a la especificidad de una valoración o entidad, esto es, los que la ubican como algo específico, especial o particular, son una mayoría en los ensayos de segundo año y también, aunque en menor medida, en los ensayos publicados. Por su parte, los estudiantes de cuarto año favorecen el uso de recursos que mencionan la autenticidad de una entidad ya que éstos representan la mitad de los recursos de gradación por Foco. Del mismo modo, los escritores publicados hacen mayor uso de estos recursos que los estudiantes de segundo año aunque sin llegar a la frecuencia de uso de los escritores de cuarto año.

4.5.2 Realización de la GRADACIÓN

Para finalizar, presentamos la manera en que los diferentes recursos de GRADACIÓN se realizan en el nivel léxico y gramatical en los textos que conforman el corpus analizado. Como se ha visto anteriormente, los recursos lingüísticos para realizar la gradación pueden tomar tres formas principalmente:

- la utilización de un recurso "aislado", es decir, un elemento léxico en la cláusula que cumple con la función de graduar:

(4.77) [la Brevísima relación de la destrucción de las indias llama la atención por]
la forma de exponer la realidad que se vivía en una Nueva España
colmada de corrupción (E4A2) (-juicio: integridad)

- de manera fusionada, es decir, se da la utilización de una palabra cuyo significado conlleve una idea de gradación (esto es, donde la gradación se presenta en la palabra misma):

(4.78) *la figura de Orfeo se encuentra perfectamente enclavada en el personaje del Maestro, **virtuosísimo** director de orquesta* (E10A4) (+juicio: capacidad)

- Finalmente, la utilización de listados de palabras afines:

(4.79) *muy pronto en su vida [Jorge Amado] comenzó a desarrollar una fecunda actividad novelística que lo llevaría a conseguir premios como **el Latinidad, el Pablo Neruda, el Mediterráneo, y el Luis Camoes entre otros** (E8P)*
 (+apreciación: valor)

En el siguiente cuadro se puede ver el uso dado a estas formas en los tres grupos del corpus:

	gradación por recursos aislados	gradación fusionada	gradación por listado
A2	77%	9.6%	13.4%
A4	75.7%	12.8%	11.5%
P	72.6%	17.3%	10.1%

Tabla 4.12 Recursos para la realización de la gradación
 (E / P: $\chi^2= 6.008$; $p<0.025$)

Aun cuando los tres grupos de escritores recurren sobre todo a elementos léxicos aislados para realizar la gradación de una valoración, un punto que sobresale es que tanto esta forma de realización como la gradación a partir de listados son formas cuyo uso va disminuyendo conforme avanza el nivel de familiaridad con el área de conocimiento, lo contrario de lo que sucede con el uso de formas de gradación fusionadas, que aparecen en un 9.6% en estudiantes de segundo año, para aumentar al 12.8% en los de cuarto año y alcanzar el 17.3% en los escritores publicados.

En este capítulo hemos presentado los resultados cuantitativos relacionados con la primera parte del análisis realizado, centrado en los Sistemas de ACTITUD y GRADACIÓN dentro del Modelo de la Valoración, y encaminado a buscar determinar, como lo marcan los objetivos de esta investigación, cuáles son los recursos lingüísticos utilizados de manera común por estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas para establecer su posición en sus textos a partir de la frecuencia de uso de dichos recursos, es decir, de la proporción en la que aparecen en estos textos. Como recordaremos, se buscó al mismo tiempo ver

hasta qué punto los recursos utilizados por los estudiantes –así como su frecuencia de uso- se asemejan o diferencian de los recursos utilizados por escritores profesionales en ensayos publicados (ver capítulo 3). En el próximo capítulo, presentaremos los resultados relativos al posicionamiento del escritor respecto a otras voces tomando como punto de partida el Sistema de COMPROMISO. Del mismo modo a lo aquí presentado, nos centraremos primero en datos cuantitativos que nos permitan determinar tanto los recursos utilizados para ello como la frecuencia –es decir- la proporción- de su uso. Posteriormente y a raíz de lo presentado en ambos capítulos, se podrá abordar el último objetivo planteado: determinar si la existencia de patrones recurrentes en el uso de recursos de posicionamiento – a partir de la frecuencia- puede contribuir a la identificación de una “voz” estudiantil diferente a la voz del autor publicado.

Capítulo 5

El posicionamiento del escritor ante el lector: recursos de COMPROMISO

En el capítulo anterior vimos la manera en que estudiantes y escritores profesionales hacen uso de diversos recursos para expresar opiniones y puntos de vista en sus textos estableciendo así una posición determinada ante la obra literaria analizada, el autor de dicha obra o bien otras entidades relacionadas directa o indirectamente con ella. En el presente capítulo abordaremos el segundo aspecto que consideramos en la construcción de dicho posicionamiento: la manera en que el escritor establece una relación con otras voces y, en especial, con el posible lector. Para ello, como mencionamos, tomamos como base de análisis el Sistema de COMPROMISO del Modelo de Valoración de Martin y White (2005).

5.1 El Sistema de COMPROMISO y el posicionamiento ante el lector

Como recordaremos, en su Modelo de Valoración, Martin y White (2005) establecen que los recursos evaluativos en el lenguaje pueden incluirse dentro de tres dominios semánticos básicos realizados a partir de tres sistemas: el Sistema de la ACTITUD, el de GRADACIÓN (bases del análisis presentado en el capítulo anterior) y el de COMPROMISO. Este último sistema agrupa recursos que ayudan a expresar la posición del escritor ante las propuestas y proposiciones que se dan en el texto. A partir de las elecciones hechas dentro de este sistema, el escritor reconoce o ignora otras posibilidades, se acerca a o se distancia de otros puntos de vista, o de otros autores, negociando así su propia posición.

El Sistema de COMPROMISO, como sabemos, parte en gran medida de las propuestas de Bakhtin (1981) y Fairclough (1992) al considerar que todo texto es esencialmente dialógico y, como tal, todas las proposiciones que en él se incluyen sitúan al escritor en relación con otras voces. Éstas pueden ser las de

otros autores, o bien, las de los posibles lectores del texto. A nivel teórico y analítico, este sistema agrupa los recursos lingüísticos necesarios para llevar esto a cabo en un esquema que parte de una distinción fundamental entre dos tipos de expresiones: monoglósicas y heteroglósicas.

Las expresiones monoglósicas –llamadas aquí “aseveraciones”- son afirmaciones contundentes, es decir, aquellas expresiones que no hacen uso de ningún tipo de modalización, por ejemplo:

(5.1) ambas representaciones, la idealización y la realidad, están implícitas en la historia de Bernal Díaz (E1A2)

(5.2) el episodio en el que Zifar conoce al ermitaño y al ribaldo constituye una experiencia didáctica (E1P)

Como se puede observar, en las aseveraciones (i.e., expresiones monoglósicas) una proposición es transmitida al lector como un hecho, es decir, como una información cierta y no abierta a discusión. De esta manera, el diálogo con otros se “cierra” al no reconocer otras posibilidades u opiniones ya que en las aseveraciones se asume que el lector comparte con el escritor esta posición (Chang & Schleppegrell, 2011).

Por su parte, las expresiones heteroglósicas tienen como función “abrir” el diálogo con el otro al presentar la proposición del escritor como una posibilidad entre varias. Sin embargo, aún dentro de las expresiones heteroglósicas, el escritor puede transmitir diferentes niveles de compromiso. Por ello, este sistema hace una primera distinción entre los llamados “recursos de contracción dialógica”, que son utilizados para rechazar o contradecir otras posibilidades, reforzando así la posición personal del escritor, y los “recursos de expansión dialógica”, que permiten al escritor reconocer la existencia de otras posibilidades, de otras opiniones y con ello abrir completamente el diálogo a los demás. El Sistema de COMPROMISO se puede ver en el esquema que presentamos anteriormente (página 108) y ahora recordamos:

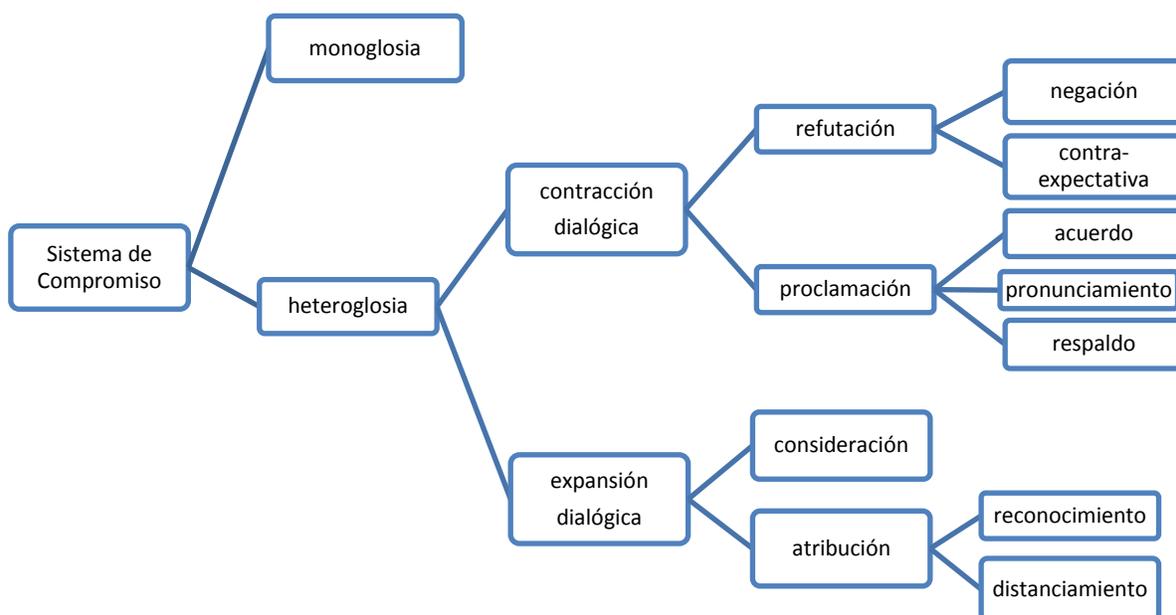


Figura 5.1 Sistema de COMPROMISO (adaptado de Martin & White, 2005)

En los siguientes apartados presentaremos los resultados obtenidos en el análisis hecho a partir de este sistema. Veremos cómo estas expresiones son utilizadas en los ensayos analizados así como los recursos lingüísticos a los que estudiantes y escritores profesionales recurren para la realización de dichas expresiones.

5.2 El papel de los recursos de COMPROMISO en el ensayo de análisis literario

A partir de la contabilización realizada de todas las unidades consideradas en esta parte del análisis de los ensayos, (ver capítulo 3, inciso 3.4.1) se hizo una primera distinción entre aquellas proposiciones presentadas como una aseveración (es decir, todas las expresiones de tipo monoglósico) y aquellas en las que se presentaba algún recurso que permitiera el reconocimiento de otras posibilidades o puntos de vista (esto es, todas las expresiones de tipo heteroglósico). Como vemos en el siguiente gráfico, en los tres grupos de ensayos hay una mayor proporción de aseveraciones:

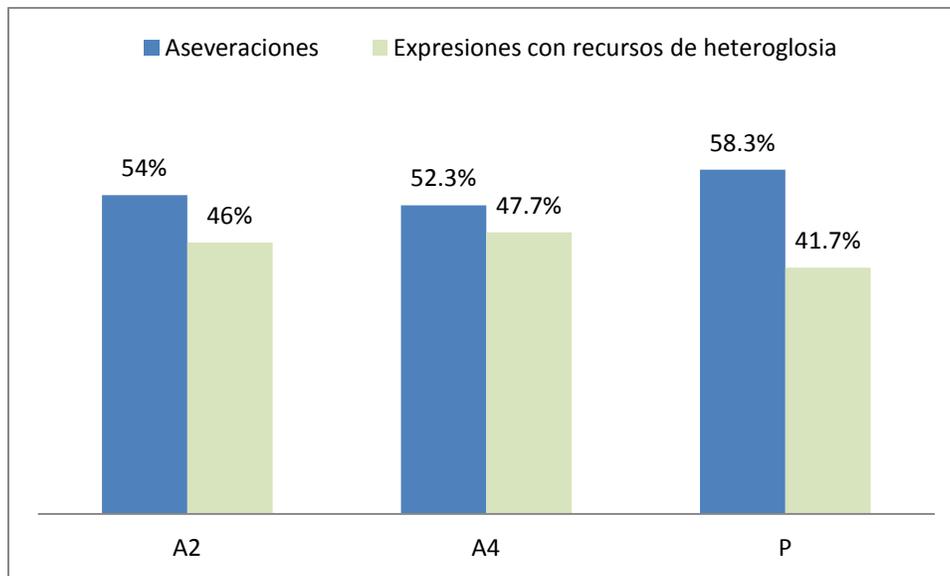


Gráfico 5.1 Porcentaje de aseveraciones y expresiones heteroglógicas
(E / P: $\chi^2=13.244$; $p<0.001$)

Si nos centramos primero en los dos grupos de estudiantes, es posible ver que los estudiantes experimentados (A4) muestran una pequeña preferencia (en comparación con los principiantes) por adoptar una posición más abierta a otras opiniones (es decir, una postura más heteroglósica), sin embargo, la diferencia entre ambos grupos de estudiantes es en realidad muy pequeña.

Por otra parte, el predominio en el uso de aseveraciones parece un aspecto relevante en el ensayo de análisis literario como género ya que, al igual que los estudiantes, los escritores publicados optan por presentar la mayoría de sus proposiciones de una manera asertiva, a partir de aseveraciones. Como han señalado diversos autores (por ejemplo, Mei, 2007 y Tang, 2009), el uso de expresiones monoglósicas es un aspecto importante en la proyección de una posición "de autoridad", es decir, al presentar la mayoría de sus proposiciones como una información aceptada por todos -no abierta a discusión- el escritor transmite una postura en la que su punto de vista es presentado como el único válido. Este tipo de posicionamiento, como se ve en el gráfico anterior (5.1), es aún más evidente entre los escritores publicados, i.e, los profesores, en cuyos ensayos la proporción de aseveraciones es mayor a la que se da en los textos estudiantiles.

Ahora bien, entre las aseveraciones, es posible encontrar información de diversos tipos. Una parte de las aseveraciones presentes en los ensayos analizados, tanto de estudiantes como de profesores, refleja un punto de vista presentado como un hecho dado:

(5.3) *el Auto resulta ser más selectivo con motivos de enfatizar el propósito dramático* (E2A2)

(5.4) *cada uno [de los cuentos], por su parte, conforma el arquetipo contemporáneo de alguna herramienta narrativa particular* (E10A4)

(5.5) *los "Diálogos de amor" de León Hebreo hicieron posible la existencia de una Dulcinea idealizada, es decir, de un imposible amor en una España escindida* (E5P)

Sin embargo, entre las aseveraciones encontradas, es posible encontrar también, por ejemplo:

- información relacionada con hechos históricos:

(5.6) *el rey mandó tres franciscanos en 1523: fray Juan de Tecto, fray Juan de Ayora y el lego Pedro de Gante* (E6A2)

(5.7) *durante la segunda mitad del siglo XIX, el poder militar y la jerarquía católica, secundados por una sociedad tradicional, concentran una serie de abyecciones* (E3A4)

(5.8) *la imprenta de tipos móviles se establece en España en torno a 1475* (E3P)

- información biográfica del autor:

(5.9) *ocurre entonces su primera gran transformación [en Fray Bartolomé de las Casas] en 1514 cuando se acercaba la pascua* (E4A2)

(5.10) [Manuel Gutiérrez Nájera] *Recibió parte de su formación en un seminario* (E1A4)

(5.11) *tras estudiar y terminar la carrera de Derecho, [Jorge Amado] perteneció a la Asamblea Nacional Constituyente, en 1945 por el Partido Comunista Brasileño (PCB)* (E8P)

- descripciones de hechos ocurridos dentro de la obra literaria:

(5.12) *tanto en el episodio del auto como en el mito, el llanto del perro sobreviene a una amenaza de muerte (E1A2)*

(5.13) *por esto, nuestro personaje [Don Quijote] decide convertirse en caballero andante (E2A4)*

(5.14) *Malvina, hija de uno de los coroneles más allegados a Ramiro Bastos, representante del conservadurismo en Ilhéus, se atreve a entrar al velorio a depositar un ramo de flores junto al cadáver y rezar una oración (E9P)*

- descripciones de elementos presentes en la obra:

(5.15) *este fragmento ocupa el acumulatio como medio para enumerar todas las acciones sanguinarias realizadas a los indios (E8A2)*

(5.16) *el narrador constantemente interviene subjetivamente en el texto (E7A4)*

(5.17) *desde un principio, el autor hace hincapié en el valor didáctico de su obra (E1P)*

De este modo, el alto porcentaje de expresiones monoglósicas en los ensayos en general está dado por una diversidad en el tipo de aseveraciones presente en ellos y que en conjunto construye la temática del ensayo como género académico. Sin embargo, si bien las expresiones monoglósicas son mayoría en la totalidad del corpus (como vimos en el gráfico 5.1), es preciso recordar que el 41% de las proposiciones en los ensayos publicados y el 47% en los ensayos estudiantiles incluyen recursos de heteroglosia. Esto hace que, sin duda, este tipo de recursos sean parte importante en la manera en que los escritores se posicionan en sus textos. A continuación veremos la manera y la proporción con la que los diversos recursos de este tipo son utilizados por estudiantes y escritores publicados.

5.3 Expresiones heteroglósicas en ensayos de análisis literario: recursos de contracción y expansión dialógica

Los recursos que permiten al escritor presentar una posición abierta al diálogo, como ya se vio, tienen dos funciones principales. Por una parte están los recursos

de contracción dialógica, que fortalecen la posición del autor a partir de opciones como la refutación o proclamación y, por otra, están los recursos de expansión dialógica, que reconocen de manera más o menos explícita la existencia de otras posibilidades al considerar otras opciones o atribuir a otros una proposición. Los primeros, como veremos más adelante, dejan ver al lector la existencia de otra posibilidad al momento en que el escritor la rechaza, la contradice o le resta fuerza al enfatizar su propia postura. Estos son en general el tipo de recursos de heteroglosia más utilizado tanto por estudiante como por escritores publicados:

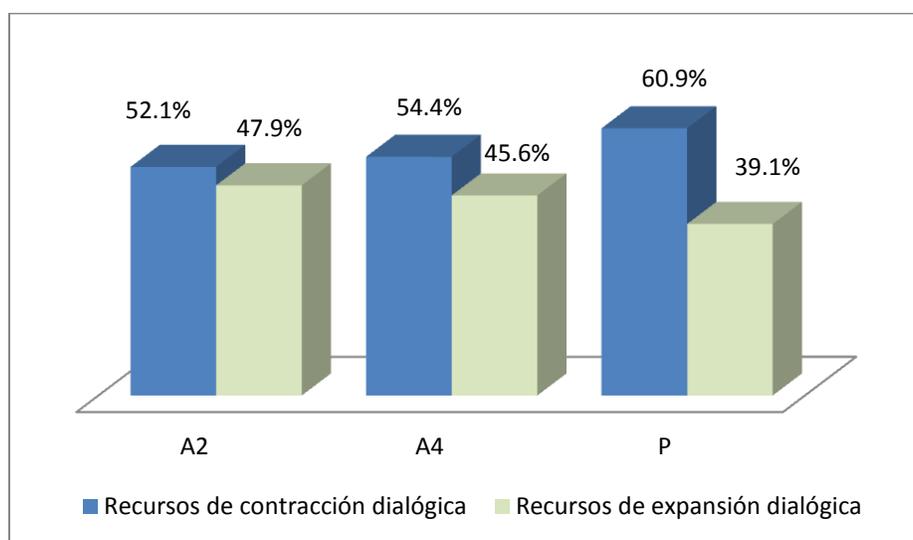


Gráfico 5.2 Porcentaje de recursos de contracción y expansión
(E / P: $\chi^2=12.075$; $p<0.001$)

Junto con las aseveraciones, que, como vimos anteriormente, representan la mayoría de las expresiones, el alto porcentaje de recursos de contracción dialógica contribuye a incrementar la firmeza de una posición transmitiendo un mayor compromiso del escritor con lo que dice en su texto. Al mismo tiempo, el uso de estos recursos se convierte en una importante estrategia argumentativa al funcionar como un recurso para persuadir o convencer al lector de la validez de la propuesta del escritor. Esto es aún más evidente en los textos publicados en los que el uso de estos recursos es significativamente mayor que en los textos

estudiantiles. Dado que los recursos de contracción dialógica son los más utilizados por los escritores de ensayos de análisis literarios (después de las aseveraciones) veremos primero cómo estos aparecen en los tres grupos de ensayos analizados para después revisar lo que sucede con los recursos de expansión.

5.4 El reforzamiento de la posición del escritor: el uso de recursos de contracción dialógica

Como mencionamos, este tipo de recursos permite al escritor expresar un compromiso más firme con las proposiciones de sus textos sin llegar a presentarlas como un hecho único e indiscutible (como en el caso de las aseveraciones). Esto se puede lograr a partir de dos estrategias principales, el rechazo –o refutación– de la otra postura o bien el énfasis –o la proclamación– de la propia. Es la primera, la refutación, la estrategia más usada en todos los textos analizados y la proporción con la que los escritores la utilizan aumenta conforme se incrementa su familiaridad con el discurso académico, como se puede ver en el siguiente gráfico:

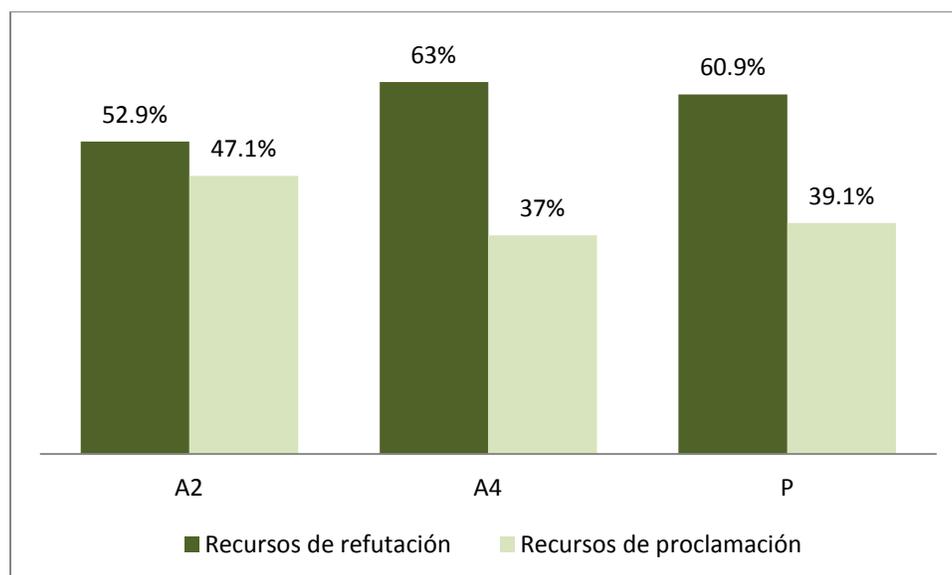


Gráfico 5.3 Porcentaje de recursos de refutación y proclamación (A2 / A4: $\chi^2=7.776$; $p=0.01$)

De este modo, el uso que dan los estudiantes de cuarto año a los recursos de refutación es significativamente mayor al dado por los estudiantes de segundo año. Esto deja ver una diferencia importante en la estrategia de contracción dialógica que utilizan los dos grupos de estudiantes. Al aumentar el porcentaje de uso de recursos de proclamación utilizados, los estudiantes principiantes (A2) recurren con mayor frecuencia a la estrategia de resaltar o enfatizar su posición (o bien, sus opiniones). Por su parte, los estudiantes avanzados fortalecen su posición utilizando en mayor proporción aquellos recursos que rechazan las posiciones (u opiniones) de los demás al negarlas o al presentar una propuesta contraria. Con ello, los estudiantes avanzados se acercan, proporcionalmente hablando, al uso que dan los escritores profesionales. De hecho, los estudiantes, en general, hacen uso de los recursos de refutación y proclamación con una frecuencia similar a la de los profesores, aunque, como acabamos de ver, sí se da una diferencia entre los dos grupos estudiantiles.

5.4.1 El uso de la refutación

La refutación es, entonces, el recurso de contracción dialógica más utilizado por los escritores de ensayos de análisis literario, sean estudiantes o escritores publicados. En la figura 5.2, presentada a continuación, recordamos cómo esta estrategia en particular puede ser realizada de dos maneras, a partir de una negación o bien, a partir de la contra-expectativa, es decir, de la presentación de una propuesta o posibilidad contraria o diferente:

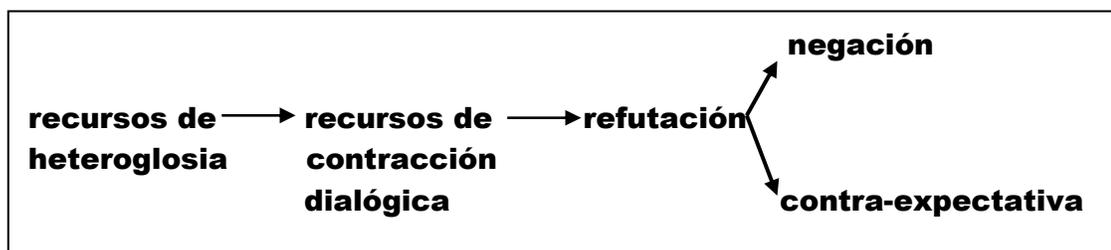


Figura 5.2 Recursos de refutación

En cuanto a los resultados obtenidos en en relación con estos recursos, el siguiente gráfico (5.4) nos muestra que la contra-expectativa aparece como la principal

estrategia entre los escritores principiantes mientras que los avanzados recurren primordialmente a la negación. Esto hace que los textos de estudiantes de cuarto año establezcan un posicionamiento más decisivo en el cual no sólo presentan sus proposiciones como aseveraciones sino que también recurren a desmentir otras posibles posturas. Los estudiantes de segundo año, en cambio, favorecen la inclusión de otras propuestas, no solamente negándolas, sino, en un mayor número de ocasiones, presentando una propuesta alternativa –la suya- como la válida. En este sentido, los estudiantes en general (y en especial los de cuarto año) adoptan estas estrategias con una proporción muy similar a la de los escritores publicados.

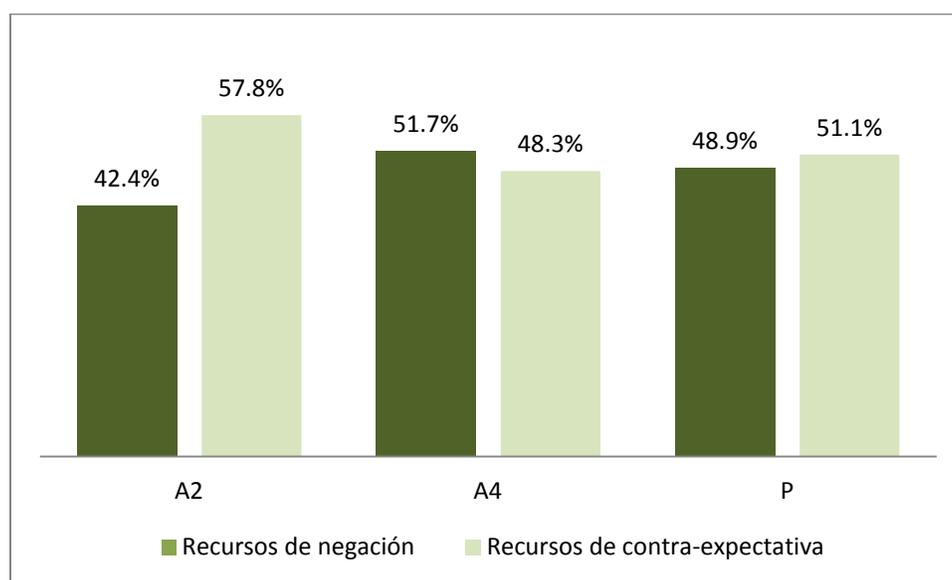


Gráfico 5.4 Porcentaje de recursos de negación y contra-expectativa

Para realizar la negación, el recurso más utilizado por los escritores en general es, evidentemente, el marcador de polaridad negativa “no”. Este recurso es utilizado por los estudiantes principiantes el 87.7% de las veces en que recurren a esta estrategia:

(5.18) **no sabemos** qué es el ser (E1A2)

(5.19) *muchas de las imágenes que encontramos en la obra del cantor de Laura*
no son creaciones originales de éste (E7A2)

Los escritores de cuarto año lo utilizan en una proporción ligeramente menor, en un 82.7% de las negaciones:

(5.20) "*Manuelita*" **no presenta** el compromiso por el cambio social y la denuncia explícitos que enarbolará posteriormente el naturalismo (E8A4)

(5.21) *el sentido de la vida* **no está** dado (E5A4)

La proporción con la que los escritores recurren a este marcador como forma de negación disminuye aún más entre los escritores publicados, quienes la utilizan en un 74.8% de los casos:

(5.22) *desde hace mucho tiempo* **no podemos** hablar de una "oralidad primaria" (E3P)

(5.23) *al igual que en el caso anterior, Sor Juana* **no tuvo** una sola fuente (E6P)

A pesar de la gran frecuencia con la que se da el uso del "no" como recurso de negación, ésta puede realizarse también a partir de otros recursos. A continuación veremos algunos ejemplos de ello. Recordemos que éstos aparecen sobre todo en los textos de escritores más experimentados:

- estructuras con "sin"

(5.24) [Malvina desaparece] **sin importarle** perder su posición económica y social (E10P)

(5.25) **sin restar** mérito ni belleza a los sonetos de Gutierre de Cetina... (E5A2)

- estructuras con "ni"

(5.26) **ni** los mercaderes, **ni** Sancho Panza tienen noticias de ella (E4A4)

(5.27) **Ni** los unos **ni** los otros perdían (E4A2)

(5.28) Gloria **ni** muere **ni** sufre más castigo que la expulsión de su casa (E9P)

- estructuras con adverbios "nunca" o "jamás"

(5.29) *por más descripciones que se enumeren **nunca serán** suficientes* (E8A2)

(5.30) *el Quijote **nunca fue** planteado [...] como una novela* (E5A4)

(5.31) **jamás lograremos** conocerlas todas [las versiones de un texto oral] (E3P)

- estructuras con pronombres “nada” o “nadie”

(5.32) **nada** es más capitalista que la idea de propiedad (E7A4)

(5.33) *su profecía **nadie la escucha*** (E5P)

Por otra parte, los recursos de contra-expectativa más utilizados en los ensayos analizados son los siguientes:

- En primer lugar entre los tres grupos de escritores aparece el uso de “pero”

(5.34) *en la “Historia de las Indias” [De las Casas] hace hincapié en las atrocidades cometidas [...] **pero** es la “Brevisima” la que pone de manifiesto [...] las injusticias que ocurren en las Indias* (E4A2)

(5.35) *la novela sigue conservando su carácter épico [...] **pero** la estructura que la determina es otra* (E5A4)

- En segundo lugar entre los estudiantes avanzados y profesores (tercero entre los escritores principiantes) está el uso de “sino” que generalmente viene antecedido por una proposición que lleva el adverbio de polaridad negativa “no”. En este caso, como veremos más adelante, este último puede tener la función de refutar una postura o – sobre todo si se acompaña del adverbio “sólo/solamente” puede funcionar más como una concesión seguida de una contrapropuesta:

(5.36) *la lección no es sólo una experiencia que se aprende en la seguridad del hogar, **sino** también en la estructura empleada*(E1P)

(5.37) *[el concepto de juego que hemos estado trabajando es] el juego no solo como forma de vivir la existencia **sino** como simulacro de ella* (E10A4)

- Entre los estudiantes de segundo año, es el uso de “sin embargo” el que ocupa la segunda posición mientras que en los otros dos grupos es el tercero en preferencias:

(5.38) **sin embargo**, *su aportación, una conducta totalmente antipetrarquista, radica en incluir más de una amada*(E5A2)

(5.39) **sin embargo**, *un texto puede transmitirse oralmente y no adquirir las características del lenguaje tradicional* (E3P)

Los tres recursos mencionados son los más frecuentes en los tres grupos de ensayos, pero, evidentemente, no son los únicos que realizan la estrategia de presentar una contra-expectativa. Otros recursos utilizados –aunque en menor medida- por los escritores para presentar una propuesta contraria son por ejemplo:

➤ “no obstante”:

(5.40) **no obstante**, *hay algo más perturbador en Kildar que su constitución espiritual* (E8A4);

➤ “por el contrario” (utilizado sobre todo por estudiantes):

(5.41) **por el contrario**, *la emulación era la técnica mediante la cual se aprendía el artefacto literario* (E5A2);

➤ “aunque”³⁹ (en los ensayos publicados):

(5.42) [el ribaldo] *es también un preceptor del héroe, aunque muy diferente al ermitaño* (E1P).

Un aspecto que sobresale en el uso de recursos de contra-expectativa es la manera en que los tres grupos de escritores los utilizan en conjunto con otros recursos. Como mencionamos, es posible, por ejemplo, encontrar dos recursos de contracción dialógica -refutación /contra-expectativa, o bien, concesión/contra-

³⁹ “Aunque” puede también indicar una concesión; se interpretó como recurso de contra-expectativa en las ocasiones en que podía ser reemplazado por un “pero” sin cambiar el sentido de la proposición: “[el ribaldo] es también un preceptor del héroe, pero muy diferente al ermitaño”

expectativa- en una misma oración o cláusula. Sin llegar a ser diferencias muy significativas, es posible ver algunas tendencias que difieren entre los tres grupos. Los estudiantes (sobre todo los avanzados) generalmente recurren a la negación de una primera posibilidad para después mostrar su posición con la contra-expectativa:

(5.43) [Don Quijote] *abstrae –no racionalmente sino irracionalmente- los rasgos de un objeto [...] para acercarse a lo que se suele decir en los libros de caballerías* (E4A4)

En los ensayos publicados, por su parte, es más común que la contra-expectativa esté precedida de una concesión más explícita:

(5.44) *su presencia en el Primero Sueño no sólo es indiscutible sino imprescindible para alcanzar la plenitud de su sentido* (E3P)

En este sentido, los escritores más experimentados tienden a reconocer de manera más abierta otras posibilidades para luego dar su propuesta. En el ejemplo anterior (5.44), el escritor da por válida la postura de que la presencia de la noche de los consejos en esta obra de Sor Juana Inés de la Cruz es indiscutible para luego marcar con un recurso de contra-expectativa su propia propuesta: esta presencia es (también) imprescindible. En este tipo de casos, este recurso en particular (i.e., "sino"; considerado aquí como recurso de contra-expectativa) introduce una relación de concesión-contrapropuesta diferente, en donde esta última no es precisamente una propuesta contraria a la anterior (aquella que se concede), sino una información alternativa que se añade a la anterior.

En algunas ocasiones, los escritores publicados llegan incluso a reforzar aún más su propuesta al utilizar, después de la contra-expectativa un recurso de proclamación:

(5.45) *sin embargo, no cabe duda de que está evocando a Julio Antonio Mella, tal como lo vislumbró años antes* [CONTRAEXPECTATIVA + AFIRMACIÓN] (E2P)

(5.46) *pero, de esta etapa, debe destacarse sobre todo "Capitanes de la arena", un verdadero hito de la literatura social latinoamericana* (CONTRAEXPECTATIVA + PRONUNCIAMIENTO) (E8P)

Por su parte, los estudiantes muestran una tendencia mayor a acompañar el recurso de contra-expectativa con uno de expansión dialógica como la consideración o atribución:

(5.47) **sin embargo, creo que** los españoles también presentan un rasgo de inmadurez (CONTRAEXPECTATIVA + CONSIDERACIÓN) (E8A2)

(5.48) **sin embargo “a decir de los especialistas,** no fue un revolucionario en las formas...” (CONTRAEXPECTATIVA + ATRIBUCIÓN) (E1A4)

De esta forma, los estudiantes, en lugar de reforzar su contrapropuesta, tienden a suavizarla con un recurso de expansión, ya sea presentándola abiertamente como una posición personal (con recursos de consideración que veremos más adelante) o bien optando por atribuir la proposición a alguien más como sucede en el ejemplo anterior (5.48) en el que, por medio de una cita, se atribuye a “especialistas” la idea de que Gutiérrez Nájera no fue un revolucionario en las formas.

5.4.2 El uso de la proclamación

En este apartado veremos el uso que los escritores dan al otro tipo de recursos de contracción dialógica, los recursos de proclamación, que a continuación recordamos:

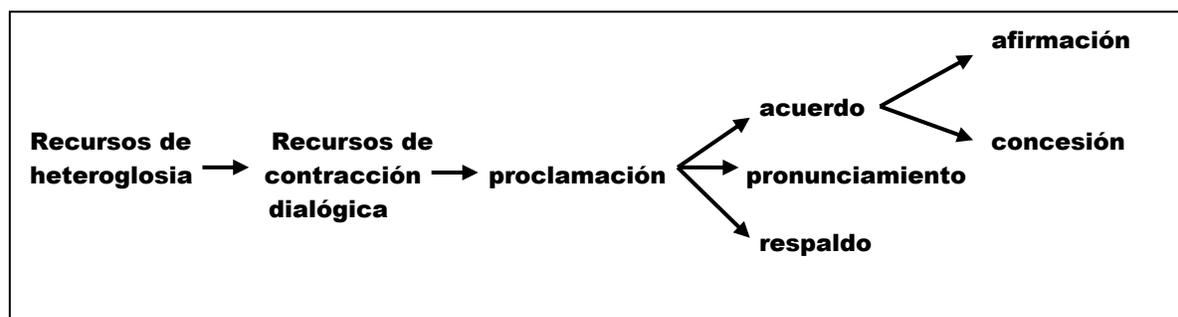


Figura 5.3 Recursos de proclamación

Como se puede ver en la figura anterior, la proclamación agrupa recursos que cumplen tres funciones primordiales: el acuerdo (formado a su vez por recursos de afirmación y concesión), el pronunciamiento y el respaldo. En los primeros, el escritor se posiciona abiertamente a favor de una proposición al presentar la información que se da como algo evidente, indudable y/o compartido y aceptado por todos. Con los recursos de pronunciamiento, el escritor da un énfasis especial a su postura con el objetivo de darle más fuerza. Por su parte, a través del respaldo el escritor se compromete de manera directa con una proposición que proviene de otra fuente al presentarla abiertamente como válida. La proporción con la que estos recursos se usan en los textos es la siguiente:

	Recursos de acuerdo	Recursos de pronunciamiento	Recursos de respaldo
A2	45.5%	44.8%	9.7%
A4	51.3%	43%	5.7%
P	59.9%	33.3%	6.8%

Tabla 5.1 Uso de los recursos de proclamación
(E / P: $\chi^2=6.449$; $p<0.05$)

El acuerdo es, entonces, la estrategia más utilizada por los escritores de ensayos en general. Como se puede observar en la tabla anterior (5.1), su uso va aumentando conforme se incrementa el nivel de conocimiento y familiaridad con el discurso, de manera tal que la diferencia entre estudiantes y profesores llega a ser significativa. Los recursos de pronunciamiento le siguen en cuanto a frecuencia en los tres grupos y por último los de respaldo, cuyo uso es muy limitado en general.

En relación con el acuerdo como estrategia, el Sistema de COMPROMISO contempla que éste puede darse de dos maneras: por medio de la afirmación y a través de la concesión. Dado que el acuerdo es el recurso más utilizado por los escritores dentro de la proclamación, veamos la proporción con la que aparecen estos dos tipos de acuerdo en sus textos:

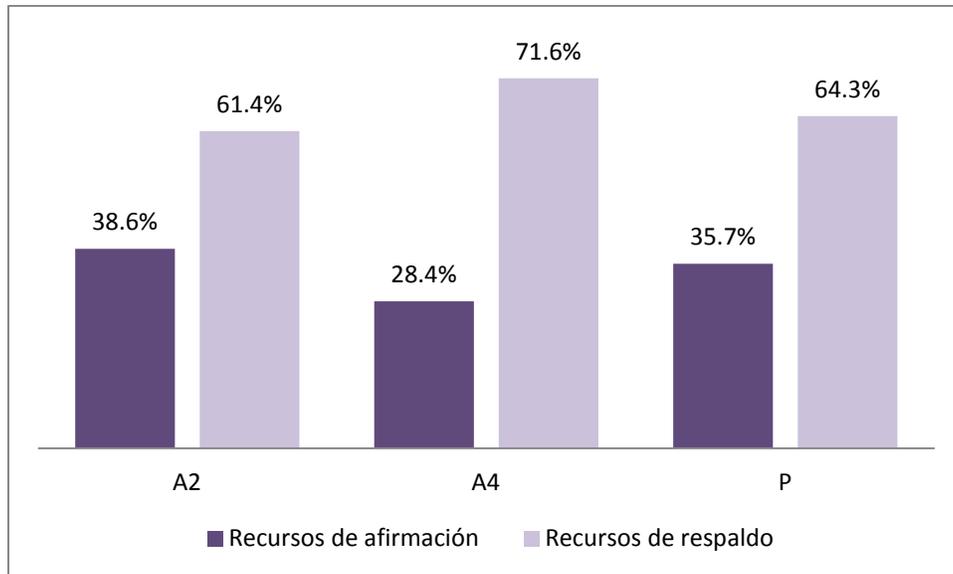


Gráfico 5.5 Proporción en el uso de recursos de acuerdo en los ensayos analizados

En este sentido, entonces, los tres grupos de escritores favorecen claramente la utilización de los recursos de concesión. La manera de realizarla se da principalmente con el uso de:

- estructuras con “no solo”: son las más frecuentes en los textos publicados y las segundas en frecuencia entre estudiantes. Como vimos en el apartado anterior, este recurso se usa en conjunto con una contra-propuesta:

(5.49) *Alda **no solo** usa la palabra, sino el cerebro también* (E7A4)

(5.50) *[las protagonistas femeninas de Jorge Amado] se han vuelto parte esencial de la literatura **no solo** brasileña sino universal* (E8P)

- estructuras con “aunque”: son el primer lugar en frecuencia entre estudiantes y el segundo entre escritores publicados

(5.51) *así, pues, la imagen petrarquista es aquella que aparece tanto en la obra de Petrarca como en la de sus continuadores, **aunque** dicha imagen tenga origen en otra tradición* (E7A2)

(5.52) ***aunque** “El libro del cavallero Zifar” no se puede definir como una obra plenamente didáctica, es posible encontrar a lo largo del argumento una preocupación general por transmitir un mensaje* (E1P)

- estructuras con “a pesar de”:

(5.53) **a pesar de** que la consecuencia lógica de haber engullido los tesoros sería excretarlos, la expresión “cagando oro” en oposición al tono del resto del texto no hace mucho sentido (E2A2)

(5.54) **a pesar de** no ser un viajero constante como la mayoría de los diplomáticos del Modernismo, Nájera retrataba de forma constante diversos ambientes de la Ciudad de México a través de sus escritos (E1A4)

- estructuras con “si bien”:

(5.55) **si bien** su obra no es equiparable con la de Góngora o la de San Juan de la Cruz, [Gutiérrez de Cetina] merece ser conocida más allá de su famosísimo y bello madrigal “Ojos claros, serenos”, fusión de la literatura culta con la popular (E5A2)

(5.56) **si bien** estas aseveraciones tienen su carga de verdad, es muy poco lo que nos explican acerca de un grupo de poetas mexicanos de principios del siglo XIX que se preocuparon por buscar espacios públicos donde ejercer la crítica y entablar discusiones en torno a la naturaleza de la poesía, en particular, y el arte de escribir, en general. (E4P)

Por su parte, para realizar una afirmación, es posible encontrar una variedad mucho mayor de recursos. En términos generales, el recurso más usado es el de marcar con una cláusula lo claro, evidente u obvio de una proposición, por ejemplo:

(5.57) **como es claro**, para Don Quijote estos intercesores de su realidad existen (E2A4)

(5.58) **lo que es evidente es que** el sentido fundamental del pasaje del Primero Sueño es aludir al silencio pitagórico (E6P)

(5.59) **es indiscutible que** tuvieron que hacerse adaptaciones a dicho teatro (E9A2)

Sin embargo, en cuanto al tipo de recursos que se utilizan para afirmar, es posible detectar una diferencia entre textos estudiantiles y textos publicados ya que en

estos últimos se incrementa la frecuencia con la que los escritores recurren a expresiones como "sin duda", "sin lugar a dudas", "no cabe duda". Éstas aparecen también en textos estudiantiles pero en una proporción mucho menor:

(5.60) *Esta serie de hechos dio lugar, **sin duda**, a cierto espíritu anglófilo en la cultura española* (E4P)

(5.61) ***no cabe duda de** que la descripción física del Estudiante corresponde al aspecto de Martínez Villena y no al atlético de Mella* (E2P)

(5.62) *esta es, **sin duda**, una de las obras clave de la dramaturgia lorquiana* (E7P)

(5.63) ***sin lugar a dudas**, el teatro evangelizador consiguió conmover a la sociedad novohispana* (E9A2)

El tercer tipo de recurso utilizado por los escritores son los adverbios:

(5.64) ***obviamente**, [Bernal] no lo hace de una manera tan descarada como exceder en el número de mexicano* (E10A2)

(5.65) *aquí se notan **muy visiblemente** los elementos que conformaban el canon de belleza en los Siglos de Oro* (E6A4)

(5.66) *este además de Harpócrates es **claramente** fusionado con la figura de Hermes* (E6P)

De este modo, los recursos de concesión y afirmación aumentan al incrementarse el nivel de familiaridad y conocimiento con el discurso de la comunidad académica. Es decir, los profesores, en sus ensayos publicados, recurren a ellos con una frecuencia mayor que los estudiantes y, a su vez, los estudiantes avanzados lo hacen en una proporción ligeramente mayor a la de los principiantes. En este sentido, los escritores más experimentados optan por transmitir al lector su acuerdo con alguna idea, ya sea para ofrecer una contrapropuesta en el caso de la concesión, o presentándola al lector como algo evidente o indudable en el caso de la afirmación. Con ello, refuerzan su posición al prevenir una posible postura opuesta por parte del lector.

Este reforzamiento de la posición se logra también mediante el uso de otras dos estrategias mencionadas anteriormente: el pronunciamiento y el respaldo. El pronunciamiento se da cuando el escritor utiliza algún recurso que dé un énfasis especial a su proposición. El escritor interviene así de manera más explícita para insistir en la validez de su propuesta y con ello restar importancia a posibles posiciones contrarias a la suya.

En el caso de los estudiantes principiantes, el pronunciamiento representa el 44.8% de todos los casos en que usan recursos de proclamación. En sus textos, el recurso más común es el de mencionar explícitamente la importancia de una proposición propia por medio de una cláusula:

(5.67) **es importante mencionar que** *la imitación de otros autores no poseía una valoración negativa durante esa época* (E5A2)

(5.68) **es importante señalar que** *las imágenes relativas a la arquitectura son extrañas* (E7A2)

(5.69) **lo importante es** *resaltar la veracidad de Díaz del Castillo y su participación en la historia de la conquista* (E10A2)

Por su parte, entre los estudiantes avanzados esta estrategia representa el 43% de los recursos de proclamación. En este grupo, la manera más común de señalar o enfatizar una información es hacerlo de manera gráfica con el uso de cursivas (señalamos aquí en subrayado lo que en el texto original aparece en cursivas):

(5.70) *la cultura de la pantalla ha destruido la noción tradicional de lo real, minando la constitución crítica, reflexiva y escéptica (incrédula) del sujeto* (E4A4)

(5.71) [Manuela] *le debe devoción [a Kildar] como a un amo divino porque él la ha comprado* (E8A2)

Al igual que los estudiantes principiantes, este grupo de escritores recurre también a resaltar con una cláusula inicial la importancia de una proposición aunque este recurso es utilizado en menor medida que las cursivas:

(5.72) **es importante evidenciar que** don Quijote para refutar las cosas que los mercaderes dijeron sobre Dulcinea, las cambia de lugar (E6A4)

Entre los escritores publicados, en cambio, es más frecuente encontrar que el énfasis se da con la inclusión de un elemento dentro de la cláusula que destaca la información:

(5.73) *la aplicación del intelecto a la comprensión del universo y sus contenidos es **precisamente** el problema central del “Primero Sueño”* (E6P)

(5.74) *dos obras literarias marcarán también **de manera definitiva** ese momento histórico* (E5P)

(5.75) *[en las novelas de Jorge Amado] destaca **sobre todo** la sensualidad de sus protagonistas femeninas* (E8P)

Finalmente, los recursos de respaldo son poco frecuentes en los textos analizados. De los tres grupos, son los estudiantes principiantes quienes más los utilizan aunque aún entre ellos aparecen en pocas ocasiones. El respaldo es una estrategia similar a la atribución (que veremos más adelante) en cuanto a que el escritor reconoce a alguien más como la fuente de una información o idea. Sin embargo, a diferencia de la atribución, en el respaldo el escritor se compromete totalmente con la validez de lo que la otra persona dice, estableciendo que se trata de algo cierto o demostrado o correcto y posicionándose completamente a favor. En los textos analizados esto se hace sobre todo por medio de expresiones de respaldo como:

(5.76) **como señala Luis Iñigo Madrigal** en el citado artículo, el soneto del novohispano presenta, enlazados, elementos religiosos y profanos (E7A2)

(5.77) **como ya lo ha destacado María Stoopan**, este diálogo de cuestiones tan íntima [...] solo puede darse en una ambiente libre de otros agentes (E2A4)

(5.78) **tal como sostiene Heller**, la transformación política es el resultado final de muchas otras que la sustentan (E10P)

En algunas ocasiones, los escritores publicados llegan a hacer aún más evidente este respaldo al valorar de manera explícitamente positiva lo dicho por otros:

(5.79) **como muy bien destaca Osterc**, el episodio de Sancho se corona al vestir a su asno con las prendas de los penitenciados (E5P)

(5.80) **como bien ha dicho Zumthor**: « La performance orale implique une traversée du discours par la mémoire, toujours aléatoire et trompeuse... » (E3P)

Hasta el momento hemos revisado los elementos más utilizados en los ensayos analizados, las aseveraciones y los recursos de contracción dialógica. Como se ve en la siguiente tabla (5.2), tanto en los ensayos estudiantiles como en los publicados, estos dos conforman más del 78% de las propuestas en los textos. De hecho, la proporción con la que se usan es significativamente mayor en los ensayos publicados lo que sin duda representa una de las diferencias más importantes entre los escritores estudiantes y los publicados: los primeros tienden a presentar sus propuestas de una manera más tentativa –o abierta- con recursos de expansión, mientras que los segundos presentan un posicionamiento más asertivo ante el lector, cerrado a otras posibilidades.

	Aseveraciones y recursos de contracción dialógica	Recursos de expansión dialógica
Ensayos estudiantiles	78.1%	21.9%
Ensayos publicados	83.7%	16.3%

Tabla 5.2. Porcentaje de recursos de expansión dialógica en ensayos estudiantiles y publicados ($\chi^2=23.649$; $p<0.001$)

Aun cuando los recursos de expansión dialógica son utilizados en general con una frecuencia (o proporción) menor, su uso, como dijimos, es un aspecto clave del discurso estudiantil y representa una diferencia importante con el discurso profesional. A continuación presentaremos una mirada al uso que los tres

grupos de escritores hacen de ellos a partir de la diferenciación básica que el Sistema de COMPROMISO hace entre recursos de consideración y recursos de atribución.

5.5 La apertura a otras voces: el uso de recursos de expansión dialógica

Los recursos de expansión dialógica, como recordaremos, representan el reconocimiento que el escritor hace de la existencia de otras opiniones o puntos de vista. A partir de estos recursos, el escritor admite que sus propuestas son sólo una de varias posibles alternativas, de este modo, presenta un posicionamiento abierto al diálogo, en el sentido de que permite al lector responder favorable o desfavorablemente a sus propuestas:



Figura 5.4 Recursos de expansión dialógica

Como se puede observar en la anterior figura (5.4), la expansión dialógica puede llevarse a cabo, por una parte, con los recursos de consideración. Por medio de ellos, y como su nombre lo dice, el escritor "considera" la existencia de otras posibilidades presentando su posición de manera subjetiva (esto es, marcándola como una opinión o punto de vista personal), o posible (es decir, reconociendo que no es la única propuesta válida). Por otra parte, la atribución permite que el escritor incluya abiertamente otras posiciones y otras voces al mencionar de manera explícita que una determinada proposición fue hecha originalmente por otro(s). La proporción con la que aparecen unos y otros recursos en el corpus analizado es el siguiente:

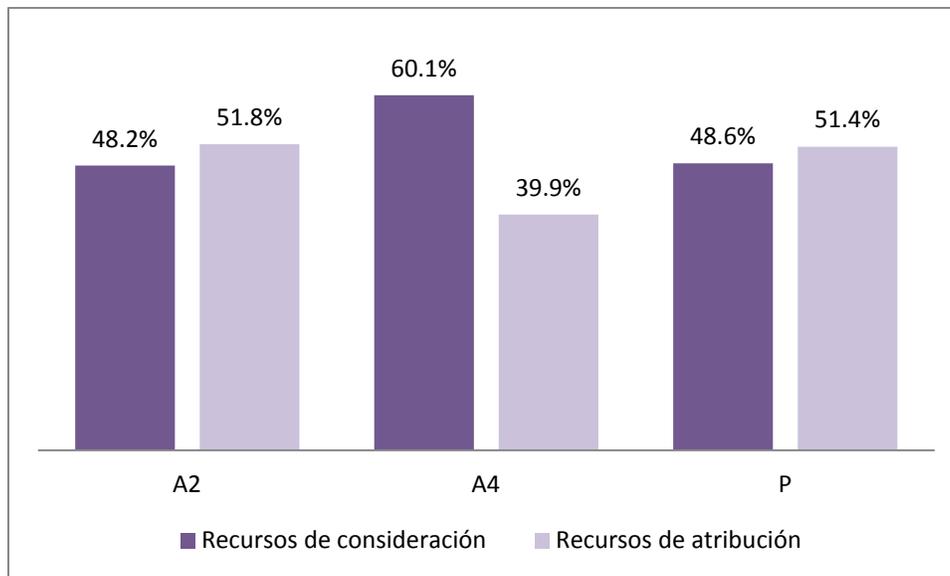


Gráfico 5.6 Porcentaje de recursos de consideración y atribución
(A2 / A4: $\chi^2=9.315$; $p<0.005$; E / P: $\chi^2= 3.160$; $p>0.05$)

Si miramos únicamente la proporción con la que los estudiantes usan estos recursos de expansión dialógica, veremos una diferencia importante entre estudiantes principiantes y avanzados. Los primeros (A2) tienen una ligera preferencia por recurrir a la atribución mientras que los segundos favorecen la consideración. En este sentido, en los estudiantes de segundo año parece tener más relevancia, por ejemplo, el uso de citas en sus ensayos. En los estudiantes de cuarto año, en cambio, el uso de citas es menor optando por la subjetividad como estrategia más frecuente de apertura dialógica. Por otra parte, si observamos el gráfico anterior (5.6), se puede ver que la proporción con la que los escritores publicados usan la atribución está más cercana al porcentaje con que lo hacen los estudiantes principiantes. Sin embargo, como veremos más adelante, la manera en que realizan la atribución es diferente.

A continuación veremos brevemente el tipo de recursos que los escritores utilizan para expandir el diálogo por medio de la consideración para cerrar con una revisión de la forma en que llevan a cabo la atribución.

5.5.1 La consideración de otras opiniones

La consideración de otras opiniones o puntos de vista, como mencionamos, puede darse al presentar una proposición como una posición estrictamente personal y subjetiva. En los ensayos analizados, esto se logra, sobre todo, con el uso tanto de pronombres como de verbos conjugados en primera persona, lo cual, en términos generales, es el recurso más utilizado por los escritores. Sin embargo, es posible ver algunas diferencias entre los tres grupos.

Los estudiantes principiantes utilizan la primera persona de singular como la estrategia más frecuente de consideración y ésta representa aproximadamente el 29% de todos los recursos de este tipo. El escritor aparece explícitamente en el texto en expresiones como:

(5.81) **yo creo que** la palabra conquistar es una palabra, y por lo tanto, una acción de suma importancia y presencia en la humanidad (E1A2)

(5.82) **creo que** los españoles también presentan un rasgo de inmadurez (E8A2)

(5.83) **me parece que** la elección de dichas figuras alegóricas sólo expone aquello que los españoles querían (E9A2)

(5.84) **me sorprendieron** las imágenes tan extrañas e inusuales (E7A2)

O bien con el uso de expresiones como:

(5.85) **a mi parecer**, Las Casas manifiesta ese espíritu del Nuevo Mundo (E8A2)

(5.86) si se piensa en el contexto de ese momento es, **desde mi punto de vista**, nada más que un acto de total conciencia sobre las dos culturas (E9A2)

Los estudiantes avanzados, por su parte, recurren a lo primera persona del singular con menor frecuencia que los principiantes pues representa únicamente el 14.9% del total de recursos de consideración. El uso que le dan difiere un poco pues la usan también en el planteamiento de los objetivos de su ensayo:

(5.87) **deseo abordar** este tema desde la perspectiva de su enriquecimiento mutuo a partir de la convivencia (E2A4)

(5.88) *en este trabajo **planteo** la idea de la ciudad como generadora de vicios sociales (E9A4)*

(5.89) ***mi propuesta** de lectura se estructura con base en dos grandes ejes (E4A4)*

Sin embargo, entre este grupo de estudiantes aparece también, y en un número similar de ocasiones (14.4%), la utilización de la primera persona del plural. En ensayos publicados, esta última es el recurso más frecuente, aunque en términos generales representa únicamente el 13.2% de la totalidad de recursos de consideración. Algunos ejemplos son:

(5.90) *desde un primer momento, **notamos** ya el manejo del discurso caballeresco y la ambición de Sancho (E2A4)*

(5.91) *en esta segunda articulación de la escena [...] **encontramos** un clave importantísima para mitigar la contradicción (E5A4)*

(5.92) *de todo lo anterior **concluimos** que aquella supuesta ausencia de “guía” o “demiurgo” en el Primero Sueño [...] no existe (E6P)*

(5.93) *Ilheus **nos parece** tan real como sus habitantes y los dramas humanos que en ella se representan (E9P)*

De este modo, los estudiantes avanzados se acercan más al uso que los escritores profesionales hacen de los pronombres y verbos conjugados en primera persona ya que en sus textos se incrementa el uso de esta forma en plural. Con ello, aún presentando opiniones personales de manera subjetiva, buscan incluir a otros – posiblemente el lector- en esa opinión. Los estudiantes principiantes, en cambio, presentan sus puntos de vista desde una postura completamente personal utilizando la primera persona del singular.

Aún cuando este posicionamiento explícitamente subjetivo de los escritores es el más utilizado en términos generales, sobresalen también otros dos tipos de recursos de consideración. Así, después del uso de pronombres personales, el segundo recurso más usado por los escritores es el de la modalización a partir de la forma verbal, esto es, el uso de verbos en condicional y el uso del verbo ‘poder’ en su variante epistémica (Beke, 2005). Los verbos en condicional son los más frecuentes en los tres grupos:

- (5.94) visto de esta manera, el soneto **tendría** un carácter demasiado profano y sensual (E7A2)
- (5.95) la anti-modernidad contenida en el discurso de la Edad de Oro **resultaría** sólo aparente (E5A4)
- (5.96) esta culminación **serviría** como una señal favorable de la confianza que Zifar suscita como rey (E1P)

Sin embargo, es posible notar un ligero incremento en uso del verbo “poder” en su modalidad epistémica entre los estudiantes avanzados y, sobre todo, los textos publicados:

- (5.97) “El Quijote” **puede ser leído**, desde la perspectiva posmoderna, como un canto a la desaparición de la realidad (E4A4)
- (5.98) un texto compuesto como obra literaria culta **puede entrar** a la cadena de transmisión oral (E2P)
- (5.99) el teatro **puede convertirse**, de múltiples maneras, en espejo del mundo (E7P)

Finalmente los últimos recursos de consideración que, en estos textos, sobresalen por su frecuencia son el uso de adjuntos modales y modales de baja intensidad o “mitigadores” (Hyland, 2005a, b). Entre los estudiantes, los primeros aparecen en un mayor número de ocasiones como expresiones de probabilidad o duda:

- (5.100) **probablemente** las prácticas poligámicas que se realizaban en las culturas prehispánicas fueron el principal motor para la representación de “El Juicio Final” (E9A2)
- (5.101) la cuestión de los ídolos es **quizá** la más característica dentro del proceso de aculturación (E2A2)
- (5.102) Don Quijote cae inmediatamente en el juego, **probablemente** porque hace Sancho uso de la retórica caballeresca (E2A4)
- (5.103) estas reflexiones nos ayudan, **quizás**, a descifrar con mayor acierto el tipo de juego que Cortázar está desarrollando en “Final del juego” (E10A4)

(5.104) **acaso** *el nuevo Dios sea el dinero* (E8A4)

En los textos publicados, este tipo de expresiones modales también aparece aunque estos escritores tienden a hacer un mayor uso del tipo de expresiones que suavizan o mitigan una proposición, con expresiones como:

(5.105) *el episodio de la montaña sí constituye para él, **en cierta manera**, un hogar adoptivo* (E1P)

(5.106) *así sucede **por lo general** con textos que tienen afinidades, ya sea temáticas, formales o estructurales con géneros arraigados a la comunidad* (E3P)

(5.107) [el mundo de Lorca] *es, **de alguna manera**, un mundo trágico* (E7P)

(5.108) *mezcla, **en ocasiones**, de poesía y crudeza expositiva, las novelas de Jorge Amado no se olvidan fácilmente* (E8P)

Estos recursos son los que aparecen con más frecuencia en los textos analizados aunque, como vimos, hay algunas diferencias en la proporción con la que los diferentes grupos de escritores los usan. Los escritores estudiantes, sobre todo los principiantes, presentan su proposición como algo sujeto a otras interpretaciones u opiniones a partir de un posicionamiento más subjetivo con el uso de pronombres personales mientras que en los ensayos publicados esto se hace con en mayor medida con elementos de modalidad.

5.5.2 La atribución a otros

La segunda –y última- estrategia de expansión dialógica es la atribución. Como recordaremos, ésta es más utilizada por estudiantes principiantes y por escritores publicados. En ella, la proposición que se da en el texto es atribuida a otra persona a manera de reconocimiento, o bien, estableciendo un distanciamiento con dicha proposición:

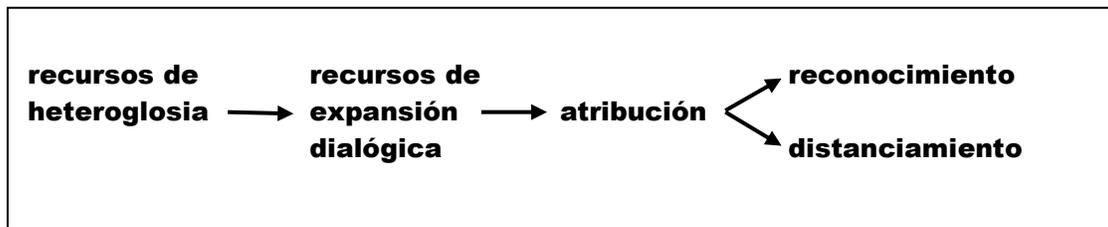


Figura 5.5 Recursos de atribución

El reconocimiento implica el uso de recursos que señalan que la proposición fue dicha originalmente por alguien más. Esto se realiza la mayoría de las veces por medio de procesos:

- (5.109) **Saint-Lu plantea** en sus conclusiones que todas las acciones violentas representan la inhumanidad de los españoles (E8A2)
- (5.110) **Eduardo Urbina considera** que este Labrador representa la integración de diversos elementos cómicos (E2A4)
- (5.111) la base para sustentar estas ideas, **refiere Zuleta**, se advierte en el criterios que utilizaron los autores de este libro para seleccionar los ejemplos que harían más clara su doctrina (E4P)

Aparece también el uso de circunstancias de tipo “según x”, “para x”, “de acuerdo con x”:

- (5.112) **según A. M. Withers**, veintinueve [sonetos] derivan de composiciones italianas; dos, de latinas; treinta y uno, de la poesía de Ausias March (E5A2)
- (5.113) el concepto de amor cortés, **de acuerdo con Lilian von der Walde**, fue utilizado por primera vez en la Alta Edad Media, siglo XII (E6A4)
- (5.114) **Para Agnés Heller**, en “Historia y vida cotidiana”, los procesos de cambio social se verifican en el acontecer diario más en que los grandes movimientos de masas (E10P)

En su Modelo de Valoración, Martin y White (2005) incluyen dentro del reconocimiento aquellas expresiones en las que la proposición no es atribuida a nadie en particular – una atribución impersonal- y se le presenta como una especie de rumor (“*hearsay*”), por ejemplo:

(5.115) **se ha discutido** mucho sobre el origen del poema anterior (E5A2)

(5.116) **hay quienes** en cambio **describen** al Modernismo como un estilo y lenguaje determinados (E1A4)

(5.117) **se dice** usualmente que en los juegos el tiempo no pasa (E10A4)

Por otra parte, Martin y White distinguen entre el reconocimiento y el distanciamiento. En esta última estrategia, el escritor deja ver que su posición es contraria a la del otro pues manifiesta de manera explícita un desacuerdo con la persona a la que se atribuye la proposición. La manera de lograr esto, según los autores, es –en inglés– mediante el uso de procesos como “*claim*” (“alegar”). En el corpus analizado, esta estrategia de distanciarse de lo dicho por otro es usada en muy pocas ocasiones. De hecho, sólo es posible identificar cinco ocasiones en que esto se da, una de ellas aparece en el ensayo de un estudiante principiante y las otras cuatro en ensayos publicados (donde tres aparecen en un mismo ensayo). En cuatro de estas cinco ocasiones, la manera de distanciarse es mediante el uso de recursos de contracción dialógica, específicamente de refutación:

(5.118) *ambas piezas teatrales provienen, según se ha comprobado, del mismo texto conservado en la colección miscelánea apócrifa conocida como Gamaliel, en su versión castellana, **no catalana como sugiriera inicialmente del Paso y Troncoso*** (E2A2)

(5.119) *los marxistas, **al contrario de lo que rumora el anticomunismo**, nos han dejado una buena cantidad de metáforas memorables* (E2P)

(5.120) *he referido con mayor o menor extensión el pasaje de Piero Valeriano sobre Alcione y los peces mudos, afirmando así la edición de Vossler que se decide por Alcione **y no Almone, como sugería Corripio Rivero*** (E6P)

(5.121) *de todo lo anterior concluimos que **aquella supuesta ausencia de “guía” o “demiurgo” en el Primero Sueño que aseveraba Octavio Paz [...]** no existe* (E6P)

En el caso restante, el escritor del ensayo se distancia (de Octavio Paz) mediante recursos de actitud, estableciendo un juicio negativo hacia el otro autor⁴⁰:

(5.122) **con una ausencia bastante acusada de autocrítica**, Octavio Paz tacha a Sor Juana de “erudita a la violeta” por las citas y glosas que hace de Baltasar de Vitoria sin mencionarlo (E6P)

Dado que, en el corpus analizado, tanto el distanciamiento como la atribución impersonal no son usadas como estrategias de manera frecuente, para los datos aquí presentados, estos recursos han sido considerados como parte de la estrategia general de atribución.

5.5.2.1 El uso de citas dentro de los recursos de atribución

En el Modelo de Valoración, el uso de citas no ocupa un lugar especial ya que éste se ubica dentro de la estrategia general de atribución en el momento en que se da la mención a la fuente, sea por medio de citas integrales o formas no integrales (Swales, 1990; Hyland, 1999). Las primeras son aquellas en las que el nombre del autor aparece en dentro de la cláusula o complejo clausular donde aparece la cita sea de manera directa (con las palabras del texto original):

(5.123) *La lírica de Cetina es cambiante, **así lo declara Rafael Lapesa:** “La lírica de Cetina no se proyecta como desarrollo gradual y armónico, sino como fruto de un espíritu versátil y disperso[...].”* (E5A2)

(5.124) *Al respecto **José Emilio Pacheco señala que** “En su connotación más inmediata el modernismo es la literatura que corresponde al mundo moderno, a las sociedades transformadas por las revoluciones social industrial, científica y tecnológica”* (E1A4)

o de manera indirecta (presentando la idea a manera de resumen o generalización (Hyland, 2000):

⁴⁰ En este sentido, la manera de realizarlo se asemeja a la estrategia que Coffin (2009) llama “rebatir” (“contest”) en la cual el distanciamiento es realizado a partir de recursos del Sistema de ACTITUD.

(5.125) **Pilar Manero Sorolla expone que**, tal vez, la imaginería presente en la obra de Petrarca ha sido lo más imitado de este movimiento (E7A2)

(5.126) **Para Juan de Mena**, por ejemplo, el romance era una forma de canto privativa de los campesinos (E3P)

En las formas no integrales, la referencia al autor da entre paréntesis:

(5.127) *En sus primeros años escolares en su natal Tixtla (antes municipio del Estado de México), atinó en observar los derechos conferidos únicamente para quienes eran alumnos "de razón" (Negrín, "Evocación...", 19) (E3A4)*

(5.128) *Las ideas educativas en la Edad Media estuvieron profundamente influenciadas por aquellas de la época clásica (Bolgar, 1954) (E1P)*

En ocasiones, la referencia al autor se da a partir de la colocación de un número entre paréntesis que remite al lector a la referencia completa que aparece en una nota a pie de página o al final del texto. Esta forma es especialmente común en ciertas disciplinas como las relacionadas con el área de la física, por ejemplo (Hyland, 2000).

En el corpus analizado, aparece con frecuencia la práctica de colocar un número entre paréntesis para señalar la referencia bibliográfica, sin embargo, esto no se hace en sustitución del nombre del autor-fuente sino en conjunto con éste:

(5.129) *Mendieta dice: "(El Juicio Final) sirvió para darse a la virtud y dejar el mal vivir, y a muchas mujeres erradas, para, movidas de temor y compungidas, convertirse a Dios." (11) (E9A2)*

(5.130) *Al hablar del dictador de El recurso del método, [Carpentier] asegura que "los ingredientes de mi personaje serían: un 60 por ciento de Machado; un 20 por ciento de Chapita [...]" (8) (E2P)*

En los textos analizados, la mayoría de los recursos de atribución se da en conjunto con citas integrales en las que el autor-fuente aparece mencionado explícitamente. Sin embargo, en el análisis de los textos estudiantiles, destaca el uso de lo que aquí llamamos "citas insertadas" dentro de su propio discurso. En

ellas, los escritores inician una oración con palabras propias para continuarla o concluirla con las palabras de otro mediante una cita directa. La atribución se da con el uso de comillas que señalan la cita y una referencia al final en la que se incluye ya sea el nombre del autor y año o, más comúnmente, un número que dirige al lector a una lista de referencias bibliográficas al final del ensayo:

(5.131) *a diferencia de esta forma de proceder religioso “la conquista militar suprimía sin piedad cualquier resistencia” (Sten, María, 1974, p. 69) (E3A2)*

(5.132) *después que se promulgó el castellano como lengua oficial de España, surgió el dramaturgo Juan de la Cueva, cuyas obras ofrecían “tragedias heroicas, comedias de santos y piezas de enredo con asuntos amorosos o de capa y espada” (3) (E6A2)*

(5.133) *esta es la razón para que “los postulados sobre los que descansan las certezas de don Quijote care[zcan] de sustento en el universo diegético en el que se mueve y que de eso está al tanto el lector.” (2) (E2A4)*

(5.134) *se entiende que “el de don Quijote no sale de los términos de la ficción: [...]”(9) (E5A4)*

De este modo, el escritor toma las palabras de otro autor para dar a conocer su propuesta. Este hecho, aunque también ocurre en los textos publicados, es una estrategia utilizada, sobre todo, por los estudiantes, como lo demuestra el gráfico 5.7 (más adelante), donde podemos ver que la diferencia en la proporción con la que estudiantes y escritores publicados recurren a este tipo de citas (en comparación con la atribución) es significativa.

En este sentido, en los ensayos publicados los escritores muestran una amplia preferencia por señalar la cita integral mencionando al autor-fuente:

(5.135) **Juan Ramón de la Fuente expone:**

Don Quijote cierra aquel universo medieval, poblado de pecados, demonios e inquisidores, para abrirlo hacia la modernidad...(3) (E5P)

(5.136) **Decía Lorca:**

El teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana. Necesita que los personajes que aparecen en la escena lleven un traje de poesía y al mismo tiempo que se les vean los huesos, la sangre [...] (1) (E7P)

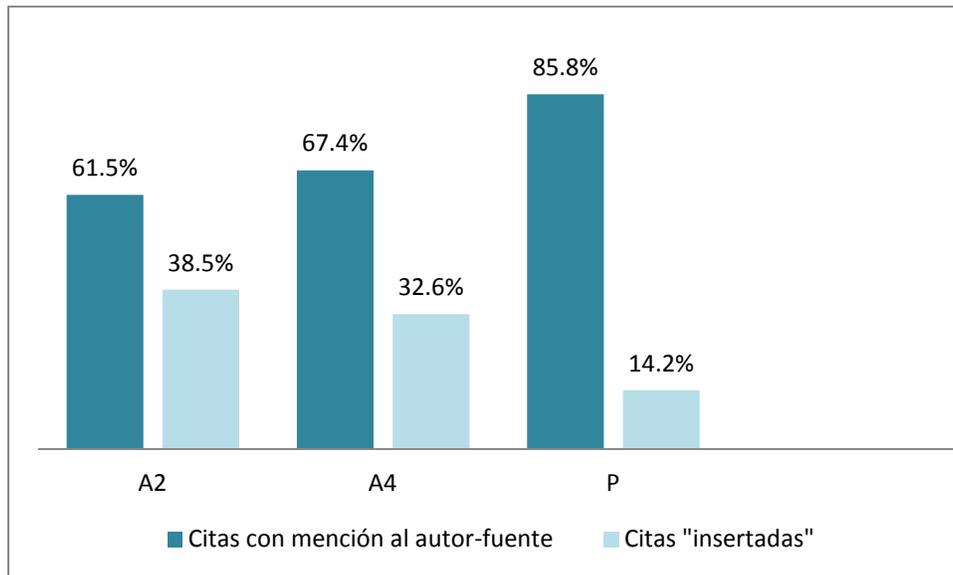


Gráfico 5.7 Porcentaje de citas con mención al autor-fuente y citas insertadas en ensayos estudiantiles y publicados (E / P: $\chi^2=24.744$; $p<0.001$)

La atribución –y dentro de ella, el manejo de citas y referencias- es sin duda uno de los aspectos más importantes en el discurso académico en general y los recursos que se utilizan para realizarla varían con cada comunidad académica. En este sentido, cabe señalar que en los textos estudiantiles analizados fue posible observar diferentes prácticas, maneras y recursos de llevar a cabo la atribución. Encontramos, como vimos, citas integrales directas introducidas con el nombre del autor- fuente, citas insertadas en las que los estudiantes 'adoptan' las palabras de otro autor para completar su propuesta y citas no integrales donde la fuente de la proposición se marca de diversas maneras, por ejemplo:

- entre paréntesis con el apellido, nombre, año de edición del libro y página como por ejemplo: *(Sten, Maria, 1974, p.69)*;
- con el apellido y la página: *(Mata, 389)*;
- con apellido, año de edición y página: *(Goyalde Palacios, 2001:41)*

Esto deja ver que los estudiantes, aún aquellos que estudian el último año de su carrera, no llegan a estar completamente familiarizados con las prácticas de atribución de su comunidad, lo que apunta a que la forma hacer referencia explícita a otros sigue siendo un aspecto que representa dificultades para los estudiantes como escritores. A partir de estos resultados es posible observar que la atribución y los recursos que los escritores eligen para realizarla es un tema que por su importancia y, según se observa, su dificultad, debería ser tratado con mayor detenimiento tanto en el área de investigación como en el de la enseñanza de la redacción académica. Sin embargo, dados los objetivos de este trabajo, por el momento presentamos únicamente un panorama general de su uso entre estos grupos de escritores.

Así, en este capítulo hemos mostrado los resultados encontrados a partir del análisis realizado tanto a los ensayos estudiantiles como a los ensayos publicados tomando como base el Sistema de COMPROMISO, el tercero de los que conforman el Modelo de Valoración de Martin y White (2005) (como recordaremos, los primeros dos, los Sistemas de ACTITUD y GRADACIÓN, fueron revisados en el capítulo anterior). A partir de este último análisis hemos podido acercarnos a la manera en que los diferentes grupos de escritores establecen un posicionamiento respecto a sus propias propuestas y a la manera en que reconocen –o no- la existencia de otros posibles puntos de vista. A partir de estos resultados, y en conjunto con aquellos descritos en el capítulo anterior, podemos observar cómo los estudiantes construyen su posición en el texto. Al compararla con la forma en que los escritores profesionales lo hacen en sus publicaciones, podemos acercarnos a aquellos recursos que contribuyen en mayor medida a formar el posicionamiento estudiantil y, con ello, tienen una mayor influencia en la construcción de la voz del estudiante como escritor. Esto se revisará con más detenimiento en el siguiente capítulo.

Capítulo 6

El posicionamiento autoral y la construcción de la voz del estudiante como escritor

En los capítulos anteriores presentamos los resultados del análisis realizado al corpus de esta investigación. Dicho corpus está formado por treinta ensayos de análisis literario redactados por estudiantes "inexpertos" (esto es, que cursan el segundo año de la licenciatura en Letras Hispánicas), por estudiantes experimentados (que cursan el cuarto y último año) y por escritores cuyos ensayos han sido publicados en revistas académicas nacionales. Como recordaremos, dicho análisis se hizo con los siguientes objetivos en mente:

1. Determinar cuáles son los recursos lingüísticos utilizados por estudiantes de la licenciatura en Letras Hispánicas para establecer una posición en sus propios textos.
2. Determinar la frecuencia de uso de dichos recursos a partir de la proporción con la que aparecen en dichos textos.
3. Identificar hasta qué punto los recursos utilizados por los estudiantes –así como su frecuencia de uso- se asemejan o diferencian de los recursos utilizados por los escritores publicados.
4. Determinar la existencia de patrones recurrentes en el uso de recursos de posicionamiento que pudieran contribuir a la identificación de una voz estudiantil diferente a la voz del autor publicado.

Los resultados ya presentados han permitido dar respuesta a los primeros tres objetivos arriba planteados. En el presente capítulo, retomaremos algunos de los datos más sobresalientes, esto es, aquellos que señalen con mayor claridad una diferencia en el uso de recursos evaluativos entre escritores estudiantes y escritores publicados para así poder identificar aquellos que mayor influencia tienen en la construcción de patrones de posicionamiento entre estudiantes. Esto, a su vez, permitirá diferenciar y distinguir su voz como escritores con lo cual

abordaremos el cuarto objetivo presentado. Los objetivos de esta investigación, tal como se plantearon originalmente, se centran en el discurso escrito del estudiante en general, por ello, en una primera instancia se pensó en tomar en cuenta los resultados obtenidos en el análisis de los veinte ensayos redactados por los estudiantes para establecer así una comparación con los resultados del análisis de los ensayos publicados. De esta manera, se distinguirían aquellos recursos que caracterizan específicamente al estudiante.

Sin embargo, como ya mencionamos, los textos estudiantiles provienen de dos grupos, estudiantes inexpertos y estudiantes experimentados. Esto se hizo con el fin de ver cómo los años de estudio y la familiaridad que éstos dan con el discurso escrito de la comunidad académica de Letras Hispánicas influyen en la elección de recursos de posicionamiento. Como se pudo ver en los capítulos anteriores, fue posible identificar diferencias importantes en la manera de posicionarse de estos dos grupos. Esto, a su vez, nos ha permitido ver en qué medida los estudiantes avanzados se acercan al discurso profesional y también, hasta cierto punto, aquello que todavía los separa. En este sentido, las distintas maneras de posicionarse influyen también en la percepción de dos voces diferentes, una de ellas la de un escritor inexperto que, como veremos, desarrolla su discurso evaluativo –y crítico- en gran medida y de manera explícita a partir de su propia subjetividad, y otra la de un estudiante experimentado, cuyas prácticas evaluativas se acercan a las de los escritores publicados sin llegar dominarlas por completo.

De este modo, la pregunta que dio origen a esta investigación:

¿Cómo contribuyen las elecciones lingüísticas realizadas a la posible identificación de una “voz” de estudiante-escritor diferente a la del escritor publicado?

se responde de manera más apropiada si se hace referencia a las elecciones lingüísticas que ayudan a construir la voz de un estudiante-escritor novato por una lado, y, por otro, a aquellas elecciones que influyen en la percepción de una voz estudiantil más experimentada.

6.1 Patrones de posicionamiento del estudiante-escritor

Como mencionamos en el capítulo introductorio de esta tesis, al hablar de posicionamiento lo hacemos a partir de Hyland (2012) quien se refiere a éste como el resultado de las elecciones lingüísticas del escritor, específicamente, de los recursos que él/ella utiliza para expresar sus opiniones personales. Es decir, el posicionamiento es, en primera instancia, un concepto ligado a la expresión de puntos de vista, de valoraciones. De este modo, el posicionamiento está íntimamente ligado al campo del discurso ya que las opiniones expresadas giran en torno a aquello de lo que se está hablando. En el discurso académico, aquello de lo que se habla es, primordialmente, el objeto de estudio; en este caso en particular, la obra literaria que se analiza y las entidades que se relacionan con ella directa o indirectamente. Sin embargo, a partir de la manera en que construye su discurso, el escritor también se posiciona con respecto al "otro", esto es, establece una manera de relacionarse con el lector de manera más -o menos- incluyente. Por ello, y siguiendo la presentación de los resultados realizada en los capítulos anteriores, hablaremos primero del posicionamiento que los escritores inexpertos adoptan ante su objeto de estudio (esto es, la construcción de opiniones en los ensayos) para luego hablar de su posicionamiento ante el lector. Posteriormente haremos lo mismo con los estudiantes experimentados. Finalmente, veremos cómo las elecciones lingüísticas de cada grupo de estudiantes se conjugan para permitir al lector percibir -"oír"- en el texto una voz particular que lo identifica como un texto escrito por un estudiante, sea novato o experimentado.

6.1.1. El estudiante inexperto: hacia el establecimiento de una posición personal

En la comunidad académica en la que se llevó a cabo esta investigación, el objeto de estudio central es la literatura hispanoamericana. En las diferentes materias que conforman el plan de estudios se abordan las obras literarias más representativas de diversos períodos y de distintos países de habla hispana. El plan de estudios de la carrera plantea que, en su primer año, los estudiantes cursen

materias relacionadas con el estudio de la literatura prehispánica y la literatura medieval. Sin embargo, es en el segundo año cuando los estudiantes se inician en la redacción de textos que pueden ya considerarse como pertenecientes al género de “ensayos de análisis literario”. En este sentido, al referirnos a escritores “inexpertos” (o “novatos”) lo hacemos considerando su poca experiencia en la redacción de este tipo de textos. Para ello, uno de los puntos de entrada es la materia titulada “literatura mexicana 3”, en la que se estudia la literatura novohispana. Este hecho hace que los ensayos analizados para esta investigación se centren en dos tipos de obras específicamente: las llamadas crónicas de la conquista de México (“*La historia verdadera de la Nueva España*” de Bernal Díaz del Castillo y la “*Brevísima relación de la destrucción de las Indias*” de Fray Bartolomé de las Casas) y obras del teatro evangelizador (“*La destrucción de Jerusalén*” y “*Juicio Final*”). Únicamente dos de los diez ensayos tratan un tema diferente, uno de ellos la obra lírica de Gutierre de Cetina y otro se basa en el análisis de un soneto de Francisco de Terrazas. Abordaremos primero de manera breve la manera en que estos estudiantes establecen su posición ante esas obras considerando primero la construcción de opiniones a partir, como vimos en el capítulo 4, de las entidades valoradas, el tipo de valoración y los recursos lingüísticos que las realizan.

6.1.1.1 El estudiante inexperto ante su objeto de estudio

Tratándose de ensayos de análisis literario, en los que el objeto de estudio es una obra literaria o un autor, cabría esperar que las opiniones en ellos expresadas giren en torno a estos dos aspectos. Sin embargo, la obra literaria no se da en un vacío sino que se ubica dentro de un momento social, histórico y literario en particular. Por ello, entidades relacionadas con dicho momento histórico-literario forman parte también del conjunto de valoraciones que contribuye al posicionamiento de los escritores de ensayos. En los textos escritos por estudiantes de segundo año es el contexto histórico-social el que se convierte en el aspecto más relevante pues las opiniones expresadas por ellos, sean de afecto, juicio o apreciación, giran mayoritariamente alrededor de él.

A nivel afectivo, los escritores novatos tienden a asignar sentimientos y emociones a personajes históricos como los conquistadores, los frailes, los indígenas. Al mismo tiempo establecen que dichos sentimientos son provocados por los mismos acontecimientos históricos. Un aspecto que sobresale en las expresiones de afecto es que entre estos estudiantes se nota una mayor tendencia a hacer mención de sus propias reacciones afectivas hacia los hechos narrados en la obra. En este sentido, es posible encontrar menciones hacia elementos que les sorprenden, agradan o interesan.

Por otra parte, las expresiones de juicio se dan mayormente hacia personajes históricos y, en un segundo término, hacia el mismo autor siendo éste evaluado no sólo en cuanto a su capacidad sino también respecto a su comportamiento durante este período histórico. En cuanto a las valoraciones por apreciación, los acontecimientos históricos son el principal objeto de opinión seguido por elementos relacionados directamente con la obra analizada. Finalmente, se puede ver que estos escritores muestran también una preferencia por explicitar la importancia de sus propias proposiciones por medio de frases como *“es importante señalar que...”*, *“es importante notar que”*, *“cabe mencionar que...”*, un recurso que tiende a desaparecer con el posterior desarrollo del conocimiento sobre el discurso académico.

Sin embargo, el aspecto más sobresaliente, el que separa con mayor claridad a este grupo de estudiantes de los otros dos grupos de escritores es el alto número de opiniones expresadas a partir de juicios. Además, estos juicios, a diferencia de los otros grupos, se centran mayormente en aspectos de sanción social, específicamente en la integridad tanto de los personajes históricos como del autor de la obra y recordemos que, en la mayoría de los casos, son juicios negativos. Sin duda, el tema que permea las obras analizadas, la Conquista de México, influye en gran medida en el tipo de opiniones expresadas. Sin embargo, la prevalencia del subsistema de juicio como opción de valoración no es extraña en estudiantes novatos. En diversas investigaciones sobre el discurso estudiantil (Lee, 2008; Derewianka, 2009; Ignatieva, en prensa) se ha encontrado una mayor inclinación hacia el uso de expresiones de juicio en estudiantes con menor desarrollo en su conocimiento discursivo-disciplinar, al igual que una presencia

mayor de valoraciones por apreciación-reacción. Como Martin y White (2005) señalan, este último tipo de valoraciones se relaciona de manera más directa con las expresiones de afecto pues sitúan la opinión a partir del individuo que la emite, es decir, parte de una reacción personal de agrado-desagrado o interés-desinterés del escritor. En los textos de estudiantes de segundo año aquí analizados fue posible encontrar también que, dentro de las apreciaciones emitidas, aquellas expresadas a partir de una reacción son más frecuentes en comparación con los otros grupos de escritores.

Por otra parte, respecto a los recursos lingüísticos utilizados para la expresión de opiniones fue posible observar que, mientras que los otros dos grupos de escritores muestran una ligera preferencia por anclar la expresión de su opinión dentro de un grupo nominal (a partir tanto de epítetos como nominalizaciones), los estudiantes principiantes recurren con una frecuencia muy similar a otros recursos léxicos y gramaticales, como los atributos y los procesos. Finalmente, respecto al uso del Sistema de GRADACIÓN sobresale entre este grupo de estudiantes su realización en términos, en primer lugar, de intensidad y en segundo de cuantificación por cantidad. Respecto al primero, es posible notar que la mayoría de las expresiones utilizadas para aumentar la intensidad de una opinión se liga directamente con las valoraciones por juicio. Con ello, entonces, el predominio de las expresiones de juicio se establece no sólo a partir de la frecuencia con la que aparecen sino también de la intensidad con la que son expresadas.

Estos son los elementos que, según los resultados obtenidos en esta investigación, sobresalen en la caracterización del posicionamiento que adoptan los estudiantes inexpertos ante su objeto de estudio y que, a su vez, los diferencian de los otros grupos de escritores. A continuación veremos cómo construyen su posición ante el lector de sus textos.

6.1.1.2 El estudiante inexperto ante el lector

El posicionamiento del escritor ante el lector se hizo, como recordaremos, con el Sistema de COMPROMISO como base analítica. En el análisis fue posible observar

una mayor presencia de aseveraciones, es decir, de proposiciones presentadas como afirmaciones contundentes en todos los ensayos, independientemente del grupo de escritores a los que pertenecen. Sin embargo, se pudo notar también que los estudiantes en general recurren a opciones heteroglosicas con mayor frecuencia que los escritores publicados. En este sentido, los recursos que diferencian a estudiantes novatos y experimentados en cuanto a su posicionamiento ante el lector se ubican principalmente en torno al tipo de opciones que eligen para realizar la heteroglosia.

En primer lugar, hablaremos de los recursos de contracción dialógica, esto es, aquellas instancias que “cierran” el diálogo al permitir al escritor expresar sus proposiciones de manera más firme o enfática. En este sentido, entre los estudiantes inexpertos sobresale el uso de recursos de proclamación. A diferencia de los otros dos grupos de escritores, quienes recurren en mayor medida a la refutación, los estudiantes inexpertos prefieren enfatizar la importancia de sus proposiciones en vez de negar o contradecir otras posibilidades. Aún cuando el acuerdo es el más común entre los recursos de proclamación utilizados de manera general, en los estudiantes de segundo año se nota una mayor frecuencia en el uso del pronunciamiento y el respaldo. En el caso del primero, y como ya mencionamos, es muy frecuente el uso de expresiones que, por medio de una cláusula inicial, señalan explícitamente la importancia de lo que a continuación se va a decir, notándose así una fuerte tendencia por parte del escritor inexperto a indicar abiertamente al lector la relevancia de su postura. Por otra parte, es en los textos escritos por escritores novatos en los que aparece el mayor número de opciones de respaldo, posicionándose así abiertamente a favor de algún otro autor o crítico. En este sentido, el escritor inexperto busca apoyarse en otras voces de manera más frecuente y más clara para el establecimiento de su posición.

En cuanto a la realización de la expansión dialógica, esto es, el reconocimiento abierto de otras posibles voces u opiniones, se da una diferencia clara en la manera en que estudiantes inexpertos y experimentados recurren a los diversos recursos que la conforman. Entre los primeros, es evidente la preferencia por el uso de recursos de atribución, lo que se traduce directamente en una

mayor cantidad de citas a otros textos⁴¹. Estas citas, como hemos visto, se realizan por una parte, haciendo mención al autor fuente. En este tipo de realización fue posible observar que dicha mención se hace de diferentes maneras: con el nombre del autor, el apellido, un número, el año de edición del libro, las páginas, o una combinación de estos aspectos. Esto muestra que las prácticas de atribución entre los estudiantes inexpertos no son consistentes y, como tal, reflejan una falta de familiaridad con las formas de citar de su comunidad. Por otra parte, se encontró también el uso frecuente de lo que aquí llamamos “citas insertadas”, esto es, las ocasiones en que el estudiante inicia una proposición con sus propias palabras para continuar o concluir con las palabras de otro. Esta práctica es muy utilizada por la totalidad de los estudiantes (no así por escritores publicados) y entre los inexpertos aparece de manera más constante.

El último aspecto a mencionar en cuanto al posicionamiento del escritor inexperto hacia el lector es la manera de realizar la opción de consideración, esto es, la forma en que presentan una proposición como una postura explícitamente personal. Se pudo observar que el recurso más utilizado por estos estudiantes para ello es el uso de la primera persona del singular. De este modo, los escritores se hacen presentes en el texto estableciendo sus puntos de vista de manera clara como proposiciones estrictamente personales. El uso de la primera persona del singular disminuye considerablemente en los estudiantes avanzados quienes la usan primordialmente al presentar los objetivos de sus ensayos y quienes, al igual que los escritores publicados, recurren en mayor medida al uso de la primera persona del plural –el “nosotros”- con lo cual podría buscarse incluir al lector como copartícipe de la proposición y de la discusión.

Hemos visto entonces hasta el momento los aspectos más sobresalientes en cuanto a los recursos de posicionamiento más característicos de los estudiantes inexpertos. A continuación veremos los que sucede con los estudiantes experimentados para luego hablar de cómo las elecciones que hacen de unos y otros recursos ayudan a construir las diferentes voces.

⁴¹ Si bien no es un aspecto tratado en esta investigación en particular, el uso más frecuente de recursos de respaldo y atribución entre estos estudiantes puede ser resultado también de las instrucciones de los profesores y un posible énfasis dado por ellos a las citas tomadas de otras fuentes (ver Zamudio Jasso, 2002; en donde se señala la importancia que, según los estudiantes, los profesores dan a las citas textuales).

6.1.2. El estudiante experimentado: hacia la construcción de una posición crítica

Los estudiantes que aquí consideramos como experimentados son aquellos que cursan el último año de la carrera de Letras Hispánicas, -específicamente el séptimo semestre- y, como tal, han cursado ya un número aproximado de dieciséis materias dedicadas al estudio de la literatura en diversos períodos y países hispanoamericanos. En este tiempo, han profundizado su conocimiento de la disciplina en cuanto a sus contenidos y sus herramientas de estudio y análisis. Esto ha llevado, sin duda, a una mayor familiaridad con el discurso escrito que se maneja dentro de su comunidad, lo que se refleja en sus propias prácticas discursivas y, dentro de ellas, en la manera en que establecen un posicionamiento en sus textos. Como hicimos en el caso de los estudiantes de segundo año, a continuación veremos primero brevemente cómo se forman los patrones que caracterizan el posicionamiento del estudiante avanzado ante su objeto de estudio, la obra literaria, para posteriormente revisar cómo se construye su posicionamiento ante el lector.

6.1.2.1 El estudiante experimentado ante su objeto de estudio

Si consideramos primordialmente las tres entidades que conforman el núcleo de las opiniones vertidas en un ensayo de análisis literario: la obra literaria, el autor de dicha obra y el contexto histórico-social en el que se da, podemos ver que este grupo de estudiantes, a diferencia del anterior, toma como base principal de sus evaluaciones aquellos elementos que forman parte esencial de la obra literaria. Específicamente, observamos que gran parte de las opiniones vertidas por ellos gira en torno a los personajes de las diversas obras analizadas.

En las expresiones de afecto, por ejemplo, los estudiantes atribuyen una variedad de sentimientos a los diversos personajes, aun cuando las entidades que los provocan (i.e., los disparadores) no se insertan necesariamente dentro de la obra sino que hacen referencia a situaciones externas a ella, es decir, a elementos que podrían considerarse parte de un contexto social que rodea a los personajes (se refieren, por ejemplo, a aspectos como el dinero, los cambios

sociales, la Ciudad de México, Dios). Del mismo modo, tanto las valoraciones de juicio como las de apreciación se refieren principalmente a entidades relativas a la obra literaria, mientras que las entidades externas ocupan el segundo lugar y menos frecuentes son las opiniones hacia el autor. Dentro de la obra literaria, los estudiantes experimentados dirigen sus juicios sobre todo al comportamiento de los personajes de las obras. En cuanto a las entidades externas, sus juicios se refieren a aspectos sociales más generales, es decir, hechos que no pertenecen a un período histórico específico sino que permiten abarcar un contexto más general y actual. Esto último es un aspecto que se repite en los tres tipos de valoración lo que parece indicar un intento del estudiante por dar mayor significación a la obra buscando ligarla con aspectos más universales y atemporales. Los juicios al autor, por su parte, se refieren primordialmente a su capacidad como escritor.

Ahora bien, en comparación con los escritores inexpertos, es posible observar que el centro de las apreciaciones en estos estudiantes varía ligeramente en cuanto a la obra y el autor. En relación con la obra literaria, se dan más valoraciones hacia la obra misma como una sola entidad, o bien hacia algún fragmento de ella, como puede ser un capítulo o una escena determinada. Por otra parte, en el centro de las opiniones hacia el autor no está el autor mismo sino la totalidad de su producción literaria. Esto indica un acercamiento a las prácticas de escritores publicados al situar la obra y/o al autor dentro de un contexto literario, es decir, tomando en consideración otras obras literarias y no únicamente aquella que es objeto principal de estudio y análisis. El último aspecto a resaltar en cuanto a las entidades que conforman las opiniones de estos estudiantes es que, en términos de apreciación, en este grupo se mantiene la práctica de enfatizar la importancia de sus propias proposiciones. Aunque es posible notar una disminución en su frecuencia de uso en comparación con los estudiantes inexpertos, su número es aún alto en relación con el uso que le dan a este recurso los escritores publicados.

Por otra parte, si en los estudiantes inexpertos fue posible encontrar una mayor preferencia por la expresión de juicios, en los estudiantes experimentados aumenta la cantidad de expresiones de afecto y apreciación. Aunque las

expresiones afectivas son una minoría (como los son entre todos los grupos), sí se distingue una mayor preferencia por hablar del mundo sentimental de los personajes. Este hecho habla de un claro acercamiento a las prácticas evaluativas de los escritores publicados, entre quienes las valoraciones por afecto -relativas a los personajes de la obra literaria- llegan incluso a ser ligeramente más frecuentes. Los juicios, entonces, disminuyen considerablemente en comparación con el grupo de estudiantes novatos pero la diferencia no se da sólo en cuanto a la frecuencia de su uso sino también en cuanto al tipo de juicios emitidos. Si los juicios expresados por estudiantes de segundo año se orientan más hacia la sanción social del comportamiento de los personajes históricos de una manera negativa, en el caso de los estudiantes de último año hay una mayor equilibrio entre juicios hacia la integridad moral de las personas (o personajes) y juicios hacia su capacidad, con una ligera preferencia por estos últimos. Del mismo modo, hay una mayor equidad entre juicios positivos y negativos. Por último, en cuanto a las opiniones por apreciación, aun cuando la valoración es, al igual que en los otros grupos, la opción más frecuente, a diferencia de los estudiantes inexpertos, la segunda opción en preferencia es abarcar aspectos sobre la composición de la obra, su balance y/o complejidad y no evaluarla a partir de una reacción como es el caso con los estudiantes de segundo año.

Cerramos con un breve comentario sobre los recursos que intervienen en la realización, a nivel léxico y gramatical, de la valoración entre estudiantes experimentados. Como mencionamos anteriormente, estos escritores realizan sus opiniones a partir sobre todo de grupos nominales, con epítetos en primer lugar y nominalizaciones en segundo. Sin embargo, es posible también observar que, en el proceso de desarrollo de su discurso evaluativo, estos estudiantes se acercan a las prácticas profesionales en el incremento de realizaciones evocadas de la actitud, es decir, en dar opiniones de manera implícita cediendo parte de la interpretación valorativa al lector. Esto lo hacen sobre todo a partir del contexto mismo y de metáforas léxicas. En estos estudiantes también se ha podido detectar una disminución en el uso de la gradación en comparación con el grupo de estudiantes inexpertos así como una tendencia a ligarla con las valoraciones por apreciación. Es decir, los estudiantes avanzados recurren a la

gradación sobre todo para dar mayor fuerza a evaluaciones relacionadas con el valor o la composición de la obra analizada. En este sentido, se observa también que, en las ocasiones en que buscan aumentar la fuerza de una opinión, estos estudiantes prefieren realizarlo en términos de cuantificación por cantidad más que en recurrir a elementos que aumenten su intensidad, siendo ésta última la opción elegida por los otros grupos de escritores, sobre todo los inexpertos. A este respecto, un elemento que acerca a los estudiantes experimentados al discurso profesional es también una mayor presencia de gradaciones hechas a partir del recurso de cuantificación por extensión, esto es, referencias sobre todo al alcance que las entidades han tenido en el tiempo (la cantidad de tiempo que han estado vigentes) y el espacio (los lugares a los que han llegado).

6.1.2.2 El estudiante experimentado ante el lector

Como mencionamos en apartados anteriores, la mayoría de las proposiciones en los textos analizados –independientemente del escritor– es realizada como aseveraciones. Sin embargo, sí es posible observar entre los estudiantes un mayor uso de recursos de heteroglosia con los que presentan una posición más abierta al diálogo, es decir, una postura en la que reconocen la existencia de otras opiniones. Este hecho es aún más notorio en los estudiantes avanzados, entre quienes este tipo de recursos aparece con una frecuencia ligeramente mayor a la que se da en textos de estudiantes inexpertos. Aunque en este sentido, los estudiantes experimentados se alejan un poco de las prácticas de los escritores publicados (cuyos textos tienen un predominio más claro aún de aseveraciones), dentro de las opciones que pueden darse dentro de la heteroglosia, la forma en que construyen su posicionamiento ante el lector se asemeja a lo realizado por los escritores profesionales en el sentido de que recurren de manera más habitual a aquellos recursos que refuerzan su propia posición o niegan la validez de las otras.

Son entonces los recursos de contracción dialógica en general los más comunes entre los estudiantes. Como ya vimos, y como se ha mostrado en otras investigaciones (ver Mei, 2007, por ejemplo), los estudiantes inexpertos muestran una preferencia por utilizar la estrategia de “proclamar” la validez de su

propuesta. Por su parte, los estudiantes avanzados recurren tanto a la refutación como la proclamación en una proporción más equilibrada, es decir, hacen uso de ambas estrategias con una frecuencia muy similar. Aún así, como sucede con los escritores publicados, los estudiantes experimentados se inclinan ligeramente por la opción de "refutar" otras propuestas negándolas, en la mayoría de los casos, o tomándolas como punto de partida para formular una contrapropuesta. Como señala Charles (2009), con esta última estrategia, el escritor acepta la existencia y/o validez de una proposición para, de inmediato, rechazarla o restarle validez al presentar ante el lector su propia postura como una proposición más completa o válida. Esto se ve con mayor claridad en el incremento de la presencia, en este grupo de escritores, de la combinación de las estrategias de concesión y contra-propuesta.

En cuanto a los recursos de expansión dialógica, aunque éstos son los de menor presencia en todos los ensayos analizados, representan uno de los puntos que marca una diferencia entre los dos grupos de estudiantes. Como mencionamos en el inciso 6.1.1.2, los estudiantes inexpertos utilizan más recursos de atribución que de consideración en sus textos. Lo contrario ocurre con los estudiantes experimentados, quienes parecen favorecer, como estrategia de expansión, el marcar su posición como personal. Además de la frecuencia mayor con la que se da esta estrategia, los estudiantes avanzados difieren también en los recursos que usan para realizarla. Vimos ya que en los textos de segundo año sobresale el uso de la primera persona del singular mientras que en los de cuarto año los escritores parecen inclinarse por la utilización de la primera persona del plural, "nosotros". Esto los acerca a las prácticas profesionales puesto que, en los ensayos publicados, el uso de este último pronombre es también el principal recurso de consideración. Como señala Hyland (2000), el pronombre "nosotros" es el más utilizado en el discurso académico en general y, aparece, sobre todo, en textos pertenecientes a las áreas de ciencias sociales y humanidades. Con él, el escritor reconoce explícitamente la presencia del lector al incluirlo en su discurso, llevándolo con esto a compartir un cierto posicionamiento.

Finalmente, la atribución disminuye en los textos de estudiantes experimentados en comparación con los otros dos grupos de escritores. Sin

embargo, aunque la cantidad de atribuciones es menor a la realizada en los ensayos publicados, la manera en que dicha atribución se realiza se asemeja a éstos. Anteriormente se mencionó la diversidad de formas de atribuir que se encontró en los textos de estudiantes inexpertos, probable consecuencia de su falta de familiaridad con la manera de realizar la atribución en su disciplina. Entre los estudiantes experimentados, se ve una mayor consistencia en la forma, aunque es posible observar aún pequeñas diferencias entre los diferentes textos. El otro aspecto que acerca a los estudiantes experimentados a los textos publicados es una disminución en el uso de las llamadas aquí “citas integrales”. Este recurso es menos frecuente en ensayos de cuarto año que en los ensayos de estudiantes inexpertos. Sin embargo, la presencia de esta forma de citar sigue siendo relevante, pues aún con la disminución que se observa, el número de citas integrales es más de dos veces mayor en sus textos que en los publicados.

Hemos revisado hasta el momento las principales diferencias encontradas en el análisis de textos estudiantiles. De este modo, es posible ver cómo estudiantes inexpertos y estudiantes experimentados hacen uso de diferentes estrategias y recursos para posicionarse en sus textos formando así patrones recurrentes. En el siguiente gráfico (6.1) podemos ver algunos de los aspectos más relevantes en la construcción del posicionamiento del escritor. En él aparecen los datos relativos a la frecuencia con la que estos aspectos aparecen en los textos de los diferentes grupos (incluyendo escritores profesionales), expresada en términos de porcentajes. De este modo se puede observar cómo los recursos que los dos grupos de estudiantes eligen para posicionarse los acercan –o alejan– de los recursos utilizados por escritores profesionales.

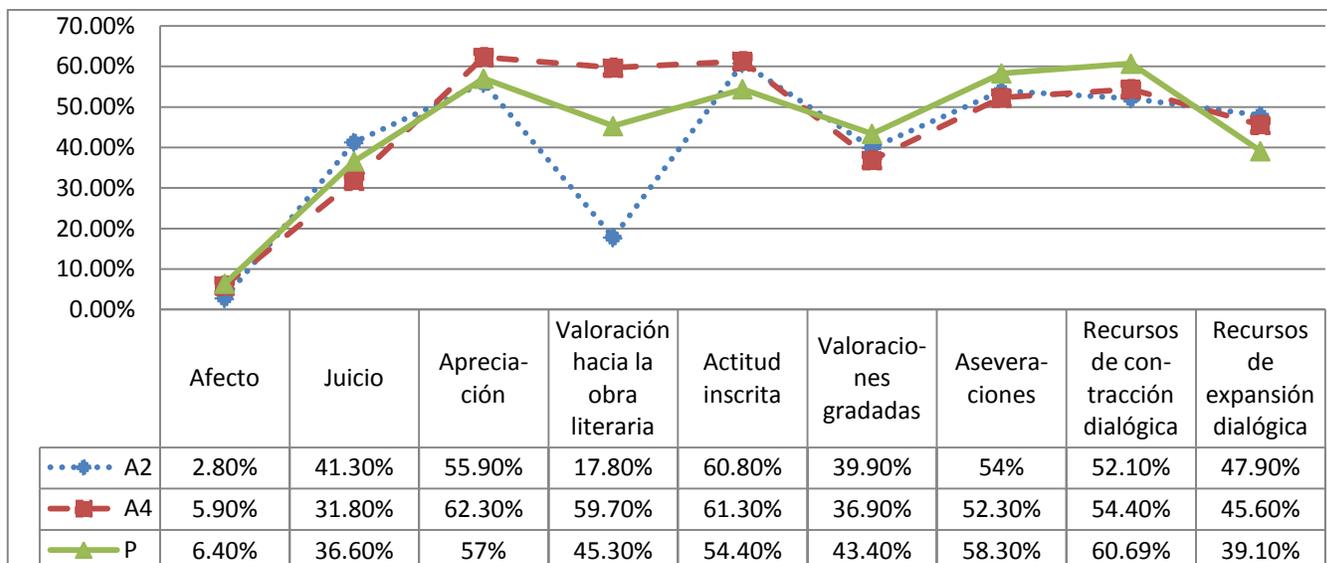


Gráfico 6.1 Porcentaje en el uso de recursos de posicionamiento entre escritores Inexpertos (A2), experimentados (A4) y profesionales (P)

Para finalizar esta sección, en el cuadro 6.1, que se encuentra más adelante, podemos encontrar un breve resumen de los resultados encontrados en torno a los recursos de posicionamiento del estudiante-escritor. En él se han incluido además los resultados del análisis realizado a los ensayos publicados como punto de referencia. Como se ha mencionado, con estos últimos datos se busca únicamente señalar aquellos aspectos que acercan las prácticas evaluativas de los estudiantes a las prácticas profesionales y, al mismo tiempo, señalar aquellos que todavía los separan. Estos últimos aspectos ponen en relieve las estrategias y recursos que, aun con los años de estudio, caracterizan principalmente el posicionamiento estudiantil.

6.2 El estudiante inexperto y el estudiante experimentado: hacia la construcción de la voz crítica

Hemos visto cómo los dos grupos de estudiantes eligen recursos diferentes para la expresión de sus opiniones. Si, como mencionamos anteriormente, el posicionamiento del autor está dado por las elecciones que hace en la expresión

Estudiantes inexpertos A2	Estudiantes experimentados A4	Escritores publicados P
Densidad evaluativa del 23%	Densidad evaluativa del 24%	Densidad evaluativa del 28%
POSICIONAMIENTO DEL ESCRITOR ANTE SU OBJETO DE ESTUDIO		
la mayoría de las opiniones gira en torno al contexto histórico-social	la mayoría de las opiniones gira en torno a la obra	la mayoría de las opiniones gira en torno a la obra; aumentan las opiniones sobre el contexto literario
sentimiento y emociones de personajes históricos y del estudiante ante la obra	sentimientos y emociones de los personajes, provocados por un contexto social general	sentimientos y emociones de los personajes, provocados por hechos ocurridos en la obra
predominan juicios hacia personajes históricos	predominan juicios hacia personajes de la obra	
juicios hacia el comportamiento o la conducta del autor	disminuyen los juicios hacia el autor y éstos son hacia su capacidad (estima social)	
mayoría de apreciaciones hacia entidades externas	aumentan apreciaciones hacia la obra o parte de ella	aumentan apreciaciones hacia acontecimientos ocurridos en la obra
apreciaciones centradas en el autor	incremento en apreciaciones centradas en la producción literaria del autor	incremento en las apreciaciones hacia el contexto literario (otras obras y/o autores)
8.4% de apreciaciones explicitan la importancia de una proposición	3.8% de apreciaciones explicitan la importancia de una proposición	1.7% de apreciaciones explicitan la importancia de una proposición
aumentan las valoraciones por juicio	aumentan las valoraciones de afecto y apreciación	
juicios mayoritariamente negativos de sanción social	juicios tanto negativos como positivos de estima y sanción social	juicios positivos de estima social
mayor número de apreciación- reacción	mayor numero apreciación- composición	mayor numero de valoración que A4
actitud inscrita anclada en diversidad de recursos	actitud inscrita anclada en grupo nominal	
39.9% de valoraciones gradadas	36.9% de valoraciones gradadas	43.4% de valoraciones gradadas
aumenta la gradación de expresiones de juicio	disminuye la gradación de expresiones de juicio	aumenta la gradación en los tres tipos de valoración
predominio de gradación por intensidad	predominio de gradación por cuantificación	predominio de gradación por intensidad
predominio de cuantificación por cantidad	aumenta la cuantificación por extensión-alcance	aumenta la cuantificación por extensión-alcance y distancia-tiempo
POSICIONAMIENTO DEL ESCRITOR ANTE EL LECTOR		
54% de proposiciones son aseveraciones	52% de proposiciones son aseveraciones	58% de proposiciones son aseveraciones
mayor uso de recursos de proclamación (pronunciamento y respaldo)	mayor uso de recursos de refutación	disminuye ligeramente el uso de recursos de refutación en comparación con A4
predomina el uso de acuerdo como recurso de pronunciamento	mayor uso de acuerdo que A2	mayor uso de acuerdo que A2 y A4
uso frecuente de la primera persona del singular	uso frecuente de la primera persona del plural	
ligero incremento en el uso del condicional para realización de la consideración	incremento en el uso del verbo "poder" y expresiones de probabilidad para realización de la consideración	incremento en el uso de mitigadores para realización de la consideración
mayor uso de la atribución	mayor uso de la consideración	mayor uso de la atribución
mayor presencia de citas insertadas (38.5% de las citas)	disminuyen las citas insertadas al 32.6%	disminuyen las citas insertadas al 14.2%
inconsistencias en las formas de atribución	menores inconsistencias en formas de atribución pero persisten	consistencia en formas de atribución: mención al autor-fuente y número de referencia

Cuadro 6.1 Recursos de posicionamiento de escritores inexpertos, experimentados y publicados

de sus puntos de vista, se pueden detectar dos maneras de posicionarse en el texto, una de ellas más característica del estudiante inexperto, y otra que apunta hacia un estudiante con mayor experiencia y familiaridad con las prácticas discursivas de su comunidad. La elección recurrente de determinados recursos, entonces, es la que crea los diversos patrones de posicionamiento que caracterizan a cada grupo de escritores y son estos patrones los que influyen en la percepción de las diversas voces autorales. Como recordaremos, al hablar de “voz” hacemos referencia a un aspecto del discurso escrito que permite identificar al escritor de un texto como un individuo que pertenece –en este caso- a un grupo de estudiantes determinado. Este aspecto está dado por la acumulación de ciertos rasgos discursivos (Matsuda, 2001) que distinguen a un grupo de otro. Dicha acumulación es la que produce en el lector un cierto efecto que lo lleva a crearse una imagen particular acerca del escritor del texto. Los rasgos discursivos a los que hacemos referencia son las elecciones hechas dentro de los tres sistemas que conforman el Modelo de la Valoración, puesto que, dentro de la lingüística sistémico funcional, se considera generalmente que las elecciones dentro de estos sistemas son las que forman configuraciones distintivas a las diversas voces (Coffin, 2002). En los siguientes apartados veremos cómo las opciones elegidas dentro de los tres sistemas de valoración se conjugan para hacer que un texto sea percibido con mayor claridad como un texto escrito por un estudiante inexperto, en primera instancia, o bien, por un estudiante experimentado.

6.2.1. La voz del estudiante inexperto

En la columna izquierda del cuadro 6.1 (arriba mostrado) es posible ver de manera resumida aquellos recursos de posicionamiento que tienen una mayor presencia en los textos de estudiantes de segundo año de la licenciatura. La manera –y la frecuencia- con que estos recursos aparecen tienen una fuerte influencia en la construcción de una voz autoral en la que el lector percibe la falta de familiaridad del escritor con el manejo del lenguaje evaluativo e interpersonal que se da en esta comunidad académica. Es decir, a partir en gran

medida de las elecciones que estos estudiantes hacen para posicionarse que el lector puede identificar ese texto como un texto escrito por un estudiante inexperto.

A continuación mostraremos, primero, algunos fragmentos tomados de uno de los ensayos pertenecientes al grupo de estudiantes-escritores de segundo año. El primer fragmento corresponde al inicio del ensayo, posteriormente presentamos un párrafo tomado del cuerpo del ensayo (aproximadamente hacia la mitad) para terminar con el párrafo que lo cierra. Con el fin de ver como se conjugan los recursos de los tres sistemas, los hemos resaltado algunas instancias de la siguiente manera:

- sombreado: recursos del Sistema de ACTITUD

Gutierre de Cetina, escritor modelo para la lírica hispanoamericana...
(E5A2)

- en negritas: recursos del Sistema de GRADACIÓN

*...una Nueva España **colmada** de corrupción y de búsqueda de riquezas **a diestra y siniestra**...* (E4A2)

- en recuadro: recursos del Sistema de COMPROMISO

Es bien sabido que los frailes hubieron de valerse de todo cuanto les fue posible para llevar a cabo su misión evangelizadora (E2A2)

A partir de las diferentes opciones en los diversos sistemas y subsistemas veremos cómo se construye una voz más característica del estudiante novato:

		E1A2
1	<u>Yo creo</u> que la palabra <i>conquistar</i> es una palabra, y por lo tanto, una acción	
	[consideración]	
2	de suma importancia y presencia en la humanidad. Porque <u>hay que recordar</u>	
	[+apreciación: valuación / gradación: fuerza]	[pronunciamiento]
3	que lo que realmente poseemos <u>no son</u> ni las cosas materiales ni las	
	[negación]	

4	inmateriales. El cuerpo que tenemos sólo es prestado. No sabemos qué es el [negación]
5	ser. Las ideas se repiten pero en diferente perspectiva. Yo pienso entonces [contra-expectativa] [consideración]
6	que lo que realmente es más nuestro (aunque ahora no podría asegurar que [+apreciación: valuación/ gradación: foco] [consideración]
7	del todo) es la acción de anhelar, ese vacío dentro de los humanos que no [-afecto: insatisfacción]
8	se llena ni con la expansión a la luna.. Y es sobre todo , en las guerras y [pronunciamento]
9	conquistas, en las que los humanos ponen en relieve sus ansias y afanes. [+apreciación: valuación]
10	No obstante , gracias a los anhelos humanos la historia empezó a sucederse y [contraexpectativa] [+apreciación: valuación]
11	es que se genera el movimiento.
12	En el caso de la conquista española estuvieron los intereses de los
13	estamentos sociales españoles en conjunto. Los <i>oradores</i> en primera instancia,
14	con la supuesta encomienda de evangelización. Los <i>bellatores</i> con ansia de [-apreciación: valuación] [+juicio: tenacidad]
15	gloria y, claro , nuevos reinos. Los <i>laboratores</i> quizá también viajaron ante [acuerdo] [consideración]
16	el creciente cambio y progresiva importancia del dinero más que las [+apreciación: valuación]
17	personas o tierras, en busca de una nueva oportunidad. Evidentemente [acuerdo]
18	fueron muy variables las condiciones y causas por las que cada persona viajó
19	al Nuevo Mundo.
	[...]
20	Es importante decir que, a mi parecer , las historias de caballerías, [pronunciamento; +apreciación: valuación] [consideración]
21	en parte , se hicieron para suavizar las matanzas de inocentes. Debajo de los [consideración] [-juicio: veracidad]
22	colores, espadas, tierras maravillosas y glorias, las historias de caballería

23	encierran realmente en su seno algo oscuro. Las historias, aunque quizá [-apreciación: cualidad; gradación: foco] [consideración]
24	involuntariamente, se hicieron para decir que el fin justifica los medios.
25	No importan las matanzas, asesinatos, robos y violaciones que el soldado [negación] [-juicio: integridad; gradación: fuerza]
26	ejecute, siempre y cuando una causa sea para servir al rey y al pontífice. De [contra-expectativa]
27	ese modo, no podríamos saber si la matanza en Cholula es como la cuenta [consideración] [-juicio: integridad; gradación: fuerza]
28	Bernal, los mexicanos o los tlaxcaltecas. [...]
29	Yo pienso que, efectivamente , debió haber sido muy turbulenta la aventura [consideración] [acuerdo] [-apreciación: complejidad; gradación: fuerza]
30	que vivieron. Ellos fueron hombres que "querían" algo, pero que cuando lo [consideración] [contra-expectativa]
31	consiguieron quizá no les llenó porque no era lo que en verdad querían. Y [consideración] [-afecto: insatisfacción] [negación] [afecto: deseo]
32	yo creo , quizá ingenuamente, que lo único que querían era hacer cosas [consideración] [consideración]
33	dignas de contarse , vivir las "novelas [que] eran largos relatos sobre [apreciación: valuación] [atribución por cita insertada]
34	imposibles hechos de héroes caballerescos en extrañas tierras encantadas
35	llenas de monstruos y criaturas extraordinarias." (23) Los hechos reales fueron
36	tan distintos de lo que se imaginaban que hubo un decepción . No era lo [gradación: fuerza] [-afecto: insatisfacción] [negación]
37	mismo matar gigantes y dragones que asesinar y presenciar cruentas batallas [-juicio: integridad; gradación: fuerza]
38	de descabezados, acuchillados, desmembrados y destripados.

Como se puede observar, el estudiante-escritor inicia su ensayo con un recurso de consideración: "yo creo", usando la primera persona de manera

explícita para, de este modo, establecer, como punto de partida, una posición evidentemente personal y subjetiva. Esto se refuerza a lo largo de texto con el uso continuo de la primera persona como se ve en la línea (l.) 5 ("yo pienso"), l. 6 ("no podría asegurar"), l. 20 ("a mi parecer"), l. 29 ("yo pienso"), l. 32 ("yo creo") además de dos ocasiones en que aparece el 'nosotros' en la forma verbal ("no sabemos", l. 4 y "no podríamos saber", l. 27). Con el uso constante de este tipo de recurso, el escritor parece recordar continuamente al lector que lo que está leyendo debe ser considerado únicamente como una opinión personal.

Por otra parte, el uso de la primera persona puede reflejar una dificultad por parte de estos estudiantes inexpertos para identificar aquellas opiniones o interpretaciones que son permitidas dentro de su comunidad (Myers, 2001) así como para determinar el grado de importancia o peso que sus proposiciones pueden –o deben- tener. Si tomamos, por ejemplo, la oración que abre el ensayo (l. 1-2) vemos que el escritor da una opinión sobre la importancia de una palabra "la palabra conquistar es [...] una acción de suma importancia y presencia en la humanidad" (+apreciación: valoración); además, intensifica dicha valoración con el uso de un recurso de gradación ("de **suma** importancia"). Sin embargo, la posible fuerza de su proposición se ve suavizada al iniciarla con un recurso de consideración "yo creo". En este sentido, parece haber una disonancia entre las dos partes, por un lado, el estudiante da una opinión firme ('conquistar es de suma importancia') pero la presenta de manera tentativa como un punto de vista estrictamente personal ('yo creo').

Esta disonancia en la voz autoral se ve también en las líneas 5-6 y 20-21. En las primeras, la proposición: "lo que **realmente** es más nuestro es la acción de anhelar", puede interpretarse como una valoración positiva (evocada por gradación) hacia la acción de anhelar. Sin embargo, dicha valoración no es presentada de manera asertiva sino adoptando una posición personal con la cláusula inicial ("yo pienso que") y la acotación que le sigue ("aunque ahora no podría asegurar que del todo"). En las líneas 20-21, el escritor marca explícitamente que lo que va a decir es importante: "es importante decir que a mi parecer, las historias de caballerías se hicieron, en parte, para suavizar las matanzas de inocentes". Si bien, en este caso, el escritor marca claramente la

relevancia que le da a su propuesta, al mismo tiempo la presenta como una proposición abierta a debate al incluir en la misma dos recursos de consideración: “a mi parecer” y “en parte”.

En estos fragmentos, incluidos a manera de ejemplo, es posible observar de manera clara la frecuencia con la que el escritor inexperto recurre a la consideración como estrategia y, en específico, al recurso de la primera persona del singular. Con ello, el escritor se hace constantemente presente en el texto, lo que, a su vez, lleva a que, como Coffin y Hewings (2004) señalan, el argumento general se debilite en lugar de fortalecerse puesto que da al texto una falta de asertividad y un tono de vacilación a la voz con la que el escritor se expresa. Esto, evidentemente, no sólo es reflejo de una falta de familiaridad con el tipo de posicionamiento autoral y el discurso evaluativo de la comunidad sino que también podría señalar una conciencia del escritor hacia su posición ante el lector, es decir, ante el profesor que lee su texto y lo evalúa, mostrando con ello una mayor cautela en su manera de expresar sus proposiciones. Esta interacción inequitativa entre escritor y lector puede verse reflejada en el uso de este tipo de recursos de consideración con los que se busca reconocer la existencia de otras opiniones / interpretaciones por parte del lector, esto es, del profesor.

Por otra parte, así como se puede percibir una vacilación en el tipo de posicionamiento ante el lector, podemos ver en este texto una diferencia en la manera en que se realizan las opciones del Sistema de ACTITUD. El texto inicia con valoraciones hechas a partir de apreciaciones que señalan el valor de determinadas entidades. Vimos ya que, en ocasiones, el estudiante inexperto evita dar estas valoraciones de manera asertiva para presentarlas como una postura estrictamente personal a partir de recursos de consideración. Sin embargo, es posible ver cómo, en un par de ocasiones, el escritor recurre a juicios negativos que se ven intensificados a partir de varios recursos de gradación. Un ejemplo aparece en la l. 25: “no importan las matanzas, asesinatos, robos y violaciones...” y otro en la última oración del ensayo (l. 37-38): “no era lo mismo matar gigantes y dragones que asesinar y presenciar cruentas batallas de descabezados, acuchillados, desmembrados y destripados”. En estas dos ocasiones, los juicios hacia el comportamiento que se dio en la Nueva España se

ven realizados por medio de, sobre todos, recursos de gradación. Esta se da a partir de la manera en la que el escritor enlista acciones moralmente reprobables que hacen que los juicios sean más notorios e intensos.

Al mismo tiempo, los juicios, al referirse a aspectos relacionados con la conducta de, en este caso, los soldados españoles durante la Conquista de México, se basan en valores que el escritor asume que el lector comparte y no en argumentos y evidencias que los apoyen, creando así textos más cercanos a una voz oral que una voz escrita (Derewianka , 2009). En este sentido, podemos ver que, en los fragmentos anteriores, sólo en una ocasión se hace referencia al autor de la obra que el escritor se propone analizar ("*Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España*"). Esto sucede en las líneas 27-28 en donde el escritor menciona que '*no podríamos saber*' si la matanza de Cholula es como la cuenta Bernal (el autor). De hecho, en la totalidad del texto, la obra aparece mencionada en pocas ocasiones, una de ellas en un breve recuento histórico del documento. Por ello, en este ensayo (como en otros escritos por estudiantes inexpertos), la obra literaria parece convertirse, no en el objeto de estudio, sino en un punto de partida para una discusión sobre hechos históricos. Esto, junto con la alta presencia de juicios de sanción social y de apreciaciones por reacción y valuación, hace que la voz del estudiante inexperto de literatura se asemeje a la que Coffin (2002) llama la voz del 'árbitro' o 'juez' (*adjudicator*) en relación con los textos en el área de historia.

Finalmente, y en relación con la expresión de valoraciones en la voz de un estudiante inexperto, es posible identificar discrepancias a nivel del discurso, creando una "prosodia" (Lemke, 1992) discordante en el texto, es decir, se observa una inconsistencia en los valores que se van dando en el discurso. Los personajes históricos, el autor y la obra misma pueden ser valorados positiva y negativamente en el mismo ensayo y aún en la misma oración, como se puede ver en los ejemplos presentados a continuación.

En el primero de ellos, el escritor se refiere a Fray Bartolomé de las Casas, autor de la '*Brevísima relación de la destrucción de las indias*'. Éste es valorado de forma positiva ("*una visión sensata del indio*", "*ayudó a que cedieran los maltratos*") y, al mismo tiempo, de forma un tanto negativa (al establecer que

buscaba también “*un beneficio a sí mismo*”). Con ello, el escritor crea un efecto de disonancia en el lector quien no llega a estar del todo seguro de la posición del escritor hacia el autor:

E4A2

(...) **si bien** su visión del indio era sensata y ayudó a que cedieran los maltratos hacia éste al mostrar las injusticias de la corona española (y el resto de Europa) que por la lejanía justificaba su ignorancia sobre los agravios y la toma de tierras de forma injusta en el Nuevo Mundo, **no dejaba** de existir un beneficio a sí mismo independientemente de los ideales filosóficos y religiosos que influyeron de forma decisiva en su pensamiento.

El siguiente ejemplo es tomado de un texto en el que el escritor realiza algunos juicios negativos hacia la veracidad e integridad del autor Bernal Díaz del Castillo. En un principio, se realiza este tipo de juicio al mencionar que Bernal Díaz dice contar en su libro lo que él mismo presencié pero en realidad ‘se cree’ que se basó en el libro de Gómara, las cartas de Cortés y los relatos de varios soldados. Sin embargo, esta serie de críticas al autor contrasta con una valoración positiva que en seguida se da a la obra por ser éste el libro ‘más fiel y que se apega más al tiempo’:

E10A2

Otra ligera falta es que Díaz justifica su libro por su presencia, **sin embargo** **se cree** que él uso el libro de Gómara y las cartas de Cortés, entre otros, como un borrador y se ayudó un poco de lo que había para partir de él y continuar con lo suyo, además de que también recurrió a algunos soldados y demás conquistadores que estuvieron presentes y de ahí conseguir más información.

Pero con todo y sus fallas la “Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España” demuestra ser **de todos los** escritos referentes a este hecho **el más** fiel y que se apega **más** al tiempo, los testimonios y circunstancias aunque no sea del todo reconocido como una obra oficial en la que podrían narrarse los acontecimientos tal cual.

En el último ejemplo, presentado a continuación y tomado de un ensayo sobre un soneto de Francisco de Terrazas, es posible ver también una discordancia de valores. Por una parte, se habla de que el soneto 'se desvía del petrarquismo', lo cual puede interpretarse como una valoración positiva, puesto se refiere a él como algo innovador y diferente. Posteriormente se da una valoración un tanto ambigua pues el estudiante señala que el soneto es 'demasiado sensual'; esto puede ser interpretado negativamente (por el uso del adverbio "demasiado") pero, contextualmente, parece una valoración positiva ya que ésta es la razón por la cual el soneto resulta innovador. Sin embargo, el escritor finaliza estableciendo que, a pesar de dicha innovación, el soneto puede seguir siendo considerado como parte de una concepción tradicional. Esto provoca en el lector una cierta incertidumbre en cuanto a la valoración dada por el escritor:

E7A2

En conclusión el soneto estudiado se desvía de lo establecido por el petrarquismo al darle un uso distinto a las imágenes de esta corriente; asimismo, es **demasiado sensual**, aunque, al presentar imágenes de corte sagrado, también puede insertarse en la concepción neoplatónica del amor.

De este modo vemos entonces cómo los diferentes recursos de posicionamiento, dados a partir de las elecciones hechas en los sistemas que conforman el modelo de la valoración se conjugan para conformar las características más sobresalientes de la voz del estudiante inexperto, a saber :

- prosodia discordante (inconsistencia en los valores a nivel discursivo)
- valoraciones centradas en el contexto histórico-social
- uso de recursos de gradación para intensificar juicios
- juicios patentes de sanción social,
- evaluaciones basadas en valores compartidos,

- apreciaciones por valuación,
- presencia explícita y constante del escritor
- discurso más 'dialógicamente expansivo' (Martin & White, 2005)

6.2.2 La voz del estudiante experimentado

En la columna intermedia del cuadro 6.1, mostrado anteriormente, se encuentra un resumen de los recursos de posicionamiento que predominan en los textos de estudiantes de cuarto y último año de la licenciatura. La elección de estos recursos por parte de los estudiantes y la manera en la que se conjugan dentro del discurso difiere de las elecciones hechas por estudiantes de segundo año lo que, en consecuencia, se refleja en la percepción, por parte del lector, de una voz autoral diferente, más cercana a la voz de un escritor publicado. Esto es, sin duda, resultado de la familiarización de los estudiantes con el discurso académico escrito de su comunidad dado con los años de estudio.

Mostraremos a continuación, en primer lugar, algunos fragmentos tomados de uno de los ensayos escritos por un estudiante de cuarto año. Ilustraremos con ello el uso que se le da a diferentes recursos de valoración a nivel discursivo. Como en el caso anterior, el primer fragmento corresponde al inicio del ensayo para luego presentar un fragmento tomado del cuerpo del ensayo (aproximadamente hacia la mitad) y terminar con la parte final del ensayo. Posteriormente presentaremos un par de ejemplos más, tomados de otros ensayos, para con ello mostrar diferentes aspectos del posicionamiento de un estudiante experimentado y así ver la manera en que éstos influyen en la percepción de una voz diferente a la del escritor inexperto. En todos los casos los recursos de los tres sistemas que conforman el Modelo de la Valoración se encuentran marcados de la misma manera que en los ejemplos anteriores.

		E2A4
1	La complejidad que representan don Quijote y Sancho,	
	[+apreciación: complejidad]	
2	personajes, han hecho que los estudios en torno a ellos, desde la publicación	

3	del <i>Quijote</i> en 1605, no sean agotados. Se ha hablado mucho de la [negación] [+apreciación: valuación; gradación: fuerza; atribución]
4	"quijotización" de Sancho, pero es mi deseo explorarla. [contra expectativa] [afecto: deseo; consideración]
5	Deseo abordar este tema desde la perspectiva de su enriquecimiento [afecto: deseo, consideración]
6	mutuo a partir de su convivencia. Por ello, en el presente trabajo analizaré la
7	relación que se crea entre ambos bajo la perspectiva de su construcción a
8	través de su diálogo en el capítulo XXI de la primera parte del <i>Quijote</i> .
	(...)
9	Esta parte del capítulo nos narra la tan conocida obtención del "yelmo de [+apreciación: impacto / gradación: fuerza]
10	Mambrino" por parte de don Quijote. Desde el primer momento el narrador
11	nos ofrece el ambiente y lugares perfectos para esta aventura: nos [+apreciación: composición]
12	encontramos en los caminos de la Mancha mientras llueve. Bien dice el [+juicio: capacidad; atribución]
13	hidalgo: "Donde una puerta se cierra, otra se abre." (188)
14	Este refrán nos remonta al suceso inmediatamente anterior, con el
15	episodio de los batanes. Vicente Gaos hace notar la hilaridad de esta [atribución] [+apreciación: composición]
16	sentencia pues "Tiene gracia que don Quijote pondere el valor de la
17	<i>experiencia</i> , teniéndola en tan poca cuenta". (15)
18	Don Quijote prosigue su narración y "si no se engaña" viene hacia ellos [atribución, cita insertada]
19	un hombre con el ansiado yelmo de Mambrino, perfecto para cumplir su [+apreciación: valuación] [+apreciación: valuación]
20	juramento proferido en el capítulo X. ¿Cuál es la motivación? Cumplir su [consideración]
21	promesa y continuar su empresa caballeresca al modo de cualquier
22	caballero: con toda su investidura.
23	Desde este momento el modo de hablar de Sancho, que a diferencia

24	de don Quijote, valora mucho la experiencia (por ejemplo, nunca olvidará el
	[+juicio: capacidad / gradación: fuerza] [negación]
25	manteamiento sufrido en la venta (16)), advierte a su amo "no querría que
	fuesen otros batanes que nos acabasen de abatanar y aporrear el sentido."
	[atribución, cita insertada]
26	(188) Como reacción a esto don Quijote se torna inmediatamente agresivo y
27	[juicio: integridad; gradación: fuerza]
28	su discurso fundamentalmente toma el tono apologético (cita obra)
29	La ceguera del hidalgo proseguirá pese a las intervenciones de
	[juicio: tenacidad]
30	Sancho. Al principio el escudero concede que se trata de una "cosa que
	relumbra", pero el ímpetu del caballero de demostrar su visión como la
31	verdadera lo precipita a atacar al hombre del rucio. Sancho lo permite pero
	[juicio: integridad] [contra-expectativa]
32	exclama muy significativamente "mas quiera Dios, torno a decir, que
33	[atribución] [+apreciación: valuación, gradación: fuerza]
34	orégano sea y no batanes." (188), empero termina callando por miedo a la
	[contra-expectativa]
35	ira de su amo. Este refrán da cuenta de las veces que Sancho, especialmente
	[gradación: foco]
36	en relación a los batanes, se ha dado cuenta de la locura del manchego .
	[+juicio: capacidad]
	(...)
37	Si este capítulo es posible , es también gracias a la amistad hasta
	[consideración] [+apreciación: valuación]
38	entonces desarrollada por sus protagonistas. Solamente personajes tan
	complejos pueden crear giros inesperados en la trama: en la primera parte,
	[+apreciación: complejidad; gradación: fuerza]
39	Sancho es quien puede "distinguir la realidad", pero inmediatamente
	[contra-expectativa] [gradación: fuerza]
40	después el detonante de la ínsula hace que pierda su capacidad de
41	discernimiento . En el mismo sentido, don Quijote sorprende admitiendo que el
42	[+apreciación: valuación] [+afecto: seguridad]

43	yelmo pueda parecer bacía de barbero, para después ser él quien nota [+juicio: capacidad]
44	primero los inconvenientes en su fantasía bajándola al plano de lo realista.
45	Sólo para que su escudero los lleve a mejor término.
46	Ya sea por la comicidad, la familiaridad y hasta insolencia con señor, Sancho
47	es capaz de despertar en don Quijote reacciones tan variadas como ya lo [+juicio: capacidad]
48	vimos en el análisis expuesto, y viceversa. Tenemos por ejemplo, la rabia, la [-afecto: infelicidad]
49	duda en sí mismo, el engaño, la seducción de la promesa, la fantasía, la [-afecto: inseguridad] [-juicio]
50	complicidad,... Fuera de los discursos típicos de "quijotización" o
51	"sanchificación", ambos personajes se forjan en la interacción con el otro. [+apreciación: valoración]

En este caso, el escritor inicia situando al lector en el tema central de su ensayo: Don Quijote y Sancho como personajes complejos. Al mismo tiempo, construye su primera oración a partir de un recurso de refutación, una negación, (l. 3). Como Martin y White (2005) señalan, la negación introduce –y rechaza– una posición alternativa, en este caso, la posibilidad de un lector que opine que, siendo *El Quijote* una de las obras de la literatura hispana más importantes y analizadas, los estudios sobre ella ya hayan sido agotados. El escritor, al rechazar esta postura, busca señalar la importancia de la obra y los personajes y, por supuesto, dar validez a su propio texto. Sin embargo, en la oración siguiente el escritor vuelve a reconocer que el tema que él va a tratar en el ensayo ya ha sido estudiado con anterioridad (utilizando para ello una atribución impersonal y un elemento de gradación por cuantificación: “se ha hablado mucho”) para inmediatamente después contraponerla, aunque, curiosamente, esto lo hace no a partir de una valoración hacia la importancia o significación de los personajes y/o la obra, sino de una valoración expresada en términos afectivos: “es mi deseo abordar [el tema]”. En este sentido, podemos ver que se mantiene la presencia explícita del escritor en el ensayo a partir de pronombres en primera persona aunque, en este

caso en particular, están ligados al planteamiento de los objetivos del ensayo. Sin embargo, este objetivo es expresado, como vimos, en términos afectivos (deseo). Posteriormente el escritor menciona – a partir de procesos- las acciones que realizará para con ello indicar al lector lo que va a hacer en el texto (i.e., “analizaré”, l. 6).

El fragmento siguiente (l. 9-36) es, en términos generales, una narración de los hechos ocurridos en uno de los capítulos de la obra analizada. Esta narración incluye valoraciones hacia diversos elementos de la obra y los personajes. Encontramos, entonces, evaluaciones por apreciación hacia la escena que se narra (l. 9, 11, 19) y los diálogos que se dan en la escena (l. 15, 33) así como juicios hacia los personajes (l. 12, 24,27, 29, 36). De este modo, en este fragmento del discurso, el escritor centra sus valoraciones en elementos relacionados con la obra y, en particular, con los personajes. Este aspecto, como vimos anteriormente, es uno de los que marca una diferencia entre los escritores experimentados e inexpertos. Por otra parte, en este fragmento se ve también una diferencia en el manejo del posicionamiento ante el lector. El lector es incluido de manera más evidente en el texto con el uso del pronombres en primera persona del plural (ver elementos subrayados, l. 9-13). En este caso, el escritor incluye al lector en su lectura de la obra haciéndolo al mismo tiempo copartícipe de su posicionamiento y reconociendo su voz al, por ejemplo, incluir una pregunta retórica (l. 20) que podría ser atribuida al otro y a la que el escritor da respuesta.

El ensayo cierra con valoraciones por apreciación que señalan la importancia y complejidad de los personajes. Como observamos en estos fragmentos, presentados a manera de ejemplo, entre los estudiantes experimentados se dan una mayor probabilidad de encontrar valoraciones por apreciación y juicio hacia la obra y los personajes. Dentro de ellas, sobresalen las realizadas en términos de valuación y estima social respectivamente. En este sentido, la voz que se percibe en un estudiante experimentado se asemeja a la voz del “intérprete”, identificada por Coffin (2004) en su análisis de textos del área de historia. Sin embargo, en este caso una parte de estas valoraciones (como se ve en el último fragmento presentado, l. 37-51) es realizada de manera más implícita. Con ello, y como sucede con las realizaciones evocadas de actitud,

parte de la valoración recae en la interpretación del lector, apoyado, evidentemente, en los valores transmitidos a lo largo de todo el ensayo.

La realización evocada -o implícita- de la actitud se ve también reflejada en el uso diferente que los escritores experimentados dan a los recursos de gradación. Como vimos anteriormente, los escritores inexpertos hacen uso de los recursos en este sistema para "subir el volumen" de sus valoraciones, es decir, para aumentar la fuerza de sus opiniones, y sobre todo, la intensidad de sus juicios. En los escritores experimentados, en cambio, la gradación se utiliza, por una parte, para dar mayor intensidad a las apreciaciones y por otra, para evocar actitudes sobre todo a partir de recursos de cuantificación como se ve en el siguiente fragmento, tomado de otro ensayo de cuarto año:

	E7A4
1	<i>El donador de almas</i> de Amado Nervo, tiene una gran riqueza , debido a las
2	múltiples interpretaciones que son posibles a partir de sus líneas, representa
3	en buena medida, la multiplicidad de estímulos e ideas del modernismo;
4	entendido desde la perspectiva de Schulman , de varios modernismos, "El
5	arte sincrético modernista asumió diversas formas." (12)
6	Y como es posible ver el modernismo desde distintos ángulos, debido a sus
7	múltiples manifestaciones, <i>El donador de almas</i> contiene varios discursos,
8	donde es posible realizar un sinnúmero de lecturas[...]

En el ejemplo anterior (E7A4) mostramos el párrafo inicial del ensayo. Como se puede observar, en él los recursos de gradación (en negritas) ocupan un lugar importante y frecuente. El primero de ellos ("*una gran riqueza*", l. 1) es un recurso de fuerza que incrementa la intensidad de una valoración por apreciación. Sin embargo, los recursos que aparecen posteriormente son elementos de cuantificación cuya frecuencia de uso apoya una interpretación evaluativa que

señala –de manera evocada- la importancia y complejidad tanto de la obra analizada como del modernismo, corriente literaria dentro de la cual se inserta.

Finalmente, presentamos a continuación un último fragmento en el que podemos ver dos aspectos más relativos al posicionamiento que realizan los estudiantes experimentados y que influyen también en la construcción de una voz propia y diferente a la del estudiante inexperto. Veremos, por un lado, la utilización que hacen de recursos de contracción dialógica en contraposición, es decir, la manera en que recurren a la realización de dos movimientos retóricos (negación o concesión + contra-expectativa) combinados con los que, en un primer momento, reconocen o incluso aceptan una postura determinada, para después presentar su propia proposición como más completa, amplia o válida. Por otro lado, el siguiente fragmento ilustra también la manera en estos estudiantes buscan posicionarse en un contexto literario más amplio al referirse al autor a partir de la totalidad de su obra y a lo dicho por otros de manera más crítica.

	E10A4
1	El libro de cuentos de Julio Cortázar, <i>Final del juego</i> , <u>no es simplemente</u> una
2	antología que reúna bajo un mismo nombre el quehacer cuentístico de cierta
3	etapa del escritor. <u>Por el contrario</u> , son muchas las vetas, tanto temáticas
4	como formales, donde <u>podemos percatarnos</u> de que en <i>Final del juego</i>
5	<u>hay un hilo conductor global</u> que se asienta en las reflexiones más profundas
6	acerca de uno de los temas predilectos de Cortázar, tal y como lo demuestra
7	el título: el juego (1). <u>Si bien podemos señalar</u> muchos otros tópicos afines a la
8	literatura cortazariana de los que <i>Final del juego</i> se hace eco, <u>creo</u> que
9	<u>no podemos abordar</u> esta obra sin la debida postura crítica respecto al
10	concepto de lo relativo al juego en Cortázar. Y <u>digo</u> “de lo relativo al juego”
11	porque el juego en Cortázar <u>no sólo es</u> el elemento referencial que motiva los

12	tópicos de la trama, sino que también termina por manifestarse como función
13	narrativa esencial de todo el compuesto: juegan los personajes, sí, el cuento
14	mismo es un juego, sí, pero también la recepción lectora del cuento es un
15	juego, en el sentido de que está regida por las leyes del azar, leyes donde
16	cada quien, de acuerdo a su experiencia lectora, interpretará tal o cual
17	postulado detrás de las aparentemente sencillas historias de Cortázar.
	(...)
18	No es mi tarea ingresar el resto de los relatos de <i>Final del juego</i> al canon
19	donde ya están los primeros, pero considero pertinente hacer una revisión
20	temática de tres de ellos con el objetivo de demostrar cuál es la idea de
21	juego que subyace a este libro de Julio Cortázar, y que acaso
22	no haya podido elucidarse con mayor precisión por la crítica debido al
23	acaparamiento que se han llevado los relatos canónicos. Un ejemplo de la
24	interpretación que, a mi parecer, nubla las alternativas de comprensión sobre
25	<i>Final del juego</i> , serían las análogas a la referida por Aida Gambetta N, (...)
26	Este tipo de crítica generaliza demasiado, abundando en lugares
27	comunes que deberían ser respaldados con pruebas fehacientes del texto
28	mismo (...)

El fragmento anterior ha sido tomado de la introducción de este ensayo (E10A4) y en él podemos ver que el escritor desde el inicio hace uso de recursos de concesión seguidos de contra-expectativa como estrategia retórica para posicionarse ante el lector. Inicia, como el primer fragmento presentado (E2A4), con un recurso de negación con el que se rechaza un posible punto de vista, el de una persona que opine que el libro "*Final de juego*" es una antología. El escritor se posiciona en sentido contrario a esto con el uso de una contra-

expectativa (l. 3: “*por el contrario...*”). Este doble movimiento de negación/concesión seguido de una contra-expectativa aparece de manera frecuente, como se ve también en las líneas 7-9, 11-12, 13-14 y 18-19. Como mencionamos en apartados anteriores, este aspecto en particular acerca el discurso de los estudiantes experimentados a las prácticas discursivas de los escritores publicados ya que, entre ellos, esta estrategia aparece también de manera constante. La diferencia, como señalamos, radica en una ligera preferencia, entre estos últimos, por utilizar la pareja concesión-contra-expectativa, mientras que, en la totalidad de los textos de estudiantes experimentados, tiende a predominar la pareja negación-contra-expectativa.

En la última parte del fragmento (líneas 18-28), podemos notar que el escritor de este ensayo busca establecer la validez de su propuesta analítica a partir de lo dicho por otros autores, posicionándose en contra de las propuestas de otros críticos literarios. En la parte que antecede a este fragmento (no incluida aquí), el escritor señala que tres de los cuentos que aparecen en el libro “*Final de juego*” han sido ampliamente estudiados (hace mención, por ejemplo, de “**las infinitas páginas** que se han escrito sobre ellos”) y establece que él se propone analizar otros cuentos de ese mismo libro, cuentos a los que “la crítica” no les ha dado la misma relevancia. En este sentido se percibe la intención del escritor de establecer una postura crítica hacia lo hecho por otros autores que han analizado este mismo libro, señalando “*el acaparamiento*” (l.23) que la crítica ha hecho de los tres primeros cuentos y estableciendo valoraciones negativas hacia un grupo de críticos que “*generaliza demasiado*” y “*abunda en lugares comunes*” (l. 26, 27) llegando incluso a mencionar a una autora en particular (l. 25). Sin embargo, estas valoraciones negativas hacia otros autores son presentadas con recursos de expansión dialógica, específicamente, con el uso constante de recursos de consideración, como la primera persona del singular (l. 18, 19 y 24), expresiones de probabilidad (“*acaso*”, l. 21) y verbos en condicional (l. 25 y 27). De este modo, esta postura contraria a otros no es presentada de manera asertiva, a partir de afirmaciones contundentes, sino como una posición estrictamente personal, que – el escritor reconoce- puede no ser compartida por el lector.

De este modo, ilustramos algunas de las diferentes opciones dentro de los tres diferentes sistemas de valoración elegidas por estudiantes experimentados para posicionarse ante su objeto de estudio y ante el lector viendo cómo se conjugan para crear en el lector la percepción de una voz en la que se refleja una mayor familiaridad con el discurso escrito de la comunidad de Letras Hispánicas y que, en este sentido, acerca al estudiante a las prácticas profesionales. En términos generales, entonces, la voz de un estudiante experimentado presenta características como:

- valoraciones centradas en el objeto de estudio, es decir, la obra literaria.
- mayor proporción de valoraciones por apreciación – valuación
- mayor número de juicios por estima social
- uso de recursos de gradación por cuantificación para evocar valoraciones
- uso de recursos de gradación para aumentar la intensidad de apreciaciones
- discurso más 'dialógicamente contractivo'
- inclusión del lector en la lectura y/o las valoraciones por medio de, sobre todo, la primera persona del plural

Sin embargo, si bien la voz del estudiante experimentado contiene características que se asemejan a aquellas que distinguen a una voz profesional, es posible observar algunos aspectos que las diferencian. Estos aspectos serían entonces los que separan la voz estudiantil de la voz profesional, independientemente de los años de estudio que conforman el primer ciclo de estudios superiores. A continuación haremos un breve recuento de estos aspectos que separan y diferencian la voz del estudiante experimentado de la voz de un escritor publicado.

6.3 La voz estudiantil, camino a la voz profesional

Los años de estudio conllevan un grado de conocimiento y familiaridad con las prácticas discursivas –y evaluativas- de la comunidad académica en la que

estudiante está inmerso. Esto se observa claramente en la manera en que estudiantes que cursan el segundo año (tercer semestre) y estudiantes de cuarto año (séptimo semestre) de la carrera de Letras Hispánicas optan por utilizar diferentes recursos para posicionarse en sus textos lo cual, como ya hemos visto, se traduce en la percepción de una voz diferente que lleva al lector a identificar al escritor de un texto – en este caso un ensayo- como más o menos experimentado.

Sin embargo, hay elementos que, a pesar de los años de estudio, aún diferencian al estudiante del escritor profesional. A partir del análisis hecho a textos publicados en revistas especializadas en el área de literatura, y de los resultados de él obtenidos (y resumidos en la columna derecha del cuadro 6.1, ver página 206), podemos advertir los aspectos que más sobresalen y que llevan a una caracterización de la voz de un escritor profesional en el área de literatura, es decir, la voz de un crítico literario. Estos serían, en términos generales los siguientes:

- Los escritores publicados recurren en una mayor proporción a realizar valoraciones en términos de apreciación. Esto, como se ha señalado anteriormente (Hood, 2004), es un aspecto que caracteriza al discurso académico en general y, en este sentido, el discurso de esta comunidad no es la excepción. Ahora bien, aunque entre los estudiantes, la apreciación es también el tipo de valoración más frecuente, éstos tienden a hacer referencia con mayor frecuencia a la importancia de la obra literaria mientras que entre los escritores publicados se abordan aspectos que hablan del significado de algún elemento o de su influencia.
- Una parte importante de las valoraciones que los escritores publicados hacen de la obra se refiere a la importancia del argumento, es decir, señala la relevancia de ciertos hechos o acontecimientos ocurridos en la obra para el desarrollo de la misma o de los personajes. En este sentido, a diferencia de los estudiantes experimentados, quienes centran sus valoraciones en los personajes y sus comportamientos, el escritor

profesional aborda la obra de manera más integral, a partir de una mayor diversidad de aspectos que la conforman.

- En los textos publicados, la obra es ubicada dentro de un contexto literario más amplio ya que con frecuencia el escritor hace referencia tanto a la obra literaria total del autor analizado así como a lo establecido por otros críticos literarios. De esta manera, la relevancia de la obra que es objeto de análisis se sitúa en relación con otras obras literarias y, la relevancia de del análisis del escritor del ensayo se da en relación con lo dicho por otros.
- Los escritores publicados recurren en mayor medida a recursos de gradación por cuantificación y dentro de éstos, a aquellos que apuntan no sólo a la cantidad y al alcance, sino a la distancia en el tiempo. Por ello, se ve un mayor número de valoraciones realizadas de manera evocada a partir de estos recursos de gradación.
- Los textos publicados contienen un alto número de aseveraciones (afirmaciones categóricas) y recursos de contracción dialógica que lo hacen marcadamente asertivo. En este sentido, el escritor adopta una postura en la que “da por hecho” que el lector comparte su opinión cerrando la posibilidad de reconocer otras interpretaciones o puntos de vista.
- En los casos –menos frecuentes- en que un escritor publicado abre el diálogo lo hace a partir de recursos de consideración tales como el uso de “mitigadores” (Hyland, 2000) y o formas verbales, eliminando casi en su totalidad la presencia explícita del escritor.

Hemos visto en este capítulo los recursos de posicionamiento utilizados mayormente por los estudiantes como escritores, señalando las principales diferencias encontradas en los recursos elegidos por estudiantes inexpertos y

estudiantes experimentados. Hemos revisado también de manera breve algunos de los recursos que aparecen en textos de escritores publicados para con ello llegar a una mejor caracterización de los recursos evaluativos propios del estudiante. En todos los casos, se ha considerado su posicionamiento en cuanto a su relación con su objeto de estudio y análisis –en este caso, una obra literaria- y en relación con el lector de su texto. Finalmente hemos visto también –a partir de algunos ejemplos- cómo estos recursos se conjugan para formar diferentes patrones que, a su vez, caracterizan y diferencian una voz diferente en cada grupo de escritores dando respuesta, de este modo, a las preguntas y los objetivos originalmente planteados con esta investigación.

Capítulo 7

Conclusiones

La presente investigación fue planteada con el objetivo de identificar la manera en que estudiantes del primer ciclo de educación superior, esto es, alumnos de nivel licenciatura, dan a conocer sus opiniones y puntos de vista en textos académicos por ellos escritos, así como la manera en que establecen una relación con el lector de dichos textos. Los recursos lingüísticos que para ello eligen se traducen en diferentes formas de posicionarse ante su objeto de estudio y ante el lector. Al mismo tiempo, las diferencias en el posicionamiento adoptado por los estudiantes influyen en la percepción de una voz autoral más -o menos- familiarizada con el discurso académico de una comunidad determinada. Dado que el posicionamiento y la voz son constructos estrechamente relacionados con el uso que se le da al lenguaje evaluativo, se tomó como modelo teórico y como herramienta de análisis el Modelo de la Valoración (*Appraisal*) de Martin y White (2005). Este modelo, surgido dentro de la lingüística sistémico funcional, permite realizar un análisis detallado de los elementos evaluativos e interpersonales en el discurso permitiendo así abordar el estudio del posicionamiento y la voz autoral de manera más integral y completa.

En el primer capítulo de este trabajo presentamos las bases de este estudio, los objetivos y las preguntas de investigación que lo motivaron. Posteriormente hicimos un breve recorrido de los diversos aspectos que teóricamente lo sustentan como son el lenguaje evaluativo, el posicionamiento y la voz para presentar con mayor detalle el Modelo de la Valoración del cual partimos. En el tercer capítulo se abordaron aspectos metodológicos relevantes como el tipo de investigación del que se trata, el contexto en el que se realizó –la licenciatura en Letras Hispánicas–, así como los criterios que guiaron la selección del corpus y la realización del análisis. Los siguientes dos capítulos se dedicaron a la presentación de los resultados. El primero de ellos –capítulo cuatro– se centra en aspectos relativos al posicionamiento del escritor ante su objeto de estudio analizando la realización de opiniones y puntos de vista con respecto a la obra literaria y a

entidades directa o indirectamente relacionadas con ella. Para ello se tomó como punto de partida los Sistemas de ACTITUD y GRADACIÓN del modelo antes mencionado. Por su parte, el tercer sistema dentro de dicho modelo, el Sistema de COMPROMISO, fue la base para una segunda parte del análisis, cuyos resultados se presentan en el capítulo cinco. Éste se enfoca en el posicionamiento de los escritores hacia 'el otro', específicamente, se estudia la manera en que presentan sus proposiciones al lector. Finalmente, en el sexto capítulo se pudo observar, a partir de los resultados encontrados, que los años de estudio y la familiaridad con el discurso escrito de la comunidad académica a la que pertenecen se reflejan en la construcción de patrones de posicionamiento diferentes entre estudiantes inexpertos –aquellos que cursan el tercer semestre de su licenciatura- y estudiantes experimentados –que estudian el séptimo semestre-. Esto, a su vez, lleva al lector a percibir una voz autoral diferente con la que se distingue a un estudiante novato de uno con un nivel más avanzado de estudios. Al mismo tiempo, al establecer una comparación con los recursos utilizados por escritores profesionales –cuyos textos han sido publicados en revistas académicas nacionales- se mostró que, a pesar de los años de estudio de la licenciatura, aún hay ciertas diferencias en el uso de recursos evaluativos entre éstos y los estudiantes. Dichas diferencias marcan las características principales del posicionamiento –y la voz- estudiantil.

Cerramos este trabajo presentando las contribuciones del estudio realizado. Hablaremos en primer lugar de algunos aspectos relacionados con el Modelo de la Valoración, aspectos que, a raíz del análisis realizado, nos han permitido acercarnos a la manera de realizar la valoración en el discurso académico en español dentro de esta comunidad. Veremos también cómo algunos de los resultados obtenidos parecen apuntar hacia una relación entre patrones en el uso de recursos evaluativos y el ensayo de análisis literario como género textual. Por último, mencionaremos algunas de las limitaciones que, como todo estudio, éste posee y plantearemos recomendaciones para posteriores investigaciones en el área.

7.1. El análisis a partir del Modelo de la Valoración: problemáticas encontradas

Para el análisis del corpus que conforma esta investigación partimos de un modelo ya establecido para la categorización del lenguaje evaluativo: el Modelo de la Valoración de Martin y White (2005). Este modelo surge del análisis de elementos interpersonales en textos escritos originalmente en lengua inglesa. Como tal, su aplicación en otras lenguas, como aquí se ha hecho, contribuye al enriquecimiento del modelo mismo, sea mostrando su solidez o bien cuestionando en alguna medida alguna(s) de sus propuestas. Así, los resultados del análisis realizado aplicando el Modelo de la Valoración a textos académicos en español han permitido detectar la manera de realizar diversas estrategias de posicionamiento en esta lengua. Del mismo modo, nos permiten plantear algunas problemáticas encontradas a partir del uso de este modelo, tanto a nivel de la categorización de ciertos recursos como a nivel del planteamiento de la unidad de análisis.

En relación con el primer aspecto, por ejemplo, resalta la manera en que en estos textos se realizan dos estrategias en particular dentro del Sistema de COMPROMISO, el respaldo y el distanciamiento. Como se ha dicho, en ambos casos el escritor atribuye una proposición a alguien más pero, a diferencia del reconocimiento (que es también una atribución), en el respaldo y el distanciamiento el escritor adopta una posición explícitamente a favor o en contra (respectivamente) de lo dicho por el otro. Según Martin y White (2005: 126), entonces, el respaldo (“*endorsement*”) hace referencia a aquellas expresiones con las cuales el escritor establece que una proposición atribuida a una fuente externa es “correcta, válida, innegable”, mientras que el distanciamiento (“*distance*”) incluye aquellas expresiones por medio de las cuales el escritor establece “un distanciamiento explícito” (ibid: 113) con la proposición atribuida. A partir del análisis por ellos realizado, sobre todo, a textos periodísticos, los autores establecen que, tanto el respaldo como el distanciamiento se realizan generalmente por medio de procesos verbales tales como “mostrar” (“*show*”), “demostrar” (“*demonstrate*”), “comprobar” (“*prove*”), “encontrar” (“*find*”) y

“señalar” (“*point out*”) en el caso del respaldo y “aducir o alegar” (“*claim*”) para el distanciamiento.

En los textos en español aquí analizados, sin embargo, el uso de aquellos procesos verbales que en español equivalen a los señalados por Martin y White es casi nulo. Esto no quiere decir, evidentemente, que en los textos analizados no se realicen estas opciones. Si bien es cierto que su uso es poco frecuente en comparación con las otras opciones de heteroglosia (ver capítulo 5), tanto el respaldo como el distanciamiento aparecen como parte de las estrategias de posicionamiento ante el lector. Sin embargo, su realización en estos textos difiere ligeramente de aquella propuesta por Martin y White a raíz de su análisis para el inglés. En este caso, no se realizan únicamente a partir de procesos verbales sino por medio de otros recursos. En el caso del respaldo, éste se da sobre todo con la utilización de expresiones realizadas en una cláusula de tipo “*como señala (menciona, dice, establece, señala, afirma) tal autor...*”. Dicha cláusula, a su vez, introduce una cita directa o indirecta. En el caso de estos textos, entonces, el respaldo no se da únicamente a partir de un proceso verbal como parecen sugerir Martin y White sino que se realiza a través de la utilización de este tipo de cláusula. El distanciamiento, por otra parte, se realiza en estos textos sobre todo a partir de recursos de refutación que rechazan de manera más explícita lo dicho por otro o bien, ofrecen un contraargumento. Como mencionamos, el modelo construido por Martin y White parte del análisis de textos del ámbito periodístico, lo que podría explicar la diferencia encontrada en el tipo de recursos que realizan estas estrategias; en este sentido, el análisis realizado vendría a enriquecer el conocimiento de la manera en que se realizan estas estrategias en otro tipo de textos y en otras lenguas.

En cuanto a las problemáticas encontradas durante el análisis de los textos a partir del Modelo de la Valoración sobresalen tres aspectos. El primero de ellos puede ligarse con los valores manejados dentro de la comunidad académica de Letras Hispánicas. Durante el análisis a los diferentes textos –y particularmente en los textos publicados- encontramos el uso de recursos que señalan a una entidad como valiosa por ser innovadora, concretamente, por ser la primera en algo. Esto se ve en los siguientes ejemplos:

(7.1) el texto de Olesa fija **por primera vez** un romance (E3P)

(7.2) se trata [Gabriela clavo y canela] de **la primera** [novela] que marca el punto de inflexión sin vuelta atrás de la narrativa de Amado (E8P)

(7.3) Doña Sinhazinha [es] **la primera transgresora** a las normas establecidas (E9P)

Si bien en términos actitudinales la evaluación dada es de apreciación respecto al valor (valuación) de una entidad (el texto, la novela, el personaje), la realización de dicha valoración ha sido más difícil de categorizar. Para los propósitos de este análisis, este recurso en particular fue considerado como una realización evocada de actitud por gradación, específicamente, de una gradación por cuantificación. El Sistema de GRADACIÓN, como hemos visto (capítulo 2), abarca aquellos recursos lingüísticos que permiten al escritor aumentar o disminuir el énfasis que se le da a las opiniones expresadas. Al mismo tiempo, el uso de estos recursos permite evocar una opinión, esto es, transmitir una valoración de manera implícita, como consideramos es el caso en los ejemplos anteriores. Por otra parte, una de las maneras de realizar la gradación es por medio de la cuantificación que se aplica a entidades concretas y hace referencia a un número.

Sin embargo, el tipo de recursos generalmente considerados como recursos de GRADACIÓN por cuantificación hace referencia a la cantidad con la que aparece una entidad, moviéndose en un eje de 'mucho' a 'poco' o de 'pequeño' a 'grande'. Otra forma de cuantificar es a partir de la extensión, en ejes que van de 'duradero' a 'breve' (alcance-tiempo); de 'extenso' a 'estrecho' (alcance-espacio); de 'antiguo' a 'reciente' (distancia-tiempo) o bien de 'cercano' a 'lejano' (distancia-espacio). En este sentido, y estrictamente hablando, el tipo de recurso encontrado en estos textos y que se refiere a lo "primero" (de lo que uno supone es una serie) no se inserta del todo dentro de una de estas categorías. Se haría necesario, no obstante, un análisis más cercano hacia la manera y la frecuencia con que este tipo de recurso aparece para plantear una nueva –o mejor- opción de categorización. Este tipo de análisis sin duda sobrepasa los límites de este trabajo.

El segundo aspecto que sobresale en el análisis realizado a estos textos en particular es el uso frecuente que estos escritores hacen de la primera persona. Como ya mencionamos, el uso de la primera persona es al parecer un rasgo especialmente frecuente en las áreas de ciencias sociales y humanidades y, sobre todo, en el campo de la literatura. Vimos también que la primera persona en singular aparece comúnmente en textos escritos por estudiantes inexpertos mientras que, al avanzar el grado de familiaridad con el discurso académico de la comunidad, tiende a ser sustituida por la primera persona del plural, el nosotros. En el presente análisis, ambos casos fueron considerados en su mayoría como recursos de consideración dentro del Sistema de COMPROMISO, es decir, como recursos que basan la proposición en la subjetividad del escritor, quien la presenta como una postura personal y por ello abierta a otras posibilidades. Sin embargo, la relación que una u otra opción establece con el lector no es la misma, lo que se intuye por el hecho de que estudiantes y escritores publicados recurren a ellas con diferente proporción. Aunque el uso de pronombres personales en textos académicos ha sido estudiado por autores como Hyland (2002), Kuo (1999) y Beke (2005), dentro del Modelo de la Valoración no se contempla con detenimiento la diferencia que el uso de unos u otros significa, haciendo con ello necesario el recurrir a otros modelos teóricos en caso de buscar profundizar al respecto. Sin embargo, es claro que el uso de la primera persona del singular establece con el lector –y con el valor de la proposición dada- una relación diferente a la que da el uso de la primera persona del plural.

El tercer y último aspecto a mencionar en cuanto a las problemáticas encontradas en la aplicación el Modelo de la Valoración en este trabajo es la cuestión de la unidad de análisis en relación con el Sistema de COMPROMISO. La unidad de análisis es la base para establecer frecuencias y proporciones en el uso de los diferentes recursos, es decir, para poder llevar a cabo una cuantificación. Para ello, en diversas investigaciones en las que se ha tomado el Sistema de COMPROMISO para un análisis discursivo se han utilizado tanto la cláusula (Chang & Schleppegrell, 2011) como la oración (Lancaster, 2012) mientras que otras (Mei, 2007; Tang, 2009; Navarro, 2014) han basado la parte cuantitativa de sus investigaciones en el número de palabras en el texto.

Si bien es posible observar que la realización de la ACTITUD y la GRADACIÓN se da en la gran mayoría de ocasiones de manera muy clara dentro de una cláusula, las opciones de COMPROMISO en muchas ocasiones se dan dentro de un complejo clausular. En el presente trabajo, como se menciona en el capítulo 3, se tomó la decisión de considerar, para este sistema, como una unidad de análisis aquellas ocasiones en que una cláusula coincide con una oración ortográfica. Se tomaron también como unidades separadas aquellas cláusulas que dentro de un complejo clausular estuvieran relacionadas paratácticamente. En cambio, cláusulas relacionadas hipotácticamente fueron tomadas en conjunto como una sola unidad. Esto se hizo por considerar que las expresiones mono- o heteroglósicas se dan a partir de una proposición, considerando ésta como el hecho de dar una información de manera completa. Sin embargo, las diferentes opciones en cuanto a unidad de análisis y/o cuantificación en las diversas investigaciones dificultan sin duda una posible comparación de la proporción con la que una u otra estrategia aparece en los diversos tipos de textos.

Con esto queremos solo mencionar algunos aspectos relevantes encontrados a raíz de la utilización del Modelo de la Valoración en el análisis de ensayos de análisis literario. No es posible en este momento -ni es el objetivo de esta investigación- dar respuesta a estas problemáticas sino únicamente plantearlas a partir de los hallazgos encontrados en el análisis de un discurso académico situado en un contexto específico. Como veremos más adelante, con el planteamiento de estas cuestiones se busca únicamente abrir la posibilidad de realizar otro tipo de estudios que, a su vez, permitan acercarnos a la resolución de dichas problemáticas.

7.2 Contribuciones del estudio

La falta de un posicionamiento crítico y del establecimiento de una voz propia así como la elaboración de textos donde la perspectiva del lector no es tomada en cuenta son por lo general considerados como problemas de redacción comunes en la mayoría de los estudiantes universitarios, sobre todo en Latinoamérica (Carlino, 2004). Sin embargo, dado que son realmente escasos los estudios

basados en el análisis de textos estudiantiles en estos contextos, resulta difícil señalar exactamente cuáles son los elementos –tanto a nivel léxico y gramatical como a nivel discursivo- que influyen en esta percepción. En este sentido, una de las mayores contribuciones del presente estudio es precisamente que nos permite llegar a un conocimiento más profundo del discurso escrito estudiantil, en relación con los dos aspectos mencionados: la construcción de una voz crítica y la relación entre el estudiante-escritor y su lector. A partir de los resultados obtenidos, es posible señalar con mayor precisión cuáles son los recursos lingüísticos que los estudiantes eligen para dar sus opiniones y para establecer una relación determinada con el lector y podemos ver cómo estas elecciones influyen en la percepción del lector.

Por otra parte, es a partir de los diversos textos académicos que se hace evidente la manera en que los miembros de una u otra disciplina construyen su conocimiento (Candlin, 2000) y es por medio de la educación superior que se busca integrar a los estudiantes a esas disciplinas. Por ello, los textos que los estudiantes escriben, al estar insertos en una comunidad académica específica, deberían reflejar las características textuales aceptadas por aquellos que ya son miembros de ella, en este caso, por los profesores (Carlino, 2005). En este sentido, al analizar textos escritos por tres grupos de escritores en diversos estadios de su desarrollo profesional (escritores inexpertos, experimentados y escritores profesionales), este estudio ha permitido también conocer cómo la familiaridad con el discurso académico y los años de estudio llevan al escritor a posicionarse de una manera diferente. Esta diferencia en el uso de recursos evaluativos e interpersonales entre estudiantes y escritores publicados señala el camino recorrido por los primeros y los aspectos que aún les falta desarrollar para llegar a redactar un texto profesional. Al mismo tiempo, el análisis realizado a estos últimos ha permitido evidenciar algunos rasgos que identifican la manera en que esta comunidad académica construye y comparte su conocimiento.

Como Hyland (2012) señala, la enseñanza explícita de los aspectos interpersonales del lenguaje no se da de manera regular en las universidades. Esto se puede deber al hecho de que esos recursos no son inmediatamente visibles para los profesores (Schleppegrel, 2004). Los resultados de esta investigación

logran precisamente eso: hacer visibles estos recursos tanto a nivel clausular como a nivel discursivo. Esto, sin duda, podría llegar a ser un apoyo importante en el desarrollo de este aspecto de la redacción académica en estudiantes con menor dominio del discurso escrito, entre quienes la dificultad de posicionarse críticamente podría ser resultado de una falta de conocimiento sobre el manejo que se le da a los recursos evaluativos e interpersonales del lenguaje en su contexto específico (Lee, 2008).

El análisis realizado en este estudio y los resultados encontrados representan asimismo una contribución importante en dos áreas dentro de los estudios del discurso: por un lado, el conocimiento de discurso académico en el área de humanidades a nivel superior y por otro, la caracterización del discurso evaluativo en el español de México. En cuanto al primer aspecto, la mayoría de los estudios realizados se basan en textos de áreas científicas y sólo algunos abordan como objeto de análisis el discurso académico en el área de humanidades. En ese sentido, son todavía pocos los estudios que se han realizado a la fecha dentro de estas comunidades académicas. En relación con el segundo aspecto, el discurso evaluativo en el español, la contribución principal de este estudio es su abordaje a partir del Modelo de la Valoración de Martin y White (2005), mismo que nos ha permitido estudiar el uso que se da a los recursos evaluativos de una manera integral a partir de su utilización en el discurso y no solamente a partir de ciertos recursos de manera aislada. Como se mencionó al inicio de este documento de tesis, este modelo ha sido tomado como herramienta analítica para abordar distintos tipos de textos escritos, mayoritariamente, en inglés, sea como lengua materna o como lengua extranjera. Los estudios que buscan analizar recursos valorativos en textos escritos en español son todavía pocos y tienden a centrarse en alguno de los sistemas que conforman el modelo, sobre todo, el Sistema de GRADACIÓN (Navarro, 2014) o el de COMPROMISO (Oteiza *et al.*, 2014). El trabajo aquí presentado sobresale por la utilización de estos tres sistemas en textos escritos en español, lo que lo convierte en uno de los primeros estudios que hacen uso de modelo completo para estudiar la construcción del posicionamiento y la voz autoral en español.

Finalmente, este estudio ha permitido también un acercamiento hacia un aspecto poco estudiado hasta la fecha, la relación entre el lenguaje evaluativo y los diversos tipos de texto, o géneros. El trabajo realizado por White (1997, 1998) en el área del periodismo ha mostrado que existe una relación entre determinados tipos de textos –en su caso, noticias, textos de análisis y editoriales- y la existencia de ciertos patrones (o “regularidades” según Martin y White, 1995: 165) en el uso de recursos de valoración. Aunque este tema se aleja de los objetivos planteados en esta investigación, los resultados encontrados han permitido detectar, como veremos a continuación, algunas de estas regularidades en el uso de recursos evaluativos que parecen estar estrechamente relacionadas con el tipo de texto que hemos analizado: el ensayo de análisis literario.

7.2.1 La valoración y el ensayo de análisis literario: hacia una definición de los patrones evaluativos del género

Como ya hemos visto, en el análisis realizado tanto a textos estudiantiles como a textos publicados pertenecientes a un mismo género fue posible observar diferencias significativas entre los tres distintos grupos de escritores. Sin embargo, fue también posible detectar algunos aspectos en común. Estos aspectos están ligados tanto a la manera de abordar evaluativamente el objeto de estudio como a la forma de posicionarse ante el lector. El hecho de que haya rasgos comunes a todos los textos, independientemente del escritor, podría apuntar a la existencia de ciertos rasgos evaluativos que se relacionan con el tipo de texto que se escribe. Estos rasgos, encontrados de manera común en todos los textos analizados, fueron en términos generales los siguientes:

a) Se trata por lo general de textos con una alta densidad evaluativa. Como vimos en el capítulo 4, entre el 23% y 28% de las cláusulas que conforman estos textos contienen algún elemento valorativo realizado a partir del Sistema de ACTITUD (esto es, incluyen expresiones de afecto, juicios y/o apreciaciones). Tradicionalmente, el discurso académico ha sido caracterizado como un discurso “impersonal” en el sentido de que la argumentación y persuasión se hacen a partir de evidencias y no de recursos léxicos o gramaticales que expresen

actitudes (Biber & Finegan, 1988; Conrad & Biber, 2001). Sin embargo, como lo muestran los resultados aquí encontrados, en el ensayo de análisis literario -texto académico importante en el área de estudios literarios- la expresión de opiniones y puntos de vista a partir de recursos actitudinales es especialmente relevante. En este sentido, la disciplina y el género influyen tanto en el tipo de recursos utilizados como en su presencia en el texto (Swain, 2009).

b) Además del alto porcentaje de cláusulas valorativas, el ensayo de análisis literario parece caracterizarse por incluir un alto porcentaje de realizaciones explícitas de la valoración. Aún cuando se considera que la realización de la valoración en textos académicos se da por lo general de manera implícita (Hunston, 1994; Coffin, 2002; Swain, 2009), en este género en particular son las realizaciones explícitas las que representan la mayoría de las expresiones valorativas, aún en los textos publicados. Ahora bien, en estudios realizados dentro del área de análisis del discurso se ha encontrado, como lo señalan Rothery y Steglin (2000) así como Hyland (2004), que la presencia de un alto número de evaluaciones explícitas es un rasgo que parece caracterizar especialmente a los géneros literarios, entre ellos, evidentemente, los ensayos de análisis y/o crítica literaria. No obstante, como también se pudo observar, es claro que el discurso académico profesional recurre a la valoración realizada de manera evocada (o implícita) con mayor frecuencia que el estudiantil.

c) Por otra parte, un rasgo que el ensayo de análisis literario comparte con la generalidad del discurso académico es la mayor proporción en la realización, dentro del Sistema de ACTITUD, de la valoración a partir de apreciaciones. Sin embargo, y a diferencia de los textos académicos de otras áreas y géneros, en este tipo de ensayos es relativamente alto el número de expresiones de afecto. Hemos visto ya que este tipo de expresiones tiende incluso a aumentar conforme avanza el grado de familiaridad con el discurso de esta disciplina. Al respecto, sobresale también el hecho de que una gran mayoría de estas expresiones de afecto se refiere a sentimientos relacionados con la infelicidad, insatisfacción e inseguridad, es decir, se habla de emociones negativas, atribuidas generalmente

a los personajes de la obra literaria y producto de un conflicto. Esto puede deberse al hecho de que, en muchas ocasiones, en el centro del análisis están los personajes y las situaciones que trastornan su entorno.

d) En relación con el Sistema de GRADACIÓN, un aspecto sobresaliente es que el ensayo de análisis literario parece caracterizarse también por la presencia de recursos de gradación de dos tipos primordialmente. En primer lugar, a nivel de las valoraciones explícitas, es notable la presencia de recursos de gradación por intensidad, es decir, aquellos que aumentan la fuerza de las valoraciones dándoles con ello mayor énfasis. En segundo lugar, a nivel de las valoraciones evocadas, en este tipo de textos aparecen regularmente recursos de gradación por cuantificación, esto es, recursos que hacen hincapié en la cantidad o la extensión de una entidad para con ello señalar su relevancia o importancia.

e) En cuanto al Sistema de COMPROMISO, hemos ya mencionado que una gran mayoría de las proposiciones en los ensayos analizados son presentadas a partir de aseveraciones, lo que los convierte en textos primordialmente monoglósicos. Esto, junto con el predominio que se da en los ensayos de recursos de contracción dialógica, hace que se trate de textos altamente asertivos. Por otra parte, la alta proporción de aseveraciones en el ensayo de análisis literario puede deberse a la manera en que éste generalmente se construye. Como hemos ya mencionado anteriormente, este tipo de ensayo se centra en el análisis de una obra literaria. Esto lleva a que, con frecuencia, el escritor recurra a narrar fragmentos de la obra como punto de partida para su análisis, o bien, como parte de las evidencias que lo apuntalan. Al mismo tiempo, se ha podido observar que en estos ensayos es común que se incluyan datos biográficos del autor de la obra analizada o se haga referencia a datos históricos que se relacionan con la obra o el autor. Estos dos aspectos hacen que las aseveraciones incluidas sean de dos tipos: afirmaciones que ofrecen hechos, información (esto es, datos de la obra o del autor) y afirmaciones que ofrecen opiniones, puntos de vista como hechos dados (ver capítulo 5). Esto se refleja, sin duda, en el alto porcentaje de aseveraciones en este tipo de texto.

7.3 Limitaciones del estudio

Durante el planteamiento y el transcurso de esta investigación, como sucede en todo tipo de estudios, fue necesario tomar decisiones que indudablemente influyeron en los resultados encontrados. Por ello, es evidente que el presente trabajo presenta limitantes a tomar en cuenta al momento de evaluar dichos resultados. Mencionamos a continuación algunos de los aspectos que, a partir de las decisiones tomadas en el planteamiento de la investigación, han tenido un efecto en los hallazgos realizados.

En primer lugar, es necesario señalar que, aún cuando los textos aquí analizados son del mismo tipo y provienen de la misma área de conocimiento (ensayos académicos del área de literatura), en ellos hay diferencias en cuanto al objeto de estudio específico que abarcan, es decir, hay variaciones en las obras, autores y temas tratados en cada uno de ellos. Debido a que se buscaba basar la investigación en el análisis de textos auténticos, escritos por los estudiantes para sus materias y no para propósitos de una investigación, se tuvo que recurrir al apoyo y autorización de los mismos estudiantes para la recopilación del corpus. Éste se vio determinado entonces por dos factores importantes: las materias que el plan de estudios plantea para los distintos años y los ensayos que los estudiantes mismos quisieron entregar.

El primer factor determinó en gran medida el sub-corpus de textos de estudiantes inexpertos, dado que la materia que cursaban en el momento de la recopilación era, como ya mencionamos, dedicada al estudio de la literatura novohispana. Por otro lado, el segundo aspecto tuvo mayor influencia en el sub-corpus de textos de estudiantes experimentados, quienes optaron por entregar para esta investigación ensayos originalmente escritos para diferentes materias lo que se traduce en una mayor diversidad de obras y autores analizados. Esta misma característica se ve en los ensayos publicados que, al ser tomados de revistas académicas, abordan también diferentes obras.

En este sentido, las valoraciones dadas en un texto están sin duda íntimamente relacionadas con el campo del discurso – con aquello de lo que se habla- , por lo cual, la diferencia en las obras literarias y autores que son objeto de

estudio en los diversos ensayos puede tener influencia en el tipo de valoración que unos escritores y otros realizan. Sin embargo, se buscó llegar a detectar regularidades en el posicionamiento de cada grupo de escritores al analizar y comparar aspectos más generales en la realización de la valoración. Al respecto, queda abierta la posibilidad de un estudio en el que se comparen los recursos utilizados por estudiantes inexpertos, experimentados y por escritores publicados, por ejemplo, en la redacción de texto con un objeto de estudio en común.

Por otra parte, y como también se ha señalado (ver capítulo 3), un análisis que aborda el estudio del lenguaje evaluativo parte necesariamente de una interpretación personal por parte del analista ya que es éste el que, en última instancia, determina aquellos recursos que él/ella considera como realizaciones valorativas. Por ello, queda siempre abierta la posibilidad de una interpretación alternativa que no coincida con la del analista. La interpretación que cada uno da, en todo caso, se basa en diferentes factores que van desde la carga semántica de un elemento lexical, dada a partir del contexto sociocultural, el conjunto de valoraciones que se da a nivel discursivo (en el co-texto) hasta el conocimiento de los valores manejados por una determinada comunidad. De este modo, un análisis de este tipo resulta personal pero no por ello subjetivo. Por razones de tiempo y recursos disponibles no fue posible someter parte del corpus a algún análisis entre pares pero sí se buscó fortalecer la confiabilidad del estudio al someter los treinta ensayos a un doble proceso de análisis y codificación, es decir, se realizó una primer análisis inicial de cada uno de ellos y, posteriormente, con un intervalo de dos o tres meses fueron nuevamente analizados con el objetivo de confirmar o desechar los datos obtenidos.

Ahora bien, es también necesario señalar que uno de los aspectos que sin duda influyó en el nivel de detalle y profundidad con el que cada aspecto se ha tratado fue la decisión de abarcar en el análisis el posicionamiento de los escritores ante su objeto de estudio así como ante el lector. Esto nos llevó a plantear un análisis que abarcara los tres sistemas que conforman el Modelo de la Valoración. Esta decisión permitió lograr el objetivo de detectar patrones de posicionamiento identificando regularidades en el uso de ciertos recursos de posicionamiento en cada grupo de escritores. Gracias a ello se pudo llegar a

observar un panorama amplio de los recursos utilizados y de la manera en que éstos se combinan en la construcción de una voz autoral estudiantil. Sin embargo, un enfoque integral como éste dificulta el poder abarcar y estudiar con detenimiento algún fenómeno particularmente relevante. Por ello, quedan abiertos diferentes caminos a seguir en la profundización del estudio del discurso académico estudiantil, algunos de los cuales mencionaremos en el siguiente apartado.

Finalmente, no debemos olvidar la especificidad de los textos aquí analizados. Por una parte, se trata de un tipo de texto que surge de una disciplina específica y es utilizado por una comunidad académica determinada, la formada por los estudiantes y profesores de la licenciatura en Letras Hispánicas. Aunque el ensayo de análisis literario es un tipo de texto muy frecuente en el área de estudios literarios, su utilización dentro de esta comunidad universitaria específica le puede dar particularidades que en otras instancias podría no tener. Por otra parte, se trata de un estudio enfocado en el discurso estudiantil. La manera en que los estudiantes universitarios construyen su discurso es consecuencia de un sistema educativo particular que los lleva a construir sus textos de determinada manera. Esto, aunado al hecho de que el número de textos analizados es relativamente pequeño, hace que los resultados encontrados no necesariamente se presten a algún tipo de generalización.

7.4 Sugerencias para posteriores estudios

Toda investigación deja evidentemente abierta la posibilidad de realizar estudios de diversos tipos que permitan abordar aquellos aspectos que, a causa de las decisiones tomadas y las limitaciones inherentes, no han podido ser tratados con la suficiente profundidad. Esta investigación no es la excepción. Por ello, a continuación mencionaremos algunos de los caminos que han quedado abiertos a raíz del presente estudio para ser abordados en futuros proyectos.

Los resultados de esta investigación mostraron que los años de estudio de la licenciatura y la familiaridad que dan con el discurso académico de la disciplina se traducen en diferencias en el uso de algunos recursos de

posicionamiento. Se pudo ver también que aquellos estudiantes que cursan el último año de la licenciatura se acercan a las prácticas discursivas de los escritores publicados en su área de conocimiento pero sin llegar a dominar dichas prácticas por completo. Para poder ver con mayor claridad y detenimiento el trayecto en el desarrollo del discurso académico estudiantil y profesional sería oportuno abordar también el análisis de textos elaborados por estudiantes de posgrado. Los estudios de posgrado son, en muchas ocasiones, un factor determinante para ser considerado como miembro de una comunidad académica a nivel profesional.

Por otra parte, como arriba mencionamos, esta investigación se sitúa en un contexto específico y los resultados encontrados muestran características en el uso del lenguaje evaluativo propias de este contexto particular. Para llegar a conocer las características inherentes al discurso estudiantil es necesario, sin duda, realizar investigaciones que aborden diferentes contextos, es decir, diversas disciplinas y áreas de conocimiento. Esto es especialmente relevante en el área de humanidades ya que en estas disciplinas el argumento se construye en muchas ocasiones a partir del análisis y la interpretación de un texto más que de la obtención de datos empíricos. Sin embargo, no hay suficientes estudios sobre sus prácticas discursivas en general y el uso del lenguaje evaluativo en particular. Al mismo tiempo, es necesario abordar otros tipos de textos relevantes en cada área y disciplina. Parece evidente que hay una relación entre el tipo de texto que se redacta y el uso de recursos de valoración por lo que abordar el estudio de éstos en textos de diferente tipo y con diferentes propósitos permitiría caracterizar el discurso académico de una comunidad de una manera más amplia y exhaustiva.

Otro de los aspectos percibidos con esta investigación es la relación entre la realización de la valoración y los géneros textuales⁴². Esta relación puede verse desde un enfoque más general o uno más específico. En el primer caso, como vimos arriba, el género del que parte el análisis puede tener sus propios patrones evaluativos. Aspectos como una mayor o menor densidad evaluativa, las distintas

⁴² El término "género" es aquí utilizado sobre todo a partir de Swales (1990, 2004), Johns (1997), Hyland (2004), es decir, referencia a textos que comparten, entre otras cosas, una estructura, propósito y nombre dentro de una comunidad o disciplina.

entidades a las que se valora, los tipos de valoración que se dan y la manera en que éstos se realizan en la totalidad del texto varían de un género a otro y pueden convertirse en un rasgo propio de cada uno de ellos. En este caso, se pudo observar que el ensayo de análisis literario, por ejemplo, tiene particularidades como una alta densidad evaluativa, una preponderancia de valoraciones inscritas y un mayor uso de valoraciones a partir de cuestiones afectivas y de juicios. Esto parecería contraponerse a la idea del discurso académico como un discurso "objetivo". Sin embargo, hemos visto que muchas de esas caracterizaciones surgen a partir del análisis de textos tales como artículos de investigación y libros de texto. Al abarcar una mayor diversidad de géneros académicos y estudiar la manera en que los recursos evaluativos aparecen en ellos permitiría ver el discurso académico desde una perspectiva más completa y compleja, anclada en las diferentes disciplinas.

Un enfoque más específico hacia la relación entre los recursos de valoración y el género textual podría centrarse en la manera en que estos recursos son utilizados en las diferentes partes que forman la estructura de un género particular. Bajo esta perspectiva, Hood (2006) ha analizado, por ejemplo, el uso de la valoración en la sección conocida como la "introducción" en artículos de investigación. En el transcurso de la realización del presente trabajo, fue posible percibir una mayor densidad evaluativa en la parte de la introducción y, sobre todo, en la conclusión de los ensayos analizados. Dado que no era el objetivo de la investigación, no se tienen datos precisos que puedan señalar de manera directa la relación entre la estructura del ensayo y el uso de la valoración en cada parte de él pero un estudio de este tipo sería indudablemente importante para llegar a conocer con mayor profundidad la construcción de un tipo de texto determinado.

Otro rasgo que fue posible percibir a partir de los resultados encontrados en el análisis realizado durante esta investigación fue la presencia constante de determinados recursos en alguno de los ensayos. Esto fue especialmente notable durante la segunda parte de análisis, esto es, el realizado con base en el Sistema de COMPROMISO. En él, se pudo notar que el uso de un recurso específico de contracción y/o expansión dialógica aumentaba en un ensayo determinado. Así,

en el ensayo E10A4, por ejemplo, se daba un uso mucho mayor de preguntas retóricas (recurso heteroglósico de consideración); esto en comparación con su uso en el resto de los ensayos provenientes del mismo grupo de escritores. Este tipo de datos apunta hacia la preferencia de un escritor particular por usar determinado recurso de contracción y/o expansión dialógica. De este modo, el Sistema de COMPROMISO podría ser una herramienta útil para abordar el estudio de aquello que comúnmente se conoce como el “estilo” personal de cada escritor, es decir, en un estudio en el que se aborde la construcción de la voz autoral desde una perspectiva individual (ver capítulo 2, inciso 2.1.1).

Finalmente, esta investigación deja abierta la posibilidad de realizar estudios donde se aborde con mayor detalle y profundidad cada uno de los recursos utilizados para realizar determinada estrategia. Al respecto mencionaremos únicamente tres recursos que resaltan especialmente en los textos analizados:

a) Dado el alto número de aseveraciones que se da en este tipo de textos en particular, sería conveniente realizar un estudio donde se aborden las diferencias en cuanto al tipo y la función de éstas. Arriba mencionamos que dentro de las aseveraciones encontradas, hay algunas con las que se da al lector información, (como datos sobre el autor, la obra, el contexto histórico-social) mientras que otras dan a conocer una opinión o punto de vista. Por cuestiones de tiempo no fue posible abordar la proporción con la que unas y otras aparecen en los textos de los distintos grupos de escritores. Sin embargo, sería de gran utilidad estudiar con mayor detenimiento el tipo de aseveraciones que se dan para así ver de manera más clara el papel que juegan tanto en el discurso como en el género.

b) Aunque en el Modelo de la Valoración tal como lo presentan Martin y White (2005) no se ve con detenimiento la función que tienen las citas dentro de la estrategia de atribución, los resultados observados refuerzan la importancia de este aspecto dentro del discurso académico en general, y su papel en la construcción de la voz autoral en particular. Son abundantes los estudios realizados sobre la práctica académica de citar (ver White, 2004, para una breve

revisión de las citas como objeto de estudio), sin embargo, son todavía pocos aquellos que ven las diferentes maneras de citar en cuanto a su papel como estrategia de posicionamiento y con relación a la voz del escritor. La propuesta de Coffin (2009) al respecto abre sin duda un camino importante para abordar este aspecto y podría ser punto de partida para revisar el papel de la citas en una diversidad de géneros académicos y, particularmente, en aquellos utilizados en las disciplinas que forman el área de humanidades.

c) Del mismo modo, son necesarios también más estudios donde se aborden los recursos léxicos y gramaticales que realizan las diferentes opciones de valoración en lengua castellana. Aunque investigaciones de este tipo son necesarias en los tres sistemas de valoración, resulta particularmente importante estudiar las maneras en las que, en español, se llevan a cabo las opciones dentro del Sistema de COMPROMISO. Un ejemplo está dado en el uso de los diversos procesos verbales para la realización de las opciones de atribución. Martin y White (2005) proponen una serie de verbos que realizan las opciones de respaldo y distanciamiento en el inglés pero sus equivalentes en español no necesariamente realizan la misma función. Esto hace necesario que se estudie con detenimiento la manera en que en español- unos u otros funcionan para posicionar al escritor a favor (como respaldo) o en contra (como distanciamiento) de aquello que se reporta como dicho por otro.

7.5 Comentario final

Hemos ya mencionado que una de las constantes preocupaciones que se da en el ámbito escolar en relación con las prácticas de escritura de los estudiantes es la falta de un posicionamiento crítico en su discurso. Como Schleppegrell (2004) señala, los recursos lingüísticos elegidos por los estudiantes para expresarse son de gran importancia para entender la manera en que éstos presentan y comparten sus nuevos conocimientos. Sin embargo dichos recursos rara vez son el centro de atención de profesores e investigadores. Con este trabajo se ha buscado hacer visibles estos recursos dentro de una disciplina específica: la literatura hispánica.

Los resultados arrojados han permitido acercarnos a la manera en que sus estudiantes se posicionan ante su objeto de estudio y ante el lector en sus textos. Se ha podido ver también que los años de estudio acercan las prácticas discursivas de los estudiantes a aquellas de los escritores publicados. Además, los resultados muestran también la relevancia del lenguaje evaluativo para la redacción de un ensayo de análisis literario.

Por una parte, el hacer visibles los recursos léxicos y gramaticales que permiten construir opiniones y puntos de vista hacia el objeto de estudio –la obra literaria- hace posible conocer la manera en que dichas opiniones son transmitidas dentro de la comunidad, la frecuencia con la que aparecen en un determinado género y la fuerza con la que se expresan. Estos son aspectos potencialmente difíciles para un estudiante que recién inicia su camino en la educación superior ya que uno de los problemas que posiblemente enfrenta es el de determinar la manera disciplinariamente aceptable de dar su opinión. Por otro lado, conocer y reconocer la forma en que las diferentes opciones de COMPROMISO influyen en el posicionamiento ante el lector puede ayudar al estudiante a determinar el nivel de asertividad con el cual presentar sus proposiciones así como elegir aquellos recursos que lexical o gramaticalmente les lleven a construir un diálogo óptimo con los otros miembros dentro de su comunidad. Esto sin duda llevaría a una construcción más apropiada, reflexiva y consciente del discurso académico estudiantil.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. (2011) Recursos convencionales para la escritura. En K. Hess, S.A. Vernón, G. Calderón y M. Alvarado (coords.) *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas*. México: Universidad Autónoma de Querétaro/Porrúa.
- Alvarado, M. y González, L. (2011). La redacción de textos biográficos, la reflexión sobre la ortografía de las palabras y la organización del documento en párrafos. En K. Hess, S.A. Vernón, G. Calderón y M. Alvarado (coords.) *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas*. México: Universidad Autónoma de Querétaro/Porrúa.
- Alarcón, L.J., Guzmán, M.C.G. y Jackson-Maldonado, D. (2011). Cohesión anafórica en cuentos generados por niños. En K. Hess, S.A. Vernón, G. Calderón y M. Alvarado (coords.) *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas*. México: Universidad Autónoma de Querétaro/Porrúa.
- Arjona Iglesias, M. y López Chávez, J. (1998). *Redacción y comprensión del español culto. Primer nivel*. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Auza Benavides, A. y Hess Zimmermann, K. (2013) (eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. (pp. 25-58). México: Universidad Autónoma de Querétaro
- Báez Pinal, G.E. (2007)(coord.). *La enseñanza del español: problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bakhtin, M.M. (1981) *The Dialogic Imagination*. EUA: University of Texas Press.
- Barletta Manjarrés, N. y Chamorro Miranda, D. (2015). *El texto escolar y el aprendizaje: enredos y desenredos*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Bartholomae, D. (1986). Inventing the university. *Journal of Basic Writing*, 5, 4-23.
- Bazerman, c. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. EUA: University of Wisconsin.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Gaurufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. EUA: Parlor Press.
- Beck, S.W. (2006). Subjectivity and Intersubjectivity in the Teaching and Learning of Writing. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 413-460.
- Beke, R. (2005). El metadiscurso interpersonal en artículos de investigación. *Revista Signos*, 38(57), 7-18.
- Berkenkotter, C. y Huckin, T. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communities*. EUA: Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V.K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Gran Bretaña: Longman
- Biber, D. (2006). Stance in spoken and written university registers. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 97-116.
- Biber, D. y Finegan, E. (1988). Adverbial stance types in English. *Discourse Processes*, 11, 1-34.
- Biber, D. y Finegan, E. (1989). Styles of stance in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*, 9, 93-124.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. y Finegan, E. (1999). *The Longman Grammar of Spoken and Written English*. Londres: Longman
- Bizzel, P. (1982). Cognition, convention and certainty: what we need to know about writing. *Pre/Text*, 3, 213-241.
- Busseniers, P., Giles, D., Núñez Mercado, P. y Rodríguez Luna, P. (2010). The Research Proposal at the BA in English of a major public university in East Mexico: a genre and register analysis of student writing. En M.D. Perales Escudero (ed.). *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Byrnes, H. (ed.) (2006). *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. Londres: Continuum.
- Candlin, C.N. (2000). General Editor's Preface. En K. Hyland. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Inglaterra: Pearson Education Limites.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere (La Revista Venezolana de Educación)*, 8(26), 321-327.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Casanave, C. P. (2002) *Writing Games: Multicultural Case Studies of Academic Literacy Practices in Higher Education*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chafe, W.L. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. En W.L. Chafe y J. Nichols (eds.). *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*. EUA: Ablex.
- Chafe, W.L. y Nichols, J. (eds.) (1986). *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*. EUA: Ablex.
- Chang, P. y Schleppegrell, M. (2011). Taking an effective authorial stance in academic writing: Making the linguistic resources explicit for L2 writers in the social sciences. *Journal of English for Academic Purposes*, 10, 140-151.
- Channel, J. (2001). Corpus-Based Analysis of Evaluative Lexis. En S. Hunston y G. Thompson (eds). *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Charles, M. (2003). 'This mystery...': A corpus-based study of the use of nouns to construct stance in theses from two contrasting disciplines. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 313-326.
- Charles, M. (2006) The construction of stance in reporting clauses: A cross-disciplinary study of thesis. *Applied Linguistics*, 27, 492-518.
- Charles, M. (2007). *Argument or evidence?* Disciplinary variation in the use of the noun *that* pattern in stance construction. *English for Specific Purposes*, 26, 203-218.
- Charles, M. (2009). Stance, Interaction and the Rhetorical Patterns of Restrictive Adverbs: Discourse Roles of Only, Just, Simply and Merely. En M. Charles, D. Pecorari y S. Hunston (eds.), *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse*. Londres: Continuum.
- Charles, M., Pecorari, D y Hunston, S. (eds.) (2009). *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse*. Londres: Continuum.
- Christie, F, y Martin, J.R. (eds.) (1997). *Genres and Institutions : Social Processes in the Workplace and School*. Londres: Cassell.
- Coffin, C. (2002). The voices of history: Theorizing the interpersonal semantics of historical discourses. *Text*, 22(4), 503-528.

- Coffin, C. (2009). Incorporating and evaluating voices in a film studies thesis. *Writing & Pedagogy*, 1, 163-193.
- Coffin, C. y Hewings, A. (2004). IELTS as preparation for tertiary writing: distinctive interpersonal and textual strategies. En L.J. Ravelli y R.A. Ellis (eds.), *Analysing Academic Writing : Contextualized Frameworks*. Londres: Continuum.
- Colombi, M.C. (2006). Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish. En H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. Londres: Continuum.
- Conrad, S. y Biber. D. (2001). Adverbial Marking of Stance in Speech and Writing. En S. Hunston y G. Thompson (eds). *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulthard, M. (ed.) (1994). *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge.
- Creswell, J.W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: Sage Publications, Inc.
- Cuatlapantzi Pichón, G. y Perales-Escudero, M.D. (2010). How teachers and students at a BA in ELT express their expectations about academic writing. En M.D. Perales Escudero (ed.). *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Davies, M. y Ravelli , L. (eds.) (1992). *Advances in Systemic Linguistics: Recent Theory and Practice*. Londres: Pinter.
- De Gámez, T. (ed.) (1973). *Simon and Schuster's International Dictionary*. EUA: Simon and Schuster, Inc.
- Derewianka, B. (2009). Using Appraisal Theory to Track Interpersonal Development in Adolescent Academic Writing. En A. McCabe, M. O'Donnell y R. Whittaker (eds.) *Advances in Language and Education*. Londres: Continuum.
- Dressen, D. (2003). 'Geologists' implicit persuasive strategies and the construction of evaluative evidence. *Journal of English for Academic Purposes*, 2, 273-290.
- Dosal Gómez, M.R. y Langarica Carrillo, M.G. (2007). ¿Es factible en el bachillerato evaluar la redacción con criterio constructivista?. En G.E. Báez Pinal (coord.). *La enseñanza del español: problemas y perspectivas en el nuevo milenio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Elbow, P. (2007). Voice in writing again: embracing contraries. *College English*, 70, 168-188.
- Escalante Ramírez, M.E. (2005). *Sintaxis de los relativos en redacciones de escolares de tercer grado de secundaria de la Ciudad de México*. (Tesis de licenciatura no publicada). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Escamilla Huerta, J.C. (1993). *La cohesión de referencia en la redacción de estudiantes universitarios*. (Tesis de licenciatura no publicada). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Ethelston, G. (2009) Appraisal in evangelical sermons: the projections and functions of misguided voices. *Text & Talk*, 26(6), 683-704.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982) *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Filice, E. (2014). Los géneros académicos de geografía desde una perspectiva sistémico funcional: la estructura temática en ensayos, reportes y resúmenes escritos por estudiantes. En N. Ignatieva y C. Colombi (coords.) *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Flores Aguilar, M.D., Mendoza Guerrero, E. y Corrales Burgueño, V.A. (2012). ¿Es posible caracterizar la escritura de estudiantes universitarios? *Estudios de Lingüística Aplicada*. 30 (55), 71-94.
- Freedman, A., Pringle, I. y Yalden J. (Eds.) (1983). *Learning to write: First Language/Second Language*. EUA: Longman.
- Ghadessy, M. (ed.) (1993). *Register Analysis: Theory and Practice*. Londres: Pinter.
- Ghio, E. y Fernández, M.D. (2005). *Manual de Lingüística Sistémico Funcional: el enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hasan: aplicaciones a la lengua española*. Argentina: Ediciones UNL.
- Girón Alconchel, J.L. (1990). *Introducción a la explicación lingüística de textos*. Madrid: Edinumen.
- Gray, B. y Biber, D. (2012). Current Conceptions of Stance. En K. Hyland y C. Sancho Guinda (eds.) *Stance and Voice in Written Academic Genres*. EUA: Palgrave Macmillan.

- Gross, A.G. y Chesley, P. (2012). Hedging, Stance and Voice in Medical Research Articles. En K. Hyland y C. Sancho Guinda (eds.). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. EUA: Palgrave Macmillan.
- Gutiérrez Gómez, F. y Hernández Ramírez, L. (1992). *La enseñanza de la redacción en la escuela preparatoria. Integración de un modelo lingüístico textual para el desarrollo de las habilidades redactoras en lengua materna*. (Tesis de licenciatura no publicada) México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Halliday, M.A.K., (1994) *An Introduction to Functional Grammar*. Gran Bretaña: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K. y Martin, J.R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. EUA: University of Pittsburg Press.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M. (1999). *Construing Experience Through Meaning: a Language-based Approach to Cognition*. Londres: Continuum.
- Halliday, M.A.K. y Matthiessen, C.M.I.M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar.*, Gran Bretaña: Routledge.
- Hernández Rodríguez, E. (2003). *La redacción de textos con intencionalidad argumentativa en alumnos bachillerato*. (Tesis de maestría no publicada). México: DIE-CINVESTAV.
- Hess, K. y Godínez E.M. (2011). Desarrollo argumentativo durante la adolescencia: usos y funciones de los marcadores textuales de argumentación. En K. Hess, S.A. Vernon, G. Calderón y M. Alvarado (coords.) *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas*. México: Universidad Autónoma de Querétaro/Porrúa.
- Hess, K. y González Olguín, L. (2012). Uso de marcas de oralidad en narraciones de niños y adolescentes de escuela rural. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 30(55), 9-30.
- Hess, K., Vernón, S.A., Calderón, G. y Alvarado, M. (2011) (coords.) *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas*. México: Universidad Autónoma de Querétaro/Porrúa.
- Hewings, A. (2012). Stance and Voice in Academic Discourse across Channels. En C. Sancho-Guinda, y K. Hyland, (eds.) *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Londres: Palgrave MacMillan, 187-201.

- Hewings, M. (ed.) (2001). *Academic Writing in Context*. Londres: The University of Birmingham Press.
- Hidalgo Avilés, H. (2010). Higher education in Mexico and its writing practices: the role of literacy. En S. Santos (ed.). *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Hoey, M. (1983). *On the Surface of Discourse*. Londres: Allen and Unwin.
- Hoey, M. (2001). Persuasive Rhetoric in Linguistics: A Stylistic Study of Some Features of the Language of Noam Chomsky. En S. Hunston y G. Thompson. (eds.), *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Hood, S. (2004). *Appraising Research: Taking a stance in academic writing*. (Tesis doctoral no publicada, University of Technology).
- Hood, S. (2006). The persuasive power of prosodies: Radiating values in academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 37-49.
- Hood, S. (2010). *Appraising Research: Evaluation in academic writing*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hood, S. (2012) Voice and Stance as APPRAISAL: Persuading and Positioning in Research Writing across Intellectual Fields. En K. Hyland y C. Sancho Guinda (eds.). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. EUA: Palgrave Macmillan.
- Hunston, S. (1993). Evaluation and ideology in scientific discourse. En M. Ghadessy (ed.), *Register Analysis: Theory and Practice*. Londres: Pinter.
- Hunston, S. (1994). Evaluation and organization in a sample of written academic discourse. En M. Coulthard (ed.), *Advances in written text analysis*. Londres: Routledge.
- Hunston, S. (1995). A corpus study of some English verbs of attribution. *Functions of language*, 2, 133-158.
- Hunston, S. (2001). Evaluation and the Planes of Discourse: Status and Value in Persuasive Texts. En S. Hunston y G. Thompson. (eds.), *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Hunston, S., y Thompson, G. (2001). *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

- Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17(4), 433-454.
- Hyland, K. (1998). Exploring corporate rhetoric: metadiscourse in the Chairman's letter. *Journal of Business Communication*, 35(2), 224-245.
- Hyland, K. (1999). Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*, 20/3, 341-367.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses. Social Interactions in Academic Writing*. Inglaterra: Pearson Education Limited.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34, 1091-1112.
- Hyland, K. (2004). Disciplinary Interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing. *Journal of Second Language Writing*, 13(2), 133-151.
- Hyland, K. (2005a). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7, 173-192.
- Hyland, K. (2005b). *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*. Londres: Continuum.
- Hyland, K. (2009). Corpus informed discourse analysis: the case of academic engagement. En M. Charles, D. Pecorari y S. Hunston (eds.), *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse*. Londres: Continuum.
- Hyland, K. (2012). Undergraduate Understandings: Stance and Voice in Final Year Reports. En K. Hyland y C. Sancho Guinda (eds.), *Stance and Voice in Written Academic Genres*. EUA: Palgrave Macmillan.
- Hyland, K. y Sancho Guinda, C. (eds.) (2012). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. EUA: Palgrave Macmillan.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. EUA: John Benjamins Publishing Company.
- Ivanič, R. y Camps, D. (2001). I am how I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 10(2001), 3-33.
- Ignatieva, N. (2014a). Análisis genérico de los escritos académicos estudiantiles en el área de literatura. En N. Ignatieva y C. Colombi (coords.) *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Ignatieva, N. (2014b). Participantes y proyección en los procesos verbales en español: un análisis sistémico de géneros académicos estudiantiles. *Onomázein*, número especial IX ALSFAL, 8-20.
- Ignatieva, N. (en prensa). Attitude in student texts: analysis of verbal, mental and relational clauses in Spanish.
- Ignatieva, N. y Colombi, C. (coords.) (2014). *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jeffery, J.V. (2011). Subjectivity, Intentionality and manufactures moves: teachers' perceptions of voice in the evaluation of secondary students' writing. *Research in the Teaching of English*, 46(1), 92-127.
- Johns, A.M. (1990). L1 composition theories: Implications for developing theories of L2 composition. En B. Kroll (ed.). *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, A. M. (1997) *Text, Role and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaplan, N. (2007). *La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Central de Venezuela.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires. Hachette.
- Koutsantoni, D. (2006). Rhetorical strategies in engineering research articles and research thesis: Advanced academic literacy and relations of power. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 19-36.
- Kroll, B. (ed.) (1990). *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuo, C.H. (1999). The use of personal pronouns: role relationships in scientific journal articles. *English for Specific Purposes*, 18(2), 12-138.
- Lancaster, C.I. (2012). *Stance and Reader Positioning in Upper-Level Student Writing in Political Theory and Economics*. (Tesis doctoral no publicada). University of Michigan.
- Lee, S. H. (2008). Attitude in undergraduate persuasive essays. *Prospect: An Australian Journal of Teaching*, 23(3), 43-58.

- Lemke, J.L. (1992). Interpersonal meaning in discourse: value orientations. En M. Davies y L. Ravelli (eds). *Advances in Systemic Linguistics: Recent Theory and Practice*. Londres: Pinter.
- López Chávez, J. y Maciel Sánchez, G.C. (2007) (eds.). *Teorías, métodos y técnicas para la enseñanza de la lengua*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas, 142-145.
- Lorés-Sanz, R., Mur-Dueñas, P. y Lafuente-Millán, E. (eds.). *Constructing Interpersonality: multiple perspectives on written academic genres*. Gran Bretaña: Cambridge Scholars Publishing.
- Martin, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam: John Benjamins Publishers.
- Martin, J.R. (2001). Beyond Exchange: APPRAISAL Systems in English. En S. Hunston y G. Thompson. (eds.), *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin, J.R. y Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Londres: Continuum.
- Martin, J.R. y White, P.R.R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. EUA: Palgrave Macmillan.
- Matthiessen, C.M.I.M. (1995). *Lexicogrammatical Cartography: English Systems*. Tokio: International Language Sciences Publishers.
- Matsuda, P.K. (2001). Voice in Japanese Written Discourse: implications for second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 10, 35-53.
- Matsuda, P.K. y Tardy, C.M. (2007). Voice in academic writing: The rhetorical construction of author identity in blind manuscript review. *English for Specific Purposes*, 26, 235-249.
- McCabe, A., O'Donnell, M. y Whittaker, R.(eds.) (2009). *Advances in Language and Education*. Londres: Continuum.
- Mei, W.S. (2007). The use of engagement resources in high- and low-rated undergraduate geography essays. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 254-271.
- Meriwether, N. (1998). *Strategies for Writing Successful Essays*. EUA: NTC Publishing Company.
- Montes Miró, R.G. (1984). *Problemas de redacción en las preparatorias de la UAP*. México: BUAP

- Mora, I. (2010). Mismatches between teacher's beliefs and practices when giving feedback: a comparison between native and non-native English speaking teachers. En S. Santos (ed.). *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Myers, G. (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*, 10, 1-35.
- Myers, G. (2001). 'In my opinion': the place of personal views in undergraduate essays. En M. Hewings (ed.), *Academic Writing in Context*. Londres: The University of Birmingham Press.
- Naranjo Rojas, V.R. (2004). *Análisis de las perífrasis de infinitivo en redacciones de alumnos de tercer año de secundaria del estado de San Luis Potosí*. Tesis de licenciatura no publicada). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Navarro, F. (2014). Gradación y Compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis Contrastivo desde la teoría de la valoración. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 32(60), 9-33.
- Odell, L. (1983). Redefining maturity in writing. En A. Freedman, I. Pringle y J. Yalden (eds.). *Learning to write: First Language/Second Language*. EUA: Longman.
- Olmos López, B. P. (2010). Voice expressions in EFL undergraduate thesis writing. En S. Santos (ed.). *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Oteiza, T., Dalla Porta, C. y Garrido, M. (2014). La evidencialidad en la construcción de la significación histórica por estudiantes de la Licenciatura de Historia. *Onomázein*, número especial IX ALSFAL, 57-80.
- Pamplón, E.N. (2010). The writing process of four EFL students: a protocol based study. En S. Santos (ed.). *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Perales Escudero, M.D. (2010) (ed.). *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Perales Escudero, M.D. (2011). *Teaching and Learning Critical Reading with Transnational Texts at a Mexican University: An Emergentist Case Study*. Tesis doctoral no publicada. EUA: University of Michigan.
- Petrič, B. (2010). Students' conceptions of voice in academic writing. En R. Lorés-Sanz, P. Mur-Dueñas y E. Lafuente-Millán, (eds.). *Constructing Interpersonality: multiple perspectives on written academic genres*. Gran Bretaña: Cambridge Scholars Publishing.

- Prior, P. (2001). Voices in text, mind, and society: sociohistoric accounts of discourse acquisition and use. *Journal of Second Language Writing*, 10(1-2), 55-81.
- Ramírez Galán, O.G. (2011). *La argumentación escrita en estudiantes universitarios: competencia y meta-conocimiento*. (Tesis doctoral no publicada). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramírez Silva, A. (2012). *Los estudiantes y la escritura universitaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Ravelli, L.J. y Ellis, R.A. (eds.) (2004). *Analysing Academic Writing : Contextualized Frameworks*. Londres: Continuum.
- Rayas Rojas, L. y Vernon, S. (2011). Las segmentaciones gráficas no convencionales en adolescentes escolarizados. En K. Hess, S.A. Vernón, G. Calderón y M. Alvarado (coords.) *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas*. México: Universidad Autónoma de Querétaro/Porrúa.
- Rizvi, S.N.A. (ed.) (1981). *The Two-Fold Voice: Essays in Honour of Ramesh Mohan*. Salsburgo: University of Salzburg.
- Rodríguez, D. (2014). El papel de la metáfora experiencial en la escritura académica. En N. Ignatieva y C. Colombi (coords.) *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero Contreras, S. y Gómez Martínez, G. (2013) *Exploraciones en torno a la construcción del discurso narrativo en niños de 3 a 12 años*. En A. Auza Benavides y K. Hess Zimmermann (eds.) *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes*. (pp. 25-58). México: Universidad Autónoma de Querétaro
- Rothery, J. y Stenglin, M. (2000). Interpreting literature: The role of appraisal. En L. Unsworth (ed.), *Researching Language in School and Communities: Functional Linguistic Perspectives*. Londres: Cassell.
- Ruiz Salinas, C.L. (2013). *Escritura académica en la universidad: cómo construyen los alumnos sus textos académicos*. (Tesis de maestría no publicada). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salvatierra Cruz, J. (2007). Análisis sintáctico de redacciones bachilleres. En J. López Chávez y G.C. Maciel Sánchez (eds.). *Teorías, métodos y técnicas para la enseñanza de la lengua*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas, 142-145.

- Sancho Guinda, C. (2012). *Proximal Positioning in Students' Graph Commentaries*. En K. Hyland y C. Sancho Guinda (eds.). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. EUA: Palgrave Macmillan.
- Sancho Guinda, C. y Hyland, K. (2012) Introduction: a Context-Sensitive Approach to Stance and Voice. En K. Hyland y C. Sancho Guinda (eds.). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. EUA: Palgrave Macmillan.
- Sano, M. (2008). The rhetoric of editorials: A Japanese case study. En E. Thompson y P.R.R White (eds.), *Communicating Conflict: Multilingual Case Studies of the New Media*. Londres: Continuum.
- Santos García, S. (2010). How do EFL writers use the dictionary? Evidence from think aloud protocols. En S. Santos (ed.). *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Santos, S. (2010) (ed.). *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. EUA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sinclair, J.M. (1981). Planes of Discourse. En S.N.A. Rizvi (ed.), *The Two-Fold Voice: Essays in Honour of Ramesh Mohan*. Salsburgo: University of Salzburg.
- Sebranek, P., Meyer, V. y Kemper, D. (2001). *Writers INC: a student handbook for writing and learning*. EUA: Write Source.
- Swain, E. (2009) Constructing an Effective 'Voice' in Academic Discussion Writing: an Appraisal Theory Perspective. En A. McCabe, M. O'Donnell y R. Whittaker (eds.) *Advances in Language and Education*. Londres: Continuum.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Inglaterra: Cambridge University Press.
- Swales, J.M. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J.M. y Feak, C.B. (2000). *English in Today's Research World. A Writing Guide*. EUA: University of Michigan.
- Tang, R. (2009). A Dialogic Account of Authority in Academic Writing. En M. Charles, D. Pecorari y S. Hunston (eds.), *Academic Writing: At the Interface of Corpus and Discourse*. Londres: Continuum.
- Tapia Carlin, R. E. (2010). Thesis writing and professional development beliefs. En S. Santos (ed.). *EFL Writing in Mexican Universities: Research and Experience*. México: Universidad Autónoma de Nayarit.

- Tardy, C.M. (2012). Current Conceptions of Voice. En K. Hyland y C. Sancho Guinda (eds.) *Stance and Voice in Written Academic Genres*. EUA: Palgrave Macmillan.
- Terone, E. &, Dwyer, S. (1981). On the use of the passive in two astrophysics journal papers. *English for Specific Purposes*, 1, 123-140.
- Thompson, E. y White, P.R.R (eds.) (2008). *Communicating Conflict: Multilingual Case Studies of the New Media*. Londres: Continuum.
- Thompson, G. (2001). Interaction in Academic Writing: Learning to Argue with the Reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58-78.
- Thompson, G. y Thetela, P. (1995). The sound of one hand clapping: The management of interaction in written discourse. *Text*, 15(1), 103-127.
- Thompson, G. y Zhou, J. (2001). Evaluation and Organization in Text : The Structuring Role of Evaluative Disjuncts. En S. Hunston, y G. Thompson (eds) *Evaluation in Text. Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, P. (2012). Achieving a Voice of Authority in PhD Thesis. En K. Hyland y C. Sancho Guinda (eds.). *Stance and Voice in Written Academic Genres*. EUA: Palgrave Macmillan.
- Unsworth, L. (ed.) (2000). *Researching Language in School and Communities: Functional Linguistic Perspectives*. Londres: Cassell.
- Valerdi Zárate, J.C. (2013). *La dimensión interpersonal del lenguaje académico en inglés como L2: análisis de la expresión de ACTITUD y COMPROMISO en el ensayo universitario sobre literatura*. (Tesis de maestría no publicada). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vernón, S. y Pruneda, M.L. (2011). Secuencia didáctica para el aprendizaje de la acentuación gráfica española. En K. Hess, S.A. Vernón, G. Calderón y M. Alvarado (coords.) *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos, acentos, historias, metáforas*. México: Universidad Autónoma de Querétaro/Porrúa.
- Verschueren, J, Östman, J., Blommaert, J. y Bulcaen, C. (eds.) (2002). *The Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishers.
- Vidal, C. y Perales-Escudero, M.D. (2010). Writing Tasks in a Pre-service English Teaching Program: Professor's Beliefs. En M.D. Perales Escudero (ed.). *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- White, H.D. (2004). Citation analysis and discourse analysis revisited. *Applied*

Linguistics, 25, 89-116.

White, P.R.R. (1997). Death, disruption and the moral order: the narrative impulse in mass "hard news" reporting. En F. Christie y J.R. Martin (eds.), *Genres and Institutions : Social Processes in the Workplace and School*. Londres: Cassell.

White, P. R. R. (1998). *Telling Media Tales: The News Story as Rhetoric*. (Tesis doctoral no publicada). University of Sydney.

White, P.R.R. (2002). Appraisal – the language of evaluation and stance. En J. Verschueren, J. Östman, J. Blommaert y C. Bulcaen (eds.), *The Handbook of Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishers.

Winter, E.O. (1977). A clause-relational approach to English texts: a study of some predictive lexical items in written discourse. *Instructional Science*, 6, 1-92.

Zamudio Jasso, V.E. (2002). *La problemática en la escritura de ensayos de análisis literario: estudio exploratorio*. Tesis de Maestría no publicada. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México