



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

Análisis ideacional e interpersonal de las reseñas estudiantiles desde la lingüística sistémico funcional.

TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA  
ERICKA GUADALUPE ALVARADO RODRÍGUEZ

TUTORA: DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA- ENALLT

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX.

OCTUBRE, 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



*“Por medio de la perseverancia llegarás a coger el  
fruto de tus trabajos” Allan Kardec*



## AGRADECIMIENTOS

El siguiente trabajo de investigación no habría sido posible sin el apoyo constante de ciertas personas, a quienes busco expresar mi más sincero agradecimiento.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi madre, Ma. Concepción Rodríguez Balderas, quien ha sido siempre mi aliento y motivación para nunca caer vencida. Hay momentos en que me pregunto cómo supera tantas adversidades. De dónde saca las fuerzas. Porque he sido testigo de los obstáculos tan complicados; las pruebas tan difíciles que se le presentan y la manera en que sigue luchando hasta sus últimas fuerzas. Querida madre. Tú sabes más que nadie como te dedico mis logros académicos y personales. Eres para mí una fuente de inspiración inagotable, que me ha enseñado los principios más importantes para ser una persona digna. Una persona responsable. Todo te lo debo a ti.

Este trabajo se lo dedico a mi padre, quien ya no se encuentra en nuestra vida terrenal. Sé que estaría orgulloso de ver culminado este capítulo de mi historia. Igualmente, quiero agradecer a mi familia, pues nunca han dejado de mostrar su apoyo incondicional.

También le doy las gracias a mi tutora, la Dra. Natalia Ignatieva, por su dedicación, paciencia y sabios consejos, los cuales ayudaron a mi formación de investigadora. De la misma forma, me encuentro agradecida con el Dr. Daniel Rodríguez, la Dra. Carmen Contijoch y la Dra. Victoria Zamudio y al Mtro. Guillermo Jiménez por sus pertinentes

observaciones. Esta investigación se realizó gracias al proyecto PAPIIT *Tipología verbal y evaluación de actitud en la escritura académica de las humanidades* registrado en la DGAPA con clave IN401716. Finalmente, quiero dar las gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca otorgada durante el tiempo de la maestría.

## RESUMEN

La propuesta que se presenta a continuación tiene como objetivo principal analizar la forma en que los estudiantes universitarios expresan su posicionamiento y actitud en la escritura académica, mediante un análisis de las metafunciones ideacional e interpersonal. El marco teórico utilizado se basa en la Lingüística Sistémico-Funcional de M.A.K. Halliday, particularmente, en el sistema de TRANSITIVIDAD y el Modelo de Valoración desarrollados por Martin y White.

Por otro lado, el estudio forma parte del proyecto *Tipología verbal y evaluación de actitud en la escritura académica de humanidades: Un estudio sistémico-funcional*, dirigido por la Dra. Natalia Ignatieva Kosminina. De éste se utiliza a manera de fuentes metodológicas primarias un subcorpus constituido por diez reseñas estudiantiles, al igual que otro subcorpus formado por cinco reseñas de académicos, el cual permite comprender las características propias del género.

Los resultados muestran las preferencias que tienen estudiantes y académicos en cuanto al uso de procesos específicos, el tipo de valoraciones en las que más incurren y la correlación existente entre el sistema de TRANSITIVIDAD y el Modelo de Valoración.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Lista de Diagramas.....</b>	<b>vi</b>
<b>Lista de Figuras.....</b>	<b>vii</b>
<b>Lista de Tablas.....</b>	<b>viii</b>
<b>Lista de Gráficas.....</b>	<b>ix</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
Planteamiento del problema.....	2
Justificación del estudio.....	3
Preguntas de investigación.....	4
Objetivos.....	4
Marco teórico.....	5
Estructura de la tesis.....	7
<b>Capítulo I Marco Teórico.....</b>	<b>8</b>
1.1. La Lingüística Sistémico-Funcional.....	8
1.2. Metafunciones.....	10
1.3. La estratificación del sistema lingüístico.....	12
1.4. Contexto de cultura y contexto de situación.....	14
1.4.1. Registro.....	15
1.4.2. Género.....	16
1.4.3. La reseña como un género académico.....	17
1.5. La cláusula.....	18
1.6. La cláusula como representación: el sistema de transitividad.....	20
1.7. Modelo de Valoración.....	23
1.7.1. Subsistema de Compromiso.....	25
1.7.2. Subsistema de Gradación.....	26
1.7.3. Subsistema de Actitud.....	27
1.7.3.1. Afecto.....	29
1.7.3.2. Juicio.....	31
1.7.3.3. Apreciación.....	34
1.8 La escritura académica.....	35
1.8.1. La escritura académica en México.....	36
<b>Capítulo II Metodología.....</b>	<b>38</b>
2.1. Introducción.....	38
2.2. Naturaleza metodológica.....	38
2.3. El estudio del corpus.....	40
2.3.1. Selección del corpus de reseñas.....	41
2.3.2. Subcorpus de reseñas de estudiantes (SCE).....	43
2.3.3. Subcorpus de reseñas de académicos (SCA).....	43
2.4. Procedimiento del análisis.....	44
2.4.1. Procedimiento del análisis de transitividad.....	44
2.4.2. Procedimiento del análisis de valoración.....	46

<b>Capítulo III Análisis e interpretación de resultados.....</b>	<b>49</b>
3.1. Análisis de transitividad.....	49
3.1.1 Análisis de transitividad en el subcorpus de estudiantes (SCE).....	51
3.1.2 Análisis de transitividad en el subcorpus de académicos (SCA).....	54
3.1.3 Análisis de transitividad en SCE y SCA.....	55
3.2 Análisis de Valoración.....	58
3.2.1. Análisis de valoración en el SCE.....	60
3.2.1.1 Sistema de actitud: AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN en el SCE.....	61
3.2.1.1.2. Sistema de actitud: AFECTO en el SCE.....	62
3.2.1.1.3 Sistema de actitud: JUICIO en el SCE.....	63
3.2.1.1.4 Sistema de actitud: APRECIACIÓN en el SCE.....	65
3.2.1.1.5 Realizaciones lingüísticas en el SCE.....	67
3.2.2. Análisis de valoración en el SCA.....	69
3.2.2.1 Sistema de actitud: AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN en el SCA.....	71
3.2.2.1.2 Sistema de actitud: AFECTO en el SCA.....	71
3.2.2.1.3 Sistema de actitud: JUICIO en el SCA.....	72
3.2.2.1.4 Sistema de actitud: APRECIACIÓN en el SCA.....	73
3.2.2.1.5. Realizaciones lingüísticas en el SCA.....	74
3.2.3 Análisis de Valoración en SCE y SCA.....	75
3.3 Correlación entre el sistema de transitividad y el sistema de actitud.....	78
3.3.1. Correlación entre el sistema de transitividad y el sistema de actitud en el SCE.....	78
3.3.2. Correlación entre el sistema de transitividad y el sistema de actitud en el SCA.....	81
3.3.3. Correlación entre el sistema de transitividad y el sistema de actitud en el SCE y SCA.....	84
<b>Capítulo IV Discusión e interpretación de los resultados .....</b>	<b>87</b>
4.1. Discusión e interpretación resultados de transitividad .....	87
4.2. Discusión e interpretación resultados de valoración.....	94
4.3. Discusión e interpretación resultados de correlación entre el sistema de transitividad y el sistema de actitud.....	100
<b>Conclusiones.....</b>	<b>105</b>
Interpretación de los resultados y generalizaciones.....	108
Contribuciones del estudio, sus limitaciones y lineamientos para las futuras investigaciones sobre el tema.....	111
Sugerencias Pedagógicas .....	112
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>115</b>



## LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Triple articulación de los estratos internos del lenguaje de acuerdo a Halliday & Matthiessen (2009).

Diagrama 2. Las metafunciones en relación con el registro y el género (tomado de Martin, 1993).

Diagrama 3. Escala de rangos (adaptada de Halliday, 1985)

Diagrama 4. Relación entre procesos básicos y combinados

Diagrama 5. El modelo de valoración y sus tres subsistemas.

Diagrama 6. Subsistema de compromiso.

Diagrama 7. Subsistema de gradación

Diagrama 8. Subsistema de actitud.

Diagrama 9. Afecto.

Diagrama 10. Juicio

Diagrama 11. Apreciación

Diagrama 12. Base de datos de transitividad.

Diagrama 13. Base de datos de valoración.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Cláusulas analizadas finitas y no finitas

Figura 2. Porcentaje de procesos utilizados en las 15 reseñas.

Figura 3. Porcentaje de tipo de cláusulas utilizadas en las valoraciones por los estudiantes.

Figura 4. Porcentaje de tipo de valoraciones utilizadas en SCE.

Figura 5. Porcentaje de uso de valoraciones con afecto en SCE.

Figura 6. Porcentaje de uso de valoraciones tipo juicio en SCE.

Figura 7. Porcentaje de uso de valoraciones tipo apreciación en SCE.

Figura 8. Porcentaje de realizaciones lingüísticas utilizadas en SCE.

Figura 9. Porcentaje de tipo de cláusulas utilizadas en las valoraciones por los académicos

Figura 10. Porcentaje de tipo de valoraciones utilizadas en SCA

Figura 11. Porcentaje de uso de valoraciones tipo afecto en SCA.

Figura 12. Porcentaje de uso de valoraciones tipo juicio en SCA.

Figura 13. Porcentaje de uso de valoraciones tipo apreciación en SCA.

Figura 14. Porcentaje de realizaciones lingüísticas utilizadas en SCA.

Figura 15. Porcentaje de tipo de cláusulas utilizadas en las valoraciones en las 15 reseñas.

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Comparación entre un corpus especializado y un corpus general

Tabla 2. Número de cláusulas analizadas por reseña en el SCE

Tabla 3. Número de cláusulas analizadas por reseña en el SCA

Tabla 4. Cláusulas analizadas según el tipo procesos utilizados en cada reseña (subcorpus estudiantes).

Tabla 5. Cláusulas analizadas según el tipo procesos utilizados en cada reseña (subcorpus académicos).

Tabla 6. Numero de procesos utilizados en ambos subcórpora

Tabla 7. El porcentaje de procesos utilizados en ambos subcorpus

Tabla 8. Valoraciones analizadas

Tabla 9. Polaridad de las valoraciones en el SCE

Tabla 10. Polaridad de las valoraciones en el SCA

Tabla 11. Polaridad de las valoraciones en ambos subcórpora

Tabla 12. Frecuencias de valoración por tipo de cláusula de SCE

Tabla 13. Frecuencias de valoración por tipo de cláusula de SCA.

Tabla 14. Porcentaje de tipo de cláusulas utilizadas en ambos subcorpus de acuerdo al tipo de valoración

## **LISTA DE GRÁFICAS**

Gráfica 1. Comparación de procesos utilizados en ambos subcorpus

Gráfica 2. Comparación de tipo de valoración utilizada en ambos subcorpus

Gráfica 3. Porcentaje de tipo de valoración utilizada en ambos subcorpus

Gráfica 4. Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas en SCE

Gráfica 5. Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas respecto al total en SCE

Gráfica 6. Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas en SCA

Gráfica 7. Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas respecto al total en SCA

Gráfica 8. Comparación de tipo de cláusulas utilizadas en ambos subcorpus de acuerdo al tipo de valoración

## INTRODUCCIÓN

Los estudios referentes tanto al análisis como a la enseñanza de la escritura académica generan, actualmente, un gran interés para la comunidad científica. De acuerdo a Hyland (2006), la enseñanza de una lengua con fines académicos pretende entre otras cosas capturar las descripciones sobre la manera en que se utiliza el lenguaje en la academia. Sin embargo, el discurso académico no solo se utiliza en la comunidad científica, sino que según se ha demostrado, dicha forma de comunicación incluye el código oral y escrito que tanto docentes como alumnos utilizan en el ámbito universitario para presentar, discutir, enseñar y evaluar cuestiones específicas al contexto de textos orales y escritos (Vázquez, 2001).

El siguiente trabajo de investigación que lleva por título *Análisis ideacional e interpersonal de las reseñas estudiantiles desde la lingüística sistémico-funcional*, forma parte del proyecto de *Tipología verbal y evaluación de actitud en la escritura académica de humanidades: Un estudio sistémico-funcional*. Los objetivos del mismo son: examinar la opinión y actitud que los alumnos expresan en la escritura académica, así como la manera en que las metafunciones ideacional (de formación de ideas o lógica) e interpersonal (de interacción entre emisor y receptor), se ven expresadas en las reseñas estudiantiles, mediante un análisis descriptivo del sistema de TRANSITIVIDAD (procesos materiales, verbales, relacionales, existenciales, conductuales y mentales) en relación a los aspectos evaluativos del Modelo de Valoración desarrollado por Martin y White (2005).

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La comunicación resulta un factor indispensable para los seres humanos en tanto que éstos se conciben como seres sociales por naturaleza: “El hombre conversa primero. Habla. Luego inventa la escritura para dejar plasmado su pensamiento en la palabra escrita. Saber expresarnos con toda precisión, claridad y belleza es la meta” (Pantoja, 1981, p.10).

Al ingresar a una institución de educación superior los alumnos se enfrentan a ciertas expectativas, por parte de los docentes, relacionadas con la escritura de textos académicos. No obstante, los mismos suelen presentar dificultades para expresar una opinión o posicionamiento de manera contundente ante un tema o tópico. Algunos motivos que derivan esta problemática son los señalados por Bañales, Vega, Araujo y Valladares (2014) a partir de una revisión de literatura, donde mencionan que los estudiantes universitarios no comprenden los tipos de tareas y preguntas de indagación, ni reconocen las características de los argumentos que aparecen en las obras revisadas. Además, tampoco saben cómo regular los procesos de planificación y redacción implicados en la escritura académica.

Para intentar solucionar las dificultades planteadas anteriormente, primero, es imprescindible conocer la manera en que se conforman los géneros principales de la escritura académica, y las características básicas de la escritura académica estudiantil, así como los desaciertos más comunes que presentan los alumnos en cuanto a la redacción de los mismos.

## **JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

Analizar las características de las reseñas escritas por estudiantes de educación superior permitirá entender cuáles son las implicaciones existentes al enseñar, o aprender, los diferentes aspectos presentes en la escritura académica. Igualmente, realizar un análisis de las funciones ideacional e interpersonal desde la Lingüística Sistémico-Funcional (LSF), contribuirá para comprender mejor las representaciones y actitudes que expresan los alumnos al escribir dicho tipo de textos. Si la metafunción ideacional permite observar la formación de ideas, así como la interpretación y representación de la experiencia en cuanto al mundo que rodea a los hablantes/escritores, la metafunción interpersonal, realiza lo propio con las interacciones existentes entre el lector y el escritor.

El objetivo principal de la presente investigación es lograr entender la manera en que interaccionan las metafunciones ideacional e interpersonal, y cómo estas mismas metafunciones denotan la actitud manifestada en los textos estudiantiles. De la misma forma, el estudio podría brindar nuevas aportaciones al área de la Lingüística Sistémico-Funcional. Ello se debe a que en México, como en América Latina, la mayoría de las investigaciones sobre escritura académica desde la LSF, si bien se orienta tanto al tema de alfabetización (Rojas, 2016; Rojas, Olave & Cisneros, 2016), al igual que al de ensayos (Filice, 2010; Ignatieva, 2010; Zamudio, 2017), existe muy poca indagación enfocada al género de reseñas (Filice, 2008).

El motivo por el cual se eligió analizar reseñas estudiantiles, y no otro tipo de género textual, es que la reseña, menciona Halabis (2015), como género de escritura tiene el propósito de informar sobre un texto determinado buscando siempre la precisión y brevedad en su redacción, por lo que resulta afín a las inquietudes del presente estudio.

## **PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación tiene como propósito principal responder a tres interrogantes:

¿Cómo se presenta la realización de la metafunción ideacional en las reseñas de acuerdo al subcorpus estudiantil y al subcorpus académico?

¿Cómo se presenta la realización de la metafunción interpersonal en las reseñas de acuerdo al subcorpus estudiantil y al subcorpus académico?

¿Cómo es que interaccionan ambas metafunciones dentro de los dos subcorpus que se analizan en el estudio?

## **OBJETIVOS**

El interés principal del proyecto es explorar la forma en que los alumnos expresan su opinión y actitud en la escritura académica. De tal propósito general se desprenden los siguientes objetivos específicos:



1. Analizar cuáles son los tipos de procesos que se utilizan en la escritura académica con más frecuencia.
2. Explorar cómo se expresa la actitud en la escritura académica.
3. Explorar cómo se relacionan los procesos utilizados en la escritura académica con la expresión de actitud.

## **MARCO TEÓRICO**

Para cumplir estos objetivos el presente estudio toma como base para su marco teórico la Lingüística Sistémico-Funcional de Halliday (1994), particularmente, el sistema de TRANSITIVIDAD y el Modelo de Valoración desarrollados por Martin y White (2005). La LSF es la teoría lingüística creada por Michael Halliday a finales de los años 50's en Gran Bretaña. Webster & Halliday (2009, p. 8) mencionan que el énfasis de la teoría sistémico-funcional se encuentra en explorar el poder semántico del lenguaje, mismo que proporciona el manejo necesario para entender los diversos textos a manera de actos intencionales de significado.

Uno de los fundamentos principales de la LSF es su comprensión del lenguaje como una semiótica social, en tanto que éste se describe a manera de un recurso que sirve para construir e interpretar ciertos significados en los contextos sociales. Lo anterior implica que

la construcción de significados resulta motivada social y culturalmente. La perspectiva funcional plantea que el funcionamiento del lenguaje se condiciona debido a las propiedades de campo (actividad social relevante al texto), tenor (la relación entre los participantes en un contexto determinado) y medio (papel que representa el lenguaje en un contexto específico), así como por la manera en que tales propiedades se relacionan con las funciones primarias del lenguaje: ideacional (formación de ideas), interpersonal (interacciones entre emisor y receptor) y textual (organización del texto) (Eggins, 2002).

Halliday (1975) comenta que el lenguaje se conforma por tres sistemas interrelacionados: fonológico, léxico-gramatical y semántico. Por consiguiente, las metafunciones (ideacional, interpersonal y textual) se manifiestan simultáneamente en la estructura de la cláusula, la cual es la unidad central del estrato léxico-gramatical. Halliday, a su vez, define las funciones de lenguaje presentes en la cláusula mediante tres sistemas diferentes: sistema de TRANSITIVIDAD (que crea un significado ideacional específicamente en el subcomponente experiencial), sistema de MODO (que crea un significado interpersonal) y sistema TEMÁTICO (que crea un significado textual) (Ghio et al., 2005).

Por otro lado, el Modelo de Valoración también forma parte del marco teórico de la Lingüística sistémico-funcional. Como se mencionó anteriormente, dicho modelo fue desarrollado por Martin y White (2005). Éste: “presenta uno de los sistemas de textualidad el cual explora aspectos evaluativos del lenguaje” (Ignatieva, 2015). El mismo se divide a su vez en tres subsistemas distintos: ACTITUD, GRADACIÓN y COMPROMISO. El Modelo de Valoración permite explicar aquello que comúnmente recibe el nombre o título

de “actitud”, es decir, eso por lo cual los hablantes/escritores evalúan de manera negativa o positiva a las entidades, en lo que a textos concierne (Martin y White, 2005). Ello se debe a que el “afecto” no solo expresa las actitudes de los hablantes/escritores, sino que también activa tanto sus posturas evaluativas, como la posición de los lectores/oyentes. Martin y White (2005, p. 2) expresan que: “Estas actitudes evaluativas son de interés no solo porque revelan los sentimientos y valores del hablante/escritor sino que también su expresión puede relacionarse con el estatus o autoridad del hablante/escritor construido por el texto”.

## **ESTRUCTURA DE LA TESIS**

La tesis que ahora se presenta consta de cuatro capítulos diferentes. En el capítulo I se expone el marco teórico, mismo que engloba los fundamentos de la Lingüística Sistémico-Funcional, el sistema de TRANSITIVIDAD y el Modelo de Valoración. En el capítulo II se explica tanto la metodología utilizada, como las características de los dos subcórpora recopilados, y el procedimiento llevado a cabo para realizar sus análisis. En el capítulo III se analizan e interpretan los resultados obtenidos durante la investigación. Finalmente, en el capítulo IV se aborda la discusión sobre los resultados obtenidos, así como su comparación con los resultados obtenidos en otros estudios. Además, también se comparten las conclusiones a las que se llegó, junto con una serie de implicaciones, contribuciones y sugerencias pedagógicas.

# CAPÍTULO I

## MARCO TEÓRICO

### 1.1. La Lingüística Sistémico-Funcional.

La Lingüística Sistémico-Funcional (LSF) es una de las teorías principales del funcionalismo del lenguaje, desarrollada en Gran Bretaña durante el siglo XX por M.A.K. Halliday. Esta teoría nace a partir de su obra *Categories of the Theory of Grammar* (categorías de la teoría de la gramática) publicada en 1961, así como de las enseñanzas e investigaciones que el autor realizó sobre el desarrollo de las habilidades lingüísticas de su propio hijo, en conjunto con el análisis de las interacciones entre la madre y aquél. Dichas observaciones manifestaron una influencia considerable sobre el modelo sistémico del lenguaje. Así mismo esta teoría también tuvo cierta influencia la cual fue decisiva de algunos personajes como los lingüistas J.R. Firth, Saussure, Hjelmslev, Whorf, Wan Li, Malinowski (un antropólogo importante para la teoría sistémica, como se describirá más adelante) y, en general, con la Escuela Lingüística de Praga (Jakobson, Trubetzkoy, Mathesius, entre otros).

La Lingüística Sistémico-Funcional, como su nombre indica, tiene dos características principales: es “*funcional*” y “*sistémica*”. Cuando se dice “*funcional*” se refiere a que la estructura del lenguaje es condicionada por las funciones que el mismo lenguaje cumple. Por otro lado, cuando se habla de “*sistémica*”, ocurre debido a que el lenguaje se concibe

como una red de opciones entrelazadas, sobre las cuales el emisor realiza una selección deliberada al hablar (Halliday, 1973).

Uno de los fundamentos principales de la LSF, radica en su comprensión del lenguaje como una semiótica social, en tanto que este se describe a manera de un recurso que sirve para construir e interpretar ciertos significados en los contextos sociales. Dicha comprensión también implica que la construcción de significados posee motivaciones sociales y culturales, lo cual permite estudiar al lenguaje como parte de un contexto cultural (Ghio & Fernández, 2005).

Halliday, en *Introduction to Functional Grammar* (Introducción a la gramática funcional) (1985), enumera las posibles aplicaciones de la teoría sistémico-funcional resaltando que sirve para comprender la naturaleza del lenguaje y sus diversas funciones. Además, expone sobre otro tipo de usos o aplicaciones para esta teoría, como el permitir entender los aspectos comunes a todas las lenguas, la evolución de las mismas a través del tiempo, la forma en que se desarrolla el lenguaje de los niños, las variaciones de la lengua, la evolución de la especie, las cualidades presentes en los diferentes tipos de textos y la relación existente entre la cultura y el lenguaje.

## **1.2. Metafunciones.**

Tal como se ha mencionado en apartados anteriores, una de las características de la Lingüística sistémico-funcional es su concepción, valga la redundancia, funcional sobre el lenguaje. Al respecto, Halliday (2009) afirma que la “función” en el lenguaje responde a la manera en que este se utiliza, así como a las variaciones que presenta de acuerdo a su uso. En el mismo sentido, Eggins (2002) define el término “función”, como un concepto común de la lingüística sistémica. Además, la autora menciona que existen tres tipos de funciones distintas: microfunciones (primeras funciones o usos del lenguaje en los niños), macrofunciones (estadios de transición del protolenguaje) y metafunciones (ideacional, interpersonal y textual).

Resulta importante exponer, por otro lado, que en tanto la LSF pretende postular el aspecto social del lenguaje, no puede tan solo limitarse a describir los usos del mismo; necesita mostrar la relación dialéctica establecida entre los usos sociales del lenguaje y su sistema (Ghio & Fernández, 2005). En consecuencia, es imperativo otorgar un mayor rango epistemológico al concepto de “función”, por lo que se propone el término “metafunción” para referirse a las funciones todavía más abstractas inherentes a la lengua (Halliday, 1973). En relación con lo anterior, Halliday (2009) afirma, la gramática de cualquier lenguaje natural tiene dos funciones primarias, las cuales son construir experiencia humana y promulgar o regular las relaciones sociales y personales a través de la interacción. Además, existe también una tercera función, continúa Halliday, misma que surge cuando las metafunciones crean un discurso en donde se combinan las dos funciones primarias de cada

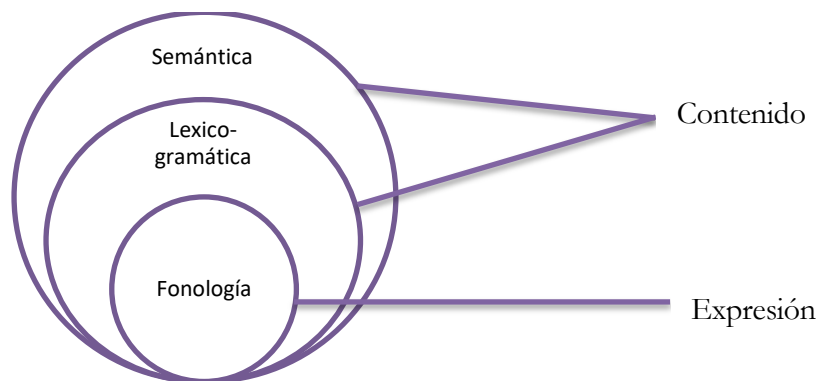
gramática, para formar un solo flujo de significado dentro del texto, ya sea este hablado o escrito.

Desde la perspectiva de Eggins (2002) las metafunciones se definen como las funciones entendidas a un nivel de abstracción elevado (una descripción en concordancia a la expuesta anteriormente). La autora comenta que además de resultar intrínsecas al lenguaje estas se ponen de manifiesto en la organización del mismo. En la Lingüística Sistémico-Funcional, prosigue Eggins, existen tres tipos de metafunciones: ideacional, interpersonal y textual. Al analizarlos resulta posible apreciar las siguientes características presentadas por Ghio & Fernández (2005), en conformidad a los planteamientos de Halliday:

- ♣ **Metafunción ideacional.** Se divide en experiencial y lógica. En la experiencial se encuentra la formación de ideas, así como la interpretación y representación de la experiencia del mundo que rodea a los hablantes/escritores. La lógica, por otro lado, muestra los recursos que permiten asentar las relaciones léxico-gramaticales.
  
- ♣ **Metafunción interpersonal.** Permite observar las interacciones entre el emisor y el receptor de los mensajes, al igual que la asignación de los roles de habla en las mismas.
  
- ♣ **Metafunción textual.** Permite observar la organización del contenido ideacional o interpersonal en un texto coherente y cohesivo.

### 1.3. La estratificación del sistema lingüístico.

Matthiessen (1993) argumenta que, en el lenguaje, el contexto se interpreta como un sistema de sistemas ordenados. Es decir, como un sistema formado a su vez por otros sistemas. De acuerdo al modelo sistémico-funcional existen tres estratos o niveles internos del lenguaje, los cuales son: fonología, léxico-gramática y semántica. Primeramente, en la LSF la semántica se entiende como el sistema de significado, en donde el término “significado”, no debe interpretarse solo a manera de significado referencial/cognitivo, sino como todos los tipos de significado disponibles. En cambio, el nivel de léxico-gramática se refiere al sistema de expresión verbal que incluye tanto al léxico como a la gramática. Finalmente, el de fonología corresponde al sistema de sonido articulado (Halliday, 1984). Siguiendo con lo anterior, resulta importante explicitar que cada estrato interno del lenguaje, se encuentra, a su vez, organizado mediante diversos sistemas, los cuales se presentan en apartados posteriores de este documento.



**Diagrama 1. Triple articulación de los estratos internos del lenguaje de acuerdo a Halliday & Matthiessen (2009).**



Uno de los conceptos cruciales para comprender la organización de los estratos internos del lenguaje en la Lingüística sistémico-funcional es el de *opción sistémica*. Ello se debe, en gran medida, a que la idea de “opción” resulta fundamental en la concepción del lenguaje como un constructor potencial de significados, en tanto que un potencial debe ofrecer distintas alternativas posibles (Ghio & Fernández, 2005).

Por otro lado, los estratos internos de semántica y léxico-gramática se vinculan por una relación de realización, dado que en el modelo de la LSF los significados lingüísticos son entendidos como una realización del estrato léxico-gramática. Por consiguiente, las metafunciones (ideacional, interpersonal y textual) se manifiestan simultáneamente en la estructura de la cláusula, siendo esta la unidad central del estrato mencionado anteriormente (Ghio & Fernández, 2005).

Al observar la relación entre los estratos léxico-gramática, semántica y fonología resulta posible entender que Halliday (1984) concibe tanto al estrato semántico como al léxico-gramatical, a manera de sistemas simbólicos en los cuales se codifican significados. Igualmente, es comprensible que la relación existente entre la gramática y el estrato de semántica resulte, de alguna manera, natural; en otras palabras, dicha relación no se presenta de forma arbitraria (Ghio & Fernández, 2005). Siguiendo con lo anterior, se puede afirmar que el estrato de semántica es la interfase entre el contexto y el estrato léxico-gramática, tal como afirma Halliday (1985) “una lengua es un sistema para construir significados: un sistema semántico con otros sistemas que codifican los significados que este produce”. Como ya fue sugerido, en este mismo apartado, resulta importante considerar que “semántica” no

refiere exclusivamente al significado de las palabras, sino que abarca todo el sistema de significados de una lengua, mismo que es expresado tanto por la gramática como por el léxico.

#### **1.4. Contexto de cultura y contexto de situación.**

En la concepción de la Lingüística Sistémico-Funcional, el lenguaje ocupa un lugar muy importante en relación con la cultura, al operar como un medio transmisor de la misma (Halliday, 1973). Ello se debe a que la cultura se infunde a los niños, principalmente, en las interacciones cotidianas que estos tienen en su grupo o ambiente social. En el mismo sentido, el lenguaje no solo sirve para construir un mundo de “sentido común” entre hablantes/escritores y oyentes / lectores, sino también para transmitir y reproducir la visión del mundo que posee una cultura (Ghio & Fernández, 2005). Bruner (2009, p. 52) señala que “la cultura es también constitutiva de la mente. En virtud de su actualización en la cultura, el significado adopta una forma pública y comunitaria en lugar de privada y autista”.

Debido a la relevancia que la LSF le da a la cultura, en el marco teórico que la misma propone se desprenden dos nociones que resultan importantes de considerar: contexto de cultura y contexto de situación. Estos términos fueron desarrollados por el lingüista J. R. Firth a partir de los escritos elaborados por el antropólogo Malinowski. Eggins (2002) describe al contexto de cultura como todos los sistemas de contexto de situación que definen, por supuesto, a una cultura. En cambio el autor define al contexto de situación como el plano inmediato en el cual se utiliza el lenguaje, mismo que varía de una cultura a otra.

Halliday (2009) también aborda las categorías, señaladas anteriormente, al definir el contexto de cultura como todas las posibilidades disponibles en un sistema lingüístico. Por otro lado, describe al contexto de situación a manera del elemento que determina las opciones presentes en dichas posibilidades. Originalmente, prosigue Halliday, el contexto significaba el acompañamiento del texto, a la vez que el significado de cualquier palabra en cualquier lengua dependía en gran parte de tal acompañamiento; esto último lo afirma tomando como referencia los escritos de Malinowski, que versan sobre lenguas aborígenes.

#### **1.4.1. Registro.**

Uno de los aspectos más importantes del lenguaje es su variabilidad. En tal sentido, la Lingüística sistémico-funcional plantea una distinción entre dos tipos específicos de variación lingüística: los dialectos (variación de acuerdo al usuario) y los registros (variación de acuerdo al uso). Siguiendo con lo anterior, la teoría sistémico-funcional, en cierta forma, se limita a afirmar la utilidad de los diversos usos del lenguaje, así como a construir un inventario sobre los diferentes modos posibles de hablar: estos últimos son los que reciben el nombre de “registros” (Ghio & Fernandez, 2005).

Eggins (2002) define al registro como el lenguaje utilizado que varía en relación al tipo de uso al cual se destina. De forma similar, Halliday describe dicho concepto a manera de una configuración de los recursos semánticos que los miembros de una cultura asocian con el tipo de situación con la que lidian. En otras palabras, el registro es el significado potencial al

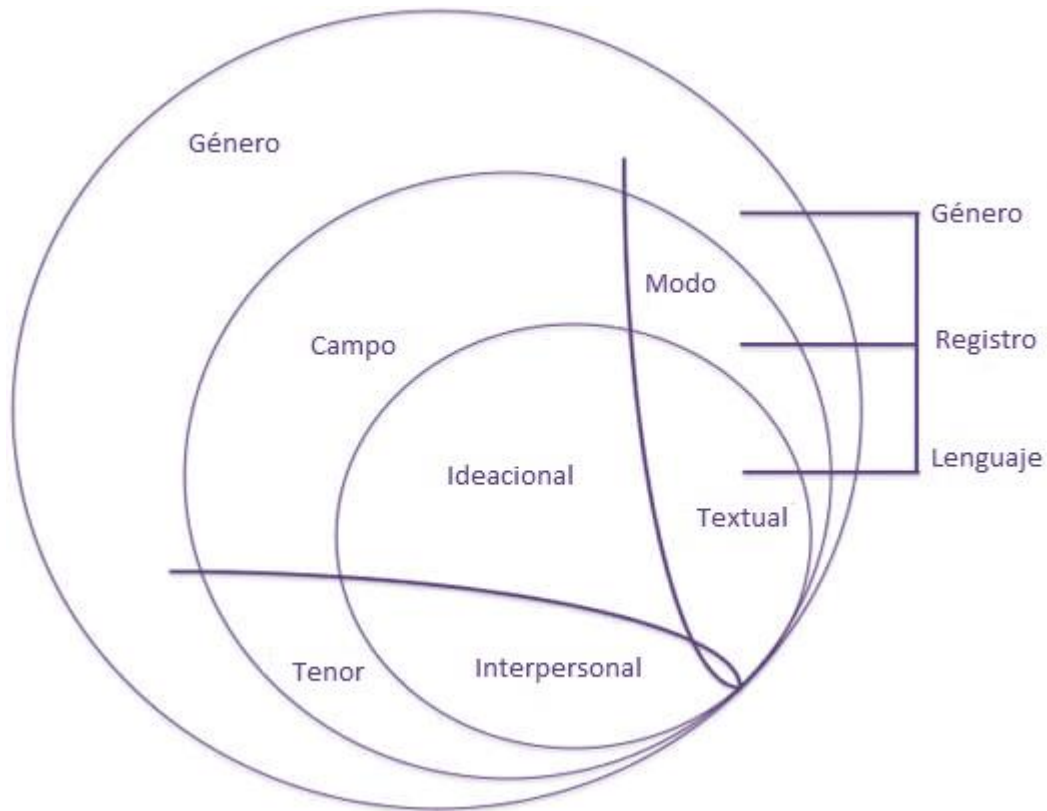
que se tiene acceso en un contexto situacional específico, lo cual se encuentra directamente relacionado con la variación funcional lingüística. Los registros lingüístico-comunicativos, prosigue Halliday, son variedades léxico-gramaticales asociados a distintos contextos de situación. En dicho sentido, afirma, existen tres tipos de variables registrales: campo, tenor y medio.

- ♣ El **campo** es la clase de acción social o tema que tiene lugar, mismo que genera un texto.
  
- ♣ El **tenor** es el grado de formalidad existente entre los participantes de la interacción.
  
- ♣ El **medio** nombra al conducto en que se realiza el discurso, es decir, si este es oral o escrito. No obstante, también se relaciona a la forma en que se emplea dicho discurso.

#### **1.4.2. Género.**

Existe otro nivel adicional del contexto, sostiene Martin (1993), que se encuentra por encima de las variables registrales: el género. Ello puede apreciarse en el Diagrama 2. El género es una categoría que describe la relación entre el propósito social del texto y la estructura de la lengua. Él mismo explica las relaciones entre los procesos sociales en términos holísticos, y éste centra interés en las etapas de redacción de un texto (Martin, 1997). Siguiendo con lo

anterior, resulta posible afirmar que los géneros representan actos lingüísticos reconocidos culturalmente, al producirse en una comunidad discursiva determinada.



**Diagrama 2. Las metafunciones en relación con el registro y el género (tomado de Martin, 1993).**

### **1.4.3. La reseña como género académico.**

Es pertinente hacer mención que es la “reseña” así mismo mencionar como se conforma, debido a que a lo largo de este estudio es el texto que estamos analizando.

La reseña es un género discursivo que tiene como objetivo principal describir y evaluar textos de diferentes tipos (Navarro & Abramovich, 2012). Para Halabis (2015) el propósito de la

misma es informar sobre un texto de manera breve y precisa, pero en dos momentos distintos: uno descriptivo y otro evaluativo o crítico. Siguiendo dicho sentido estructural, Carme Font (2007) expone que una reseña debe contener tres partes diferenciadas: planteamiento, argumentación y conclusión. La función principal de la misma, indica Carme Font, es analizar una determinada obra para que el lector forme su opinión crítica respecto a esta, y decida, si dicha obra merece ser leída o no.

### **1.5. La cláusula.**

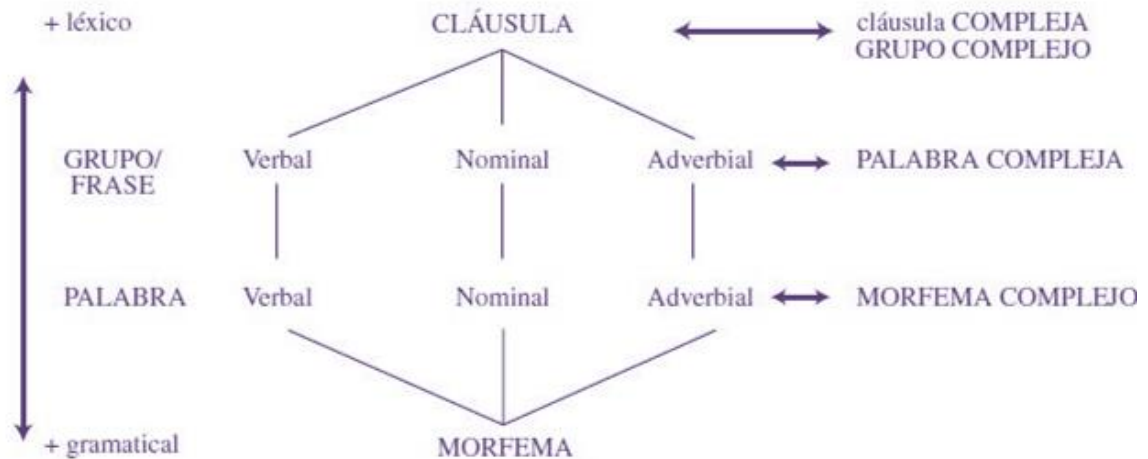
Cuando se habla o escribe se produce un texto, afirma Halliday (2004), ante el cual los lectores oyentes se comprometen e interpretan su mensaje. El mismo autor menciona que el lenguaje es la primera instancia para construir significado, en tanto que el texto se define como un proceso utilizado para crear significado dentro de un contexto específico. Halliday expone que “para un gramático, el texto es un fenómeno rico y multifacético que ‘significa’ en muchos sentidos diferentes ya que puede ser explorado desde varios puntos de vista”. Respecto a este proceso o fenómeno resulta posible tomar dos perspectivas: una es centrarse en el texto como un objeto en sí mismo; y otra es considerar al texto un instrumento para encontrar algo distinto (distinto a sí mismo). Sobre ello Halliday (1985) comenta:

La cláusula es la unidad en la que se combinan los tres tipos de significado diferentes (tres estructuras distintas) en las cuales se expresa un tipo de organización semántica que se va proyectando una sobre la otra para producir una expresión verbal.

Para realizar una descripción del lenguaje, indica Thompson (2014), es importante iniciar de la manera correcta, en tanto que llevar a cabo tal descripción desde un lugar erróneo o inadecuado, puede ocasionar que alcanzar el objetivo planteado resulte más complicado de lo que debería. El autor expone que cuando ha solicitado a sus alumnos realizar un análisis preliminar, estos desconstruyen la cláusula seleccionada en sus componentes básicos, utilizando etiquetas como verbo, sujeto, frase preposicional, etc.

Thompson (2014) distingue dos enfoques principales para realizar una descripción del lenguaje: a través de la forma (por ejemplo transformacional-generativo) y a través del significado (funcional). Como se sugirió anteriormente, el autor argumenta que para identificar las cláusulas y los distintos componentes de estas, primero resulta imperativo analizar la oración en partes más básicas, así como etiquetar a las mismas en términos de clase (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, preposiciones y conjunciones). El siguiente paso es etiquetarlas de modo grupal (grupo nominal, grupo verbal [finito y no finito], grupo adverbial, grupo adjetival y grupo conjuntivo). Una vez realizados los pasos anteriores, resulta factible proseguir con el análisis. El autor expone que “es esencial para un enfoque funcional, tener diferentes conjuntos de etiquetas de acuerdo a si estamos describiendo la estructura de un tramo de lenguaje o su función”.

Si bien se ha comentado que para realizar una descripción del lenguaje resulta útil establecer un enfoque sistémico, un complemento para abordar dicha tarea es mediante el uso de una escala de rango en la cual se separe, o desconstruya, la unidad significativa ubicada en un rango o nivel específico en unidades más reducidas (Thompson, 2014).



**Diagrama 3. Escala de rangos (adaptada de Halliday, 1985).**

### **1.6. La cláusula como representación: el sistema de TRANSITIVIDAD.**

Resulta posible afirmar que las funciones del lenguaje se encuentran presentes en la cláusula a través de tres sistemas diferentes: TRANSITIVIDAD (que crea un significado ideacional, específicamente en el subcomponente experiencial), MODO (que crea un significado interpersonal) y TEMA (que crea un significado textual) (Halliday, 2004).

El sistema de TRANSITIVIDAD posibilita observar la realización o construcción de significado. Ello se debe a que dicho sistema se enfoca de forma particular en el subcomponente experiencial donde, valga la redundancia, la experiencia se expresa mediante una cláusula en



la cual intervienen participantes, un proceso y las circunstancias. De acuerdo a Halliday (2004), el sistema de TRANSITIVIDAD proporciona los recursos léxico-gramaticales necesarios para construir un cambio en el flujo de los eventos, ya sea en una configuración de elementos que se centran en un proceso.

En cuanto a los procesos que plantea Halliday (2004), estos se interpretan en un conjunto adaptable de tipos de procesos, en donde cada uno de ellos constituye un modelo o esquema, y cada modelo o esquema construye a su vez un dominio particular de la experiencia. Respecto a esto último, el mismo autor establece una distinción entre la experiencia interior y experiencia exterior que se expresa en tales procesos. Igualmente, es importante mencionar que respecto al sistema de TRANSITIVIDAD, en el mismo tienen lugar seis tipos distintos de procesos: materiales, relacionales, verbales, mentales, existenciales y conductuales.



**Diagrama 4. Relación entre procesos básicos y combinados. (adaptado de Halliday,**

**1994)**

Ejemplos de tipos de procesos, tomados del subcorpus estudiantil recopilado:

- (1) Cuando **leí** el título «Literatura satírica y relato lucianesco» no pensé que tropezaría con tantas dificultades [...] (*proceso material [R1]*)
  
- (2) El libro **es** altamente recomendable por las especificaciones acerca de la vida de los santos y de la fascinación que ésta causaba en el vulgo. (*proceso relacional [R4]*)
  
- (3) Debo **decir** que la lectura de este libro me ayudó a ampliar mi campo de visión y a analizar puntos que no había considerado en mis primeras lecturas de El Quijote. (*proceso verbal [R3]*)
  
- (4) Otro aspecto importante del libro, digno de recomendación, es que cuenta con una amplia selección bibliográfica, que además, **creo** que por tratarse de un autor español, resulta más accesible para los universitarios como nosotros [...] (*proceso mental [R2]*)
  
- (5) [...] entre ellos pudiera **vivir** tan gallardamente Lope de Vega. (*proceso conductual [R8]*)

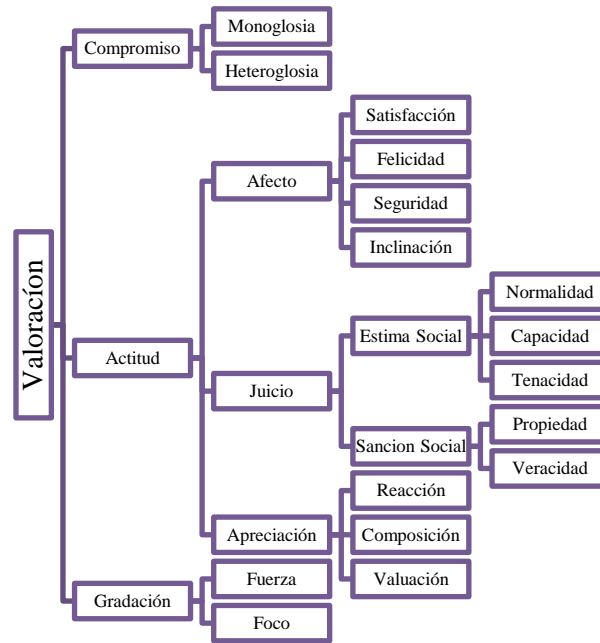
(6) José María Micó advierte que **no hay** poema conservado del poeta antes de 1580. (*proceso existencial [R6]*)

### **1.7. El Modelo de Valoración.**

En la LSF el significado interpersonal, a nivel léxico-gramatical, se analiza a manera de las opciones en un sistema de modo y modalidad (Halliday, 1994). Sin embargo, Hood (2010) comenta que, de acuerdo a Martin, dichos enfoques del significado interpersonal en la teoría sistémico-funcional tienden a omitir detalles importantes sobre la valuación semántica: el sentir del hablante/escritor, el juicio que este construye y el valor que otorga al fenómeno en relación a su experiencia. Es debido a ello que el Modelo de Valoración tiene un lugar importante en el marco teórico de la Lingüística sistémico-funcional, siendo su objetivo principal explorar los aspectos evaluativos del lenguaje expuestos con anterioridad (Martin & White, 2005). Respecto a tal modelo, Hood (2010) explica su aspecto multidimensional, en tanto que incorpora expresiones de valor, al igual que distintas categorías de ACTITUD, las cuales pueden ser moldeadas respecto al grado de valor como GRADACIÓN, al igual que la introducción y manejo de las voces a las cuales estos valores se atribuyen como opciones de COMPROMISO.

Mediante el Modelo de Valoración según Martin & White, 2005 se busca comprender el término “evaluación”, que se plantea como aquello que los hablantes/escritores evalúan de manera positiva o negativa en los textos con los cuales interactúan. En tal sentido, el

hablante/escritor no solo expresa diferentes actitudes, sino que también activa de manera indirecta ciertas posturas evaluativas hacia los textos. Modelo de Valoración se encuentra dividido en tres subsistemas distintos: ACTITUD, GRADACIÓN y COMPROMISO, tal como se puede apreciar en el Diagrama 5.

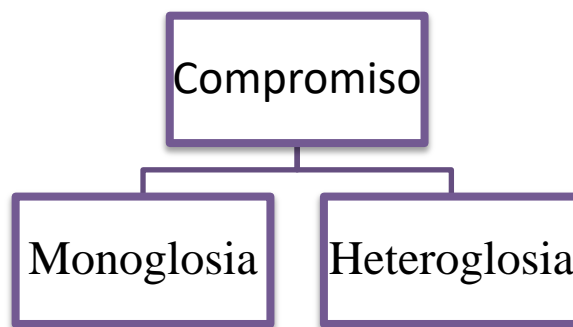


**Diagrama 5. El Modelo de Valoración y sus tres subsistemas.**

Finalmente, por medio del Modelo de Valoración resulta posible comprender el lenguaje interpersonal, en el cual la presencia subjetiva de los escritores/hablantes dentro del texto adopta una postura determinada en referencia al material que se les presenta, así como hacia quienes dicho material se comunica (Martin & White, 2005).

### 1.7.1. Subsistema de COMPROMISO.

El primer subsistema del Modelo de Valoración es el de COMPROMISO. Tal subsistema, como aparece en el Diagrama 6, se divide a su vez en dos categorías distintas: *heteroglosia* y *monoglosia*.



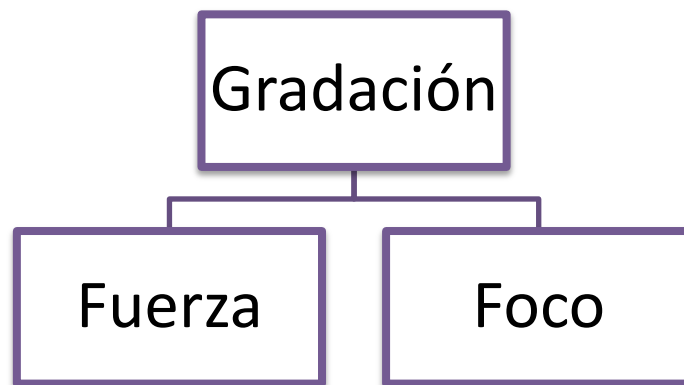
**Diagrama 6. Subsistema de COMPROMISO.**

Es importante explicar que el subsistema de COMPROMISO se enfoca en los recursos lingüísticos que los escritores/hablantes usan, para adoptar una postura (a su vez) hacia las posiciones de valor que se muestran dentro de un texto. Martin & White (2005) comentan que, mediante dicho subsistema, resulta posible observar como los escritores/hablantes presentan una postura ya sea neutra, en contra o a favor del texto con el cual tratan. Igualmente, los autores indican, cuando los hablantes/escritores anuncian su postura no solo expresan un punto de vista, sino que también invitan al lector u oyente a compartir o apoyar tal perspectiva.

Como parte del subsistema de COMPROMISO se incluyen también aquellos significados que permiten construir un texto heteroglósico; es decir, una obra que se puede interpretar o leer de diversas formas justificadas o válidas. Tal clasificación tiene como propósito identificar el posicionamiento o postura dialógica de los hablantes/escritores, mismo que se relaciona con los significados propios de la descripción que se encuentra en juego cuando, un significado, se emplea en lugar de otro (negar, proclamar, entretener, atribuir, etcétera) (Martin & White, 2005).

### **1.7.2. Subsistema de GRADACIÓN.**

El segundo subsistema del Modelo de Valoración es el de GRADACIÓN. El mismo, como resulta posible observar en el Diagrama 7, se divide en 2 categorías distintas: *fuerza* (proximidad) y *foco* (perspectiva experiencial).



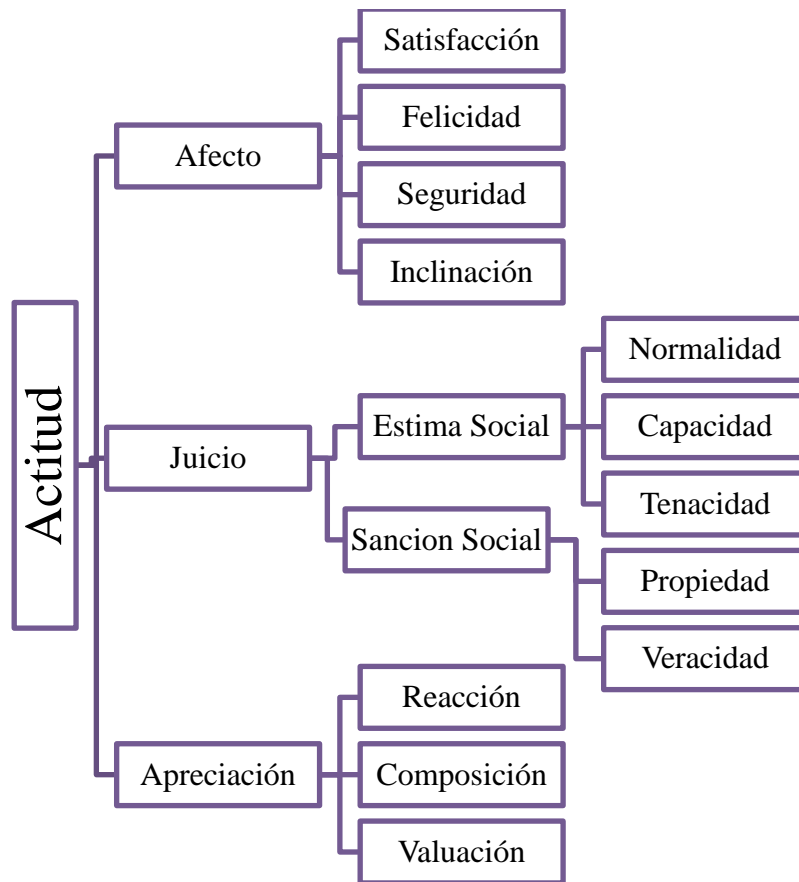
**Diagrama 7. Subsistema de GRADACIÓN.**

Este subsistema, exponen Martin & White (2005), se enfoca específicamente en ampliar y bajar la escala de intensidad respecto a la postura que se muestra. Ello se debe a que la GRADACIÓN es una propiedad de las valoraciones de AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN, en tanto que ayuda a construir un mayor o menor grado de polaridad positiva o negativa en las mismas. De acuerdo a Martin & White la GRADACIÓN opera en dos ejes de escalabilidad; uno de acuerdo a la intensidad o cantidad y otro de acuerdo a prototipicidad y la precisión con que los límites de la categoría se marcan. Martin y White mencionan que estos son los dos ejes por los que opera la GRADACIÓN:

- ♣ **Foco.** Este eje se aplica a las categorías vistas desde una perspectiva experiencial a la que no se escala.
  
- ♣ **Fuerza.** Este eje se aplica tanto al grado de intensidad como a la cantidad de evaluaciones.

### **1.7.3. Subsistema de ACTITUD.**

El tercer subsistema del Modelo de Valoración es el de ACTITUD. El mismo involucra tres regiones semánticas distintas, las cuales se enfocan en lo que tradicionalmente llamamos emoción (AFECTO), ética (JUICIO) y estética (APRECIACIÓN).



**Diagrama 8. Subsistema de ACTITUD.**

Como puede observarse en el Diagrama 8, la región emocional es la única que se encuentra al inicio del subsistema de ACTITUD. Ello se debe a que, de acuerdo a Martin & White (2005), la emoción es un recurso expresivo con el cual los seres humanos nacen, mismo que personifican de manera fisiológica desde ese momento. En palabras de Hood (2010, p. 25) “la actitud se realiza explícitamente en el léxico abiertamente actitudinal, ya que este puede ser invocado a través de medios indirectos”. El subsistema de ACTITUD, es posible apreciar nuevamente en el Diagrama 8, se divide en tres categorías distintas (AFECTO, JUCIO y



APRECIACIÓN). De acuerdo a Martin & White (2005), dichas categorías se comprenden de la siguiente forma:

- ♣ **AFECTO.** Se caracteriza por interesarse en el registro de sentimientos positivos y negativos (estamos felices o tristes, ansiosos o confiados, aburridos o interesados, etcétera).
  
- ♣ **JUICIO.** Se caracteriza por tratar con las actitudes de un comportamiento humano, el cual es posible admirar o criticar, elogiar o condenar, etcétera.
  
- ♣ **APRECIACIÓN.** Se caracteriza por involucrarse en las evaluaciones de fenómenos naturales o semióticos.

#### **1.7.3.1. AFECTO.**

Tal como se describe en el apartado anterior, el subsistema de ACTITUD se divide en tres categorías distintas: AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN. La categoría de AFECTO, a su vez, se divide en otras cuatro subcategorías, lo cual se observa en el Diagrama 9.



**Diagrama 9. AFECTO**

Para clasificar las subcategorías presentes en la categoría de AFECTO resulta necesario tomar en cuenta seis factores determinantes, varios de los cuales destacan dentro de la gramática de las lenguas, debido a que se asume, los mismos resultan relevantes para indagar sobre los diferentes tipos de emoción existente. Tales factores son : 1) los sentimientos que se construyen popularmente en la cultura de manera positiva o negativa; 2) los sentimientos que surgen de una emoción, la cual involucra algún tipo de manifestación paralingüística o extralingüística; 3) los sentimientos que se construyen como reacción hacia algún aspecto emocional que dispara un estado de ánimo; 4) la manera en que se clasifican los sentimientos de acuerdo a una escala de intensidad; 5) los sentimientos que involucran una intención hacia cierto estímulo; 6) y la clasificación que hace la categoría de AFECTO, a su vez, en cuatro subcategorías distintas que son felicidad, seguridad y satisfacción, e inclinación (mostrando, cada subcategoría, una polaridad positiva o negativa).

A continuación se presentan algunos ejemplos, recopilados en el corpus estudiantil, que muestran las distintas valoraciones de AFECTO:

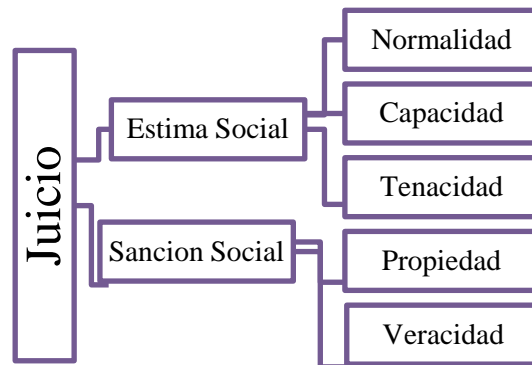
- (7) Cuando leí el título Literatura satírica y relato lucianesco no pensé que tropezaría con **tantas dificultades** para hallar un libro. (*afecto/felicidad-negativa [R1]*)
- (8) Rápidamente **se desencantó** ^GONGORA del tipo de vida que llevaban en la Corte. (*afecto/satisfacción-negativa [R6]*)
- (9) El artículo plantea la **inconformidad** del autor respecto a el trato que se le da a la comedia española. (*afecto/seguridad-negativa [R9]*)<sup>1</sup>

### 1.7.3.2. JUICIO.

Martin & White (2005) comentan que es necesario entender la categoría de JUICIO como una serie de sentimientos institucionalizados, mismos que podemos obtener de nuestra vida diaria por medio del sentido común, en un mundo donde compartimos ciertos valores comunitarios. Al igual que ocurre con la categoría de AFECTO, la de JUICIO se divide en dos subcategorías que a su vez se fragmentan en otras subcategorías más pequeñas: *sanción social* (propiedad y veracidad) y *estima social* (normalidad, tenacidad y capacidad). Ello puede observarse en el Diagrama 10:

---

<sup>1</sup> No se incluye ningún ejemplo de Inclinación debido a que en el subcorpus estudiantil no hay ejemplos de esta categoría.



**Diagrama 10. JUICIO.**

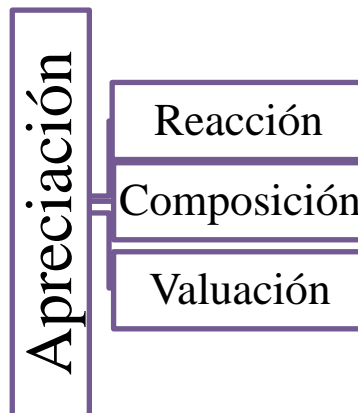
Es importante considerar que en la categoría de JUICIO se clasifica el significado de las actitudes hacia otras personas y el modo en que estas se comportan. Es, valga la redundancia, donde se clasifican nuestros juicios. Los mismos, por otro lado, se dividen entre los que lidian con aspectos de estima social y los que se orientan a las sanciones sociales; mientras que los primeros se relacionan a la normalidad, tenacidad y capacidad, los segundos se ocupan de la propiedad (ética) y la veracidad (Martin & White, 2005). A continuación se presentan algunos ejemplos clasificados en la categoría de JUICIO:

- (10) Aquí es cuando hago un comentario (menos comentario que señalamiento) acerca de las diversas reseñas de otros equipos, o individuos (**nunca entendemos lo mismo**, todos) [...] (*juicio de estima social/capacidad-negativa [R1]*)

- (11) Sobre los interlocutores, **no resulta raro** que sean generalmente hombres, no hay mujeres en los diálogos platónicos. (*juicio de estima social/normalidad-negativa [R2]*)
- (12) Lope **trata de darle imaginación a la comedia** para suplir mental e imaginativamente lo que la limitación de medios no podía ofrecer, pero termina adoptando la tramoya con la intención de vender sus obras. (*juicio de estima social/tenacidad-positiva [R5]*)
- (13) El escándalo durante la presentación se debía al carácter de la sociedad barroca: religioso, ritualista, pero de **turbia moral**. (*juicio de sanción social/propiedad-negativa [R5]*)
- (14) El motivo por el que elegí este libro y lo recomiendo es, en primera, por tratarse de un libro especializado, publicado en editorial Cátedra, que **goza de buen prestigio**, y su autor parece tener experiencia y conocimiento del tema. (*juicio sanción social/veracidad-positiva [R2]*)

### 1.7.3.3. APRECIACIÓN.

Al igual que ocurre con las categorías de AFECTO y JUICIO, la de APRECIACIÓN también se divide en otras subcategorías más pequeñas, tal como es posible observar en el Diagrama 11. Martin & White (2005) afirman que la APRECIACIÓN implica tanto las evaluaciones de fenómenos semióticos como de fenómenos naturales, en relación a los modos en que estos se valoran. En el mismo sentido, los autores describen que la APRECIACIÓN busca reelaborar los sentimientos, a manera de proposiciones o enunciados sobre el valor de las cosas (lo que tales cosas valen o no). Igualmente, algunas de estas valoraciones pasan a ser formalizadas en sistemas de premios.



**Diagrama 11. Apresiasi**

La categoría de APRECIACIÓN posibilita observar los significados que se construyen desde las evaluaciones que los hablantes/escritores realizan sobre las “cosas”, específicamente sobre las cosas que hacen, así como la conducta que los mismos les adjudican. Sin embargo,

dichas evaluaciones también incluyen fenómenos naturales (como darle importancia al valor de las cosas, la reacción a las cosas y la composición) (Martin & White, 2005). A continuación se presentan algunos ejemplos clasificados en la categoría de APRECIACIÓN:

(15) La obra de Gómez está **plagada** de ejemplos y citas de autores. (*apreciación/composición-positiva [R2]*)

(16) **La comedia es un espejo** de los sucesos de la vida humana. (*apreciación/valuación-positiva [R9]*)

(17) Jesús Gómez comienza su obra con la mención de un hecho **interesante** [...] (*apreciación/reacción-positiva [R2]*)

### **1.8. La escritura académica.**

Actualmente, como ya se discutió en el capítulo anterior, los estudios referentes tanto al análisis como a la enseñanza de la escritura académica generan un gran interés para la comunidad científica. Muchos de los temas investigados durante los últimos años en el área de escritura académica abarcan desde las habilidades del escritor (Britton, 1975; Belcher & Braine, 1995; Grabe & Kaplan, 1996), hasta los procesos de escritura (Flower & Hayes, 1981; Kellogg, 1994; Seow, 2002), incluyendo también temas o fenómenos como la retroalimentación (Keh, 1990; Rollinson, 2005). Desde la perspectiva específica de la

Lingüística Sistémico-Funcional, las investigaciones sobre escritura académica abarcan estudios de género (Gardner, 2012; Martín, 2012), lenguaje valorativo (Hood, 2012; Martín, 2002), entre otros.

### **1.8.1. La escritura académica en México.**

Los estudios enfocados tanto al análisis como a la enseñanza de la escritura académica en México, han crecido de manera importante durante los últimos años. Rodríguez Hernández y Leal Vera (2017) exponen que la escritura académica en México ha ido cobrando relevancia, sobre todo a partir de las reflexiones realizadas en el estudio *Lectura y escritura académica en la Educación Media Superior y Superior* (2013); de Carrasco, Encinas, Castro y López. No obstante, aunque dicha relevancia ocurre en un ámbito investigativo o teórico, los esfuerzos realizados hasta el momento aún no logran impactar a nivel de la práctica. Ello se debe a que no todos los posgrados ofrecen mecanismos didácticos para apoyar a sus estudiantes, en el proceso conocido como escritura académica.

Carrasco, Encinas, Castro y López (2013) exponen que en México, dentro del campo de investigación sobre lectura y escritura académica, existen proyectos que posibilitan observar diversas inquietudes sobre el significado de saber escribir y saber leer a nivel educativo superior o universitario. Uno de los estudios que aborda tal situación, ya mencionado en el capítulo anterior, es el realizado por Bañales et al. (2014), en donde a partir de una revisión de literatura revela que los estudiantes universitarios no comprenden los tipos de tareas y preguntas de indagación. En la misma obra se indica que estos no reconocen las



características propias de los argumentos en las obras revisadas, ni comprenden la manera de regular los procesos de planificación y redacción implicados en la escritura académica.

Otro estudio similar es el de Vázquez, Jakob, Rosales & Pelizza (2014), en el cual se describen las dificultades que muestran sus participantes al momento de llevar a cabo una actividad de redacción, siendo estas: la perspectiva de traducir al lenguaje escrito la idea que conciben, tener la habilidad o habilidades para dar cierre a tales ideas y las complicaciones relacionadas a la redacción de textos para un público específico.

Finalmente, si bien se mencionó en el capítulo anterior que la mayoría de las investigaciones sobre escritura académica, desde la LSF, en México, se centra en el análisis de géneros académicos como los ensayos (Zamudio, 2017, 2016; Ignatieva, 2010, 2008), estudios de transitividad y los procesos verbales en el lenguaje académico (Herrero, 2013) y de géneros de escritura académica (Ignatieva & Rodríguez, 2015; Ignatieva, 2014; Rodríguez, 2013), dejando de lado las investigaciones sobre el género de reseñas, es innegable afirmar que el área de estudio sobre escritura académica, actualmente, se encuentra en constante desarrollo.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGÍA**

#### **2.1. Introducción.**

El proceso metodológico que guía el presente estudio corresponde al análisis de reseñas escritas por estudiantes de literatura, al igual que por académicos expertos. El análisis del corpus o córpora seleccionado se enfoca en las metafunciones ideacional e interpersonal, y la manera en que estas se realizan en la cláusula.

A continuación se muestra la naturaleza metodológica del estudio, los criterios tomados en cuenta para seleccionar el corpus (formado a su vez por un subcorpus de textos estudiantiles y otro subcorpus de textos de académicos) y el procedimiento realizado para efectuar su consecuente análisis.

#### **2.2. Naturaleza metodológica.**

Como se menciona en el Capítulo I, en esta investigación se planteó realizar un análisis de las metafunciones ideacional e interpersonal, con el propósito de llegar a comprender la manera en que los alumnos universitarios expresan su opinión y actitud en la escritura académica. De tal inquietud se desprendieron las preguntas de investigación y los objetivos específicos que guían el estudio.

Preguntas de investigación:

- ♣ ¿Cómo se presenta la realización de la metafunción ideacional en las reseñas literarias?
  
- ♣ ¿Cómo se presenta la realización de la metafunción interpersonal en las reseñas literarias?
  
- ♣ ¿Cómo es que interaccionan ambas metafunciones (ideacional e interpersonal)?

Objetivos específicos del estudio:

- ♣ Observar cuáles son los tipos de procesos utilizados con mayor frecuencia en las reseñas literarias.
  
- ♣ Analizar la forma en que se expresa la actitud en la escritura académica.
  
- ♣ Analizar la manera en que se relacionan los procesos reconocidos, con la expresión de actitud.

Para llevar a cabo lo expuesto anteriormente, se utilizó una metodología de naturaleza mixta propuesta por Dörnyei (2007). En tal sentido, desde la perspectiva cuantitativa, el presente es un estudio de investigación correlacional, dado que se medirán los valores de los resultados arrojados en el corpus, de acuerdo a las metafunciones analizadas. Por otro lado, desde la perspectiva cualitativa se pretende analizar el fenómeno de actitud expresado en los recursos lingüísticos. La fortaleza en los métodos mixtos radica en que aumentan el dinamismo de la investigación mientras, al mismo tiempo, eliminan sus debilidades. Lo anterior se debe a que emplear ambos métodos, además de producir una evidencia más justificada de validación, permite conjuntar lo mejor de los dos paradigmas. Igualmente, muchos académicos han sugerido que resulta posible obtener una mejor comprensión sobre un fenómeno complejo, mediante la convergencia de tendencias numéricas, a partir de los datos cuantitativos y detalles específicos proporcionados por los datos cualitativos (Dörnyei, 2007).

### **2.3. El estudio del corpus.**

Hunston (2005) explica que el estudio de corpus ha contribuido tanto al estudio del lenguaje en un sentido teórico como al desarrollo de sus aplicaciones o usos. Los lingüistas utilizan el término “corpus”, comenta el autor, para describir una colección de ejemplos de lenguaje que ocurren de manera natural, los cuales contienen oraciones de textos escritos o grabaciones recolectadas para un estudio lingüístico en específico. Igualmente, Hunston argumenta que en tanto los corpóra se han vuelto cada vez más grandes y diversos, los mismos se utilizan, con frecuencia, para hacer afirmaciones definitivas sobre el lenguaje.

Es importante tomar en cuenta que los corpórea se emplean para muy diversos fines como la enseñanza del lenguaje, comparar el uso de traducciones equivalentes en dos idiomas, realizar comparaciones entre lenguas distintas, establecer normas de frecuencia, investigar actitudes culturales expresadas mediante el lenguaje, entre muchos otros. Sin embargo, uno de los tipos de estudios más importantes del corpus, señalado por Hunston (2005), es sobre la variación lingüística. En lo concerniente a estudios sobre la variación lingüística, si bien existe una larga tradición investigativa que aborda dicho tema, el corpus como herramienta de indagación añade una nueva dimensión a tales pesquisas. Ello se debe a que los estudios sobre variación lingüística abordan, de forma específica, las comparaciones entre discursos producidos por diferentes grupos de personas, tiempo u otro tipo de condiciones. Claro que ya existe una larga tradición en el estudio de la variación de registro (Halliday 1985, Martin 1992) y los estudios de género (Swales 1990,2004, Bhatia 1993, 1995,2004, 2008).

Una de las grandes ventajas del uso de los corpórea es que se componen de la escritura de estudiantes que están aprendiendo a redactar. Estos corpórea pueden proporcionar información sobre la diferencia entre escritores novatos y expertos.

### **2.3.1. Selección del corpus de reseñas.**

Para realizar el presente estudio se utilizó un corpus especializado, el cual consiste en quince reseñas escritas (diez reseñas de estudiantes y cinco reseñas de académicos). El uso de un

corpus especializado o específico, no solo permite realizar un conteo de las categorías que los mismos presentan, sino también analizar categorías y fenómenos que aún no se han visto. Igualmente, el uso de este tipo de corpus posibilita investigar las actitudes culturales de una sociedad a través del lenguaje (Hunston, 2005).

<b>Corpus General</b>	<b>Corpus Especializado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un corpus general está equilibrado con respecto a los géneros y dominios que típicamente representan el lenguaje bajo consideración.</li> <li>• Puede incluir lenguaje escrito o hablado</li> <li>• Es poco probable que sea representativo de un todo en particular</li> <li>• Usualmente es mucho más grande que un corpus especializado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un corpus especializado está especializado en relación con un corpus general.</li> <li>• Pretende ser representativo</li> <li>• No hay límite de grado de especialización</li> <li>• Recurso valioso para investigaciones en los dominios y géneros relevantes</li> <li>• Se puede extraer de corpus general</li> </ul>

**Tabla 1. Comparación entre un corpus especializado y un corpus general.**

A comparación de un corpus general, como es posible observar en la Tabla 1, el corpus especializado pretende ser representativo. Es importante tomar en cuenta que en el caso de la presente investigación, el corpus seleccionado como herramienta metodológica, fue mencionado anteriormente, se encuentra especializado en el género de reseñas, específicamente en reseñas literarias.

### **2.3.2. Subcorpus de reseñas de estudiantes (SCE).**

El subcorpus de estudiantes utilizado en el presente estudio se encuentra formado por diez reseñas literarias escritas por alumnos de literatura. Las mismas fueron seleccionadas del corpus especializado *Corpus del Lenguaje Académico en Español* (CLAE, 2009). El CLAE fue un proyecto binacional entre la Universidad de California Davis (UCD) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), quienes unieron esfuerzos para recopilar el corpus de textos académicos en base a distintos géneros (ensayo, reporte, reseña y resumen) y disciplinas (historia, geografía y literatura), escritos por estudiantes de ambas instituciones. El CLAE cuenta con 681 textos, de los cuales 536 pertenecen a alumnos estadounidenses y los otros 145 a estudiantes mexicanos.

Uno de los aspectos relevantes considerados para la selección de las reseñas utilizadas en esta investigación, fue el que las mismas resultaran escritas por alumnos de letras hispánicas pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Letras. Resulta importante señalar que cada reseña cuenta con un promedio que va de las 330, a las 984 palabras de extensión.

### **2.3.3. Subcorpus de reseñas de académicos (SCA).**

Debido a sus características, del subcorpus únicamente cinco reseñas fueron recopiladas para formar el subcorpus de reseñas de académicos a diferencia del SCE. Uno de los criterios fundamentales a tomar en cuenta para dicha selección (en este sentido, igual al SCE), es el que las reseñas pertenecieran a profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Igualmente, el que los textos se encontraran publicados en revistas de la misma institución educativa: *La Experiencia Literaria* y *Anuario de Letras Hispánicas*.

Las reseñas que forman el SCA son tomadas, a manera de modelo, para comprender e identificar las características principales de una reseña literaria en el ámbito académico. Cada una de ellas (he aquí otra diferencia respecto a las reseñas del SCE) cuenta con un promedio que va de las 1,450; a las 2, 851 palabras de extensión.

#### **2.4. Procedimiento de los análisis.**

Como se ha explicado en apartados anteriores, la investigación aquí mostrada parte de un análisis de quince reseñas recopiladas; de las cuales, diez son textos estudiantiles que se obtuvieron de la base de datos del CLAE y, las otras cinco fueron elaborados por académicos. Cabe señalar nuevamente que estos últimos proceden de dos revistas publicadas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Para desarrollar el estudio, una vez recopiladas las fuentes necesarias, se procedió a realizar los análisis de TRANSITIVIDAD (metafunción ideacional) y valoración (metafunción interpersonal).

##### **2.4.1. Procedimiento del análisis de TRANSITIVIDAD.**

El análisis de TRANSITIVIDAD se desarrolló de forma manual, en otras palabras, sin utilizar ningún tipo de software especializado. En el mismo se identificaron, en primer lugar, las cláusulas, después los procesos (los cuales se marcaron con los mismos colores señalados en



la obra de Halliday; véase el Diagrama 4, en el capítulo I) y, finalmente, se observó si las cláusulas reconocidas eran finitas o no finitas. A continuación se presenta un ejemplo de este tipo de análisis:

(18) La intromisión de los locutores **son** muestra y señal del diálogo en la literatura [...]  
*(proceso relacional [R2])*

Después de llevar a cabo el procedimiento señalado en cada una de las reseñas seleccionadas, la información obtenida fue clasificada en una base de datos (Diagrama 12), la cual se utilizó para realizar el conteo de resultados. Para construir esta base de datos fue necesario organizar ciertas características: el número de párrafo donde se encuentra la cláusula analizada, al igual que el verbo específico y el tipo de proceso utilizado, ello de acuerdo a la clasificación desarrollada por Halliday (1994).

	A	B	C	D	E	F	G
1	Párrafo	Verbo	Tipo de Proceso	Cláusula	Final/No Final		
2			Material				
3			Relacional				
4			Verbal				
5			Mental				
6			Conductual				
7			Existencial				

Reseña1 Reseña2 Reseña3 Reseña4 Reseña5 Reseña6 Reseña7

Listo

**Diagrama 12. Base de datos de TRANSITIVIDAD.**

Una vez organizada la información indicada con anterioridad, se procedió a realizar distintos conteos por reseña de varios aspectos: 1) se contó el número de cláusulas que aparecen en cada reseña; 2) posteriormente, se realizó otro conteo para examinar cuales, de tales cláusulas, eran finitas y no finitas; 3) en sucesión, se hizo otro para obtener el total de procesos (material, relacional, verbal, mental, existencial y conductual) que aparecen en el corpus.

Por otro lado, también se realizaron varios conteos en ambos subcórpora (reseñas estudiantiles [10 reseñas] y de académicos [5 reseñas]), por separado: 1) uno para obtener el número total de cláusulas; 2) otro para examinar cuales, de tales cláusulas, eran finitas y no finitas; 3) uno más para obtener el total de procesos que aparecen en el subcórpora.

Finalmente, después de haber llevado a cabo estos procesos cuantitativos de análisis en el corpus de reseñas, así como en cada subcorpus que integran al mismo, se procedió a examinar las diferencias y similitudes que ambos subcórpora mostraban.

#### **2.4.2. Procedimiento del análisis de valoración.**

El análisis de valoración, tal como ocurre con el de TRANSITIVIDAD, se llevó a cabo en el corpus (en las 15 reseñas) de manera manual, es decir, sin utilizar ningún tipo de software especializado. 1) Primero se identificaron las cláusulas que contaban con algún tipo valoración. 2) Acto seguido, se clasificaron tales valoraciones de acuerdo al subsistema de ACTITUD, como puede observarse en el siguiente ejemplo:

(19) El espectador tenía la **capacidad** de oír versos. (*juicio/estima social-capacidad-positiva [R5]*)

Al finalizar las clasificaciones señaladas previamente, se procedió a organizar la información recopilada en una base de datos, tal como se muestra en el Diagrama 13 que aparece a continuación:

	A	B	C	D	E	F	G
1	Cláusula	Proceso	Tipo de Cláusula	Actitud	Tipo de Actitud	Polaridad	Realización
2			MATERIAL		AFECTO/FELICIDAD	POSITIVA	ADJUNTO
3			RELACIONAL		AFECTO/SEGURIDAD	NEGATIVA	CLÁUSULA PROYECTADA
4			VERBAL		AFECTO/SATISFACCIÓN		GRUPO NOMINAL
5			MENTAL		AFECTO/INCLINACIÓN		ATRIBUTO
6			EXISTENCIAL		JUICIO/ESTIMA SOCIAL-NORMALIDAD		PROCESO
7			CONDUCTUAL		JUICIO/ESTIMA SOCIAL-CAPACIDAD		
8					JUICIO/ESTIMA SOCIAL-TENACIDAD		
9					JUICIO/SANCIÓN SOCIAL- VERACIDAD		
10					JUICIO SANCIÓN SOCIAL- PROPIEDAD		
11					APRECIACION/ REACCIÓN		
12					APRECIACION/COMPOSICIÓN		
13					APRECIACION/VALUACIÓN		

**Diagrama 13. Base de datos de valoración.**

3) Para el paso siguiente, en el proceso de análisis se clasificó el tipo de cláusula (material, relacional, verbal, mental, existencial y conductual). 4) De manera consecuente, se identificó el tipo de polaridad que presentaba la valoración (positiva o negativa). 5) En sucesión, se identificó el tipo de proceso (material, relacional, verbal, mental, existencial y conductual) que acompañaba cada valoración. 6) Finalmente, se examinó cual era el tipo de realización que esta presentaba en de la cláusula (grupo nominal, atributo, adjunto, proceso o si esta se realizaba como una cláusula proyectada).

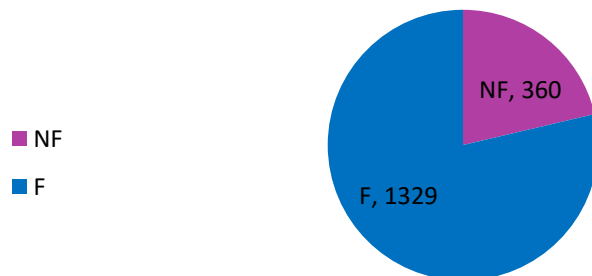
Después de llevar a cabo el análisis anterior, por separado en cada subcorpus, se realizaron diversos tipos de conteos: 1) uno para distinguir cuántas de las cláusulas con valoración mostraban polaridad positiva y cuántas negativa; 2) otro para conocer la cifra exacta en el uso de cada tipo de actitud, así como las realizaciones y los tipos de cláusulas en las cuales aparecen tales valoraciones. Al terminar dichos conteos, finalmente, se procedió a examinar las similitudes y diferencias que mostraban ambos subcórpora.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

#### 3.1. Análisis de TRANSITIVIDAD.

En el capítulo anterior fue descrita la metodología utilizada en el presente estudio. Como parte de ello, se mencionó que el corpus seleccionado como herramienta metodológica para el mismo está compuesto, a la vez, por dos subcórpora diferentes (10 reseñas estudiantiles y 5 reseñas de académicos). Ello en tanto que, el objetivo de la investigación es analizar las metafunciones ideacional (de formación de ideas o construcción de la experiencia) e interpersonal (de interacción entre emisor y receptor) presentes en dichos textos. Para analizar la metafunción ideacional fue necesario examinar el sistema de TRANSITIVIDAD, en la comprensión de que este nos permite observar la realización o construcción de significado por parte de los hablantes/escritores. Lo anterior se debe a que el sistema de TRANSITIVIDAD se enfoca específicamente en el subcomponente experiencial, donde resulta posible observar la manera en que se expresa la experiencia mediante una cláusula, en la cual intervienen un actor, un proceso y la circunstancia.



**Figura 1. Cláusulas analizadas: Finitas y no finitas.**

Una vez expuesto lo anterior, resulta importante indicar que se analizaron 360 cláusulas no finitas, a la vez que 1,329 cláusulas finitas, lo cual engloba una cifra de 1689 cláusulas analizadas en total, como se observa en la Figura 1. Por otro lado, la Tabla 2 muestra el número de cláusulas analizadas, por reseña, en el subcorpus de estudiantes (SCE). Finalmente, la Tabla 3 también presenta el número de cláusulas analizadas por reseña, pero del subcorpus de académicos (SCA).

<b>Reseña</b>	<b>Número de cláusulas</b>
<i>R1</i>	121
<i>R2</i>	80
<i>R3</i>	77
<i>R4</i>	85
<i>R5</i>	120
<i>R6</i>	93
<i>R7</i>	52
<i>R8</i>	37
<i>R9</i>	37
<i>R10</i>	24
<b>TOTAL</b>	<b>726</b>

**Tabla 2. Número de cláusulas analizadas por reseña en el SCE.**

En la Tabla 2 (SCE) es posible apreciar que la *R1*, *R5* y *R6* son las reseñas que cuentan con una cifra mayor de cláusulas, en comparación con las reseñas *R10*, *R9* y *R8*.

<b>Reseña</b>	<b>Número de cláusulas</b>
<i>R11</i>	123
<i>R12</i>	142
<i>R13</i>	392
<i>R14</i>	173
<i>R15</i>	133
<b>TOTAL</b>	<b>963</b>

**Tabla 3. Número de cláusulas analizadas por reseña en el SCA.**

En la Tabla 3 (SCA) se observa, claramente, que las reseñas, en comparación con el otro subcorpus analizado, presentan una cifra mayor de cláusulas. Por otro lado, la reseña más pequeña respecto a las cifras mostradas corresponde a *R11* (123 cláusulas), mientras que la de mayor medición es la *R13* (392 cláusulas).

### 3.1.1. Análisis de TRANSITIVIDAD en el subcorpus de estudiantes (SCE).

En la Tabla 4 se distinguen cuáles fueron los procesos utilizados por los alumnos en cada una de las diez reseñas analizadas. Igualmente, se interpreta que el uso de tipos de procesos específicos suele variar de una a otra.

<u>Reseña</u>	<u>Material</u>	<u>Relacional</u>	<u>Verbal</u>	<u>Mental</u>	<u>Conductual</u>	<u>Existencial</u>	<u>Total</u>
<i>R1</i>	63	26	15	13	1	3	121
<i>R2</i>	39	13	21	4	0	3	80
<i>R3</i>	38	18	14	5	0	2	77
<i>R4</i>	48	25	3	7	1	1	85
<i>R5</i>	76	26	9	6	1	2	120
<i>R6</i>	55	17	8	9	0	4	93
<i>R7</i>	36	10	2	3	0	1	52
<i>R8</i>	25	2	2	4	1	3	37
<i>R9</i>	23	8	1	3	2	0	37
<i>R10</i>	13	5	5	0	0	1	24
<b>Total</b>	416	150	80	54	6	20	726

**Tabla 4. Cláusulas analizadas según el tipo de procesos utilizados en cada reseña (SCE).**

Como se muestra en la Tabla 4, todos los alumnos utilizan de manera considerable los procesos materiales. En seguida, resulta posible observar que otro de los procesos más utilizados en las reseñas estudiantiles son los relacionales, seguidos por los verbales. Aunque también se aprecia que en la R2, el alumno hace un mayor uso de procesos verbales en comparación con los relacionales. Dicha reseña es la única en la que se observa tal característica. Sin embargo, también resulta notorio que los procesos menos utilizados por los alumnos, salvo en raras ocasiones, corresponden a los procesos conductuales y existenciales. Algunos ejemplos tomados del SCE son los siguientes:

#### Procesos materiales

(20) Cuando **YO leí** el título «Literatura satírica y relato lucianesco» no pensé que tropezaría con tantas dificultades [...] *[R1]*

(21) Jesús Gómez **comienza** su obra con la mención de un hecho interesante [...] *[R2]*

#### Procesos relacionales

(22) La intromisión de los locutores **son** muestra y señal del diálogo en la literatura [...] *[R2]*



(23) El libro **es** altamente recomendable por las especificaciones acerca de la vida de los santos y de la fascinación que ésta causaba en el vulgo. [R4]

### Procesos verbales

(24) Al igual que la autora citada, Gómez **habla** sobre etimología, no de dialogar sino de diálogo. [R2]

(25) **^YO** debo **decir** que la lectura de este libro me ayudó a ampliar mi campo de visión y a analizar puntos que no había considerado en mis primeras lecturas de El Quijote. [R3]

### Procesos mentales

(26) **^YO pienso** que acierta **^EL AUTOR** con esta sentencia [...] [R1]

(27) Otro aspecto importante del libro, digno de recomendación, es que cuenta con una amplia selección bibliográfica, que además, **^YO creo** que por tratarse de un autor español, resulta más accesible para los universitarios como nosotros [...] [R2]

### Procesos existenciales

(28) José María Micó advierte que no **hay** poema conservado del poeta antes de 1580. [R6]

(29) Desde los tiempos de Lope de Rueda, el teatro comenzaba a ser una actividad comerciable y sin duda **existieron** compañías formales. [R5]

### Procesos conductuales

(30) A lo largo de los capítulos del texto se advierte un poder de adaptación de cuanto a Valencia llegaba, que explica cómo triunfará entre los valencianos el cultivo de los temas históricos, y que entre ellos pudiera **vivir** tan gallardamente Lope de Vega. [R8]

(31) La vigorosa entonación del lenguaje poético, su riqueza, su pompa, su galanura en la forma llena de majestad, su armonía encantadora, ya **cante** a la divinidad, ya al amor exaltado o apacible. [R9]

### **3.1.2. Análisis de TRANSITIVIDAD en el subcorpus de académicos (SCA).**

En la Tabla 5 es posible observar qué procesos fueron utilizados por los académicos en cada una de las cinco reseñas analizadas. Resulta importante notar que el tipo de proceso más

recurrente, aun tomando en cuenta que se trata de un subcorpus distinto, sigue siendo el proceso material, seguido por los procesos relacional y verbal, respectivamente. Pero al examinar la reseña 13 resultan notorios ciertos aspectos distintivos en la misma, como por ejemplo, su mayor uso de procesos mentales a comparación de los verbales. Igualmente, dicha reseña indica un mayor uso de procesos en el conteo total, respecto a las 4 restantes. Ello se debe, quizá, a que también es el texto más amplio en cuanto a extensión, así como al estilo particular de redacción empleado por el autor.

<b>Reseña</b>	<b>Material</b>	<b>Relacional</b>	<b>Verbal</b>	<b>Mental</b>	<b>Conductual</b>	<b>Existencial</b>	<b>Total</b>
<b>R11</b>	95	12	9	2	2	3	123
<b>R12</b>	104	20	7	5	3	3	142
<b>R13</b>	198	68	43	54	27	2	392
<b>R14</b>	113	35	9	12	1	3	173
<b>R15</b>	109	14	8	2	0	0	133
<b>Total</b>	619	149	76	75	33	11	963

**Tabla 5. Cláusulas analizadas según el tipo de procesos utilizados en cada reseña (SCA).**

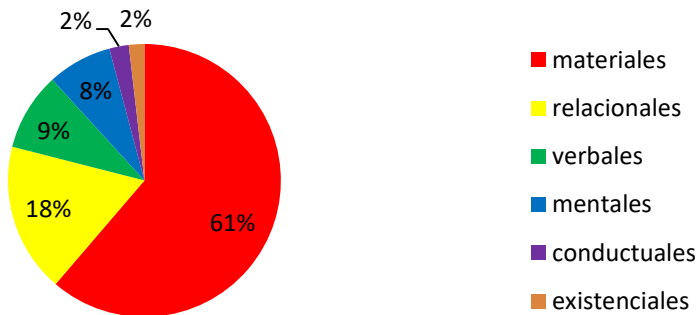
### **3.1.3. Análisis de TRANSITIVIDAD en el SCE y el SCA.**

En las 1,689 cláusulas, analizadas en los subcórpora recopilados, se pudo apreciar lo siguiente: las clases de procesos que aparecen con mayor frecuencia son los procesos materiales, relacionales y verbales. En cambio, los dos procesos menos reiterados fueron los

conductuales y existenciales. Dicha información puede apreciarse tanto en la Tabla 6 como en la Figura 2, las cuales se presentan a continuación:

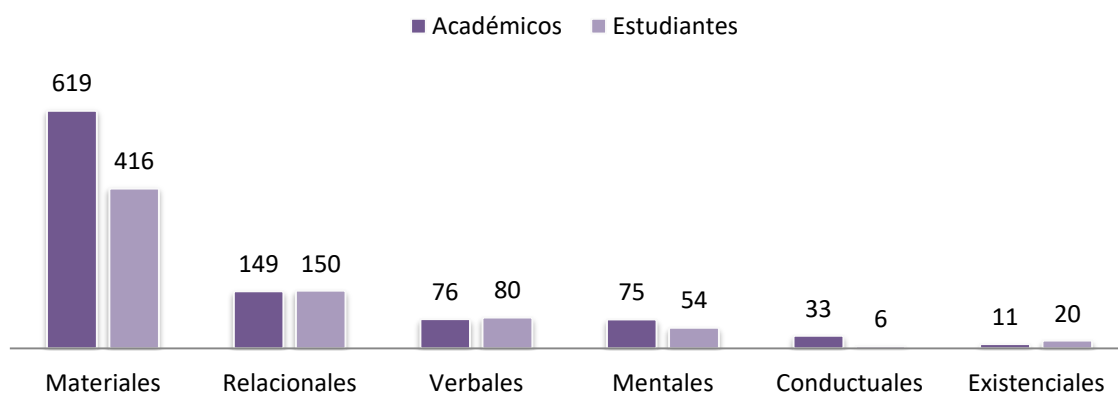
TIPO DE PROCESO	NUMERO DE PROCESOS EN SCE	NUMERO DE PROCESOS EN SCA	TOTAL DE PROCESOS
Materiales	416	619	1035
Relacionales	150	149	299
Verbales	80	76	156
Mentales	54	75	129
Conductuales	6	33	39
Existenciales	20	11	31
Total	726	963	1689

**Tabla 6. Número de procesos utilizados en ambos subcórpora.**



**Figura 2. Porcentaje de procesos utilizados en las 15 reseñas.**

Un aspecto interesante que se manifiesta al comparar ambos subcórpora empleados en el estudio, es que existen distinciones entre la frecuencia con que ocurren, en cada uno, los procesos utilizados. Ello se muestra en la Gráfica 1, así como en la Tabla 7:



**Gráfica 1. Comparación de los procesos utilizados en ambos subcorpus o subcórpora.**

	Académicos	Estudiantes
<b>Materiales</b>	64%	57%
<b>Relacionales</b>	16%	21%
<b>Verbales</b>	8%	11%
<b>Mentales</b>	8%	7%
<b>Conductuales</b>	3%	1%
<b>Existenciales</b>	1%	3%
<b>Total</b>	100%	100%

**Tabla 7. Porcentajes de procesos utilizados en ambos subcorpus o subcórpora.**

De acuerdo a la información presentada en la Gráfica 1 al igual que en la Tabla 7, en ambos subcórpora examinados, académicos y alumnos indican una clara predilección por el uso de procesos materiales en las reseñas. Siguiendo con lo anterior, resulta interesante observar que el número de procesos de este tipo utilizados por académicos se muestra considerablemente superior al que revelan los alumnos.

El segundo proceso utilizado con mayor asiduidad, tanto por académicos como por alumnos, es el proceso relacional. En la Grafica 1 se aprecia que ambos grupos utilizan casi el mismo número de procesos relacionales, en tanto que su diferencia radica en un solo dígito. Sin embargo, al observar este aspecto en los indicadores porcentuales, tal como aparece en la Tabla 6, existe una diferencia ligeramente más marcada.

En el caso del tercer proceso más recurrente en los subcórpora analizados, el puesto corresponde al proceso verbal. Tal como se observa en la Gráfica 1 y en la Tabla 7, son los estudiantes quienes utilizan con más recurrencia dicho recurso lingüístico.

En cuanto a otros detalles relevantes que se muestran en la Grafica 1 y en la Tabla 7, llama la atención que los académicos revelan cierta tendencia a realizar un mayor uso del proceso mental, en comparación con los alumnos. De la misma forma, los alumnos utilizan en muy raras ocasiones los procesos conductuales.

Finalmente, es en el uso de los procesos existenciales, donde alumnos superan a académicos, si bien, estos procesos resultan en general los menos utilizados por ambos grupos.

### **3.2. Análisis de valoración.**

A lo largo de este trabajo se ha explicado que el objetivo principal de la misma es comprender la manera en que se expresan las metafunciones, ideacional e interpersonal, en

las reseñas literarias de un grupo de alumnos y un grupo de académicos. Para ello, como igualmente se ha mencionado, fue necesario analizar por separado ambas funciones, en el sentido de buscar comprender la manera en que se relacionan los distintos tipos de procesos que tienen lugar en los escritos con la expresión de ACTITUD.

En el caso del apartado anterior se expuso que para examinar la metafunción ideacional, resultó imperativo utilizar el sistema de TRANSITIVIDAD. Por lo tanto, en el presente apartado se describirá, en cambio, la manera de analizar la metafunción interpersonal. Para ello, primero es importante considerar que tal como se explicó en capítulo II, la metafunción interpersonal es la función encargada de expresar las relaciones y actitudes entre el hablante/escritor y el oyente/lector, en tanto que a través de tal metafunción resulta posible observar la manera en que se posicionan estos interactuantes, de acuerdo a la situación con la que lidian.

Para realizar el análisis de la metafunción interpersonal se utilizó el Modelo de Valoración desarrollado por Martin & White (2005). Particularmente, del modelo señalado se empleó el subsistema de ACTITUD, mismo que a su vez se encuentra dividido en tres categorías distintas: AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN. Considerado lo anterior, es importante indicar que se analizaron un número total de 366 cláusulas, tal como se puede apreciar en la Tabla 8:

<b>Valoraciones de Estudiantes</b>	185
<b>Valoraciones de Académicos</b>	181
<b>Total de valoraciones</b>	366

**Tabla 8. Valoraciones analizadas.**

### 3.2.1. Análisis de valoración en el SCE.

Para llevar a cabo el análisis de valoración se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: tipo de cláusula, polaridad, y tipo de valoración. Dicha examinación utilizó como base teórica el subsistema de ACTITUD, al igual que la realización lingüística de las valoraciones encontradas. La tabla 3 muestra la frecuencia en los tipos de cláusulas utilizadas por los estudiantes, solo que ahora acompañadas por las valoraciones hechas por los mismos. En ella es posible apreciar que los alumnos hacen un gran uso de las cláusulas materiales, seguidas por las cláusulas relacionales y después las verbales.



**Figura 3. Porcentajes de los tipos de cláusulas utilizadas en las valoraciones en el SCE.**



En la Tabla 8 es posible observar que, de las 366 cláusulas analizadas, tan solo 185 de estas pertenecen al SCE. Por otro lado en la Tabla 9 es posible observar, siguiendo la misma tónica, que de las 185 cláusulas con valoración pertenecientes al SCE, tan solo 145 de estas fueron positivas, mientras que las 40 restantes fueron valoraciones con polaridad negativa.

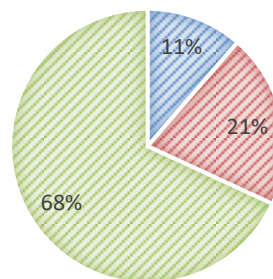
<b>Valoraciones positivas de estudiantes</b>	<b>145</b>
<b>Valoraciones negativas de estudiantes</b>	<b>40</b>
<b>Total</b>	<b>185</b>

**Tabla 9. Polaridad de las valoraciones en el SCE.**

### **3.2.1.1. Sistema de ACTITUD: AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN en el SCE.**

En la Figura 4 es posible distinguir el tipo de valoración utilizada con mayor frecuencia por los estudiantes en el SCE, de acuerdo al sistema de ACTITUD. Por lo tanto, en primer lugar se encuentra la APRECIACIÓN, seguida de la valoración de JUICIO y, por último, la de AFECTO.

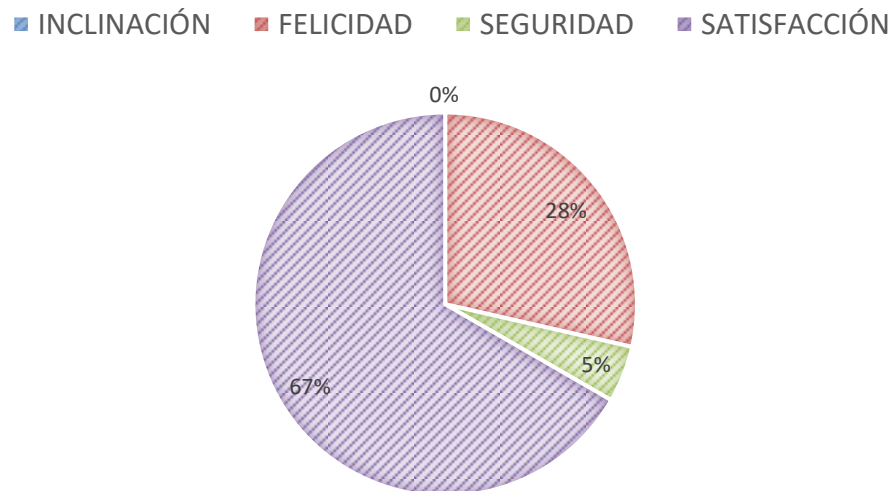
■ AFECTO ■ JUICIO ■ APRECIACION



**Figura 4. Porcentajes de los tipos de valoraciones utilizadas en el SCE.**

### 3.2.1.1.2. Sistema de ACTITUD: AFECTO en el SCE.

En esta sección se describen cada una de las categorías: AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN, por separado. Resulta posible notar que la categoría de AFECTO se divide a su vez en cuatro subcategorías: *inclinación*, *felicidad*, *seguridad* y *satisfacción*. En la Figura 5 se muestra que la subcategoría utilizada con mayor frecuencia en el SCE es la de *satisfacción*, seguida por la de *felicidad* y, por último, la de *seguridad*. Algo relevante de mencionar, es que los estudiantes que participaron en la investigación no hacen uso de la subcategoría de *inclinación*.



**Figura 5. Porcentaje de uso de valoraciones tipo AFECTO en el SCE.**

Ejemplos tomados del SCE sobre la categoría de AFECTO:

(32) Cuando leí el título «Literatura satírica y relato lucianesco» no pensé que tropezaría con **tantas dificultades** para hallar un libro. (*afecto/felicidad-negativa [R1]*)

(33) La mía, por ejemplo, **ni siquiera está reseñando nada**, pero ese es el fin. (*afecto/satisfacción-negativa [R1]*)

(34) El artículo plantea la **inconformidad** del autor respecto a el trato que se le da a la comedia española. (*afecto/seguridad negativa [R1]*)

### 3.2.1.1.3. Sistema de ACTITUD: JUICIO en el SCE.

Al apreciar las valoraciones de la categoría de JUICIO es notorio que, al igual que ocurre con la de AFECTO, esta cuenta con dos subcategorías distintas, que a su vez se dividen, ambas, en algunas subcategorías aún más específicas: JUICIO-ESTIMA SOCIAL (*normalidad, capacidad y tenacidad*) y JUICIO-SANCIÓN SOCIAL (*veracidad y propiedad*). En la Figura 6 se muestra que la valoración de JUICIO más utilizada por los estudiantes en el SCE corresponde a la de JUICIO-ESTIMA SOCIAL/*capacidad*. En segundo lugar ocurre la valoración tipo JUICIO-ESTIMA SOCIAL/*normalidad*, seguida por las de JUICIO-SANCIÓN SOCIAL/*veracidad*, JUICIO-SANCIÓN

SOCIAL/*propiedad* y, finalmente, como la valoración menos frecuentes en su uso, JUICIO-ESTIMA SOCIAL/*tenacidad*.



**Figura 6. Porcentaje de uso de valoraciones tipo JUICIO en el SCE.**

Ejemplos tomados del SCE sobre la categoría de JUICIO:

(35) Para mí que **soy una ignorante** completa respecto a la simbología del quijote, debo decir que la lectura de este libro me ayudó. (*juicio estima social/capacidad-negativa [R3]*)

(36) Lope **trata de darle imaginación a la comedia** para suplir mental e imaginativamente lo que la limitación de medios no podía ofrecer, pero termina adoptando la tramoya con la intención de vender sus obras. (*juicio estima social/tenacidad-positiva [R5]*)

(37) [...] y es que una pesquisa **nunca fue tan buena, tan entretenida**. (*juicio estima social/normalidad-positiva [R1]*)

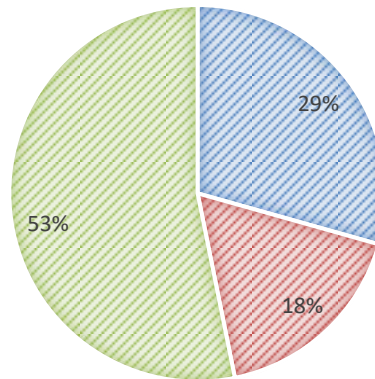
(38) El motivo por el que elegí este libro y lo recomiendo es, en primera, por tratarse de un libro especializado, publicado en editorial Cátedra, que **goza de buen prestigio**, y su autor parece tener experiencia y conocimiento del tema (*juicio sanción social/veracidad-positiva [R2]*)

(39) La constante puesta en escena de **la virtud y el vicio** es para causar conciencia en el espectador. (*juicio sanción social/propiedad-positiva [R4]*)

#### **3.2.1.1.4. Sistema de ACTITUD: APRECIACIÓN en el SCE.**

En cuanto a las valoraciones de la categoría de APRECIACIÓN, al igual que ocurre con las de AFECTO y JUICIO, esta también cuenta con tres subcategorías más específicas: *Reacción*, *composición* y *valuación*. En la Figura 7 es posible distinguir la frecuencia con que los estudiantes utilizan las valoraciones de APRECIACIÓN:

■ REACCIÓN ■ COMPOSICIÓN ■ VALUACION



**Figura 7. Porcentaje de uso de valoraciones tipo APRECIACIÓN en el SCE.**

Las valoración tipo APRECIACIÓN más frecuente, como se observa en la Figura 7, corresponde a la de APRECIACIÓN/*valuación* mientras que la segunda más recurrente es la de APRECIACIÓN/*reacción* y, en último lugar, la de tipo APRECIACIÓN/*composición*.

Ejemplos tomados del SCE sobre la categoría de APRECIACIÓN:

(40) Jesús Gómez comienza su obra con la mención de un hecho **interesante** [...]

*(apreciación/reacción-positiva [R2])*

(41) Aplica **sus recursos más elevados** a exaltar un mundo rural ficticio, así como

la armonía de la naturaleza. *(apreciación/composición-positiva [R7])*

(42) Un libro **con alto valor biográfico** que describe evolutivamente toda una nueva reinterpretación artística. (*apreciación/valuación-positiva [R8]*)

### 3.2.1.1.5. Realizaciones lingüísticas en el SCE.

Examinar los tipos de cláusulas que acompañan las valoraciones expresadas por los estudiantes permitió realizar un análisis riguroso con el objetivo de conocer las valoraciones que se expresan en el género de reseñas, específicamente, en reseñas literarias. Tal análisis facilitó la observación de las formas en que se manifiesta la realización lingüística de tales valoraciones en las cláusulas presentes, a su vez, en el subcorpus seleccionado.

Al apreciar las realizaciones lingüísticas que se presentan en el SCE, en la Figura 8, resulta posible notar que la más frecuente es la de los grupos nominales mientras en segundo lugar se encuentran las de atributo y, en tercer lugar, las realizaciones lingüísticas por procesos. En cambio, la realización lingüística utilizada de forma menos recurrente corresponde a la de cláusula proyectada.



**Figura 8. Porcentaje de realizaciones lingüísticas utilizadas en el SCE.**

Ejemplos tomados del SCE sobre realizaciones lingüísticas:

(43) Jesús Gómez comienza su obra con la mención de **un hecho interesante**.

*(grupo nominal [R2])*

(44) Sobre los interlocutores, **no resulta raro** que sean generalmente hombres, no hay mujeres en los diálogos platónicos, ciceronianos ni lucianescos, a excepción de Diálogos de las cortesanas y la aparición de Mónica, la madre de San Agustín, que este permitió en Di ordinare. *(atributo [R2])*

(45) En el primer capítulo, José María Micó advierte que **no hay poema conservado del poeta antes de 1580**. *(cláusula proyectada [R6])*

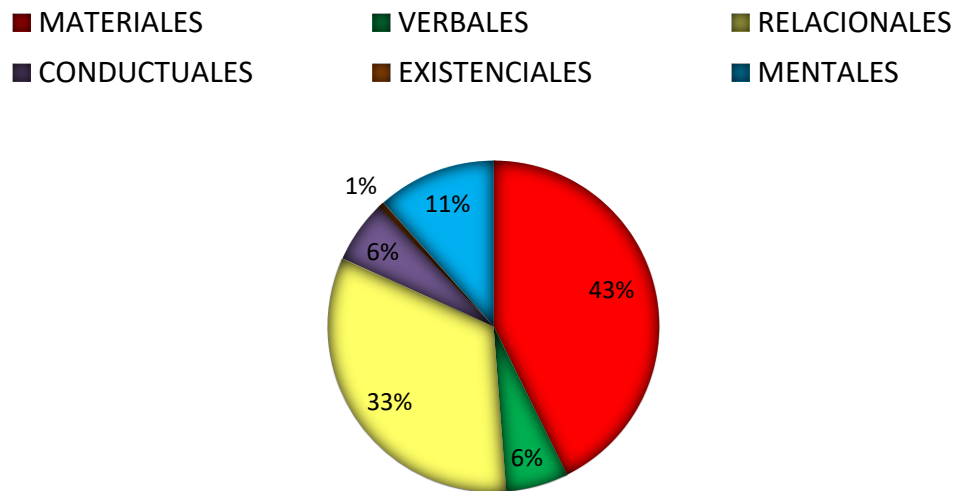
(46) El motivo por el que elegí este libro y lo **recomiendo** es, en primera, por tratarse de un libro especializado. *(proceso [R2])*

(47) La mía, por ejemplo, **ni siquiera** está reseñando nada, pero ese es el fin. *(adjunto [R1])*



### 3.2.2. Análisis de valoración en el SCA.

Para efectuar el análisis de valoración, como ha sido mencionado en apartados previos, se tomaron en cuenta para su examinación los siguientes aspectos: tipo de cláusula, polaridad y tipo de valoración. Lo anterior de acuerdo al subsistema de ACTITUD, al igual que a la realización lingüística de tales valoraciones. Al observar la Figura 9 resulta posible distinguir, acompañadas de las valoraciones realizadas por el grupo de académicos participantes, la frecuencia de los tipos de cláusulas. Siguiendo con lo anterior, los tipos de cláusulas más utilizados, como ocurrió con el grupo de alumnos, continúan siendo las cláusulas materiales mientras que en segundo lugar están las relacionales y, en tercer lugar, las cláusulas mentales.



**Figura 9. Porcentaje de tipos de cláusulas utilizadas en las valoraciones del SCA.**

Es aquí donde se observa, este grupo muestra una diferencia importante respecto a los estudiantes: los académicos tienden a utilizar con mayor frecuencia las cláusulas mentales cuando hacen una valoración. También se muestra que los estudiantes no hacen uso de cláusulas conductuales al expresar alguna valoración, al contrario de los académicos. Otra de las distinciones que aparecen en ambos subcórpora es que los alumnos realizan valoraciones acompañadas de cláusulas existenciales; caso contrario a los académicos, quienes hacen uso casi nulo de tal tipo de valoración.

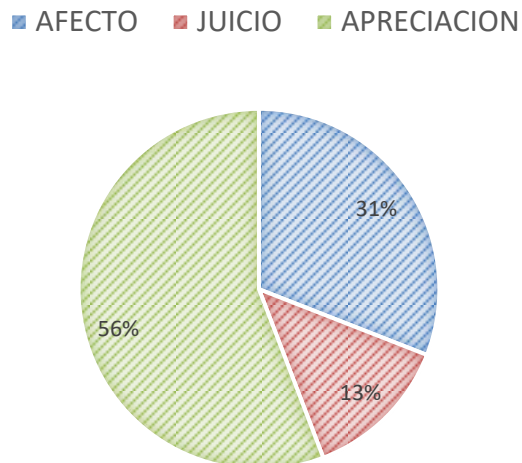
En la Tabla 8 se observa que, de las 366 cláusulas analizadas, 181 de estas pertenecen al SCA. Por otro lado, la Tabla 10 señala que, de las 181 cláusulas con valoración pertenecientes a dicho subcorpus, 101 de las mismas presentan una polaridad positiva mientras que las 80 restantes indican una polaridad negativa.

<b>Valoraciones Positivas Académicos</b>	<b>101</b>
<b>Valoraciones Negativas Académicos</b>	<b>80</b>
<b>Total</b>	<b>181</b>

**Tabla 10. Polaridad de las valoraciones en el SCA**

### 3.2.2.1. Sistema de ACTITUD: AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN en el SCA.

Si bien, hasta ahora las comparaciones entre el SCE y el SCA revelan diversas similitudes entre las preferencias de los participantes, al observar la Figura 10 resulta posible notar una distinción tanto en la frecuencia como en el uso del tipo de valoración. Mientras que la APRECIACIÓN sigue siendo el tipo de valoración más utilizado por ambos grupos, los académicos utilizan el afecto en segundo lugar y, en último, la valoración de JUICIO. Con los estudiantes, en cambio, ocurre lo contrario.

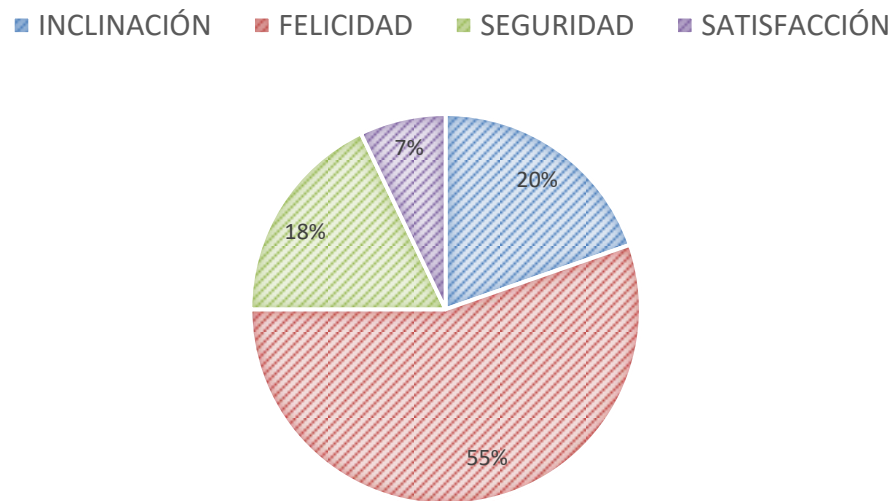


**Figura 10. Porcentaje de tipo de valoraciones utilizadas en el SCA**

### 3.2.2.1.2. Sistema de ACTITUD: AFECTO en el SCA.

En la figura 11 es observable que, en cuanto al uso de valoraciones tipo AFECTO, el más utilizado en el SCA corresponde a *felicidad*, seguido por *inclinación* y *seguridad*, respectivamente. En cambio, las valoraciones menos frecuentes son las de *satisfacción*. Al

comparar ambos subcorpus empleados en el estudio respecto a los tipos de valoración, se manifiesta que los académicos hacen un mayor uso de valoraciones tipo *AFECTO/felicidad*, además de *AFECTO/inclinación*, lo cual no ocurre con los estudiantes.

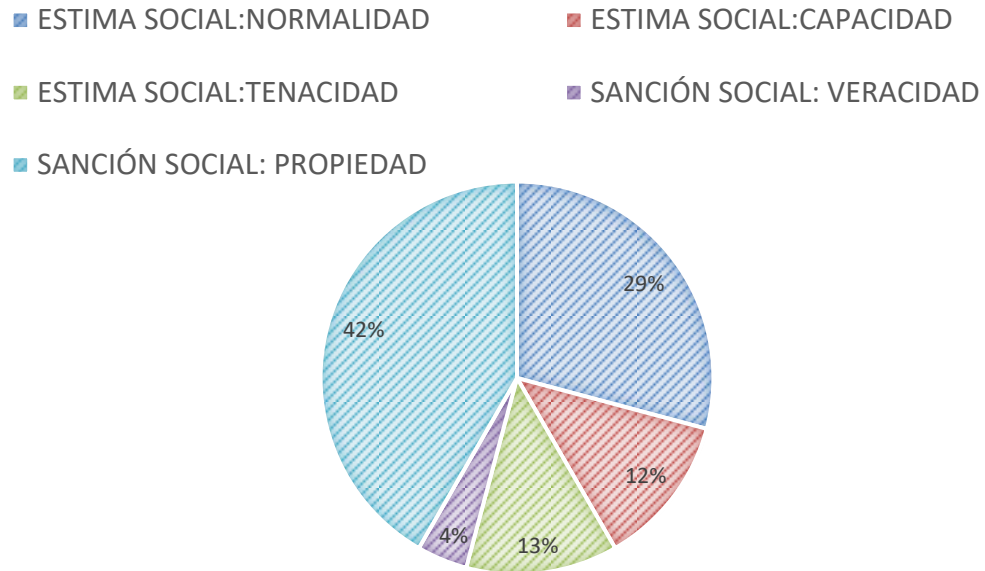


**Figura 11. Porcentaje de uso de valoraciones tipo afecto en SCA.**

### **3.2.2.1.3. Sistema de actitud: JUICIO en el SCA.**

En la Figura 12 resultan apreciables las valoraciones tipo JUICIO que los académicos utilizan en el SCA con más frecuencia. La valoración de JUICIO-SANCIÓN SOCIAL/*propiedad* es la empleada con más frecuencia por los académicos, además, muestran en general un mayor uso de tal valoración que los estudiantes. En segundo lugar está la de tipo JUICIO-ESTIMA SOCIAL/*normalidad*, en tercero la de JUICIO-ESTIMA SOCIAL/*tenacidad*, en cuarto la de JUICIO-

ESTIMA SOCIAL/*capacidad* y, en último, la valoración de tipo JUICIO-SANCIÓN SOCIAL/*veracidad*. Es relevante señalar que, en comparación con los académicos, los alumnos muestran un uso nulo de la valoración tipo JUICIO-ESTIMA SOCIAL/*tenacidad*.

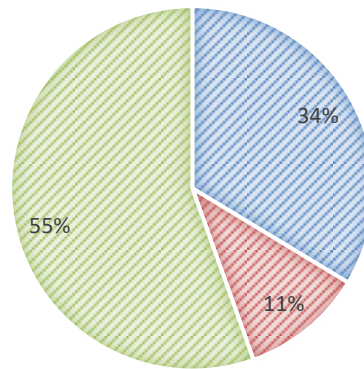


**Figura 12. Porcentaje de uso de valoraciones tipo juicio en SCA.**

#### **3.2.2.1.4. Sistema de actitud: APRECIACIÓN en el SCA.**

Al comparar el SCE y el SCA es verificable, tal como indica la Figura 13, que los académicos hacen casi el mismo uso que los estudiantes, difiriendo únicamente en el porcentaje de uso de cada valoración tipo APRECIACIÓN.

■ REACCIÓN ■ COMPOSICIÓN ■ VALUACIÓN

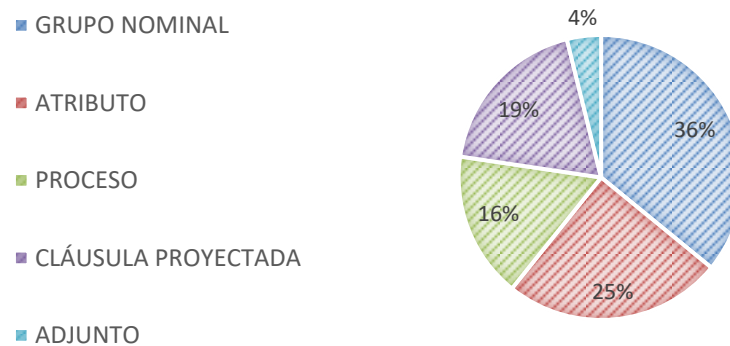


**Figura 13. Porcentaje de uso de valoraciones tipo apreciación en SCA.**

#### **3.2.2.1.5. Realizaciones lingüísticas en el SCA.**

Como se ha mencionado en apartados anteriores, analizar los tipos de cláusulas que acompañan las valoraciones expresadas por académicos permitió conocer las valoraciones que se expresan en el género de reseñas. El mismo permitió observar la manera en que se da la realización lingüística de tales valoraciones en las cláusulas. Al comparar la frecuencia con que ocurren las realizaciones lingüísticas que utilizan los académicos, con la de los estudiantes, es posible señalar algunas diferencias. En la Figura 14 se indica que, tal como ocurre en el SCE, las realizaciones lingüísticas más frecuentes en el SCA son las de grupo nominal y atributo. Una de las diferencias mencionadas sobre ambos subcorpus, es que en el

SCA aparecen más realizaciones lingüísticas tipo cláusula proyectada, en vez de procesos, si bien, la realización de tipo adjunto es la menos frecuente



**Figura 14. Porcentaje de realizaciones lingüísticas utilizadas en SCA.**

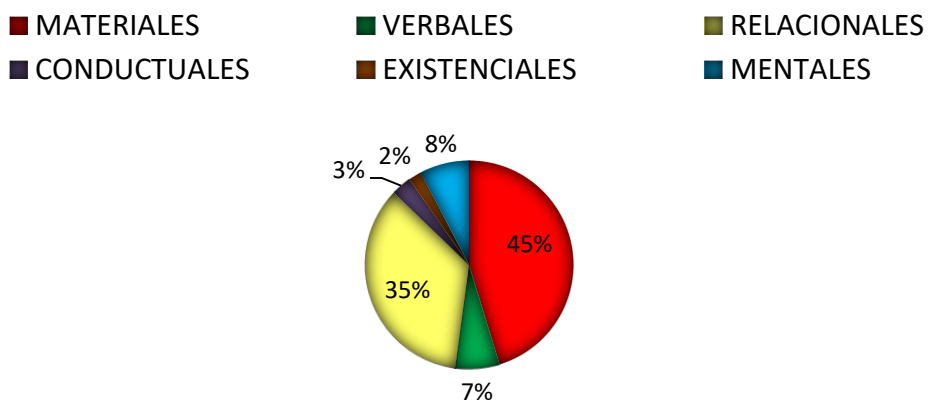
### 3.2.3. Análisis de valoración en el SCE y el SCA.

En la tabla 11 se puede apreciar, de las 366 cláusulas analizadas en el presente estudio, el porcentaje de las polaridades mostradas en ambos subcorpus. Del 100% de las cláusulas pertenecientes al SCE, el 78% de las mismas fueron positivas mientras que el otro 22% fueron negativas. En cambio, del 100% de las cláusulas pertenecientes al SCA, solo el 56% fueron valoraciones positivas mientras el otro 44% fueron negativas. Es posible observar que ambos subcorpus muestran como mayoría una polaridad positiva.

<b>Valoraciones Positivas Estudiantes</b>	<b>78%</b>	<b>Valoraciones positivas Académicos</b>	<b>56%</b>
<b>Valoraciones Negativas Estudiantes</b>	<b>22%</b>	<b>Valoraciones Negativas Académicos</b>	<b>44%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>100%</b>

**Tabla 11. Polaridad de las valoraciones en ambos subcórpora**

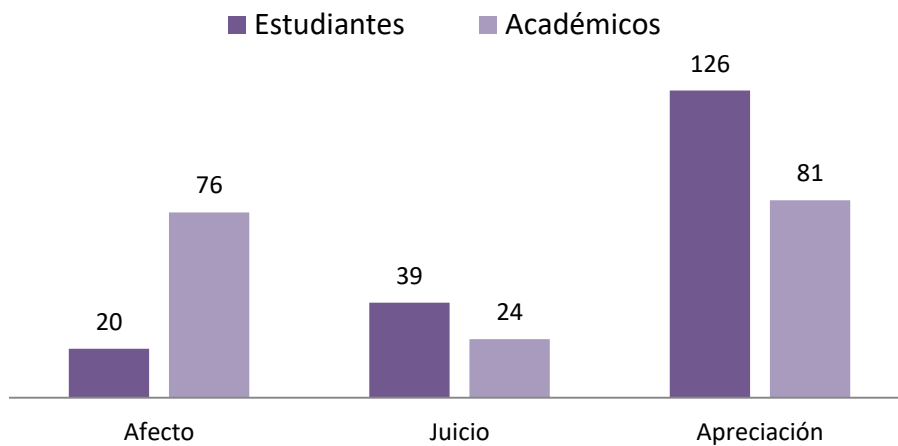
Un aspecto notable, en la Tabla 11, es la tendencia que muestran los estudiantes para ser más positivos en sus valoraciones, a comparación de los académicos, quienes son más negativos y críticos con el contenido de la obra que reseñan. Al verificar la Figura 15 resulta posible notar la frecuencia con que se utiliza el tipo de cláusula que contiene una valoración. Siguiendo con lo anterior, las cláusulas materiales contienen la mayoría de las valoraciones, seguidas por las cláusulas relacionales, mentales y existenciales, respectivamente.



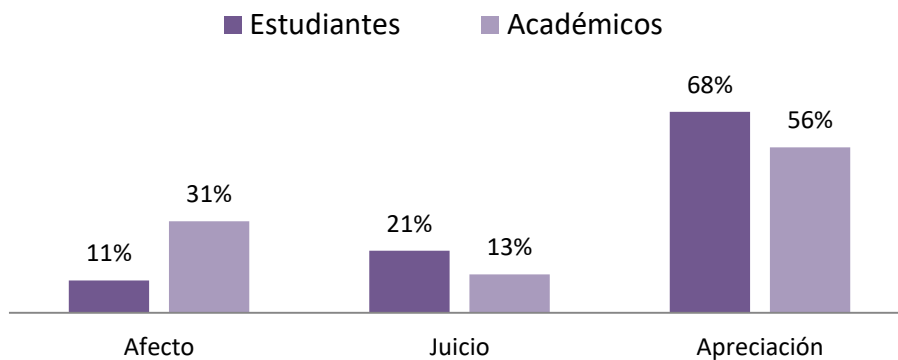
**Figura 15. Porcentaje de tipo de cláusulas utilizadas en las valoraciones en las 15 reseñas.**



En la Gráfica 2 y 3 se indica que existe una gran diferencia entre absolutos y relativos, en cuanto al uso del tipo de valoración en ambos subcorpus. En dicho sentido, los académicos utilizan más valoraciones tipo afecto (31%) en comparación a los estudiantes (11%). Por otro lado, los estudiantes hacen más uso de valoraciones tipo juicio (21%) que los académicos (13%). Sin embargo, ambos grupos indican preferir el empleo de valoraciones tipo apreciación (68% estudiantes y 56% académicos, respectivamente).



**Gráfica 2. Comparación de tipo de valoración utilizada en ambos subcorpus**



**Gráfica 3. Porcentaje de tipo de valoración utilizada en ambos subcorpus**

### 3.3. Correlación entre el sistema de TRANSITIVIDAD y el sistema de ACTITUD

Después de haber obtenido los porcentajes y la frecuencia del análisis de transitividad y el de valoración (sistema de actitud) nos es posible hacer una correlación entre ambos.

#### 3.3.1. Correlación entre el sistema de TRANSITIVIDAD y el sistema de ACTITUD en el SCE.

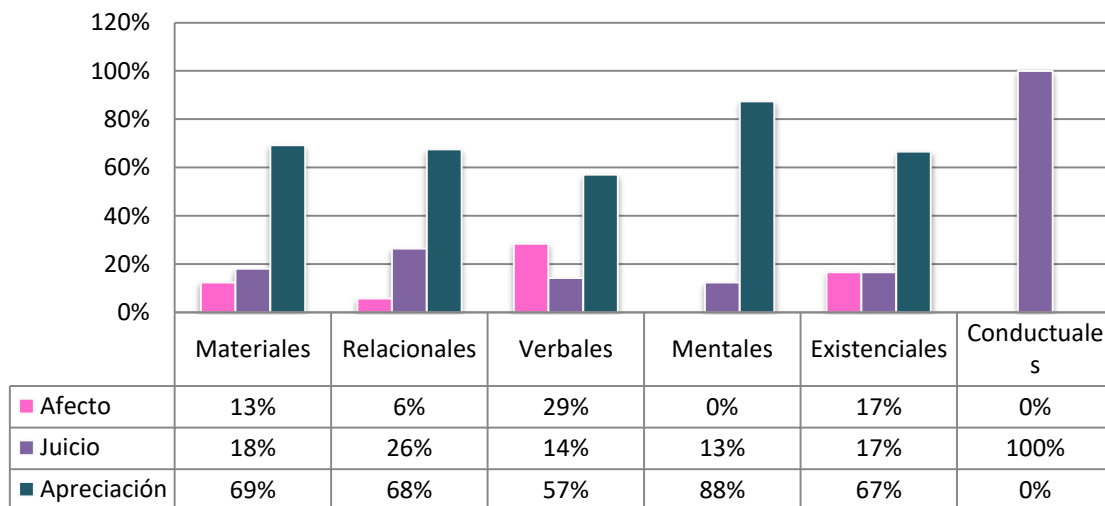
Después de haber descrito los dos análisis (de TRANSITIVIDAD y del sistema de ACTITUD) desarrollados en la presente investigación, así como los resultados obtenidos en la misma, resulta factible explicar la correlación existente entre ambos análisis. En este apartado se presenta la relación que se pudo observar entre los datos que se obtuvieron.

La tabla 12 muestra el número de valoraciones de AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN que se realizan de acuerdo al tipo de cláusula (material, relacional, verbal, mental existencial y conductual) en el SCE.

Valoración	Afecto	Juicio	Apreciación	TOTAL
<b>Materiales</b>	11	16	61	88
<b>Relacionales</b>	4	18	46	68
<b>Verbales</b>	4	2	8	14
<b>Mentales</b>	-	1	7	8
<b>Existenciales</b>	1	1	4	6
<b>Conductuales</b>	-	1	-	1
<b>TOTAL</b>	20	39	126	185

**Tabla 12. Frecuencias de valoración por tipo de cláusula de SCE**

Por otro lado, la Gráfica 4 indica el porcentaje que corresponde a los datos obtenidos de las valoraciones de AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN, de acuerdo al tipo de cláusulas en el SCE.



**Gráfica 4. Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas en SCE**

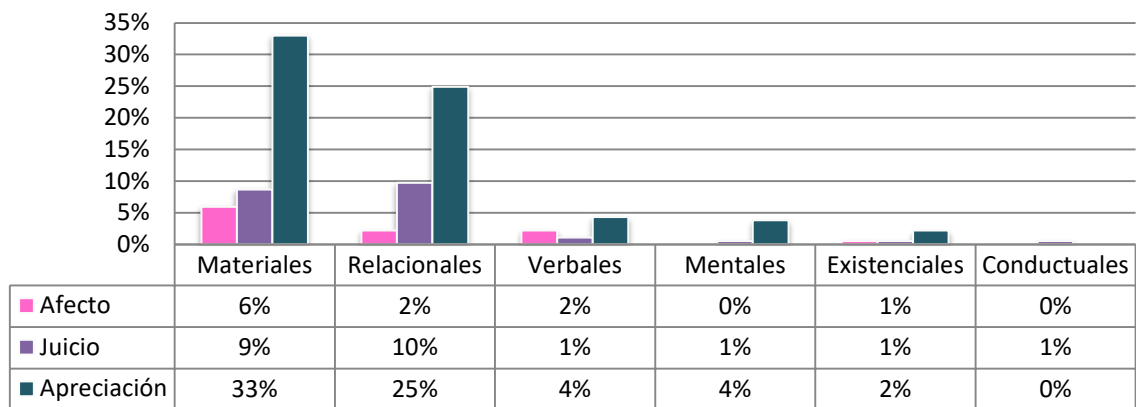
Las cuestiones notorias, de acuerdo a la Tabla 12 y Grafica 4, es que de las 88 cláusulas materiales el 69% corresponde a las valoraciones tipo APRECIACIÓN mientras que el 18% pertenecen a las de JUICIO. Igualmente, solo el 16% se registra en las tipo AFECTO. Por otro lado, de las 68 cláusulas relacionales el 68% de estas corresponden a las de APRECIACIÓN, el 26% a las de JUICIO y solo el 6% a valoraciones tipo AFECTO.

De las cláusulas verbales, el 57% contiene valoraciones de APRECIACIÓN, el 29% de AFECTO y solo el 14% de las mismas tienen valoraciones tipo JUICIO. Así mismo es importante destacar que a partir de las cláusulas verbales las realizaciones disminuyen considerablemente. Las cláusulas mentales, en cambio, no contienen ninguna valoración de

AFECTO, pero si tienen un 88% de valoraciones tipo APRECIACIÓN y un 13% con valoraciones de JUICIO.

Las cláusulas existenciales indican que el 67% de estas contiene valoraciones tipo APRECIACIÓN. Por otro lado, resulta curioso señalar que existe un mismo número (1) y porcentaje (17%) respecto a las valoraciones de JUICIO y AFECTO. En cuanto a las cláusulas conductuales, el 100% de las mismas contiene valoraciones tipo JUICIO.

En la Gráfica 5 se observa el porcentaje total de las cláusulas valorativas (185) que aparecen en el SCE. Resulta relevante mencionar que las valoraciones tipo APRECIACIÓN tienden a aparecer con mayor frecuencia en las cláusulas materiales, relacionales, verbales y mentales; pero estas no aparecen en las cláusulas de JUICIO. Igualmente, es notorio que las valoraciones de JUICIO aparecen con mayor frecuencia en las cláusulas relacionales. Uno de los aspectos notables en este análisis es que las cláusulas verbales son las únicas en las cuales las valoraciones tipo AFECTO aparecen con mayor frecuencia, en comparación a los otros tipos de cláusulas, donde las de AFECTO tienden a aparecer con menor frecuencia.



**Gráfica 5. Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas respecto al total en SCE**

### 3.3.2. Correlación entre el sistema de TRANSITIVIDAD y el sistema de ACTITUD en el SCA.

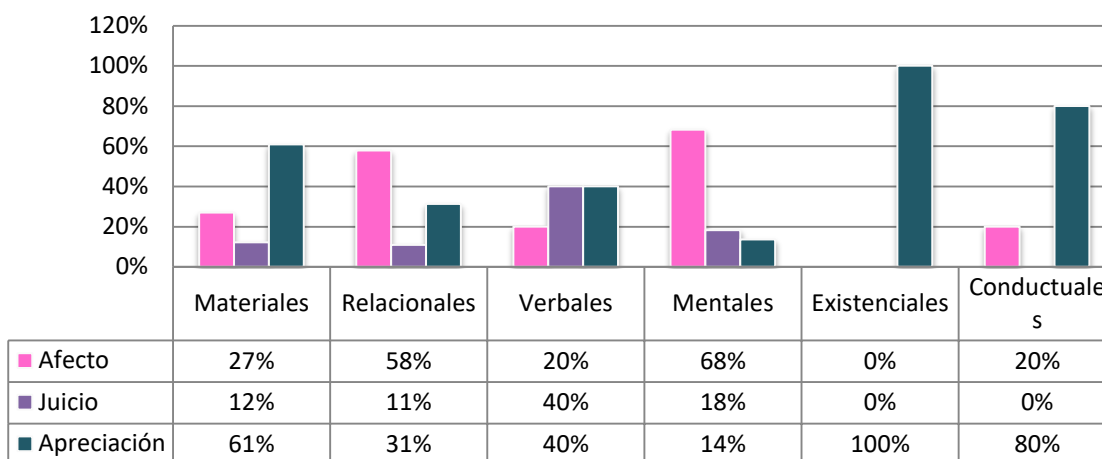
Como se menciona en el apartado anterior, después de explicar los dos tipos de análisis (de TRANSITIVIDAD y del sistema de ACTITUD) realizados en el presente estudio se procedió a realizar una correlación entre los datos obtenidos, pero en este caso del SCA.

En la tabla 13 se muestra el número de valoraciones de AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN que se realizan según el tipo de cláusula (material, relacional, verbal, mental existencial y conductual) en el SCA.

Valoración	Afecto	Juicio	Apreciación	TOTAL
Materiales	20	9	45	74
Relacionales	37	7	20	64
Verbales	2	4	4	10
Mentales	15	4	3	22
Existenciales	-	-	1	1
Conductuales	2	-	8	10
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>24</b>	<b>81</b>	<b>181</b>

**Tabla 13. Frecuencias de valoración por tipo de cláusula de SCA.**

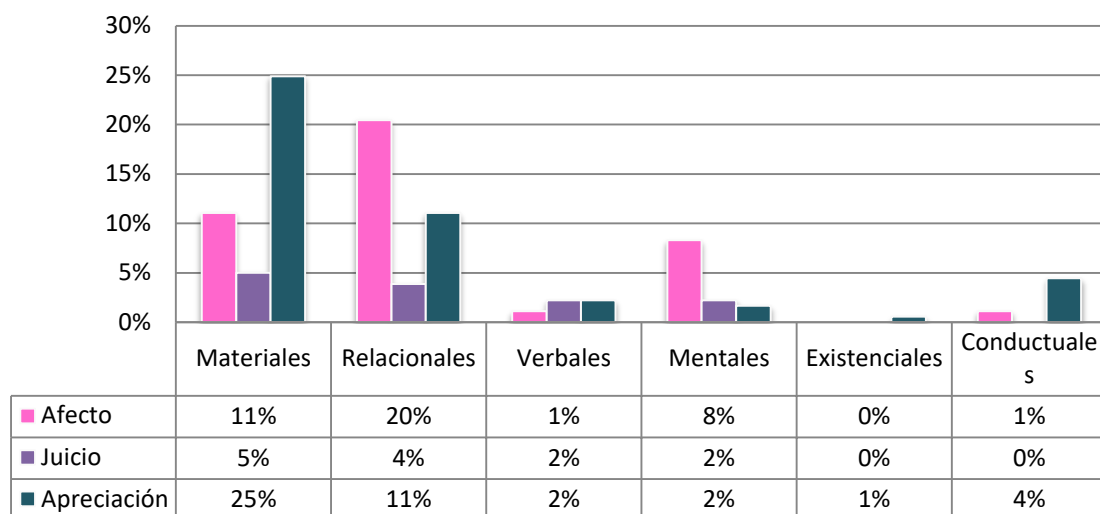
En la Gráfica 6 se presenta el porcentaje que corresponde a los datos obtenidos de las valoraciones de AFECTO, JUICIO y APRECIACIÓN, de acuerdo al tipo de cláusula en el SCA.



**Gráfica 6. Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas en SCA**

Uno de los aspectos que se pueden observar en la Tabla 13 y Gráfica 6 es la totalidad de las cláusulas materiales (74), de las cuales 61% corresponden a valoraciones de APRECIACIÓN, 27% a valoraciones tipo AFECTO y el 12% a valoraciones de JUICIO. Otro de los aspectos notables es el de las cláusulas relacionales (64). En cuanto a este tipo de cláusulas el 58% corresponde a valoraciones tipo AFECTO, el 31% a valoraciones de APRECIACIÓN y, solo el 11%, a valoraciones tipo JUICIO.

En las cláusulas de tipo verbal (10) se aprecia que el 40% de estas corresponde a valoraciones de APRECIACIÓN y JUICIO mientras el 20% pertenece a valoraciones tipo AFECTO. Por otro lado, el 68% de las cláusulas mentales (22) contiene valoraciones de AFECTO, el 8% de JUICIO y el de 14% APRECIACIÓN. Igualmente, es observable que el 100% de las cláusulas existenciales contiene valoraciones tipo APRECIACIÓN. Respecto a las cláusulas conductuales (10), el 80% de estas contienen valoraciones de APRECIACIÓN mientras que el 20% muestra valoraciones tipo AFECTO.

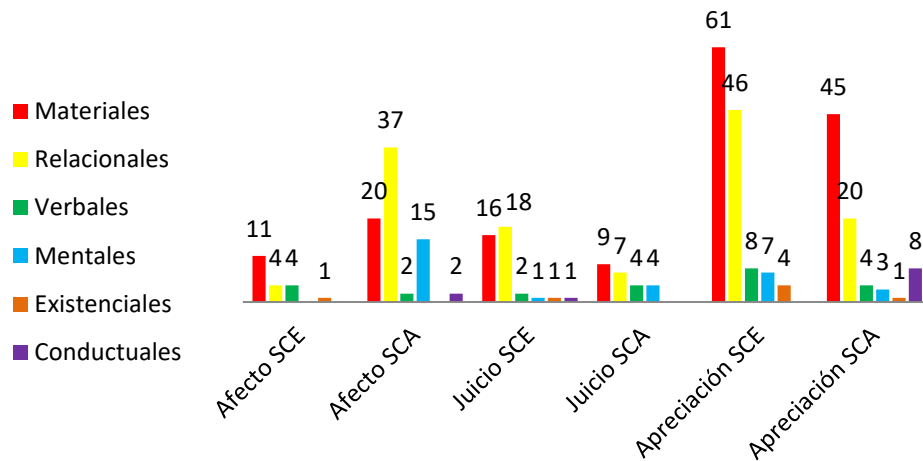


**Gráfica 7. Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas respecto al total en SCA**

En la Gráfica 7 es posible observar el porcentaje con respecto al total de las cláusulas valorativas que aparecen en el SCA (181). Se muestra que las valoraciones tipo Apreciación tienden a aparecer con mayor frecuencia en las cláusulas materiales, existenciales y conductuales. Las valoraciones de Afecto, en cambio, tienden a manifestarse un mayor número de veces en las cláusulas relaciones, sin embargo, estas no aparecen en las existenciales y rara vez lo hacen en las cláusulas de tipo verbal. De la misma forma, las valoraciones tipo Juicio aparecen con más recurrencia en las cláusulas materiales y relaciones, aunque no lo hacen en las existenciales ni conductuales.

**3.3.3. Correlación entre el sistema de TRANSITIVIDAD y el sistema de ACTITUD en el SCE y el SCA.**

Al haber descrito la correlación existente entre el sistema de TRANSITIVIDAD y el sistema de ACTITUD en el SCE y el SCA es posible explicar, a su vez, la correlación existente entre ambos subcórpora. La Gráfica 8 indica una comparación respecto al tipo de cláusulas utilizado en los dos subcórpora, de acuerdo al tipo de valoraciones que presentan.



**Gráfica 8. Comparación de tipo de cláusulas utilizadas en ambos subcórpora de acuerdo al tipo de valoración.**

De acuerdo a la información presentada en la Gráfica 8, es posible observar diversas similitudes en los dos subcórpora utilizados. 1) En ambos subcórpora, las cláusulas más frecuentes corresponden a las cláusulas materiales con valoraciones tipo APRECIACIÓN (61 y 45). 2) Igualmente, es posible observar que las valoraciones de APRECIACIÓN que aparecen en las cláusulas relacionales ocupan, en ambas, el segundo lugar, de acuerdo a la recurrencia con



la que se manifiestan (46 y 20). 3) En ambos subcórpora, las cláusulas mentales con valoraciones de tipo APRECIACIÓN ocupan el cuarto lugar (7 y 3).

Por otro lado, la información presentada en la Gráfica 8 también permite observar algunas diferencias entre ambos subcórpora analizados. 1) En el SCE las cláusulas materiales con valoración de AFECTO resultan más frecuentes, en comparación con el SCA, donde las cláusulas relacionales son las que aparecen más recurrentemente acompañadas por valoraciones de tipo AFECTO. 2) Otra diferencia apreciable es que los estudiantes no hacen uso de cláusulas mentales con valoraciones de AFECTO mientras que los académicos sí muestran dicha tendencia. 3) Respecto a las valoraciones de APRECIACIÓN, los estudiantes no hacen uso de las cláusulas conductuales, caso contrario al de los académicos, quienes sí las utilizan. 4) Igualmente, tomando en cuenta las cláusulas existenciales con valoraciones de tipo APRECIACIÓN, se muestra que los alumnos hacen mayor uso de tal tipo de cláusula que los académicos, quienes la emplean en raras ocasiones.

Valoración	Afecto SCE	Juicio SCE	Apreciación SCE	TOTAL	Afecto SCA	Juicio SCA	Apreciación SCA	TOTAL
<b>Materiales</b>	6%	9%	33%	48%	11%	5%	25%	41%
<b>Relacionales</b>	2%	10%	25%	37%	20%	4%	11%	35%
<b>Verbales</b>	2%	1%	4%	8%	1%	2%	2%	6%
<b>Mentales</b>	0%	1%	4%	4%	8%	2%	2%	12%
<b>Existenciales</b>	1%	1%	2%	3%	0%	0%	1%	1%
<b>Conductuales</b>	0%	1%	0%	1%	1%	0%	4%	6%
<b>TOTAL</b>	11%	21%	68%	100%	42%	13%	45%	100%

**Tabla 14. Porcentaje de tipo de cláusulas utilizadas en ambos subcórpora de acuerdo al tipo de valoración.**

En la tabla 14 se presenta el porcentaje de tipo de cláusulas utilizadas en ambos subcórpora, de acuerdo al tipo de valoración. En esta tabla se distingue que existen algunos tipos de cláusulas en relación con los tipos de valoración que aparecen con un 0%. En el SCE, las cláusulas que muestran 0% son las siguientes: cláusulas de tipo mental/AFECTO, cláusulas conductuales/AFECTO y APRECIACIÓN. En el SCA, las cláusulas que aparecen con 0% son en cambio: cláusulas existenciales/AFECTO y JUICIO y cláusulas conductuales/ JUICIO. Además, también se indica que, en ambos subcórpora, el mayor porcentaje se encuentra en las cláusulas materiales, con una valoración de APRECIACIÓN: SCA (25%) y SCE (33%).

## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

#### **4.1. Discusión e interpretación de los resultados de TRANSITIVIDAD.**

En el capítulo anterior se habló sobre el análisis de TRANSITIVIDAD y de VALORACIÓN, así como de los resultados obtenidos en el presente estudio. En este capítulo, en cambio, se explicará la interpretación de los resultados y realizará una pequeña discusión acerca de los mismos, comparándolos brevemente con otros estudios.

En el análisis de TRANSITIVIDAD se observó que los tres procesos más utilizados en las reseñas en el SCE, fueron los siguientes: materiales (57%), relacionales (21%) y verbales (11%). Los procesos menos utilizados en las reseñas en el SCE fueron, al contrario, los procesos mentales (7%), existenciales (3%) y conductuales (1%). Ahora bien, si se comparan tales resultados con los obtenidos en el SCA es notorio que existe una pequeña diferencia tanto en frecuencia como en porcentaje, lo cual se apreció, igualmente, en el capítulo anterior. Los cuatro procesos utilizados con mayor frecuencia en las reseñas en el SCA son los procesos materiales (64%), relacionales (16%), verbales (8%) y mentales (8%). En cambio, los utilizados con menor frecuencia en el mismo subcorpus son los procesos conductuales (3%) y existenciales (1%).

Por otro lado, al verificar los porcentajes de los resultados obtenidos en ambos subcórpora es posible apreciar cuáles son sus diferencias. Uno de los aspectos más notorios es el

porcentaje de los procesos materiales en el SCA, en tanto que este es mayor en comparación con el SCE por un 7%. Igualmente, es posible comprobar que existe una diferencia entre la frecuencia de uso de los procesos materiales que utilizan los alumnos, respecto a los académicos. Los estudiantes tienden a utilizar menos los procesos en comparación con los académicos, ya que si bien el SCE es mayor en cuanto al número de textos, estos no son tan extensos como los textos que comprenden el SCA, en cuanto a lo que a longitud se refiere.

En el caso de los procesos relacionales, su porcentaje es mayor en el SCE por un 5%. Ahora, al hablar de los procesos verbales y mentales, en ambos subcorpus se percibe que existe una pequeña diferencia. El SCA muestra el mismo porcentaje en ambos procesos (8%), pero en el SCE el proceso verbal es mayor en cuanto a su frecuencia de uso respecto al SCA por un 4%. Sobre los procesos mentales se observa que, en el SCE, dicho proceso se emplea con menor frecuencia por un 1% de diferencia.

Al analizar los resultados es posible afirmar que los alumnos tienen cierta inclinación hacia el uso de los verbos del decir en sus escritos, lo cual no quiere decir que los académicos no utilicen tal tipo de proceso, sino que lo emplean con una menor frecuencia. En cambio, al observar el empleo de procesos mentales es posible plantear que la situación resulta opuesta al caso de los procesos verbales, en tanto que los académicos emplean con mayor recurrencia dicho proceso en comparación a los estudiantes. Ahora, si bien este resultado puede no parecer muy significativo, el mismo demuestra que cuando los alumnos hacen uso del proceso verbal es porque emplean con más frecuencia un estilo indirecto y directo, al

hablar sobre los autores y los personajes. Con base en lo anterior, se interpreta que los alumnos perciben la reseña a manera de un resumen tal cual, en donde casi no comparten su opinión personal.

Una de las diferencias encontradas en los subcórpora estudiados, la cual ha sido mencionada en el capítulo anterior, es la diferencia porcentual que presentan, en cuanto al uso de los procesos conductuales y existenciales. En el caso de los procesos conductuales, los mismos son utilizados menos por los estudiantes que por los académicos, aunque se comprende que tal resultado se debe, en gran medida, a la forma de redacción de los autores. Por otro lado, los estudiantes utilizan con mayor frecuencia los procesos existenciales a comparación de los académicos. Resulta importante señalar que el empleo de dicho tipo de proceso aparece en casi todas las reseñas del SCE.

Comparar los resultados de la presente investigación con otras pesquisas realizadas, también arroja interpretaciones valiosas. Por ejemplo, el estudio de Solá Viñals (2002), en donde se desarrolla un análisis sobre los procesos semánticos del género de noticia. En el mismo, el autor utilizó como fuente primaria un corpus formado por veinte textos, en el que los procesos materiales fueron los que aparecieron con mayor frecuencia, seguidos por los procesos relacionales, verbales, mentales, existenciales y conductuales, respectivamente. En base a lo anterior, resulta posible observar que los resultados del estudio desarrollado por tal autor son muy similares a los obtenidos en la presente investigación, específicamente, en los resultados sobre la frecuencia de usos de los procesos en el SCE. Igualmente, al comparar los resultados de Solá Viñals con los obtenidos de los dos

subcórpora en este estudio, las frecuencias de procesos que muestran son muy similares, en tanto que ambos estudios comparten la recurrencia de procesos materiales en primer lugar, seguidos de procesos relacionales, verbales, mentales, existenciales y conductuales. Esto suele ser una tendencia general de la lengua.

Otro estudio importante para comparar una analogía es el desarrollado por Ignatieva (2010). El objetivo del mismo fue presentar una pequeña parte del proyecto llamado *El lenguaje de las humanidades en México y Estados Unidos: un análisis sistémico-funcional*, enfocado en el género de ensayos. Para realizar el estudio, la autora comparó los ensayos de dos grupos distintos (estudiantes principiantes y estudiantes avanzados), en conjunto con un grupo modelo (académicos). De los resultados que presenta se puede observar que el proceso más frecuente en los tres grupos analizados fue el proceso relacional. En tal sentido resulta importante recordar, el proceso relacional fue el segundo más utilizado tanto por académicos como por alumnos en el presente estudio.

En el caso de Estrada Lizárraga (2017), en dicho estudio se analiza un total de sesenta notas periodísticas relacionadas a los procesos electorales (política). Los resultados obtenidos en el mismo parecen muy distintos a los conseguidos en el presente estudio, en tanto que los tres procesos que se manifiestan con mayor frecuencia en las notas periodísticas son: el proceso material, con 49.95%; seguido del proceso verbal, con 27.50%; y el proceso relacional en tercer lugar, con 14.50%. Si bien los tres procesos más recurrentes en el estudio de Estrada Lizárraga son los mismos que los de la presente investigación, existe una diferencia en cuanto al orden de preferencia de los mismos. En ambos, el proceso material

aparece como el proceso dominante o más recurrente, sin embargo, el lugar de los otros dos procesos aparece invertido pues en la presente investigación, el segundo proceso más recurrente es el proceso relacional y, el tercero más frecuente, el verbal.

Por otro lado, en la investigación desarrollada por Estrada Lizárraga (2017), los tres procesos menos frecuentes en el mismo son: el proceso existencial, con una preferencia del 3.77%, en cuarto lugar; el proceso mental, con 3.34%, en quinto lugar; y el proceso conductual, con un 0.89% de preferencia, en último lugar. Nuevamente, los procesos que aparecen en los últimos lugares en el estudio de Estrada Lizárraga son los mismos que los de este estudio, sin embargo, las posiciones son distintas. En la actual investigación el proceso que ocupa el cuarto lugar es el mental, seguido por los procesos existencial y conductual, respectivamente

Martínez Serrano (2014) también realiza un estudio similar, en el cual se analizan notas periodísticas y reportes especializados, centrados alrededor del tema de la economía en México. El estudio asume que el lenguaje tiene una gran importancia en la formación de las ideas económicas. Su objetivo es comprender los cambios en los géneros analizados después de la recesión económica. Los resultados que presenta Martínez Serrano, de acuerdo al uso de procesos que aparecen en las notas periodísticas, muestran en primer lugar de preferencia a los procesos materiales, seguidos por los verbales y relacionales, de forma respectiva. En el presente estudio, como ya se ha señalado con anterioridad, si bien el primer puesto lo ocupan los procesos materiales, el segundo lo ocupan los relacionales y el tercero los procesos verbales. Es de hacer notar que los resultados del estudio de Martínez

Serrano guardan mucha similitud con los de Estrada Lizárraga (2017), quizá, debido a que ambos abordan el género de notas periodísticas. Puede ser que el tipo de recurrencias, que se muestra en esos dos estudios, sea algo característico o propio del género periodístico.

Los procesos que ocupan el cuarto lugar de preferencia en cuanto a su frecuencia, en el estudio de Martínez Serrano (2014), son los procesos mentales, seguidos por los existenciales. Dichos resultados son muy parecidos a los del presente estudio, sin embargo, en el estudio de Martínez Serrano el proceso conductual no muestra utilización.

Sobre los resultados de los reportes especializados en la investigación de Martínez Serrano (2014), se observa una similitud con el presente estudio, en cuanto a que, en ambas investigaciones, los dos procesos más utilizados son el material y el relacional, respectivamente. Se podría decir que el tercer lugar, respecto a la preferencia de uso de procesos en los reportes especializados del estudio de Martínez Serrano, se encuentra entre los procesos mentales y existenciales, ya que si bien los procesos verbales aparecen, no son tan recurrentes como los procesos mentales y existenciales. Sin embargo, estos resultados no son nada similares respecto a los del presente estudio, a excepción de los procesos materiales y relacionales.

Al comparar todos los resultados de los estudios mencionados con los obtenidos en la presente investigación, es posible notar que existe una gran diferencia, en tanto que el proceso material fue el más recurrente o dominante en la actual investigación. Tres de los estudios mencionados comparten esta característica. Quizá ello se debe a que en esos tres



estudios, así como en el presente, los géneros estudiados son de carácter informativo, mismos que tienen como propósito realizar descripciones de forma breve y precisa.

Una diferencia entre los resultados obtenidos en los estudios revisados y la presente investigación es el uso del proceso relacional, en tanto que en el actual estudio dicho proceso ocupa el segundo lugar en relación a la frecuencia con la que aparece, lo cual no ocurre en los estudios discutidos. Sin embargo, una similitud es el empleo de los procesos mentales, pues tanto en las investigaciones examinadas como en la presente, el proceso mental ocupa el cuarto lugar de preferencia. No obstante, se podría decir que los resultados que comparten mayor similitud al presente estudio son los arrojados por la investigación de Solá Viñals (2002), debido, quizá, a las características de los géneros analizados en ambas pesquisas.

Finalmente, con base en lo discutido en esta sección del presente estudio, sobre otras investigaciones similares y sus resultados, es posible afirmar que los tres procesos que aparecen con mayor frecuencia en los textos son los materiales, relacionales y verbales. Igualmente, los tres procesos mencionados aparecen con mayor frecuencia en reseñas, notas periodísticas y reportes especializados.

#### **4.2. Discusión e interpretación de los resultados de valoración.**

En el capítulo anterior se observó que los resultados obtenidos del análisis de valoración son distintos en cada subcorpus, a diferencia del análisis de TRANSITIVIDAD, donde la mayoría de los resultados fueron muy similares.

Primero, es importante retomar que se analizó un total de 366 valoraciones, de las cuales 185 corresponden al SCE y 181 al SCA. De tales datos se observa que es más factible que un académico exprese su actitud hacia cierta obra literaria con mayor libertad que un estudiante. Ello en tanto que en solo cinco reseñas recopiladas se aprecian 181 valoraciones, a comparación de las diez reseñas estudiantiles, donde solo se encontraron 185 valoraciones. Tomando en cuenta lo anterior, resulta importante cuestionar qué es lo que el alumno entiende por “reseña literaria”, en vista de que, se ha comentado antes, dicho género discursivo tiene como objetivo principal describir y evaluar un texto de manera breve y precisa en dos momentos fundamentales: uno descriptivo y otro crítico.

Respecto a las valoraciones que presentan las evaluaciones que realizan alumnos y académicos, en el SCE las 185 valoraciones se dividen en 145 positivas y 40 negativas; en el SCA, por otro lado, las 181 valoraciones se dividen en 101 positivas y 81 negativas.

Mediante una inspección de los resultados, presentados anteriormente, se interpreta que en las reseñas escritas por académicos resulta muy común la existencia de valoraciones negativas, a diferencia de las reseñas escritas por estudiantes. Es con base en ello que se

puede percibir una de las dificultades por las cuales atraviesan los estudiantes, la cual es expresar su postura de manera competente respecto al tema sobre el que elaboran sus escritos. Ello se debe en gran medida a que los estudiantes registran valoraciones positivas, en las cuales mencionan su simpatía hacia el autor de la obra, tal como hace mención Bañales *et al.* (2014). En dicho estudio se expone que los alumnos no reconocen las características que presentan los argumentos en los textos, ni comprenden la manera de regular los procesos de planificación implicados en la redacción académica.

De acuerdo al análisis desarrollado en las 366 valoraciones es posible observar que, la mayoría de las mismas, se presentan en cláusulas materiales. Al verificar los resultados arrojados en el SCE, se indica que el 48% de la valoraciones realizadas en el mismo se presentan en cláusulas materiales, el 37% en relacionales, el 8% en verbales, el 4% en mentales y, por último, el 3% en cláusulas existenciales. En el SCA, por otro lado, se manifiesta que 43% de las valoraciones realizadas presentan cláusulas materiales, el 33% relacionales, el 11% mentales, el 6% verbales y conductuales y, por último, el 1% cláusulas existenciales.

Los resultados arrojados en ambos subcorpus indican que existe una gran probabilidad de que las valoraciones realizadas, ya sean positivas o negativas, aparezcan principalmente en cláusulas de tipo material o en cláusulas de tipo relacional. No obstante, existe una diferencia en ambos subcorpus respecto al tercer tipo de cláusula más recurrente, pues en tanto que el SCE presenta en tercer lugar cláusulas de tipo verbal, el SCA manifiesta cláusulas de tipo mental. Como conclusión a estas situaciones se puede afirmar que la

mayoría de las valoraciones que se dan en las reseñas, se encuentran en las cláusulas materiales, relacionales, verbales y mentales.

En el caso de los resultados obtenidos del sistema de ACTITUD resulta apreciable que, de acuerdo con tal forma de clasificación, las valoraciones que aparecen en mayor cantidad en el SCE corresponden a las de APRECIACIÓN (64%), seguidas por las de JUICIO (21%) y, por último, las tipo AFECTO (11%). En el SCA, por otro lado, las valoraciones que aparecen en mayor cantidad corresponden a las de APRECIACIÓN (56%), seguidas por las de AFECTO (31%) y, por último, las tipo JUICIO (13%). De lo anterior se destaca que la similitud en los dos subcórpora radica en que las valoraciones más utilizadas en ambos son las de APRECIACIÓN; ya sean estas de reacción, composición o valuación. Incluso, resulta posible afirmar que la tendencia de utilizar valoraciones tipo APRECIACIÓN es una generalidad recurrente en el género de reseñas.

Otro aspecto destacable respecto a los resultados de la investigación es que las preferencias en el uso de las valoraciones tipo JUICIO y AFECTO no son las mismas en los dos subcórpora analizados. En el SCE, las valoraciones de JUICIO suelen presentarse, en la mayoría de las reseñas, como una crítica hacia el propio autor de la misma (el estudiante). En cambio, en el SCA las valoraciones de JUICIO aparecen de otra manera; por ejemplo, en dos reseñas específicas se hace una crítica de los aspectos de “propiedad” y “normalidad”. Lo anterior brinda información importante acerca de los motivos por los cuales, la frecuencia en el uso de las valoraciones tipo JUICIO cambia de un subcorpus a otro.

Al verificar, por otro lado, los resultados de las valoraciones de AFECTO en ambos subcórpora analizados es apreciable que dicho tipo de valoraciones, resultan más recurrentes en el SCA que en el SCE. Los académicos tienden a hacer más visible su felicidad/infelicidad respecto a la obra que reseñan. Con los alumnos ocurre el caso contrario, en tanto que expresan el mismo tipo de opinión con menor facilidad.

Respecto al subsistema de ACTITUD resulta importante mencionar que, al comparar los resultados de la presente investigación con los de otros estudios, salen a relucir sus variadas diferencias. Uno de tales estudios es el desarrollado por González Rodríguez (2011), donde se examinan los recursos evaluativos en algunos artículos periodísticos obtenidos de diarios nacionales. Los resultados del mismo arrojan que, de acuerdo a la frecuencia de uso de los recursos evaluativos, en primer lugar se encuentra la valoración de JUICIO, seguida por la de AFECTO y, al último, la de APRECIACIÓN.

Lo que los resultados de González Rodríguez (2011) parecen indicar es que resulta común en dichos género de artículos periodísticos mostrar más valoraciones tipo JUICIO que de APRECIACIÓN, en tanto que en los mismos el autor realiza una serie de señalamientos tanto sobre lo que encuentra apropiado como lo que no. Igualmente, los autores de los artículos analizados demuestran su afecto haciendo mención de sus descontentos o inclinaciones hacia el tema con el que tratan. Este estudio, resulta relevante señalar, arroja un dato muy importante: demuestra el tipo de valoración utilizado con mayor frecuencia en un género textual encargado de informar sobre diversos temas todos los días a la sociedad como lo es el artículo periodístico.

Otra investigación relevante de mencionar es la de Bolívar Orellana (2014), en la cual se analiza la actitud que muestran los estudiantes en una asignatura de investigación, mediante la examinación de diarios de campo. En tal estudio la autora analiza el modo y los recursos retóricos que los alumnos emplean en tales textos. Los resultados obtenidos, del mismo, señalan que en todos los diarios de campo analizados es posible apreciar valoraciones de JUICIO, AFECTO y APRECIACIÓN. Sin embargo, a pesar de que la autora no indica cifras ni cuál fue el tipo de valoración con mayor frecuencia, explica que de acuerdo a las valoraciones de AFECTO mostradas, el alumno expresa seguridades e inseguridades, así como satisfacciones e insatisfacciones.

Sobre la valoración de JUICIO, en el estudio realizado por Bolívar Orellana (2014) se distingue que, aunque los alumnos expresaron sus prejuicios de manera negativa al inicio de los diarios de campo, dichas valoraciones se van transformando de negativas a positivas. La mayoría de las valoraciones presentadas por los alumnos corresponden al tipo JUICIO/estima social, en las cuales se expresan sobre la capacidad del docente. En el caso de las valoraciones de APRECIACIÓN, hablan sobre la dificultad de la asignatura.

Al comparar los resultados de González Rodríguez (2014), con los de la presente investigación, es posible percibir que lo expresado por los alumnos en ambos estudios resulta similar, como el caso de la evaluación que manifiestan sobre el profesor/autor; por ejemplo, si este maneja o no un amplio conocimiento sobre el tema. En el mismo sentido, los resultados en ambas investigaciones respecto a la valoración de AFECTO también indican similitudes, pues en ambos tipos de escritos los alumnos suelen expresar sus inseguridades.

Sin embargo, en el caso de las valoraciones de APRECIACIÓN, los dos estudios muestran resultados diferentes.

Por otro lado, es importante considerar que las diferencias presentes en los resultados de los estudios discutidos y la actual investigación, pueden ocurrir debido a distinciones propias de los mismos géneros analizados. En el caso del diario de campo, el alumno no tiene que seguir o cuidar un formato específico en la redacción, sino que, simplemente, requiere expresar o desarrollar ideas. Ello en tanto que en tal género no se realizan citas, ni resúmenes ni temas específicos sobre los cuales el autor será evaluado; únicamente, se expresa lo que al autor agradó/desagradó, interesó/no interés, sus opiniones sobre el catedrático, etcétera. Es posible afirmar que, en géneros como el diario de campo, resulta más usual observar la representación de actitud, en tanto que el autor no lidia con la presión de tener que inclinarse a favor o en contra de alguna postura, como sí ocurre en otro tipo de géneros (ensayos, reseñas, artículos periodísticos, entre otros). Es posible decir que el diario de campo es un género escrito 100% por el estudiante, para sí mismo.

Una investigación, de la misma manera importante de mencionar, es la de Zamudio (2016), cuyo propósito fue identificar la manera en que los estudiantes universitarios expresan su opinión en el género de ensayo. En el mismo, la autora analiza dos subcorpus distintos: uno de estudiantes novatos y otro de estudiantes avanzados. Las fuentes primarias examinadas por Zamudio resultan muy similares al del presente estudio (estudiantes novatos y estudiantes avanzados; estudiantes y académicos).

Al hablar de los resultados que obtuvo Zamudio con respecto al subcorpus de estudiantes novatos, se observa que los mismos se asemejan, de acuerdo a la frecuencia de aparición de las valoraciones, con las obtenidas en el SCE: en primer lugar las valoraciones de APRECIACIÓN, seguidas por las de tipo JUICIO y, al final, las de AFECTO. En cambio, los resultados del subcorpus de estudiantes avanzados se muestran un tanto diferentes a los resultados obtenidos del SCA. Mientras que los estudiantes avanzados muestran como preferencia, en primer lugar, las valoraciones de APRECIACIÓN, seguidas por las de JUICIO y, finalmente, las de AFECTO en el caso de los académicos, las valoraciones de AFECTO resultan más recurrentes que las de JUICIO. En conclusión a la comparativa, entre los resultados de Zamudio y de la presente investigación, es posible plantear que la tendencia a expresar valoraciones de APRECIACIÓN más que de AFECTO sea, quizá, una característica de la escritura estudiantil.

#### **4.3. Discusión e interpretación de resultados de la correlación entre el sistema de TRANSITIVIDAD y el sistema de ACTITUD.**

De acuerdo a los resultados obtenidos se observó que existe una similitud entre los dos subcórpora, el de estudiantes y el de académicos, en lo que se refiere a las valoraciones de APRECIACIÓN en las cláusulas materiales, relacionales y mentales. Por otro lado, en cuanto a las diferencias que los mismos presentan, resulta posible señalar que las valoraciones tipo AFECTO son más recurrentes en las cláusulas materiales del SCE. En cambio, en el SCA, es más común observar dicho tipo de valoraciones en las cláusulas relacionales. En cuanto a las valoraciones de JUICIO es posible comentar que las mismas aparecen con más frecuencia



en las cláusulas relacionales del SCE, mientras que en el SCA parece más común encontrar este tipo de valoración en las cláusulas materiales.

Por otro lado, al comparar los resultados discutidos al inicio de esta sección con otros estudios en los que también se realizan estos tipos de análisis, tanto del sistema de TRANSITIVIDAD como del de valoración (ACTITUD), se percibe que los mismos muestran variaciones en cuanto a las diferencias y semejanzas que presentan.

Una de las investigaciones útiles para realizar una comparativa es la de Herrero Rivas (2017). En la misma se presenta una parte de los resultados del estudio doctoral desarrollado por la autora, sobre la escritura académica en el área de historia, donde trata de caracterizar el lenguaje académico que aparece en el género de ensayos. En los resultados de Herrero Rivas se distingue que de los tres corpus examinados (principiantes, avanzados y expertos), quienes emplean con más frecuencia las valoraciones tipo ACTITUD son los principiantes. Igualmente, es notorio que la mayoría de las valoraciones se presentan en las cláusulas materiales. Respecto al subsistema de ACTITUD, las valoraciones de AFECTO se presentan en gran parte de las cláusulas materiales, mientras que las valoraciones tipo JUICIO se manifiestan en las cláusulas de tipo material. Sin embargo, las valoraciones de APRECIACIÓN aparecen con más frecuencia en las cláusulas relacionales.

Al comparar los resultados de Herrero Rivas (2017), con los de la presente investigación, se percibe que de acuerdo al tipo de cláusula cambia el tipo de valoración. Por ejemplo, en el SCE las valoraciones de AFECTO son más frecuentes en las cláusulas materiales, sin

embargo, en el SCA tal tipo de valoración resulta más frecuente en las cláusulas relacionales. Las valoraciones de APRECIACIÓN son más frecuentes en las cláusulas materiales. En las valoraciones de JUICIO se observa que en el SCE la mayoría de dichas valoraciones se presentan en cláusulas relacionales mientras que, en el SCA, las mismas se manifiestan con más reiteración en las cláusulas materiales. En base a lo anterior, se afirma que los alumnos muestran cierta tendencia a expresar aspectos evaluativos en las cláusulas materiales, en las cuales, los mismos, hablan sobre hacer “algo”, crear “algo” o describir diferentes situaciones que ocurren.

Perales Escudero, Mendoza Jarillo y Jiménez Castro (2017) también realizaron un estudio que resulta relevante comentar, donde se describen los recursos de construcción del mundo experiencial, así como la postura o posicionamiento interpersonal que aparece en las introducciones de tesis de licenciatura del el área de antropología social que examinaron. En el mismo se analizó como corpus diecinueve introducciones, en las cuales los dos procesos más sobresalientes fueron los materiales y relacionales. Igualmente, se explica que la mayoría de las valoraciones se presentaron en las cláusulas relacionales, mismas que muestran un uso frecuente de expresiones que valoran de manera positiva la importancia del tema a tratar.

Al realizar una comparación del estudio realizado por Perales *et al.* (2017) con la presente investigación, se observa que presentan una semejanza respecto a la frecuencia en el uso de los procesos. Sin embargo, también se percibe que, en el caso de la clasificación del subsistema de ACTITUD, los resultados obtenidos en ambas investigaciones difieren. Ello en

tanto que en el presente estudio, la mayoría de las valoraciones aparecen en cláusulas materiales, a excepción de algunos casos en los que las valoraciones se manifiestan en cláusulas relacionales.

Por otro lado, en un estudio diferente, Rodríguez Vergara y Contijoch Escontría (2016) se enfocaron en los ensayos de geografía, sobre los que realizaron un análisis empleando los sistemas relevantes a esta sección de la presente investigación. Los resultados obtenidos indican que el proceso más recurrente en los ensayos de geografía es el relacional. Sin embargo, se comenta que solo el 35.35% de las cláusulas analizadas presentan una valoración, por lo que el otro 64.65% no lo hace. Igualmente, se comenta que la polaridad de las cláusulas examinadas, en su mayoría, tienen una orientación negativa, y que la valoración más frecuente es la de APRECIACIÓN, seguida por la de JUICIO y, en último lugar, la valoración tipo AFECTO.

Al comparar los resultados de Rodríguez Vergara y Contijoch Escontría (2016), con los de la actual investigación, es verificable que los resultados del primero guardan mucha similitud con los resultados del SCA, en tanto que dicho subcorpus muestra una mayoría de valoraciones negativas. Igualmente, los resultados de Rodríguez Vergara y Contijoch Escontría también muestran familiaridad con los resultados del SCE en esta investigación, en tanto que en ambos, el tipo de valoración más recurrente es el de APRECIACIÓN, seguido por la de JUICIO y, en último lugar, la valoración tipo AFECTO. Quizá, esta última, sea una característica común a los textos estudiantiles, en tanto que si se compara con los resultados del SCA, se manifiesta que ambos difieren completamente, debido a que los académicos

utilizan por mayoría la valoración de APRECIACIÓN, seguida por la de AFECTO y, al final, la valoración tipo JUICIO.

## CONCLUSIONES

Se ha presentado una investigación desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico-Funcional, acerca del sistema de TRANSITIVIDAD y el Modelo de Valoración, partiendo de un análisis de las metafunciones ideacional e interpersonal en las reseñas estudiantiles. El objetivo del mismo fue examinar la actitud que los estudiantes universitarios expresan en la escritura académica, así como entender la manera en que se relacionan las metafunciones referidas, en el género de reseñas. Ello fue posible mediante un análisis descriptivo del sistema de TRANSITIVIDAD y los aspectos evaluativos del Modelo de Valoración. Se examinaron dos subcórpora diferentes: uno estudiantil (formado por 10 reseñas) y otro académico (formado por 5 reseñas). Este último se utilizó como modelo para conocer los rasgos característicos del género de reseñas.

El marco teórico de la LSF ofrece ciertas herramientas para analizar el lenguaje. Como mencionan Halliday & Webster (2009, p. 8), el énfasis de la teoría sistémico-funcional se encuentra en explorar el poder semántico del lenguaje, mismo que proporciona las herramientas necesarias para entender los diversos textos (orales o escritos) a manera de actos intencionales de significado. Ello se debe a que uno de los fundamentos principales de la Lingüística Sistémico-Funcional es su comprensión del lenguaje como una semiótica social, en tanto que este se describe a manera de un recurso que sirve para construir e interpretar ciertos significados en los contextos sociales.

Por otro lado, el sistema de TRANSITIVIDAD forma parte del marco teórico de la Lingüística Sistémico-Funcional. A manera de herramienta de análisis, el mismo posibilita observar la realización o construcción de significado, en tanto que se enfoca específicamente en el subcomponente experiencial donde, valga la redundancia, la experiencia se expresa mediante una cláusula en la cual interviene un actor, un proceso y la circunstancia. En el mismo sentido, el modelo de valoración, de acuerdo a Martin & White (2005), posibilita analizar los significados mediante los cuales los textos se convierten en valoraciones positivas o negativas (depende de la intensidad de las expresiones utilizadas) del tema que tratan.

Gracias a las dos herramientas descritas con anterioridad, se lograron alcanzar los objetivos específicos propuestos al inicio del estudio. Igualmente, las interrogantes planteadas, también al inicio de la investigación, se respondieron de modo satisfactorio.

El primer objetivo del estudio era conocer cuáles son los tipos de procesos utilizados con mayor frecuencia en las reseñas literarias. En este momento resulta posible afirmar que dichos procesos son los siguientes: los procesos materiales, relacionales, verbales y mentales; respectivamente. Pero los más recurrentes, tal como se indica, son los procesos materiales. Sin embargo, ello no quiere decir que los otros procesos: existenciales y conductuales, no aparezcan; sino que, si bien se muestran en las reseñas, lo hacen en raras ocasiones.

El segundo objetivo de la investigación era conocer cómo se expresa la actitud en el género de reseñas. Siguiendo con lo anterior se puede afirmar que la actitud, tomando en cuenta la recurrencia con la que aparece, se expresa mayormente en las cláusulas materiales. Cabe

mencionar que al inicio del estudio se pensó que en el género de reseñas se presentaría una gran cantidad de valoraciones, en comparación a otros géneros. Sin embargo, ello no sucedió. Se verificó, en cambio, que menos de la cuarta parte de las cláusulas analizadas presenta una valoración. Igualmente, se observó que el tipo de actitud más recurrente en el género de reseñas es el de APRECIACIÓN.

El tercer objetivo de la pesquisa era entender la manera en que se relacionan los procesos con la expresión de actitud. Sobre ello se puede afirmar que el objetivo fue alcanzado al momento de realizar la correlación del sistema de TRANSITIVIDAD y el sistema de ACTITUD. Gracias a dicha correlación fue posible observar como en ambos subcorpus, SCE y SCA, las evaluaciones de apreciación se presentan con mayor frecuencia en las cláusulas materiales. Lo anterior podría indicar una característica propia del género a examinar. Igualmente, es posible decir que las valoraciones de JUICIO también se presentan, en mayores cifras, en las cláusulas materiales de ambos subcorpus. Ello podría señalar, de nuevo, una característica típica al género de reseñas.

Por otro lado, respecto a las evaluaciones de AFECTO, es notorio que de acuerdo al SCE este tipo de valoración se presenta con una mayor recurrencia en las cláusulas materiales. Sin embargo, en el SCA se observa que dicho tipo de valoración suele presentarse, más bien, en las cláusulas relacionales. Siguiendo con lo anterior, en cuanto a las valoraciones de APRECIACIÓN y JUICIO en la escritura estudiantil, las mismas aparecen con mayor frecuencia en las cláusulas relacionales.

Al discutir específicamente los resultados obtenidos, por parte del SCE, es posible observar que los alumnos manifiestan una cierta tendencia o inclinación a realizar la mayoría de sus valoraciones en cláusulas materiales. No obstante, quizá ello se deba a que el proceso material es el más frecuente en el SCE.

En términos generales es posible decir que, de acuerdo a la escritura académica estudiantil, el proceso más utilizado corresponde al proceso material. De la misma forma, que el tipo de valoración más recurrente es la de APRECIACIÓN, la cual usualmente se manifiesta en las cláusulas materiales. Además de que dichas valoraciones, a su vez, se realizan lingüísticamente en los grupos nominales.

### **Interpretación de los resultados y generalizaciones**

Con base en los resultados obtenidos a lo largo del presente estudio es posible afirmar la complejidad de la escritura estudiantil. Se observa que los recursos lingüísticos que aparecen en un texto se encuentran relacionados, en gran medida, con el estilo y la forma de escribir de cada alumno. Igualmente, la relación que existe entre el docente y la escritura del estudiante resulta una cuestión de primer orden. Es necesario que el docente motive al estudiante a construir y participar en una cultura que defienda su propia voz autoral, en tanto que en ocasiones da la impresión de que no se le da ningún valor a la voz del estudiante; que esta no existe debido a que se oculta tras la voz del autor de la obra que se lee o sobre la que se escribe. Lo anterior se debe en gran medida a que el alumno acepta en repetidas ocasiones,



sin más, la opinión del autor de la obra reseñada, en vez de desarrollar su pensamiento crítico al asumir una postura.

Otro aspecto sobresaliente en la investigación se encuentra relacionado al ejercicio del género de reseñas. Ello debido a que, como fue observable en el estudio, la cifra de valoraciones obtenidas resulta muy pequeña si se compara con el número de cláusulas analizadas al principio de la investigación. Lo anterior tomando en cuenta que el planteamiento inicial indicaba que, por tratarse del género de reseñas, se obtendrían una gran cantidad de valoraciones.

El género de reseñas, cabe recordar, se caracteriza por ser un género argumentativo en donde el escritor se encarga de exponer un breve recuento de la obra reseñada. En la misma reseña se hace mención de los planteamientos o ideas más significativas y esenciales de la obra, así como de la opinión personal del reseñista sobre aquella, ya sea una opinión positiva o negativa.

Por otro lado, un aspecto relevante sobre los textos elaborados por los alumnos es que en reiteradas ocasiones se presenta una omisión del aspecto evaluativo o crítico para con la obra a reseñar, ya sea dirigida a sus características fuertes o débiles. Lo anterior no busca afirmar que no existe ninguna evaluación en las reseñas realizadas por los alumnos, sino que dichas valoraciones, en gran parte, se dirigen hacia diversos aspectos de los mismos alumnos, como el sentir respecto a su propia rareza, ignorancia, dificultades o falta de seguridad al momento de leer y reseñar la obra literaria.

También resulta importante, debido a los propósitos de la investigación, hablar sobre el tipo de proceso más utilizado. El proceso que sobresale debido a su frecuencia de uso es el proceso material, mismo que ocupa el primer lugar en los dos subcorpus (estudiantil y de académicos) examinados. Quizá ello se debe, en gran parte, a que la mayoría de los procesos materiales destacan una cualidad sobre las cláusulas. Ya que este tipo de cláusulas construye una acción o suceso y a su vez un cambio el cual es percibido. Lo anterior indica que al momento de escribir, tanto académicos como alumnos lo hacen relatando una acción reconocida en la obra que buscan reseñar. Igualmente, utilizan este tipo de cláusula para describir las acciones que ocurren en fenómenos abstractos. Ello da una visión o representación del esquema mental al lector

La omisión de los procesos conductuales y existenciales por parte de los alumnos es, igualmente, una cuestión relevante de comentar. Sin embargo, ello no implica que los mismos no aparezcan, sino que se utilizan en rara ocasión. Lo anterior demuestra que cuando los estudiantes escriben tratan de no hablar sobre el comportamiento o la conducta. No obstante, los académicos sí hacen uso de este tipo de cláusulas cuando buscan resaltar cualidades particulares de los personajes o personas que describen en las reseñas. En el caso de los procesos existenciales se observa que los académicos evitan hablar sobre la existencia, mientras que los alumnos describen algo que hubo o hay.

Una tendencia llamativa, resultado del estudio, es el que la mayoría de las valoraciones que aparecen con mayor frecuencia se encuentran en las cláusulas materiales, usualmente, mostrando valoraciones de APRECIACIÓN. Lo anterior ocurre en ambos subcórpora. Al

observar las cláusulas relacionales en el SCE se aprecia que, las mismas, se manifiestan en su mayoría acompañadas de valoraciones de APRECIACIÓN. En cambio, en el SCA las cláusulas relacionales muestran la tendencia de aparecer con valoraciones de AFECTO. La misma situación ocurre con las cláusulas mentales: en el SCE aparecen en una mayor cantidad, con valoraciones de APRECIACIÓN mientras que en el SCA lo hacen con valoraciones tipo AFECTO. En cuanto a las cláusulas verbales, la tendencia es que las mismas se muestran acompañadas de valoraciones de APRECIACIÓN en ambos subcorpus.

### **Contribuciones del estudio, sus limitaciones y lineamientos para las futuras investigaciones sobre el tema.**

Es posible referir que este pequeño estudio contribuye al área de la Lingüística Sistémico-Funcional debido a que en la actualidad son pocos los estudios que abordan el análisis de reseñas estudiantiles desde la perspectiva de la LSF en español, en donde ,además, se realicen análisis de TRANSITIVIDAD y VALORACIÓN.

El estudio también demuestra que, aunque el género de reseñas se considere como uno de opinión evaluativa, desde el cual se desarrolla una crítica, no es frecuente observar a los alumnos exponer una opinión evaluativa con mayor libertad. Sin embargo, las mismas circunstancias descritas en la investigación permiten afirmar que aún quedan mucho campo y fenómenos por explorar respecto a la escritura académica. Un camino u opción sería continuar analizando el avance que hacen los estudiantes en torno a la escritura académica, desde sus inicios como alumnos universitarios hasta la culminación de una licenciatura. De

tal manera resulta posible observar si se manifiestan cambios en sus maneras de escribir, y si las características reconocidas en la presente investigación continúan mostrándose iguales o en cambio, los alumnos avanzan hacia estilos y preferencias similares a las de los académicos.

Podría ser valioso confirmar, por ejemplo, si los mismos alumnos participantes del presente estudio continúan utilizando la misma cantidad de procesos o si en cambio, los mismos disminuyen o aumentan. Por otro lado, resulta de gran interés seguir observando en otros estudios, si los procesos materiales continúan sobresaliendo en la escritura estudiantil o se manifiestan cambios en las preferencias de los alumnos. Igualmente, lo anterior se aplica también para la expresión de actitud, es decir, si su estudio muestra cambios o permanece igual.

### **Sugerencias pedagógicas**

Al analizar las reseñas literarias uno de los aspectos más significativos fue observar que, muchas veces, las mismas no seguían o empleaban una estructura específica. Con base en ello se puede comentar que los alumnos, de cierta manera, desconocen o conocen con poco rigor la estructura del género de reseñas. Quizá resulte pertinente que el catedrático busque o desarrolle estrategias pedagógicas que le permitan al estudiante reconocer cuales son los tipos de textos a tratar durante las sesiones de clase, así como aprender las características específicas de tales géneros de escritura académica, y ejercitarlos.

Por otro lado, para tratar las problemáticas descritas, puede ser recomendable en clase el empleo de un texto modelo del género académico, mediante el cual los alumnos analicen e identifiquen la estructura específica de los diferentes géneros textuales, al igual que sus características principales. Lo anterior, de alguna manera, es lo que se conoce como la pedagogía basada en el género desde la LSF. Dicho modelo pedagógico puede ser de gran efectividad, en tanto que orienta el enfoque de enseñanza de la escritura académica hacia los textos que el alumno producirá, de acuerdo a su contexto de actividad o desenvolvimiento específico. Hyland (2003) comenta que la pedagogía basada en los géneros textuales ofrece diversos recursos para asistir a los profesores de escritura en el objetivo de lograr que los estudiantes produzcan textos más relevantes y efectivos.

La pedagogía basada en el género le ofrece al docente distintos medios para presentar al aprendiz los modos en que la escritura opera para comunicar ideas explícitas y sistemáticas (Hyland, 2003). Igualmente, el autor describe que las ventajas de utilizar el modelo pedagógico enfocado en la enseñanza de los géneros textuales que se basa en las necesidades, es explícito, crítico y sistémico.

Una herramienta que podría complementar la pedagogía basada en el género desde LSF, la cual sería de gran utilidad en el aula, es una rúbrica global o analítica; misma que sería entregada a los alumnos siempre que se empezara a trabajar con un nuevo género. En dicha rúbrica el profesor delimita los puntos que se van a considerar para la evaluación (calificación) del texto, de tal manera que el alumno desde un inicio reciba ayuda para expresar sus ideas con mayor facilidad.

En conclusión, las sugerencias anteriores muestran tanto recomendaciones como herramientas que podrían, quizá, incidir en que la escritura académica se vuelva un ejercicio mucho más enriquecedor, en el cual el alumno tenga la oportunidad de expresar su voz con mucha mayor facilidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, M. A. (2015). *Patrones valorativos de actitud en anotaciones en el libro de clases: Juicios, afectos y apreciaciones de los docentes en un contexto educativo\**. *Literatura Y Lingüística*, vol.31, pp. 269-294.
- Bañales, G.; Vega, N.; Reyna, A.; Perez, E. y Rodríguez, B. (2014). “*La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios*”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales. SOCIOTAM*, vol. 24, núm. 2, pp. 27-50.
- Bañales, G.; Vega, N., Araujo, N.; Valladares, A. y Rodríguez, B. (2015) *La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 66, julio-septiembre, 2015, pp. 879-910
- Belcher, D. D., y Braine, G. (1995). *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*. Norwood, NJ: Ablex Pub.
- Bolívar Orellana, A. C. (2014). *Actitudes de los estudiantes hacia la asignatura investigación educativa aportes de la teoría de la valoración*. *Educare*, 18(2), 5-30.
- Britton, J., Burgess, T., Martin, N., McLeod, A., y Rosen, H. (1975). *The development of writing abilities* (11-18). London: Macmillan.
- Bruner, J. (2009). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cantú, L., Flores, J., y Roque, M. (2002). *Comunicación Oral y Escrita*. México: Compañía Editorial Continental.
- Carrasco Altamirano, A., Encinas Prudencio, M. T., Castro Azuara, M. C., y López Bonilla, G. (2013). *Lectura y escritura académica en la educación media superior y superior*. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, vol.18, núm. 57, pp. 349-354.
- Castro Azuara, M. C., y Sánchez Camargo, M. (2013). *La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios*. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, vol. 18, núm.57, pp. 483-506.
- Castro de Castillo, E. (2005). “La Reseña” en Cubo de Severino, L. *Los Textos de la ciencia. Principales casos del discurso académico—científico*. Córdoba: Comunicarte Editorial, pp. 221-234.
- Cruz Volio, G. (2010). *El sistema de transitividad en las cláusulas materiales del bribri según la gramática sistémico-funcional*. *Filología Y Lingüística*, 36(2), 133-154.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Eggins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Pinter.
- Eggins, S., y Martin, J. (1997). *Genres and registers of discourse*. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse as structure and process* (pp. 30-56). London: SAGE Publications.
- Estrada Lizárraga, E.M. (2017)“*La Nota Informativa sobre el Proceso Electoral Federal de 2015 en México: Un Análisis Sistémico Funcional*” Tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM.
- Filice, E. (2008). *La estructura temática en los géneros académicos: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía nivel universitario*. Tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM.

- Flower, L. y Hayes, J.R. (1981). "A cognitive process theory of writing". *College composition and communication*, vol.32, pp. 365-387
- Font, C. (2007). *Cómo escribir sobre una lectura. Guía práctica para redactar informes editoriales y reseñas literarias* (1er ed., Guías del escritor). Barcelona, España: Alba Editorial.
- Gardner, S. (2012). *Genres and registers of student report writing: An SFL perspective on texts and practices*. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(1), 52-63. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.002>
- Ghio, E., y Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: El enfoque de M.A.K. Halliday y R. Hassan: Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Grabe, W. y Kaplan, R.B. (1996) *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. Longman, New York.
- Gonzalez Rodríguez, M. J. (2011). *La expresión lingüística de la actitud en el género de opinión: El modelo de la valoración*. *Revista De Lingüística Teórica Y Aplicada*, 49(1), i sem., 109-141.
- Halabis, W. (2015). *Español con fines académicos: guía de revisión 2.0 para la escritura académica*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2015bv16/2015-bv-16-15-weronika-halabis.pdf?documentId=0901e72b81cbbff1>
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1976). *System and function in language*. London: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Londres: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1984). 'Language as code and language as behaviour: a systemic functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue.' In: Halliday, M.A.K., Fawcett, R.P., Lamb, S. & Makkai, A. (eds) *The semiotics of language and culture*. London: Frances Pinter. Volume 1: 3–35.
- Halliday, M.A.K. (1984). *On the ineffability of grammatical categories*. In: Manning, A., Martin, P. & McCalla, K. (eds) Tenth LACUS Forum. Columbia: Hornbeam Press. 3–18.
- Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Halliday, M. A. K. (1985/1994/2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2009). *The essential Halliday* (J. J. Webster, Ed.). London: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M.A.K.,& Matthiessen, C.M.I.M. (2009). *Systemic Functional grammar: a first step into the theory*. Beijing: Higher Education Press.
- Hasan, R. (2009) *Semantic variation: Meaning in society and in sociolinguistics*. The Collected Works of Rukaya Hasan, volume 2. London: Equinox.
- Herrero Rivas, L. E. (2013). *"Análisis Contrastivo de la Transitividad y los Procesos Verbales en el Lenguaje Académico en Español y en Ruso: Una Perspectiva Sistémico Funcional"* Tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM.



- Herrero Rivas, L. E. (2017). *Actitud asociada a tipos de cláusulas en textos de historia. Un análisis desde la teoría de la valoración*. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 22(2), 221-236. doi:10.17533/udea.ikala.v22n02a04
- Herrero Rivas, L. E. (2017). "Análisis de Transitividad y los Significados Evaluativos en la Escritura Académica en Español: Un Estudio desde la Teoría de la Valoración" Tesis del Doctorado en Lingüística, UNAM.
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hood S. (2012) *Voice and Stance as APPRAISAL: Persuading and Positioning in Research Writing across Intellectual Fields*. En: Hyland K., Guinda C.S. (eds) *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Palgrave Macmillan, London
- Hunston, S. (2005). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes: and Advanced Resource Book*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Hyland, K. (2003). "Genre-based pedagogies: A social response to process". *Journal of Second Language Writing*, 12, pp.17-29
- Ignatieva, N. (2008). *Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español*. *Núcleo (Revista de la Universidad Central de Venezuela)*, 25, 173-195.
- Ignatieva, N. (2010). *El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la lingüística sistémico funcional*. *Linguística Mexicana*, V (1), 91-110.
- Ignatieva, N. 2011. *Verbal processes in student academic writing in Spanish from a systemic functional perspective*. *Lenguaje*, vol. 39, No. 2.
- Ignatieva, N. (2012). *Academic student writing in Spanish in terms of success and failure from the functional perspective*. *Sino-US EnglishTeaching, USA*, vol. 9, No. 1, 821-832.
- Ignatieva, N. y Colombi, C. (Eds.) (2014) *CLAE: Corpus del Lenguaje Académico en Español de México y los Estados Unidos: Un análisis sistémico funcional*. México, D. F.: UNAM.
- Ignatieva, N. "Attitude in student texts: analysis of verbal, mental and relational clauses in Spanish", en el 42o ISFC (International Systemic Functional Congress), Universidad RWTH, Alemania, Aachen, 27-31 de julio de 2015.
- Ignatieva, N. y Rodríguez-Vergara, D. (2015) "Verbal processes in academic language in Spanish: exploring discourse genres within the systemic functional framework". *Functional Linguistics*, Vol. 2, No. 2, 1-10.
- Kaplan, N. (2004). *NUEVOS DESARROLLOS EN EL ESTUDIO DE LA EVALUACION EN EL LENGUAJE: LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN*. *BOLETÍN DE LINGÜÍSTICA*, 22(Jul-Dic), 52-78.
- Keh, C.L. (1990). "Feedback in the writing process: a model and methods for implementation." *ELT Journal*, 44 (4), Oxford University Press.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Martin, J. R. (2002). 'Blessed are the peacemakers: reconciliation and evaluation'. In C. Candlin (ed.), *Research and Practice in Professional Discourse*. Hong Kong: City University of Hong Kong Press. 187-227.
- Martin, J. R., y White, P. R.. (2005). *The language of evaluation*. New York : Palgrave Macmillan
- Martin, J.R., y Rose, D. (2012) *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Martínez Serrano, V. (2014) "*Un Enfoque Funcional en el Análisis de la Transitividad en Notas Periodísticas y Reportes Especializados sobre el Periodo de Post-recesión Económica en México*" Tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM.

Matthiessen, C. M. I. M. (1993) *Register in the round: diversity in a unified theory of register analysis*. In Mohsen Ghadessy (ed.) *Register Analysis: Theory and Practice*. London: pinter.

Navarro, F. y Abramovich, A. (2012) *La reseña académica*. En: Natale, L. (2012) *En carrera: la lectura y la escritura de textos académicos y profesionales*. pp. 39-59 Argentina. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Pantoja, B., Arreola. (1981). *Español Primer Grado* (2da ed.). México: Limusa.

Perales Escudero, Moisés Damián, Belem de los Ángeles Mendoza Jarillo y Ana Bertha Jiménez Castro, "*Acoplamiento de los sistemas de transitividad y valoración en introducciones de tesis de licenciatura en antropología social*", *Lenguas en contexto*, 2017, núm. 8, 121-130. Morfosintaxis. Español.

Rodríguez Hernández, B. A., y Leal Vera, R. A. (2017). *La escritura académica en los posgrados profesionalizantes para maestros de educación básica*. *Revista De Investigación Educativa*, 24(Ene-jun), 224-239.

Rodríguez-Vergara, D. (2010). "*Metáfora Gramatical en el Lenguaje Académico en Español: Una Exploración Sistémico Funcional a la Escritura Estudiantil*" Tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM.

Rodríguez-Vergara, D. (2015) "*Relaciones Clausulares y Discursivas en la Escritura Académica: Análisis Funcional de Artículos de Investigación en español e Inglés*" Tesis del Doctorado en Lingüística, UNAM.

Rodríguez-Vergara, D. y Contijoch-Escontria, M.D.C. (2016). *Transitividad y valoración de la actitud en ensayos de geografía: Un análisis sistémico-funcional*. *Signos Lingüísticos*, 23, 8-29.

Rojas, I. (2016). *Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior / Contributions of Systemic-Functional Linguistics to Teaching Reading and Writing in Higher Education / Contribuições da linguística sistémico-funcional para o ensino da leitura e da escrita no ensino superior*. *Educación Y Educadores*, (2), 185. doi:10.5294/edu.2016.19.2.1

Rojas, I.; Olave, G. y Cisneros, M. (2016). *Alfabetización académica y pedagogía de género discursivo en la Lingüística Sistémico Funcional: Una experiencia de trabajo / Academic literacy and discourse gender pedagogy in Systemic Functional Linguistics: A classroom experience*. *Revista Signos*, (suppl 1), 224.

Rollinson, P. (2005) "*Using peer feedback in the ESL writing class*" *ELT Journal*, 59 (1) pp. 23-30, Oxford University Press.

Seow, A. (2002). "*The writing process and process writing*" *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.

Solá Viñals, S. (2002). *Los Procesos semánticos en la noticia: Análisis crítico del discurso de CNN Internacional*. *ANALES De La Universidad Metropolitana*, 2(1), nueva serie, 119-135.

Thompson, G. (2014). *Introducing functional grammar*. London: Arnold

Valerdi Zárate, J.C. (2014) "*La Dimensión Interpersonal del Lenguaje Académico en Inglés como L2: Análisis de la Expresión de Actitud y Compromiso en el Ensayo Académico sobre Literatura*" Tesis de la Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM.

Vázquez, A., Jakob, I., Rosales, P., y Pelizza, L. (2014). *Prácticas de escritura profesional: Los psicopedagogos en el ámbito educativo*. *Innovación Educativa*, 14(Mayo-agosto), 17-42.

Vázquez, G. (2001). *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.

Zamudio Jasso, V. E. (2016). *La expresión de opiniones y punto de vista en textos académicos estudiantiles sobre literatura*. *Lenguaje*, 44(1), 35-59.

Zamudio Jasso, V. E. (2017). "*El Estudiante ante el Texto: Caracterización de los Recursos de Posicionamiento del Estudiante-Escritor*" Tesis del Doctorado en Lingüística, UNAM