

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**LA ESTRUCTURA TEMÁTICA EN LOS GÉNEROS ACADÉMICOS:
UN ANÁLISIS SISTÉMICO FUNCIONAL DE ESCRITOS DE
GEOGRAFÍA A NIVEL UNIVERSITARIO**

TESIS

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

PRESENTA

ELEONORA FILICE

TUTORA: DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA



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.

AGRADECIMIENTOS

La realización de este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo que me brindaron muchas personas.

En primer lugar, me complace reconocer el atentísimo trato recibido de mi directora de tesis, la Dra. Natalia Ignatieva Kosminina, por sus sabios y detallados consejos, proporcionados siempre con infinito ánimo y generosidad. Su profesionalidad y calor humano constituyen para mí un ejemplo a seguir y ha sido un honor tenerla como tutora.

Agradezco también a la Dra. Marilyn Buck, la Dra. Marisela Colín, la Dra. Carmen Curcó y la Mtra. Emilia Reborá por interesarse en mi trabajo y aceptar ser parte del Comité Dictaminador de esta tesis.

Un agradecimiento especial va a los estudiantes y profesores del Colegio de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM por haberme obsequiado los trabajos que forman el corpus analizado en esta tesis.

Asimismo, agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México y al Programa de Becas para Estudios de Posgrado por el apoyo otorgado desde el 2005 al 2007.

Dulcis in fundo, agradezco a mis amigas Alma, Carina, Erika, Julie, Mónica y Sandra, por todas las pláticas eruditas y divertidas, pero sobre todo por haberme acompañado y apoyado en los momentos más difíciles; y a mi familia, que aun desde muy lejos, sigue siendo mi principal fuente de felicidad.

Dedicato a mamma, papà, Francesco, Angela e Rosanna

SINOPSIS

La presente tesis tuvo como objetivo analizar las estructuras temáticas de la escritura académica en el área de geografía, tomando en cuenta el género de los textos y la experiencia de los autores. El análisis se inspiró en la lingüística sistémica funcional, así como ha sido desarrollada por el lingüista británico Michael Alexander Kirkwood Halliday a partir de los años sesenta. En el ámbito de esta teoría, se enfocó la noción de Tema y se adaptó al contexto de la lengua española, esto es, se tomaron en cuenta los rasgos específicos de esta lengua, y en particular, la posibilidad de que en una cláusula del español el verbo aparezca en posición inicial.

Para cumplir con el objetivo se estudió, por un lado, la estructura temática de textos de tres diferentes géneros: resumen, reporte y ensayo, escritos por estudiantes de la carrera de Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; por el otro, se analizaron textos escritos por autores ya publicados (que hemos considerado como textos modelo), pertenecientes al género ensayo. En una primera fase del análisis, los escritos de los estudiantes se consideraron como tres diferentes sub-corpus de acuerdo al género al que pertenecían. Sucesivamente, se unificaron estos tres sub-corpus y se compararon con los textos modelo. Esto se hizo con la finalidad de sopesar las diferencias relacionadas con las etapas del desarrollo del lenguaje académico en las que se encuentra cada grupo de autores.

Los resultados encontrados muestran que hay diferencias en las elecciones temáticas entre el corpus escrito por los estudiantes y el corpus escrito por autores ya publicados, de acuerdo con la experiencia de cada población. Asimismo, fue posible mostrar que existen diferencias entre los tres sub-corpus de los alumnos, y que estas discrepancias tienen que ver con que los textos pertenecen a tres géneros distintos.

ÍNDICE

Introducción	1
1. Planteamiento del problema	2
2. Justificación	3
3. Preguntas de investigación	3
4. Estructuración de la tesis	4
Capítulo I. La lingüística sistémico funcional	6
1. La Lingüística Sistémica Funcional y el enfoque socio-semiótico	6
2. El Contexto	9
3. El registro: medio, tenor y campo	10
3.1 Medio	
3.2 Tenor	12
3.3 Campo	12
4. Teoría de registro y género	13
4.1. Los géneros ensayos, reportes y resúmenes en el área de geografía	15
5. El nivel de la expresión: la léxico-gramática	16
5.1. Transitividad	17
5.2. Sistema de modo	19
5.3. Actor, sujeto y Tema	21
5.4. Las relaciones lógicas	24
6. La Metáfora Gramatical	27
6.1. Los Tipos de Metáfora Gramatical	29
6.1.1. La Metáfora Ideacional	
6.1.1.1. La metáfora experiencial	31
6.1.1.2. La Metáfora Lógica	33
6.1.1.3. Los Efectos de la Metáfora Ideacional	33
6.1.2. La Metáfora Interpersonal	37
6.1.2.1 Las metáforas de modalidad	38
6.1.2.2. Las metáforas de modo	39
7. Conclusiones	40

Capítulo II. El tema en español	41
1. El enfoque tipológico	42
2. La estructura temática: La Escuela de Praga y Halliday	45
2.1. Hacia una definición del Tema	47
3. Temas experienciales	51
3.1. Temas interpersonales	52
3.2. Temas textuales	53
3.3. Temas simples y múltiples en español	55
4. El problema del Tema experiencial	56
5. El Tema y el modo de la oración	59
5.1. El Tema en el modo declarativo	60
5.1.1. Estructuras temáticas particulares	61
5.2. El Tema en el modo interrogativo e imperativo	63
6. Conclusiones	65
Capítulo III. Estudio del corpus	67
1. Metodología	67
1.1. Objetivos	67
1.2. Hipótesis	68
1.2.1. Justificación de las hipótesis	68
1.3. Datos	69
1.3.1. El corpus de los alumnos y los textos modelo	
1.3.2. Textos modelo	70
1.4. Criterios de análisis de los datos	71
1.4.1. La unidad de análisis	
1.4.2. Esquema de análisis	72
1.4.3. La anotación y la ejemplificación del corpus	74
2. Análisis del corpus	75
2.1. Ejemplo de análisis	
2.2. Los Temas experienciales	77
2.2.1. Los participantes como Temas experienciales	79
2.2.2. Los procesos como Temas experienciales	80

2.2.3. Los adjuntos circunstanciales y las cláusulas hipotácticas como Temas experienciales	82
2.2.3.1. Las cláusulas hipotácticas como Temas experienciales	83
2.3. Los Temas textuales	84
2.3.1. Las subcategorías de Temas textuales	85
2.4. Los Temas interpersonales	86
2.4.1. Las subcategorías de Temas interpersonales	87
2.5. Los Temas múltiples	88
3. Conclusiones	90
Capítulo IV. Discusión de los resultados	91
1. Los resúmenes	91
2. Los reportes	92
3. Los ensayos	95
4. El corpus B	97
5. Comparación entre corpus A y corpus B	99
5.1. Los Temas experienciales en el corpus A y B	99
5.2. Los participantes como Temas experienciales en el corpus A y B	100
5.3. Los procesos como Temas experienciales en el corpus A y B	101
5.4. Los adjuntos circunstanciales en el corpus A y B	103
5.5. Las cláusulas hipotácticas en el corpus A y B	104
5.6. Los Temas textuales en el corpus A y B	105
5.7. Los Temas interpersonales en el corpus A y B	107
5.8. Los Temas múltiples en el corpus A y B	108
6. Resumen de las características de cada género	108
Conclusiones y discusión final	110
1. Confirmación de las hipótesis	110
1.1 Hipótesis 1	110
1.2. Hipótesis 2	112

1.3. Hipótesis 3	113
2. Consideraciones finales	113
Anexos	116
Anexo 1. Resumen (Rm_7)	116
Anexo 2. Reporte (Rp_8)	118
Anexo 3. Ensayo (En_19)	130
Anexo 4. Texto modelo (TM_1)	135
Bibliografía	144

INTRODUCCIÓN

A veces se asume que [el análisis del discurso o la “lingüística de texto”], puede llevarse a cabo sin la gramática – o incluso que supone, de alguna forma, una alternativa a la gramática. Pero esto es ilusorio. Un análisis del discurso que no esté asentado en la gramática no constituye, en absoluto, ningún tipo de análisis, sino un simple comentario de texto.

M.A.K. Halliday

La tesis que se presenta en este manuscrito se basa en tres afirmaciones fundamentales de la lingüística sistémico-funcional, estrechamente relacionadas entre sí. La primera, desarrollada en sus orígenes por Malinowsky (1923) y Firth (1957), es que el contexto influye sobre el lenguaje. Lo que decimos, las relaciones que establecemos con nuestro interlocutor/lector, la manera en la que organizamos nuestro discurso, están influenciados por el contexto situacional en el cual producimos el discurso. La segunda aseveración es que si aspiramos a un entendimiento de las relaciones entre lenguaje y contexto, necesitamos de una gramática que de cuenta de la variedad de elecciones lingüísticas que hacemos en diferentes contextos, es decir, necesitamos una gramática que explique cómo la variación en el texto surge de la variación en el contexto. La tercera afirmación es que esta gramática tiene que ser funcional y semántica, siendo que la gramática realiza las categorías semánticas, o bien, los significados que reflejan el contorno situacional y cultural no lingüístico.

Un texto es una unidad semántica, no una unidad gramatical. Sin embargo, los significados se realizan por medio de expresiones lingüísticas; y sin una teoría de estas expresiones – es decir, sin una gramática, no hay manera de hacer explícitas las interpretaciones que uno hace del significado de un texto. (Halliday, 1985: xvii)

La presente investigación tiene como objetivo estudiar los usos del constituyente inicial de la oración, en los ensayos, reportes y resúmenes en el ámbito académico de geografía. El estudio forma parte de un proyecto internacional más amplio, cuyo título es “El lenguaje de las humanidades en México y Estados Unidos: un análisis sistémico-funcional”, y que se encuentra bajo la responsabilidad de la Dra. Natalia Ignatieva, CELE, UNAM y la Dra. Ma. Cecilia Colombi, Univ. De California, Davis¹. El objetivo del proyecto es “describir el desarrollo del español académico en las humanidades en México y en los Estados Unidos”, (Ignatieva y Colombi, 2007), en particular, estudiar el lenguaje académico en las ciencias del lenguaje, la historia y la geografía. De ahí surgió el interés para estudiar el lenguaje de geografía.

¹ El proyecto se realiza gracias al financiamiento del Instituto México- Estados Unidos de la Universidad de California (UC MEXUS) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

1. Planteamiento del problema

En los últimos años, el estudio del lenguaje académico ha recibido la atención de muchos investigadores. El discurso académico se considera como una actividad que toma lugar en una “comunidad de práctica” (Lave y Wenger, 1991). Como indica Colombi (2002: 7-8),

volverse miembro de una comunidad de práctica significa adoptar el discurso que es reconocido y usado por los miembros de esta comunidad. Los estudiantes adquieren su lugar dedicándose a la construcción recíproca del discurso que los miembros de la comunidad reconocen y utilizan para discutir y criticar su sistema de conocimientos.

Por ejemplo, de acuerdo con el plan de estudio² de la carrera de Geografía de la UNAM, el que aspira a ser geógrafo será “el profesional que mediante el estudio sistemático de la relación entre la sociedad y el ambiente, y sobre la organización espacial de los fenómenos físicos o naturales, participa en la planeación socioeconómica del país, de acuerdo a los resultados de sus observaciones”. Esta descripción subraya la función del estudiante de geografía como un participante activo en la comunidad de geógrafos en México, y esta participación requeriría el uso del lenguaje académico así como se usa en la comunidad académica de la UNAM.

Muchos autores recalcan la importancia de estudiar cómo se desarrolla la alfabetización avanzada (Christie, 2002; Ravelli y Ellis, 2004; Colombi, 2006; Martin, *en prensa*) tomando en cuenta el contexto en el cual se desarrolla el lenguaje académico. En cuanto a los estudiantes de la UNAM, para participar en la comunidad académica no es suficiente tener un conocimiento profundo de los fenómenos físicos o sociales estudiados en geografía; es necesario, además, poder transmitir eficazmente por escrito los conceptos adquiridos, si se quiere ser un estudiante exitoso. La producción escrita, en efecto, constituye uno de los principales requisitos de los cuales depende el éxito de los estudiantes de geografía, como de las demás áreas de estudio de la UNAM. Para que los alumnos aprueben las materias que forman parte del plan de estudio de Geografía tienen que elaborar, a lo largo de la carrera, resúmenes, reportes, ensayos, etc. Ahora bien, esta variedad de textos que tienen que escribir los estudiantes refleja la pluralidad de propósitos del lenguaje académico, el cual demanda un conocimiento específico del lenguaje que caracteriza esta diversidad textual.

La cuestión de la escritura a nivel académico ha sido ampliamente investigada en el marco de la Lingüística Sistémica Funcional en lo concerniente al inglés (Halliday y Martin 1993; Christie y Martin, 1997; Martin y Veal, 1998; Hewings, 2004). En este ámbito se ha estudiado el lenguaje

² http://www.dgae.unam.mx/planes/f_filosofia/Geogra.pdf

académico de las ciencias y de las humanidades y se ha llegado a enfatizar la necesidad de modelos lingüísticos basados en las características léxico-gramaticales de estos géneros y registros tanto para comprender las disciplinas a un nivel discursivo, es decir, para establecer cuáles son las características lingüísticas de dichas disciplinas, como para encontrar la manera de coadyuvar a los alumnos en el proceso de escritura.

Sin embargo, en lo que atañe al español no existe todavía una descripción adecuada y funcional de los géneros y de los registros propios del lenguaje académico, ni de las ciencias ni de las humanidades, que pueda llevar a establecer dicho modelo. En el ámbito latinoamericano, si bien hay estudios en lingüística sistémica funcional que, dentro del ámbito de las humanidades, conciernen al área de historia (McCabe, 1999; Oteiza, 1993) (los cuales, cabe decir, analizan principalmente libros de textos), todavía no se ha abordado la cuestión de cómo se caracterizan otras áreas del lenguaje académico en español. Sobra decir que no existen estudios en el área de geografía desde esta perspectiva y por lo que concierne al contexto mexicano y a la UNAM, no hay estudios hechos desde la perspectiva de la Lingüística Sistémica Funcional.

2. Justificación

El estudio de las propiedades léxico-gramaticales de los registros académicos puede contribuir al entendimiento de las disciplinas a un nivel discursivo. Es decir, pensamos que la descripción de textos modelo, es decir, textos escritos por autores expertos, y de textos de estudiantes desde la perspectiva de la lingüística sistémica funcional permitirá fundamentar una relación entre las características léxico-gramaticales del registro con el contexto de uso, en particular, nos dará la oportunidad de entender mejor cuáles son las diferencias textuales de acuerdo al género. Asimismo, el estudio de las diferencias entre autores expertos y novatos tiene una implicación pedagógica; es decir, comprender estas diferencias nos permitirá tener un mejor entendimiento de las problemáticas de la escritura a nivel universitario, y posiblemente un mejor entendimiento de cómo ayudar a los alumnos en su proceso de escritura.

3. Preguntas de investigación

Con esta investigación no se pretende analizar todos los aspectos léxico-gramaticales de los textos, sino se limita a la estructura temática, y en particular al uso del Tema. Además, este estudio se enfoca exclusivamente en el registro académico en el área de geografía, y se proporciona un análisis comparado de la producción escrita de estudiantes con la de textos modelo. Asimismo, considerando

que los textos de los alumnos pertenecen a tres diferentes géneros, se investigan las diferencias en la estructura temática de acuerdo al género al que pertenecen. Las preguntas de investigación son entonces las siguientes:

- ¿Cuáles son las elecciones temáticas que se hacen en los textos modelo y en los textos de los alumnos?
- ¿Cuáles son las diferencias en la estructura temática entre los diferentes géneros que utilizan los estudiantes?

4. Estructuración de la tesis

La presente tesis se organizó en cuatro capítulos. En el primero, se presentarán los principales lineamientos teóricos de la Lingüística Sistémico Funcional. Se parte de una definición de los conceptos principales de esta teoría, empezando por las metafunciones del lenguaje: ideacional, interpersonal y textual. Asimismo, se definen los dominios contextuales que tienen influencia sobre las realizaciones lingüísticas (campo, tenor y medio) y que definen los diferentes registros y géneros a los cuales pertenecen estas realizaciones. Posteriormente, se ofrece una descripción de los tres niveles de la léxico-gramática en la cual se realizan las tres metafunciones del lenguaje: la transitividad, el modo y la estructura temática. Por último, se presenta una revisión del concepto de metáfora gramatical, así como ha sido desarrollada en la Lingüística Sistémico Funcional.

En el segundo capítulo, se presenta con mayor detalle la cuestión de la estructura temática en español. En primer lugar, será necesario enfrentar la cuestión de la definición del Tema de una oración, es decir, qué entendemos por Tema en esta tesis, puesto que su definición es controvertida. Sucesivamente, veremos qué constituyentes pueden ocupar una posición temática en español, considerando las idiosincrasias de esta lengua.

En el tercer capítulo, se presentará primero la metodología adoptada para el estudio del corpus y sucesivamente el análisis. En primer lugar, se delinean los objetivos y las hipótesis que motivaron la investigación; sucesivamente se describen el corpus y los criterios según los cuales se abordó el análisis temático. Finalmente, se presenta el análisis cuantitativo y se analizan los ejemplos extraídos del corpus a partir de las categorías temáticas que se definieron en el marco teórico, y con base en los criterios metodológicos que se describen en la primera parte de este mismo capítulo.

En el cuarto capítulo se discuten los resultados. El capítulo está organizado de manera tal que primero se discuten los resultados de acuerdo a cada género analizado: resúmenes, reportes y

ensayos, y sucesivamente se comparan los resultados del corpus que contiene los escritos de los alumnos con el corpus de textos modelo.

Finalmente, en las conclusiones, se presentan las consideraciones finales acerca del uso del Tema en el corpus. Asimismo, se indican las contribuciones de esta tesis, así como algunas reflexiones para investigaciones futuras fundamentadas en los resultados obtenidos.

CAPÍTULO I

LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICA FUNCIONAL

El propósito de este capítulo es el de presentar los principales lineamientos teóricos de la Lingüística Sistémica Funcional (de ahora en adelante, LSF) que han inspirado la presente investigación. Como se mencionó en la introducción a esta tesis, enfocaremos la atención en la estructura temática, pero antes es necesario proponer un panorama más amplio que nos permita ubicar esta estructura adentro de la teoría, puesto que en la concepción sistémica funcional del lenguaje, como veremos con más detalle a continuación, este se considera como un fenómeno en el cual todas las variables, desde el contexto hasta las realizaciones léxico-gramaticales interactúan en la construcción del significado.

El capítulo empieza por considerar los orígenes de la LSF y sigue con la discusión de las principales nociones teóricas: a saber, las metafunciones que se realizan en el lenguaje (apartado 1.1); esto es, el *potencial* que tiene el lenguaje de expresar significados: el contexto (2) y las variables medio, tenor y campo (3) que constituyen los tres dominios contextuales que influyen sobre las realizaciones lingüísticas; el desarrollo de la teoría de registro y género (4), la cual ha representado una ampliación significativa de la noción de contexto; la realización de las metafunciones en la léxico-gramática (5), en los sistemas de transitividad, de modo y temático; y finalmente, la metáfora gramatical (6), y las sub-categorías de metáfora ideacional e interpersonal.

1. La Lingüística Sistémica Funcional y el enfoque socio-semiótico

La LSF fue desarrollada a principios de los años sesenta por el lingüista británico Michael Alexander Kirkwood Halliday. Esta teoría se origina en el enfoque propuesto por J. R. Firth (1957) el cual incluye en el estudio del lenguaje tanto el significado como los parámetros sociales que surgen del contexto, idea que a su vez fue propuesta por primera vez por el antropólogo B. Malinowsky (1923). Igualmente, Halliday debe mucho a los trabajos de la Escuela de Praga, sobre todo por lo que concierne a la concepción funcionalista de su teoría. En efecto, en LSF se estudia el lenguaje en términos de cómo usamos el lenguaje y cómo este se organiza para construir significados (Halliday y Hasan 1989:15).

Existe una larga tradición que considera las funciones del lenguaje simplemente como propósitos o maneras de usar el lenguaje; es decir, el lenguaje es funcional en cuanto ocasiona la realización de los propósitos de los hablantes. La teoría funcionalista propuesta por Halliday (1997: 36), por el otro lado, “proporciona una base para explicar la naturaleza del sistema lingüístico,

puesto que el sistema mismo refleja las funciones que este ha desarrollado”. En otras palabras, las funciones del lenguaje expresan los principios que están detrás del sistema lingüístico y en este enfoque se prefiere el término **metafunciones** para subrayar el hecho de que son intrínsecas al sistema mismo.

Estas metafunciones, como explica Hasan (Hasan y Perrett, 1994:182), representan el *potencial* que tiene el lenguaje de expresar significados, y como veremos más adelante, tienen una fuerte relación con la idea del lenguaje como ‘sistema’. En LSF se sostiene que las metafunciones son tres: la **ideacional**, la **interpersonal** y la **textual**.

La metafunción ideacional se divide en dos componentes, el **experiencial** y el **lógico**. El primero, representa el potencial del lenguaje de construir nuestra experiencia del mundo, sea el mundo externo de los fenómenos físicos, o el mundo interno de los sentimientos o creencias; a saber, podemos dar un nombre a las cosas, u ordenarlas en categorías. Con respecto a la metafunción lógica, esta nos permite organizar la complejidad de los eventos que representamos en cuanto a la temporalidad, causalidad y conjunción.

La metafunción interpersonal, refleja el potencial lingüístico de expresar la subjetividad, esto es, nuestras opiniones o actitudes; establecer cuál es el rol que asume el hablante en la interacción y por consiguiente el que asigna al destinatario.

Finalmente, para que la representación del mundo que creamos a través del lenguaje y los roles que asumimos o asignamos en la interacción resulten comprensibles, tenemos que organizar el mensaje de manera coherente. En particular, podemos escoger nuestro punto de partida en el mensaje, cómo se relacionan entre sí las varias partes del mensaje, lo que se puede considerar como dado o como nuevo, etc. La organización del texto como tal refleja la metafunción textual.

Estas tres metafunciones se activan al mismo tiempo cuando usamos el lenguaje, es decir, no hay una función que prevalezca sobre las otras, sino que son simultáneas y parte integrante del lenguaje en igual medida (Hasan y Perrett, 1994:185). Sin embargo, en esta tesis nos enfocamos sólo en la metafunción textual, puesto que el objetivo del trabajo es investigar cómo se organiza el lenguaje – nuestra experiencia del mundo y el rol que asumimos en la interacción – en el contexto de geografía.

En la tabla 1 a continuación introducimos la relación entre las metafunciones y los diferentes estatus en la oración. Más adelante describiremos estos diferentes niveles en la oración, pero aquí representamos de manera esquemática cómo se realizan las tres metafunciones en la oración.

Tabla 1.1. Las metafunciones y sus reflejos en la gramática. Adaptado de Halliday y Matthiessen (2004: 61)

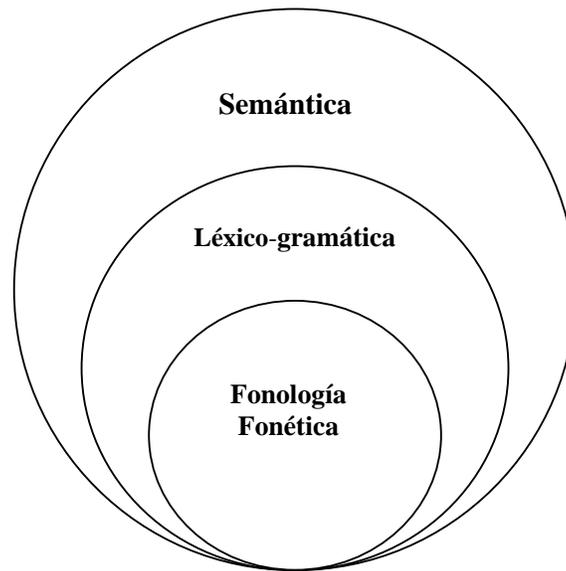
Metafunción	Definición	Estatus en la oración
Experiencial	Construye un modelo de experiencia	Oración como representación
Lógica ¹	Construye relaciones lógicas	—
Interpersonal	Representa las relaciones sociales	Oración como intercambio
Textual	Crea relevancia en el contexto	Oración como mensaje

El enfoque metafuncional ha llevado al desarrollo de una perspectiva socio-semiótica del lenguaje, en la cual el signo lingüístico está vinculado al ámbito social en el que se realiza. Sin embargo, la semiótica a la que se refiere Halliday no es el tradicional estudio de los signos, sino más bien el estudio de los significados o *sistemas de significados*; esto es, los signos se interpretan como una red de relaciones y no como un conjunto de objetos (Halliday y Hasan 1989: 4). De hecho, otra noción fundamental en la concepción hallidayana del lenguaje es la de sistema, de la cual proviene la acepción terminológica de sistémica. Según Halliday (1997: 34) un sistema es “una representación abstracta de un paradigma; y este último se puede interpretar como un conjunto de opciones con una condición de entrada – un conjunto de posibilidades entre las cuales se debe hacer una elección para satisfacer estas condiciones”. En el lenguaje, estas posibilidades u opciones pueden existir a un nivel fonológico, léxico-gramatical² y semántico. Hasta cierto punto, el estrato semántico del lenguaje es el más importante en cuanto se habla antes que todo de *significado potencial*. Esto quiere decir que las opciones que un hablante tiene a su disposición son principalmente opciones semánticas. Consecuentemente, estas opciones semánticas se codifican en la léxico-gramática y la fonética. En otras palabras, el nivel semántico es el que engendra los demás niveles (Halliday, 1997: 35), como se puede ver en la figura 1.1 que se presenta a continuación.

¹ A diferencia de las otras metafunciones, esta abarca la oración compleja, es decir, las que están encadenadas por relaciones lógico-semánticas de parataxis (coordinación) e hipotaxis (subordinación) (ver más adelante, apartado 5.4). Por esto hay un vacío en la columna de la realización en la oración (Halliday y Matthiessen 2004). Además, cabe mencionar que en esta tesis sólo se analizarán las oraciones principales y las que están en una relación paratáctica, por las razones que se explican en la metodología.

² En LSF se prefiere el término léxico-gramática para enfatizar el hecho de que los significados se realizan en el lenguaje por medio del léxico y de la gramática. Se podría decir que no existe una jerarquía entre las dos.

Figura 1.1. Estratificación del lenguaje. Adaptado de Halliday y Matthiessen (2004: 25)



Por lo que concierne al término ‘social’, Halliday hace referencia por un lado al *sistema social* (o a la cultura) entendiéndolo como sistema de significados. En su segunda acepción, ‘social’ se refiere a las relaciones entre el lenguaje y la *estructura social*, considerando a esta última como un aspecto del sistema social (Halliday y Hasan, 1985: 4).

Esta relación entre lenguaje y estructura social, o contexto, es fundamental en LSF. Como afirman Hasan y Perrett (1994: 185), las metafunciones que hemos descrito antes son abstracciones basadas en un análisis de la situación social en la que está incrustado el lenguaje. Sin embargo, Halliday (1985) nos advierte que no son todos los aspectos del contexto que resultan relevantes, o bien, que tienen consecuencias lingüísticas. En el siguiente apartado veremos qué es el contexto y cuáles son los aspectos de éste que son relevantes para las metafunciones del lenguaje.

2. El Contexto

Como acabamos de ver, el lenguaje es un sistema que no se puede independizar del ámbito social en el que se realiza. Tomando en cuenta esta visión, en LSF es importante ver cómo se entiende el **contexto**, y en particular en las dos acepciones que Halliday hereda del antropólogo Malinowsky (1923): el **contexto de cultura** y el **contexto de situación**. Según la definición que proporciona Halliday (1997: 31), “el lenguaje es un conjunto abierto de opciones lingüísticas del que dispone el individuo en su existencia como hombre social”. El *contexto de cultura* constituye el entorno que incluye todas estas opciones. Este contexto se podría interpretar como el *background* cultural que

influye profundamente en las elecciones lingüísticas que un hablante hace: un entorno más ‘general’ que incorpora a los diferentes contextos de situación. Por lo que concierne a este último, se puede definir como el entorno de cada selección particular que se hace adentro de este sistema de opciones.

Para poder describir el contexto de situación, Halliday (Halliday & Hasan 1989: 12) propone que son tres las variables extra-lingüísticas que se realizan en el texto y que se activan al mismo tiempo, para ‘crear’ el texto. Estas tres variables que constituyen el *contexto situacional* son el **campo** (field), el **tenor** (*tenor*) y el **medio**³ (*mode*). El campo se refiere a lo que está pasando en el texto; a la naturaleza de la acción social que está ocurriendo y al argumento del que se ocupa el mismo texto. El tenor concierne a los que participan en la realización del texto. En particular, concierne al estatus social de los participantes, sus roles discursivos y sus actitudes con respecto al argumento, a saber, el tipo de relaciones que se establecen entre ellos. El medio se refiere al rol del lenguaje mismo: la organización del texto; su función en el contexto; el *canal* (fónico/gráfico) de comunicación y el *medio* (si se trata de un texto escrito o hablado); y obviamente su función retórica, es decir, si se trata de un texto persuasivo, emotivo etc. Con estas variables es posible afirmar que,

no se puede usar el lenguaje de la misma forma cuando escribimos, que cuando hablamos (variación de modo/medio); cuando nos dirigimos a nuestro superior, en vez de a nuestro hermano (variación de tenor); y que no hablamos del mismo modo cuando lo hacemos sobre lingüística, que cuando el tema es fútbol (variación de campo). (Eggins 2002: 52).

Estas tres variables contextuales son las que Halliday considera las más importantes porque son las que representan las tres metafunciones del lenguaje. Es decir, el campo representa la metafunción ideacional; el tenor se relaciona con la metafunción interpersonal, mientras que el medio se refleja en la metafunción textual. Como se explicará a continuación, investigar estas tres variables contextuales nos permite comprender cómo se diferencian los textos entre sí (Eggins y Martin, 1997). En efecto, en el siguiente apartado, veremos que el campo, el tenor y el medio son los que establecen el **registro** al que pertenece un texto, en el sentido de que pueden ‘predecir’ dicho registro.

3. El registro: medio, tenor y campo

3.1 Medio

En cuanto al medio, hemos mencionado antes que esta variable se refiere al rol que juega el mismo lenguaje. Uno de sus aspectos más importantes es la diferencia entre medio **hablado** y **escrito**. Por

³ Algunos textos (Ghio y Fernández, (2005), entre otros) traducen el término ‘mode’ como ‘modo’. Sin embargo, para evitar la posible confusión con el ‘modo’ del sistema léxico-gramatical que describimos en el apartado 5.2 de este mismo capítulo, en este trabajo nos referiremos siempre a esta variable contextual con el término ‘medio’.

ejemplo, Martin (1984) sugiere que la situación más típica en la que utilizamos el medio hablado es la interacción. Generalmente, en una conversación estamos cara a cara con nuestro interlocutor, y es común que en esta situación se utilice el lenguaje para llevar a cabo algún tipo de *acción* social.

Por el otro lado, cuando estamos escribiendo (nos referimos en particular al lenguaje académico) no estamos generalmente cara a cara con nuestro lector, y el lenguaje se utiliza en este caso para *reflexionar* sobre un determinado tema más que como una acción social. Además, es más probable que en esta situación seamos más ‘formales’ que en una conversación. Estas diferencias en la situación obviamente se reflejan en el lenguaje, aunque cabe resaltar que las diferencias entre estos dos medios constituyen un continuo más que una dicotomía (Colombi, 2006).

Tabla 1.2. Adaptado de Colombi (2006)

ORAL	←————→	ESCRITO
Dependiente del contexto		Independiente del contexto
Estructura dinámica		Estructura sinóptica
Léxico cotidiano		Léxico especializado
Gramática no-estándar		Gramática estándar
Complejidad gramatical		Densidad léxica

El continuo va del lenguaje hablado, el cual puede depender en parte del contexto en el que se habla, al lenguaje escrito, que es más independiente del contexto. Esto quiere decir que si estamos en una conversación cara a cara, generalmente podemos utilizar expresiones como “pásame ese que está ahí” y aun así nuestro mensaje será comprensible puesto que el interlocutor, gracias al contexto, será capaz de descifrar a qué corresponde el “ese” o el “ahí” de nuestro mensaje.

Asimismo, el lenguaje hablado está caracterizado por tener una estructura dinámica mientras que el lenguaje escrito tiene una estructura más bien sinóptica. Esto implica que el lenguaje escrito responde a una estructura predeterminada, mientras que en el lenguaje hablado tendemos a anclar una oración después de la otra sin atenernos a tal estructura (Eggins, 2002: 111). Por ejemplo, un texto escrito está pensado para codificar nuestras *reflexiones* sobre un tópico y por eso tendrá la estructura genérica de comienzo⁴núcleo⁴final. Es por eso que cuando se escribe un ensayo, por ejemplo, (un *buen* ensayo, como subraya Eggins, (ibid.)), se seguirán los siguientes pasos: declaración de la tesis, evidencia, resumen, y reiteración de la tesis (ver apartado 4.1). Siguiendo con las diferencias, en el lenguaje hablado se utiliza un léxico más coloquial y una gramática no estándar, mientras que es buena norma que en el lenguaje escrito el léxico sea más especializado y la gramática más estándar.

⁴ El símbolo ‘^’ significa ‘seguido por’.

Terminando, en cuanto a la complejidad gramatical y a la densidad léxica por el momento podemos decir que la primera se refiere al hecho de que el lenguaje hablado es más intrincado en cuanto a la parataxis (coordinación) e hipotaxis (subordinación) en las oraciones. El lenguaje escrito, por otra parte, es menos enredado, pero tiene un número de palabras de contenido mayor por oración (Halliday, 1994). Esta diferencia es muy importante porque se relaciona con la nominalización, un fenómeno del cual hablaremos más adelante, cuando describiremos el fenómeno de la metáfora gramatical (apartado 6).

3.2 Tenor

En lo concerniente al tenor, este se refiere a los participantes de una interacción, su estatus social, sus roles discursivos y sus actitudes con respecto al argumento tratado. Poynton (1985, en Eggins, 2002: 99) sugiere que el tenor se puede desglosar en tres diferentes *continua*, parecidos al que vimos antes. El primero, se denomina **poder** y se refiere a la idea de que los participantes pueden tener un poder igual o desigual.

El segundo, se denomina **contacto** e incluye las variables de contacto frecuente/ocasional. Y al tercero se le llama **participación afectiva** donde esta participación puede ser alta o baja. Lo importante aquí es que los aspectos de los roles que tenemos en una determinada situación tendrán un impacto sobre el lenguaje. Utilizando una vez más la idea de continuo, podemos decir que el lenguaje va de informal a formal. En nuestro caso, podemos pensar en la relación que se establece entre el profesor y el alumno. Y podemos “predecir” que el lenguaje que utilizan los alumnos con su profesor será más formal con respecto al que utilizan con sus amigos, por ejemplo, especialmente si el medio es escrito.

El lenguaje formal se caracteriza por tener un léxico neutro, en el sentido de que evitamos expresar nuestras propias actitudes, o mejor dicho, buscamos una manera más objetiva de hacerlo. El léxico es también más estándar ya que no utilizamos la jerga, por ejemplo. Finalmente, otro aspecto del lenguaje donde se reflejan las diferencias de tenor es el **modo** y la **modalidad**, pero estos serán desglosados con más detalle más adelante, en el punto 5.2.

3.3 Campo

La variable contextual ‘campo’ se refiere a lo que está pasando en el texto, a la naturaleza de la acción social que está ocurriendo y al argumento del que se ocupa el mismo texto, esto es, el tópico. La dimensión que más caracteriza al campo es la de la ‘tecnicidad’. De hecho, podemos una vez más pensar en un continuo que va del lenguaje de cada día al lenguaje técnico (especializado). Ambos se caracterizan por representar taxonomías, es decir, representan clasificaciones y sub-clasificaciones

del campo. Sin embargo, la complejidad de estas clasificaciones puede variar. Pensemos por ejemplo en una conversación sobre insectos entre dos expertos entomólogos o entre dos amigos. En el primer caso, la terminología para referirse a los insectos será no sólo más variada, sino también más específica o técnica. En el segundo caso, la clasificación de insectos incluirá un número menor de elementos y es más probable que el léxico sea el de todos los días.

Resumiendo, tratamos de constatar cuál es la relación entre el lenguaje y el contexto. A través de las nociones “campo”, “tenor” y medio” hemos explicado cómo éstas determinan al registro de un texto. Ahora bien, estas variables contextuales se realizan semánticamente a través de las metafunciones ideacional, interpersonal y textual. Además, como veremos en el siguiente apartado, el registro es una configuración semántica y esto lo relaciona automáticamente con el nivel de la expresión, eso es, con la léxico-gramática (y la fonética) ya que es a través de la léxico-gramática que expresamos el significado (Halliday: 1989: 39) (Ver figura 1.2).

4. Teoría de registro y género

Las metafunciones representan una abstracción del contexto, pero también se puede decir que representan el potencial semántico del registro en el texto. Para decirlo con las palabras de Halliday (1987: 111), el registro es “una configuración de recursos lingüísticos que el miembro de una cultura asocia típicamente con un tipo de situación”, y es “el *significado potencial* accesible en un contexto social dado”.

La noción de registro, junto a la de género, ha sido ampliada en el marco de la LSF en particular gracias a la labor de Ghadessy (1988), Martín (1993), Martín y Eggins (1997), entre otros y, en efecto, se puede hablar de una **Teoría de Registro y Género** (TRG). Esta teoría se propone dar cuenta de las intuiciones que tenemos como hablantes de una lengua con respecto a la variación lingüística; es decir, sabemos que utilizamos el lenguaje de manera diferente en diferentes situaciones, y mediante la TRG podemos explicar cómo se da esta variación. Pues bien, el punto de partida de esta teoría es la idea de variación funcional entre textos, eso es, cómo se diferencian los textos y cuáles son las motivaciones contextuales que justifican estas diferencias.

Por un lado, el foco principal está constituido por la variación en cuanto a las características lingüísticas del discurso; por el otro, se busca explicar la variación lingüística tomando en cuenta la variación en el contexto. Esto porque, como hemos visto, en el marco de la LSF el contexto es un elemento determinante para la comprensión de un texto. Es decir, “el contexto está en el texto”, como diría Eggins (2002: 87), y sin la inclusión de esta variable, no sería posible concebir un texto como un *mensaje dotado de significado*. En efecto, Eggins y Martín (1997: 234) retoman la idea de *significado potencial* propuesta por Halliday y sostienen que el contexto pone ciertos significados

“en riesgo”; esto es, si conocemos el contexto podemos *predecir* el tipo de significados que serán expresados⁵.

En lo concerniente a la noción de **género**, esta se define como una variación *funcional* en términos de propósitos sociales: “los distintos géneros representan maneras diferentes de utilizar el lenguaje para realizar las tareas culturalmente establecidas, y los textos de distintos géneros son textos que realizan diferentes propósitos en la cultura” (Eggins y Martin, 1997: 236)⁶. Un género se puede reconocer en las diferentes etapas a través de las cuales se desarrolla el texto. Formalmente, estas etapas se conocen como *introducción*, *desarrollo* y *conclusión*, pero el análisis debe ir más allá de una subdivisión en estas tres partes, puesto que de cada texto se puede decir que tiene una introducción, un desarrollo y una conclusión. Dicho de otro modo, los textos que tienen diferentes propósitos se desarrollarán de manera diferente en estas tres etapas.

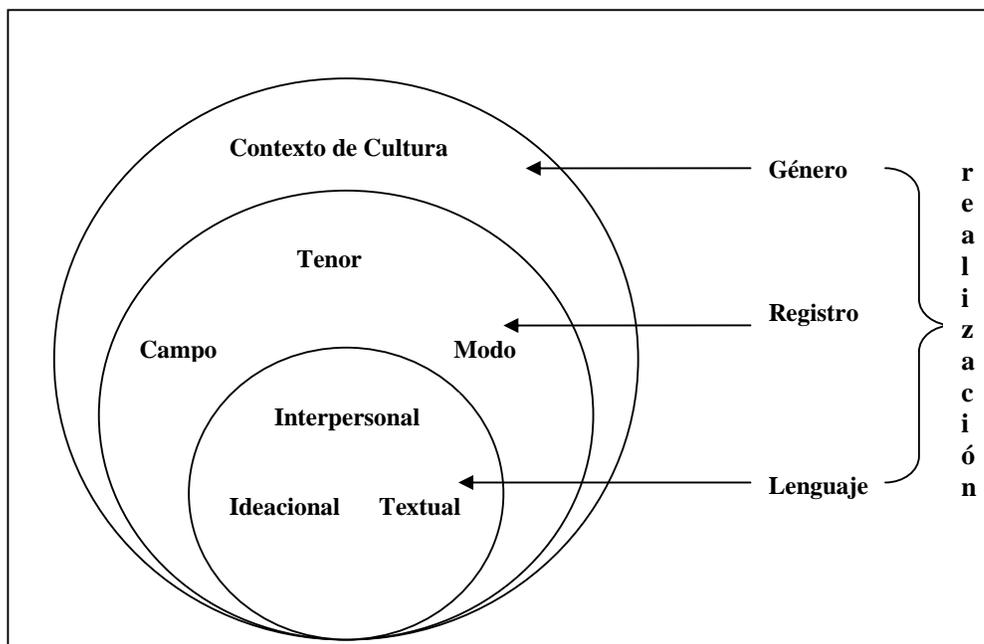
Martin y Eggins (1997: 236) argumentan que la TRG permite hacer *predicciones* textuales y *deducciones* contextuales, esto es, si tenemos una descripción del contexto, deberíamos de poder predecir aquellos significados que son posibles y las características lingüísticas que probablemente se usarán para codificarlos (ver, por ejemplo el apartado 3). Por el otro lado, si tenemos un texto, debería ser posible deducir el contexto en el que se produjo. Esto quiere decir, en definitiva, que la TRG nos proporciona una metodología para el análisis de textos. Sin embargo, es necesario recordar que no son todos los aspectos de la situación en la que se produce el habla los que tienen un efecto sobre el lenguaje utilizado, sino sólo el medio, el tenor y el campo se toman en consideración.

Resumiendo, podemos decir que el registro representa la dimensión del contexto situacional, mientras que el género representa la dimensión del contexto cultural, como se representa en la fig. 1.2 a continuación.

⁵ Sin embargo, los autores hacen hincapié en el hecho de que la relación entre contexto y lenguaje es probabilística más que determinista; esto es, es probable que escojamos ciertos significados en lugar de otros, pero esto no quiere decir que no podemos utilizar otros significados si así lo deseamos.

⁶ Cabe mencionar que la noción de género en la TRG se diferencia de como se concibe tradicionalmente en los estudios literarios ya que no se limita a las diferentes tipologías de producción literaria, como novelas, poemas, cuentos breves, sino tiene un alcance más amplio. Como Martin y Eggins (1997) subrayan, se basa también en la idea de Bakhtin (1986) de incluir en los géneros el lenguaje hablado, o el lenguaje de todos los días, no sólo el escrito.

Figura 1.2. Género, Registro y lenguaje. Adaptado de Eggins y Martin (1997: 8)



En esta tesis se analizaron tres géneros: el ensayo, el resumen y el reporte. En el apartado a continuación tratamos de situar estos géneros en el contexto de la geografía, puesto que es el área que nos concierne en esta tesis.

4.1. Los géneros ensayos, reportes y resúmenes en el área de geografía

La geografía se considera una ciencia social que estudia la relación entre “la sociedad y el ambiente y [...] la organización espacial de los fenómenos físicos o naturales⁷”; y como tal, “implica una síntesis del discurso de la ciencia y de las humanidades” (Wignell, 1998: 298). Debido a esta doble caracterización, en la geografía se combina el uso de métodos que se sirven de datos cuantificables, con el uso de métodos más cualitativos (Hewing, 2004). Por esta razón, en esta tesis se quisieron analizar tanto trabajos más propiamente científicos como trabajos más humanísticos. En efecto, en relación a nuestro corpus, los ensayos y los resúmenes se ubican en el ámbito del lenguaje humanístico; mientras que los reportes en el más científico.

Desde el punto de vista de la teoría de género, los ensayos constituyen un género argumentativo, y siguiendo la clasificación propuesta por Colombi et al. (2007) se dividen en ensayos expositivos, cuyo propósito es el de “persuadir o convencer al lector de una opinión entre varias posibles sobre un tema controvertido” (op. cit.: 220); y ensayos analíticos, cuyo propósito principal es el de “analizar, explicar o describir un tema mediante el uso de datos de apoyo” (ibid.).

⁷ Según el Plan de Estudio de la carrera de Geografía, http://www.dgae.unam.mx/planes/f_filosofia/Geogra.pdf

A nivel general, la estructura del ensayo prevé una introducción, cuya función es la de exponer la tesis, la cual constituye el punto de vista del autor; un desarrollo, en el cual se presentan los argumentos que apoyan esta tesis; y una conclusión, en la cual se resumen estos argumentos y se reafirma la tesis. La estructura genérica de los ensayos es entonces la siguiente: declaración de la tesis ^ evidencia ^ resumen ^ reiteración de la tesis (Eggins, 2002).

Los reportes, como género académico, se escriben con el propósito de referir los resultados obtenidos en laboratorio, analizando muestras de suelo colectadas durante el trabajo de campo. La función de cada sección de los reportes de este tipo, siguiendo la descripción de Martin (*en prensa*) es la siguiente: el fenómeno que se va a investigar se expone en la introducción; la manera en la que se procedió en la investigación – en este caso, cómo se procedió en el análisis de la muestra de suelo, se explica en la metodología; las observaciones hechas en el laboratorio se reportan en los resultados; y finalmente estos análisis se discuten en las conclusiones. Además, en la parte final del reporte se proporcionan unas recomendaciones, esto es, se describe el tipo de cultivo apto para el suelo analizado. La estructura genérica de los reportes será la siguiente: declaración del fenómeno^metodología^resultados^resumen^recomendaciones.

En cuanto a los resúmenes, el propósito principal es el de hacer una síntesis crítica del contenido de una lectura. Los resúmenes son textos en cierto sentido híbridos, puesto que en ellos se recopilan las ideas principales de un texto, y al final, se proporciona una opinión sobre el texto resumido. En efecto, los resúmenes se pueden dividir en dos partes, de acuerdo a la función de cada una: una primera parte, en la cual se sintetizan los puntos centrales de la lectura, y una segunda parte conclusiva, casi siempre de la extensión de un párrafo, en la cual el autor expresa su opinión sobre el texto resumido. Esto nos da la siguiente estructura genérica para los resúmenes: síntesis^opinión.

5. El nivel de la expresión: la léxico-gramática

A nivel léxico-gramatical, las tres metafunciones ideacional (lógica y experiencial), interpersonal y textual se activan en una cláusula o complejo de cláusulas, para construir el significado del mensaje, por medio del sistema de las **relaciones lógicas**, el de la **transitividad**, del **modo** y de la **estructura temática**, respectivamente. Describiremos estos sistemas a continuación, pero profundizaremos más en la estructura temática en el siguiente capítulo. Cabe resaltar que el sistema de relaciones lógicas, si bien se considera como una metafunción ideacional, se describirá al final, puesto que abarca un dominio más grande que la cláusula, el de la oración compleja (5.4).

5.1. Transitividad

En el sistema léxico-gramatical de **transitividad**, la oración se concibe como **representación**; esto es, el hablante/escritor ‘representa’ los *significados experienciales*, lo que está pasando en su experiencia del mundo (interno/externo), por medio de **procesos** que tienen **participantes** (en el mismo proceso), y **circunstancias** (asociadas con este proceso) (Halliday 1994: 101).

Los procesos constituyen el elemento esencial de la transitividad y representan el ‘evento’ o ‘estado’ en el que los participantes están involucrados. Estos se expresan típicamente por medio de un grupo verbal. De acuerdo con la clasificación propuesta por Halliday (1994), existen tres tipos principales de procesos: **materiales**, **mentales** y **relacionales**. Los procesos materiales se refieren a la experiencia ‘externa’ y se codifican por medio de verbos que indican acciones y sucesos que pueden ser concretos o abstractos. Por ejemplo,

- (1) El IDH de este Informe **está construido** para cotejar los logros comparables de los países en todos los niveles del desarrollo humano. (Rm⁸_5)

Los procesos mentales se refieren a la experiencia “interna” en el sentido de que son un reflejo del mundo interior, (por ej.: pensar, sentir y ver).

- (2) El IDH **creo** que es muy útil para conocer los avances de un país en comparación con otros [...] (Rm_3)

El tercer tipo, los procesos relacionales, se emplea para “generalizar, relacionar un fragmento de experiencia con otro (esto es igual a aquello, esto es una parte de aquello, esto es un tipo de aquello)” (Ghio y Fernández, 2005: 82). Estos procesos se dividen a su vez en procesos *atributivos* e *identificativos*.

En el primer caso, se atribuye una cualidad a una entidad. Por ejemplo:

- (3) El IDH **es** una herramienta de gran importancia para seguir las tendencias del desarrollo humano a través del tiempo. (Rm_1).

Y en el segundo caso, una identidad sirve para identificar a la otra, como en:

- (4) El otro aspecto que algunos países optan por considerar **es** el de la evaluación de los niveles de educación e instrucción [...] (Rm_6)

Una manera de diferenciar a los procesos relacionales identificativos de los atributivos es ver si tienen una estructura reversible. Esto es, si se puede invertir el orden de los constituyentes, entonces

⁸ Los ejemplos extraídos del corpus se codificaron con un conjunto de dos letras que refieren al género al que pertenece el texto, de tal manera que los resúmenes se codificaron con la anotación *Rm_1, 2, 3, etc.*; los ensayos con la anotación *En_1, 2, 3, etc.*; los reportes con *Rp_1,2,3,etc.*; y finalmente los textos modelo con la anotación *TM_1, 2, 3, etc.*

el proceso es identificativo. De hecho, se puede decir también “*el de la evaluación de los niveles de educación e instrucción es el otro aspecto que algunos países optan por considerar*”, pero no se puede hacer lo mismo con el ejemplo (3).

Además de estos tres tipos básicos de procesos, existen otros que tienen un carácter intermedio entre los tres principales, y que trataremos sólo brevemente por no ser este sistema el eje de nuestra investigación. Hay procesos de **comportamiento**, los cuales indican “procesos de conciencia y estado fisiológico” (Ghio y Fernández, 2005: 83) como los verbos *mirar, escuchar, soñar, bostezar, reír, parpadear, gritar* etc.; procesos **verbales** como por ejemplo *decir, declarar, afirmar, preguntar, ordenar, ofrecer* etc.; y finalmente procesos **existenciales** como *existir, ocurrir*, etc. Los procesos de comportamiento están entre los materiales y los mentales; los procesos verbales están entre los relacionales y los mentales; y finalmente los procesos existenciales están entre los relacionales y los materiales. El hecho de que estén entre dos tipos procesos principales significa simplemente que tienen rasgos de los dos.

Regresando a la estructura de la oración, los participantes representan a los que participan en el evento que está tomando lugar y se realizan normalmente por medio de un grupo nominal. En los primeros tres ejemplos que vimos antes, “el IDH” constituye un participante. Sin embargo, de acuerdo con el tipo de proceso, al participante se le asigna un nombre diferente, puesto que su función en la oración es diferente. De este modo, en los procesos principales que vimos antes, tenemos que en los materiales, a los participantes se les llama **actor-meta (beneficiario-alcance)**; en los procesos mentales se les llama **perceptor-fenómeno**; y en los procesos relacionales atributivos e identificativos se les dice, respectivamente, **portador-atributo** y **identificado-identificador**.

Finalmente, las circunstancias representan el contexto en el cual se realiza un evento y se pueden referir a la **extensión, ubicación, manera, causa, eventualidad**⁹, **acompañamiento, rol, materia, punto de vista**. Las circunstancias se expresan por medio de un adverbio o una frase preposicional (en cuyo caso en LSF se llaman adjuntos circunstanciales, Thompson, 2004), o bien, por medio de cláusulas hipotéticas (o dependiente), puesto que, de acuerdo con McCabe (1999, entre otros), estas tienen una función parecida a la de los adjuntos circunstanciales¹⁰. En la tabla 1.3 a continuación se presenta cada categoría circunstancial con un ejemplo.

⁹ Estas circunstancias se refieren principalmente a la concesión y a la condición.

¹⁰ Cabe mencionar que tanto los adjuntos como las cláusulas hipotéticas se estudian sólo cuando estas aparecen en posición inicial, por ser Tema de la cláusula, como se explicará en el capítulo siguiente.

Tabla 1.3. Las circunstancias

Extensión	Por mucho tiempo (En_4)
Ubicación	A mediados del siglo pasado (En_3)
Manera	Por medio del análisis e interpretación de estos resultados (Rp_1)
Causa	Para facilitar el análisis de tendencias (Rm_1)
Eventualidad	Si se diseña y ejecuta aplicando una perspectiva de largo plazo hacia la efectiva obtención de las metas, en lugar de una mentalidad de corto plazo que responde únicamente a los informes y resultados de los proyectos (En_2)
Acompañamiento	Con lo anterior (En_27)
Rol	Como especie humana (En_9)
Materia	Para los 31 países que se encuentran en la categoría de desarrollo humano bajo (En_5)
Punto de vista	Desde la perspectiva de la sociología del conocimiento (TM_2)

Como se puede ver en la tabla, para ejemplificar las circunstancias de ‘causa’ y de ‘eventualidad’ utilizamos dos cláusulas hipotéticas. Esto porque de acuerdo con Halliday y Matthiessen (2004: 272), estas circunstancias tienden a realizarse por medio de una cláusula, puesto que “las relaciones semánticas involucradas en la eventualidad son típicamente relaciones entre procesos”.

En esta tesis no analizamos el sistema de transitividad, pero retomaremos los conceptos ‘participante’, ‘proceso’ y ‘circunstancia’ cuando hablaremos del Tema (ver 5.3, y siguiente capítulo). Asimismo, nos servirán para caracterizar las realizaciones metafóricas que consideraremos en el apartado 6 de este mismo capítulo.

5.2. Sistema de modo

En cuanto al **modo**, este expresa la función de quien está participando, es decir, se considera la oración como un **intercambio** entre el hablante y el oyente. El intercambio puede involucrar *dar* o *demandar* y lo que es dando o demandando pueden ser *bienes & servicios* o *informaciones* (Halliday y Matthiessen, 2004: 68). A saber, los roles discursivos pueden incluir dar o demandar ‘informaciones’ o dar o demandar ‘bienes y servicios’. En la tabla a continuación representamos de manera más esquemática las funciones primarias del habla y las relaciones existentes entre ellas, junto con unos ejemplos.

Tabla 1.4. Las funciones primarias del habla. Adaptado de Halliday y Matthiessen (2004:107).

lo que se intercambia	bienes y servicios	Informaciones
rol en el intercambio		
Dar	Ofrecimiento <i>¿Quieres una galleta?</i>	Declaración <i>Le está dando una galleta.</i>
Pedir	Orden <i>¡Dame una galleta!</i>	Pregunta <i>¿Qué le está dando?</i>
	<i>Propuesta</i>	<i>Proposición</i>

Como se puede ver en la tabla 1.4, las cuatro funciones primarias del habla se subdividen en dos grupos: ofrecimiento y orden, que juntas se denominan “propuesta”; y declaración y pregunta, que juntas se denominan “proposición”. Como mencionábamos, se pueden intercambiar ‘bienes y servicios’ o ‘informaciones’. Estas funciones no representan otra cosa que el modo declarativo, interrogativo e imperativo, así como los conocemos tradicionalmente.

Ahora bien, a nivel de la oración, el hablante puede señalar su posición en el intercambio mediante las “elecciones relacionadas con Sujeto y tiempo verbal, así como [con] la presencia o ausencia de verbos modales” (Montemayor-Borsinger & Ignatieva, 2005). De hecho, el modo está representado por el elemento modal más el residuo (o resto). El elemento modal consiste del **sujeto**¹¹, que es un grupo nominal, y del **elemento finito** que es parte del grupo verbal. El sujeto, en LSF se considera como aquella parte de la proposición que, parafraseando a Halliday y Matthiessen (2004: 117), especifica la entidad ‘responsable’ de la validez de la información; o bien, como aquel elemento que el hablante hace responsable de la validez de lo que está diciendo. El finito, por el otro lado, tiene principalmente tres funciones: puede expresar el tiempo verbal (presente, pasado, futuro) pero también la evaluación por parte del hablante sobre la validez de la afirmación, eso es la modalidad. Además, el finito es el locus donde se expresa la polaridad de la proposición. Es decir, una oración puede tener polaridad positiva, “Juan vino a la fiesta” o polaridad negativa “Juan *no* vino a la fiesta”. El finito es una función importante del modo puesto que permite *negociar* sobre la validez de una proposición por lo que concierne el tiempo verbal, la polaridad, y la modalidad:

El elemento Finito [...] tiene la función de hacer la proposición finita. Es decir, la circunscribe; acerca la proposición a la realidad, así que es posible argumentar sobre ella. Una buena manera para hacer algo **debatible** es proporcionándole un punto de referencia en el aquí y ahora; y esto es lo que hace el Finito. Relaciona la proposición con su contexto en el acto de habla (énfasis en el original). Halliday y Matthiessen (2004: 115)¹².

En cuanto a la modalidad, esta se subdivide entre modalización, que incluye probabilidad (poder) y habitualidad; y modulación, que incluye obligación (deber) y disposición¹³.

El resto, por el otro lado, está compuesto por el **predicador** (el grupo verbal menos el finito), por los **complementos** (elementos que potencialmente podrían ser el sujeto de una oración pero no lo son (Halliday 1994: 79)), y por los **adjuntos** (que no tienen el potencial de ser sujeto, y se representan por medio de adverbios o frases preposicionales).

Como decíamos al comienzo de la sección 5, la descripción del sistema de transitividad y de modo no puede ser más detallada debido a que en este trabajo nos enfocamos sólo en la estructura

¹¹ Sobre el sujeto se hablará con más detalle en el apartado 5.3.

¹² Las traducciones de esta cita y de las que siguen son mías.

¹³ De la modalidad hablaremos más detenidamente en el apartado 6.1.3 donde describiremos los efectos metafóricos de la misma.

temática. Sin embargo, es importante conocer por lo menos las categorías principales, puesto que los tres sistemas se realizan en la oración al mismo tiempo. Esto quiere decir que aunque estudiemos sólo la estructura temática, necesitamos tener presente que los tres sistemas son en realidad simultáneos, si bien la elección de estudiar uno sólo de ellos en este caso está relacionada con los objetivos del trabajo.

La estructura temática se retomará en el capítulo siguiente, pero a continuación se introduce la noción de Tema con el propósito de ubicar su función en el sistema lingüístico; esto es, se estudia la relación que el Tema guarda a nivel de la oración con otros componentes de la léxico-gramática, el sujeto y el actor, los cuales acabamos de describir.

5.3. Actor, sujeto y Tema.

La relación que Halliday establece entre sujeto, actor y Tema, al definir estas nociones como diferentes conceptos funcionales, es una aportación muy significativa de su teoría. Entre estos conceptos, el sujeto es el que quizás sea el más familiar. Este constituyente de la oración se estudia desde los tiempos de Aristóteles, pero, como sostienen Halliday y Matthiessen (2004), casi siempre se investiga como una categoría formal, y es difícil encontrar en la literatura al respecto una explicación exhaustiva sobre su función.

No obstante, como hablantes de una lengua con un mínimo de conocimientos metalingüísticos, y quizás con un mínimo de intuición, no tenemos mucha dificultad en alegar que en la oración a continuación, el constituyente subrayado es el que representa el sujeto de la oración:

(5) Juan le regaló a María una caja de bombones.

Según afirma Halliday (op. cit.: 55), con el sujeto tienden a asociarse por lo menos tres funciones. De manera tal que éste se puede concebir simultáneamente como:

- i. aquello de lo que trata el mensaje
- ii. aquello acerca de lo que se predica algo (es decir, donde se apoya la verdad del argumento)
- iii. el que realiza la acción.

Tomando como ejemplo la oración (5), 'Juan' cumple con estos tres requisitos: la oración *habla* de 'Juan', se predica algo sobre él y es el que cumple la acción de 'regalar' algo a 'María'. No obstante, el lenguaje natural es un fenómeno mucho más complejo.

En primer lugar, las oraciones que formulamos diariamente, tanto en el medio escrito como hablado, no son todas del tipo (5). En segundo, no expresamos las oraciones de manera aislada sino en un determinado contexto y las ‘presiones’ que provienen tanto del entorno textual como contextual¹⁴ pueden cambiar el orden de los elementos que componen una oración. Por ejemplo, en lugar de (5), un hablante puede decir (6) u (7):

(6) Una caja de bombones Juan le regaló a María.

(7) A María Juan le regaló una caja de bombones.

En la segunda mitad del siglo decimonono, se empezaron a explorar las diferencias entre las tres funciones del sujeto que mencionamos antes, y se denominaron respectivamente como:

- **sujeto psicológico:** aquello de lo que trata el mensaje
- **sujeto gramatical:** aquello acerca de lo que se predica algo (es decir, donde se apoya la verdad del argumento)
- **sujeto lógico:** el que realiza la acción.

Halliday (2004: 56-57) arguye que los gramáticos llegaron a la conclusión de que se tratara de tres variantes de un mismo sujeto ‘superordinado’, como los nombres sugieren, mientras que según el autor, las tres funciones se refieren a tres conceptos totalmente diferentes, más que a las distintas facetas de un solo sujeto. Halliday encuentra evidencia de esto en aquellas oraciones en las cuales estas tres funciones están relacionadas con diferentes constituyentes de la oración. Si observamos las oraciones (6) y (7), por ejemplo, podemos ver que ya no es fácil encontrar un solo constituyente que encarne las tres funciones antemencionadas al mismo tiempo, como pasa en (5). En (7), por ejemplo, mientras que ‘Juan’ sigue siendo el que realiza la acción y el elemento donde se apoya la verdad del argumento, ya no parece ser tan seguro de que represente también aquello de lo que trata el mensaje. Si nos afiliamos a la clasificación propuesta antes, podríamos representar el ejemplo (7) de la siguiente manera:

Tabla 1.5. Las diferentes realizaciones del sujeto en una oración declarativa

una caja de bombones	Juan	le regaló	a María
Sujeto psicológico	Sujeto gramatical		
	Sujeto lógico		

¹⁴ Esta cuestión se enfrentará con más detalle en el capítulo siguiente.

Como se puede observar en la tabla 1.5, sólo la función ‘gramatical’ y ‘lógica’ corresponden en el ejemplo, mientras que la función ‘psicológica’, de acuerdo con Halliday, está asociada con el primer constituyente de la oración, ‘una caja de bombones’.

Sin embargo, como mencionamos precedentemente, este etiquetado no resuelve el problema porque implica siempre la existencia de un sujeto superior, más abstracto; esto es, un sujeto que incorpora los tres tipos de ‘sujeto’ en el mismo nivel. En vez de adoptar estos nombres, Halliday (op. cit.: 57) sugiere llamar sujeto sólo al que tiene una función gramatical, mientras que al ‘sujeto psicológico’ y al ‘sujeto lógico’ los denomina, respectivamente, Tema y actor. De tal manera que el ejemplo (7) se podría representar en una tabla de la siguiente manera:

Tabla 1.6. La realización del Tema sujeto y actor en una oración declarativa

una caja de bombones	Juan	le regaló	a María
Tema	Sujeto		
	Actor		

La decisión de optar por diferentes nombres para estos constituyentes no es útil solamente para resolver ciertas ambigüedades con la noción de sujeto; es un reflejo de la tripartición funcional que en LSF se asocia con el lenguaje. En efecto, estos tres nombres representan las tres metafunciones lingüísticas: la *experencial* (actor) la *interpersonal* (sujeto) y la *textual* (Tema). Mediante esta separación funcional, “pudimos demostrar que la cláusula es una **entidad mixta**” (Halliday, op. cit.: 60. Mi énfasis). Cada una de las tres dimensiones que componen esta entidad construye un significado diferente, como se puede observar en las definiciones a continuación.

- i. El actor funciona en la estructura de la **oración como representación**. Es el participante activo en el proceso de la oración y es el elemento que el hablante representa como el que cumple el acto.
- ii. El sujeto funciona en la estructura de la **oración como intercambio**. Representa la garantía del intercambio y es el elemento que el hablante hace responsable de la validez de lo que está diciendo.
- iii. El Tema funciona en la estructura de la **oración como mensaje**. Es el punto de partida del mensaje y el elemento que el hablante selecciona como la base de lo que va a decir. (Halliday y Matthiessen, 2004: 58-59)

De acuerdo con Halliday, y con lo que se ha planteado en este apartado, el Tema cumple una doble función: es aquello de lo que trata la oración, y el punto de partida del mensaje que se realiza en el primer constituyente de la oración. Sin embargo, como veremos más detalladamente en el siguiente capítulo, existen problemas con esta doble naturaleza del Tema, sobre todo con respecto a la idea del Tema como el elemento que expresa de lo que trata el mensaje.

Debido a que la estructura temática constituye nuestro principal componente de análisis, dedicaremos todo el capítulo siguiente a la descripción de esta noción, con particular énfasis en su realización en español y el problema de su definición. Sin embargo, antes quisiera mover el eje de atención hacia dos cuestiones que, de acuerdo con Halliday (1994), se encuentran “por encima” y “más allá” del dominio de la cláusula. La primera cuestión concierne a la metafunción lógica, esto es, cómo se relacionan las cláusulas entre sí para formar una cláusula compleja; y la segunda cuestión se refiere a los modos de expresión metafóricos. Este último me permite abrir un paréntesis sobre una de las ‘estrategias’ que hace que el Tema tenga efectos en el discurso como elemento cohesivo: la llamada nominalización, la cual se estudiará en el apartado 6 en el marco del fenómeno más general al que pertenece, a saber, el de la ‘metáfora gramatical’.

5.4. Las relaciones lógicas

Hasta ahora consideramos las tres metafunciones que se realizan a nivel de la cláusula. En este apartado, por otro lado, nos ocupamos de la metafunción lógica, la cual se refiere a las relaciones lógicas entre las diferentes cláusulas de una oración compleja. En efecto, una cláusula compleja se define como una unidad que está compuesta por dos o más cláusulas en una relación de coordinación o subordinación (Thompson, 2004: 22). Halliday y Matthiessen (2004: 373) utilizan los términos parataxis e hipotaxis para referirse a las relaciones de coordinación y subordinación, respectivamente. En la parataxis las cláusulas son “potencialmente independientes” y tienen el mismo estatus, mientras que en la hipotaxis una cláusula depende de la otra, y por ende tienen un estatus desigual.

Además de este “sistema de interdependencia” entre cláusulas (Ibíd.), se distingue también el sistema de las relaciones lógico-semánticas entre las cláusulas de una oración compleja. Estas relaciones se pueden en principio dividir en relaciones de *expansión*, cuando una cláusula expande la otra por medio de la elaboración, extensión o realce; o bien, en relaciones de *proyección*, donde una cláusula puede proyectar otra locución o idea. Tanto las relaciones de interdependencia como las

relaciones lógico-semánticas se representan en la tabla a continuación, en la cual proporcionamos también ejemplos de los conectores utilizados para representarlas¹⁵.

Tabla 1.7. Tipos de relaciones lógico-semánticas (adaptado de Ghio y Fernández, 2005: 67)

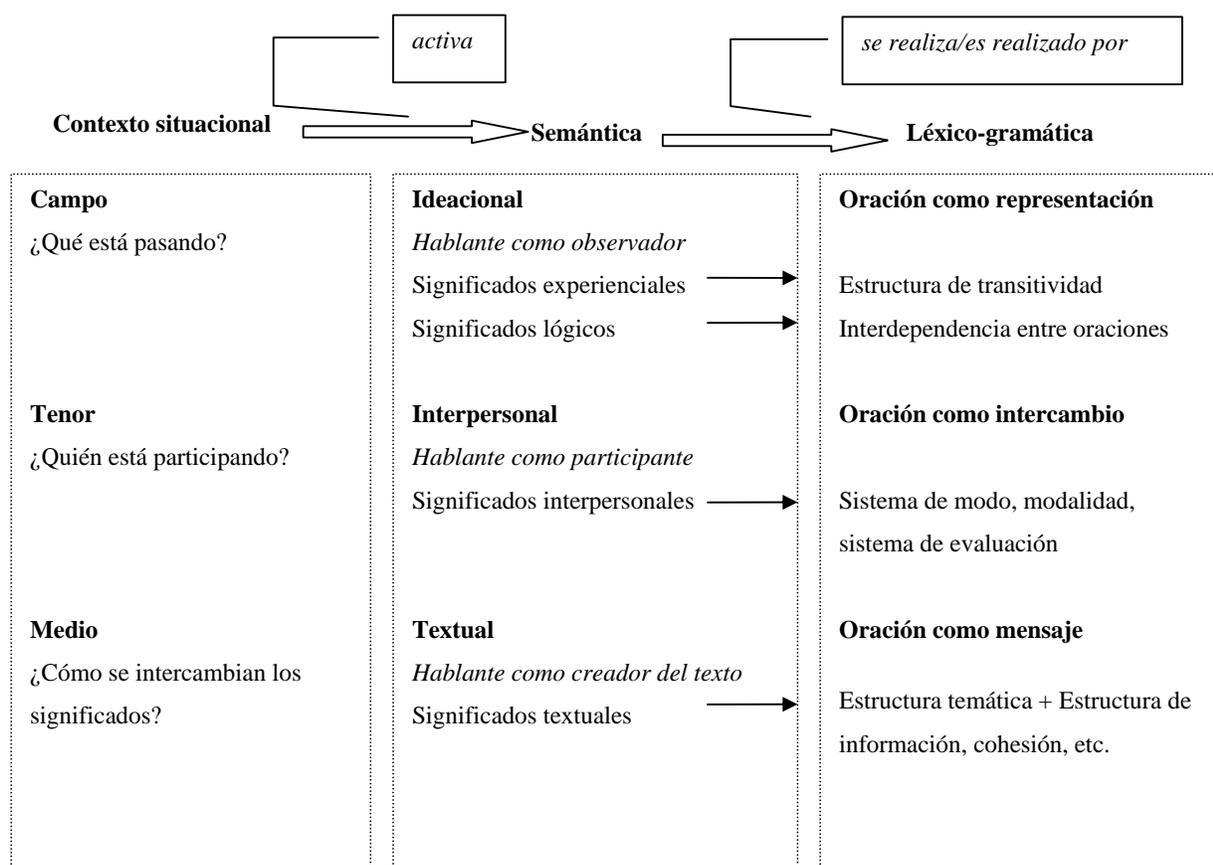
Sistema	Subsistema		Definición	Ejemplo
Interdependencia	Parataxis		Relación entre dos cláusulas independientes (que tienen el mismo estatus).	<i>Y, o, pero...</i>
	Hipotáxis		Relación entre un elemento dominante y uno dependiente. Los elementos que se relacionan no tienen el mismo estatus.	<i>si, mientras, porque...</i>
Lógico-semántico	Expansión	Elaboración	Una cláusula expande a otra reformulándola en otras palabras, especificándola con mayor detalle o ejemplificándola.	<i>es decir, por ejemplo...</i>
		Extensión	Una cláusula expande a otra agregando un nuevo elemento, una excepción u ofreciendo una alternativa	<i>y, o, pero, en cambio...</i>
		Realce	Una cláusula expande a otra calificándola o embelleciéndola con algún rasgo circunstancial de modo, tiempo, lugar, causa o condición.	<i>así que, entonces, porque...</i>
	Proyección	Locución	Una cláusula es proyectada por otra que la presenta como una locución, como algo dicho o expresado con palabras.	<i>Él dijo que mañana va a llover...</i>
		Idea	Una cláusula es proyectada por otra que la presenta como una idea, una construcción de significado, un pensamiento.	<i>Él piensa que mañana va a llover...</i>

Cabe resaltar que los sistemas de interdependencia y lógico-semántico “se combinan para formar complejos de cláusulas” (Ghio y Fernández, 2005: 70); es decir, los subsistemas de expansión y proyección se pueden realizar tanto paratáctica como hipotácticamente. Sin embargo, por las razones que se explicarán en el tercer capítulo apartado 1.4.1, en el análisis consideramos sólo las relaciones paratácticas entre cláusulas.

Hasta aquí el propósito ha sido presentar la relación que guardan los niveles de la léxico-gramática entre sí, así que antes de pasar a las formas de expresión metafórica, se presenta en la figura a continuación un esquema que resume los conceptos principales que hemos visto hasta ahora y los vínculos que tienen los diferentes componentes del sistema lingüístico entre sí.

¹⁵ En el capítulo II, apartado 3.2 regresaremos a estos conectores cuando hablaremos de su función en el Tema.

Figura 1.3. El sistema lingüístico y sus interrelaciones. (Adaptado de Miller, 2004)



Como se evidencia en la figura 1.3, el hablante puede hacer con el lenguaje tres cosas al mismo tiempo: puede describir su experiencia del mundo; puede posicionarse en el discurso como participante; y puede organizar el mensaje de acuerdo a sus propósitos, indicando las relaciones entre las diferentes cláusulas que componen su discurso.

En particular, en la figura se puede observar el locus de la estructura temática en el sistema lingüístico, así como se presenta en LSF. Como se puede ver, la variable contextual 'medio' activa los significados textuales, que se realizan a nivel léxico-gramatical por medio de la estructura temática. Esta última permite al hablante/escritor organizar los significados experienciales e interpersonales en un discurso coherente. Esto significa que la estructura temática tiene una función particular con respecto a las demás, como lo dice muy claramente Halliday (1970: 326): "es sólo porque podemos seleccionar la forma deseada del mensaje que podemos también usar el lenguaje de manera efectiva, tanto para representar una experiencia como para interactuar con los demás".

6. La Metáfora Gramatical

En este apartado nos enfocamos en el fenómeno retórico de la metáfora gramatical (MG) y de sus respectivos subtipos: la metáfora ideacional y la metáfora interpersonal. Empezamos nuestra discusión con una breve caracterización de la metáfora en un sentido más general, para pasar luego a una descripción de la metáfora así como se estudia en LSF.

La metáfora (que etimológicamente proviene del griego *meta*, «más allá», y *phorein*, «pasar, llevar») ha sido y sigue siendo un recurso del lenguaje natural muy estudiado tanto en teoría literaria como en lingüística. Generalmente, se confina al dominio del léxico y se define como la traslación de un significado literal a un significado figurado, o menos técnicamente, como una “variación en el uso de las palabras” (Halliday, 1994: 320); es decir, utilizamos una palabra para expresar un significado que no refleja su sentido literal. Existen diferentes campos en los cuales se pueden encontrar metáforas léxicas que concuerdan con esta definición. Quizás un ejemplo clásico de metáfora con el cual estamos familiarizados como hablantes cultos de una lengua es el de la poesía, como se puede observar en estos versos: “*Las palabras son islas/ fabulosas, dispersas/ en el mar del silencio...*”¹⁶. No obstante, la poesía no es el único terreno en donde se observa un uso metafórico del lenguaje. Este se extiende también a otros ámbitos, hasta los propios del lenguaje de todos los días, aunque podemos no tener conciencia de ello, puesto que existen muchas metáforas que se han convertido en la norma (Halliday, 1994: 321) o están en un proceso de normalización. A manera de ejemplo, podemos pensar en expresiones como “el cielo está llorando”, “la cara de un reloj”, “ese ruido me dió dolor de cabeza” (Taverniers, 2004: 18-19), entre muchas otras.

Sin embargo, según hemos indicado ya, en LSF la metáfora se califica siempre como ‘gramatical’ y existe obviamente una razón para esto. En efecto, como Halliday (1994: 320) enfatiza, la transferencia retórica implica también una transferencia gramatical.

Hay un fuerte elemento gramatical en la transferencia retórica; y una vez que hayamos reconocido esto, descubrimos que existe también tal cosa como la metáfora gramatical, donde la variación es esencialmente en las formas gramaticales aunque a menudo presupone también alguna variación léxica.

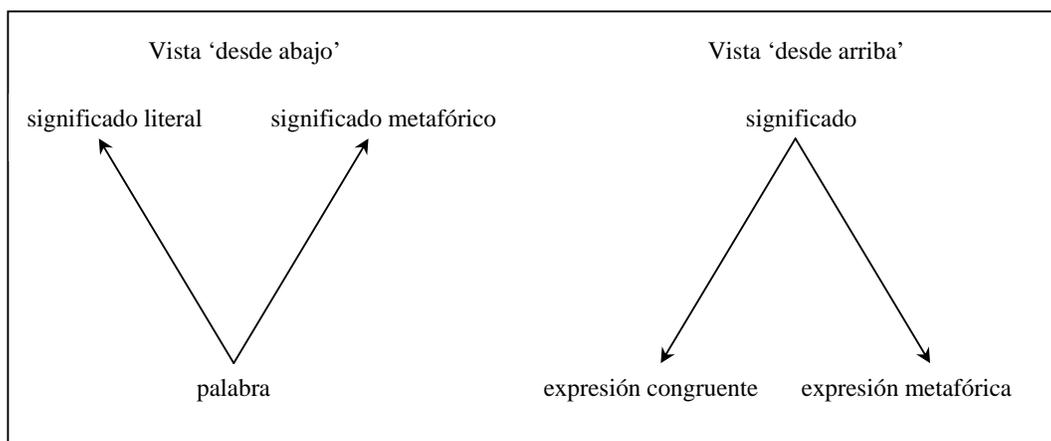
Por lo tanto, la LSF, apunta más bien hacia la variación gramatical de las expresiones metafóricas aun reconociendo que existe también una transferencia léxica. Y en efecto, una MG se puede definir en principio como “la expresión de un significado a través de una forma léxico-gramatical que originariamente evolucionó para expresar un tipo de significado diferente. La expresión del significado es metafórica en relación a una manera diferente de expresar el ‘mismo’ significado, que sería más congruente” (Thompson, 2004: 223).

¹⁶ Orlando González Esteva (1999). *Las palabras son islas*. Editorial Letras Cubanas.

Ahora bien, si se acepta esta definición de metáfora, ya no será apropiado hablar de significado literal, sino que se deberá usar el término ‘congruente’ y contrastar éste con la versión ‘incongruente’ o ‘metafórica’ del mensaje (Halliday, 1994). El término ‘congruente’ se refiere simplemente a las expresiones que están más cercanas a cómo se encuentran las cosas en el mundo exterior (Thompson, 2004: 222). Es decir, de acuerdo con la definición proporcionada antes, el uso congruente del lenguaje se refiere a cuando empleamos nombres para codificar las cosas, verbos para codificar los sucesos, adjetivos para codificar las calidades.

Por el otro lado, cuando empleamos una MG ya no estamos observando esta correlación, sino que estamos eligiendo expresar un significado – de una cosa, un suceso, una calidad – de una manera diferente a su forma ‘estándar’. Por ende, más que a una “variación en el uso de una palabra”, como la definimos al comienzo, la metáfora en LSF se refiere a una “variación en la expresión del significado” (Halliday, 1994: 320). Como se evidencia en la figura a continuación, las dos definiciones representan dos maneras diferentes de abordar la metáfora. En el primer caso, el de la metáfora léxica, tenemos dos significados asociados con la misma palabra, mientras que en el segundo, el de la MG, tenemos un solo significado asociado con dos (o más) expresiones.

Figura 1.4. Dos perspectivas de la metáfora



El esquema a la izquierda de la figura representa la visión más tradicional de la metáfora, es decir, una palabra puede tener un significado literal y uno metafórico. La segunda representa la perspectiva que se adopta generalmente en LSF, donde a un mismo significado se pueden asociar una expresión congruente y otra metafórica. Esto implica que, al hacer el análisis, debemos de tomar en cuenta que hay dos versiones de la transitividad del mensaje (5.1), correspondientes a las dos expresiones: la metafórica y la congruente.

Sin embargo, la relación entre significado y expresión no es siempre tan sencilla como se representa en el esquema. De hecho, el uso de una MG produce cambios también a nivel del significado puesto que la selección de una metáfora en lugar de su versión más congruente, como veremos mejor desde el apartado siguiente, añade ciertos rasgos semánticos que a su vez crean efectos particulares en el discurso (Halliday, 1994). De acuerdo con Thompson (2004: 224), por ejemplo, la diferencia en el significado se explica porque una expresión metafórica combina *dos formas de significar*.

Un nombre siempre trae consigo por lo menos algún grado de ‘nombre-idad’ (que podemos describir informalmente como el significado de la ‘coseidad’). Cuando el significado de un proceso se realiza por medio de un nombre, [...] algunos aspectos asociados con los verbos, como la finitud, se pierden, pero se adquieren otros aspectos asociados con los nombres, como la ‘coseidad’. (Énfasis en el original).

Para entender plenamente estos efectos semánticos de la MG es necesario describir antes los diferentes tipos de MG que Halliday propone. Como decíamos al comienzo existen dos diferentes tipos de MG: la metáfora ideacional y la metáfora interpersonal. Como los nombres sugieren, estas se relacionan con las metafunciones del lenguaje que se describieron en la sección 1 de este marco teórico. Recordamos que la metafunción ideacional tiene que ver, por un lado, con la representación de la realidad (metafunción experiencial), y por el otro, con la organización de la complejidad de los eventos en cuanto a la temporalidad, causalidad, conjunción etc. (metafunción lógica); y que la metafunción interpersonal refleja el aspecto interactivo del lenguaje. En los siguientes apartados, trataremos estos diferentes tipos de metáfora por separado, empezando por la MG de tipo ideacional.

6.1. Los Tipos de Metáfora Gramatical

6.1.1. La Metáfora Ideacional

Las metáforas ideacionales son metáforas que atañen a la metafunción ideacional, y por ende incluyen a los componentes experiencial y lógico. El primero se realiza en la léxico-gramática por medio del sistema de transitividad y el segundo por medio de las conexiones lógicas que se crean entre oraciones.

Retomando la definición de MG que proporcionamos en la sección anterior, recordamos que una expresión metafórica implica un cambio a nivel de transitividad, el cual se refleja en los niveles del modo y de la estructura temática. Como vimos en el apartado 5.1, en el sistema de transitividad, la forma más congruente de codificar una oración es por medio de un proceso realizado con un grupo

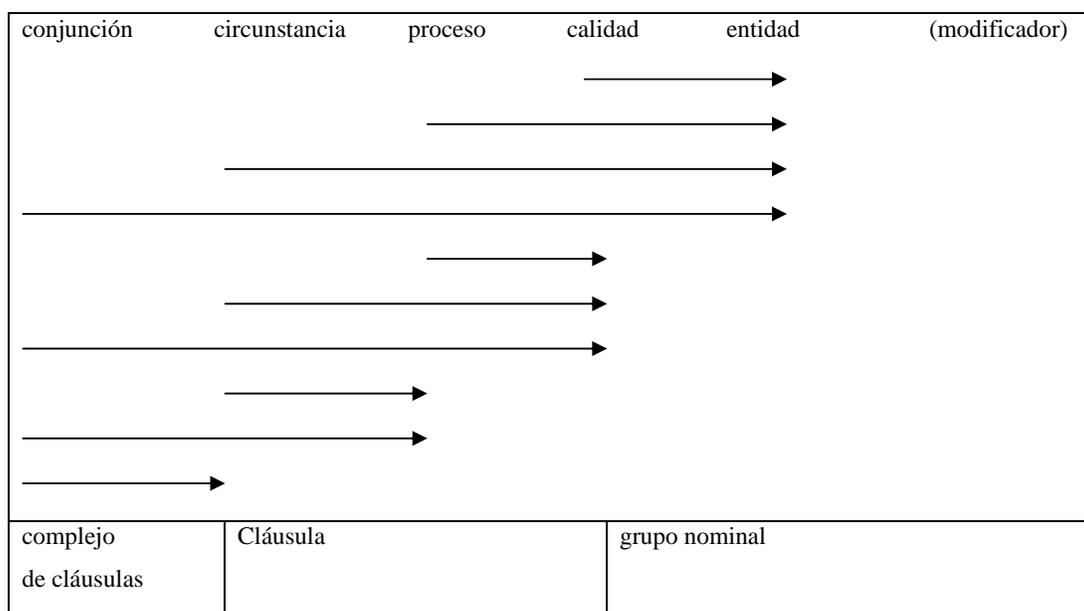
verbal, el cual implica participantes que concurren en la acción, y circunstancias en las que ésta se realiza. Una metáfora ideacional implica una transferencia retórica en el dominio de estos tres constituyentes.

De acuerdo con Halliday y Matthiessen, (1999) los tipos de metáfora ideacionales se pueden dividir en las siguientes categorías de acuerdo con los ‘cambios’ que afectan al mensaje:

1. cambio a ‘entidad’
2. cambio a ‘calidad’
3. cambio a ‘proceso’
4. cambio a ‘circunstancia’

Es importante subrayar que la primera de las cuatro posibilidades enumeradas, el cambio a ‘entidad’, constituye la última etapa en la metaforización del lenguaje (Halliday, 2004); es decir, todos los elementos semánticos – conjunciones, circunstancias, procesos, calidades –se pueden construir como ‘entidades’ eso es, como nombres. Sin embargo, no es cierto lo contrario: las entidades no pueden construirse como procesos, calidades, etc. Este ‘flujo’ hacia la entidad, o hacia lo ‘concreto’ (op. cit.: 77) se puede visualizar como en la siguiente figura.

Figura 1.5. El ‘flujo general’ de la metáfora gramatical. Adaptado de Halliday (2004: 76)



En primer lugar, las flechas indican todos los posibles movimientos que pueden ocurrir (calidad-entidad; proceso-entidad; proceso-calidad; etc.); segundo, que este movimiento sólo puede ser de izquierda a derecha; y tercero, que a la hora de metaforizar se puede ir de un complejo de cláusulas a una cláusula y de ahí a un grupo nominal.

A continuación, describiremos las posibles realizaciones de la MG de tipo experiencial, con mayor énfasis en la que implica un cambio hacia una ‘entidad’, eso es, la nominalización (3.1), puesto que, como mencionamos, representa la etapa final y la más significativa del proceso de metaforización del lenguaje. Sucesivamente, describiremos la metáfora lógica y los efectos que tiene la MG ideacional en el discurso. Y finalmente, describiremos la MG de tipo interpersonal.

6.1.1.1. La metáfora experiencial

La metáfora experiencial implica una transferencia retórica en el sistema de transitividad; es decir, ocurre un cambio de un proceso o de un adjetivo a ‘entidad’ o a nombre. Este tipo de MG se denomina **nominalización** y se considera un rasgo típico del lenguaje científico y académico. El uso de la metáfora ideacional se va asimilando con la escolarización conforme se vaya lidiando con el lenguaje especializado de las diferentes asignaturas. Y en efecto, tanto la comprensión como la producción de este tipo de metáforas resulta ser más difícil para los niños, los cuales tienden a organizar el mundo de manera más congruente (Halliday, 1993; 1994; Derewianka, 2003; Colombi, 2006).

Una de las nominalizaciones más comunes concierne un cambio de proceso a nombre. Recordamos que al comienzo de este apartado se mencionó que la manera más ‘estándar’ de expresar un proceso es mediante un grupo verbal. No obstante, es posible que un proceso se exprese también de una manera más metafórica por medio de un nombre. A título de ejemplo, se señala el siguiente caso que se obtuvo de nuestro corpus:

- (1) La **introducción** del sistema capitalista salvaje en América Latina, se puede decir que es desde la conquista española y portuguesa [...] (En_19)

La MG de este ejemplo radica en que el proceso ‘introducir’ se ha realizado de manera incongruente por medio del nombre ‘introducción’; esto es, en vez de expresar un proceso por medio de un grupo verbal en una cláusula, el autor elige expresarlo por medio de un nombre en un grupo nominal. Para que el efecto metafórico resulte más comprensible al lector, proponemos una reformulación más congruente de la misma oración:

- (2) Se puede decir que la conquista española y portuguesa **introduce** el sistema capitalista salvaje en América Latina.

En este caso, el proceso se realiza de una manera más ‘estándar’ por medio del verbo, ‘introduce’. Como se puede ver, de acuerdo con la figura 4, la metáfora es gramatical más que léxica. De hecho, se puede observar un desplazamiento no sólo de proceso a entidad, sino también de

cláusula a grupo nominal, ya que el proceso deja su lugar en la oración para trasladarse al nivel del grupo.

Otro tipo de nominalización que se puede observar en el discurso es la que incluye un cambio de adjetivo a nombre. Eso es, también las ‘calidades’, que se realizan generalmente por medio de adjetivos, se pueden expresar de manera metafórica como ‘entidades’. Por ejemplo, en la siguiente oración, el nombre ‘desigualdad’ expresa metafóricamente el adjetivo ‘desigual’, como se puede ver comparando este ejemplo con la versión más congruente.

(3) La **desigualdad** entre las clases sociales se hace más evidente [...] (En_19)

(4) Se hace más evidente que las clases sociales son (más) **desiguales**.

Por otra parte, como vimos al comienzo, adentro de las metáforas ideacionales también es posible incluir aquellas donde el proceso se expresa por medio de adjetivos, es decir, las que implican un cambio hacia una ‘calidad’. Para ejemplificar, veamos el siguiente fragmento:

(5) [...] comenzó la era de la trasnacionalización de las principales empresas **dominantes** en el mundo [...] (En_3)

En este ejemplo, el adjetivo plural ‘dominantes’, el cual funciona como modificador del nombre ‘empresas’, es una metáfora que involucra un cambio de proceso (dominar) a adjetivo y que por eso se puede llamar **adjetivización**, siguiendo Colombi (2006). Una vez más, proporcionando una reformulación congruente podemos observar que en la metáfora el proceso deja de funcionar a nivel de la oración para funcionar como calificador en un grupo nominal.

(6) comenzó la era en la que se trasnacionalizaron las principales empresas **que dominan** en el mundo [...]

En este ejemplo, desempacamos también la nominalización ‘trasnacionalización’ para poder reformular una oración lo más congruente posible.

Como decíamos antes, la nominalización constituye nuestro foco principal ya que tiene un ‘potencial semogénico’ mayor (Halliday, 2004: 61) con respecto a las otras metáforas. Sin embargo, es importante tomar en cuenta también estos tipos de transferencias retóricas ya que contribuyen a crear los efectos discursivos que se asocian típicamente con la metáfora ideacional y que se explicarán en el apartado 6.1.2.3. Siendo así, antes de pasar a estos efectos, será necesario describir la metáfora ideacional lógica.

6.1.1.2. La Metáfora Lógica

Como se describió gráficamente en la figura 1.5 las nominalizaciones que implican una conversión de proceso, adjetivo, y circunstancia a nombre no son los únicos tipos de nominalizaciones. Hay casos en los que la nominalización involucra también las conjunciones y se puede hablar de “metáfora lógica” porque las conjunciones pertenecen al dominio de la metafunción lógica (5.4.). Como Colombi (2006) sostiene, “la forma más congruente de juntar dos ideas es por medio de una conjunción”, pero es posible que también estas conjunciones se realicen por medio de nombres (y también de procesos) “permitiendo que dos o más cláusulas se vuelvan una”. Por ejemplo, en:

(7) La globalización es el **resultado** del neoliberalismo [...] (En_19)

la relación lógico-semántica de causa-efecto se realiza por medio del nombre ‘resultado’ en vez que por medio de una conjunción, a saber, ‘porque’. Esto hace que “el razonamiento se realice *adentro* de más que *entre* oraciones” (Martin, 1993: 226, énfasis mía).

Cabe mencionar que además de expresar las conjunciones por medio de nombres, las relaciones causa-efecto se pueden realizar por medio de procesos, como por ejemplo mediante los verbos ‘causar’ y ‘resultar’. Según Martin (1993: 227) cualquiera de las dos metáforas, tanto las que involucran una nominalización como las que involucran procesos, constituyen una manera de ‘ocultar’ el razonamiento que está siguiendo el autor, o dicho de otro modo, es una manera para hacerlo más implícito.

La metáfora lógica, de acuerdo con Colombi (2006), es particularmente frecuente en el lenguaje académico escrito, pero se adquiere más tarde con respecto a los otros tipos de MG. La misma autora menciona que es importante que los alumnos tomen conciencia de las funciones de la MG para poder lidiar con “los desafíos presentados por los textos abstractos de las humanidades y de la ciencia”. Sin embargo, esta toma de conciencia podría también ser muy provechosa en cuanto a la producción de textos académicos. Es por esta razón en particular que en el apartado a continuación nos detendremos un poco más con la MG de tipo ideacional, para explicar cuáles pueden ser sus efectos con respecto a la organización del texto, y por ende al uso del Tema, pero también con respecto al componente interpersonal y experiencial del lenguaje.

6.1.1.3. Los Efectos de la Metáfora Ideacional

La MG de tipo ideacional tiene una variedad de efectos que merece la pena acentuar para una mejor comprensión del desarrollo del lenguaje académico. En efecto, siendo la lingüística sistémica una teoría funcional basada en una visión tridimensional del lenguaje, los estudios sobre la

nominalización (entre otros, Martin y Halliday, 1993; Wignell et al., 1993; Colombi, 2006) llevan a dos hipótesis: la primera es que su uso produce significados de cierta manera ‘diferentes’ a los que podría crear una versión más congruente de la misma oración; y la segunda es que la nominalización tiene efectos o bien, funciones en la construcción de cada uno de los tres significados que describimos en este capítulo¹⁷.

Para empezar, en el ámbito ideacional, la nominalización permite ‘condensar’ (Colombi, 2006) la información en un grupo nominal de manera tal que una vez que el proceso haya sido nominalizado, es posible ampliarlo, eso es, se pueden añadir uno o más modificadores, obteniendo de ese modo grupos nominales más extensos. Algunos de los ejemplos anteriores demuestran este hecho: “*La introducción del sistema capitalista salvaje en América Latina*” es un grupo más complejo que el grupo verbal “*introduce*” de la versión congruente que hemos proporcionado nosotros; es decir, mientras que un grupo verbal se puede expandir sólo en la dimensión temporal, un grupo nominal se puede extender en el dominio léxico, por medio de la modificación (Halliday, 2004), y esto obviamente permite añadir matices semánticos al discurso, como se evidencia en los ejemplos proporcionados antes. Asimismo, vimos que los grupos nominales construyen participantes, así llamados porque *participan* en un proceso. Ahora bien, estos participantes son elementos experienciales más ‘persistentes’ que los procesos, como Halliday (2004: 63) explica mediante esta similitud: “cuando se caen las hojas, estas están por todas partes, pero su caída ya no está a la vista”.

De acuerdo con Martin (1993, *en prensa*), la principal función de la nominalización a nivel ideacional es la de *abstraer* el lenguaje; es decir, cuando los eventos, calidades y relaciones lógico-semánticas se representan por medio de sustantivos, en vez que por medio de verbos, adjetivos y conjunciones, se abstrae, o bien se generaliza, la relación entre la ‘realidad’ que se quiere representar, y la elección lingüística; esto es, “[e]n lugar de un mundo de acontecimientos que involucra personas, cosas, lugares y calidades, la realidad se experimenta como una estructura generalizada de abstracciones” (Martin, *en prensa*). Esta abstracción, según Wignell (1998), implica un movimiento desde un determinado fenómeno a la interpretación abstracta de este fenómeno,

¹⁷ Cabe recordar que en la sección 3.1, dedicada a la descripción de la variable contextual ‘medio’, dijimos la diferencia entre lenguaje escrito y hablado está particularmente relacionada con la nominalización. Como vimos, existen dos características lingüísticas que representan respectivamente los medios escritos y hablados: el de ‘densidad léxica’ y el de ‘complejidad gramatical’. La densidad léxica es el criterio con el que se mide la complejidad del lenguaje escrito y se refiere al número de elementos léxicos por oración donde, además, estos elementos tienen un contenido informativo mayor. La complejidad gramatical es más típica del lenguaje hablado y se refleja en relaciones intrincadas de parataxis (coordinación) e hipotaxis (subordinación) entre oraciones, mientras que el léxico resulta ser más sencillo. En esta investigación, no se calculará, por razones de espacio, la densidad léxica, pero es importante mencionarla como parte de los efectos de la MG, ya que un texto léxicamente menos denso puede resultar más coloquial, y por ende afectar negativamente la evaluación del mismo por parte del profesor.

pasando por la generalización del mismo. En pocas palabras, la abstracción representa el cambio de un discurso “dependiente del contexto”, es decir, anclado al sentido común, a uno “independiente del contexto” (op. cit.: 297). Es importante subrayar que esta abstracción no se refiere sólo al uso de términos ya establecidos en una determinada área, como por ejemplo, ‘globalización’, ‘neoliberalismo’, ‘imperialismo’, ‘competencia laboral’, que constituyen de hecho nominalizaciones, sino que se refiere al potencial de la nominalización de posibilitar la interpretación y el análisis de estos conceptos a un nivel más generalizado, es decir, se refiere al potencial ‘semogénico’ (Halliday, 1998) de la nominalización, es decir, al potencial que este fenómeno tiene de crear nuevos significados en el discurso.

La abstracción del lenguaje a nivel experiencial se refleja en los otros dos niveles del lenguaje: el nivel interpersonal y el nivel textual. A nivel interpersonal, si bien la nominalización permite añadir matices semánticos al discurso mediante la modificación del grupo nominal, al mismo tiempo inhibe otros; es decir, en el momento en que se nominaliza un proceso, se pierde información relativa al tiempo verbal, la polaridad y la modalidad (Halliday y Matthiessen, 2004: 645). Por ejemplo, no se puede identificar al agente responsable de la acción, ya que la información se presenta como un hecho o mejor dicho, como una ‘entidad’. De acuerdo con Colombi (2006): “juegan un rol menor, son irrelevantes para el caso, el escritor no puede o no quiere identificarlos, o bien, desde otro punto de vista, el resultado final de una acción es más prominente que la acción en sí”.

Además de los agentes, también el tiempo verbal queda encubierto. Como resultado de la transformación de un proceso a nombre, se hace menos explícita la posibilidad de discutir el valor de la proposición, simplemente porque ya no hay una proposición abierta a la negociación. Por ejemplo, vimos antes una nominalización del proceso ‘introducir’: “*La introducción del sistema capitalista salvaje en América Latina*”. Este grupo nominal ya no es una proposición como lo sería su versión más congruente: “*la conquista española y portuguesa **introduce** el sistema capitalista salvaje en América Latina [...]*”.

Este efecto se puede explicar si se evoca la definición del elemento finito que dimos en la sección 5.2 de este capítulo. El finito, es lo que permite ‘negociar’ la validez de una proposición, por lo menos en términos de tiempo, polaridad, y modalidad. Ahora bien, si se elimina el elemento finito (cosa que sucede cuando se nominaliza), y se inscribe en un grupo nominal lo que de manera congruente iría en una oración, “este se presenta como algo ya establecido; y cada modificación, incluyendo las modificaciones evaluativas interpersonales, deben darse por hecho” (Halliday y Matthiessen, 2004: 645). Asimismo, de acuerdo con Eggins et al. (1993), si la distancia interpersonal entre los que participan en el intercambio es más cercana, el lenguaje utilizado es más congruente,

así que un mayor uso de nominalizaciones “implica más distancia interpersonal” (McCabe, 1999: 225) entre el escritor y el lector. Todo esto se puede resumir diciendo que el discurso nominalizado resulta, desde el punto de vista interpersonal, más objetivo y más formal (Colombi *et al.*, 2007).

En el ámbito de los significados textuales, la nominalización tiene una función en la organización textual; es decir, este recurso permite acomodar la información de manera tal que el constituyente nominalizado esté en posición inicial y obtenga de esta manera un estatus temático, contribuyendo a que la información fluya en el texto. Por ejemplo, en el proceso de compactación de la información, se pasa del estatus de la cláusula, al de grupo nominal, y esto tiene consecuencias sobre la organización del discurso (ver, por ejemplo, Figura 1.5). A menudo, su función es propiamente la de acomodar la información de manera tal que la nominalización esté en posición inicial y obtenga de esta manera un estatus temático, como pasa por ejemplo en “La **desigualdad** entre las clases sociales se hace más evidente” que hemos visto en el ejemplo (3) del apartado anterior. Dicho de otro modo, puesto que la nominalización implica un cambio a nivel de grupo nominal, puede tratarse como un “referente discursivo” (Halliday y Matthiessen, 2004: 644), es decir, se puede retomar en el discurso creando así efectos cohesivos, como se puede ver en el ejemplo a continuación:

- (8) Una gran parte de las ganancias generadas por esta etapa capitalista, fueron invertidas y depositadas en los organismos supranacionales, (...) para poder “**financiar**” el desarrollo del tercer mundo. Este “**financiamiento**” serviría para fortalecer la “democracia”, el “progreso” y el “bienestar”. (En_19)

En este ejemplo, lo que había sido expresado de manera congruente por medio del proceso ‘financiar’ en la primera oración, se retoma en la segunda en la forma de grupo nominal en el Tema, donde adquiere el estatus de participante.

Por último, es importante en este punto hacer hincapié en el hecho de que la realización de la nominalización en el texto y sus respectivos efectos dependen del propósito retórico que quiere alcanzar el autor con su texto. Es por esta razón, que hasta aquí podemos sólo establecer cuáles son los efectos potenciales de la nominalización, pero hace falta un análisis detallado de nuestro corpus para poder alcanzar un entendimiento más completo de las consecuencias retóricas de este fenómeno en el contexto de geografía.

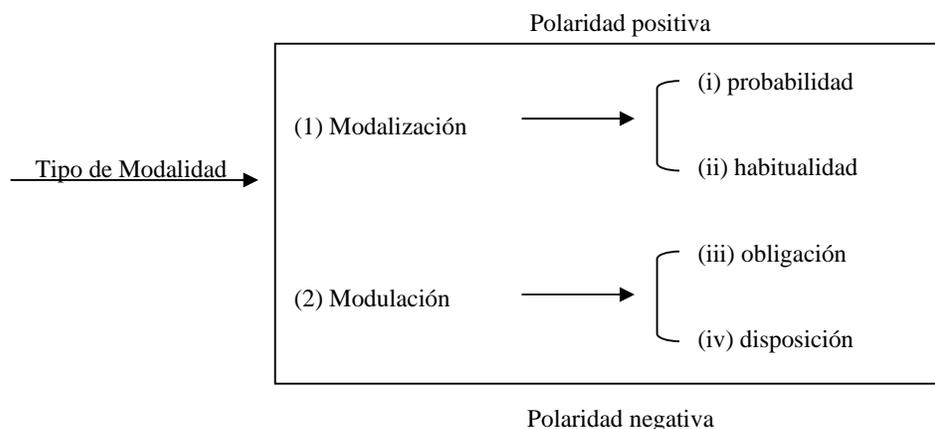
En resumen, hasta ahora hemos descrito un tipo de MG, la metáfora ideacional, sus respectivas categorías y el impacto que esta puede tener a nivel discursivo. Para ejemplificar las MG de tipo ideacional, y los efectos que esta puede tener en el discurso, hemos elegido los ejemplos sin tomar en cuenta la posición en la que esta se encontraba en la oración. Sin embargo, debido a que

nuestro principal interés en esta tesis es investigar el Tema, en el capítulo dedicado al análisis nos enfocaremos sólo en aquellas metáforas ideacionales que se realizan en la posición inicial de las oraciones. Lo mismo vale para la metáfora de tipo interpersonal, que se describirá a continuación.

6.1.2. La Metáfora Interpersonal

La metáfora interpersonal se relaciona con los aspectos interactivos del lenguaje, eso es, con la expresión de la actitud del hablante/escritor con respecto al argumento tratado. Pero antes de explicar la metáfora de tipo interpersonal es útil recordar algunos aspectos del sistema de modo. Según se expuso brevemente en la sección 5.2, el sistema de modo se refiere principalmente a la modalidad y al modo propiamente dicho, donde la oración se interpreta como un intercambio entre el hablante/escritor y el oyente/lector. Como Halliday y Matthiessen (2004: 618) sugieren, la **modalidad** “se refiere a las áreas del significado que se colocan entre [...] la polaridad positiva y negativa”. La modalidad se divide entre **modalización**, que incluye la probabilidad y la habitualidad; y **modulación**, que incluye la obligación y la disposición (Fig.5).

Figura 1.6. Sistema de la modalidad. Adaptado de Halliday (1994: 335)



Esa subdivisión de la modalidad tiene que ver con la función discursiva de las oraciones, y por ende con el modo. Es decir, se habla de modalización cuando con una oración se quiere dar o pedir *información*. En este caso, la oración se realiza por medio del modo indicativo y se le llama **proposición**. Por el otro lado, se habla de modulación cuando la oración implica un intercambio de ‘*bienes y servicios*’. En este caso, a la oración se le llama **propuesta**. Como Halliday (Ibíd.) sugiere, no hay una forma única en la gramática para expresarla, aunque se pueda decir que la forma estándar es el modo imperativo. Ahora bien, una vez definido brevemente qué es el modo y qué es la modalidad, podemos describir los tipos de metáfora interpersonal.

6.1.2.1 Las metáforas de modalidad

Las metáforas que conciernen la modalidad constituyen una manera alterna a las formas que Halliday considera ‘básicas’ de expresar una opinión, a saber, los verbos y los adjuntos modales. Eso es, la forma congruente de expresar la modalidad es por medio de verbos y adverbios que estén insertos en una misma proposición. Por ejemplo, una forma común de expresar la probabilidad es mediante el verbo modal ‘poder’.

- (9) Un determinado país **puede** bajar considerablemente de lugar entre dos Informes consecutivos, pero también **puede** mejorar su posición cuando se usan datos revisados y comparables para reconstruir el valor del IDH de los últimos años (Rm_4).

O bien, por medio de un adjunto modal, en este caso, el adverbio ‘solamente’.

- (10) Una geografía que se limita a hacer mapas de curvas de nivel y a explicar **solamente** procesos de erosión de las laderas no es geografía [...]. (Rm_7)

Por el otro lado, existe una forma metafórica de expresar la modalidad que consiste en extrapolar esta última de la proposición e intercalarla en una *cláusula de proyección*. Por ejemplo,

- (11) **Yo creo que** la geografía es una ciencia de excepción [...]. (Rm_7).

O bien,

- (12) **Es importante** realizar el cotejo de datos. (Rm_3).

En la primera oración, la cláusula de proyección “yo creo que...”, de acuerdo con Halliday (1994: 332), es una metáfora interpersonal porque la opinión se está expresando ‘afuera’ de la proposición. Es decir, la proposición en este caso es “la geografía es una ciencia de excepción”, pero la opinión del autor no está incrustada en ella, como sucede en los primeros ejemplos, sino se encuentra en la oración que proyecta, “yo creo que...”. Lo mismo pasa con la segunda, donde la obligación se expresa metafóricamente mediante la expresión ‘es necesario’, la cual igualmente proyecta la proposición, quedándose, sin embargo, afuera de ella.

Como Halliday (1994: 333) asevera, las metáforas de modalidad son una manera de expresar explícitamente o que la probabilidad u obligación son subjetivas (por ejemplo, creo que...); o bien, que la probabilidad o la obligación son objetivas (por ejemplo, “es necesario...”). Por otra parte, las formas más congruentes, eso es, los verbos modales y los adverbios, son manera de expresar la modalidad de manera implícita.

Los términos ‘subjetivo’ y ‘objetivo’ junto a ‘explícito’ e ‘implícito’ indican la ‘orientación’ de la modalidad, eso es, cómo se expresará la modalidad de acuerdo con los ‘tipos’ de modalidad:

probabilidad, obligación, etc. A continuación, se presentan, en la tabla 6, las posibles combinaciones entre estas posibilidades, con los respectivos ejemplos.

Tabla 1.8. ‘Tipos’ y ‘orientaciones’ de la modalidad. Adaptada de Halliday (1994: 336)

Orientación Tipo	Subjetiva: explícita	Subjetiva: implícita	Objetiva: Implícita	Objetiva: explícita
Modalización: probabilidad	Creo que [en mi opinión] puedo ir	Podría ir	Probablemente no voy a ir	Es probable que vaya.
Modalización: habitualidad	—	Suele ir	Normalmente voy	Es normal que lo haga
Modulación: obligación	Te sugiero que no vayas	No debería ir	Definitivamente voy a ir	Es necesario que vayas
Modulación: disposición	—	Quiero ir	Ciertamente voy a ir	Está decidido que voy a ir

Como se puede ver en la tabla anterior, tanto la modalidad subjetiva como la modalidad objetiva explícitas, señaladas en la tabla con negrita, representan metáforas de tipo interpersonal. Cabe recordar que las metáforas interpersonales que analizamos en el corpus son solamente las que se encuentran en posición temática, porque en última instancia, queremos investigar sus efectos en esta estructura. Además, debido a la magnitud de la cuestión, en esta breve reseña de la modalidad del español no hemos incluido la descripción del modo subjuntivo. En el capítulo dedicado al análisis del corpus mencionaremos el uso de este modo sólo cuando se considere que tenga algún efecto textual.

6.1.2.2. Las metáforas de modo

La otra clase de metáfora interpersonal es la de modo. Como recordábamos antes, el modo se refiere a las funciones básicas del lenguaje. Dar o recibir información o bien, dar o recibir ‘bienes y servicios’. Sin embargo, la elección del modo no siempre coincide con las funciones discursivas (Thompson, 2004), y en estos casos es cuando se puede hablar de metáfora de modo. Para entenderlas es importante recordar las formas más ‘estandar’ de expresar el modo. Según Halliday (1994) las afirmaciones se expresan por medio de oraciones declarativas; las preguntas por medio de oraciones interrogativas; y las órdenes por medio de oraciones imperativas.

Ahora bien, en español, como en muchas otras lenguas, es posible codificar estas funciones también por medio de otras expresiones. Como ejemplo, una pregunta de las que tradicionalmente se definen ‘retóricas’ tiene la función de preguntar algo solamente en la forma. En realidad se trata de una afirmación.

- (13) ¿Qué tan iguales somos si no somos iguales en lo económico? (En_18)
- (14) ¿Qué más violento que un niño vendiendo chicles? (En_18)
- (15) ¿qué acaso no es penoso andar diciendo siempre estupideces? (En_18)

Estos son ejemplos de metáfora de modo porque lo que se expresaría congruentemente por medio de una oración declarativa, aquí se presenta como interrogativa. Analizamos con un poco más de detalle uno de los ejemplo. Las afirmación “un niño vendiendo chicles es violento” ha sido expresada por medio de la interrogativa “¿Qué más violento que un niño vendiendo chicles?”. Una vez más, lo metafórico está en que el autor ha elegido expresar esta idea de una manera incongruente, eso es, de manera no estándar.

7. Conclusiones

La finalidad de este capítulo ha sido describir los fundamentos teóricos que han inspirado esta investigación, la Lingüística Sistemica-Funcional. Inicialmente, definimos las nociones esenciales de la LSF: las metafunciones, ideacional, interpersonal y textual; es decir, el *potencial* que tiene el lenguaje de expresar significados; el contexto, eso es, el contorno social en el que se realiza nuestro potencial lingüístico; y el género y el registro, que representan, respectivamente la actividad lingüística orientada por los propósitos sociales y las elecciones lingüísticas asociadas con una situación particular.

Sucesivamente, describimos cómo las tras metafunciones se realizan en la léxico-gramática. Vimos que los significados experienciales corresponden a la oración como representación; los significados interpersonales a la oración como intercambio; y los significados textuales corresponden a la oración como mensaje; y que estos se realizan respectivamente por medio del sistema de transitividad, de modo y la estructura temática (y de información). Finalmente, hablamos de la MG y de sus respectivas realizaciones: las MG de tipo ideacional y las de tipo interpersonal e hicimos énfasis sobre los efectos retóricos que esta tiene en el discurso. En particular, vimos los efectos textuales que tiene la nominalización, puesto que a menudo se encuentra en posición temática y su función es justamente la de crear cohesión en el texto.

La estructura temática va a ser el foco de análisis de esta tesis, así que se hablará de ella con más detalle en el siguiente capítulo. Profundizaremos más sobre la definición del Tema y en particular veremos cuáles constituyentes se pueden encontrar en posición temática en español, considerando los órdenes posibles de los constituyentes en la oración de acuerdo al modo.

CAPITULO II

EL TEMA EN ESPAÑOL

Este capítulo trata sobre los significados textuales. El propósito principal será definir cómo se realizan estos significados en español considerando su mayor variedad estructural con respecto a otras lenguas, en particular al inglés.

En el capítulo precedente se introdujo la noción de Tema (apartado 5.3) y se explicó en paralelo con los componentes de los otros niveles de la léxico-gramática, a saber, el ‘actor’ y el ‘sujeto’. Dijimos que el actor realiza la dimensión representacional de la oración, es decir, es el que cumple la acción en la *representación* de la experiencia; el sujeto es el participante responsable de la validez de lo que se está diciendo en el *intercambio*; y el Tema tiene una función en la construcción de la oración como *mensaje*.

La metafunción textual, y por ende su realización en la estructura temática, está relacionada con la secuencia de los constituyentes de una oración. Este aspecto tiene que ver con lo que Brown y Yule (1983: 125) llaman el “problema de la linearización del lenguaje”; es decir, cuando hablamos, podemos producir sólo una palabra a la vez, así que tenemos que escoger cómo arrancar el mensaje, ya que esto influenciará la interpretación por parte del lector de lo que sigue.

Este punto de arranque, como explicaremos con detalle en este capítulo, es lo que constituye el Tema de una oración, y el principal interés en este capítulo será estudiar cómo se usa el Tema en español, sirviendonos, donde necesario, de una pequeña comparación con el inglés. En efecto, muchos de los estudios sobre el Tema en español sostienen que en esta lengua, como en inglés, el Tema se coloca en la primera posición de la oración (McCabe, 1999; Colombi, 2003; 2006; Montemayor-Borsinger e Ignatieva, 2005). Sin embargo, existen perspectivas muy diferentes sobre qué abarca el Tema en español porque esta lengua presenta una mayor variedad estructural al principio de la oración con respecto al inglés. Esto ha llevado a un ajuste de la noción de Tema en esta tesis, tanto en lo concerniente a la definición propuesta por Halliday (1985/1994), como en cuanto al tipo de constituyentes que pueden ocupar la posición temática en español.

Una manera de enfrentar la cuestión del Tema en español es considerando el orden de palabras.

En el apartado 1 se discutirá brevemente la cuestión del orden de los componentes sujeto, verbo y objeto de una oración y la tesis del orden de palabras ‘fijo’ *versus* ‘libre’, desde un punto de vista tipológico.

Sin embargo, veremos que desde la perspectiva funcional no es suficiente clasificar las lenguas de este modo, ya que, cuando estudiamos la lengua *en uso*, varios factores, como el contexto y el contexto, pueden influenciar sobre el orden en el que los constituyentes aparecen en la oración. Es por eso que sucesivamente consideramos los orígenes de la estructura temática en la Escuela de Praga (apartado 2), la cual, paralelamente a la corriente tipológica, pero desde un enfoque funcional, enfrenta la cuestión del orden de los constituyentes de la oración.

Después de considerar los orígenes de la noción de Tema en la escuela praguense, seguiremos con una discusión de su definición (2.1). Como se evidenciará, algunos autores critican la dualidad de la noción de Tema propuesta por Halliday (1985/1994); es decir, la identificación del concepto de Tema con el de tópico. Y con base en esta discusión, proponemos un reajuste de esta definición que sea más apropiado considerando en particular el caso del español.

A partir de la sección 3, entraremos de lleno en la clasificación del Tema en español y se investigará el concepto de Tema múltiple, es decir, la idea planteada por Halliday (1985/1994) de que existen diferentes tipos de Tema, los cuales responden a las tres diferentes metafunciones que describimos en el primer capítulo: experiencial, interpersonal, y textual. Asimismo, se estudiará qué elementos pueden pertenecer a cada categoría en español.

Como veremos en el apartado 4, el Tema experiencial constituye el elemento que ha causado más controversias entre los lingüistas. Para explicar los problemas que surgen cuando se trata el Tema en español, nos serviremos de la comparación con el inglés. Con base en la discusión que se abre ahí, se propone una clasificación más detallada de los constituyentes que pueden ocupar la posición de Tema experiencial en español, de acuerdo al modo de la oración (apartado 5).

1. El enfoque tipológico

Al principio de este capítulo se mencionó que si se observa el comportamiento del español en cuanto al tipo de constituyentes que pueden aparecer en posición inicial, se nota que esta lengua es mucho más versátil con respecto al inglés. Esta diferencia estructural se puede explicar, en principio, considerando la cuestión del orden de palabras desde un enfoque tipológico. El punto de partida

necesario, aunque como veremos no suficiente, es por supuesto, el orden que ocupan el sujeto, el verbo y el objeto (S-V-O) en la oración.

El estudio del orden de palabras, o mejor dicho, del orden de los constituyentes de una oración, encuentra un espacio fructuoso en el ámbito de las tipologías y universales lingüísticos (ver, por ejemplo, Greenberg, 1963). Esta escuela se enfoca en las normas que regulan las relaciones estructurales en la oración; dicho de otro modo, busca identificar los universales lingüísticos, y se describe brevemente en este mismo apartado. De acuerdo con esta perspectiva, Greenberg (1963/1966) propuso una clasificación de las lenguas con respecto al orden de los componentes sujeto, verbo y objeto en una oración, la cual abrió “el camino a la comparación y clasificación de las distintas lenguas del mundo en función del orden de palabras.” (Padilla, 2001: 46). La clasificación de las lenguas que surgió de los estudios de Greenberg (1963/1966) es la siguiente: (i) SVO, (ii) SOV, (iii) VSO, (iv) VOS, (v) OVS, (vi) OSV. Los primeros dos son los órdenes básicos más frecuentes. Como afirma Greenberg (1963: 76) en el primer universal, “en las oraciones declarativas con un sujeto y un objeto nominal, el orden dominante es casi siempre aquel en el cual el sujeto precede al objeto”. Dicho de otro modo, parece ser una tendencia ‘natural’ de las lenguas ordenar los constituyentes de la oración en función de *quién hizo qué a quien*; es decir, expresar el actor antes que el paciente, pero también antes que la acción (Deutscher, 2005: 218). El orden SVO es, por ejemplo, el del inglés, español, italiano, francés, chino, tailandés, entre muchas otras lenguas; el orden SOV lo tienen, por ejemplo, el japonés, el turco, el coreano, el vasco y el hindú; mientras que el árabe y el tahitiano presentan un orden VSO y el tagalog (lengua hablada en las Filipinas) presenta un orden VOS. Por otro lado, las lenguas que presentan el objeto en primera posición, es decir, las lenguas OVS y OSV parecen ser más raras.

Además de esto, se ha llegado a clasificar las lenguas de acuerdo a qué tan estricto es este orden. Por ejemplo, lenguas como el español y el italiano, debido a la presencia de marcas flexivas verbales que contienen rastros pronominales, presentan bastante flexibilidad¹² tanto en el orden de los constituyentes como en la manifestación del participante/sujeto. Por otra parte, en lenguas como el inglés, esencialmente rígidas desde el punto de vista sintáctico, el orden de los constituyentes es restringido a SVO y la presencia del sujeto es obligatoria.

Ahora, si bien estas clasificaciones son útiles para identificar el orden básico de los

¹² Aunque no tanta flexibilidad como la que se observa en las lenguas eslavas, por ejemplo (Ignatieva, en prensa).

constituyentes de una lengua, por el otro lado no son suficientes a la hora de investigar la lengua *en uso*, ya que como diría Matthiessen (2004: 544) “no revelan la motivación metafuncional detrás del orden de los elementos”; es decir, no indican si hay razones textuales, interpersonales y/o experienciales que influyen sobre la secuencia en la que se presentan los constituyentes. Por ejemplo, el lector recordará que en el apartado 5.3 del capítulo I, se dijo que la separación que Halliday hace entre la función del sujeto, actor y Tema permitió evidenciar que la oración es una entidad compuesta de tres niveles que trabajan juntos para construir el significado de la oración. Cada uno representa una metafunción: interpersonal, experiencial y textual, respectivamente. Ahora bien, las tres pueden coincidir con el mismo constituyente, pero esto no es siempre el caso, y si limitáramos el estudio de una lengua al orden de sujeto, verbo y objeto estaríamos perdiendo de vista el trabajo que cumplen los otros niveles, por ejemplo el de la metafunción textual, en ordenar los constituyentes.

Además de que el Tema, el actor y el sujeto no siempre se realizan en el mismo constituyente, hay que considerar que el Tema por si solo puede contener elementos interpersonales, textuales y experienciales, como se explicará en los apartados 3, 3.1 y 3.2 de este mismo capítulo, y cada uno de estos elementos tiene una función específica, la cual se perdería si consideráramos sólo el orden del sujeto, verbo y objeto.

Asimismo, el contraste entre orden de palabras “libre” y orden “fijo” que mencionamos antes, de acuerdo con Matthiessen (2004: 553), debe ser reconsiderado. Según este autor, el asunto no tiene que ver con si el orden es libre o fijo, sino con qué metafunción juega un rol dominante en determinar la secuencia de los constituyentes de una oración.

“Libre” quiere decir propiamente ‘determinado por la metafunción textual’ mientras que “fijo” quiere decir ‘determinado por la metafunción interpersonal o experiencial’. Tradicionalmente, los factores textuales han sido ignorados puesto que los lingüistas tendían a trabajar con ejemplos contruidos o con ejemplos obtenidos fuera del contexto.

Esta cita evidencia dos puntos importantes. Por un lado, tomando prestadas las palabras de Hasan y Fries (1995: xxxvii), señala que “en un modelo funcional no existe tal cosa como ‘orden de palabras libre’”; es decir, todas las variaciones implican alguna diferencia en la construcción del significado. En segundo lugar, evidencia la importancia de analizar textos auténticos y en el contexto, sobre todo si el propósito es estudiar el lenguaje en uso, o dicho de otro modo, el lenguaje y su relación con el contexto. A manera de demostración, el autor cita el caso del árabe estándar, clasificado como lengua VSO. También esta lengua, como el español y el inglés, presenta generalmente la función temática en

posición inicial, aunque en este caso en el constituyente ‘V’.

Ahora bien, no obstante el orden del árabe estándar sea VSO, en algunos géneros, como el género expositivo, puede prevalecer en posición temática el sujeto en vez del proceso, puesto que el género expositivo se orienta más hacia la ‘entidad’ que hacia el ‘evento’ (Matthiessen, 2004). Esto ejemplifica el hecho de que el orden de los constituyentes no depende siempre y sólo de cuestiones sintácticas, sino también de otros factores, como puede ser el género al que pertenece el texto bajo investigación, el cual puede determinar tanto el orden como el tipo de constituyentes que aparecen en posición temática. Dicho más sencillamente, si basáramos nuestras conclusiones sólo en ejemplos contruidos y fuera de contexto, no sería posible observar la relación entre el orden de palabras y el género del texto. En efecto, como Hasan y Fries (op. cit.: xxviii) sugieren, el análisis de la estructura temática de oraciones aisladas no nos da mucho porque “la naturaleza de los significados textuales se puede apreciar sólo cuando se considera suficiente co-texto para demostrar la contribución del Tema, si esta existe, en la organización textual”.

Todo esto, sin embargo, no significa que la clasificación de las lenguas en función del orden de S, V y O no sea valiosa, sino que hay que tomarla por lo que es, una *clasificación del orden básico* de las lenguas. En el caso de esta tesis, la consideración del orden básico del español nos permitirá entender ciertas diferencias en el uso del Tema con respecto al inglés, y de aquí partiremos también para proporcionar una clasificación de los constituyentes que potencialmente puede ocupar la posición temática en español, aunque tomaremos en cuenta que la clasificación de las lenguas según este criterio puede oscurecer el papel que juegan las tres metafunciones en ordenar los constituyentes, sobre todo el papel de la metafunción textual.

En el apartado a continuación, hablaremos brevemente de los orígenes de la estructura temática en la Escuela de Praga, ya que, como decíamos al comienzo, esta fue la corriente que como la de Greenberg, se preocupó por considerar el orden de los constituyentes en la oración, si bien desde otro punto de vista.

2. La estructura temática: La Escuela de Praga y Halliday

Al comienzo del primer capítulo mencionamos que Halliday debe mucho a los lingüistas de la Escuela de Praga por la concepción funcionalista de su teoría. Si bien el autor modificó y amplió en muchos aspectos su teoría, no se puede pasar por alto la deuda que tiene con esta escuela.

Los lingüistas del círculo de Praga estaban preocupados por explicar la oración desde una perspectiva funcional, más que formal, y empezaron a estudiar el orden de palabras con respecto a cómo se distribuye la información en una oración. Estos autores consideran que la oración tiene una estructura que se divide en dos partes principales: un tema y un rema (o núcleo). Por ejemplo, para Mathesius (1939, en Firbas, 1966: 268), el primero en hablar de Tema en términos funcionales, el tema es “lo que es conocido o por lo menos obvio en una situación dada y desde el cual el hablante procede”.

Ahora bien, aunque Halliday (1967) trajo a la atención de los lingüistas los estudios hechos en esta corriente sobre la estructura del texto, considera que es necesario hacer una división ulterior, esto es, que en la oración existen dos estructuras: una **estructura temática** (Tema y Rema) y una **estructura de información** (Dado y Nuevo). El Tema de la estructura temática corresponde a la segunda parte de la definición de Mathesius (1939) que acabamos de proporcionar, es decir, “el Tema es el punto de partida del mensaje” (Halliday, 1994: 38), mientras que lo Dado de la estructura de información constituye la información conocida al escucha (y corresponde a la primera parte de la definición de Mathesius).

Dicho de otro modo, según Mathesius hay una correspondencia entre Tema/Dado y Rema/Nuevo; es decir, el hablante selecciona el Tema de lo que ya se conoce (‘dado’) y pone la información ‘nueva’ adentro del Rema. Por otro lado, Halliday (en Halliday y Matthiessen, 2004: 93) sostiene que esta correspondencia no es siempre tan directa, esto es, la estructura temática y la estructura de información no son la misma cosa: “el Tema es lo que yo, como hablante, elijo tomar como mi punto de partida. Lo Dado es la información que tú, como escucha, ya conoces o tienes accesible. Tema + Rema se orientan hacia el hablante, mientras que Dado + Nuevo se orientan hacia el escucha”. Sin embargo, el autor subraya también que es el hablante el que finalmente selecciona las dos estructuras¹³.

Esta distinción es uno de los aspectos que más diferencian a Halliday de los lingüistas del círculo de Praga. De acuerdo con Fries, (1983) Halliday propone un enfoque ‘separatista’; es decir, separa las nociones de Tema + Rema de las de Dado + Nuevo; mientras que los autores de la Escuela

¹³ En esta tesis nos enfocamos sólo en la estructura temática porque la unidad de información está relacionada con el lenguaje hablado y se realiza desde la perspectiva del oyente. De hecho, esta estructura se realiza por medio de la ‘entonación’ mientras que la estructura temática se realiza en la sucesión de los constituyentes de una cláusula.

de Praga (principalmente Mathesius) proponen un enfoque ‘combinatorio’, en el cual la estructura temática se considera un aspecto del contraste Dado + Nuevo.

En lo que sigue, profundizaremos sobre la definición del Tema. Como veremos, la definición de este constituyente textual ha sido una de las más debatidas en LSF. En efecto, existen algunos puntos en la propuesta de Halliday (1985/1994) que necesitan esclarecerse antes de pasar a ver qué elementos pueden ser Tema en español.

2.1. Hacia una definición del Tema

La metafunción textual tiene un estatus diferente con respecto a las metafunciones ideacional e interpersonal. Mientras las metafunciones ideacional e interpersonal construyen, respectivamente, la experiencia del mundo, los roles y las relaciones sociales, la metafunción textual proporciona los recursos para organizar estos significados como un ‘flujo’ de información en el desarrollo del texto. Esta metafunción permite que el hablante/escritor ordene el texto de tal manera que pueda guiar al escucha/lector en el proceso interpretativo, y pueda indicarle cómo conectarse al discurso previo, dónde debe empezar el proceso interpretativo, en qué poner particular atención, qué puede recuperar de lo que se ha dicho anteriormente o del contexto en el cual se desarrolla el texto (Matthiessen 2004).

En el capítulo I se dijo que a nivel léxico-gramatical, las metafunciones organizan la oración como ‘representación’ (el hablante/escritor ‘representa’ lo que está pasando en su experiencia del mundo); ‘intercambio’ (entre el hablante/escritor y el oyente/lector); y también como ‘mensaje’. Cuando hablamos de oración como mensaje nos referimos al hecho de que la oración se combina de tal manera que se adapta y contribuye al flujo del discurso (Halliday y Matthiessen, 2004: 64).

El sistema que organiza el lenguaje como mensaje es la estructura temática. En general, en LSF se acepta que esta estructura está compuesta por el Tema y el Rema. Sin embargo, el lector recordará también de la discusión en el apartado 5.3 del capítulo I que Halliday asocia la noción de Tema con dos funciones: el Tema como “el punto de partida del mensaje” y como “aquello de lo que habla la oración”, esto es, aquel constituyente del cual se desprende el discurso y que expresa de qué se está hablando. El Rema, por el otro lado, es lo que queda de la oración y el punto donde se desarrolla el Tema.

Ahora bien, mientras que la tesis de que el Tema sea el punto de partida del mensaje se acepta casi uniformemente en la literatura revisada sobre la LSF, existen varias controversias sobre la idea de que este constituyente indique también de qué se está hablando (Downing, 1991; Fries, 1983; Lavid, 1994, Gómez-González, 2001, Thompson, 2004, entre otros).

Según Downing (1991), por ejemplo, el problema se origina en la confusión entre las nociones de Tema y tópico. De acuerdo con esta autora, el Tema representa el punto de partida del mensaje mientras que el tópico expresa lo que concierne la oración. El argumento principal de la autora es que el Tema no puede ser al mismo tiempo las dos cosas porque en posición inicial a menudo se encuentran constituyentes que no indican realmente de qué se está hablando. Obsérvese, por ejemplo, la oración a continuación:

(1) **En el 390 a.c.** los galos saquearon Roma¹⁴.

El punto de partida de este mensaje es la circunstancia de tiempo, “en el 390 a.c.”, pero resulta más difícil considerar que la oración puede hablar *sobre* “el 390 a.c.”. Parece más lógico decir que habla de “los galos”, de “Roma” o del “saqueo de Roma”. Sin embargo, si se observa el ejemplo a continuación, parece ser que el Tema coincide con el tópico; es decir, el constituyente “los galos” representa tanto la función del Tema como la del tópico.

(2) **Los galos** saquearon Roma en el 390 a.c.

En las palabras de la autora, esto quiere decir que “a menos que el punto de partida del mensaje no sea un participante o un proceso, casi seguramente no es lo que trata el mensaje” (Downing, op.cit.: 141). De acuerdo con Halliday (1994), la circunstancia “en el 390 a.c.” del ejemplo (1) y el participante “los galos” de (2) serían **Temas tópicos**, es decir cubrirían las dos funciones que él asocia con el Tema, mientras que según Downing (1991), como vimos, la circunstancia en (1) no puede ser también el tópico. Esta sirve la función de ubicar la oración en el tiempo, pero no es el constituyente que expresa de qué trata la oración.

Asimismo, Hasan y Fries (1995: xxx) subrayan que existen algunos elementos en posición inicial, como por ejemplo *sin embargo, pues, sólo*, que difícilmente pueden ser considerados tópicos, en cuanto el tópico debe de tener cierto ‘contenido’ o, dicho de otro modo, debe de tener cierto potencial referencial¹⁵. Según Hasan y Fries (op. cit.), la inclusión de estos elementos en el Tema quiere decir que la noción de Tema en términos sistémico funcionales y la de tópico difieren de manera significativa, así que, para decirlo con las palabras de los autores “no es útil equiparar los dos conceptos”.

Además, regresando a lo que sostiene Downing (1991), el tópico es una categoría bastante elusiva, que no siempre coincide ni con el Tema ni con el sujeto de la oración. No obstante, la autora mantiene que podemos establecer cuál es el participante que en un texto tiene la función de tópico si analizamos las oraciones en su co-texto. En esta tesis, no estudiamos la función del tópico, pero esta última reflexión es importante porque aplica también en el caso Tema, puesto que su contribución en el desarrollo textual se puede apreciar mejor si se observa su función en el texto y no en oraciones aisladas; es decir, una particular elección temática (por ejemplo, una circunstancia, una oración subordinada en posición inicial, una inversión verbo-sujeto), se puede explicar mejor si se observa el contorno en el cual se produce.

En efecto, además de la perspectiva que ubica el Tema y su función en la oración, existe también otra que asocia la noción de Tema con el desarrollo del discurso. Hablamos de la tesis planteada por Fries (1983) de que el Tema representa la realización lingüística del “método de desarrollo” del mensaje, la cual a su vez se deriva de la teoría de “progresión temática” propuesta por Daneš (1974). Según este último autor, las principales funciones del Tema son, por un lado, establecer el punto de partida del mensaje, de acuerdo con Halliday; pero por el otro, su función es la de enlazarse con el discurso precedente, manteniendo un punto de vista coherente (en Brown y Yule, 1983:133). Fries (1995: 318) también sostiene que el Tema no puede ser el tópico de la oración y destaca la función del Tema más bien como ‘orientador’ del mensaje: “orienta el oyente/lector hacia el mensaje que está a punto de ser percibido y proporciona un marco para la interpretación de aquel

¹⁴ Los ejemplos (1) y (2) constituyen una traducción de Downing (1991: 123).

¹⁵ Lo que esto quiere decir exactamente, el lector lo comprenderá mejor en el apartado 3.1 y 3.2, donde veremos que este tipo de elementos se consideran en LSF como temas textuales e interpersonales.

mensaje”. Considerar la contribución que el Tema da al texto, en otras palabras, hace que se evidencie más su potencial discursivo. Todas estas definiciones, en efecto, enfatizan los diferentes aspectos del Tema como recurso retórico. Por un lado, se resalta su función a nivel de la oración: el Tema como punto de partida; por el otro se constata su contribución a nivel discursivo: el Tema como elemento de desarrollo discursivo (Martin, 1992).

Para resumir, la definición del Tema entraña bastantes problemas si se identifica con el tópic. Para decirlo con las palabras de Gómez-González (2001: 13), “Halliday une dos diferentes metáforas en un solo constituyente: una metáfora *espacial*, referente al Tema como punto de partida; y una metáfora *material*, referente al Tema como lo que trata el mensaje”. Esta última definición resulta ser más apropiada para lo que se conoce generalmente como tópic, “una categoría discursiva no estructural que nos indica de qué trata un texto” (Alonso, 1997: 57).

Es necesario mencionar que en la última edición de “An Introduction to Functional Grammar” (2004) Halliday y Matthiessen redefinen el Tema de la siguiente manera: “el Tema es el elemento que sirve como punto de partida del mensaje; es el elemento que ubica y orienta la oración en su contexto”. Como se puede ver, manteniendo la idea de Tema como punto de partida, los autores lo redefinen no como lo que trata la oración, sino como *lo que ubica y orienta la oración en su contexto*, tesis que está más en línea con Fries (1995). Por otra parte, mientras por un lado en la última edición de la IFG se propone una definición del Tema modificada, no se abandona el término ‘Tema tópic’ (2004: 79) para referirse al constituyente experiencial que según funciona como punto de partida del mensaje y como tópic. En esta tesis, para obviar este problema, optamos por el término ‘Tema experiencial’, de acuerdo con Thompson (2004: 159) en vez que ‘Tema tópic’ ya que como argumentamos antes no es siempre el caso de que el Tema experiencial represente lo que trata la oración.

Tomando en cuenta la discusión sobre el Tema, llegamos a la siguiente definición de Tema:

- el Tema es el punto de partida del mensaje y el elemento discursivo que crea coherencia sujetándose al discurso previo, permitiendo que el lector se ubique y oriente en el texto.

El Tema puede coincidir en ciertos casos tanto con el tópic como con la información dada. Sin embargo, los tres conceptos son diferentes, ya que el Tema es una categoría estructural que se realiza en el primer constituyente (por lo menos en español y en inglés); el tópic es una categoría discursiva

que indica de qué trata el texto (y no siempre coincide con el primer constituyente); y finalmente, la información dada se refiere a aquella información que el hablante/escritor y el escucha/lector comparten, y que se puede predecir del contexto, pero ésta tampoco corresponde siempre con el Tema, puesto que el hablante/escritor es el que finalmente decide con qué tipo de información arrancar las oraciones de su discurso, y bien puede empezar con información nueva.

Ahora bien, las consideraciones que hemos tratado hasta aquí se basan principalmente en el inglés, pero esta definición de Tema es aplicable también al español, ya que el Tema ocupa la primera posición también en esta lengua. Sin embargo, lo que puede ocupar la posición temática de una oración es dependiente de la lengua, y esto quiere decir que los constituyentes que pueden ocupar este lugar en el mensaje puede ser que no sean los mismos en español y en inglés. Esta es el área en la que las dos lenguas se diferencian mayormente. Esta cuestión es de fundamental importancia para esta tesis, así que se tratará con mucho detalle en los apartados que siguen. Como mencionamos en el apartado 2, el Tema puede contener tanto elementos experienciales como interpersonales y textuales. Así que para empezar, necesitamos conocer primero estos tres componentes que forman un Tema.

3. Temas experienciales

El Tema experiencial representa, como el nombre sugiere, nuestra experiencia del mundo y puede realizarse por medio de un *participante*, una *circunstancia* o un *proceso*. Como vimos en el apartado 5.1 del primer capítulo, los participantes representan a los que intervienen en el evento que está tomando lugar y se realizan normalmente por medio de un grupo nominal. Los procesos representan el ‘evento’ o ‘estado’ en el cual los participantes están involucrados. Estos se expresan típicamente por medio de un grupo verbal. Finalmente, las circunstancias representan el contexto espacio-temporal, causal, etc., en el cual se realiza el evento y se expresan por medio de un adverbio o una frase preposicional o bien, por medio de una cláusula hipotáctica. Veamos un ejemplo en el que se representa cada una de estas categorías como el Tema experiencial de la oración:

Participante:

- (1) **El IDH**, incluye 175 países miembros de las Naciones Unidas, además de Hong Kong, China y los Territorios Palestinos Ocupados. (Rm_7)

Proceso:

- (2) **Se calcula**¹⁶, en la medida de lo posible, en función de la información disponible en el momento en que se elabora el Informe. (Rm_8)

Circunstancia:

- (3) **En la actualidad**, la tasa bruta combinada de matriculación no toma en cuenta a los estudiantes matriculados en otros países. (Rm_4)

Cláusulas hipotáctica:

- (4) **Aunque este término ha sido definido de diversas maneras**, se puede resumir que...(En16)

En cada uno de estos ejemplos, el elemento que hemos evidenciado en negrita constituye el Tema experiencial de la oración. Esto significa que podemos arrancar el discurso refiriendonos a un participante, un proceso o una circunstancia que represente nuestra experiencia del mundo. En estos ejemplos es relativamente fácil identificar el constituyente experiencial. No obstante, en textos académicos, a menudo se encuentra que el Tema puede ser una entidad más compleja. Esta complejidad es dada por varios factores, y más adelante, en el apartado NUM, regresaremos sobre esta cuestión.

3.1. Temas interpersonales

En lo concerniente a los Temas interpersonales, estos señalan las relaciones sociales y los puntos de vista que se representan en la oración. En español, los Temas interpersonales pueden realizarse por medio de un adjunto modal¹⁷, un verbo modal, un pronombre interrogativo (que al mismo tiempo representa el tema experiencial, como veremos más adelante), un vocativo, y una cláusula de proyección (siguiendo a Hewings, 2004 y Thompson, 2004). En los siguientes ejemplos se presenta cada una de estas categorías de Temas interpersonales marcada en cursiva.

¹⁶ Existe una polémica relativa a la elección del proceso verbal como Tema experiencial en español, particularmente cuando el sujeto es implícito. La cuestión es si considerar como Tema al sujeto implícito o al proceso. Aquí baste con mencionar que en esta tesis, consideramos que el proceso es el Tema, aún cuando haya un sujeto implícito, por las razones que se explicarán en el apartado 4.

¹⁷ Los adjuntos modales son todos aquellos adverbios como *afortunadamente*, *inevitablemente*, *ya*, *quizás*, etc., que “comunican el juicio del hablante sobre la relevancia o valor de verdad de su mensaje” (Thompson, 2004: 157), y como tales se consideran Temas interpersonales.

Adjuntos modales:

- (5) *Fundamentalmente*, el capital que se presta a los países subdesarrollados esta condicionado a la realización de una serie de ajustes y cambios internos en los Estados “clientes”.(En_19)

Verbos modales:

- (6) [...] Y *puede*¹⁸ encubrir diferencias importantes entre los países...(Rm_2)

Pronombres interrogativos:

- (7) *¿Qué* es la geografía en el siglo XXI? (En_20)

Vocativos:

- (8) Y también, *compañeros geógrafos*, el sistema capitalista de producción marca el ritmo del desarrollo de las ciencias (En_20)

Cláusulas de proyección:

- (9) *Creo que* es una forma de empezar a pensar en que nosotros como sociedad y futuros formadores de familia... (En_6)

En este último ejemplo, podemos observar que las cláusulas de proyección de este tipo son metáforas interpersonales (capítulo I, 6.1.3.1); es decir, constituyen una manera de expresar explícitamente la modalidad, *versus* los adjuntos y los verbos modales (de los ejemplos 5 y 6) que expresan la modalidad de manera implícita (ver tabla 1.8, capítulo I).

3.2. Temas textuales

Los Temas textuales señalan la relación existente entre las cláusulas de una oración compleja, o bien entre oraciones. Este tipo de Tema se puede expresar mediante conjunciones, adjuntos conjuntivos y

¹⁸ Consideramos que en español el tema interpersonal puede ser el verbo modal también en las cláusulas declarativas, a diferencia del inglés donde el verbo modal es Tema sólo en las cláusulas interrogativas de polaridad. Esto porque en inglés el sujeto es obligatorio, mientras que en español es optativo. (Ver más adelante, apartado 4).

continuativos (Halliday y Matthiessen, 2004).

Las conjunciones son elementos léxicos cuya función es la de unir dos cláusulas paratácticas o bien, una cláusula independiente con una cláusula hipotácticas¹⁹. Por ejemplo (el Tema textual está subrayado):

Conjunciones:

- (10) La competitividad es el discurso del cual se vale el capitalismo para sobrevivir y crecer: "compite y se exitoso" nos dice el sistema, pero nosotros deberíamos comprender que competir es quitarle las oportunidades a otros. (En_1)

Las conjunciones de este tipo se encuentran siempre en la primera posición de la cláusula, puesto que sirven para ayudar al lector/escucha a incrustar la cláusula en su contexto apropiado (Thompson, 2004).

Los adjuntos conjuntivos o adjuntos discursivos establecen aproximadamente la misma función semántica de las conjunciones. Sin embargo, además de que pueden también aparecer en otro lugar en la oración (no sólo en posición temática), los adjuntos discursivos señalan cómo una oración se relaciona con el texto precedente. Dicho de otro modo, demuestran cómo dos oraciones complejas se relacionan entre sí. Cabe resaltar que de acuerdo con Halliday y Matthiessen (2004: 539), "su verdadera contribución cohesiva se da cuando se utilizan para indicar las relaciones lógico-semánticas que se extienden más allá del dominio (gramatical) de una sola oración compleja"; es decir, cuando indican las relaciones que hay entre dos oraciones complejas, más que entre las cláusulas de una oración compleja. Los adjuntos discursivos pueden ser grupos adverbiales o frases preposicionales.

Adjuntos Conjuntivos

- (11) Para permitir la comparación entre países, el IDH se calcula, en la medida de lo posible, en función de la información disponible en el momento en que se elabora el Informe y que es entregada por los principales organismos productores de datos a nivel internacional. Sin embargo, estos organismos carecen de datos de algunos países para uno o más de los cuatro componentes del IDH. (Rm_4)

¹⁹ Como se explicará en el capítulo III apartado 1.4.1, las conjunciones que establecen una relación hipotáctica no se analizaron en esta tesis, puesto que incluimos en el análisis sólo las cláusulas paratácticas e independientes.

Por último, los continuativos, o marcadores discursivos, señalan un nuevo movimiento en el discurso. Generalmente, estos preceden tanto a las conjunciones como a los adjuntos discursivos.

Continuativos:

- (12) Esta producción flexible se perfila como el futuro modo de producción capitalista, que genera ganancias millonarias, pues el capital no se verá obligado a pagar jubilaciones, retiros, compensar despidos, contratar personas para siempre, etc. (En_19)

Cabe señalar que los Temas textuales tienen una esencia lógica, puesto que señalan las relaciones en una oración compleja. Esto quiere decir que los diferentes tipos de Temas textuales son los mismos conectores que crean los sistemas de interdependencia y lógico-semánticos que hemos visto en el capítulo I, cuando hablamos de la metafunción lógica (apartado 5.4).

Resumiendo, la función de los Temas textuales e interpersonales es la de señalar *cómo* se integrarán las cláusulas de un texto, los primeros, indicando al lector cómo incrustar la cláusula en el contexto apropiado; los segundos, señalando el punto de vista según el cual interpretar el mensaje. Sin embargo, no indican *qué* es lo que se va a integrar (Thompson, 2004: 159); es decir, el punto de partida del mensaje tiene que ser un elemento experiencial de la cláusula.

3.3 Temas simples y múltiples en español

Concluyendo, cuando en una oración hay sólo un elemento experiencial, como en los ejemplos (1), (2), (3) y (4) al Tema se le llama **simple**, mientras que en el caso de que el tema experiencial esté precedido por Temas interpersonales y/o textuales, como en los ejemplos de (5) a (12) se le dice **múltiple**. Estos tres tipos de Tema tienen tres funciones diferentes en la construcción del mensaje, de acuerdo con la metafunción que manifiestan.

En caso de un Tema múltiple, el Tema experiencial es el último elemento que incluimos en el Tema ya que todo lo que le sigue en la oración constituye el Rema. A continuación, presentamos un ejemplo de Tema múltiple en el cual se marca el límite entre Tema y Rema.

Cuadro 2.1. Ejemplo de Tema múltiple (Texto 4).

TEMA				REMA
Textual		Interpersonal	Experiencial	
pero	también	puede	mejorar	su posición

En este ejemplo, la conjunción ‘pero’ y el adverbio ‘también’ constituyen temas textuales; el verbo modal ‘puede’ realiza un Tema interpersonal, y el proceso ‘mejorar’ realiza un Tema experiencial.

Cabe mencionar que el Tema (múltiple) se encuentra siempre en la primera posición, y generalmente en el orden *textual ^ interpersonal ^ experiencial*, aunque hay que decir que los Temas textuales e interpersonales no sólo se pueden invertir, sino también es posible encontrar un tema interpersonal en medio de dos temas textuales, dando lugar a las secuencias *interpersonal ^ textual ^ experiencial* (Halliday, 1994: 53-4) y *textual ^ interpersonal ^ textual ^ experiencial* (Hewings, 2004).

Sin embargo, si se observa el comportamiento del español en cuanto al tipo de constituyentes que pueden aparecer en posición inicial, en particular en la posición del Tema experiencial, este es mucho más versátil con respecto al inglés. A partir de la sección sucesiva, entramos de lleno en la clasificación del Tema en español, y empezamos por considerar el orden de las palabras en esta lengua, sirviéndonos de una pequeña comparación con el inglés, con la finalidad de sistematizar la estructura Temática del español por lo que concierne al Tema experiencial.

4. El problema del Tema experiencial

De acuerdo con la clasificación que proporcionamos en el apartado 2, tanto el español como el inglés son básicamente lenguas Sujeto-Verbo-Objeto (SVO). Sin embargo, en español este orden no es fijo, a diferencia del inglés, y se pueden presentar casos en los cuales, debido a razones tanto sintácticas como semánticas y/o pragmáticas²⁰, se alterna entre SV o VS (Givón, 1983). Además, siendo el español una lengua *pro-drop* el sujeto puede omitirse puesto que es recuperable de la información

²⁰ A propósito del término pragmática, aplicado a la cuestión del orden de palabras, Matthiessen (2004: 553) sostiene que “El contraste que se hizo recientemente entre “orden de palabras pragmático” y “orden de palabras gramatical” constituye un adelanto con respecto a “libre” vs “fijo”; pero es todavía inservible porque no revela los orígenes metafuncionales de los factores que influyen la secuencia de los elementos en la cláusula: el término “pragmático” es equivalente a “textual”, pero el término “gramatical” no revela si los factores son interpersonales o experienciales.”

morfológica del verbo, mientras que en inglés el sujeto es obligatorio.

Todo esto significa que en español podemos encontrar un proceso en posición temática también en las oraciones declarativas, mientras que en inglés, el Tema es siempre el sujeto y el proceso puede ser Tema en inglés sólo cuando el modo es imperativo (Halliday y Matthiessen, 2004: 76), o en casos particulares de elipsis; es decir, cuando el elemento omitido (el sujeto, aunque sólo en el lenguaje coloquial) se puede recuperar del contexto, o bien, cuando su omisión sirve una función cohesiva en una oración compleja (op. cit.: 151)²¹.

En español, en cambio, sobre todo cuando el sujeto es un pronombre, su omisión es la norma más que la excepción. No obstante, la decisión de qué considerar Tema, en el caso en que el sujeto esté implícito, es todavía debatida. Existen al respecto por lo menos dos diferentes posturas. En la primera, se considera que el Tema es el sujeto implícito (Gouveia y Barbara, 2004²²; Martin, 2007²³). En la segunda, se postula que el Tema es el proceso (McCabe, 1999; Colombi, 2003; 2006; Montemayor-Borsinger e Ignatieva, 2005; Moss, 2007²⁴).

Por ejemplo, Gouveia y Barbara (2004: 14) sostienen que “ciertas ocurrencias de verbos en posición temática son casos donde el verbo codifica en sí mismo un sujeto que se expresó en precedencia, es decir, que es conocido, o que se presenta o es obvio por el contexto de situación, y por ende equivale a la elección del sujeto como Tema, no del verbo”. Esta postura toma en cuenta el hecho de que en portugués, como en español, la morfología del verbo indica cuál es el sujeto de la oración, pero entraña algunos problemas.

Para empezar, la decisión de considerar al sujeto/pronombre implícito como Tema surge de una definición que se aleja bastante de la que adoptamos en esta tesis. Para estos autores, “el Tema representa lo que concierne la oración; lo que el hablante tiene en mente cuando se embarca en la producción de la oración, incluso si no corresponde a ninguna realización morfológica” (op, cit.: 19). La definición nos dice fundamentalmente que el Tema corresponde al tópico de la oración, pero hemos

²¹ Cabe mencionar, si bien no tratamos en esta tesis la cuestión, que Halliday (1994) considera que en inglés, cuando se elige un constituyente diferente al sujeto en posición temática, este se considera un Tema marcado (ver más adelante, apartado 5 y 5.3).

²² Los estudios de Gouveia y Barbara (2004) se basan en el portugués.

²³ Comunicación personal en el taller “La teoría de los géneros discursivos y la enseñanza de lenguas”, *III Congreso de las Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina (ALSFAL)*, (2007)

²⁴ Comunicación personal en el III Congreso del ALSFAL (2007).

ya considerado que hacer coincidir los dos conceptos implica muchos problemas. La definición del Tema como el elemento que expresa de lo que se está hablando no es la aceptada en este trabajo, ya que el Tema es un constituyente estructural que se realiza en la primera posición de la oración, y no todo lo que va en esta posición nos dice de qué se está hablando.

Los autores, además, identifican el Tema con lo que está en la mente del hablante, pero también esta idea es difícil de sostener, puesto que, para decirlo con las palabras de González (2001: 18), “no hay manera de saber [...] lo que el hablante tiene en mente en el momento de hablar”; es decir, el hablante puede tener cierto tópico en mente, pero esto no significa que arrancará el mensaje mencionando forzosamente este tópico. Como se dijo en el apartado 2, puede haber razones textuales que influyen sobre la manera en la que el hablante organiza su discurso, y por lo menos para los fines de este trabajo, esto es más relevante que lo que pueda tener en mente el hablante.

La decisión de considerar al proceso como Tema es respaldada también por el hecho de que, como dijimos al comienzo de este apartado, además de la posibilidad de un sujeto implícito, en español se puede también invertir el orden de los constituyentes verbo y sujeto. Esto se da, por ejemplo con los verbos ‘existenciales’ (Hatcher, 1956), o ‘ergativos’ (de Miguel *et al.*, 1988; Halliday, 1994), o bien, ‘inacusativos’ (Perlmutter, 1978). Por ejemplo, en las expresiones “Hay dos platos en la mesa”, “Empezó la película”, “Llegó Maria”, el sujeto se pospone al verbo dando lugar a una estructura VS. De acuerdo con McCabe (1999: 153), el sujeto de estos verbos semánticamente no es agente, puesto que experimenta el efecto del verbo, más que causarlo. Además, el uso de estos verbos se asocia con la cuestión de Dado/Nuevo (ver apartado 2 de este capítulo), puesto que su función es justamente la de “introducir o presentar un elemento nuevo dentro del discurso” (D’Aquino Ruiz, 2004: 8). En inglés, con estos mismos verbos el orden va a ser siempre SV, como se puede ver en la traducción: “*there*²⁵ are two dishes on the table”, “*the movie started*”, y “*John called*”.

Cabe resaltar que además de estos verbos, en español hay también construcciones impersonales²⁶ y pasivas, las cuales se construyen con el pronombre proclítico “se”, y que se pueden encontrar en posición temática (Colombi *et al.*, 2007: 134), como por ejemplo en “*Se calcula que la agricultura de granos...*” (TM_4), o en “*Se justifican así las crecientes inequidades...*” (TM_2). De

²⁵ En el caso de los procesos existenciales, se introduce un pronombre impersonal, *there*, el cual funciona como sujeto.

²⁶ Otra categoría de verbos impersonales es la que incluye los verbos llamados meteorológicos, como ‘llover’, que en inglés se usan siempre con el sujeto impersonal ‘it’: ‘llove’ *versus* ‘it is raining’.

acuerdo con McCabe (1999: 89), estas construcciones se usan en casos donde no hay un agente, o cuando el agente no es una parte esencial del mensaje²⁷. La autora además enfatiza el hecho de que estos procesos permiten que la información nueva vaya en el Rema (como con los procesos VS). A la luz de todo lo que se ha dicho hasta ahora, podemos proporcionar una ejemplificación lo suficientemente exhaustiva de las opciones temáticas del español de acuerdo al modo de la oración.

5. El Tema y el modo de la oración

Según se mencionó en la sección 5.2 del primer capítulo, una oración puede ser de modo **declarativo**, **interrogativo** o **imperativo**. Ahora bien, de acuerdo con Halliday (1994) en cada uno de estos modos la realización del Tema puede ser marcada y no marcada. En el caso de una oración declarativa del inglés, por ejemplo, de acuerdo con Halliday (1994), Thompson (2004, entre otros) el Tema es no marcado cuando corresponde al sujeto del sistema de modo que describimos en el primer capítulo (5.2); mientras que el Tema marcado es todo lo que no funciona como sujeto del sistema de modo. Por ejemplo, las circunstancias y los complementos en posición inicial, se consideran Temas marcados en inglés. Si recordamos lo que dijimos en el apartado 1 sobre el orden de palabras, es fácil entender porque Halliday considera Tema no marcado solamente al sujeto en las oraciones declarativas. El inglés, lengua SVO, es más rígido desde el punto de vista sintáctico, así que el sujeto será siempre el Tema de la oración, *a menos que no haya una buena razón* para empezar el mensaje con otro constituyente (Halliday y Matthiessen, 2004: 73). Esta “buena razón” tiene que ver casi siempre con el contexto en el cual se produce el mensaje que estamos analizando; es decir, el contorno textual puede hacer que se elija un Tema que no sea el sujeto.

Ahora bien, debido a la ya mencionada flexibilidad del español en cuanto al orden de palabras, es lógico que en esta lengua, sea necesario ampliar la clasificación de lo que puede ser Tema, y para hacerlo ejemplificaremos los posibles Temas experienciales del español de acuerdo al modo de la

²⁷ Sin embargo, es importante mencionar que McCabe (1999) considera que en el caso de estas construcciones sólo el proclítico “se” es el Tema de la oración, mientras que en esta tesis incluimos también al verbo en el Tema. Esto porque como explicamos en la sección 3, el Tema llega hasta incluir el primer elemento experiencial, así que en todos los casos que hemos visto hasta ahora, es decir, cuando se elide el sujeto ((S)V), cuando hay inversión (VS), o con las construcciones impersonales/pasivas (se-V), el proceso se considera el Tema de la oración. Esta elección está además de acuerdo con la definición del Tema que hemos considerado en esta tesis: el Tema es el punto de partida del mensaje; no siempre corresponde con el tópico (el elemento que expresa de que habla el mensaje); y se realiza en el primer constituyente *experiencial* de la oración.

oración. Asimismo, cabe resaltar que no hay un acuerdo sobre lo que es Tema marcado en español, sobre todo por lo que concierne a las circunstancias. En este trabajo no enfrentamos la cuestión del Tema desde el punto de vista de lo que es marcado y no marcado, así que incluimos las circunstancias en el ámbito de los Temas experienciales.

5.1 El Temas en el modo declarativo

De acuerdo con lo que establecimos en el apartado 5, y en línea con la clasificación propuesta por Taboada (1995), una oración declarativa del español puede tener un orden Sujeto-Verbo-Objeto (SVO); Verbo-Sujeto (VS); Verbo-Objeto con el Sujeto implícito (S)VO; y finalmente, participante-no-sujeto, o bien, un objeto indirecto, (Oi) seguido por un Verbo más un Sujeto optativo, V(S). En todos estos casos el primer constituyente representa el Tema experiencial. Para ejemplificar esto, elaboramos unos ejemplos que proponemos a continuación²⁸. (En todos los casos se evidencia el Tema con negrita).

*Temas en oraciones declarativas SVO*²⁹.

(13) **Maria** trajo una caja de chocolates

Temas en oraciones declarativas (S)VO.

(14) **Construyó** una casa

Temas en oraciones declarativas VS.

(15) **Ha venido** Juan

(16) **Se produjo** una variación en el precio

Temas en oraciones declarativas OiV(S).

(17) **A Juan** no le gusta María.

De acuerdo con estos ejemplos, en las declarativas del español podemos encontrar en posición temática los siguientes constituyentes: el **sujeto**; el **verbo**, cuando el sujeto es implícito (ejemplo 13);

²⁸ Los ejemplos (12-16) son míos.

²⁹ Cabe resaltar que el objeto, o complemento en LSF, se define como aquel constituyente de la oración que pudo haber sido el sujeto. Cuando el complemento se encuentra en posición temática, como en “una caja de chocolates trajo María” se considera un Tema marcado. En la sección 1 dijimos que el español es una lengua SVO que permite el orden VS con ciertos verbos, pero el orden básico no prevé la presencia del objeto en posición inicial. Cuando esto sucede, en términos funcionales se explica considerando las razones contextuales que invalidan la elección de aquellos constituyentes que no

cuando el sujeto se pospone, como por ejemplo con los verbos inacusativos (ejemplo 14) o con los pasivos (ejemplo 15); y finalmente un **objeto indirecto** (con los llamados verbos psicológico, o procesos mentales, como en 16).

Estos ejemplos contruidos nos permiten individuar las opciones temáticas del español en base al orden básico de los constituyentes de esta lengua. Como se puede ver, en comparación con el inglés, hay mucha más variedad en cuanto a lo que puede ocupar la posición de Tema experiencial. Este componente constituye el foco principal de nuestra investigación. Sin embargo, el lenguaje natural es a menudo más complejo, y estos constituyentes temáticos representan en realidad sólo una parte de las opciones temáticas posibles en español. Es por eso que, antes de ejemplificar las opciones posibles en los modos interrogativo e imperativo del español, consideraremos en el apartado a continuación algunas estructuras temáticas especiales que también constituyen Temas experienciales.

5.1.1. Estructuras temáticas particulares

En el apartado 3. del presente capítulo se mencionó que el Tema experiencial puede llegar a ser un constituyente particularmente complejo. También se dijo que esta complejidad es causada por diferentes factores, y en este apartado nos ocuparemos de identificar algunos de ellos. Como se recordará del apartado 5.1 capítulo I, utilizamos el lenguaje para describir nuestras experiencias, así que los participantes, procesos, adjuntos y cláusulas hipotéticas representan respectivamente actores, eventos y circunstancias del mundo que nos rodea. Sin embargo, cuando describimos el fenómeno de la metáfora gramatical (apartado 6), afirmamos que no es siempre cierto que, por ejemplo, los eventos o acciones se expresen por medio de un proceso; es decir, a veces, debido a razones tanto contextuales como co-textuales, un evento se puede representar por medio de un nombre, dando lugar a una *nominalización*.

Ahora bien, uno de los efectos de esta nominalización es que el grupo nominal se puede extender en el dominio léxico, por medio de la modificación (Halliday, 2004); y esto hace posible tener una estructura nominal más compleja, es decir, con un mayor número de elementos léxicos que en un grupo verbal. Cuando el Tema de una oración llega a incluir una nominalización con una modificación le decimos Metáfora Gramatical. Por ejemplo, en la oración en (1) del apartado 6.1.2.3 del capítulo I, la cual se reporta a continuación en (18), se observa que “*La introducción del sistema capitalista*

salvaje en América Latina” es un grupo más complejo que el proceso “*introduce*” de la versión congruente que hemos reproducido nosotros en (a).

(18) **La introducción del sistema capitalista salvaje en América Latina**, se puede decir que es desde la conquista española y portuguesa (En_19)

- a. Se puede decir que la conquista española y portuguesa **introduce** el sistema capitalista salvaje en América Latina.

Como se puede observar en este ejemplo, el grupo nominal complejo constituye el participante/sujeto de la cláusula, y, encontrándose en posición inicial, corresponde al Tema de la oración. Pero lo que es importante considerar aquí es la función a nivel discursivo de la nominalización; es decir, el hecho de que la nominalización permite tematizar un determinado elemento de la cláusula, y su uso en este sentido puede ser un indicio de una escritura avanzada, como sugieren por ejemplo, Halliday y Martin (1993)³⁰.

Además de estos Temas, un hablante/escritor puede agrupar dos o más cláusulas para formar un solo constituyente temático. Esto sucede por ejemplo con las oraciones ecuacionales (*thematic equatives*, Halliday, (1967), o *pseudo-cleft*). Veamos algunos ejemplos.

Cuadro 2.2. Ejemplos de oraciones ecuacionales

TEMA	REMA
(19) Por el contrario, lo que se aprecia en el mundo contemporáneo	es un fortalecimiento del Estado capitalista por todas partes. (TM_1)
(20) En verdad lo que se está perfilando en el mundo	es una articulación entre el Estado Nación capitalista y la globalización, no una superposición y desplazamiento, como plantean algunos autores. (TM_1)

Estas construcciones son llamadas ‘ecuacionales’ porque establecen una relación de identidad entre el Tema y el Rema; es decir, el Tema = Rema. Asimismo, de acuerdo con Halliday y Matthiessen (2004: 69) representan un tipo de nominalización, puesto que mediante ellas, como se puede notar observando los ejemplos, es posible hacer funcionar cada elemento o grupo de elementos de la cláusula como un grupo nominal. En efecto, la función de estas nominalizaciones es la de permitir la tematización de varios elementos de la oración.

³⁰ Para una discusión de los efectos de la nominalización véase apartado 6.1.2.3 del capítulo I.

Asimismo, existe otra construcción que se utiliza para dar a un particular constituyente un estatus temático enfático. Esta es la estructura que se conoce en inglés como *cleft-sentence* y que en LSF se llama “Tema predicado”. Veamos unos ejemplos.

- (21) **Es en Inglaterra, Canadá y EEUU**, donde ha adquirido mayor relevancia, al asumir el sector empresarial un rol fundamental en la definición, análisis y evaluación de las competencias laborales, vinculándose empresa - escuela. (En_2)
- (22) **No es la falta de recursos económicos** la que determina la falta de apoyo a los hijos, sino los recursos personales de los padres para enfrentar esta situación... (En_17)
- (23) **...y es su interés activo y positivo hacia sus hijos** lo que se produce especialmente si existen buenas relaciones de pareja, el apoyo familiar y de la escuela. (En_17)

Como menciona Thompson (2004: 152), y como se observa en los ejemplos, este tipo de construcciones tiene la función de crear cierto contraste. Ahora bien, en el lenguaje hablado el contraste se puede marcar por medio de la entonación, pero este recurso no es disponible en el lenguaje escrito, así que se utiliza este tipo de construcciones para indicar que el constituyente tematizado es particularmente sobresaliente, por ejemplo, porque se contrasta con otro elemento en el texto, como en (21).

5.2. El Tema en el modo interrogativo e imperativo

En lo concerniente a las elecciones temáticas posibles en las oraciones **interrogativas** del español, hay que tomar en cuenta, antes que todo, si se trata de una interrogativa abierta o cerrada. Las interrogativas abiertas empiezan con un pronombre interrogativo³¹ como *quién, cuándo, qué, cómo, dónde, por qué*, el cual representa el Tema no marcado. El pronombre interrogativo representa la información faltante que se le está pidiendo al escucha. Por ejemplo³²:

- (24) *¿Qué* dijo tu mamá?
- (25) *¿Cuándo* empieza la película?

³¹ Este mismo constituyente cubre tanto una función experiencial como interpersonal ya que por un lado, puede representar un participante o una circunstancia, por el otro, construye al modo de la oración.

³² Los ejemplos (24-29) son míos.

En el caso de una oración interrogativa cerrada, esto es, una interrogativa en la cual la respuesta se puede restringir a ‘sí’ o ‘no’, el primer elemento es generalmente el verbo, el cual puede ser precedido por un clítico, en cuyo caso forma parte del Tema.

(26) ¿**Encontraste** el libro?

(27) ¿**Te comiste** la sopa?

Por lo que concierne a las oraciones de modo **imperativo**, éstas pueden ser positivas o negativas. En la estructura temática de estas oraciones generalmente no se expresa el sujeto y esto porque, como afirma Thompson (2004: 147) el propósito comunicativo de una oración imperativa es hacer que alguien lleve a cabo una acción, así que el punto de partida es el predicador (el verbo), el cual indica la acción. Cuando el sujeto está presente, se encuentra después del verbo.

(28) **Cierra** la puerta, por favor.

(29) **Siéntese** Usted, por favor.

En cuanto a las oraciones imperativas negativas del español, la estructura se modifica un poco. El verbo es en subjuntivo y el clítico se separa del verbo. En este caso el verbo sigue siendo el Tema, pero se incluyen en él tanto la partícula negativa, en cuanto Tema interpersonal, como el clítico.

(30) **No te sientes** en esta silla.

Todas las opciones que hemos ejemplificado en estos apartados, más las circunstancias (que ejemplificamos en el apartado 3 de este capítulo y en el apartado 5.1 del capítulo I), constituyen los posibles Temas del español. En la tabla 2.1 a continuación, se resumen estas elecciones temáticas, de acuerdo con el modo de la oración.

Tabla 2.1. Los Temas en español de acuerdo con el modo

MODO	TEMA EXPERIENCIAL
Declarativo	Participante + Oración ecuacional + Tema predicado Proceso Adjunto circunstancial Cláusula hipotáctica Objeto indirecto
Interrogativo	Pronombre interrogativo Proceso
imperativo	Proceso

6. Conclusiones

La finalidad de este capítulo ha sido definir la estructura temática del español. Empezamos el capítulo hablando de la cuestión del orden de palabras desde el punto de vista tipológico y desde el punto de vista funcionalista, ya que los orígenes de las nociones de Tema y Rema se encuentran en la Escuela de Praga. En el apartado 2.1, llegamos a una definición del Tema que incluye tanto una función a nivel de la oración como una función a nivel discursivo. El Tema es el punto de partida del mensaje y el elemento discursivo cuya función es la de crear coherencia por medio de las conexiones que realiza con el discurso previo, permitiendo que el lector se ubique y oriente en el texto. Vimos también que su función puede coincidir con el tópico, esto es, puede ser también el constituyente que define de qué se está hablando, pero esto no es siempre el caso, así que no incluimos este aspecto en nuestra definición por no ser generalizable a todos los constituyentes que aparecen en posición temática.

Sucesivamente, nos enfocamos en la primera parte de la definición del Tema, esto es, el Tema como punto de partida, y consideramos que una misma oración puede tener diferentes tipos de Tema, que juntos forman un Tema múltiple. Generalmente estos Temas se presentan en el orden textual[^]interpersonal[^]experiencial, y este último marca la frontera entre Tema y Rema, puesto que lo que sigue al Tema experiencial es Rema.

Consecuentemente, alcanzamos el meollo de este marco teórico, es decir, consideramos los constituyentes que pueden ocupar la posición temática del español. Para hacerlo, empezamos por tratar la cuestión del orden de palabras en español y vimos que esta lengua tiene un orden básico SVO pero que es bastante flexible. Con base en esto, llegamos a la conclusión de que en las oraciones declarativas del español, el Tema puede ser el sujeto, el verbo, un participante no sujeto pero también una circunstancia; mientras que en el caso del modo interrogativo, un pronombre interrogativo o un

verbo; y en el imperativo, el verbo.

En el siguiente capítulo, antes de presentar los resultados, se hablará de la metodología adoptada para el presente estudio y se presentarán los pasos realizados en el análisis para poder comprender cómo se desarrolla la estructura temática en diferentes géneros del área de geografía y en diferentes etapas del desarrollo del lenguaje académico.

CAPÍTULO III

ESTUDIO DEL CORPUS

1. METODOLOGÍA

En los capítulos anteriores se describieron los fundamentos teóricos que motivaron esta investigación, con particular énfasis en la definición e identificación del componente temático en español. En este capítulo, se presenta primero la metodología adoptada para este estudio, el análisis realizado y sucesivamente los resultados. En el apartado a continuación, se plantean los objetivos y las hipótesis que han fundamentado esta investigación; sucesivamente, se describen las características de los datos y el instrumento analítico adoptado; y finalmente, se proporcionan los resultados que obtuvimos mediante el análisis del corpus.

1.1 Objetivos

El corpus que se analizó en este estudio comprende la producción escrita de autores novatos a nivel licenciatura y de autores expertos. Los escritos de los estudiantes incluyen textos de diferentes géneros: resúmenes, reportes y ensayos, mientras que los textos de los autores expertos son sólo ensayos. El estudio de este corpus tiene dos objetivos principales.

1. Investigar las elecciones temáticas en los sub-corpus de acuerdo al género al que pertenecen.
2. Analizar y comparar las estructuras temáticas en la producción escrita de autores expertos y novatos en el área de geografía.

Además de estos objetivos generales, esbozamos unos objetivos más específicos.

3. Estudiar el constituyente temático experiencial a dos niveles:
 - a. considerando la distribución de los ‘participantes’, ‘procesos’, ‘adjuntos circunstanciales’ y ‘cláusulas hipotéticas’ en su distribución cuantitativa con respecto al número total de Temas experienciales.

- b. considerando las subcategorías que componen estos constituyentes temáticos, es decir, la función asociada a cada tipo de constituyente temático utilizado como Temas experienciales.
4. Estudiar también los Temas textuales e interpersonales en cuanto a su distribución cuantitativa y en cuanto a la función que cada subcategoría cumple en el corpus.

1.2. Hipótesis

Con estos objetivos en mente, planteamos las siguientes tres hipótesis:

- (i) La estructura temática en los textos de los alumnos de la carrera de geografía se diferenciaría de la de los textos modelo.
- (ii) Los resúmenes, reportes y ensayos tendrán diferencias en sus estructuras temáticas que podrían reflejar las características de cada género.
- (iii) De los tres géneros antes mencionados, los ensayos tendrán la estructura temática más variada.

1.2.1. Justificación de las hipótesis

La primera hipótesis surge principalmente de algunas lecturas. Por ejemplo, Montemayor-Borsinger (2001), en un trabajo en el cual compara las elecciones temáticas de autores expertos y novatos, evidencia diferencias en el uso del Tema entre los dos grupos. Asimismo, Hewings (2004), analizando ensayos del área de geografía, escritos en distintas etapas de la carrera, encuentra que la estructura temática se diferencia entre los dos grupos, tanto en el uso de Temas experienciales, como en el uso de Temas interpersonales y textuales. De la misma forma, en un trabajo previo presentado en el *III Congreso de las Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina (ALSFAL)* (Filice, 2007), confronté la estructura temática de dos ensayos escritos en dos etapas diferentes de la carrera universitaria de geografía y evidencié que el autor del texto escrito en una fase más avanzada hacía un mayor uso de metáforas gramaticales en posición temática, además de usar más Temas textuales. El autor del texto escrito en una etapa anterior, por otro lado, hacía mayor uso de Temas interpersonales. Todo esto nos ha llevado a suponer que habría diferencias entre las elecciones temáticas de los alumnos de la carrera de geografía y los escritos modelo que forman parte de las lecturas que estos estudiantes hacen.

La segunda y la tercera hipótesis también se inspiraron esencialmente en un trabajo anterior, presentado en el *XXXIII Congreso Internacional de Lingüística Sistémico-Funcional* (Filice, 2006).

En este estudio comparé la estructura temática del resumen de un artículo científico que trata del calentamiento global, con un texto informativo en forma de preguntas y respuestas extraído de la página web del *Natural Resources Defence Council* (NRDC) sobre el mismo tópico¹. En esta investigación se encontró que en el resumen científico se usan más metáforas gramaticales como Tema, y que las elecciones temáticas son más variadas con respecto al segundo texto. En otras palabras, se pudo constatar que el Tema de la oración cambia de acuerdo al género del texto y que por ende responde a los diferentes propósitos retóricos de los autores.

1.3. Datos

1.3.1 El corpus de los alumnos y los textos modelo

Objeto de estudio de esta tesis es un corpus de 53 trabajos. Cuarenta y ocho de estos trabajos fueron escritos por estudiantes del área de geografía², y se denominaron corpus A (CA); los otros cinco textos analizados son textos modelo, y se denominaron corpus B (CB). Cabe mencionar que los textos que forman el CA pertenecen a tres diferentes géneros: resúmenes (que etiquetamos como CA_Rm); reportes (CA_Rp); y ensayos (CA_En). Estos tres géneros o bien, sub-corpus del CA, se distribuyen numéricamente de la siguiente manera³.

- 9 reportes del curso de *Laboratorio de Suelos*, el cual se imparte en el cuarto semestre de la carrera y constituye la parte práctica de la asignatura *Edafología y Geografía Biológica y Prácticas*. Esta asignatura prevé el estudio del concepto de suelo, de los factores de formación del mismo y la relación con las características físicas y químicas. Además, incluye el estudio de las formas de degradación y conservación del suelo; las diferentes formas de clasificación del suelo y de metodologías de investigación agrícola. Finalmente, se ocupa también de la problemática social del campo mexicano.
- 20 resúmenes del curso de Geografía Humana II la cual se cursa en el cuarto semestre y es una materia obligatoria. En esta disciplina se proporcionan las bases teórico-metodológicas de la Geografía Humana: los métodos y las técnicas, la geografía actual, la geografía del futuro; las grandes divisiones del mundo y el mundo concebido.

¹ Los textos analizados en este estudio, sin embargo, eran en inglés.

² De acuerdo con el plan de estudio de la carrera de geografía (http://www.dgae.unam.mx/planes/f_filosofia/Geogra.pdf), esta disciplina, así como se imparte en el Colegio de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pertenece al área de ciencias sociales y prevé diez semestres, por un total de 73 asignaturas. 56 son obligatorias y 17 optativas. Estas últimas pueden cursarse a partir del séptimo semestre.

³ Aunque al principio se contemplaba el mismo número de textos para cada género del corpus A, se incluyeron sólo los trabajos de los estudiantes que firmaron un consentimiento para participar en el proyecto internacional del cual esta tesis forma parte.

- 19 ensayos de los cursos de Antropogeografía y Economía Política. Ambas materias se cursan en el octavo semestre, y pertenecen, respectivamente, al área de enseñanza de la geografía y al área de geografía aplicada. En la primera, se estudia el complejo de interrelaciones hombre-naturaleza, el concepto del hombre, el concepto de medio geográfico, y el concepto de la influencia del hombre sobre el medio natural; la historia del pensamiento antropogeográfico, la antropología como ontología del hombre y geografía como cosmovisión, haciendo una comparación entre las principales corrientes teóricas sobre cultura en antropología. En la segunda asignatura, se tratan temáticas tales como los modos precapitalistas de producción, la producción mercantil, la reproducción del capital social, las crisis económicas, el capitalismo industrial y el capitalismo financiero, la economía capitalista y la economía socialista, etc.

En total, en el CA se analizaron 4203 cláusulas, distribuidas de la siguiente manera: 636 en los resúmenes, 1198 en los reportes y 2369 en los ensayos.

1.3.2 Textos modelo

Los textos modelo que incluimos en esta investigación (CB) constituyen cinco de las lecturas que se requieren a los alumnos. Los 5 textos pertenecen a las mismas áreas que se describieron anteriormente, y han sido seleccionadas de la bibliografía anexa a los trabajos escritos por los alumnos. Las lecturas modelo que se compararon con el CA hablan de las siguientes temáticas: la globalización, TM⁴_1 (Sotelo, 2003) y TM_2 (Saxe-Fernández, 1999); la competencia laboral, TM_3 (Ibarra, 1999); los orígenes de la agricultura en México, TM_4 (González, 2005); y la migración en la Ciudad de México, TM_5 (Palacios, 1997). Todos los textos modelo son ensayos. Cabe resaltar que cuando nos referimos a este corpus como textos modelo, entendemos que se trata de textos ya publicados en libros o revistas. Además, la selección de estos textos se hizo tomando en cuenta que fueran trabajos escritos originariamente en el español de México, para controlar las posibles variables lingüísticas asociadas a la variedad cultural. En cuanto al número de cláusulas analizadas, el corpus B tiene en total 1220.

1.4. Criterios de análisis de los datos

1.4.1. La unidad de análisis

⁴ Las abreviaturas TM_1, 2, etc. se utilizaron para identificar cada texto modelo analizado.

El estudio del corpus se basa en el análisis del Tema de la oración, tomando esta noción así como ha sido desarrollada en la LSF. Sin embargo, la exploración se aplicó sólo al Tema de las oraciones principales, sin examinar ulteriormente el Tema de las cláusulas subordinadas o hipotéticas. Asimismo, en caso de dos cláusulas coordinadas, esto es, en relación de parataxis, las dos se consideraron como dos diferentes unidades de análisis. La elección de estudiar sólo el Tema de las cláusulas principales surgió de la consideración de que la estructura temática de las oraciones dependientes está subordinada a la estructura temática de la cláusula independiente (Fries y Francis, 1992); esto es, el análisis de las cláusulas principales es suficiente para entender cómo se desarrolla la retórica del texto. En el cuadro a continuación ejemplificamos el análisis temático de una cláusula independiente.

Cuadro 3.1. Análisis temático en una cláusula independiente

TEMA	REMA
Este volumen	intenta estimular una reflexión crítica y científicamente fundamentada sobre la globalización. (TM_1)
CLÁUSULA INDEPENDIENTE	

En caso de una oración compleja, es decir, cuando hay una cláusula independiente junto a una o más cláusulas hipotéticas (Fries, 1995), y si la cláusula dependiente sigue a la principal, esta última se considera parte del Rema de la oración, como se puede ver en el cuadro 3.2 a continuación. Con el fin de evidenciar la relación de dependencia, la cláusula principal se marca con la letra α , mientras que la hipotética se marca con la letra β , siguiendo la anotación de Halliday (1994: 195).

Cuadro 3.2. Análisis temático en una cláusula compleja α^{β}

TEMA	REMA	
Para Sauer (1963: 123-124),	la agricultura era producto de una difusión desde el sur,	ya que la mayoría de los sitios pequeños tenían agricultura sin regadío, o con inundación natural de los campos. (TM_4)
Cláusula independiente (α)		Cláusula hipotética (β)

Por otro lado, si la cláusula hipotética se encuentra antes de la principal, toda la unidad dependiente se considera como el Tema de la oración, en cuanto, de acuerdo principalmente con McCabe (1999), y como se dijo en el capítulo II, apartado 5.3, estas cláusulas tienen una función circunstancial; es decir, se utilizan para expresar un contexto temporal, causal, condicional etc., así como los adjuntos circunstanciales.

Cuadro 3.3. Análisis temático en una cláusula compleja $\beta^{\wedge}\alpha$

TEMA	REMA
Si el referente no es confiable o si es percibido como malo y persecutorio,	el individuo queda sumergido en la confusión... (TM_5)
Cláusula hipotáctica (β)	Cláusula independiente (α)

Cuando hay dos cláusulas coordinadas, esto es, en una relación de parataxis, se analiza el Tema de cada una de las cláusulas, puesto que, en las palabras de McCabe (1999: 75), “estructuralmente [...], las cláusulas independientes son unidades completas e independientes y se analizan como tales”. Siempre siguiendo la anotación que propone Halliday (1994: 195), la cláusula principal que se encuentra primero en el nexa paratáctico se marca con el número 1, mientras que la cláusula que sigue (siempre independiente), se marca con el número 2.

Cuadro 3.4. Análisis temático en cláusulas paratácticas

TEMA	REMA	TEMA	REMA
De todas formas el legado intelectual de Sauer	es muy amplio	y la respuesta a muchas de sus propuestas	deja abierto el camino a la investigación interdisciplinaria y a la solución de problemas ... (TM_4)
CLAUSULA INDEPENDIENTE (1)		CLAUSULA INDEPENDIENTE (2)	

Ahora bien, como se explicó en el capítulo II, apartado 3, el componente temático puede contener diferentes elementos, cada uno con una función distinta: textual, interpersonal y experiencial. El Tema experiencial es el constituyente obligatorio del Tema, así que, siguiendo a Halliday (1994: 53), el Tema de una cláusula incluye todos los elementos textuales e interpersonales hasta el primer elemento experiencial. A continuación, se explica cómo se procedió en el cálculo y recopilación de los datos en cada uno de estos dominios que forman un Tema en español.

1.4.2. Esquema de análisis

El corpus se analizó principalmente de manera cuantitativa. A continuación se describen los pasos que se siguieron para hacer el análisis del Tema.

1. Para empezar, en línea con McCabe (1999), tomamos en consideración que cada texto tiene una extensión diferente, así que primero fue necesario calcular el número total de cláusulas analizadas por cada texto, siguiendo los criterios desarrollados en el párrafo 1.4.1 anterior.

- a. Posteriormente, calculamos el número de Temas experienciales, interpersonales y textuales utilizados en los tres sub-corpus de CA y en el CB dividiendo el número total de ejemplos de cada tipo de Tema por el número total de cláusulas analizadas en cada texto⁵.
2. Sucesivamente, cada tipo de Tema se dividió de acuerdo a las categorías que lo componen. Para los **Temas experienciales**, se calculó cuántos de estos eran participantes, procesos, adjuntos circunstanciales y cláusulas hipotácticas. A su vez, se subdividió cada una de estas categorías.
 - a. En cuanto a los **participantes**, se calculó cuántos de estos eran **Metáforas Gramaticales**⁶.
 - b. Para los **procesos** se calculó el número de procesos con un **sujeto implícito**, el de las formas verbales con ‘se’, como por ejemplo los procesos **impersonales**, las formas **pasivas** y los procesos **reflexivos**, y el número de procesos **inacusativos**.
 - c. Los **adjuntos circunstanciales** y las **cláusulas hipotácticas** se calcularon de acuerdo a si se trataba de circunstancias de **ubicación**, **extensión**, **causa**, **manera**, **eventualidad**, **acompañamiento**, **rol**, **materia** y **punto de vista**.
 3. El mismo criterio de análisis se aplicó con los Temas interpersonales y textuales. Para los **Temas interpersonales**, calculamos primero su distribución en los diferentes sub-corpus con respecto al número total de cláusulas.
 - a. Sucesivamente, dividimos los Temas interpersonales en **congruentes** y **metafóricos**⁷.
 4. Para los **Temas textuales**, después de calcular su distribución en cuanto al número total de cláusulas, calculamos el porcentaje de cada una de las tres subcategorías que los componen: **conjunciones**, **adjuntos conjuntivos** y **continuativos** (Halliday y Matthiessen, 2004).

⁵ Siendo que se analizaron solamente las cláusulas independientes, el número total de estas cláusulas corresponde al número total de Temas experienciales analizados.

⁶ De las metáforas gramaticales se habló ampliamente en el capítulo 1, apartado 6. Cabe resaltar, sin embargo, que en el análisis consideramos como metáforas gramaticales sólo las nominalizaciones con un grupo nominal complejo. Por ejemplo, se consideró el participante “*La complejidad del aparato estructural estatal, en cada una de las potencias económicas antes mencionadas*” (TM_2), pero no el participante “*La transformación*” (TM_3). Asimismo, señalamos que las expresiones que ya tienen un ámbito específico de uso, como ‘globalización’, ‘neoliberalismo’, etc., tampoco se consideraron como metáforas gramaticales.

⁷ A este propósito, recordamos que las cláusulas de proyección del tipo *creo que*, *pienso que*, *es importante que*, etc., se consideraron en el marco del Tema interpersonal, como metáforas interpersonales, siguiendo principalmente a Hewings (2004) (ver apartado 6.1.3 del capítulo I).

1.4.3. La anotación y la ejemplificación del corpus

Para una más fácil recopilación de los datos, como se ejemplifica en la tabla 3.1 a continuación, los Temas se marcaron manualmente con carácter ‘negrita’ (Temas experienciales), con ‘cursiva’ (Temas interpersonales)⁸ y con ‘subrayado’ (Temas textuales). Asimismo, las diferentes subcategorías que componen cada uno de estos dominios temáticos se identificaron con un código de letras mayúsculas que indicaran el tipo de subcategoría temática (por ejemplo, las metáforas gramaticales se marcaron como (MG), proceso con sujeto implícito (S)V, etc.). En la tabla a continuación se reporta una síntesis de cómo se anotó el corpus.

Tabla 3.1. Clasificación y etiquetado de los Temas experienciales, interpersonales y textuales

Tipo de Tema	Subcategoría temática	Ejemplo anotado	
		TEMA	REMA
Experiencial	Participante:	El IDH , (Part)	incluye 175 países... (Rm_1)
	Participante con metáfora gramatical:	La intervención de la sociedad, de los sindicatos, de los partidos políticos y del estado (MG)	son fuerzas que... (TM_1)
	Proceso con sujeto implícito:	Vivimos (S)V	en una época en la cual... (En_2)
	Procesos con <i>se</i> :	Se calcula , (se-V)	en la medida de lo posible, en función de la información (Rm_3)
	Proceso antepuesto al sujeto:	Son (VS)	ellos, nadie más, los “destinados” a garantizar... (TM_1)
	Adjunto circunstancial:	En 1915 , (ACirc-Ubi)	<i>Rodolfo Robles, médico guatemalteco</i> ... (En_7)
	Cláusula hipotáctica:	Para llegar a la democracia (CH-Cau)	<i>se necesitó la creación de instituciones</i> ... (En_19)
<i>Interpersonal</i>	Congruente:	<u>Puede</u> (IC) encubrir	diferencias importantes... (Rm_5)
		<u>Sin duda</u> (IC) me quedaron	más preguntas que respuestas... (En_18)
	Metafórico:	<u>Me parece que no</u> (IM) tendremos	respuestas absolutas... (En_19)
		<u>Es necesario</u> (IM) determinar	los límites máximos y mínimos... (Rp_3)
<u>Textual</u>	Conjunción:	<u>Pero</u> (CJ) resulta	sorprendente comprobar que... (En_8)
	Adjunto conjuntivo:	<u>Sin embargo</u> , (ACj) estos organismos	carecen de datos... (Rm_6)
	Continuativo:	<u>Pues</u> (CT) ahora	los derechos serán... (En_3)

En la primera columna de la tabla 3.1 se representan los tres tipos de Tema: experiencial, interpersonal y textual, y su respectiva anotación en el texto. En la segunda, aparece la clasificación

⁸ Cabe resaltar que en las cláusulas imperativas e interrogativas, los procesos y los pronombres interrogativos (por ejemplo, *volvamos* y *qué*) se consideraron tanto Temas experienciales como interpersonales, y por esto se marcaron en el texto en negrita y en cursiva).

de los elementos que se analizaron en esta tesis (de acuerdo con la clasificación que proporcionamos en el capítulo II). En la tercera columna, se ejemplifica el Tema con el tipo de codificación utilizada en el análisis. En la última columna, se reporta el Rema de la oración. Al final del Rema se inscribe también un código que identifica al texto, de acuerdo al sub-corpus ejemplificado, de tal manera que para los textos modelo, se utilizó la abreviatura TM_1, TM_2, TM_n y para los textos de los alumnos, se utilizaron las abreviaturas Rm_ 1, Rm_2, Rm_n (resúmenes); Rp_1, Rp_2, Rp_n, (reportes); y En_1, En_2, En_n (ensayos).

2. ANÁLISIS DEL CORPUS

2.1. Ejemplo de análisis

A continuación se presenta el análisis de la estructura temática de un texto completo, para mostrar como se aplicó la metodología descrita en la sección 1.4. Este texto es un ensayo del corpus A (En_1). Cada cláusula se marcó con un número entre paréntesis (1, 2, 3...) al comienzo de cada oración analizada. En la tabla presentamos el texto siguiendo la división en párrafos que hace el autor.

Cuadro 3.5. Ejemplo de análisis de un ensayo del corpus A

<p>Título ensayo (En_1): Competencias Laborales</p> <p>(1) El presente escrito no tiene por finalidad extenderse o profundizar en la idea que tengo sobre la competitividad, (2) es simplemente una válvula de escape al concepto abordado y que da título al presente, concepto que, según mi juicio, no solo está mal empleado, sino que es usado como pretexto para justificar la explotación del ser humano por el ser humano.</p> <p>(3) Hablar de competencias parece ser lo común en nuestros días. (4) Se habla que todo mundo debe ser competitivo en la escuela, en el trabajo y en tantos aspectos más de la vida. (5) Si no se es competitivo se está perdido (6) y no se obtendrá "éxito" en ésta vida... (7) <i>habría que pedirles</i> a aquellos que gustan de usar este discurso, que especificaran a que se refieren al hablar de éxito, (8) pero ese es otro tema. (9) Volvamos a la competencia. (10) La Real Academia Española define competencia de la siguiente manera:</p> <p><i>Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.</i></p> <p>(11) Al hablar de competencia uno podría imaginarse (o al menos así lo hago yo) alguna especie de justa deportiva o cualquier otra especie de juego en dónde no está de por medio mas que cosas superfluas que adolecen de la mayor importancia. (12) Sin embargo, el concepto de competencia parece que ha cobrado un nuevo significado, significado que está subordinado al sistema económico que nos gobierna y que le permite al mismo fabricar nuevos tipos de barbarie, tal vez más sutiles a lo que podamos imaginar como barbarie, pero al fin y al cabo barbarie.</p> <p>(13) La idea de ser competitivo nos ha permeado hasta el más secreto fondo de nuestras fibras sin, tal vez, darnos cuenta de la misión de este discurso, y de quiénes viene este discurso. (14) <i>No quiero que se entienda</i> que afirmo que la competencia es un monstruo y debe ser aniquilada, (15) lo que digo es que la competencia no debe ser aplicada en los ámbitos laborales, o mejor dicho, en los ámbitos sociales. (16) Una sociedad jamás será justa y equitativa mientras la competencia determine cuáles serán aquellos "aptos para sobrevivir". (17) <i>Me atrevo sin temor a comparar</i> esto con el organicismo de Ratzel, (18) y recordemos que éste organicismo ha llevado la humanidad a dos inmensas desgracias.</p> <p>(19) La competitividad ha entrado en nuestra vida para tomar el rol que alguna vez jugó el organicismo y así justificar que, <i>sino eres competitivo, te quedas fuera</i>.</p> <p>(20) Siendo muy estrictos, la idea de sustituir (en el mejor sentido de la palabra) a aquellos que no "sirven" para determinada actividad no es tan mala por sí misma, (21) lo inadmisibile es que se use como equivalente de las leyes naturales en donde sobrevive el más apto o el más fuerte. (22) Deberíamos entender que si presumimos de ser seres racionales, debemos dejar atrás las "competencias laborales" y adquirir, para hablar mal y pronto, cooperaciones laborales, o como diría alguna profesora: "estamos en competencia, deberíamos estar en colaboración".</p> <p>(23) La competitividad es el discurso del cual se vale el capitalismo para sobrevivir y crecer: (24) "compite y se exitoso" nos dice el sistema, (25) pero nosotros deberíamos comprender que competir es quitarle las oportunidades a otros, pasar por encima de otros para pasar de ser competidores a ser como aquellos que nos dicen que compitamos, o que nos obligan a competir.</p> <p>(26) La lucha entre los individuos hace que el sistema se fortalezca, (27) es la más pura manifestación del individualismo. (28) Estamos tan inmersos en él que parece no haber otra forma de vivir, (29) y tal vez en las presentes circunstancias así es, (30) no hay otra manera de vivir en ésta sociedad. (31) ¿Qué nos queda entonces? (32) <i>Por lo menos, nos queda</i> el aceptar que debería haber más colaboración y menos competencias.</p>
--

Este texto está compuesto por 8 párrafos e incluye 28 cláusulas declarativas, 3 imperativas (*Volvamos a la competencia; recordemos que éste organicismo, compite y se exitoso...*) y 1 interrogativa (*¿Qué nos queda entonces?*). En cuanto al análisis temático, el texto tiene 32 Temas experienciales (que corresponden al número total de cláusulas analizadas), 11 Temas interpersonales y 6 Temas textuales. De los Temas experienciales, 14 son participantes (*El presente escrito, La Real Academia Española, el concepto de competencia, nosotros, qué, etc.*) y hay sólo una metáfora gramatical a comienzo del último párrafo (*La lucha entre los individuos*). Asimismo, el texto tiene 14 procesos como Temas distribuidos de la siguiente manera: 6 son procesos con un sujeto implícito (*es, estamos, nos queda, etc.*); 4 son procesos impersonales (*se habla, se obtendrá, habría que pedirles, se entienda*); 3 son procesos que señalan el modo imperativo (*volvamos, recordemos, compite y se exitoso*) y hay 1 proceso en el cual se invierte sujeto y verbo (*hay*). El texto tiene también 1 adjunto circunstancial (*en las presentes circunstancias*) y 3 cláusulas hipotéticas (*si no se es competitivo, al hablar de competencia, siendo muy estrictos, etc.*).

El texto tiene 2 Temas interpersonales metafóricos (*no quiero que, me atrevo sin temor a*), mientras que los remanentes 9 son congruentes (*no, habría que, deberíamos, tal vez, por lo menos, etc.*). Dentro de los Temas textuales, 5 de estos son conjunciones (*y y pero*) y hay sólo un adjunto conjuntivo (*sin embargo*). En cuanto a la categoría de Temas múltiples, el texto tiene 14; es decir, de las 32 cláusulas principales, 14 tienen además del elemento experiencial obligatorio, un Tema textual y/o uno interpersonal.

Los criterios de análisis que se consideraron para el texto ejemplificado en el cuadro 3.5 se aplicaron a todo el corpus. En la siguiente parte, presentamos, primero, los resultados de cada categoría temática analizada: Temas experienciales, textuales e interpersonales, tomando en cuenta cada uno de los tres sub-corpus del corpus A y del corpus B. En el capítulo sucesivo, discutimos cada género en detalle de acuerdo a los resultados más sobresalientes, y finalmente unificamos los datos de los sub-corpus de CA y los comparamos con el corpus B.

2.2. Los Temas experienciales

En este apartado presentamos los resultados concernientes a la distribución de los Temas experienciales en el corpus A. Cabe recordar que el porcentaje de ocurrencias de cada tipo de Tema se calculó dividiendo este número por el total de cláusulas. Siendo que analizamos sólo la estructura temática de las oraciones independientes y finitas, el número total de estas cláusulas corresponde al número total de Temas experienciales. Para empezar, dividimos estos Temas de acuerdo a la categoría a la que pertenecen, a saber, participantes, procesos, adjuntos circunstanciales y cláusulas

hipotáticas. El corpus A, además, se dividió de acuerdo a los géneros que lo componen. Los resultados relativos al tipo de Tema experiencial se reportan en la tabla 3.2 a continuación.

Tabla 3.2. Las categorías de Temas experienciales en todo el corpus

	Participantes		Procesos		Adj. Circunstanciales		Cláusulas Hipotáticas		Total Temas experienciales	
	N	%	n	%	n	%	N	%	n	%
Resúmenes	371	58.33	109	17.14	83	13.05	73	11.48	636	100
Reportes	694	57.93	265	22.12	169	14.11	70	5.84	1198	100
Ensayos	1285	54.24	508	21.45	412	17.39	164	6.92	2369	100
Corpus B	717	58.77	165	13.53	254	20.82	84	6.88	1220	100

Como la tabla 3.2 demuestra, el constituyente más tematizado, tanto en los sub-corpus del CA como en el CB, son los participantes, y el menos tematizado son las cláusulas hipotáticas. En el cuadro 3.6, se ejemplifican algunos participantes utilizados en los resúmenes, reportes y ensayos del corpus A y en el corpus B. (En los ejemplos marcamos los Temas experienciales con negrita).

Cuadro 3.6. Los participantes en los sub-corpus del CA y en el CB

Ejemplos	TEMA	REMA
(1)	Los historiadores	afirmaban que...(Rm_10)
(2)	Los minerales del suelo	proceden directa o indirectamente de la roca madre (Rp_8)
(3)	La educación superior	necesita ahora una visión renovada para su planeación... (En_2)
(4)	La migración	dispara diversas angustias... (TM_5)

Los procesos constituyen la segunda elección temática más frecuente en cada uno de los sub-corpus del CA, mientras que en el CB, se usan más adjuntos circunstanciales que procesos, en esta misma posición, y el porcentaje es más alto también con respecto a los demás sub-corpus del corpus A. Asimismo, se puede observar que hay más procesos en los reportes y ensayos que en los resúmenes del corpus A. En los cuadros 3.7, 3.8 y 3.9 a continuación, se reportan unos ejemplos de procesos, adjuntos circunstanciales y cláusulas hipotáticas extraídos del corpus.

Cuadro 3.7. Los procesos en los sub-corpus del CA y en el CB

Ejemplos	TEMA	REMA
(5)	Consideraba	que los orígenes de la agricultura provenían de...(Rm_13)
(6)	Se observa	el promedio de los minerales con longitudes de onda. (Rp_8)
(7)	Hemos visto	en todo el mundo con la danza. (En_8)
(8)	Se elaboraron	diagnósticos sobre la situación...(TM_3)

Cuadro 3.8. Los adjuntos circunstanciales en los sub-corpus del CA y en el CB

Ejemplos	TEMA	REMA
(9)	Además en esta lectura	se nos dan varias teorías...(Rm_12)
(10)	Mediante esto	pasamos a la densidad real que es...(Rp_1)
(11)	Al final del siglo XX	el mundo se transformaba a pasos agigantados...(En_12)
(12)	En el presente ensayo	sostenemos que América Latina al mismo tiempo que posee...(TM_1)

Cuadro 3.9. Las cláusulas hipotácticas en los sub-corpus del CA y en el CB

Ejemplos	TEMA	REMA
(13)	Para permitir la comparación entre países,	el IDH se calcula, en la medida de lo posible..(Rm_4)
(14)	Aunque algunas plantas absorben cierta cantidad de agua directamente de la lluvia y el rocío,	la mayor parte del agua utilizada por las plantas...(Rp_3)
(15)	Para que una persona sea competente en determinada ocupación, oficio o profesión	debe poseer determinados conocimientos...(En_2)
(16)	Como si la internacionalización económica fuera algo nuevo,	algunos analistas localizan a la globalización en el último cuarto del siglo XX. (TM_2)

Ahora bien, cada uno de estos constituyentes temáticos se analizó de acuerdo a las subcategorías que lo componen y los datos se presentan en los apartados a continuación.

2.2.1. Los participantes como Temas experienciales

Para empezar, presentamos los datos relativos a los participantes. Anteriormente, (capítulo I, apartado 5.1), explicamos que el ‘participante’ en términos sistémico-funcionales representa a los que toman parte en el evento representado por el proceso y se realizan normalmente por medio de un grupo nominal. En hacer el análisis, calculamos cuántos de estos participantes constituyen metáforas gramaticales (es decir, son participantes que tienen una nominalización sujeta a un proceso de modificación). Los resultados se presentan en la tabla 3.3 a continuación.

Tabla 3.3. Las Metáforas Gramaticales en el corpus

	Metáforas Gramaticales		Total participantes	
	n	%	n	%
Resúmenes	144	39.13	371	100
Reportes	256	36.89	694	100
Ensayos	509	39.61	1285	100
Corpus B	389	54.25	717	100

Si se observa la tabla 3.3, se puede ver que en el corpus B, se emplean más metáforas gramaticales con respecto a otros tipos de participantes, y más que en los sub-corpus de CA. En el cuadro 3.10 a continuación presentamos unos ejemplos de metáforas gramaticales extraídos del corpus.

Cuadro 3.10. Las Metáforas Gramaticales en los sub-corpus del CA y en el CB

Ejemplos	TEMA	REMA
(17)	Los cambios que sufren de año en año los valores del IDH y las clasificaciones entre una edición y otra del Informe sobre Desarrollo Humano	se deben más a revisiones de los datos...(Rm_6)
(18)	El resultado de esta primera practica para todo el pozo	en general fue de 35.42% de humedad del suelo...(Rp_4)
(19)	La construcción del espacio como segunda naturaleza,	es entendida a partir de las relaciones históricas de producción...(En_19)
(20)	La exigencia de una mayor capacitación	se manifiesta tanto hacia afuera como hacia dentro de la empresa. (TM-3)

Por ejemplo, en el Tema de la oración (17), la metáfora gramatical es dada por el sustantivo plural “los cambios”, la cual constituye una nominalización del proceso “cambiar”, más la modificación que sigue, “que sufren de año en año los valores del IDH...”.

2.2.2. Los procesos como Temas experienciales

Como se explicó en el segundo capítulo, (apartado 4) el español es básicamente una lengua SVO, pero este orden no es fijo, y es posible no sólo alternar entre SV y VS, sino también omitir el sujeto, puesto que este se puede recuperar de la información morfológica del verbo. Además, en español se pueden usar en posición inicial los verbos llamados impersonales, los reflexivos y las construcciones pasivas, introducidos por el clítico “se”. Ahora bien, como hicimos con los participantes, analizamos también el tipo de proceso que los autores utilizan más en los ensayos, dividiéndolos entre procesos que tienen un sujeto implícito (S)V, procesos introducidos por el clítico (*se*-V); y procesos que se anteponen al sujeto (VS).

Tabla 3.4. Los procesos en posición temática en el corpus

	(S)V		se-V		VS		Total procesos	
	N	%	N	%	n	%	n	%
Resúmenes	72	66.05	35	32.11	2	1.84	109	100
Reportes	178	67.17	69	26.04	18	6.79	265	100
Ensayos	363	71.46	110	21.65	35	6.88	508	100
Corpus B	82	49.7	55	33.34	28	16.96	165	100

El tipo de procesos más utilizados en posición temática en cada uno de los sub-corpus de A y en el corpus B son los que tienen un sujeto implícito ((S)V), seguidos por los procesos (se-V) y los que permiten la inversión de verbo y sujeto (VS). Sin embargo, cabe destacar que en los ensayos del corpus A hay una distribución mayor de procesos (S)V con respecto a los demás. Por otro lado, se puede ver que los resúmenes del corpus A y el corpus B presentan la distribución más alta de procesos se-V y que en el corpus B se utilizan más procesos VS. En los tres cuadros a continuación, se presentan ejemplos por cada una de estas categorías temáticas.

Cuadro 3.11. Las construcciones (S)V en los sub-corpus del CA y del CB

Ejemplos	TEMA	REMA
(21)	Pero [la lectura] ⁹ no demuestra	una particularidad en los problemas en países en donde el desarrollo humano (como lo menciona la lectura) no ha sido grande..(Rm_2)
(22)	por ejemplo, tenemos	materiales que predominan en suelos originados de cenizas volcánicas entre otros...(Rp_3)
(23)	(a) [El capitalismo] tortura (b) ocasiona	Afganos en Guantánamo, que los Palestinos que caen en la mas cruel desesperanza tengan que inmolarse...(EN_18)
(24)	Y eventualmente [el maíz] hizo	su camino hacia sitios como Guilá Naquitz y Coxcatlán. (TM_4)

Cuadro 3.12. Los procesos se-V en los sub-corpus del CA y del CB

Ejemplos	TEMA	REMA
(25)	Se nos menciona	que en una comunidad agrícola desarrollada existen 4 grupos de actividades...(Rm_12)
(26)	y se conservan	Los minerales más resistentes. (Rp_8)
(27)	se utiliza	para la identificación de distintas clases de suelos...(Rp_3)
(28)	y se calcula	que cerca de 3 millones de seres humanos viven con menos de 2 dólares...(En_12)

Cuadro 3.13. Las construcciones VS en los sub-corpus del CA y del CB

Ejemplos	TEMA	REMA
(29)	Hay	otro método que no utiliza aparato alguno ... (Rp_2)
(30)	Pero también existe	Una relación entre el tipo de minerales presentes en el suelo y las precipitaciones. (Rp_8)
(31)	es decir comenzó	la era de la trasnacionalización de las principales empresas dominantes en el mundo... (En_19)
(32)	Surgió,	así, un rico pensamiento estrechamente ligado al estudio del acontecer social... (TM_1)

El Tema experiencial de estos ejemplos está compuesto por los procesos (S)V, se-V, y VS y está marcado con negrita.

⁹ Para facilitar la lectura de los ejemplos, se proporciona el sujeto de las cláusulas entre paréntesis cuadros [...]

2.2.3. Los adjuntos circunstanciales y las cláusulas hipotácticas como Temas experienciales

Las últimas categorías que incluimos en el análisis del Tema experiencial son los adjuntos circunstanciales y las cláusulas hipotácticas, las cuales, junto a los participantes y a los procesos, construyen el sistema de transitividad de una lengua. En términos generales, las circunstancias tienen la función de definir el contexto espacial, temporal, causal, etc., en el cual se desarrollan los eventos descritos en una oración. Cabe recordar, siguiendo principalmente a McCabe (1999), Forey (2002) y Hewings (2004), que las cláusulas hipotácticas se consideran en cuanto a su función circunstancial cuando están en posición inicial, y por esta razón se estudian en este apartado junto a los adjuntos circunstanciales. Las circunstancias se dividieron en las categorías propuestas por Halliday y Matthiessen (2004): ubicación, extensión, manera, causa, eventualidad, acompañamiento, papel, materia y punto de vista. En la tabla 3.5 a continuación, se reportan los datos relativos a la distribución de los adjuntos circunstanciales en el corpus, siguiendo el orden en el que estos adjuntos se presentaron en el marco teórico; mientras que en la tabla 3.6, presentamos los resultados concernientes a las cláusulas hipotácticas.

Tabla 3.5. Los adjuntos circunstanciales en los sub-corpus del CA y del CB

	Resúmenes		Reportes		Ensayos		Corpus B	
	N	%	n	%	n	%	N	%
Ubicación	41	49.39	99	58.58	260	63.11	108	42.52
Extensión	4	4.82	4	2.37	30	7.28	26	10.24
Manera	7	8.43	19	11.24	21	5.1	20	7.87
Causa	21	25.31	28	16.57	26	6.31	28	11.03
Eventualidad	-	-	-	-	3	0.73	4	1.57
Acompañamiento	1	1.21	7	4.14	25	6.07	19	7.48
Papel	-	-	-	-	1	0.24	-	-
Materia	7	8.43	11	6.51	22	5.34	11	4.33
Punto de vista	2	2.41	1	0.59	24	5.82	38	14.96
Total adjuntos circunstanciales	83	100	169	100	412	100	254	100

Como la tabla 3.5 demuestra, en todos los sub-corpus de A y en el corpus B el adjunto más común en el Tema concierne la ‘ubicación’. Sin embargo, cabe destacar que los ensayos del corpus A son los que tienen la distribución más alta de estos adjuntos (63%), mientras que el corpus B presenta la distribución más baja con respecto a todos los sub-corpus de A (42.5%). Asimismo, se puede notar que los resúmenes presentan la distribución más alta de adjuntos de causa (25.31%), mientras que los ensayos del corpus A presentan la más baja (6.36%). Otro dato que llama la atención es que los adjuntos de punto de vista son más frecuentes en el corpus B (14.96%) que en los sub-corpus del CA (Rp: 0.59%; Rm: 2.41%; En: 5.87%). En los cuadros a continuación, presentamos ejemplos de los adjuntos más frecuentes en el corpus.

Cuadro 3.14. Los adjuntos circunstanciales de ‘ubicación’ en los sub-corpus del CA y del CB

Ejemplos	TEMA	REMA
(33)	En los países en que el índice de desarrollo humano es muy elevado	se utiliza un método diferente...(Rm_20)
(34)	En Amecameca	las actividades agropecuarias han disminuido...(Rp_6)
(35)	En los países en desarrollo,	aproximadamente un niño de cada cinco abandona la escuela antes de completar el nivel de educación primaria. (En_5)
(36)	En la antropología social mexicana	Sauer es poco conocido...(TM_4)

Cuadro 3.15. Los adjuntos de causa en los sub-corpus del CA y del CB

Ejemplos	TEMA	REMA
(37)	Para el análisis de nuestro perfil	se obtuvieron valores de la Densidad aparente...(Rp_6)
(38)	Sin embargo, por las razones expuestas con respecto al inconveniente de estos métodos,	es normal hacer determinaciones insitu. (Rp_3)
(39)	Con la aparición de enfermedades exóticas en países desarrollados,	se incrementa la resistencia a los antimicrobianos...(En_13)
	Por su falta de organización	no desarrollan mecanismos de neutralización...(TM_5)

Cuadro 3.16. Los adjuntos de ‘manera’ en los sub-corpus del CA y del CB

Ejemplos	TEMA	REMA
(40)	Por medio del IDH	se puede medir el nivel de bienestar del desarrollo humano...(Rm_15)
(41)	Por tanto, en condiciones de fuerte acidez,	la fijación del nitrógeno y la mineralización de residuos vegetales se reducen. (Rp_4)
(42)	Por ello, al igual que los individuos y las empresas,	el sistema de formación y capacitación requiere...(TM_3).
(43)	En este sentido, con herramientas metodológicas y conceptuales derivadas de la ecología	podemos incluir aquí el elemento de la biodiversidad y su relación estrecha con la amplitud en las opciones disponibles para los seres humanos a través de la cultura. (TM_1)

Cuadro 3.17. Los adjuntos de ‘punto de vista’ en el corpus B

Ejemplo	TEMA	REMA
(44)	Así, desde la perspectiva de la sociología del conocimiento:	el “globalismo pop” es un discurso justificante del <i>status quo</i> ... (TM_2)
(45)	Según algunos economistas, muy entusiasmados con este discurso,	la economía mundial se desliza hacia ... (TM_2)
(46)	De acuerdo con la OCD,	estas tres capacidades son las que permitirán... (TM_3)
(47)	Según la opinión de los sociólogos,	los inmigrantes tienden a perpetuar los patrones culturales de su lugar de proveniencia ... (TM_5)

2.2.3.1. Las cláusulas hipotácticas como Temas experienciales

Como se recordará del segundo capítulo apartado 3, una cláusula hipotáctica depende de otra cláusula ‘independiente’, y cuando se encuentra en posición temática, se analiza toda la unidad como un constituyente, esto es, como un único Tema experiencial. Las cláusulas hipotácticas se consideraron con respecto a las mismas funciones circunstanciales de los adjuntos. Sin embargo, como se puede ver en la tabla 3.6 a continuación, su distribución cambia considerablemente.

Tabla 3.6. Las cláusulas hipotéticas en el corpus A y en el corpus B

	Resúmenes		Reportes		Ensayos		Corpus B	
	N	%	n	%	n	%	n	%
Eventualidad	12	16.44	41	58.57	96	58.54	38	45.24
Causa	56	76.71	22	31.44	39	23.78	22	26.19
Ubicación	1	1.37	3	4.28	16	9.75	-	-
Manera	2	2.74	3	4.28	5	3.05	5	5.95
Extensión	0	0	1	1.43	-	-	-	-
Punto de vista	1	1.37	0	0	4	2.44	17	20.24
Acompañamiento	0	0	0	0	-	-	2	2.38
Materia	1	1.37	0	0	4	2.44	-	-
Total cláusulas hipotéticas	73	100	70	100	164	100	84	100

Antes que todo, se puede observar que las cláusulas de ‘eventualidad’ son las más frecuentes en posición temática, en los reportes y ensayos del CA y en el corpus B. Por otro lado, en los resúmenes, prevalecen las cláusulas hipotéticas de ‘causa’ sobre todas las demás. Conjuntamente, llama la atención que también cuando se realizan por medio de una cláusula, las circunstancias de ‘punto de vista’ son más frecuentes en el corpus B que en el corpus A. En los cuadros a continuación, se presentan unos ejemplos de cláusulas de eventualidad, causa y punto de vista.

Cuadro 3.18. Las cláusulas de ‘eventualidad’ en los sub-corpus del CA y del CB

Ejemplos	TEMA	REMA
(48)	Aunque está pensada como una medida substitutiva de los logros en materia de educación,	esta tasa no refleja la calidad...(Rm_16)
(49)	Eventualmente si transcurre el tiempo suficiente	el suelo maduro llega a ser...(Rp_8)
(50)	por lo tanto si el individuo es violento, agresivo o adicto,	es porque...(En_6)
(51)	Si consideramos que, en conjunto, el comercio exterior de América Latina significa en la actualidad menos de 5% del comercio mundial	entonces tenemos un panorama de crisis que nos permite sacar algunas conclusiones importantes. (TM_1)

Cuadro 3.19. Las cláusulas de ‘causa’ en los resúmenes del corpus A

Ejemplos	TEMA	REMA
(52)	Por lo tanto, para calcular el IDH de esos países,	se aplica una tasa de alfabetización de 99,0%. (Rm_7)
(53)	Para conocer el impacto del VIH/SIDA,	se combinaron los últimos cálculos de la prevalencia del VIH...(Rm_3)
(54)	Para recopilar datos sobre alfabetización,	muchos países calculan la cantidad de personas alfabetizadas sobre la base de datos informados por los propios involucrados. (Rm_5)
(55)	Para comparar el nivel de vida entre los países	es necesario convertir las estadísticas económicas ... (Rm_19)

Cuadro 3.20. Las cláusulas de ‘punto de vista’ en el corpus B

Ejemplo	TEMA	REMA
(56)	Como lo advierte Kuhn,	al aprender un paradigma, el estudiante, el empresario, el funcionario... (TM_2)

(57)	Como bien lo ha expresado Alain Touraine,	estamos frente a una construcción ideológica ... (TM_2)
(58)	Como lo expresa Ruy Mauro Marini:	“sólo se puede hablar del surgimiento de una corriente estructurada... (TM_1)
(59)	Como lo expresa James Petras:	Las 'redes' de transporte/mercado que unían a los sectores productivos ... (TM_1)

2.3. Los Temas textuales

Hasta ahora nos ocupamos de investigar los constituyentes temáticos que indican qué tipo de información se va a integrar en la cláusula, en particular, qué tipo de participantes, procesos y circunstancias constituyen el punto de partida del mensaje. En esta sección y en la siguiente (2.3.1), por otro lado, empezamos a estudiar cómo estos Temas llegan a integrarse en el contexto, a través del estudio de los constituyentes temáticos textuales. Para empezar, en la tabla a continuación, se presenta la distribución de los Temas textuales en los sub-corpus que forman el corpus A y en el CB.

Tabla 3.7. Los Temas textuales

	Temas Textuales		Total cláusulas analizadas	
	n	%	N	%
Resúmenes	187	29.4	636	100
Reportes	263	21.95	1198	100
Ensayos	554	23.38	2369	100
Corpus B	355	29.1	1220	100

Como se puede ver en la tabla 3.7, los resúmenes del CA y el CB presentan la distribución más alta de Temas textuales, mientras que la más baja es la de los reportes y ensayos. Ahora bien, después de haber calculado la distribución de estos Temas en el corpus, se analizaron las diferentes categorías de Temas textuales que los componen. A continuación, consideraremos la distribución de estas categorías proporcionando algunos ejemplos.

2.3.1. Las subcategorías de Temas textuales

Los Temas textuales indican de manera explícita cuáles son las relaciones entre las diferentes cláusulas de un texto. Como se explicó en el capítulo II, apartado 3.2, existen diferentes categorías de estos Temas: conjunciones, adjuntos conjuntivos y continuativos. En la tabla 3.8 a continuación se presentan los resultados de la distribución de estos constituyentes en el corpus A.

Tabla 3.8. Las subcategorías de Temas textuales

	Conjunciones		Adj. Conjuntivos		Continuativos		Temas textuales	
	n	%	N	%	N	%	N	%
Resúmenes	119	63.64	58	31.02	10	5.35	187	100
Reportes	181	68.82	80	30.42	2	0.76	263	100
Ensayos	304	54.87	221	39.89	29	5.24	554	100
Corpus B	162	45.63	187	52.68	6	1.69	355	100

Como se puede ver en la tabla 3.8, en los tres sub-corpus del CA, la subcategoría de Tema textual más frecuente es la de las ‘conjunciones’, si bien cabe destacar que el porcentaje en los reportes es más alto con respecto a los demás sub-corpus del corpus A. Por otro lado, en el corpus B los Temas textuales más frecuentes son los ‘adjuntos conjuntivos’. Además, se puede observar que los ‘continuativos’ son muy poco usados en todos los sub-corpus de A y en el corpus B, si bien cabe destacar un uso ligeramente mayor en los ensayos y en los resúmenes con respecto a los reportes de CA y al corpus B. En los cuadros a continuación, presentamos ejemplos de estas tres categorías de Temas textuales. (En los ejemplos marcamos sólo el Tema textual con carácter subrayado).

Cuadro 3.21. Las conjunciones en todo el corpus

Ejemplos	TEMA	REMA
(60)	(a) los colores pardos	predominan en los materiales vegetales ligeramente descompuestos
	(b) <u>y</u> en los materiales vegetales casi totalmente descompuestos,	son de color negro (Rp_2)
(61)	<u>o</u> léase	de otra manera Carlos Salinas de Gortari... (En_18)
(62)	(a) la idea	se extiende al desarrollo tecnológico, a la informática y los medios de comunicación.
	(b) <u>Pero</u> fuera de estas dimensiones "materiales",	la globalización es una ficción ideológica...(TM_1)
(63)	(a) En el caso de las mujeres inmigrantes,	la edad depende de la elegibilidad de la mujer en el mercado matrimonial.
	(b) <u>Así</u> , las mujeres que se ocupan en el servicio domestico	quedan, por así decirlo, aisladas de contacto ... (TM_5)

Cuadro 3.22. Los adjuntos conjuntivos en los ensayos del corpus A y en el corpus B

Ejemplo	TEMA	REMA
(64)	(a) Al hablar de competencia	uno podría imaginarse (o al menos así lo hago yo) alguna especie de justa deportiva...
	(b) <u>Sin embargo</u> , el concepto de competencia	parece que ha cobrado un nuevo significado... (En_1)
(65)	(a) La movilidad del trabajo	ha exigido mayor velocidad de cambio y adaptación de los sistemas de educación ...
	(b) <u>Por ello</u> , la globalización	incluye, además de los procesos de producción y comercio, la de los sistemas de educación y capacitación ...
	(c) <u>De esta manera</u> , la creciente globalización y el desarrollo tecnológico	están provocando cambios fundamentales en los sistemas de formación y capacitación... (TM_3)

Cuadro 3.23. Los continuativos¹⁰ en los ensayos y resúmenes del corpus A

Ejemplos	TEMA	REMA
(66)	(a) Para decir esto	encontró toda una serie de evidencias...
	(b) <u>pues</u> Sauer	consideró que el mejor terreno...(Rm_13)
(67)	(a) El sistema de producción flexible	ha sido sumamente exitoso para el capital, de tal manera, que se ha convertido en motor de la economía mundial,
	(b) <u>pues</u> las empresas	deciden donde y cuando abrir y cerrar nuevas plantas de producción alrededor del mundo, sobre todo en los países subdesarrollados. (En_3)

2.4. Los Temas interpersonales

En la tabla 3.9 a continuación se presentan los resultados concernientes la distribución de los Temas interpersonales.

Tabla 3.9. Los Temas interpersonales

	Temas interpersonales		Total cláusulas analizadas	
	n	%	N	%
Resúmenes	61	9.59	636	100
Reportes	93	7.76	1198	100
Ensayos	272	11.39	2369	100
Corpus B	108	8.85	1220	100

Como se puede ver en la tabla, los ensayos del corpus A son los que tienen la distribución más alta de Temas interpersonales, mientras que los reportes son los que tienen la distribución más baja, si bien la diferencia entre los sub-corpus de A y el corpus B no sea muy alta. En el apartado a continuación nos ocupamos de investigar la distribución de las diferentes categorías de Temas interpersonales, y ahí presentaremos también unos ejemplos.

2.4.1. Las subcategorías de Temas interpersonales

Los Temas interpersonales se utilizan para expresar principalmente la modalidad de una oración. Esta tiene diferentes orientaciones, pero en este estudio se quiso enfocar sólo la diferencia entre las formas más implícitas y explícitas de expresar la modalidad, las cuales corresponden, respectivamente, a una expresión ‘congruente’ y ‘metafórica’ de la opinión del hablante (ver capítulo I, apartado 6.1.3.1 para una descripción de las diferentes orientaciones de la modalidad). Si bien en la tabla 3.10 a continuación se puede observar que en todo el corpus A es más frecuente expresar la modalidad de manera congruente que metafórica, si se comparan los sub-corpus entre sí, emergen diferencias interesantes.

¹⁰ Cabe recordar que ‘pues’ es el único continuativo utilizado en el corpus.

Tabla 3.10. Las subcategorías de Temas interpersonales

	Metafórico		Congruente		Total Temas interpersonales	
	n	%	n	%	n	%
Resúmenes	18	29.59	43	70.41	61	100
Reportes	8	8.6	85	91.4	93	100
Ensayos	69	25.36	203	74.64	272	100
Corpus B	19	17.59	89	82.41	108	100

En esta tabla se puede ver que los resúmenes del CA tienen el porcentaje más alto de metáforas interpersonales, seguidos por los ensayos, mientras que los reportes presentan el porcentaje más bajo. El corpus B, por otro lado, se encuentra aproximadamente a la mitad en la distribución de estos Temas con respecto a los sub-corpus del CA. En el cuadro 3.24 a continuación, presentamos unos ejemplos de metáforas interpersonales extraídos de los resúmenes y ensayos del corpus A. En los ejemplos marcamos sólo las metáforas con el carácter cursiva.

Cuadro 3.24. Las metáforas interpersonales en los resúmenes y ensayos del corpus A

Ejemplos	TEMA	REMA
(68)	<i>Me parece que</i> el IDH	es una alternativa para calcular el desarrollo... (RM_3)
(69)	(a) <i>Es importante</i> tomar en cuenta	todos los datos por que es a partir de ellos que los análisis de tipo geográfico social de una determinada región. (RM_4)
(70)	<i>Creo que</i> es	una forma de empezar a pensar...(EN_6)
(71)	<i>Considero que podría</i> ser,	por una parte cierta la anterior afirmación ... (EN_3).

En el cuadro 3.25 a continuación, por otro lado, presentamos unos ejemplos de Temas interpersonales congruentes, extraídos de los reportes del corpus A y del corpus B.

Cuadro 3.25. Los Temas interpersonales congruentes en los reportes y en el corpus B

Ejemplo	TEMA	REMA
(72)	(a) <i>Normalmente</i> , la reacción del suelo	tiene un rango entre PH 3 a 9... (RP_1)
(73)	En este sentido, <i>se deben</i> otorgar	apoyos y dar facilidades para que el individuo pueda satisfacer sus necesidades de formación de la manera más rápida, económica y pertinente posible. (TM_3)
(74)	<i>Generalmente</i> se deja	a un lado el alto grado de integración de la actividad económica internacional durante la Pax Británica ... (TM_2)
(75)	<i>Naturalmente</i> , ante la amenaza de una internacionalización del efecto dragón más allá de Asia,	el llamado Consenso de Washington en torno a la economía mundial empieza a mostrar fisuras. (TM_2)

2.5. Los Temas múltiples

En la tabla 3.11 a continuación se presentan los resultados relativos a los Temas múltiples y en ella se repiten también los resultados de la distribución de los Temas textuales e interpersonales. Como se explicó en el marco teórico (capítulo II, apartado 3.3), cuando un Tema tiene elementos interpersonales y/o textuales, además del constituyente experiencial obligatorio, se le dice Tema múltiple. Los resultados que conciernen esta categoría temática se resumen en el apartado a continuación.

3.11. Los Temas múltiples

	Temas múltiples		Temas Textuales		Temas interpersonales		Total cláusulas analizadas	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Resúmenes	207	32.55	187	29.4	61	9.59	636	100
Reportes	305	25.45	263	21.95	93	7.76	1198	100
Ensayos	708	29.66	554	23.38	272	11.39	2369	100
Corpus B	415	34.02	355	29.1	108	8.85	1220	100

Antes que todo, se puede observar que el corpus B presenta la distribución más alta de Temas múltiples (seguido por los resúmenes). Los reportes, por otro lado, son los que presentan la distribución más baja.

En el cuadro 3.26 a continuación, marcamos los tres tipos de Temas que hemos considerado hasta ahora, experienciales (negrita), textuales (subrayado) e interpersonales (cursiva).

Cuadro 3.26. Los Temas múltiples en los sub-corpus de A y en el corpus B

Ejemplos	TEMA	REMA
(76)	<u>Y por lo cual</u> <i>no me quiero</i> imaginar	el margen de error de años que se tienen sobre fósiles o varias o demás cosas. (Rm_11)
(77)	<u>Y pueden</u> considerarse	una amalgama entre litosfera...(Rp_3)
(78)	<u>Por tanto</u> <i>se debe</i> reducir	la capacidad del gobierno con el fin de promover el libre mercado. (En_12)
(79)	<u>Por ello</u> , <i>de ninguna manera</i> la región latinoamericana	puede ser absorbida y diluida en nociones abstractas como “globalización”...(TM_1)

Estos tres elementos temáticos constituyen el punto de partida del mensaje y juntos ayudan a establecer la coherencia del mensaje, o bien, permiten que el lector se ubique en el texto, por un lado, sujetando el mensaje con el discurso previo (Tema textual), por otro, reflejando el punto de vista según el cual se puede interpretar este mensaje (Tema interpersonal), y finalmente, indicándonos cuál es el participante, evento o circunstancia del que se está hablando (Temas experiencial).

3. Conclusiones

En este tercer capítulo, presentamos la metodología y los resultados del análisis del corpus. En la metodología (apartado 1) se delinearon los objetivos y las hipótesis que motivaron la investigación y sucesivamente se describieron el corpus y los criterios según los cuales se abordó el análisis temático. En el análisis del corpus (apartado 2), se presentaron los resultados del estudio cuantitativo, acompañados por ejemplos extraídos del corpus, los cuales representan cada una de las categorías temáticas definidas en el marco teórico, y fueron analizados con base en los criterios metodológicos descritos en la primera parte de este mismo capítulo.

En el capítulo siguiente, se discuten estos resultados tomando en cuenta, primero, cada uno de los géneros analizados, y sucesivamente, comparando el corpus de textos escritos por los estudiantes con el corpus de textos modelo, de acuerdo con los dos objetivos principales propuestos en esta tesis.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el capítulo anterior, consideramos la distribución de los Temas experienciales, textuales e interpersonales en cada uno de los sub-corpus del corpus A y en el corpus B. Esto nos permitió evidenciar algunas similitudes pero sobre todo diferencias entre los géneros analizados. Para empezar, en la categoría de Temas experienciales vimos que en todos los sub-corpus del CA como en el CB el ‘participante’ es el constituyente más tematizado. Después de los participantes, en cada uno de los sub-corpus del corpus A, los procesos constituyen la segunda elección más frecuente, mientras que en el corpus B, son los adjuntos circunstanciales. Para todos los sub-corpus de A y el corpus B las cláusulas hipotácticas representan la elección temática menos frecuente.

En lo que concierne a los otros tipos de Tema, encontramos que los Temas textuales son más usados en todos los sub-corpus del CA y en el CB con respecto a los Temas interpersonales. Asimismo, no hay mucha diferencia entre los sub-corpus de A y el corpus B en la distribución de los Temas interpersonales. Finalmente, consideramos la distribución de los Temas múltiples. El porcentaje mayor de estos Temas es el del corpus B, si bien cabe resaltar que es la distribución de Temas textuales lo que aumenta el porcentaje de Temas múltiples en este corpus. Los reportes, por otro lado, son los que presentan la distribución más baja, lo cual se explica lógicamente por la menor distribución en este sub-corpus tanto de Temas textuales como interpersonales. Sin embargo, las diferencias más significativas entre los diferentes sub-corpus se pudieron observar en las subcategorías de los diferentes constituyentes temáticos, como se discutirá en los apartados a continuación.

En el capítulo precedente, se describieron los datos de acuerdo a las categorías temáticas analizadas. En los apartados siguientes, por otro lado, se discuten, primero, los resultados desde el punto de vista del género al que pertenece cada sub-corpus, considerando las elecciones temáticas más relevantes para estos géneros. Sucesivamente, se compara el corpus A con el corpus B.

1. LOS RESÚMENES

Si consideramos la estructura del texto en términos de género, los resúmenes de nuestro corpus se pueden subdividir en dos partes: una primera parte, en la cual se sintetizan los puntos centrales de la lectura, y una segunda parte conclusiva, en la cual el autor expresa su opinión sobre el texto. Desde el punto de vista de las elecciones temáticas, en la primera parte del texto, se reproducen los patrones

temáticos del texto resumido, y en la segunda parte es más evidente el aspecto interpersonal, puesto que a los alumnos se les solicita explícitamente que expresen su opinión sobre la lectura. Cabe resaltar, no obstante, que en el análisis de los resúmenes notamos que el resumen del artículo, en la mayoría de los casos, consistió en copiar literalmente oraciones del texto, y esto caracteriza particularmente la población de alumnos tomada en consideración. Por otro lado, la expresión de las opiniones sobre la lectura refleja un lenguaje muy cercano al medio hablado.

Cuando analizamos los resúmenes, observamos que una de las características que los distinguen es el porcentaje mayor de circunstancias de ‘causa’ con respecto a los demás sub-corpus del CA y del CB. La mayoría de estos Temas se realiza por medio de cláusulas no finitas y adjuntos circunstanciales. Estas circunstancias tienen la función de situar el contexto causal para la información que sigue en el mensaje.

En el ámbito de los Temas textuales, los resúmenes se caracterizan por tener el porcentaje más alto de ‘continuativos’ con respecto a los demás sub-corpus de A y al corpus B. Los continuativos se usan para señalar un nuevo turno en el discurso. Estos elementos, como las conjunciones, si son presentes, son siempre temáticos, pero, a diferencia de los primeros, de acuerdo con Halliday y Matthiessen (2004: 81), son más propios de los diálogos, y por ende, del lenguaje hablado.

En efecto, otro rasgo distintivo de los resúmenes es que tienen el porcentaje mayor de Temas interpersonales metafóricos, comparados con los demás sub-corpus del CA y el CB. Sin embargo, mientras que los ‘continuativos’ se encontraron a lo largo de todo el resumen, las metáforas interpersonales se usan sólo en las conclusiones. Como se dijo en el primer capítulo (apartado 4.1) el propósito de un resumen es el de sintetizar un texto, pero cabe resaltar que uno de los requerimientos por parte del profesor fue que los alumnos lo hicieran de manera crítica, es decir, que expresaran también su opinión con respecto a la lectura, así que después de haber sintetizado la lectura, los autores de los resúmenes escriben un pequeño párrafo conclusivo en el cual expresan lo que piensan sobre la temática tratada en el texto. Siendo un requerimiento por parte del profesor lo de escribir lo que piensan, es bastante común que la hagan de manera explícita.

2. LOS REPORTES

Los reportes de este corpus se escriben con el propósito de referir los resultados obtenidos en laboratorio, analizando muestras de suelo colectadas durante el trabajo de campo. Los reportes analizados se dividen en tres apartados principales que hemos definido de la siguiente manera: introducción, descripción y recomendaciones. La introducción tiene la función de exponer el fenómeno que se va a investigar; en la descripción, que constituye el cuerpo más extenso de estos escritos, se definen las diferentes características del suelo, como por ejemplo la humedad, el color, la

densidad, la textura, etc.; en las conclusiones, se proporcionan unas recomendaciones, esto es, se describe el tipo de cultivo apto para el suelo analizado. Asimismo, cabe resaltar que los resultados obtenidos en el laboratorio se reportan en una tabla (cuyo formato es igual en todos los reportes) al comienzo del escrito. Sin embargo, en ningún reporte de los que hemos analizado en esta tesis se describe cómo interpretar esta tabla y tampoco la manera en la que se procedió en el análisis de la muestra de suelo, es decir, la metodología adoptada.

Si consideramos las elecciones temáticas principales hechas en los reportes, pudimos observar que este género se caracteriza por tener el porcentaje mayor de procesos en posición temática. Además, considerando las subcategorías de procesos utilizadas, notamos que la mayoría son los que tienen un sujeto implícito. El uso de procesos (S)V en posición temática sirve esta función descriptiva y en efecto, uno de los propósitos de estos reportes es el de definir conceptos propios del área de suelos, o bien, de describir estos conceptos. Esto está en línea con los resultados de Alonso (1997: 65). Los autores tienden a omitir el sujeto después de una primera mención, para seguir definiendo los diferentes aspectos de la misma noción. Ahora bien, la omisión del sujeto se puede considerar como una estrategia cohesiva, lo cual puede ser apropiado en los reportes para cumplir con el propósito descriptivo de estos textos. Sin embargo, el propósito de los reportes no es meramente el de definir y clasificar los conceptos según determinadas taxonomías, sino también el de explicar *cómo* se da o se ha dado un determinado fenómeno, cómo se llegó a los resultados, etc¹.

Una explicación de este resultado se puede encontrar en el hecho de que los reportes se escribieron en el cuarto semestre de la carrera de geografía, y en esta fase, la mayoría de las lecturas que hacen los alumnos provienen de libros de texto, en los cuales se tiende a proporcionar meramente un informe descriptivo de los suelos. Esto está en línea con los resultados de Martin (1993) y Hewings (2004). Por ejemplo, Martin (1993: 222) menciona que los alumnos aprenden a escribir los discursos específicos de cada disciplina “copiando directamente de estas y de otros materiales de referencias”. Es decir, el hecho de que los libros de texto constituyen un género descriptivo, y que son las fuentes principales para los alumnos en esta fase de la carrera universitaria, explica, al menos en parte, la razón por la cual el tipo de texto que escriben los alumnos es descriptivo.

Otro rasgo que caracteriza a los reportes es el mayor porcentaje de adjuntos circunstanciales de ‘manera’. Los adjuntos de ‘manera’ se refieren a la forma en la que se realiza un proceso, y en este corpus se utilizan como punto de partida del mensaje cuando el autor, por ejemplos, quiere evidenciar los instrumentos utilizados para hacer un análisis de suelos. Cabe mencionar que los

¹ Cabe recordar que de acuerdo con lo que se dijo en el capítulo I, apartado 4.1, la estructura genérica de los reportes es la siguiente: declaración del fenómeno ^ metodología ^ resultados ^ resumen ^ recomendaciones.

adjuntos tematizados se refieren a algún conocimiento que el autor y el lector comparten. De acuerdo con Forey (2002), los adjuntos retoman lo que se dijo en precedencia para poderlo ‘extender’ en las cláusulas siguientes. En otras palabras, cuando estos adjuntos de manera se encuentran en posición temática, es porque constituyen una noción conocida, mientras que lo que sigue es información más nueva.

En cuanto a las cláusulas hipotácticas, los reportes se caracterizan por tener el mayor número de cláusulas de ‘eventualidad’ en posición temática. Estas cláusulas hipotácticas, cuando están en posición temática, tienen la misma función que los adjuntos de manera; es decir, si se usan como Tema es porque sirven una función cohesiva con lo que se dijo antes, y constituyen de igual forma un punto de partida para lo que sigue.

En cuanto a los Temas textuales, como se pudo ver en los datos (tabla 3.7), los reportes tienen el porcentaje más bajo de estos Temas. Además, la mayoría de estos son conjunciones. Ahora bien, como explicamos en el capítulo II, apartado 3.2, las conjunciones son obligatoriamente temáticas, y esto podría explicar en parte el resultado. Sin embargo, estos conectores tienen un alcance cohesivo inferior al de los adjuntos conjuntivos, puesto que conectan lógicamente dos cláusulas de una oración compleja, o bien, marcan las conexiones internas a una oración compleja, mientras que los adjuntos conjuntivos se usan para conectar segmentos del discurso más extensos.

Cabe resaltar que en los reportes no sólo se usan menos adjuntos conjuntivos, sino que la mayor parte de las conjunciones utilizadas en los reportes son de tipo ‘elaborativo’ o ‘extensivo’, y son principalmente las conjunciones ‘y’ y ‘pero’. Tornando a la cuestión del género, los reportes se dedican a la descripción y clasificación de los diferentes tipos de suelo, o bien, de sus características, y este tipo de conjunciones sirven esta función descriptiva, puesto que permiten expandir la información. Sin embargo, la explicación de las causas y de los efectos que producen los resultados obtenidos está mucho más reducida en los reportes.

De acuerdo con Wignell et al. (1993: 157), “[p]ara explicar cómo son las cosas, o cómo llegaron a ser lo que son, es necesario usar procesos, participantes, y circunstancias. Estos tienden a ordenarse en oraciones complejas, las cuales se llamarán cadenas de implicación”. Estas ‘cadenas de implicación’ son oraciones complejas cuyas relaciones se construyen por medio del ‘realce’, es decir, se conectan a través de conjunciones o adjuntos tales como: ‘así’, ‘entonces’, ‘de esta manera’, ‘de otra manera’, etc., los cuales evidencian las relaciones de causa-efecto, entre otras (ver capítulo I, apartado 5.4). Simplificando, si el propósito es *explicar* ciertos procesos, entonces es necesario organizar las oraciones también en cuanto a estas relaciones de causa-efecto. Sin embargo, en los reportes a menudo es el lector el que tiene que inferir las relaciones lógicas entre los diferentes fenómenos. Asimismo, el menor uso de adjuntos conjuntivos, hace que también la relación entre

apartados del texto más extensos sea más ofuscada. Estos resultados reflejan que los alumnos ‘intentan’ demostrar haber adquirido ciertos conocimientos, a través de la clasificación y descripción de ciertos conceptos, pero a menudo fallan en manifestar haber adquirido o bien, entendido las relaciones causales entre estos fenómenos.

En cuanto a los Temas interpersonales, se pudo ver en el análisis que los reportes se caracterizan por tener el mayor porcentaje de Temas interpersonales congruentes. Esto quiere decir que en los reportes la modalidad tiene principalmente una orientación objetiva y sobre todo implícita. Esto se puede explicar considerando también que en los reportes se presentan los resultados de una investigación científica, y por ende hay menos espacio para un discurso más modalizado. Dicho de otro modo, la evaluación, a diferencia de los resúmenes que vimos antes, no es un ‘requerimiento’ en los reportes científicos; es decir, tratándose de trabajos centrados en la descripción de fenómenos físicos, no contemplan una opinión sobre los hechos, sino que se limitan a reportar estos hechos.

Esto nos lleva de regreso a la cuestión de los libros de texto que forman parte de las lecturas de estos alumnos. En estos textos, el porcentaje de Temas interpersonales es bajo (ver, por ejemplo, el estudio de McCabe, 1999), debido a que los autores tienden a presentar la información como si fueran hechos.

3. LOS ENSAYOS

Los ensayos de los alumnos constituyen un género argumentativo, en el cual se expone la opinión sobre un determinado tópico. A nivel general, la estructura del ensayo se subdivide en tres partes: una introducción, cuya función es generalmente la de presentar la tesis, la cual constituye el punto de vista del autor; un desarrollo, en el cual se presentan los argumentos que apoyan esta tesis; y una conclusión, en la cual se reafirma la opinión del autor. Cabe resaltar que a diferencia de los resúmenes y de los reportes, los ensayos analizados presentan más variedad en cuanto al tópico tratado: la globalización, el outsourcing, la educación, las competencias laborales, sólo para mencionar algunos.

Ahora bien, analizando los Temas experienciales en los ensayos de los alumnos, notamos que estos textos se caracterizan por tener el porcentaje más bajo de participantes en posición temática con respecto a los demás sub-corpus de A y al CB. Como consecuencia, los ensayos presentan un mayor número de procesos y de adjuntos circunstanciales en posición temática. En cuanto a los procesos, los que tienen un sujeto implícito constituyen la mayoría en los ensayos (71.46%). Ahora bien, la omisión del sujeto en español ocurre cuando este ha sido mencionado precedentemente, y no hace falta repetirlo puesto que se puede recuperar de la información morfológica del verbo, y de

hecho, de acuerdo con McCabe (1999), el uso del pronombre sujeto se considera muy marcado si el antecedente es claro. Sin embargo, llama la atención el porcentaje tan alto de estos procesos en los ensayos. El hecho de que la omisión del sujeto sea gramaticalmente aceptada en español, no significa que el uso del proceso sea siempre apropiado, sobre todo si se toma en consideración que se trata de textos que pertenecen a un medio escrito. Debido a que el verbo en el Tema se refiere al mismo sujeto en varias cláusulas, la estructura temática puede llegar a ser bastante estática o ‘constante’. Este tipo de estructuras puede ser apto si el propósito del texto es descriptivo, pero si el propósito es argumentativo, como es, por ejemplo, el caso de los ensayos, entonces puede ser más apropiada una estructura dinámica, la cual prevé una mayor alternancia de participantes en posición temática.

Claro está, que las estructuras temáticas pueden cambiar en un mismo texto, de acuerdo a los diferentes propósitos de cada sección. Sin embargo, el hecho de que en los ensayos de los alumnos el 71.46 por ciento de los procesos usados como Tema sea del tipo (S)V, hace que estos textos resulten a menudo más descriptivos que propiamente argumentativos. De acuerdo con Alonso y McCabe (1998:22), por ejemplo, en las estructuras temáticas más constantes “el texto se lee como un listado, y [...] el escritor tiende a no profundizar las ideas introducidas en el texto porque no expande la información introducida en los Remas”.

En cuanto a las circunstancias, los ensayos tienen el porcentaje más alto de adjuntos de ‘ubicación’. Estos adjuntos de ubicación definen cómo se desarrolla un proceso en el espacio-tiempo; es decir, se refieren al espacio en el cual se sitúa el proceso, o bien, al tiempo en el cual este se coloca. Cuando los adjuntos de ubicación se eligen como Temas en los ensayos, por un lado, pueden constituir un marco de referencia para la información precedente, por el otro, pueden establecer un punto de partida espacio-temporal para la información que sigue.

Sin embargo, en el estudio de Alonso (1997: 62) antemencionado, se encuentra que los adjuntos de ubicación espacio-temporal se utilizan más frecuentemente en posición temática en los géneros narrativos, mientras que en los géneros argumentativos se utilizan más participantes en esta posición. Si bien en este corpus los participantes y no las circunstancias, son el constituyente más tematizado en los ensayos de los alumnos (ver tabla 3.2), cabe enfatizar la diferencia proporcional de estos adjuntos entre los ensayos de los alumnos y los demás sub-corpus, y en particular el corpus B, puesto que también este está compuesto por ensayos (63.11% y 42.52%).

Tornando a los Temas textuales, el porcentaje de estos temas es entre los más bajos en los ensayos de los alumnos en comparación con los otros sub-corpus de A y el CB. En las categorías de estos Temas, sin embargo, los ensayos tienen el porcentaje más altos de ‘continuativos’ (5.24%), con respecto a los reportes y al CB, excluyendo a los resúmenes (5.35%), si bien también en todos los

ensayos el único continuativo utilizado es ‘pues’. Como dijimos hablando de los resúmenes, los continuativos se usan para señalar un nuevo turno en el discurso y son más propios de los diálogos, y por ende, del lenguaje hablado. El uso de estos ‘continuativos’, si bien no es mayor con respecto a las conjunciones y a los adjuntos, y esto hace que los ensayos ‘suenen’ más coloquiales.

Otro rasgo característico de los ensayos es que tienen el porcentaje mayor de Temas interpersonales (11.39%), y de estos, el 25.36 por ciento son metafóricos (4% inferior a los resúmenes). En los ensayos, las metáforas interpersonales se inscriben en unas cláusulas de proyección. El uso de metáforas interpersonales indica que en los ensayos se manifiestan más explícitamente las opiniones con respecto a los reportes y al CB, y también esto contribuye a que los ensayos tengan un carácter más dialógico y subjetivo.

4. EL CORPUS B

Como decíamos antes, el corpus B está compuesto por ensayos. La estructura genérica que hemos encontrado en estos ensayos se puede subdividir en tres o bien cuatro partes principales: en la introducción, se proporciona la tesis del autor sobre el tópico tratado; sucesivamente, se aporta evidencia para esta tesis; finalmente, se resumen los argumentos principales y se reitera la tesis. En cuanto a las elecciones temáticas, este corpus se caracteriza por tener el mayor porcentaje de participantes, y entre estos, la mayoría son metáforas gramaticales. Esto es consecuente con los resultados de otros estudios (Halliday/Martin, 1993; Halliday y Matthiessen, 2004; Colombi, 2006; Martin y Rose, en prensa) en los cuales se encontró que el uso de estos participantes está relacionado con el lenguaje humanístico y académico en general; es decir, las metáforas gramaticales son un rasgo típico de la escritura especializada y más avanzada.

Como explicamos en el marco teórico (capítulo I, apartado 6.1.2.3), en el lenguaje académico, la nominalización tiene una función en el ámbito de los significados textuales, interpersonales y experienciales. Todos estos efectos se encontraron en el corpus B. En línea con los estudios de Halliday (1993); Martin, (1993) y Halliday/Matthiessen (2004), entre otros, encontramos que en el corpus B la nominalización tiene una función en la organización textual; es decir, las metáforas gramaticales permiten acomodar la información de manera tal que el constituyente nominalizado esté en posición inicial y obtenga de esta manera un estatus temático, contribuyendo a que la información fluya en el texto. La función de la nominalización es la de consentir que el elemento nominalizado se tome como un ‘referente discursivo’ o como un participante, en las oraciones siguientes, permitiendo que se cree cohesión entre las diferentes partes del texto. Dicho de otro modo, la nominalización se usa en el corpus B como “un medio para organizar el texto” (Martin, 1993: 241), y contribuye de este modo a la coherencia del discurso.

Además de esta función textual, se pudo observar que en el corpus B las metáforas gramaticales también tienen una función en el dominio interpersonal. En un proceso nominalizado se oculta la información relativa al tiempo verbal, la modalidad y la polaridad pero tampoco es posible identificar al agente responsable de la acción, y la información se presenta como un hecho o mejor dicho, como una 'entidad'. Esto concuerda con los resultados de McCabe (1999: 225) la cual encontró que un mayor uso de nominalizaciones "implica más distancia interpersonal" entre el escritor y el lector.

Por último, en el corpus B se pudo observar también la función que la nominalización tiene en el ámbito experiencial. Las metáforas gramaticales engendran un lenguaje más abstracto, es decir, posibilitan la interpretación y el análisis de estos conceptos a un nivel más generalizado. Los autores expertos tienden a nominalizar procesos u otros elementos de la oración que habían usado antes en su versión congruente, creando, por así decirlo, *nuevas* nominalizaciones; es decir, los autores expertos utilizan las nominalizaciones de manera más creativa.

En cuanto a los procesos, como vimos en los resultados, el CB es el que tiene menos en posición temática. Sin embargo, si consideramos las subcategorías utilizadas, el CB se caracteriza por tener un porcentaje mayor de procesos *se-V* y *VS* con respecto a los demás sub-corpus de A, y consecuentemente, el porcentaje de procesos con un sujeto implícito es inferior. Los primeros se usan en el corpus B principalmente cuando no hay un agente, o cuando este se quiere ocultar.

Esto concuerda con los resultados de McCabe (1999: 269), la cual ofrece una interesante interpretación de estos procesos cuando afirma que la "ausencia del agente corresponde en muchos casos a la noción [...] que las cosas simplemente suceden"²; es decir, el proceso sirve como el punto de partida que indica que algo sucedió. Encontrándose en posición temática, además, este 'algo' se coloca en el Rema de la oración porque constituye *información nueva*, y esto contribuye al flujo de la información, lo cual nos permite evidenciar su función a nivel textual, además de su función interpersonal. Asimismo, el uso de estas estructuras contribuye a crear mayor objetividad y formalidad en los textos escritos por los autores expertos, puesto que con ellos se oculta la presencia de agentes en el discurso.

Las mismas funciones se encontraron en el uso de los procesos *VS*. Las estructuras temáticas de este tipo se utilizan en el corpus B principalmente para denotar la existencia o aparición de algo. De manera parecida a los procesos *se-V*, este tipo de estructuras permite poner la información nueva, en este caso el sujeto, en el Rema de la oración, contribuyendo una vez más a que la información

² Cabe señalar que McCabe (1999), considera sólo el clítico 'se' como el Tema de la cláusula, mientras que en esta tesis incluimos también al proceso en cuanto es éste, y no el proclítico, el primer elemento que cumple una función experiencial en la cláusula.

‘fluya’ en el texto. Cabe resaltar que este tipo de procesos también se utiliza en el corpus B cuando el sujeto no funciona como agente, y esto refuerza el efecto de mayor objetividad y formalidad en los ensayos del corpus B.

Otro rasgo que caracteriza a estos escritos es el mayor porcentaje de adjuntos y de cláusulas de ‘punto de vista’. La función de estas circunstancias es la de presentar la información dada en la cláusula como el punto de vista de otro autor. La mayor frecuencia de estos adjuntos en el corpus B se puede explicar tomando en cuenta que el corpus B está compuesto por ensayos. El propósito de un ensayo es el de expresar una determinada opinión, pero esta se debe sostener con argumentos lógicos y datos objetivos, los cuales provienen principalmente de lo que se dice en otros estudios.

El corpus B se caracteriza por tener también un alto número de Temas textuales, y en particular de ‘adjuntos conjuntivos’. Estos adjuntos se utilizan para conectar entre sí diferentes cláusulas, pero, como mencionamos en el marco teórico (capítulo II, apartado 3.2), su alcance cohesivo es mayor con respecto a las conjunciones, puesto que se utilizan para indicar las relaciones que hay entre dos oraciones complejas, más que entre las cláusulas de una oración compleja.

Como se puede ver de esta discusión, si bien el corpus B está compuesto por ensayos, existen diferencias en cuanto a las elecciones temáticas con respecto a los ensayos de los alumnos que tiene que ver con el diverso grado de práctica que tienen los alumnos y los autores del corpus B. De esto hablaremos en el apartado a continuación, donde compararemos el corpus A con el corpus B.

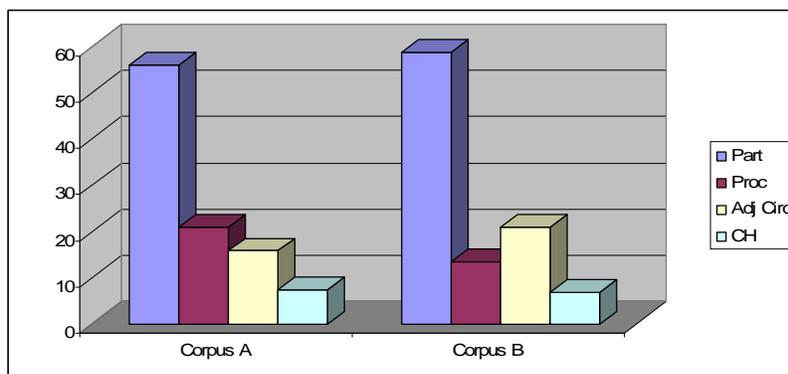
5. COMPARACIÓN ENTRE CORPUS A Y CORPUS B

En este apartado, en el discutir los resultados, unificamos los datos de los tres sub-corpus del corpus A y daremos una representación gráfica en la cual comparamos este último y el corpus B en la distribución de todas las categorías temáticas que hemos considerado en esta tesis.

5.1. Los Temas experienciales en el corpus A y B

En lo concerniente a los Temas experienciales, si se observa el gráfico 3.1 a continuación, se puede notar que tanto en el corpus A como en el corpus B, el constituyente más frecuentemente tematizado es el de los participantes. Esto confirma, al menos en parte, la teoría de que, también en español, los participantes constituyen la elección temática por defecto; es decir, a menos que haya razones contextuales que lleven a elegir otro constituyente, el sujeto será el Tema de la oración (ver capítulo II, apartado 5.1).

Gráfico 3.1. Los Temas experienciales en el corpus A y en el corpus B

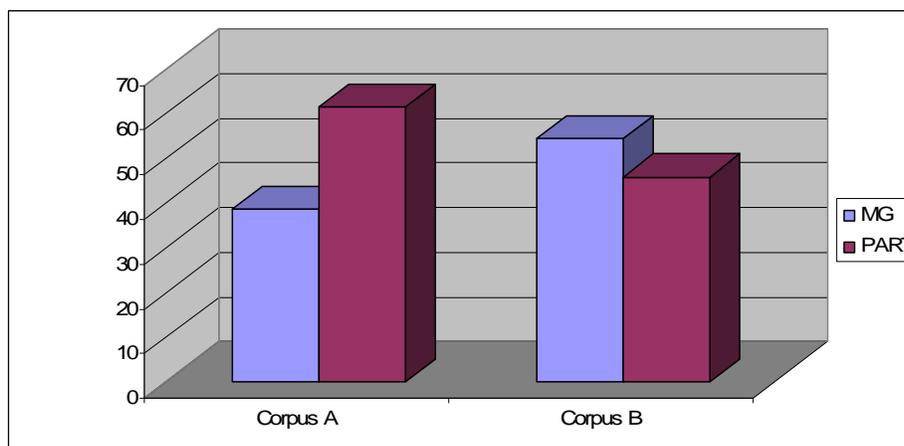


Las discrepancias mayores entre el CA y el CB se pueden observar en la distribución de los procesos y de los adjuntos circunstanciales. Mientras que los procesos constituyen la segunda elección temática más frecuente en el CA, en el CB, se usan más adjuntos circunstanciales que procesos, en esta misma posición. Esto tiene que ver con la función asociada a los procesos y a los adjuntos circunstanciales, como veremos más adelante. La distribución de las cláusulas hipotácticas, por otro lado, es muy parecida entre los dos corpus. En los apartados siguientes consideraremos las categorías que forman cada uno de estos constituyentes temáticos.

5.2. Los participantes como Temas experienciales en el corpus A y B

En el gráfico 3.2 se puede ver que en el corpus B, se emplean más metáforas gramaticales que en el corpus A. Asimismo, cabe resaltar que en el corpus B, estos Temas son más frecuentes que los sencillos.

Gráfico 3.2. Las Metáforas Gramaticales en el corpus A y B



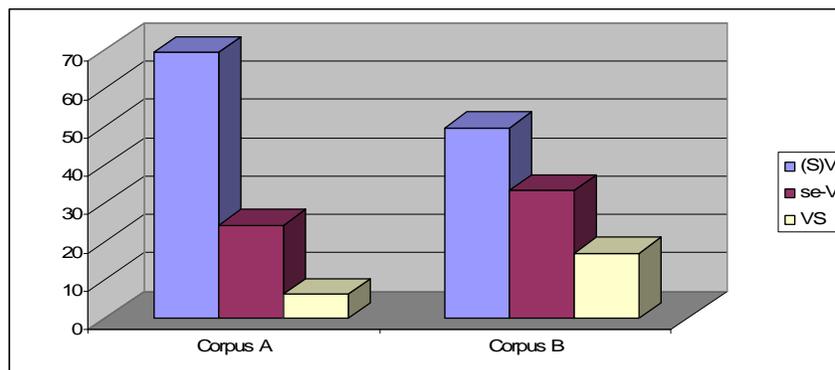
El uso de estos participantes en el corpus B crea una estructura temática más dinámica y variada, en la cual la información de una oración precedente, o parte de ella, se nominaliza para darle un estatus temático, permitiendo que esta información se desarrolle mayormente en las estructuras temáticas sucesivas. En otras palabras, la nominalización se usa en el corpus B como un medio para organizar el texto, y contribuye de este modo a la coherencia del discurso. Por otro lado, la mayor elección de participantes más sencillos o bien, congruentes, en el corpus A, hace que el lenguaje resulte a menudo simplista, en cuanto aparenta más al lenguaje hablado.

En los ensayos de los alumnos, después de haber planteado una tesis, cuando esta se plantea, se exponen los argumentos de manera muy coloquial en las oraciones siguientes, resultando en un discurso ingenuo. Este resultado concuerda con los que presenta Montemayor-Borsinger (2001), la cual sostiene que los autores menos expertos, si bien utilizan nominalizaciones que constituyen términos propios del campo, no logran sin embargo, usar la nominalización de manera creativa, para originar un discurso abstracto que acerque su texto al medio escrito, como se hace, por otro lado en los ensayos del corpus modelo. De acuerdo con lo que decíamos antes, los alumnos mantienen el discurso anclado, al contexto, o bien, al sentido común. Por otro lado, en el corpus B, también compuesto por ensayos, el uso de la nominalización sirve para construir la tesis y los argumentos que la sostienen de una manera más ‘madura’. Es decir, si bien los ensayos tienen como objetivo el de transmitir una opinión sobre una determinada tesis, la nominalización permite construir estas opiniones de manera más apropiada para el medio escrito.

5.3. Los procesos como Temas experienciales en el corpus A y B

En el gráfico 3.1, vimos que el corpus A presenta una distribución mayor de procesos en posición temática con respecto al corpus B. En el gráfico 3.3 a continuación se puede observar que el corpus A y el corpus B se diferencian también en la distribución de las subcategorías de procesos.

Gráfico 3.3. Los procesos en el corpus A y B



En el corpus A, se utiliza un porcentaje mayor de procesos (S)V con respecto al corpus B, mientras que es cierto lo contrario para los procesos *se-V* y *VS*. Probablemente, los estudiantes emplean más las estructuras (S)V para crear cohesión en el texto, porque todavía no están muy familiarizados con otros tipos de estrategias cohesivas más complejas, como puede ser el uso de la nominalización, por ejemplo. Al mismo tiempo, cabe resaltar que desde el punto de vista de los significados interpersonales, la elisión del sujeto se da con más frecuencia en el español hablado (ver, por ejemplo, Padilla, 2001, entre otros), el cual depende mayormente del contexto, y por ende, un texto escrito con más sujetos implícitos puede ser percibido como más informal y coloquial.

En cuanto a la distribución de los otros procesos, en el gráfico 3.3 se puede ver que el corpus B tiene la distribución más alta tanto de procesos *se-V* como de procesos *VS*, respecto al corpus A. Así como vimos con las nominalizaciones, los autores más expertos tienden a seleccionar estructuras más formales para crear un efecto de mayor objetividad, y para crear un discurso más neutral con respecto a los alumnos.

Ahora bien, hasta aquí evidenciamos la función que estos procesos tienen en cuanto a los significados textuales e interpersonales, y vimos que los autores expertos prefieren utilizar procesos que permitan no sólo proporcionar un punto de partida más objetivo, sino también una estructura temática más variada, puesto que hay más alternancia entre los diferentes constituyentes que ocupan la posición temática. Sin embargo, siguiendo la concepción tridimensional del lenguaje así como se propone en LSF, la elección de un proceso como Tema debería de tener también ‘efectos’ en el ámbito experiencial.

Si bien a la hora de escribir esta investigación no conocemos otros estudios que investiguen este aspecto en estos términos, como para poder hacer una comparación, parece que en nuestro corpus el mayor uso de procesos impersonales y de construcciones *VS* en el corpus B, de manera parecida a lo que pasa con la nominalización, contribuye a que el texto resulte más abstracto, en el sentido de que la relación entre la ‘realidad’ y el lenguaje utilizado para describirla se presenta como más generalizada. Si se considera como metafórica cada elección lingüística que no refleje congruentemente la realidad, el uso de este tipo de procesos se podría considerar como un tipo de metáfora experiencial, que de manera parecida a la nominalización, ha evolucionado para permitir a la información ocupar lugares de prominencia en la oración.

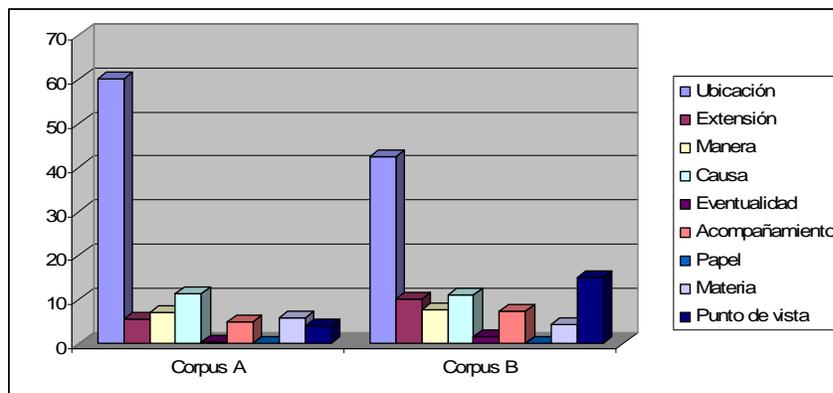
Como corolario de lo que acabamos de decir, se puede observar, en línea con Halldén (1997, en McCabe, 1999: 143), que los estudiantes tienden por otro lado a personificar las estructuras. Por ejemplo, en uno de los ensayos de los alumnos (En_18), el autor escribe: “(a) El capitalismo en su fase de imperialismo económico libra una feroz batalla contra el pueblo de Irak, (b) **tortura** afganos

en Guantánamo...”. Como se puede ver, ‘el capitalismo’, que consiste en un concepto abstracto, se presenta en este ejemplo como un agente responsable de torturar a los prisioneros afganos de las cárceles de Guantánamo.

5.4. Los adjuntos circunstanciales en el corpus A y B

En la distribución de los adjuntos circunstanciales, los dos corpus demuestran algunas tendencias parecidas. Por ejemplo, las circunstancias de ubicación son las más frecuentes en los dos corpus con respecto a los demás adjuntos.

Gráfico 3.4. Los adjuntos circunstanciales en el corpus A y B



Esto confirma otros estudios. Por ejemplo, Forey (2002), analizó un corpus de textos escritos en contextos laborales, como memoranda, cartas y reportes, y encontró que la ‘ubicación’ constituye el adjunto circunstancial utilizado con más frecuencia en posición temática. Cuando estos adjuntos están en posición temática, es porque constituyen información que ha sido previamente compartida con el lector, o bien, es información ‘dada’³.

Además del estudio de Forey (2002), los resultados que obtuvimos en la distribución de este tipo de adjuntos confirman otras publicaciones. Por ejemplo, McCabe (1999), confrontando un corpus escrito en inglés y uno escrito en español en el contexto de historia, encontró que las circunstancias de ubicación son las más frecuentes en ambos casos. Además, Montemayor-Borsinger (2001: 298), estudiando el desarrollo de la escritura de textos científicos, avanza la hipótesis de que la aparición de una circunstancia de ‘ubicación’ “como elemento pre-verbal sería sustancialmente – o completamente – obligatoria”; es decir, si en una cláusula se realiza un adjunto circunstancial de ubicación, este tiende a realizarse en posición temática.

³ Se recordará del capítulo II, apartado 5.3 que las circunstancias pueden aparecer en diferentes lugares de la oración, pero, si aparecen en el Tema es porque el contexto lo ha ‘determinado’ de alguna manera.

Sin embargo, cabe resaltar que hay una diferencia bastante relevante entre el corpus A y el corpus B en el porcentaje de estas circunstancias (60.24% y 42.52%, respectivamente). Esto concuerda por ejemplo con los resultados de Halldén (1997), la cual encuentra que los estudiantes tienden a un método narrativo en la escritura.

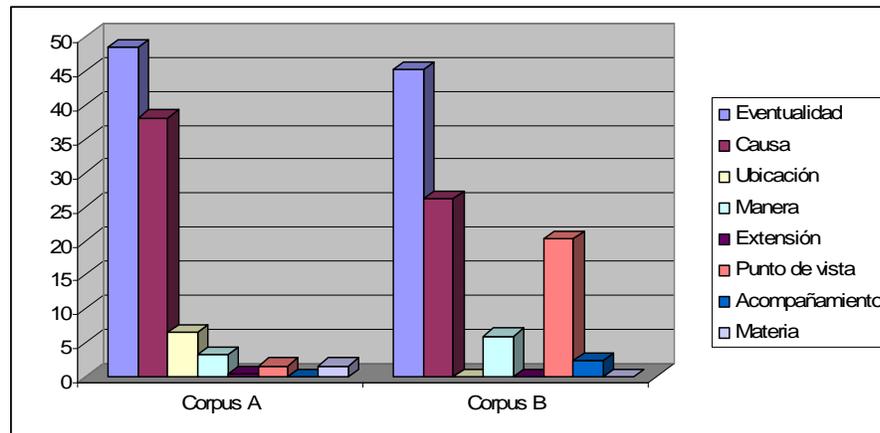
Por otro lado, se puede observar que el porcentaje de adjuntos de punto de vista es más alto en el corpus B. Esta diferencia se puede explicar, por un lado, considerando el género del corpus B. La atribución de la opinión a otros autores es una característica de los ensayos, puesto que los argumentos que sostienen la tesis de un ensayo se basan en conocimientos previos. Por otro lado, esta atribución del conocimiento a otras fuentes es un rasgo del lenguaje académico en general. Sin embargo, los alumnos usan muy pocos de estos adjuntos en sus escritos. En el corpus A, hay sólo el 4.7% de estos adjuntos circunstanciales en posición temática, y en el sub-corpus de ensayos del corpus A, hay 5.82%.

En un estudio en el cual se comparan ensayos escritos por alumnos del primer y tercer año de geografía, Hewings (2004: 142), encuentra que los de tercer año tienden a atribuir más frecuentemente la opinión a otros autores en posición temática, con respecto a los de primer año, y esto “demuestra no sólo la capacidad de integrar las ideas de otros, sino quizás también el entendimiento de la importancia de la acumulación de investigación en un determinado tópico”. Los alumnos cuyos trabajos hemos estudiado aquí, parecen conocer menos el potencial retórico ofrecido por esta “construcción cumulativa del conocimiento” (ibid.), la cual es importante puesto que los alumnos no sólo tienen que demostrar conocer el área de estudio, sino también que son capaces de evaluar críticamente la significación de los conceptos propios de cada área.

5.5. Las cláusulas hipotéticas en el corpus A y B

Si bien las cláusulas hipotéticas se consideraron con respecto a su función circunstancial en el corpus, se puede ver en el gráfico 3.5 que la distribución de las circunstancias cambia cuando se considera su realización mediante cláusulas. El porcentaje de ocurrencias de las cláusulas hipotéticas en los dos corpus es bajo como para poder hablar de un patrón general (7.31% y 6.88%, respectivamente), pero es interesante ver que los resultados concuerdan con lo que sostienen Halliday y Matthiessen (2004: 272); esto es, que las circunstancias de ‘eventualidad’ y de ‘causa’ tienden a realizarse por medio de una cláusula. Esto porque, según los autores, “las relaciones semánticas involucradas en la eventualidad son típicamente relaciones entre procesos”.

Gráfico 3.5. Las cláusulas hipotéticas en el corpus A y B



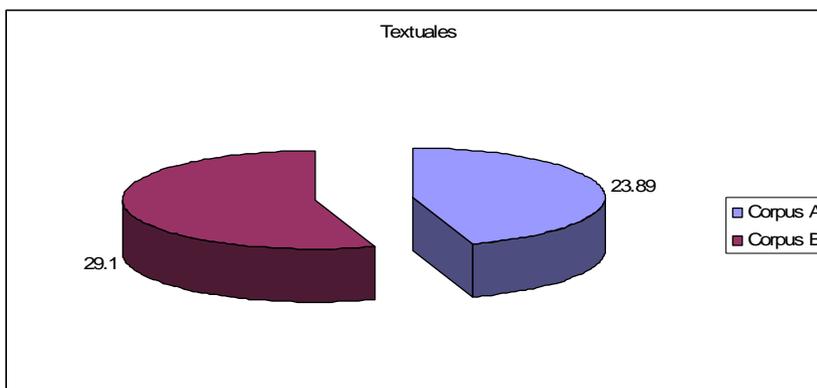
De forma parecida a lo que vimos con los adjuntos circunstanciales, el uso de estas cláusulas en posición temática tiene una función cohesiva, y esto concuerda con los resultados de Ryshina-Pankova (2006: 171): la información contenida en estas cláusulas “no sólo reformula el texto precedente, sino, situándose en posición temática, sirve como un marco para el discurso que sigue”. Cabe resaltar que en nuestros datos los estudiantes utilizan más cláusulas hipotéticas de ‘eventualidad’ con respecto a los autores expertos, y una posible explicación de este resultado la podemos encontrar en el mismo estudio de Ryshina-Pankova (2006). La autora compara las realizaciones temáticas de estudiantes nativos y no nativos del alemán, y encuentra que los hablantes nativos utilizan menos cláusulas hipotéticas de este tipo en posición temáticas con respecto a los no nativos. La autora explica esto sosteniendo que los hablantes nativos prefieren utilizar otras estrategias de organización textual que impliquen el uso de Temas más complejos.

Asimismo, es importante también evidenciar la diferencia entre el corpus A y el corpus B en la distribución de las cláusulas de ‘punto de vista’, puesto que también cuando se realizan por medio de una cláusula, estas circunstancias son más frecuentes en el corpus B.

5.6. Los Temas textuales en el corpus A y B

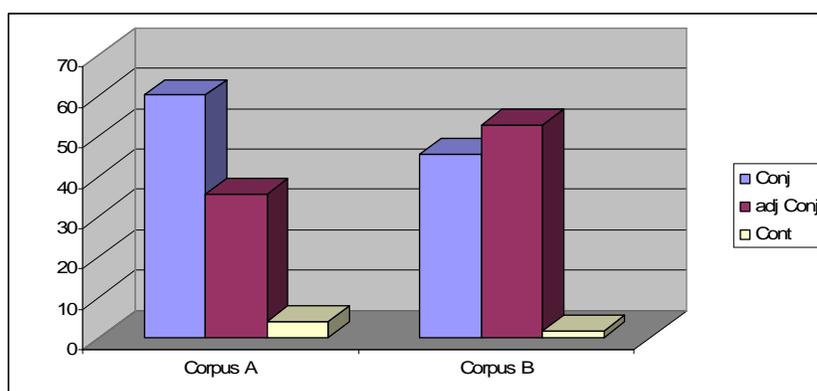
Los Temas textuales son más frecuentes en el CB que en el CA.

Gráfico 3.6. Los Temas textuales en el corpus A y B



Si vemos las subcategorías de Temas textuales se puede notar que también hay diferencias relevantes. En el corpus A, son más frecuentes las conjunciones, mientras que en el corpus B son los adjuntos conjuntivos.

Gráfico 3.7. Las subcategorías de Temas textuales en el corpus A y B



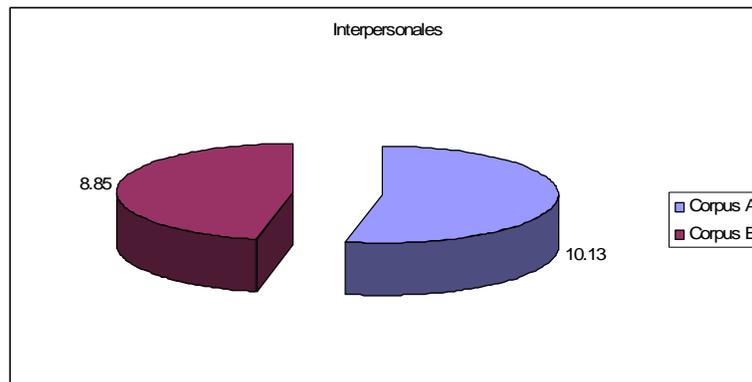
Esta diferencia es importante si se considera la función que tienen estas categorías de Temas textuales. En efecto, hay una relación entre la frecuencia de los Tema textuales y la cohesión de un texto, puesto que la función de estos Temas es de hacer explícitas las conexiones lógicas entre las oraciones. Asimismo, las diferentes categorías de Temas textuales tienen diferentes funciones o ‘alcances’ en la construcción de la coherencia textual; es decir, a la luz de los resultados obtenidos en el análisis podemos decir que los adjuntos conjuntivos en el corpus B posibilitan que la cohesión se ‘propague’ más con respecto al corpus A, donde la cohesión se queda a menudo a un nivel más local. En otras palabras, el uso mayor de adjuntos conjuntivos en el corpus B refleja que este corpus está más cohesivamente organizado que el de los estudiantes. Esto confirma parcialmente los

resultados del estudio de Hewings (2004) en los cuales se encontró que los estudiantes más expertos utilizan más Temas textuales con respecto a los menos expertos.

5.7. Los Temas interpersonales en el corpus A y B

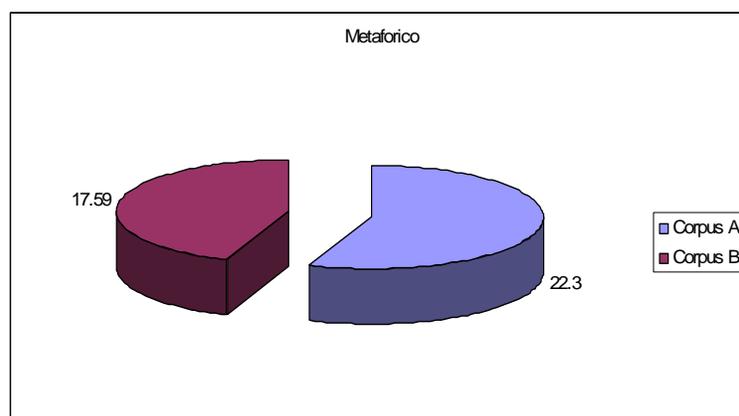
Si observamos la representación gráfica de los Temas interpersonales, se nota que no hay mucha diferencia entre el corpus A y B. Tanto en el corpus A como en el corpus B, los Temas interpersonales juegan un rol importante en la construcción de las opiniones.

Gráfico 3.8. Los Temas interpersonales en el corpus A y B



Sin embargo, si consideramos el tipo de Temas interpersonales utilizados, se puede observar que el corpus A tiene más metáforas en posición temática con respecto al corpus B.

Gráfico 3.9. Los Temas interpersonales metafóricos en el corpus A y B



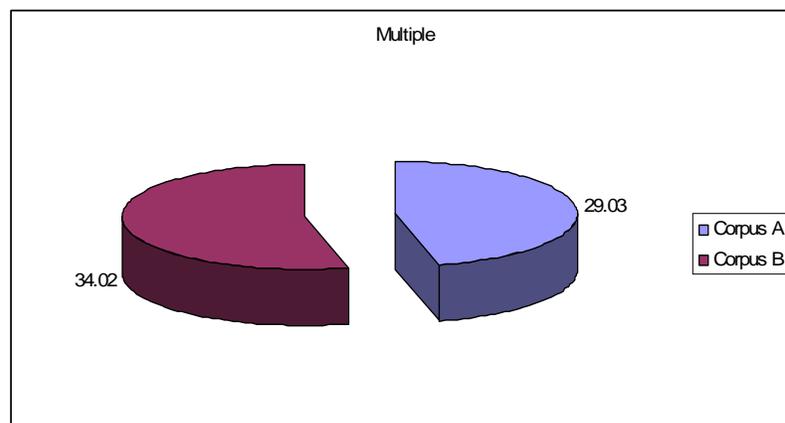
Esto significa que en el corpus A la expresión de la opinión es más explícita que en el corpus B, lo cual le da a corpus A un carácter más dialógico y subjetivo. En efecto, cabe recordar que el propósito de un ensayo es sí el de expresar una opinión, pero, para que el texto no se reduzca a una mera

repetición de opiniones, hay que sostenerlas con argumentos lógicos y datos objetivos. En el apartado 3.5.4 además, en el cual nos ocupamos de la distribución de las circunstancias, mencionamos que había una relación entre los Temas interpersonales y las circunstancias de ‘punto de vista’. En aquel apartado subrayamos que los autores expertos tienden a sostener sus argumentos mencionando datos provenientes de otros trabajos, más de cuanto lo hagan los alumnos. En este apartado, por otro lado, pudimos ver que los alumnos tienden a tematizar más que los autores expertos sus propias opiniones.

5.8. Los Temas múltiples en el corpus A y B

En cuanto a la distribución de los Temas múltiples, se puede observar en el gráfico 3.10 que el corpus B es el que presenta la distribución mayor. Los autores más avanzados utilizan más Temas múltiples, pero cabe resaltar que esto es así debido a que hay más Temas textuales.

Gráfico 3.10. Los Temas múltiples en el corpus A y B



6. Resumen de las características de cada género

A manera de conclusión para este capítulo, se presenta, en la tabla a continuación, una síntesis de las características encontradas en cada uno de los géneros analizados en esta tesis. En la primera columna, aparece el nombre del género y la secuencia encontrada en los diferentes apartados del texto; en la segunda, se describen los rasgos de cada tipo de texto en cuanto al propósito, y en la tercera columna se presentan las elecciones temáticas más características de cada género.

3.12. Descripción de las características de cada género del corpus analizado

Género	Descripción	Elecciones temáticas
Resumen [síntesis^opinión]	Síntesis de la lectura y opinión sobre la misma	Temas experienciales ⁴ : adjuntos de 'causa'. Temas textuales: conjunciones y continuativos. Temas interpersonales: metafóricos
Reporte [problema^descripción^recomendaciones]	Presentación de los resultados obtenidos analizando muestras de suelo. El texto resulta particularmente descriptivo en el cuerpo principal	Temas experienciales: procesos ((S)V); adjuntos de manera y cláusulas de eventualidad. Temas textuales: conjunciones de tipo 'elaborativo' y 'extensivo'. Temas interpersonales: congruentes
Ensayo [tesis^argumentos^reiteración]	Exposición de la opinión del autor sobre un determinado tópico; aportación de evidencia; reiteración de la opinión.	Temas experienciales: procesos (S)V; adjuntos de ubicación. Temas textuales: continuativos. Temas interpersonales: metafóricos.
Corpus B [tesis^argumentos^reiteración]	Exposición de la tesis del autor sobre el tópico tratado; aportación de evidencia; resumen de los argumentos principales y reiteración de la tesis.	Temas experienciales: metáforas gramaticales; procesos se-V y VS; adjuntos y cláusulas de punto de vista. Temas textuales: adjuntos conjuntivos. Temas interpersonales: metafóricos.

En el capítulo sucesivo, se resumen los resultados con respecto a las hipótesis planteadas inicialmente y se proporcionan las conclusiones que se derivan de este estudio.

⁴Cabe resaltar que los Temas experienciales de los resúmenes son en general una repetición de los Temas usados en la lectura.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

A lo largo de las páginas de esta tesis, hemos intentado, por un lado, definir los distintos aspectos relacionados con la noción de Tema en español. Por el otro, hemos intentado justificar aquellas soluciones que, a nuestro parecer, eran las más apropiadas para analizar el problema. En nuestro trabajo se han descrito y explicado, en la medida de lo posible, cuáles son las elecciones temáticas que se hacen en los textos modelo y en los textos de los alumnos de nuestro corpus, y cuáles son las diferencias en la estructura temática entre los diferentes géneros que utilizan los estudiantes de la carrera de Geografía de la UNAM, cuyos textos han sido analizados en esta tesis.

La cuestión del Tema en español es una cuestión compleja puesto que entraña el estudio de muchas variables y factores. El marco teórico descrito en los primeros dos capítulos nos permitió comprender el alcance del problema. El concepto de Tema se estudió así como ha sido desarrollado en LSF, es decir, como el punto de partida del mensaje y como el elemento discursivo que crea coherencia sujetándose al discurso previo, permitiendo que el lector se ubique y oriente en el texto. Sin embargo, debido a que el corpus es en español, se adaptó la noción tomando en cuenta los rasgos específicos de esta lengua; es decir, se consideró que en español es posible encontrar en posición inicial también al verbo. Esta variedad con respecto al inglés se ha revelado una ventaja, en cuanto refuerza la teoría sobre la función del Tema en el texto, puesto que tenemos más elementos lingüísticos que desempeñan el papel temático.

Para alcanzar nuestro objetivo principal que consiste en analizar las estructuras temáticas de la escritura académica en el área de geografía, se analizaron primero las elecciones temáticas hechas en los resúmenes, reportes y ensayos (de los alumnos y de los expertos), de acuerdo a las categorías y sub-categorías que se definieron en la metodología. Sucesivamente, se unificaron los resultados concernientes a los textos de los estudiantes y se compararon con los textos de los expertos.

1. Confirmación de las hipótesis

1.1 Hipótesis 1

La primera hipótesis que planteamos fue que habría diferencias en las elecciones temáticas entre el corpus escrito por los estudiantes (CA) y el corpus escrito por autores ya publicados (CB). El estudio de la estructura temática de los dos corpus nos permitió confirmar esta hipótesis. Los dos corpus presentan diferencias en las elecciones temáticas hechas, debido a la diferente experiencia de los dos grupos, o bien, debido a que los autores se encuentran en etapas distintas del desarrollo del lenguaje académico. La comparación entre corpus A y B, por ende, nos permitió observar que

las elecciones temáticas juegan un papel determinante en el lenguaje académico. Por ejemplo, observamos que el corpus B se caracteriza por tener el porcentaje más alto de aquellos elementos temáticos que permiten construir una argumentación más objetiva y formal. En particular, nos referimos al uso mayor en este corpus de metáforas gramaticales y procesos se-V, por un lado, y de Temas textuales (y múltiples), por el otro.

Los autores novatos, por otro lado, tienden a producir textos más cercanos al medio hablado que al escrito, y como consecuencia, el corpus A resulta en un discurso a veces *naive* y más informal. Por ejemplo, no logran utilizar las metáforas gramaticales de una manera creativa para crear nuevas nominalizaciones a partir de los procesos existentes en el texto, mientras que una escritura que incluya este recurso lingüístico, resultaría en un lenguaje más abstracto, más objetivo y por ende más cercano al medio escrito.

Asimismo, en el corpus de los autores novatos, observamos un uso mucho más alto de procesos con un sujeto implícito. Si bien hace falta estudiar un corpus más extendido para ver si nuestros resultados representan una tendencia general, o si es un rasgo idiosincrásico de nuestro corpus, cabe resaltar que en otros estudios (ver, por ejemplo Padilla 2001), se ha encontrado que el uso de estos procesos es más común en el lenguaje hablado que en el escrito. Esto confirmaría al menos en parte, la tendencia que encontramos con respecto al tipo de participantes utilizados en los dos corpus.

Por lo que concierne a la categoría de los Temas textuales, el corpus B presenta no sólo una distribución mayor de Temas textuales con respecto al corpus A, sino también la mayoría de estos son adjuntos conjuntivos. Esto implica a nivel de la estructura textual que el corpus B esté organizado más coherentemente que el corpus A, puesto que los adjuntos tienen un alcance más amplio en manifestar explícitamente el tipo de conexiones existentes entre las diferentes partes de un texto. En el corpus A, por otro lado, muy a menudo se deja al lector la tarea de inferir el tipo de relación, si existe, entre las diferentes partes del texto, provocando que se dificulte la comprensión del texto. De la misma forma, si bien no se trata de un porcentaje muy alto, en el corpus A hay más adjuntos ‘continuativos’ que en el corpus B y esto contribuyen a que el corpus A suene más coloquial que el corpus B.

Finalmente, estudiamos la distribución de los Temas interpersonales y observamos en particular la distribución de las metáforas interpersonales en posición temática. El corpus A tiene más metáforas interpersonales que el corpus B. El hecho de que los alumnos utilicen más de estas metáforas entraña que el texto resulte a menudo una mera reiteración de opiniones, sin el soporte de referencias objetivas. Esto se complementa con los resultados obtenidos en cuanto a la distribución de los diferentes tipos de circunstancias en los dos corpus. En el análisis se pudo observar, en

efecto, que los autores expertos tienden a tematizar más frecuentemente que los autores novatos las circunstancias de ‘punto de vista’ (como adjuntos y como cláusulas); esto es, atribuyen más frecuentemente sus argumentos a fuentes externas.

1.2. Hipótesis 2

Basándonos en la teoría de género que se desarrolló en la LSF, la cual sugiere que textos con diferentes propósitos manifiestan diferentes elecciones lingüísticas, planteamos la hipótesis de que habría diferencias en las elecciones temáticas entre los resúmenes, reportes y ensayos. También esta hipótesis ha sido confirmada.

Los **resúmenes** que hemos analizado tienen una estructura genérica que se divide en dos partes. Las elecciones temáticas de la primera parte retoman los mismos Temas de la lectura resumida, mientras que la segunda se caracteriza por tener muchos elementos interpersonales en el Tema, en particular, metáforas interpersonales. Esto se relaciona con el propósito de estos textos. En efecto, el objetivo de estos resúmenes no es sólo el de escribir una síntesis de las ideas principales de la lectura, sino también de expresar una opinión sobre esta.

Los **reportes** están divididos en tres apartados principales: introducción, descripción y recomendaciones. El propósito de estos reportes ha sido referir los resultados obtenidos en laboratorio, los cuales se presentan en una tabla al comienzo de cada escrito. Los textos se caracterizan por tener el mayor porcentaje de procesos (sobre todo (S)V), adjuntos de manera y cláusulas de ‘eventualidad’ en posición temática. Por otro lado, tienen el porcentaje más bajo de Temas textuales e interpersonales. Por todas estas características, los reportes constituyen el género más descriptivo del corpus. Cabe mencionar que estos textos constituyen el género propiamente más científico de nuestros datos, y por ejemplo, en ellos, es menos probable que se inscriban opiniones, especialmente explícitas, y de hecho cuando se llega a expresar la modalidad en los reportes, esta tiene una orientación objetiva e implícita.

Por otro lado, los **ensayos** del corpus A, constituyen un género argumentativo. También estos textos se pueden subdividir en tres partes principales, cada una con una función diferente. La introducción, donde se expone la tesis; el cuerpo, donde se proporcionan los argumentos que sustentan la tesis; y las conclusiones, donde se resumen estos argumentos y se reitera la tesis. Los ensayos contienen el porcentaje más alto de Temas interpersonales y de estos muchos son metáforas interpersonales. Sin embargo, conviene poner énfasis en que los ensayos del corpus A tienen más de estas metáforas con respecto al corpus B, si bien también el corpus B está compuesto por ensayos. Esto resalta el carácter más dialógico, es decir, más cercano al lenguaje hablado de los ensayos de los estudiantes con respecto a los que escribieron los autores expertos, en los cuales la

mayoría de los elementos temáticos analizados apuntan hacia la mayor formalidad y objetividad del discurso. Asimismo, cabe mencionar que los ensayos de los alumnos presentan el porcentaje mayor de procesos con un sujeto implícito, y el porcentaje menor de participantes en posición temática, lo cual hace que la estructura temática de estos ensayos resulte más estática. Esta conclusión nos lleva a la tercera hipótesis de esta tesis.

1.3. Hipótesis 3

Al principio del capítulo 3, planteamos que de los tres géneros analizados, los ensayos tendrían la estructura temática más variada. El estudio del corpus indica que esto es cierto para los ensayos del corpus B, mientras que los ensayos de los alumnos, como mencionamos antes, presentan una estructura más estática; es decir, la tercera hipótesis queda parcialmente confirmada. En el corpus B se usan estructuras temáticas más dinámicas, debido principalmente al uso mayor de metáforas gramaticales, procesos (se-V y VS) y de adjuntos circunstanciales. Estos constituyentes permiten un mayor dinamismo en la estructura temática en el sentido de que consienten a la información fluir del Rema al Tema de la oración sucesiva.

2. Consideraciones finales

Pensamos que esta investigación podría constituir una contribución al estudio del lenguaje académico y a la LSF. El proyecto “El lenguaje de las humanidades en México y Estados Unidos: un análisis sistémico-funcional” en general, y la tesis como parte de este, en particular, son el primer acercamiento, en el ámbito de la UNAM, a la problemática del lenguaje académico desde una perspectiva sistémico-funcional. En términos generales, la investigación nos ha permitido observar las potencialidades ofrecidas por el mejor entendimiento de la noción de Tema en el contexto hispanohablante. Especialmente, se comprobó la efectividad del marco teórico presentado en los primeros dos capítulos de esta tesis como método de análisis para nuestro corpus.

Desde el comienzo se tuvo presente la esencia funcional del concepto de Tema y esto se refleja en las fases teórico-metodológicas de la investigación. En efecto, el panorama teórico presentado en los primeros dos capítulos de esta tesis nos permitió, a la hora de llevar a cabo el análisis, enfocar diferentes aspectos funcionales del constituyente temático, y cómo estos se podían aplicar al contexto del español.

- En cuanto al Tema experiencial, desde el punto de vista teórico, se pudo observar que este constituyente tiene una función experiencial, textual e interpersonal. Esto se pudo observar, en primer lugar, mediante la elección metodológica de separar los participantes en

‘nominalizados’ y ‘no nominalizados’. Asimismo, en cuanto al uso de los procesos en posición temática, ha resultado muy revelador oponer entre sí las diferentes categorías de procesos ((S)V, se-V y VS) de acuerdo a la función que estas tendrían en el lenguaje académico, en vez de enfocar el análisis en la dicotomía sujeto implícito/sujeto explícito.

- En lo que concierne al uso de Temas textuales e interpersonales, también se ha demostrado revelador para la teoría dividir estos Temas de acuerdo a las funciones que cubren las subcategorías que los componen.
- Cabe resaltar que el estudio constituye también una contribución para la teoría de género, puesto que nuestros resultados confirman que en textos escritos con diferentes propósitos se tiende a hacer diferentes elecciones temáticas.

Si bien la presente investigación se enfocó en el lenguaje de la geografía, se pueden extraer de ella algunas aportaciones aplicadas relativas al lenguaje académico en general. Los resultados pueden servir para los investigadores o profesores involucrados con la cuestión de la escritura en español.

- El estudio del Tema constituye, irónicamente, un buen *punto de partida* para explicar, por ejemplo, las diferencias de género y las diferencias entre lenguaje escrito y hablado. En efecto, realizándose en el primer constituyente de una oración, es más fácil individualarlo, pero sobre todo, se puede demostrar en él que usamos el lenguaje para hacer tres cosas: por ejemplo, podemos describir al mundo, haciéndolo de manera más abstracta o más congruente; podemos posicionarnos en el discurso como participantes, expresando la opinión de manera más implícita o más explícita; y podemos organizar el mensaje, estructurando la información siguiendo un determinado esquema, o anclando las ideas sin un esquema previo. Trabajando con estas opciones en el Tema, los estudiantes pueden entender primero qué es lo que hace que sus textos aparenten más al lenguaje hablado que escrito, y por ende entender mediante qué elementos lingüísticos pueden mejorar su escritura. Por ejemplo, los resultados que conciernen al uso de metáforas gramaticales demuestran que los alumnos a nivel universitario todavía no logran utilizar la nominalización de manera creativa, y sería necesaria una pedagogía que tomara en cuenta familiarizar al estudiante con este recurso lingüístico, si queremos que estos dominen el lenguaje académico, tanto como receptores que como productores del discurso humanístico y científico.

Este estudio deja abiertas algunas interrogantes para investigaciones futuras.

- Un aspecto interesante que merecería la pena ser investigado mayormente concierne la función de los procesos en posición temática en español, o en otras lenguas que permitan un orden de palabras parecido. Si bien nuestro estudio nos llevó a la conclusión de que los procesos tienen funciones en posición temática que van más allá de las razones ‘gramaticales’, es decir, encontramos que los procesos tienen tanto una función experiencial como interpersonal y textual, sería interesante investigar si estos procesos se utilizan como formas metafóricas, entendiendo aquí por metáfora una realización más incongruente de un determinado significado.
- Además, más investigación sobre la función del proceso en posición temática en español es importante también porque concierne directamente a la expresión de los significados interpersonales. En efecto, la flexibilidad del español con respecto a la posición del verbo aplica también para los verbos modales. Esto quiere decir que existe un repertorio muy variado de expresiones de modalidad, y por ende de Temas interpersonales en español que merece la pena investigar más a fondo.
- Asimismo, sería interesante hacer un estudio de tipo longitudinal para ver si se presenta un desarrollo del lenguaje académico desde una etapa a la otra de la carrera universitaria, analizando la producción escrita de los mismos autores, o de autores distintos.

Esta investigación, a través del estudio de las funciones del Tema, pretende ser sólo un acercamiento a la problemática de la escritura a nivel universitario. Si bien el diseño de determinadas tareas que los alumnos y profesores puedan cumplir no ha sido el objetivo principal, esperaríamos, como lingüistas aplicados, que nuestras contribuciones se tomaran como bases para propuestas pedagógicas futuras.

Anexo 1 Resumen (Rm_7)

Acerca del Índice de Desarrollo Humano

El Índice de Desarrollo Humano (IDH) es un indicador compuesto que mide los avances promedio de un país en función de tres dimensiones básicas del desarrollo humano, vida larga y saludable medida según la esperanza de vida al nacer; educación medida por la tasa de alfabetización de adultos y la tasa bruta combinada de matriculación en enseñanza primaria, secundaria y terciaria; y nivel de vida digno medido por el PIB per cápita.

La disponibilidad de datos determina los países que se incluyen en el IDH

El IDH se calcula, en la medida de lo posible, en función de la información disponible en el momento en que se elabora el Informe y que es entregada por los principales organismos productores de datos a nivel internacional. Sin embargo, estos organismos carecen de datos de algunos países para uno o más de los cuatro componentes del IDH.

En respuesta a la aspiración de los países de ser incluidos en el cuadro pertinente del IDH y en un esfuerzo por incluir la mayor cantidad posible de países miembros de las Naciones Unidas, la Oficina encargada del Informe sobre Desarrollo Humano ha realizado gestiones especiales para conseguir cálculos de otras fuentes nacionales, regionales o internacionales cuando los principales organismos internacionales que proveen esta información no disponen de ella respecto de uno o dos de los componentes del IDH de un país determinado.

Principales fuentes internacionales de datos

Esperanza de vida al nacer.

Los cálculos de la esperanza de vida provienen de las Perspectivas de Población en el Mundo, la fuente oficial de los cálculos y las proyecciones demográficas de la ONU, son elaboradas cada dos años por la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. A la hora de realizar cálculos y proyecciones demográficas la inestable dinámica de enfermedades infecciosas importantes como el VIH/SIDA implica serios desafíos.

Tasa de alfabetización de adultos.

Los datos sobre alfabetización de adultos por lo general se recopilan a través de censos demográficos (cada cinco o 10 años) o de encuestas por hogares.

Una vez obtenidos niveles superiores de alfabetización, muchos países de ingresos altos dejan de recopilar estadísticas sobre alfabetización en los censos o encuestas por hogares nacionales y por ello no están incluidos en los datos de la UNESCO. Por lo tanto, para calcular el IDH de esos países, se aplica una tasa de alfabetización de 99,0%.

Para recopilar datos sobre alfabetización, muchos países calculan la cantidad de personas alfabetizadas sobre la base de datos informados por los propios involucrados.

Dado que las definiciones y los métodos de recopilación de datos varían entre un país y otro, los cálculos sobre la alfabetización deben interpretarse con la debida prudencia.

Tasa bruta combinada de matriculación en enseñanza primaria, secundaria y terciaria.

Las tasas se calculan dividiendo la cantidad de estudiantes matriculados en todos los niveles escolares por la población total del grupo de edad oficial correspondiente a esos niveles. El grupo de edad del nivel terciario se fija en las cinco cohortes inmediatamente siguientes al término del ciclo superior de la enseñanza secundaria en todos los países.

Tal como se define en la actualidad, la tasa bruta combinada de matriculación no toma en cuenta a los estudiantes matriculados en otros países. Los datos actuales de muchos países pequeños, cuyos habitantes acuden masivamente al extranjero a cursar estudios terciarios, podrían traducirse en una sobre presentación importante del acceso a la educación o del nivel de instrucción de una población determinada y así arrojar un valor de IDH más bajo.

PIB per cápita (PPA en US\$).

Para comparar el nivel de vida entre los países es necesario convertir las estadísticas económicas en términos de la Paridad del Poder Adquisitivo (PPA) y así neutralizar las diferencias en los niveles de precios entre los países. El Banco Mundial aporta datos sobre el PIB per cápita (PPP en US\$) de 164 países para calcular el IDH, los que se basan en información sobre precios de las últimas encuestas del Programa de Comparación Internacional (PCI) y el PIB en moneda local proveniente de los datos de cuentas nacionales.

Los cálculos de los países que no están incluidos en las encuestas de referencia se realizaron a través de regresiones econométricas.

Comparaciones en el tiempo y entre las ediciones del informe

Puesto que los organismos internacionales que producen información están mejorando constantemente sus series de datos y actualizan periódicamente los datos históricos, muchas veces los cambios que sufren de año en año los valores del IDH y las clasificaciones entre una edición y otra del Informe sobre Desarrollo Humano se deben más a revisiones de los datos (tanto específicos de un país como en relación con otros países) que a cambios efectivos en el país.

IDH para países de alto desarrollo humano

Para estos países de ingresos altos, existe un índice alternativo, el índice de pobreza humana, que refleja mejor el alcance de las privaciones humanas que aún persisten entre sus habitantes y ayuda a orientar el centro de atención de las políticas públicas.

Opinión sobre la lectura.

Como vimos en clase para poder medir el desarrollo de un país, hay tres indicadores, los cuales son: producto interno bruto per cápita, la esperanza de vida al nacer, y el índice de alfabetización y educación.

En esta lectura puedo ver como es que las instituciones encargadas realizan la tarea de analizar las fuentes de información de los datos.

Creo que esto es un poco complicado en países que no están dentro de los cuadros del IDH y que se esta haciendo un gran esfuerzo por incluir la mayor cantidad posible de países miembros de las Naciones Unidas.

Anexo 2. Reporte (Rp_8)

LABORATORIO DE SUELOS POZO N° 17

Introducción

Suelos

El suelo es la fina capa de material fértil que recubre la superficie de la Tierra, es el resultado de la actuación de una serie de factores activos (clima, organismos, relieve y tiempo) sobre un material pasivo (la roca madre).

Los suelos cambian mucho de un lugar a otro. La composición química y la estructura física del suelo en un lugar dado, están determinadas por el tipo de material geológico del que se origina, por la cubierta vegetal, por la cantidad de tiempo en que ha actuado la meteorización, por la topografía y por los cambios artificiales resultantes de las actividades humanas.

El afloramiento natural o artificial de un suelo revela una serie de zonas diferentes entre sí. Cada una de estas zonas constituye un HORIZONTE o PERFIL DEL SUELO.

Los tres horizontes o zonas principales de un suelo típico, se pueden describir, de abajo arriba, como sigue:

- Horizonte C: esta es una zona de roca parcialmente desintegrada y descompuesta.
- Horizonte B: esta zona descansa directamente sobre el horizonte C; en ella el Intemperismo ha actuado con mayor intensidad que en la zona subyacente. A causa de que el material se deposita en el **horizonte B**, se conoce a éste con el nombre de "zona de acumulación"
- Horizonte A: es esta la zona superior -La presencia de cantidades variables de materia orgánica tiende a dar al horizonte A un color que va del gris al negro.

Los tres horizontes de suelo se han desarrollado a partir del material originado subyacente Cuando este material queda expuesto por primera vez en la superficie, la parte superior queda sujeta a un intemperismo intenso y la descomposición actúa rápidamente.

FACTORES FORMADORES DEL SUELO.

LA ROCA.

Es un factor muy importante en la formación del suelo, ya que representa la fuente de los materiales sólidos inorgánicos. Los minerales del suelo proceden directa o indirectamente de la roca madre.

El influjo de las rocas en los constituyentes y propiedades de los suelos es muy marcado para los suelos más jóvenes, pero esta relación se va volviendo cada vez menos patente conforme va transcurriendo el tiempo.

Son muchos los parámetros de la roca que inciden en la formación y evolución de los suelos, pero de ellos podemos destacar claramente a tres.

a) Composición mineralógica: Aquellas rocas que contengan abundantes minerales inestables evolucionarán fácil y rápidamente para formar suelos.

b) Permeabilidad: Regula la penetración y circulación del aire y del agua, lo que condiciona de un modo decisivo la fragmentación, alteración y translocación de los materiales. A mayor permeabilidad, mayor facilidad para la edafización.

c) Granulometría: De los dos apartados anteriores se desprende el importante papel que el tamaño de las partículas de los constituyentes de la roca va a representar para la edafización de estos materiales.

Los materiales de granulometría grosera, los arenosos, van a presentar una gran estabilidad frente a la alteración. Cuanto mayor sea el tamaño del grano menos representará la superficie frente al volumen total del grano y por tanto menos superficie de ataque presentará a la agresión del medio.

Por otro lado la granulometría gruesa da lugar a materiales muy porosos, con poros lo suficientemente grandes como para la rápida circulación del agua (al ser grandes los granos dejan al empacarse huecos de tamaño también grande).

EL DESARROLLO DEL SUELO EN RELACIÓN AL TIEMPO.

Los suelos se encuentran constantemente sufriendo cambios, esto se lleva a cabo en forma lenta. Cada suelo tiene un ciclo de vida en términos del tiempo geológicos; los ciclos de vida incluyen los estados de material de origen, suelo inmaduro, suelo maduro y suelo viejo.

El material de origen puede transformarse en un suelo joven o inmaduro, en un periodo de tiempo relativamente corto, si las condiciones son favorables, este estado se caracteriza por la acumulación de materia orgánica en la superficie del suelo y por poco intemperismo lavado o translocación de coloides; este tipo solo se encuentran presentes en los horizontes A y C y las propiedades del suelo han sido heredadas en su mayor parte del material de origen.

El estado maduro se obtiene con el desarrollo del horizonte B; eventualmente si transcurre el tiempo suficiente el suelo maduro llega a ser muy diferenciado en tal forma que existen grandes diferencias en las propiedades A y B.

Muchos suelos con "clay pan" (capa arcillosa) son características del grupo de "edad avanzada" y tiene baja fertilidad y productividad. La productividad natural más alta se encuentra en los suelos maduros e inmaduros.

ETAPAS DEL SUELO

1.-Estado inicial.- el material sin intemperizar.

2.-Estado juvenil- el intemperismo se ha iniciado, pero mucho del material original todavía se encuentra sin intemperizar

3.-Estado viril- los minerales fácilmente intemperizables se han descompuesto en su mayor parte, el contenido de arcillas ha incrementado y se distingue cierta madurez.

4.-Estado senil- La descomposición llega a su estado final y se conservan los minerales, más resistentes

5.-Estado final- El desarrollo del suelo se ha completado y el suelo se intemperizado bajo las condiciones prevalecientes.

Las condiciones que aceleran la velocidad de desarrollo del suelo son: clima caliente y húmedo, vegetación de bosque, material permeable no consolidado y bajo en contenido de cal, topografía plana en lugares bajos con buen drenaje.

Las condiciones que retrasan el desarrollo son: clima frío y seco, vegetación de pasto, material impermeable, consolidado y con alto contenido de cal y topografía con pendientes fuertes.

CON RELACIÓN AL CLIMA:

La decisiva acción del clima en la formación del suelo se desprende al considerar que el clima va a regular el aporte de agua al suelo, así como su temperatura. Ambos factores (humedad y temperatura) ejercen una influencia decisiva en los tres procesos básicos de formación de los suelos.

La disponibilidad y el flujo de agua regulan la velocidad de desarrollo de la mayoría de los procesos edáficos. Es por ello que la intensidad de percolación (infiltración) se considera un factor decisivo en la formación del suelo.

La cantidad de arcilla presente en un suelo aumenta con las precipitaciones y con la temperatura (ambos favorecen la alteración)

Pero también existe una relación entre el tipo de minerales presentes en el suelo y las precipitaciones.

EL RELIEVE COMO FACTOR FORMADOR.

Los elementos del relieve más importantes son la inclinación y longitud de la ladera.

En el relieve la acción fundamental para la evolución del suelo es el transporte. Por la acción de la gravedad se produce el transporte de todo tipo de materiales que se trasladan pendiente abajo.

Dependiendo de su posición en el paisaje, el suelo se ve sometido a la acción de erosión o por el contrario puede predominar la acumulación

Existen básicamente tres posiciones con comportamientos muy diferentes:

1.-Relieve residual o erosional: En las zonas altas, sobre todo en las áreas de fuerte inclinación, el suelo está sometido a una intensa erosión, por lo que recibe éste nombre y esta conformada por suelos esqueléticos.

2.-Relieve transposicional: A media ladera los suelos están sometidos a un continuo transporte de materiales sólidos y soluciones, por lo que pueden presentar pequeños o moderados espesores y son muy abundantes los cantos angulosos, tan representativos de los suelos coluviales.

3.-Relieve deposicional: En la ruptura de la pendiente se produce la deposición de los materiales arrastrados, por lo que en las posiciones de pie de ladera se forman suelos acumulativos que continuamente se están sobreengrosando, formándose suelos muy espesos y de texturas muy finas

CARACTERÍSTICAS HIDRICAS

El relieve influye en la cantidad de agua que accede y pasa a través del suelo. Ejemplo: En el relieve convexo el agua de precipitación circula por la superficie hacia las zonas más bajas del relieve cóncavo.

También el drenaje del suelo se ve influenciado por el relieve, ya que este influye decisivamente en la textura, que a su vez condicionará en parte la permeabilidad.

En las áreas altas tendremos un drenaje vertical rápido, que posará a oblicuo en las laderas y quedará muy impedido en las depresiones.

EL RELIEVE Y LA EVOLUCIÓN DEL SUELO

Existe una dependencia entre el grado de evolución del suelo y su posición en el paisaje. Esta relación entre los suelos y el relieve se llama catenas de los suelos o toposecuencias.

La catena representa el escalonamiento regular de suelos dando una sucesión cuyo grado de desarrollo varía de forma continua con la pendiente y mostrando niveles de igual desarrollo para suelos situados en la misma posición topográfica (con iguales inclinaciones y cotas topográficas)

VEGETACIÓN

Juega un importante papel en la formación de estos horizontes ya que las raíces de las plantas absorben agua y producen la concentración y consiguiente precipitación de las sales. Además es capaz de formar cristales de carbonato que provisionalmente se acumulan en su tejido y después al morir, los carbonatos sintetizados se incorporan al suelo. La síntesis de carbonatos ha sido observada también como resultado de la acción metabólica de ciertas bacterias.

Además la materia orgánica que es depositada en los suelos determina la acidez o alcalinidad de éstos, ya que entre más materia orgánica contenga, será un suelo más ácido y al contrario más básico.

PROCESO DE LA FORMACIÓN DEL SUELO:

ETAPA 1: Inicia la etapa de intemperismo físico que desintegran la roca madre, sin embargo no altera su composición.

Este proceso resulta, en primer lugar, de los cambios de temperatura, tales como el calor intenso o la acción del agua al congelarse en las grietas de las rocas. Los cambios de temperatura expanden y colapsan las rocas alternativamente, causando granulación separación en escamas y una laminación de las capas exteriores. La acción del hielo y el ensanchamiento exponen a las capas más profundas al intemperismo químico.

ETAPA 2: La fragmentación es más evidente, entonces, intemperismo es más activo. Aquí el intemperismo químico altera la composición mineral original de la roca de diferentes maneras disolviendo minerales en contacto con el agua (disolución), produciendo una reacción química con el bióxido de carbono (si presenta en agua) disuelve la roca caliza para convertirla en carbonato (carbonatación) se oxidan rocas que contienen minerales ferro magnesianos (oxidación) y hidrólisis proceso mediante el cual el agua se combina y reacciona químicamente, con los minerales, plantas, como los líquenes, también descomponen determinadas rocas al extraer nutrientes solubles y hierro de sus minerales originales.

ETAPA 3: La combinación del intemperismo físico y químico ya lograron descomponer las rocas. Entonces formaron materiales detritos.

ETAPA 4: Ya se genero el primer horizonte del suelo se llama A. se considera que tiene mayor actividad biológica ya es posible para plantas, habitar cuando ya existe el Horizonte A.

ETAPA 5: Materia de A empieza infiltrar a la parte inferior, creando el otro horizonte.

ETAPA 6: Ya existe el horizonte B. El Horizonte B. El Horizonte B es de acumulación por que se forma de la materia que proviene de A y la roca madre.

ETAPA 7: Ya el suelo es maduro cuando ya se presenta A, B, C y R. Horizonte C es roca con cierta alteración; Horizonte R es roca sin alteración.

Excepción: Hay suelos que se forman de manera diferente (suelos transparentes por la gravedad, agua y glaciares.)

DETERMINACIÓN DE LA HUMEDAD DEL SUELO.

El agua en el suelo tiene una importancia considerable; por una parte interviene en la nutrición de las plantas, directa e indirectamente. Actúa como vehículo de los elementos nutritivos disueltos y, por otra parte, es uno de los principales papeles de la edafogénesis, que condiciona la mayoría de los procesos de formación del suelo. La fuente principal del agua del suelo es el agua de precipitación y también el agua subterránea.

La humedad del suelo se clasifica en:

- Agua higroscópica: Es Agua inmóvil, es removida solamente por calentamiento o sequía prolongada.
- Agua capilar: Es agua retenida en los microporos por fuerza de capilaridad, el agua de los capilares mayores puede percolar pero no puede drenar fuera del perfil
- Agua gravitacional: Es agua retenida en los macro poros y puede drenar fuera del perfil.

En muchos casos se produce un marchitamiento durante las horas más calurosas, recuperándose la turgencia durante la noche. Cuando ya no pueden absorber más agua del suelo se presenta el marchitamiento permanente. A este nivel de humedad del suelo se le conoce como *punto de marchitamiento* y se alcanza cuando el suelo ha perdido toda el agua denominada capilar, que puede ser absorbida por las plantas., y sólo queda el agua ligada, tan fuertemente adherida a las partículas del suelo que no puede ser absorbida.

En consecuencia, se considera que el *agua aprovechable* para las plantas es la que se encuentra entre los niveles de capacidad de campo y el punto de marchitamiento. Se dice que un suelo esta saturado cuando todos sus poros están llenos de agua.

HUMEDAD EN EL SUELO			
TEXTURA SUELO	CAPACIDAD CAMPO	P.MARCHITAMIENTO	HUMEDAD DISPONIBLE
Arenoso	9%	2%	7%
Arenoso-franco	14%	4%	10%

Franco arenoso-limoso	23%	9%	14%
Franco arenoso + materia orgánica	29%	10%	19%
Franco	34%	12%	22%
Franco-arcilloso	30%	16%	14%
Arcilloso	38%	34%	14%
Arcilloso con buena estructura	50%	30%	20%

De acuerdo con las muestras que analizamos del suelo la determinación de humedad nos dio un 27.44 %, lo cual coincide con la textura que es franco-arcilloso, esto quiere decir que el suelo que se analizó puede ser favorable para cultivar cualquier planta que requiera una cantidad de agua moderada, es decir, no se tiene que regar constantemente.

COLOR

El color del suelo constituye la propiedad más fácil de observar. Su interés radica en que permite inferir otras propiedades y con ello hacer predicciones (naturaleza de posibles componentes de suelo y respuesta esperable de las plantas).

El código Munsell de color utiliza tres parámetros básicos: Matriz, valúe (Hue)/cromo (intensidad).

En la descripción se debe mencionar estado de la humedad de la muestra y parte cuyo color se describe (conjunto de la matriz del suelo, cara de los agregados, interior de los agregados, revestimiento, nodulos, pseudominelios, lengüetas, etc.).

Los suelos minerales, son de color variado, mientras que los que tienen alto contenido en materia orgánica son oscuros, hay siete bases de diferentes colores: Blanco, amarillo, naranja (pardo), rojo, verde, negro y grises. Se observa el promedio de los minerales con longitudes de onda.

Mientras que más descompuesto esté la materia orgánica será más oscuro el suelo

El alto contenido de humus, contrastará si la muestra esta en seco o húmeda, si es por mineral el contraste no es evidente, pero si es por materia orgánica será muy diverso.

El color del suelo esta en relación con: el drenaje, si es efectivo serán rojos, naranjas y amarillos y tendrán que ver con la oxidación; si el drenaje es deficiente serán oscuros o policromía y se relaciona con la reducción. La roca, solo en suelos jóvenes habrá poca diferencia del material parental. Y finalmente con el clima dependiendo de las condiciones de éste.

En las muestras que analizamos de suelo, el color en seco que más se repitió fue 2.5 YR 5/3 y en húmedo, la que más se repitió fue 10 YR 3/2 de acuerdo con estos datos el color de nuestro suelo está en las tonalidades de pardos o amarillos. Las características indican que hubo un contraste en las muestras secas y húmedas y esto nos dice que es evidente la materia orgánica, sin embargo, también esta asociado con el Hierro pero en forma hidratada.

Aunque se menciona que el drenaje no es efectivo por el color, de acuerdo con la textura el material dominante es medio y esto habla de que hay una mediana hidratación, por lo tanto no se puede decir que el drenaje sea por completo deficiente.

DENSIDAD DEL SUELO

Densidad Aparente.

Varia según el estado de agregación del suelo y la proporción del volumen ocupado por los espacios intersticiales, que existen incluso en los suelos mas compactos.

La Densidad Aparente es afectada por la porosidad, influye en la elasticidad, conductividad eléctrica, capacidad volumétrica de calor, dureza y conductividad térmica.

Comúnmente se expresa en gr/cm^3 .

Es la medición que se usa normalmente para determinar la densidad de cualquier tipo de suelo.

Densidad *Real*.

La Densidad Real es una función aditiva de los constituyentes sólidos del suelo. Depende principalmente de la proporción de Materia Orgánica e Inorgánica presente ya que aparte de ciertos minerales pesados, la densidad de los componentes inorgánicos esta comprendida dentro de una serie bastante reducida. Al igual que la Densidad Aparente, esta se expresa en gr/cm^3 .

La Densidad aparente de la mayoría de los suelos de cultivo va de 0.5 a 2.0 gr/cm^3 . La Densidad Aparente de nuestro suelo es de 1.32 gr/cm^3 , por lo entra en los parámetros establecidos para considerarlo un suelo cultivable.

Esta densidad se deberá conservar utilizando métodos de cultivo tradicionales, ya que, si se usa maquinaria pesada para cultivar, esta provocara una compactación del suelo mas rápida, con lo cual aumentara la Densidad Aparente.

Al aumentar esta densidad, reducirá la percolación del agua y la penetración de las raíces.

pH

Es el logaritmo negativo base 10 de la concentración de iones H, o el logaritmo del reciproco de la concentración de iones H. Este basado en el producto iónico del agua pura, el agua se disocia muy ligeramente.

La formula matemática es:

$$\text{pH} = -\log_{10} (\text{H}^+) = \log_{10} 1/ (\text{H}^+)$$

Bajo las condiciones normales a temperatura ambiente el pH oscila entre los valores 0-14.

El valor del pH no muestra que el suelo sea acido o alcalino, sino la información que da es asociada con las propiedades del suelo tales como:

- Disponibilidad de fósforo
- Status de bases
- Actividad microbiana
- Asimilación de nutrimentos y otros.

En un determinado suelo puede variar el pH durante el ciclo de un cultivo, ya que la concentración de sales en la solución del suelo, del contenido de humedad depende del mismo y del grado de oxidación de la materia orgánica, así como el grado de asimilación de les plantas y la intensidad de lixiviación.

Sin embargo los principales cambios del pH son debido a variaciones del contenida de bióxido de carbono en el aire.

La mayoría de los suelos agrícolas tienen valores de pH que caen entre 4 hasta 8.

Existe una resistencia indudable a un cambio en el pH del suelo llamada Capacidad Amortiguadora o efecto Buffer, que depende de las cantidades reactivas y clase de material coloidal presente; la importancia de esta capacidad en suelos agrícolas es:

1. Estabilidad del pH en el suelo
2. Las cantidades de correcciones necesarias para provocar algún cambio en la reacción del suelo.

De acuerdo con lo anterior el análisis que se realizó de nuestro suelo se obtuvo un pH de 6.67, quiere decir que, es débilmente ácido y está cerca de la neutralidad, este valor de pH es ideal o factible para el crecimiento de las plantas y la actividad microbiana es muy dinámica, la cual origina la materia orgánica y la humificación, además podemos deducir la disponibilidad de los elementos que proporcionan la asimilación de los nutrientes y el pH que presenta nuestro suelo nos indica que la disponibilidad de nutrientes asimilables como: nitrógeno, fósforo, potasio, calcio, hierro, boro, azufre, entre otros, es de un grado favorable y la utilización que se le puede dar a suelos con este valor de pH es de forma agrícola por lo ya explicado.

TEXTURA

Expresa las propiedades relativas de distintas partículas minerales inferiores a 2mm. Esto nos permite inferir las propiedades y características directamente relacionadas con el uso del suelo y su comportamiento. Esta se encuentra en función del porcentaje de arcillas, limos y arenas.

El interés en conocer la granulometría reside en que nos permite deducir: la capacidad de retención disponible para las plantas (CRAD), se relaciona con:

- Facilidad para la circulación del agua.
- Facilidad para laboreo.
- Riesgo de formación de sellado y de costras superficiales, deficiente de velocidad de entrada de agua en el suelo y mala germinación de la planta.
- Riesgo de erosión hídrica en textura fina.
- Riesgo de erosión eólica en textura gruesa.
- Capacidad para almacenar nutrientes.
- Capacidad para admitir agua residual, purines y otros residuos líquidos
- Orden de magnitud de la superficie específica.

El nombre de la clase de textura está en función de la fracción que es más abundante o ejerce mayor influencia en la composición química y biológica del suelo. En nuestro suelo el porcentaje de arenas es de 65.74%, arcillas 24.28%, limos 22.42%; de acuerdo con El Triángulo Textural, da un tipo de suelo franco arcilloso el cual es ligeramente arcilloso y suave, medianamente plástico y pegajoso, los terrones tienen cohesión intermedia y con dificultad forman hebras con apariencia quebradiza. Este tipo de suelo no requiere de una fuerza de trabajo mayor de laboreo, por lo tanto no hay un riesgo de sellado que dificulte la entrada de agua para que se pueda cultivar. Como es un suelo de grano moderadamente fino es difícil que se erosione.

CAPACIDAD DE CAMPO O DE RETENCIÓN. (C.R.)

Al límite superior también se le conoce como Capacidad de Campo. Si saturamos un suelo, la cantidad de agua que queda retenida en los poros sin ser arrastrada por el peso de la gravedad, es la Capacidad de Campo o Capacidad de Retención. La capacidad de campo se valora por el porcentaje en volumen de agua existente con respecto al suelo seco.

La capacidad de campo marca el límite entre el agua capilar y gravitacional, indica la máxima cantidad de agua que puede retener el suelo después de tres días de aporte de agua.

El contenido de agua del suelo experimenta variaciones continuas a lo largo del tiempo. Recibe agua de las lluvias o por riego, mientras que la pierde por escorrentía superficial y por drenaje a las capas profundas. A estas pérdidas ya comentadas hay que sumar la *evapotranspiración*, término en el que se incluyen las pérdidas producidas por la evaporación directa desde la superficie del terreno más el agua evaporada desde la superficie de las plantas. En la capacidad de campo de un suelo franco o arcilloso, este retiene agua a 0,3 atm.

En el análisis de nuestro suelo la capacidad de campo nos dio 26.44%, esto nos dice que este dato coincide con la determinación de humedad y la textura, nos indica que el agua entra lentamente a través de sus poros no requiriendo de mucha agua para evitar la saturación, en el caso de que se sembrara algún tipo de planta que requiera poca agua o un término medio, se esperaría la temporada de lluvias para hidratar sin necesidad de estar

constantemente regando ya que como es un grano medio la capacidad de retención de agua se quedaría almacenada.

MATERIA ORGÁNICA

Dentro de los componentes que integran e interactúan dinámicamente en el suelo, la Materia Orgánica, ocupa un lugar muy importante, por tener propiedades especiales tanto de carácter físico, como químico y por ende nutricional.

La materia orgánica junto con las arcillas por su tamaño, son consideradas coloides **y posee** cargas negativas que se generan por sus raciales orgánicos, también tiene la capacidad de atraer cationes, retener agua y oxígeno en el suelo, también lo mejora para un mayor desarrollo nutricional vegetal.

Los diferentes orígenes y climas del suelo determinan el tipo de materia orgánica presente en ellos y su cantidad. Las condiciones edafoclimáticas frías tienden a conservar **mayores** concentraciones de material orgánico por su lenta tría de mineralización se incrementa disminuyendo el contenido de materia orgánica sobre todo en ecosistemas de producción agrícola intensiva en donde se requieren prácticas de incorporación de **residuos** de cosecha y suministro de fertilizantes nitrogenados entre otros para obtener **óptimas** productividades.

La materia orgánica solo se genera dentro del suelo mismo mediante complejos procesos bioquímicos (humificación), controlados principalmente por humedad, temperatura y **requiere** de microorganismos que contribuyen a su descomposición. La diversidad y cantidad de microorganismos se ve afectada por el manejo físico que el agricultor realice, tipo de cultivo, fitosanitarios, manejo de residuos de cosecha y prácticas **culturales** y de fertilización.

Los contenidos adecuados de materia orgánica mejoran la estructura del suelo optimizando la entrada y el almacenamiento del agua, brindan mayor estabilidad a los agregados del suelo ofreciendo resistencia a la erosión y mejoran la nutrición de las plantas.

Es importante tener en cuenta que al suministrar materiales de origen orgánico, usadas como correctivos orgánicos en los suelos se requiere de un previo análisis bioquímico, debido a que de no presentar un óptimo grado de humedad y de madurez de estos materiales (microorganismos), en lugar de contribuir a un mejoramiento de las condiciones orgánicas del suelo, se genera un problema fitosanitario muy delicado y se disminuye la eficiencia de la fertilización mineral por ser consumida por los materiales orgánicos en mal estado de descomposición.

De acuerdo con las muestras que analizamos de suelo el porcentaje de materia orgánica fue de 3.18%, aunque el contenido de materia orgánica es bajo de acuerdo con las otras características antes mencionadas se sabe que es un suelo con capacidad de retención de agua y con la textura es óptimo que germinen más plantas, aunque es poco el contenido de materia orgánica la descomposición será lenta igual que la mineralización aun y con estas características ayuda a la nutrición vegetal y las plantas dejan residuos vegetales que al descomponerse vuelven a ser componentes resistentes para el crecimiento de las plantas.

CAPACIDAD DE INTERCAMBIO CATIONICO.

Es una medida de la capacidad de intercambio o de las cargas negativas de la arcilla y el humus, expresada en mEq/100g. Aproximadamente la escala de intercambio varía de entre menos de 50 mEq/kg de suelo en algunos horizontes interiores y más de 1000 mEq/kg en los horizontes superficiales con alto porcentaje de Materia Orgánica, vermiculita o mentimorilonita.

Cuando los valores de pH son bajos, las cargas y por tanto la Capacidad de Intercambio Catiónico también lo son, pero cuando los valores de pH se incrementan, la Capacidad de intercambio Catiónico y las cargas aumentan.

Resumiendo, la Capacidad de Intercambio Catiónico (CIC) es la capacidad que tiene el suelo de retener e intercambiar cationes. La fuerza de la carga positiva varía dependiendo del catión, permitiendo que un catión reemplace a otro en una partícula de suelo cargada negativamente.

La siguiente tabla ilustra las aflicciones prácticas de la CIC:

Suelos con CIC de 11 a 50

- Alto contenido de arcilla
- Requieren más cal para corregir acidez
- Mayor capacidad de retener nutrientes
- Conducta física asociada a contenidos altos de arcilla
 - Aita capacidad de retener agua

Suelos con CIC de 1 a 10

- Alto contenido de arena.
- Mayor probabilidad de pérdidas de nitrógeno y potasio por lixiviación.
- Conducta física asociada a contenidos altos de arena.
- Requieren menos cal para corregir acidez.
- Baja capacidad de retener agua.

Nuestros estudios en Laboratorio arrojaron la Capacidad de Intercambio Catiónico de nuestro suelo es de 13.76 y un pH de 6.67. Esto quiere decir es un suelo con estructura arcillosa, lo cual se traduce en una gran capacidad de retención de agua y adsorción de nutrientes y nutrimentos, además de contar con los beneficios de una buena estructura que garantiza un suelo propicio para la agricultura. El pH es neutro, por lo q existe un equilibrio de intercambio de cargas de arcillas y otras nutrimentos.

PRESENCIA DE CARBONATOS Y BICARBONATOS

Tanto los carbonatos como los bicarbonatos permiten identificar algunas rocas sedimentarias, que pueden ser el material parental de los suelos o bien algún proceso de acumulación de sales por el uso de agua de riego salina. Los carbonatos más comunes son de calcio y le siguen los de sodio y magnesio. El bicarbonato más importante es el de sodio. Los bicarbonatos se encuentran en equilibrio con carbonatos, agua y bióxido de carbono y son más solubles que los carbonatos.

Los carbonatos y bicarbonatos son comunes en las áreas desérticas, cuencas cerradas y en muchos ambientes litorales (entre otros). En México además los tenemos sobre todo en la Sierra Madre Oriental, con la excepción del Eje Neovolcánico y sus ramificaciones. También le dan su característica distintiva a la Península de Yucatán. Ambos componentes, en algunos suelos, pueden abatir los rendimientos de los cultivos, al limitar la respuesta a la fertilización e inclusive pueden llegar a impedir el desarrollo de ciertas especies de interés agrario. La presencia de carbonatos y bicarbonatos garantiza el mantenimiento de altos valores de pH, además tienden a precipitar los metales pesados. Las deficiencias de herró, zinc, fósforo y nitrógeno pueden explicarse con la presencia excesiva de estas sales. Cuando se presentan acumulaciones de carbonato a cierta profundidad en el perfil edáfico, las plantas pueden sufrir la muerte de su yema apical, después de haber tenido un desarrollo inicial normal,

A continuación se dan los porcentajes de carbonatos y bicarbonatos para que un suelo se considere o no calcáreo:

No calcáreo, menos del 0.5 % Muy ligeramente
 calcáreo 0.5-1.0 % Ligeramente calcáreo 1-2%
 Moderadamente calcáreo 2-5 % calcáreo 5-10%
 Altamente calcáreo 10 %

Según los análisis de laboratorio en las muestras extraídas del pozo 1 7 la presencia de carbonatos es nula. El porcentaje de bicarbonatos fue del 0.22%; esto indica que es un suelo no calcáreo.

CONCLUSIÓN

Con base en los resultados obtenidos en el laboratorio se llego a la conclusión que el tipo de suelo que concuerda con las características que se encuentra en esta región es el Andosol.

El material original lo constituyen, fundamentalmente, cenizas volcánicas, pero también pueden aparecer sobre tobas, pumitas, lapillis y otros productos de eyección volcánica. La mayoría de los Andosoles están cultivados de forma intensiva con una gran variedad de plantas. Su principal limitación es la elevada capacidad de fijación de fosfatos, en otros casos lo es la elevada pendiente en que aparecen, que obliga a un atezado previo.

Se desarrollan sobre cenizas y otros materiales volcánicos ricos en elementos vítreos.

Tienen altos valores en contenido de materia orgánica, sobre un 20 por ciento, además tienen una gran capacidad de retención de agua y mucha capacidad de cambio. Su rasgo más sobresaliente es la formación masiva de complejos amorfos humus-aluminio.

Aunque en nuestro suelo no nos dio el porcentaje de materia orgánica del 20% si tiene buena capacidad de retención de agua.

Propiedades físicas de un andosol

La estructura es "particular" formada por agregados muy finos, de tamaño limo y arena fina, como consecuencia de la formación de los complejos órgano-metálicos que son el origen de este Grupo de suelos. La formación del complejo verdadero entre los ácidos fúlvicos y el hierro y el aluminio, engloba a los complejos de adsorción constituidos por las arcillas neofomadas en la alteración geoquímica, que precede a la edafización, y los ácidos húmicos poco polimerizados, procedentes de la humificación de los primeros restos vegetales incorporados. Mientras la parte interna del agregado presenta una renovación de la materia orgánica muy lenta, con un tiempo medio de residencia de alrededor de los 4000 años, la parte externa es de renovación más rápida, que facilita su mineralización paulatina.

En la textura nuestro suelo tenía un alto contenido de arenas sin embargo, no todos los suelos que tienen alto contenido en arenas son necesariamente arenosos, en este caso nos dio un suelo franco-arcilloso, lo cual quiere decir que aunque tenga alto contenido en arena en un suelo que por ser medianamente fino facilita la retención de agua sin llegar a saturarla y no permitir por el tamaño la germinación de ciertas plantas tampoco podemos asegurar que no es un suelo medianamente arcilloso.

De acuerdo con el color de nuestro suelo hay minerales pero en forma hidratados relacionado con la oxidación

La presencia de alófano como mineral muy abundante de la fracción arcillosa, le otorga al suelo una consistencia "untuosa" muy particular conocida como "tixotropía", cuya peculiaridad es que al ser presionada una porción húmeda de suelo se licua y fluye entre los dedos, volviendo a su estado semisólido original al cesar la presión.

La presencia de alófano y la extraordinaria porosidad creada por su estructura, hace que estos suelos retengan una ingente cantidad de agua, tanto a "capacidad de campo" como en el "punto de marchitamiento".

La necesidad de mantenerse húmedos para conservar su naturaleza de Andosol, hace que el lavado sea intenso y la pérdida de bases abundante; ello conduce a valores de pH algo ácidos aunque pueden estar cercanos a la neutralidad, según el tipo de material original que haya dado lugar a los mismos.

La presencia de alófanos y su riqueza en materia orgánica, que puede alcanzar valores del 20 % y mayores, les otorga una gran cantidad de cargas libres, si bien en su mayoría son de carácter variable.

El carácter variable de las cargas, provoca una fuerte retención de aniones, tanto mayo cuanto más bajo es el valor del pH. Esto afecta a la nutrición fosforada de las plantas. Y vimos como la elevada retención de fosfatos es una de las características que definen al Grupo.

Evolución de un Andosol

Siempre está condicionada por el envejecimiento de los coloides, provocado por una desecación del suelo o por el agotamiento de la fracción mineral en la superficie del mismo en la que se forman, debida al crecimiento del mismo, pues la renovación de la materia orgánica ya vimos que es relativamente rápida.

Ello conduce a una mayor maduración de las sustancias húmicas y a un empobrecimiento del suelo materia orgánica. La maduración va favoreciendo la formación de complejos de adsorción, al tiempo que se van liberando los que estaban ocluidos en el interior de los agregados formados. El proceso de andosolización va cediendo el paso al de empardecimiento. El Andosol va derivando hacia Feozem o Cambisol según la cantidad

de materia orgánica que permanezca y la persistencia de un horizonte humífero. Cuando el horizonte A es de tipo Úmbrico, en lugar de los anteriores aparecen Umbrisoles con un horizonte Cámbico subyacente.

La cantidad de arcilla formada en el proceso previo a su edafización, junto con la que se va formando por la destrucción de los complejos, puede dar lugar a la formación de un horizonte Árgico, que ya podía preexistir en el Andosol, caso del Andosol lúvico. En esta situación el suelo va evolucionando hacia Luvisol.

La formación de arcilla en esta segunda fase, puede estar condicionada por la ausencia de bases y aparecer preferentemente caolinita, a la que puede evolucionar también la alófana presente, por intermedio de la haloisita. En este caso la capacidad de cambio del suelo decrece notablemente en el horizonte B así como su grado de saturación, lo que nos conduce hacia un Acrisol en lugar del Luvisol precedente.

Estos Acrisoles son una fase intermedia con la tercera vía de formación de arcilla o, más bien de cristalización de los coloides, cuando el lavado de sílice ha sido tan grande que el único mineral posible es la gibsitita; en este caso el proceso dominante es la ferralitización y el suelo resultante un Ferralsol.

Este último tipo de evolución es muy frecuente aunque necesita un periodo de tiempo de varios miles de años. En suelos policíclicos muy antiguos suelen aparecer Ferralsoles en la base y a varios metros de profundidad, de Andosoles recientes. No obstante, se pueden producir confusiones *con* el enrojecimiento que sufre el suelo al ser calcinado por una colada de lava, lo que se denomina como "almagre". En los almagres la fuerte presencia de óxidos metálicos se debe a la calcinación de las arcillas preexistentes y, no siempre, a una ferralitización previa.

RECOMENDACIONES

En la zona estudiada el único cultivo es el maíz. El suelo es adecuado para este cultivo, pero el clima no lo es.

A continuación se presentan las características que requiere el maíz para que su cultivo sea óptimo:

El maíz requiere de clima tropical, subtropical o intermedio aunque se han logrado obtener variedades propias para clima frío de maduración rápida. Una limitante para su desarrollo son las heladas tempranas. Le convienen los suelos arcilloso-silíceos profundos. Su cultivo requiere una cuidadosa preparación del suelo, escardas, abonos abundantes, etc. y a veces riego...

Según los análisis de laboratorio la textura del suelo es franco-arcillosa, y al ser de origen volcánico (andosol) es de esperarse que el silicio esté presente en su composición química, por lo tanto parece ser el apropiado para el cultivo del maíz. Hay que destacar, sin embargo, que el maíz requiere grandes cuidados, como el uso de abonos y fertilizantes apropiados para que la producción sea rentable. Las heladas son frecuentes en esta zona, incluso tardías y/o tempranas por lo que el riesgo del cultivo es alto.

El suelo y el clima son ideales para algunos árboles frutales, entre los que se encuentran los siguientes:

Manzano. Requiere suelos profundos y bien aireados arcilloso-silíceos, desarrollándose óptimamente cuando el pH está entre 6.5 y 6.8. Toleran temperaturas muy bajas; **florece en abril y mayo por lo que el peligro de heladas es mínimo.**

Peral. Necesita para su cultivo de suelos frescos* y profundos, de naturaleza **arcilloso-silíceo** con poca caliza, neutros o ligeramente ácidos con un *ph* de entre 6.5 y 7.3 Toleran bajas temperaturas; sus frutos maduran desde junio hasta finales de otoño, según la variedad, por lo que el riesgo de heladas es bajo.

Melocotonero. Requiere suelos cuyo pH sea menor a 7, profundos y sueltos. Soporta bajas temperaturas; sus frutos maduran entre junio y octubre por lo que el peligro de heladas es mínimo.

Cerezo. Se adapta a todos los suelos, con excepción de los arcillosos y/o muy húmedos. Soporta las temperaturas bajas, pero sus frutos no soportan las heladas.

Ciruelo. Requiere suelos ligeramente ácidos, profundos y sueltos. Es muy sensible a la sequía. Es resistente a los fríos y las heladas tardías.

*Suelos frescos. Suelos con una superficie bien agregada que no forma costras ni se sella bajo el impacto de las gotas de lluvias.

Anexo 3. Ensayo (En_19)

Una mirada breve al nuevo orden mundial

El espacio como producto social esta por una parte, en función principalmente del modo de producción imperante. El modo de producción que ha regido la historia del hombre en gran parte del mundo a lo largo de los últimos tres siglos, es el capitalismo. Para la segunda mitad del siglo pasado, el capital vivió una serie de reajustes, entre los cuales se puede mencionar el inicio de la descomposición del sistema fordista y keynesiano.

Esta descomposición, obedece principalmente a la necesidad de obtener más ganancias y fortalecer así, al sistema capitalista. Este cambio introdujo nuevas formas de operación en el modo de producción, es decir comenzó la era de la transnacionalización de las principales empresas dominantes en el mundo, aunado a ello, inició un modo de producción más flexible al que se utilizaba en el sistema fordista anterior.

Por otra parte, se fortalecieron los organismos supranacionales que ya habían sido creados posteriormente a la segunda guerra mundial, como la ONU; otros se fueron creando como el FMI, BM, OCDE, BDI, para dar sustento a esta nueva organización del capital. Junto a estos cambios, un nuevo orden político imperante comenzó a ser cada vez más rígido, con el fin de controlar la política interna de los Estados-nación. Estados Unidos de Norteamérica se perfiló como el principal promotor de estos cambios.

El capital mundial se fortaleció con estos ajustes, a tal grado, que hoy es la globalización uno de los síntomas más visibles de este nuevo orden mundial. La globalización puede ser vista desde diversos ángulos o discursos, pues es un instrumento de poder que garantiza el control de los seres humanos y de las ganancias del capital.

Marco Teórico.

Para el desarrollo del presente ensayo, se considera necesario aterrizar una serie de ideas que tienen que ver con la Geografía. Es el espacio geográfico el objeto de estudio de la misma. Sin embargo, este espacio geográfico tiene que ser entendido más allá de la concepción newtoniana del espacio absoluto y plantearlo desde otra perspectiva como dice Smith (2006):

El espacio social se define por las relaciones sociales que se hallan presentes en una sociedad y que comprenden la transformación de la naturaleza en un periodo determinado. Este espacio debe de ser entendido como una realidad completamente separada de la naturaleza, la producción del espacio resulta un corolario lógico de la producción de la naturaleza (Smith, 2006:59)

La construcción del espacio como segunda naturaleza, es entendida a partir de las relaciones históricas de producción, donde el ser humano es el principal agente modelador del mismo. Estas relaciones de producción tienen que ver con la organización del trabajo, la ciencia y la tecnología y de como éstos factores influyen en la construcción de la sociedad capitalista. Por lo que esa visión de la naturaleza prístina queda fuera de esta concepción de un espacio socialmente construido y pasa a formar parte de la misma lógica de acumulación del capital.

El avance de la acumulación del capital y la expansión del desarrollo económico, hace que el sustrato material sea cada vez el resultado de la producción social.

La operación del capital mundial

La globalización es el resultado del neoliberalismo y del modo de producción imperante actual, es un instrumento de poder y dominación que utiliza el capital para garantizar el control del mundo. Sus efectos son visibles, pero a su vez las contradicciones lo son.

Todo obedece al reajuste del capital que necesita obtener mayores ganancias a nivel mundial. El sistema fordista respondió a un momento histórico de la humanidad, que era el desarrollo industrial sobre todo de las naciones desarrolladas. Al respecto Atilio Boron (2001) dice que:

Mientras la prosperidad del viejo capital industrial de la época fordista tenía como una de sus principales condiciones la existencia de un alto tenor de consumo de masas, las requeridas por el capital financiero se encuentran totalmente dissociadas del bienestar colectivo o de los consumos populares; de ahí su carácter parasitario y predatorio. El secreto de la estabilidad del "compromiso de clases" keynesiano de posguerra era precisamente ése: paz social y respeto a los derechos de propiedad de la burguesía a cambio de pleno empleo, ciudadanización y redistribución progresiva de los ingresos. La prosperidad del mercado interno y el alto poder de consumo de las masas eran tanto una "conquista" de los trabajadores como una garantía de la rentabilidad empresaria y de la estabilidad del pacto político "socialdemócrata" de posguerra. Nada de esto tiene sentido ahora bajo el predominio del capital financiero. Su fortuna no depende del dinamismo del mercado interno. (Boron, 2001:8)

Una gran parte de las ganancias generadas por esta etapa capitalista, fueron invertidas y depositadas en los organismos supranacionales, (creados por los mismos países desarrollados) para poder "financiar" el desarrollo del tercer mundo. Este "financiamiento" serviría para fortalecer la "democracia", el "progreso" y el "bienestar". Sin embargo, este es uno de los primeros discursos de aquellos que defienden y alimentan intelectualmente el sistema. Saxe (1999) lo llama el *discurso pop*, que se caracteriza por ser una arenga que promueva el libre comercio entre las empresas, principalmente a través de la apertura de los mercados de los Estados-nación, que indudablemente conlleva el rompimiento de la soberanía nacional. Saxe (1999), menciona entre otras cosas sobre el *discurso pop* que:

En contraste, la versión "pop" asume y promueve la idea de que la dominación y la apropiación son resultados inevitables de la globalización, porque se trata de una ruptura histórica y de un nuevo paradigma tecnológico ante los que no existen alternativas. Se justifican así las crecientes inequidades, polarización, hiperconcentración de la riqueza y brutal redistribución regresiva del producto mundial bruto a favor de los países capitalistas avanzados, de sus empresas, multinacionales y de su enramado de relaciones clientelares con tercer mundo. (Saxe, 1999:12)

La globalización es la expresión del imperialismo moderno que se caracteriza por la privatización, la desnacionalización y la desregulación del Estado. Estos últimos promovidos principalmente por estas entidades supranacionales que ahora se erigen como "jueces" que deciden a quién "financiar" y a quién no. Fundamentalmente, el capital que se presta a los países subdesarrollados esta condicionado a la realización de una serie de ajustes y cambios internos en los Estados "clientes".

Los prestamos otorgados por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, son condicionados, entre otras cosas, al pago altísimo de intereses generados por la deuda financiera. Muchas veces estos prestamos pueden ser liquidados por los países del tercer mundo, no obstante, las naciones se vuelven a endeudar, pues el pago de la liquidación de la misma, deja las arcas de los gobiernos vacías, generando así un círculo vicioso que no permite desligarse de estos prestamos que son altamente benéficos para las naciones desarrolladas que son las que se benefician de los altos intereses devengados.

Otras condiciones que imponen estos órganos se pueden entender a partir de lo que menciona Petras y Morley (1999):

Los llamados programas de estabilización y de ajuste estructural prescritos por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, comenzaron a "desmembrar" los programas de bienestar social, a debilitar la legislación laboral, a dar los primeros pasos hacia el desmantelamiento del sector estatal y a permitir la compra en gran escala de las empresas públicas por extranjeros, así como a dar prioridad de la deuda externa a expensas del desarrollo social y económico de sus propios países. (Petras y Morley: 1999:217)

Estos ajustes son el requisito indispensable para obtener el "financiamiento", lo que permite deducir que al mismo tiempo existe un control político que se articula bajo el supuesto de la "democracia".

Esta denominada "democracia" realmente es falaz e inexistente, pues se articula bajo los lineamientos que dictan los organismos supranacionales, posteriormente los califica, y dice quién si es democrático y quién no lo es. Como menciona José Saramago (2006) acerca de la democracia occidental:

Con otras y más claras palabras, afirmo que los pueblos no eligieron a sus gobiernos para que los llevaran al mercado, ¿y quién es el mercado?, ¿quién condiciona por todos los medios a los gobiernos para que lleven a los pueblos a éste? Y si hablo de mercado es porque es, en los tiempos modernos, el instrumento de influencia del único poder realmente digno de su nombre, el poder económico y financiero, transnacional y pluricontinental, que no es democrático porque no lo eligió el pueblo, que no es democrático porque no está regido por el pueblo, que finalmente no es democrático porque no contempla la felicidad del pueblo. (Saramago, 2006: 31)

Para llegar a la democracia se necesitó la creación de instituciones que fungieran como árbitros en los procesos electorales para legitimar el sistema político, que es impuesto por los organismos supranacionales y el imperio norteamericano.

Así mismo, los medios de difusión masiva adquirieron gran relevancia en el discurso pop, pues se encaminaron como el hilo conductor de las ideas pro-globalizadoras y pro-democráticas al estilo imperialista occidental.

La introducción del sistema capitalista salvaje en América Latina, se puede decir que es desde la conquista española y portuguesa, no obstante, este reajuste del siglo pasado se puede advertir en tres etapas:

La primera etapa ubicada al final de la década de los 80's, se caracterizó por el final de las dictaduras militares y el surgimiento de los gobiernos civiles que a la postre, enfrentaron una crisis política social y económica que tenía que ver principalmente con el poco dinero que había para financiar las obras sociales y económicas en cada estado-nación de la región.

La segunda etapa inició al final de la década de los 80's y se extendió durante la primera mitad de la década de los 90's. su objetivo era crear un ejército de mano de obra muy barata. Los gobiernos justificaron su poca productividad en el hecho de no implementar políticas más radicales, lo que promovió la privatización de paraestatales. El discurso pop sostenía que la crisis sería pasajera.

Este periodo, responde inicialmente a un patrón de acumulación que incorpora desigualmente a los territorios de los países dependientes, bajo una nueva internacionalización del trabajo, al localizar en ellos la fabricación de productos masivos de consumo duradero en los países subdesarrollados.

En la tercera etapa se localiza desde el final de la segunda oleada hasta el periodo actual. Los movimientos sociales (sindicatos) buscaban evitar caer en la pobreza y salvar el salario social. Esto originó la unión de los partidos políticos de oposición con los movimientos sociales. El uso de la represión militar fue el medio que el estado se utilizó para contener algunos movimientos sociales contra esos "ajustes". Los medios de difusión

masiva, las empresas internacionales, la fuerza militar, y el estado se unen e interactúan como un bloque originado por la globalización.

Principalmente estos movimientos responden a este nuevo modo de producción flexible que como dice Saramago, los dueños del capital se excusan al expresar que “necesitamos tener las manos libres y no queremos aguantar eso de quedarnos atados a unos cuantos hombres y mujeres, que ahora mismo pueden estar con su capacidad productiva intacta porque tienen treinta o cuarenta años, pero que mañana van tener cincuenta o sesenta. No queremos aguantar la carga de tener que dar trabajo y alimentar a personas que han perdido su capacidad productiva. Queremos tener las manos libres, horarios de trabajo que no <nos> aten a demasiadas obligaciones y sueldos bajos, y si ustedes no están contentos, la fábrica que está aquí la pasaremos para Filipinas, para Nepal o donde sea, (Saramago, 2006:41).

Esta producción flexible se perfila como el futuro modo de producción capitalista, que genera ganancias millonarias, pues el capital no se ve obligado a pagar jubilaciones, retiros, compensar despidos, contratar personas para siempre, etc., y claro lo más jugoso del negocio los salarios son de lo más bajos de acuerdo al país donde se encuentre la transnacional.

Todo esto no sería posible, gracias a los ajustes que realizan los Estados, para desregular su economía, y así evitar seguir interviniendo en la economía nacional, privatizando empresas públicas, y sobre todo creando marcos jurídicos que se ajusten a la producción flexible, teniendo así una población desprotegida socialmente desde el Estado.

Por otra parte, el capital financiero es el nuevo instrumento de ganancias que más “éxito” esta generando en los países subdesarrollados. Obedece principalmente a la privatización de la banca nacional, en la segunda etapa de entrada de capital a América Latina, al momento de privatizarse se ha estudiado perfectamente los hábitos y costumbres de las sociedades para poder vender productos financieros, (dinero) a un alto precio, para así generar altísimas ganancias. Claro ejemplo son los bancos en México que han sido privatizados por la banca española y americana, la cual obtiene jugosas ganancias anuales por concepto de cobro de comisiones en diversos productos financieros.

Este caso, ejemplifica como el capital financiero ya no tiene fronteras que lo limiten, pues opera en todos los países posibles, además genera pobreza al despojar a los ciudadanos de su dinero para que este se acumule en el bolsillo de algunas cuantas familias.

Conclusiones

La desigualdad entre las clases sociales se hace más evidente tras el implemento del sistema globalista. El espacio empieza a ser transformado en función del desarrollo económico y a la vez las tradiciones y costumbres se transforman.

El neoliberalismo económico como resultado de las políticas económicas imperialistas, utiliza como un poderoso instrumento de enriquecimiento el préstamo y cobro de altos intereses a los países subdesarrollados. Como consecuencia se obstaculiza el impulso de los gobiernos locales para estabilizar sus economías y dar prioridad a una agenda con un alto sentido de justicia social.

La globalización tiene como consecuencia pobreza, marginación, enfermedades, bajos sueldos, narcotráfico, privatización de los bienes públicos, etc., así como la apropiación de los recursos naturales y estratégicos de los países subdesarrollados (principalmente) para poder lucrar con ellos y obtener altas ganancias. Las contradicciones de este sistema también son evidentes al contaminar el mundo y dañar el medio ambiente, pues la naturaleza más allá de que la dañen la transforman para especular con ella, los seres vivos también son dañados al ser objeto de enfermedades.

Las nuevas herramientas del sistema para operar denominadas “innovaciones tecnológicas” incluyen al internet, los teléfonos celulares, los SIGS, la nanotecnología, etc., le permiten al capital especulativo operar las 24 hrs. Al mismo tiempo sirven como un tipo de vigilancia sobre la totalidad del proceso mundial, como apunta Barreda.

Este proceso globalizador evidencia que la política mundial y la de cada Estado-nación, esta subordinada a los intereses del capital mundial, lo que permite visualizar que a menos que exista un cambio de sistema económico, podría existir menos desigualdad social, económica, política y cultural entre los países subdesarrollados y desarrollados.

Los esfuerzos que realizan países como Cuba, Venezuela, Bolivia, Argentina, Brasil, entre algunos, por mantener una estabilidad económica, pero a la vez atender de manera prioritaria a aquellos estratos de la sociedad mas golpeados por el neoliberalismo económico, deben de ser ejemplos para aquellas naciones que no tienen un programa de justicia social y que por lo tanto permiten que se acentúen las grandes desigualdades sociales en el espacio.

Anexo 4 Texto modelo (TM_1)

AMÉRICA LATINA: ENTRE LA GLOBALIZACIÓN NEOLIBERAL Y LA ALTERNATIVA DE DESARROLLO

ABSTRACT

El presente ensayo plantea que la economía mundial se encuentra sumergida en una profunda crisis que deriva de insuficiencias estructurales en los mecanismos de producción de valor y de plusvalía que afectan la rentabilidad del sistema en su conjunto. Este fenómeno se proyecta negativamente en América Latina, bajo el influjo de las políticas neoliberales que han desmontado la industrialización y sumergido provocando crisis estructurales sistémicas que han incrementado el endeudamiento externo y afectado gravemente las condiciones de vida y de trabajo de las poblaciones latinoamericanas.

Key Words:

- Globalización
- Precarización del trabajo
- Patrón de acumulación neoliberal
- Dependencia
- flexibilidad

Introducción

América Latina conforma un mosaico heterogéneo de naciones, países y Estados delimitados por territorios, poblaciones, clases sociales, culturas, agrupaciones sociales y personas. Por ello, de ninguna manera la región latinoamericana puede ser absorbida y diluida en nociones abstractas como "globalización", "mundialización" o cualquier otra denominación, so riesgo de perder esa rica estructuración histórica y cultural de nuestras formaciones sociales dentro de la actual división internacional del trabajo y el capital en escala planetaria.

En el presente ensayo sostenemos que América Latina al mismo tiempo que posee esa heterogeneidad estructural en varias dimensiones (económica, social, cultural y política), sin embargo, también conserva características comunes que la preservan de las auténticas tendencias disgregadoras y balcanizantes que conlleva la dinámica de la lógica y la crisis del capitalismo mundial.

Una mirada retrospectiva: ciencia social y perspectiva latinoamericana

Una de las características del pensamiento social latinoamericano, y de las ciencias sociales ligadas a él (ciencia política, sociología, economía política y filosofía), consiste justamente en mantener desde un principio una íntima imbricación entre la perspectiva teórica y la realidad empírica con el objeto de conferirle originalidad en sus planteamientos. Sin embargo, esta imbricación tiene su propia evolución, de la que no nos vamos a ocupar aquí. Lo que no obsta para destacar que una de sus características centrales consiste justamente en afianzar la autonomía teórica de las ciencias sociales, sobre todo, en el periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial en el siglo XX. Como lo expresa Ruy Mauro Marini:

sólo se puede hablar del surgimiento de una corriente estructurada y, bajo muchos aspectos, original de pensamiento en la región a partir del informe divulgado por la Comisión Económica de América Latina, de las Naciones Unidas, en 1950. La importancia de la teorización que allí comienza reside en la novedad de algunos de sus planteamientos –aunque, a veces, sólo parecieran nuevos por el desconocimiento del marxismo que caracterizaba entonces a nuestra vida intelectual- y en la gran repercusión que ella ha alcanzado tanto en el plano académico como político. El análisis de las concepciones cepalinas es pues

indispensable a quien desee conocer la evolución del moderno pensamiento latinoamericano (Marini, 1993: 57).¹

Sin embargo, si bien durante las décadas de los cincuenta, sesenta y setenta del siglo pasado se constituyeron en lo sustancial las principales corrientes teóricas como el estructuralismo, el funcionalismo y el marxismo y derivados como el desarrollismo, el endogenismo, la teoría de la modernización, la de la articulación de los modos de producción, la teoría de la marginalidad social, o *masa marginal* como la llama José Nun (2001), el "dualismo estructural" y, finalmente, la teoría de la dependencia en sus múltiples vertientes, fue en el curso de la década de los años ochenta que dicho pensamiento fue desarticulado por la acción hegemónica de la irrupción del neoliberalismo en los centros culturales e intelectuales de América Latina.

En efecto, como producto de la profunda crisis estructural que sacudió a América Latina en el curso de la década de los ochenta, la famosa "década perdida", las ciencias sociales latinoamericanas y el pensamiento crítico ligado a ellas, enfrentaron los embates de la resurrección del pensamiento eurocéntrico y norteamericano, uno de cuyos objetivos fue justamente desbancar definitivamente un pensamiento que explicaba y analizaba críticamente la inserción de América Latina en la economía capitalista mundial.

Una de las características más relevantes del pensamiento latinoamericano desde el siglo XIX y posteriormente de las ciencias sociales después de la segunda guerra mundial en el siglo XX, consistió en *vincular* críticamente la actividad teórica con la realidad histórica de nuestros países y sociedades, estableciendo, así, una dialéctica entre realidad social y teoría del conocimiento. Este proceder de corrientes, autores, escuelas, teorías y enfoques, posibilitó uno de los logros más audaces y trascendentes de las ciencias sociales: alcanzar su *autonomía* intelectual frente a la hegemonía del pensamiento elaborado en los centros intelectuales del capitalismo avanzado: Inglaterra, Francia y Estados Unidos, preferentemente.

Esta autonomía forjó un pensamiento propio que se expresó tanto en las vertientes estructuralistas emanadas de instituciones como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), como en otras escuelas y corrientes de pensamiento: la teoría de la modernización y el cambio social de factura funcionalista, las elaboraciones de los partidos comunistas derivadas del llamado marxismo histórico y ortodoxo, las teorías de la dualidad estructural enclavadas en la antropología social y las múltiples vertientes de la teoría de la dependencia. Surgió, así, un rico pensamiento estrechamente ligado al estudio del acontecer social, a los problemas candentes que enfrentaba América Latina y al proceso histórico de desarrollo, crisis y transformación.

De esta forma podemos postular que en la década de los años ochenta del siglo XX como producto de la crisis estructural del capitalismo dependiente, de la ola de dictaduras de contrainsurgencia que se instauraron en la mayor parte de los países latinoamericanos desde la década de los setenta hasta la segunda mitad de la siguiente década; de la caída y exilio de una buena parte de la intelectualidad de izquierda a causa de la represión sistemática perpetrada por los gobiernos dictatoriales, etcétera, el pensamiento crítico latinoamericano y las ciencias sociales (filosofía, antropología, sociología, economía, ciencia política), fueron subsumidos bajo la égida del mal llamado "pensamiento único", o sea, el neoliberalismo que hizo su aparición anunciando con bombo y platillo el "fin de la historia", el arribo de las "democracias" y el "fin" de las desigualdades sociales.

A partir de entonces se ha desplegado un esfuerzo global por "explicar" el acontecer latinoamericano a partir de marcos teóricos de referencia y métodos provenientes de los centros dominantes en medio de un creciente proceso de debilitamiento del pensamiento crítico de la región.

A lo anterior ha contribuido una sistemática resurrección de conceptos, lenguajes, categorías e ideologías que se han empeñado en sobreponerse a los contenidos críticos de las ideas, conceptos, hipótesis, leyes, métodos y resultados que habían elaborado las ciencias sociales en el periodo anterior. Conceptos tales como "democracia" que ahora sustituye al de revolución; "movimientos y sujetos sociales" que ahora sustituyen a los de clase y lucha de clases; la "tercera vía" importada de Europa que viene a sustituir a la necesidad que tienen los pueblos y clases sociales dominadas por el Estado y el capital de construir sistemas

¹ Para un análisis del pensamiento latinoamericano y de sus principales corrientes teóricas, véase Sotelo, 1995-1996, pp.18-39. Para la corriente marxista latinoamericana Cueva, 1986 y Betancourt, 2001.

alternativos de vida, de trabajo y de existencia, si bien de naturaleza diferente a la del sistema capitalista en tanto modo de producción; el Estado por el mercado y el imperialismo por el ambiguo de "globalización" o "imperio" en la reciente versión de Negri (2002).

Debido a lo anterior, la problemática latinoamericana de nuestros países y sociedades debe ser aprehendida a partir de una recuperación crítica y trascendente de la relación pensamiento social-realidad social-proceso histórico y, en segundo lugar, mediante la reconquista de la autonomía intelectual y cognoscitiva del pensamiento latinoamericano que de alguna manera fue perdiendo fuerza frente a los centros dominantes. El neoliberalismo se constituye, así, en la ideología dominante en centros culturales y de investigación, en las universidades públicas y en los espacios estatales que resucita, en beneficio del proyecto mundial de expansión del capitalismo, las arcaicas ideas provenientes de la economía política clásica — principalmente desde Adam Smith y David Ricardo, resucitadas por el pensamiento post-marxista con autores que van desde William Stanley Jevons y Alfred Marshall hasta autores como Bohm-Bawerk, Friedrich von Hayek (ambos del *Círculo de Viena*) y Milton Friedman, para destacar a los más conocidos— cimentadas en la falsa idea de que el "mercado" estaba encaminado a constituirse en el "mecanismo propulsor" del desarrollo económico del sistema y de la humanidad.²

Desde esta perspectiva,

la sociedad representa un conjunto de individuos libres e iguales ante la ley, que actúan movidos por su interés personal, egoísta, subordinados tan solo al movimiento objetivo de las cosas, el cual se expresa en leyes naturales, como las de oferta y demanda. La investigación de los procesos y regularidades que caracterizan un proceso económico dado, objeto de estudio de la economía política, se convierte así en la exaltación apologética de las leyes ciegas del mercado. El liberalismo, expresión doctrinaria de esa nueva postura, alcanza entonces su plenitud. (Marini, 1994, p. 20).

De esta forma, toda intervención "extraeconómica" es intolerable para las "fuerzas del mercado", es decir, la intervención de la sociedad, de los sindicatos, de los partidos políticos y del Estado son fuerzas que estarían "estropeando" la "buena marcha de los negocios". En la lógica neoliberal, en su mundo fantástico y fantasmagórico, la única intervención racional será en lo sucesivo la de los empresarios privados: son ellos, nadie más, los "destinados" a garantizar y distribuir los beneficios económicos y sociales de su acción.

Concepción y dinámica de la globalización

A ello apunta la idea de "globalización" surgida de los círculos de negocios en Estados Unidos promovida por la revista de negocios *Business Week* desde 1990 bajo el título *Stateless* ("sin Estado").³

Básicamente por globalización se entiende la tendencia a la prevalencia del mercado en la esfera del desarrollo económico, particularmente en los procesos financieros. Además la idea se extiende al desarrollo tecnológico, a la informática y los medios de comunicación. Pero fuera de estas dimensiones "materiales", la globalización es una ficción ideológica en el sentido de que tiende a "abolir" al Estado-nación frente a la emergencia de la "aldea global" y del presunto imperio o gobierno mundial.⁴ Por el contrario, lo que se aprecia en el mundo contemporáneo es un fortalecimiento del Estado capitalista por todas partes. Al respecto el Estado norteamericano, el mayor intervencionista de los Estados capitalistas en diversas áreas comenzando

² Para una crítica de estas vertientes véase el libro de Nicolai Bujarin, 1974, dedicado a la crítica sistemática y fundamentada de las dos principales expresiones burguesas del pensamiento antimarxista: la *escuela histórica* y la *escuela austriaca*.

³ Y también por autores como Holstein, s/f y Ohmae, 1990.

⁴ Además de Negri, 2002 cf. a Ianni, 1995. Una de las aristas del concepto "imperio", es justamente la conformación de un *gobierno mundial* encabezado por la ONU. Pero esto se desmorona cuando uno vislumbra el triste papel que este organismo internacional y su secretario general desempeñaron frente al ataque de Estados Unidos contra un pueblo soberano como Irak, a pesar de que aquél país violó todos los principios y resoluciones del Consejo de Seguridad que demandaban una resolución pacífica y por la vía diplomática del conflicto, la ONU se negó categóricamente a condenarlo. De aquí que ese organismo ya no es más un "gobierno de todos", ahora es un paraorganismo que responde preferentemente a los intereses geoestratégicos de Estados Unidos como se comprueba, incluso, en la posguerra.

por la militar, es una muestra palpable de que el modo capitalista de producción en escala planetaria no es siquiera concebible sin dicha intervención. Lo mismo se aprecia para el caso de América Latina, Asia y África donde se debe distinguir por un lado la des-intervención estatal en la esfera social y del bienestar (subsidios a la fuerza de trabajo, al consumo y a la reproductividad de dicha fuerza). Por otro lado, sin embargo, el Estado empresarial surgido con el neoliberalismo *fortalece* su intervención en beneficio de los empresarios y de los procesos de privatización del sistema económico, social y político de cada país.

Este es un papel clásico que ahora se preserva y reproduce dentro de la llamada globalización, pero manteniendo esas funciones esenciales. Por tanto, establezco una conclusión provisional: en verdad lo que se está perfilando en el mundo es una articulación entre el Estado Nación capitalista y la globalización, no una superposición y desplazamiento, como plantean algunos autores.

La dinámica de la crisis y la reinserción de América Latina en la economía mundial.

A la crisis teórica que experimentó el pensamiento latinoamericano en el curso de la década de los ochenta, le correspondió también una crisis estructural que desembocó en lo que los economistas denominaron "la década perdida" para el desarrollo, luego de que en ese período la tasa promedio de crecimiento económico fue de 0.9% (Sotelo, 1999, Cuadro 2 p. 64). Esta debilidad congénita de la política macroeconómica del neoliberalismo en esa década provocó que la tasa promedio anual de crecimiento del PIB en América Latina durante la década de los noventa fuera tan sólo de 1.2%. Si se considera el promedio del periodo neoliberal (1981-2001), dicha tasa fue apenas de 2.05% (CEPAL, 2001: Cuadro 1, p. 739), mientras que el producto por habitante fue negativo en -0.9% en los años noventa y creció sólo 0.15% durante todo el periodo neoliberal (CEPAL, 2001, Cuadro 2: 741).⁵

Si consideramos que, en conjunto, el comercio exterior de América Latina significa en la actualidad menos de 5% del comercio mundial entonces tenemos un panorama de crisis que nos permite sacar algunas conclusiones importantes.

En primer lugar, que el patrón dependiente neoliberal de acumulación y valorización de capital es extremadamente deficitario y, como tendencia, se proyecta al estancamiento con todas las consecuencias negativas en variables como gasto social, empleo, salarios, calificación de la fuerza de trabajo, desempleo y pobreza..

En segundo lugar, de lo anterior se debe deducir una constante presión que provoca el déficit de la balanza de pagos de América Latina incluso allí —como en México en algunos períodos—, donde se verifica superávit en su balanza comercial. El correlato de lo anterior ha sido el creciente endeudamiento externo de la región, bastando con señalar al respecto que si la deuda externa total de América Latina era, en la década de los setenta, de alrededor de 200 mil millones de dólares, y de 400 mil millones de dólares en la de los ochenta; en el transcurso de la década de los noventa, dicha deuda alcanzó la fabulosa cifra que bordea los 800 mil millones de dólares.

En tercer lugar, frente a la crisis y agotamiento de su anterior patrón de industrialización, América Latina lejos de haber transitado hacia un "nuevo modelo" de acumulación y de relaciones internacionales parece haberse retrotraído al siglo XIX al reconvertirse en una economía primario-exportadora donde los recursos primarios como el petróleo, el gas, los minerales, la agricultura, la silvicultura, la pesca y la minería, además del turismo y la exportación de fuerza de trabajo en países como Guatemala, El Salvador o México, se constituyeron en los verdaderos pivotes del crecimiento económico.

Por último, aunado a las restricciones que plantea una "democracia restringida y gobernable" desde el punto de vista político-electoral, los desplomes del producto interno bruto y del producto por habitante, además de la disminución de la inversión productiva y del correlativo aumento de la inversión especulativa, en el conjunto de la región se ha ensanchado el desempleo, la pobreza y los problemas de exclusión social y la precarización de los mercados de trabajo.

Éstas son las condiciones en que se "reinserta" América Latina, como economía dependiente, en la globalización del capitalismo en el curso de la década de los ochenta. Los procesos de "integración" tipo Mercado Común del Sur (MERCOSUR), Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN),

⁵ Para un análisis pormenorizado véase Sotelo, 2003, especialmente capítulos 3 y 4.

Mercado Común Centroamericano (MCCA), Caribbean Community and Common Market (CARICOM, por sus siglas en inglés) y la futura Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) —que significaría una reencarnación de la Doctrina Monroe y del panamericanismo del siglo XIX que impuso unilateralmente Estados Unidos frente a las potencias europeas al proclamar que "América es para los americanos", entendiendo por "América" lógicamente a Estados Unidos (Cf. Marini, 1993)—, son procesos integracionistas que han sido incapaces para revertir las fuertes tendencias a la especialización productiva, a la monoexportación y a la caída progresiva del crecimiento de las variables micro y macroeconómicas de la región en los últimos años. Por el contrario, esta nueva división internacional del trabajo es un genuino resultado de la especialización productiva a que es sometida intensamente la periferia del sistema capitalista en la época del neoliberalismo y del neo-mercantilismo, en una especie de resurrección de la vieja economía liberal del comercio internacional basada en las "ventajas comparativas". Como lo expresa James Petras:

Las 'redes' de transporte/mercado que unían a los sectores productivos han sido reemplazadas por un sistema 'radial' central que enlaza los enclaves productivos con las ciudades especializadas en exportaciones dirigidas a los mercados exteriores. El desarrollo de enclaves puede generar estadísticas elevadas de crecimiento de las exportaciones y un ritmo en el pago de la deuda adecuado, pero deja a la mayor parte de las economías provinciales en el caos. El deterioro del almacén infraestructural, debido a la reducción de las inversiones de capital por parte del Estado en comunicaciones y transporte, desanima la inversión productiva, especialmente fuera de las capitales. El declive de la inversión pública y la expansión de la educación privada elitista también están vinculados a una economía especializada que sirve a mercados exteriores y a servicios especulativos. Los recortes sociales refuerzan el papel del capital radicado en los enclaves. El capital especulativo y los acreedores extranjeros son responsables de una economía estancada poblada por una mano de obra empobrecida (Petras, 2000: 185).

De esta forma, podemos aseverar que aquellas regiones, países, municipios y ciudades latinoamericanas que no se inserten en ese "sistema radial central" que comprende cadenas, procesos y productos, corren el riesgo de *desvincularse* del sistema internacional de acumulación de capital para convertirse en reservas de mano de obra supernumeraria o ejército industrial de reserva. (Una discusión al respecto se encuentra en Nun, 2001 y Kay, 2000).

En síntesis, desde el agotamiento y crisis del anterior patrón de acumulación y reproducción del capital (1950-1982), América Latina se "reinsertó" en la economía mundial desplegando un patrón de reproducción de capital especializado en la producción para la exportación, lo que implicó desatender los mercados internos y desechar las políticas estatales de subsidio a la fuerza de trabajo y al bienestar social de la población.

Las vicisitudes de la des-industrialización y las exigencias de la globalización

El resultado de la crisis del patrón de reproducción de capital dependiente exportador en América Latina puede ser caracterizado como la entrada de la región en la etapa de la des-industrialización y el desarrollo de un nuevo "modelo" primario-exportador que descansa preferentemente en la producción y exportación de productos primarios como alimentos, materias primas y minerales y en la venta al exterior de fuerza de trabajo barata que genera nuevas trayectorias a los procesos migratorios a finales del siglo XX y principios del XXI.

Las características de esta nueva formación económica pueden ser enunciadas como las siguientes:

- a) Un profundo deterioro de la capacidad de negociación de los gobiernos y países con las grandes empresas transnacionales y los organismos financieros y monetarios, que por lo menos atenuara la reforzada dependencia estructural de las importaciones y de lo que queda de la "sustitución" de las mismas.
- b) El abandono de la industrialización como "estrategia de desarrollo" ha provocado que los países latinoamericanos en su conjunto cambien su "mapa económico" en el mercado internacional, por uno donde los recursos naturales, los alimentos y las divisas — derivadas de las remesas que miles y miles de trabajadores latinoamericanos envían desde

Estados Unidos a sus países de origen como producto de la venta de su fuerza de trabajo— desempeñen el papel central en el nuevo patrón dependiente de acumulación y de reproducción de capital.

- c) La actividad de maquila y la exportación de fuerza de trabajo se convierten, así, en las principales "estrategias de desarrollo" de los gobiernos y los diseñadores privados nacionales y extranjeros de las rutas que América Latina *debe* seguir para estar "a tono" con las exigencias de la globalización capitalista
- d) Una reforzada dependencia en todos los órdenes (comercial, financiero, tecnológico y científico) que implica la cesión de soberanía en favor del capital y los inversionistas privados nacionales y extranjeros.
- e) La incapacidad estructural y política que se deriva de la lógica del patrón capitalista dependiente neoliberal "primario-exportador" para generar "políticas de desarrollo" y de bienestar social, en la medida en que su proceso de obtención de ganancias radica fundamentalmente en el exterior, es decir, en la dinámica de los mercados internacionales y depende también del lugar que cada país de América Latina ocupe en la división internacional del trabajo.
- f) La crisis y la desindustrialización del capitalismo latinoamericano en las dos últimas décadas del siglo XX forjaron sociedades subdesarrolladas con grandes contingentes poblacionales sumidos en la pobreza extrema, en la precarización del trabajo y en la marginalidad social.

Estas características que hemos enunciado parecen ser las "prerrogativas" de la globalización que exige, como vemos, que cada país, gobierno y Estado, realicen los ajustes internos necesarios en el marco del orden neoliberal, para poder adquirir la llave de acceso a sus presuntos "beneficios".

El ciclo de la crisis capitalista y el neoliberalismo

La política de desindustrialización que articuladamente promueven el Estado y los empresarios para favorecer las prerrogativas de acumulación y de incremento *fácil* de las ganancias, muy lejos de haber producido periodos largos de recuperación económica, como se pudo apreciar en el periodo de la segunda posguerra en el siglo XX, por el contrario, ha acarreado una constante declinación de las tasas de crecimiento durante todo el periodo neoliberal, como apuntamos más atrás.

Juan Antonio Ocampo, secretario ejecutivo de la CEPAL, afirma por ejemplo que "Esto significa que el ingreso *per cápita* está por debajo de las tasas logradas por los países industrializados y el ritmo es tan lento en América Latina que le tomaría un siglo llegar a los niveles actuales de los países desarrollados" (BID, 2001).⁶

Y recientemente las cosas no resultan tan halagadoras. El *Anuario* de la CEPAL indica que la economía de América Latina sólo creció 0.5% en 2001 mientras que, ajustando sus proyecciones a la baja, el FMI estimó un crecimiento de 0.7% en 2002.

Por su parte, Brasil creció 1.7% en 2001 y México decreció -0.4% en el mismo año como producto de la recesión que, según la Secretaria de Hacienda (*El universal*, 6 de febrero de 2002), experimentó la economía durante dos trimestres consecutivos en ese año. Sin embargo, dicho organismo confirmó que la economía mexicana se contrajo -2.0% en el primer trimestre de 2002, respecto a igual periodo del año anterior⁷ para cerrar con un mediocre crecimiento de sólo 1.2% en ese último año.⁸

Argentina, la economía más violentamente golpeada por la crisis estructural del capitalismo y las políticas neoliberales fondomonetaristas, con la mitad de su población en el desempleo abierto y en la pobreza, experimentó una contracción de -4.4% en 2001 y se contrajo nuevamente -11% en 2002, con lo que se completan cuatro años de recesión ininterrumpida (CEPAL, 2002: 51).

⁶ Banco Interamericano de Desarrollo, en *La jornada*, 28 de diciembre de 2001.

⁷ *El universal*, 15 de mayo de 2002.

⁸ Véase CEPAL, 2002: 85.

Particularmente grave es este último caso porque, frente a déficit sistemáticos en sus tasas de crecimiento, el endeudamiento externo (que en 2001 alcanzó 142 300 millones de dólares [mdd] según el *Anuario Estadístico de la CEPAL*, ó 154 951 mdd [54.7% de su PIB], de acuerdo con otras fuentes),⁹ constituye un lastre que impide en el futuro cualquier tentativa ya no de desarrollo, sino de crecimiento económico. Esta situación perfila a la economía argentina como el eslabón más débil de la cadena del patrón capitalista dependiente neoliberal en América Latina.

En este contexto se cierra un círculo: por una lado, al revés del periodo anterior, se profundiza la desindustrialización y, por el otro, la contracción de las tasas de crecimiento provoca insuficiencias en la producción de valor y, por ende, de plusvalía. El resultado es que la tasa de inversión es completamente insuficiente tanto para reinvertir cantidades adecuadas al proceso de acumulación y reproducción de capital como, y más importante aún, para reactivar las tasas de creación de nuevos empleos y contrarrestar en alguna medida el fuerte desempleo estructural existente en la actualidad.

En otras palabras, el capitalismo contemporáneo presenta un problema acusado para producir en escala creciente valor y plusvalía, de tal manera que el sistema se pueda reproducir en condiciones de normalidad, es decir, en aquéllas en donde el ciclo del capital productivo, dinerario y mercantil atravesase de una fase a otra sin sobresaltos ni rupturas, como ocurría en los periodos de prosperidad y crecimiento económico. El no hacerlo, es decir, ajustarse a estas últimas condiciones, es lo que explica que el sistema en sus polos más avanzados, el imperialismo y el neoliberalismo, recurran cada vez más a la violencia, a la guerra, a las guerra de reconquista y al exterminio como modos supremos de sobrevivencia. En este contexto debe verse la invasión a Panamá (1989), la Guerra del Golfo (1991), la agresión a Yugoslavia, el ataque militar a Afganistán (2001) y el reciente ataque y ocupación neo-colonialista de Irak (2003) por parte del imperialismo estadounidense y de su aliado Inglaterra.

La insuficiencia de la tercera revolución industrial para generar una nueva fase de crecimiento duradero y sostenido del capitalismo, es lo que explica que éste tenga que seguir reposando en la producción y consumo de petróleo, más que en dispositivos alternativos de energía como el oleaje marítimo, la energía solar o el hidrógeno.¹⁰

Esto nos coloca ante un panorama desalentador, sobre todo para los países dependientes y periféricos que en el pasado sustentaron su desarrollo primero en las materias primas y en los alimentos y, más tarde, en los procesos de industrialización que arrancaron desde la década de los años treinta del siglo XX en algunos países de América Latina, como México, Argentina y Chile, para culminar a finales de la década de los setenta, mientras que en Brasil, se prolongaron hasta mediados de la década de los ochenta.

Hoy la situación es diferente, pero más peligrosa porque esos países además de afianzar su dependencia tecnológica y financiera, se han convertido en importadores de materias primas y alimentos estratégicos de los países del capitalismo central como Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia y Alemania con quienes mantienen relaciones comerciales altamente desventajosas, articuladas a través de los llamados "acuerdos de integración" o "tratados de libre comercio" como el que ata a México ya hace casi una década a la economía norteamericana en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN).

Contrariamente a las prerrogativas que falazmente planteaba el neoliberalismo en el sentido de que en la medida en que América Latina se especializara en productos y materias primas para exportar y que, a partir de allí, con las importaciones de productos industrializados de los centros ella se iba a beneficiar, por el contrario "el intercambio desigual" contemporáneo se expresa en lo que la CEPAL denominó "deterioro de los precios de intercambio" y la teoría de la dependencia "intercambio desigual". Es así como dos autores

⁹ En efecto, la deuda externa argentina aumentó de 80 869 millones de dólares en 1991, cuando comenzó la política oficial de "convertibilidad", (el equivalente a 46.4% del PIB) a 108 899 millones de dólares en 1996 (el equivalente a 40% del PIB), para llegar en 2001 a 154 951 millones de dólares (54.7% del PIB). Se proyecta que en 2002 el endeudamiento externo total de este país alcanzaría 58.7% del PIB, es decir, más de 171 mil millones de dólares. Cf. *El país*, 27 de diciembre de 2001. Para un análisis de la crisis argentina, véase Claudio Katz (2002, pp. 21-45).

¹⁰ Véase la hipótesis optimista de Rifkin (2003), donde supone que éste energético sustituirá en los próximos veinte años al petróleo.

ligados a este organismo internacional demuestran que en el transcurso del siglo XX América Latina registró un deterioro de los precios relativos de las materias primas que exporta hacia los países industrializados.¹¹

En el fondo se corrobora nuevamente que este "intercambio desigual" encierra más que simples transferencias a nivel de los precios, auténticas transferencias de valor y plusvalía de las periferias dependientes hacia los centros desarrollados del capitalismo mundial.¹²

Esta tesis indica que los graves problemas que aquejan no solamente a la región latinoamericana, sino también a los demás países dependientes en materia de déficit fiscal y comercial, endeudamiento externo, subdesarrollo, insuficiencia tecnológica y científica, etcétera, no podrán siquiera ser contrarrestados, por no decir, superados, mientras que las economías dependientes sigan transfiriendo valor y plusvalía ininterrumpidamente hacia las beneficiarias economías del centro desarrollado del capitalismo internacional. Inútil seguir importando tecnologías y conocimientos del centro, porque ello al aplicarse en los sistemas productivos subdesarrollados, no hará más que intensificar el proceso de transferencias de excedentes de valor desde las periferias acentuando aquí el crecimiento del endeudamiento externo de la región.

Ello explica sustancialmente porqué a pesar de que el ciclo histórico del neoliberalismo (políticas de choque-ajuste estructural-estabilización-"crecimiento"-crisis) tuvo algunos periodos de relativo crecimiento, sin embargo, su comportamiento histórico es francamente negativo, si no es que regresivo.

En una economía capitalista, y más aún dependiente, como se sabe el comportamiento del empleo, de los salarios y de la rotación laboral dependen de la dinámica de la inversión productiva e, indirectamente, de la especulativa, la cual actualmente es hegemónica en el ciclo del capital. Como ésta es declinante en función de las también declinantes tasas de producción de valor y plusvalía, entonces aquellas variables tienden a deteriorarse aún más respecto a los periodos anteriores. De aquí que se observe en América Latina (con excepción de Cuba), un fenómeno de extensión de lo que en otros trabajos (Sotelo, 1999 y 2003) he denominado precarización de los mercados de trabajo que albergan a la gran mayoría de la población trabajadora latinoamericana. Se trata de trabajos mal remunerados, que exigen largas jornadas ininterrumpidas de trabajo, con pago a destajo o por pieza, con contratos temporales y, sobre todo, sin derechos sociales y laborales. Además con fuertes incorporaciones de mujeres y niños al proceso ampliado e intensivo de explotación del capital.

Aunado a lo anterior y en contravención a las proyecciones de los ideólogos del neoliberalismo, otra realidad en que se ven inmersas grandes masas poblacionales es la tendencia al aumento absoluto de la jornada de trabajo que se observa en todo el mundo, aún en los países capitalistas desarrollados. Al revés de que el tan predicado desarrollo científico-tecnológico haya coadyuvado a la reducción del desempleo y a la creación de (nuevos) empleos productivos, por el contrario él se ha traducido en fragmentación del mundo del trabajo, extensión del desempleo, caída salarial, incremento de la marginalidad social de todos aquéllos que ni siquiera tienen acceso a los mercados de trabajo, disminución de las tasa de sindicalización, ensanchamiento de la pobreza y de la pobreza extrema.

Conclusión

La crisis capitalista y el ciclo neoliberal que identificamos más atrás, se han conjuntado para producir un fenómeno estructural de insuficiencia en la producción de valor que afecta al conjunto de las variables macro y macroeconómicas del sistema capitalista.

Ello explica que la economía mundial tomada en su conjunto y regiones como las de América Latina en los últimos veinte años haya desarrollado una tendencia declinante responsable de los graves problemas estructurales en materia de crecimiento económico, inflación, empleo, desempleo y extensión de la pobreza.

El contexto de América Latina en el despuntar del siglo XXI parece indicar su arribo a una fase terminal del patrón neoliberal de acumulación de capital, cuya vigencia sólo se explica más que por la lógica de la política económica que implementan los gobiernos que indudablemente influye, por la imposición de

¹¹ José Antonio Ocampo y María Ángela Parra (2003).

¹² Esta tesis altamente comprobable en la realidad es la que revitaliza a la teoría del valor-trabajo de Marx frente a su negación por las corrientes hermenéutica y funcionalista que, con ropaje "posmoderno", surgieron en los últimos tiempos para "explicar" la realidad social de nuestros días.

políticas neoliberales a la sociedad a través de la articulación política y estratégica de los intereses empresariales nacionales y extranjeros con los de los organismos monetarios y financieros como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que, a la vez, se expresan en la política general del Estado.

Lo que queda claro en el presente ensayo es el hecho de que si bien cada vez hay más indicios de que el neoliberalismo se acerca a su agotamiento y, por esa ruta, a su crisis final, sin embargo, no está claro qué es lo que lo sustituirá: si una nueva formación social que involucre formas alternativas y nuevas de vida anticapitalistas y democráticas o bien si el sistema hegemónico del modo de producción capitalista será capaz de regenerar e imponer nuevas formas de producción, de vida y de trabajo, basadas en la explotación de la fuerza de trabajo, en la propiedad privada y la apropiación de los medios de producción y de consumo y en el predominio de las empresas transnacionales.

El sistema actual, neo-imperialista, parece reforzar al segunda ruta, pero la humanidad, valga decir, millones de trabajadores, campesinos, indígenas y ciudadanos más bien doblan por la primera esquina.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, I. (1997). "Estrategias textuales y su realización temática en español: un estudio de corpus", en *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (RESLA), No. 12. 55-74.

Alonso, I. y A. McCabe (1998). "Theme-Rheme patterns in L2 writing", en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, No. 10. 13-31.

Bakhtin, M.M. (1986). "The problem of speech genres", en M.M. Bakhtin, *Speech Genres and other Late Essays* (trad. V. McGee). Austin: Texas.

Berry, M. (1996). "What is Theme? -- A(nother) Personal View", en M. Berry, C. Butler, R. Fawcett y G. Huang (Eds.) *Meaning and Form: Systemic Functional Interpretations*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Company: 1-64.

Brown G. y Yule G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Christie, F., & Martin, J. R. (1997). *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell.

CÍRCULO LINGÜÍSTICO DE PRAGA. *TESIS DEL 1929* (1970). Traducción y bibliografía de M^a I. Chamorro, Madrid: Alberto Corazón.

Colombi, C. (2002). "Academic Language Development in Latino Students' Writing in Spanish", en Colombi, C. y M.J. Schleppegrell (Eds), *Developing Advanced Literacy in First and Second Language. Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 67-86.

Colombi, C. (2003). "Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo", en A. Roca y C. Colombi (Eds.), *Mi lengua. Spanish as an Heritage Language in the United States*. Washington D.C.: Georgetown University Press. 78-95.

Colombi, C. (2006). "Grammatical Metaphor: Academic Language Development in Latino Students in Spanish", en H. Byrnes (ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.

Colombi, C. y M.J. Schleppegrell (2002). "Theory and Practice in the Development of Advanced Literacy", en Colombi, C. y M.J. Schleppegrell (Eds), *Developing Advanced Literacy in First and Second Language. Meaning with Power*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1-19.

Colombi M.C. Pellettieri, J. y Rodríguez, M. I. (2007). *Palabra Abierta*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

D'Aquino, Ruiz (2004). "Haber impersonal en el habla de Caracas. Análisis sociolingüístico, en *Boletín de Lingüística*, Universidad Central de Venezuela, No. 21. 3-26.

Daneš F. (1974). "Functional Sentence Perspectives and the organization of the text", en Danes F. (ed.) *Papers on Functional Sentence Perspective*. Prague: Academia, 106-128.

Davies F. (1997). "Marked Theme as a Heuristic for Analysing Text-Type, Text and Genre", en Pique J. y Viera D.J. (eds.) *Applied Linguistics: Theory and Practice in ESP*. Valencia: Valencia University Press.

De Miguel E. y O. Fernández Soriano (1988). "Proceso-acción y ergatividad: las construcciones impersonales en castellano", en *Actas del III Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales* (ed. C. Martín Vide), Universidad de Barcelona. 643-651.

Deutscher, Guy (2005). *The Unfolding of Language*. New York: Henry Holt and Company, LLC.

Dowling A. (1991) "An alternative approach to theme: A systemic-functional perspective", en *Word*, No. 42. 119-143.

Eggin S. (2002). *Introducción a la Lingüística Sistémica* (Trad. de F. Alcántara). Logroño: Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones. (Trabajo original publicado en 1994).

Eggin S. y J. R. Martin. (1997). "Genres and Registers of Discourse", en van Dijk, T.A. (ed) *Discourse as Structures and Process. Discourse Studies: a multidisciplinary Introduction*, Vol. 7. London: SAGE Publication, 231-256.

Filice, Eleonora (2006). "La estructura temática en dos textos con diferentes propósitos retóricos". Trabajo presentado en el XXXIII Congreso Internacional de Lingüística Sistémico-Funcional. Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil.

Filice, E. (2007). "El tema en español y su papel en el desarrollo del lenguaje académico a nivel universitario: un estudio preliminar de dos ensayos de geografía". Trabajo presentado en el III Congreso de las Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina (ALSFAL). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

Firth J.R. (1957). "Ethnographic analysis and language with reference to Malinowski's views", en Firth J.R. (ed.) *Man and Culture: an Evaluation of the Work of Branislaw*

Malinowski. London, 93-118. Reimpreso en F.R. Palmer (ed.), *Selected Papers of J.R. Firth, 1952-1959*. London: Longman, 1968. 137-67.

Fries Peter H. (1983). "On the Status of theme in English: Arguments for Discourse", en Petofi J.S. y Sozer E. *Micro and Macro Connexity of Texts*. Papers in Text Linguistics. Helmut Burk.

Fries, Peter H. (1995). "Themes, Methods of Development, and Texts", en R. Hasan & P.H. Fries (Eds.). *On Subject and Theme*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 317-359.

Fries, P.H. (2002). "The Flow of Information in a Written English Text", en P.H. Fries y M. Cummings (Eds.), *Relations and Functions Within and Around Language*. London/New York: Continuum. 117-155

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

Ghadessy M. (1988). *Registers of Written English: Situational Factors and Linguistics Features*. London: Pinter.

Ghadessy M., y Gao, Y. (2000). "Thematic organization in parallel texts: Same and different methods of development", en *Text*, No. 20(4). 461-488

Givón T. (ed.) (1983). *Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross-Language Study*. Amserdam: John Benjamins.

Gómez-González, M. (2001). "Some reflections on Systemic Functional Grammar: With a focus on Theme", en *Word*, 52(1). 1-28

Gouveia, C. A. M. y L. Barbara (2004). "Marked or unmarked that is NOT the question, the question is: Where's the theme?", en Heberle y Meurer (eds.), *Systemic Functional Linguistics in Action, A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, No. 46.

Greenberg, Joseph H. (1966). "Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements", en J.H. Greenberg. (ed.), *Universals of Language*. Cambridge, Massachuset, and London, England: MIT Press. 73-113.

Halliday, M.A.K. (1967a). "Notes on transitivity and Theme in English. Part 1", en *Journal of Linguistics*, No. 3.1: 37-81.

Halliday, M.A.K. (1967b) "Notes on transitivity and Theme in English. Part 2", en *Journal of Linguistics*, No. 3.2: 199-244.

- Halliday M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*, 2a edition. London: Edward Arnold.
- Halliday M.A.K. (1987). *Language as Social Semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday M.A.K. (1996). "Literacy and linguistics: a functional perspective", en Hasan, R., y G. Williams (Eds), *Literacy in Society*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman.
- Halliday M.A.K. (1997). "Language in a Social Perspective", en Coupland N. and A. Jaworsky (eds.), *Sociolinguistics: A Reader and Course book*, New York: St Martin's Press, 31-38.
- Halliday M.A.K. (1998). "Things and Relations: Regrammaticising Experience as Technical Knowledge", en J.R. Martin and R. Veel (eds.) *Reading Science: Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*. London/ New York: Routledge.185-237.
- Halliday M.A.K., R. Hasan (1985) *Language Context and Text: a social semiotic perspective*. Geelong Vic.: Deakin University Press.
- Halliday M.A.K., R. Hasan (1989). *Language, Context and Text: aspects of language in a social semiotic perspective*. Oxford: O.U.P.
- Halliday M.A.K. y J.R. Martin. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M. A. K. y Matthiessen, C. M. I. M. (1999) *Construing Experience Through Meaning*. London: Cassell.
- Halliday, M.A.K. y C.M.I.M. Matthiessen (2004). *An Introduction to Functional Grammar*, 3a edición, London: Edward Arnold.
- Hasan, R. y P.H. Fries (1995). *On Subject and Theme*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hasan, R. y P.H. Fries (1995). "Reflections on Subject and Theme: An introduction", en Hasan, R. y P.H. Fries (Eds.), *On Subject and Theme*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. xiii-xlv.
- Hasan R. y G. Perrett. (1994). "Learning to function with the other tongue: A systemic functional perspective on second language teaching", en T. Odlin (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 179-226.

- Hatcher, A.G. (1956). "Theme and underlying questions. Two studies in Spanish word order", en *Word*, No. 12.3. 2-43.
- Hewings A. (2004). "Developing discipline-specific writing: an analysis of undergraduate geography essays", en Luise J. Ravelli y Robert A. Ellis (eds.), *Analysing Academic Writing: Contextualized Frameworks*. London: Continuum. 131-152.
- Ignatieva, N. (2007). "A systemic functional analysis of college students' literature essays in Spanish". Trabajo presentado en el *III Congreso de las Asociación de Lingüística Sistémico-Funcional de América Latina (ALSFAL)*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Ignatieva, N. (2008). "Question-answer as a genre in students' academic writing in Spanish", en: C. Wu, C. Matthiessen y M. Herke (eds.) *Proceedings of ISFC 35: Voices Around the World*. Sydney, Australia: Macquarie University.
- Ignatieva, N. (en prensa). "Enfoques teóricos en el orden de palabras y la adquisición de segundas lenguas", en *Orden de palabras, gramática universal y adquisición de segundas lenguas*. México: UNAM.
- Ignatieva, N. (en prensa). "A systemic functional analysis of college students' literature essays in Spanish", en *Language and communication*. Odense: University of Southern Denmark.
- Ignatieva, N. (en prensa). "Descripción sistémico funcional de la escritura académica estudiantil en español", en *Nucleo*. Caracas: Universidad Central de Caracas.
- Kong, Kenneth C.C. (2004). "Marked Themes and thematic patterns in abstracts, advertisements and administrative documents", en *Word*, 55(3). 343-362
- Lave, J. y Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lavid J. (1994). "Thematic Development in Texts", en *Deliverable R1.2.1*. DANDELION Project, ESPRIT Basic Research Project 6665.
- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar. An introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-21.
- Malinowski B. (1923). "The problem of meaning in primitive languages", en I. Ogden y I.A. Richards (eds.) *The Meaning of Meaning*. New York: Harcourt B.W. 296-336.
- Martin James R. (1984). "Language, Register and Genre", en F. Christie (ed.) *Children Writing: A Reader*. Geelong, Vic.: Deakin Univeristy Press. 21-9.
- Martin, J.R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Martin J.R. (1993). "Genre and literacy: modeling context in education linguistics", en *Review of Applied Linguistics*, 13: 141-72.

Martin, J.R. (1993). "Technicality and Abstraction: Language for the Creation of Specialized Texts", en Halliday M.A.K. y J.R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 203-220.

Martin, J.R. (1993). "Life as a Noun: Arresting the Universe in Science and Humanities", en Halliday M.A.K. y J.R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Martin J.R. y Veel, R. (Eds.). (1998). *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge.

Martin, J.R. y D. Rose (en prensa). *Genre Relations. Mapping Culture*. London: Equinox

Matthiessen, C.M.I.M. (2004). "Descriptive motifs and generalizations", en A. Caffarel, J.R. Martin y C.M.I.M. Matthiessen (Eds.), *Language Typology. A functional perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 537-655.

McCabe, A. (1999). *Theme And Thematic Patterns in Spanish and English History Texts*. Tesis de Doctorado, Birmingham: Aston University.

Montemayor-Borsinger A. (2003). "A comparison of Thematic options in novice and expert research writing", en *Estudios de Lingüística Aplicada*. No. 37. 37-51.

Montemayor-Borsinger A. (2005). "Una perspectiva sistémico-funcional de texto en interacción: las funciones de sujeto y tema", en *RASAL Lingüística*, No. 1. 25-35.

Montemayor-Borsinger A. (2007). "El análisis de la organización del discurso literario en español. Una propuesta desde la lingüística Sistémico Funcional", en *Co-herencia*, 7(4), 133-153.

Montemayor-Borsinger A. y N. Ignatieva (2005). "Marcas de Dialogo Institucional Desde una Perspectiva Sistémica-Funcional", en Granato, L. (ed.) *Actas del II Coloquio de la Asociación Internacional de Análisis del Discurso. El diálogo; estudios e investigaciones*. La Plata, Argentina. CD-ROM.

North S. (2005). "Disciplinary Variation in the Use of Theme in Undergraduate Essays" en *Applied Linguistics*, 26/3. Oxford: Oxford University Press. 431-452

Padilla Garcia, X.A. (2001). *El orden de palabras en el español coloquial*. Tesis de Doctorado. Valencia: Universidad de Valencia.

Perlmutter, (1978). "Impersonal passive and the unaccusative hypothesis", en *Proceeding on the fourth annual meeting of the Berkeley linguistics society*, 4. University of California, Berkeley: Berkeley Linguistics Society.

Perret G. (2000). "Researching second and foreign language development" en, Unsworth L. (ed), *Researching language in Schools and Communities. Functional Linguistics perspectives*. London: Cassell, 87-110

Poynton, C. (1989). *Language and Gender: Making the Difference*. Oxford: Oxford University Press.

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

Ravelli L. y R. A. Ellis (eds.) (2004). *Analysing Academic Writing. Contextualized Framework*. London: Continuum.

Ryshina-Pankova, M.V. (2006). "Creating textual worlds in advanced learner writing: the role of complex theme", en H. Byrnes (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum. 164-183.

Steiner E. (1997). Systemic Functional Linguistics and its Application to Foreign Language Teaching. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, 26, 15-27.

Stubbs, Michael (2004). "Human and Inhuman Geography: A Comparative Analysis of Two Long Texts and a Corpus", en Coffin, C. Hewings, A. y O'Halloran, K. (Eds.) *Applying English Grammar. Functional and Corpus Approaches*. London: Arnold. 247-274.

Taboada, Maite (1995). *Theme markedness in English and Spanish: A Systemic-Functional Approach*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en <http://www.sfu.ca/~mtaboada/research/pubs.html> (Fecha de consulta: diciembre 2006).

Thompson G. (1996/2004). *Introducing Functional Grammar*. Edward Arnolds, London.

Wignell, P., J.R. Martin and S. Eggins (1993). "The Discourse of Geography: Ordering and Explaining the Experiential World", en Halliday M.A.K. y J.R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 136-165.

Wignell, P. (1998). "Technicality and abstraction in social science", en Martin J.R. y Veel, R. (Eds.), *Reading science: Critical and functional perspectives on discourses of science*. London: Routledge. 297-32.

CORPUS B

González Jácome, Alba (2005). “Reconsiderando a Carl O. Sauer: Los orígenes de la agricultura en México”, en *Perspectivas Latinoamericanas*, No 2: 13-27

Ibarra Almada, Agustín (1996). “El Sistema normalizado de competencia laboral”, en Argüelles, A. (Comp.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Conalep, Limusa. 25-66.

Palacios, Agustín (1997). “Migración: procesos transculturales e identidad en la familia citadina”, en Solís Portón, L. (Ed.), *La familia en la Ciudad de México: presente, pasado y devenir*. Asociación Científica de Profesionales para el Estudio Integral del Niño, A.C., Departamento del Distrito Federal, Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa. 115-126.

Saxe-Fernández, John (1999). “Globalización e imperialismo”, en Saxe-Fernández, J. (Ed.), *Globalización: crítica a un paradigma*, UNAM: Janes. 9-68.

Sotelo Valencia, Adrián (2003). “América Latina: entre la globalización neoliberal y la alternativa de desarrollo”, en *Asian Journal Latin American Studies* de la American Studies Association of Corea No. 3.