



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LA TRANSITIVIDAD Y LOS PROCESOS
VERBALES EN EL LENGUAJE ACADÉMICO EN ESPAÑOL Y EN RUSO:
UNA PERSPECTIVA SISTÉMICO FUNCIONAL**

TESIS

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

PRESENTA

LUZ ELENA HERRERO RIVAS

TUTORA: DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA

MÉXICO, D. F.

2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi profundo agradecimiento y admiración a la Dra. Natalia Ignatieva por el valioso apoyo, el interés y la generosidad que me brindó durante mis estudios y a lo largo de la investigación realizada, pues en todo momento tuvo un consejo certero y una amable disposición para orientarme en mi proyecto de investigación. Ha sido un gran honor para mí que haya aceptado ser mi directora de tesis.

Igualmente quiero agradecer a la Universidad Nacional Autónoma de México y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca de estudios de posgrado otorgada durante el periodo 2010-2012.

Asimismo quiero dar las gracias al jurado que dictaminó esta tesis, que estuvo conformado por la Dra. Marisela Colín, el Dr. Sergio Ibáñez, la Mtra. Victoria Zamudio, el Mtro. Daniel Rodríguez y mi tutora la Dra. Natalia Ignatieva.

Durante los cuatro semestres cursados tuve la fortuna de asistir a las clases de los siguientes profesores a quienes también les agradezco su erudición y sus finas atenciones durante la impartición de sus respectivas cátedras: Dra. Marisela Colín, Dra. Marianne Akerberg, Mtro. Julio Serrano, Dra. Teresa Peralta, Dra. Carmen Curcó, Dr. Roland Terborg, Dra. Dulce Gilbón, Dra. Béatrice Blin, y Dra. Noëlle Groult.

Quiero expresar mi agradecimiento también a la actual Coordinación de Posgrado en Lingüística (Dra. Celia Díaz) y al Departamento de la Maestría en Lingüística Aplicada (Dra. Dulce Gilbón) por haberme apoyado en la obtención del grado, así como también agradecer a Guillermina García y a Reyna Flores por sus cordiales orientaciones en las cuestiones administrativas.

Finalmente quiero dar las gracias a cada uno de mis compañeros de generación, a mis amigos Elvira y Demetrio, pero sobre todo a mi familia por su ayuda, afecto y comprensión durante mis estudios de posgrado.

Москва... как много в этом звуке

('Moscú... cuánto hay en ese sonido')

PUSHKIN

RESUMEN

El objetivo de esta tesis es analizar contrastivamente los procesos verbales y las cláusulas que los contienen, en español y en ruso, y contribuir al estudio de la escritura académica en ambas lenguas. El marco teórico se basó en la lingüística sistémico funcional, desarrollada por el lingüista M. A. K. Halliday, y la cual estudia el lenguaje en el contexto social.

Esta tesis formó parte del proyecto *Procesos verbales en la escritura académica a la luz de la Gramática Sistémico Funcional*, dirigido por la Dra. Natalia Ignatieva en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se estudió un corpus bilingüe distribuido en diez textos en español y diez textos en ruso pertenecientes al género de artículos de investigación, publicados en revistas de Lingüística Aplicada.

Los resultados mostraron la importancia de los procesos verbales en el registro académico tanto en ruso como en español. La comparación entre estas lenguas permitió ver que hubo una variación en la frecuencia de procesos verbales en español y en ruso, siendo mayor en español. También se encontró que el número de verbos que conformaron el grupo léxico-semántico de procesos verbales fue mayor en español que en ruso. Igualmente hubo variaciones en la realización de participantes y estructuras de proyección: el informe apareció en mayor número de cláusulas en ruso que en español; el destinatario y la meta fueron explicitados con mayor frecuencia en español que en ruso; y el emisor fue más frecuente en ruso que en español.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. JUSTIFICACIÓN	3
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
3. OBJETIVO	4
4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	5
5. LA ESTRUCTURA DE LA TESIS	6
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	7
LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL	
Y EL SISTEMA DE TRANSITIVIDAD	7
1. LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL	7
2. EL CONTEXTO DE SITUACIÓN Y EL CONTEXTO DE CULTURA	10
3. REGISTRO	12
4. LA TEORÍA DE REGISTRO Y GÉNERO	16
5. LENGUA HABLADA Y LENGUA ESCRITA	17
6. LENGUAJE ACADÉMICO	19
7. LOS ESTRATOS DEL MODELO DE LA LSF	22
8. EL SISTEMA LÓGICO	25
9. LA CLÁUSULA COMO INTERCAMBIO: EL SISTEMA DE MODO	28
10. LA CLÁUSULA COMO MENSAJE: EL SISTEMA DE TEMA	29
11. LA CLÁUSULA COMO REPRESENTACIÓN DEL MUNDO: EL SISTEMA DE TRANSITIVIDAD	30
11.1 Tipos de procesos	31
11.2 Procesos materiales: procesos de ‘hacer’	34

11.3 Procesos mentales: procesos de ‘sentir’	35
11.4 Procesos relacionales: procesos de ‘ser’	35
11.5 Procesos de comportamiento: procesos de ‘comportarse’	35
11.6 Procesos existenciales: procesos de ‘existir’	36
12. PROCESOS VERBALES: PROCESOS DE ‘DECIR’	36
12.1 Participantes de los procesos verbales.....	37
12.2 Las estructuras de proyección de los procesos verbales.....	41
13. INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE TRANSITIVIDAD Y PROCESOS VERBALES EN ESPAÑOL Y EN OTRAS LENGUAS	45
13.1 Estudios de transitividad en diferentes lenguas.....	46
13.2 Estudios de transitividad en español.....	48
13.3 Estudios de procesos verbales en diferentes lenguas.....	51
13.4 Estudios de procesos verbales en español	53
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA	57
1. EL ESTUDIO	57
1.1 Objetivos.....	57
1.2 Corpus.....	58
1.3 Hipótesis	59
1.4 Unidades de análisis	60
1.5 Procedimiento	62
2. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS	64
2.1 Procesos verbales en español.....	64
2.2 Grupo léxico-semántico de los procesos verbales en español.....	65
2.3 Procesos verbales en ruso	68
2.4 Grupo léxico-semántico de los procesos verbales en ruso	69

2.5 Análisis de participantes y proyección en español	72
2.6 Análisis de participantes y proyección en ruso	75
CAPÍTULO III. ANÁLISIS, COMPARACIÓN Y DISCUSIÓN	
DE LOS RESULTADOS.....	77
1. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA FRECUENCIA VERBAL EN ESPAÑOL Y EN RUSO	77
2. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE PARTICIPANTES Y PROYECCIÓN EN ESPAÑOL Y EN RUSO	79
3. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	80
4. CONFIRMACIÓN DE LAS HIPÓTESIS	89
CONCLUSIONES	91
Implicaciones.....	95
Contribuciones y limitaciones del estudio.....	95
Direcciones para investigaciones futuras	96
APÉNDICE	98
ANEXOS.....	99
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
LISTADO DEL CORPUS EN ESPAÑOL	118
LISTADO DEL CORPUS EN RUSO	119

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1.1. Relación entre el contexto, los estratos y los sistemas en el modelo de la LSF [tomado de Eggins & Martin (1997: 242)]

Cuadro 1.2 Funciones semánticas, la estructura de la cláusula y el sistema léxico-gramatical [tomado de Ghio & Fernández (2005: 80)]

Cuadro 1.3 Combinaciones posibles de los subsistemas lógicos con ejemplos [Adaptado de Ghio & Fernández (2005: 71); Rodríguez (2010)]

Cuadro 1.4 Resumen de los tipos de proyección en el rango de complejo de cláusula [Adaptado de Halliday (1994a: 270); Ghio & Fernández (2005: 75, 76)]

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1. Los estratos de la LSF [Adaptado de Ghio & Fernández (2005: 19)]

Figura 1.2 Escala de rangos en el nivel léxico-gramatical (Halliday, 1994a)

Figura 1.3 Los sistemas lógicos de la metafunción ideacional [Adaptado de Halliday (1994a)]

Figura 1.4 Portada de *An Introduction to Functional Grammar* (Halliday, 1994a)

Figura 1.5 Los participantes y las estructuras de proyección de los procesos verbales

Figura 2.1 Los participantes de los procesos verbales y sus ejemplos

Figura 2.2 Las estructuras de proyección de los procesos verbales y sus ejemplos

LISTA DE TABLAS

Tabla 2.1 Número de cláusulas y procesos verbales en el corpus en español

Tabla 2.2 Número de cláusulas y procesos verbales en el corpus en ruso

Tabla 2.3 Ejemplo del análisis de participantes y proyección del corpus en español

Tabla 2.4 Ejemplo del análisis de participantes y proyección del corpus en ruso

Tabla 3.1 Comparación de datos de frecuencia verbal en español y en ruso

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 2.1 Los 5 procesos verbales más frecuentes del corpus en español

Gráfica 2.2 El verbo liviano ‘hacer’ y cinco diferentes complementos más frecuentes

Gráfica 2.3 Los 5 procesos verbales más frecuentes del corpus en ruso

Gráfica 2.4 Ejemplos de verbos livianos en ruso y sus respectivos complementos

Gráfica 2.5 Porcentajes obtenidos del análisis de participantes y proyección en el corpus en español

Gráfica 2.6 Porcentajes obtenidos del análisis de participantes y proyección en el corpus en ruso

Gráfica 3.1 Comparación de los datos de los porcentajes del análisis de participantes y proyección en todo el corpus bilingüe

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Los procesos verbales del corpus en español

Anexo 2. Los verbos livianos del corpus en español y sus diferentes complementos

Anexo 3. Los procesos verbales del corpus en ruso

Anexo 4. Los verbos livianos del corpus en ruso y sus diferentes complementos

Anexo 5. Selección de los apartados de cada texto del corpus en español

INTRODUCCIÓN

Desarrollada por Halliday en la década de 1960, la lingüística sistémico funcional ha representado un marco descriptivo e interpretativo muy útil para estudiar el lenguaje. Esta perspectiva teórica concibe el signo como una red de significados que se construyen social y culturalmente, de entre los cuales destaca el lenguaje.

Partiendo de este marco teórico se ha realizado esta investigación que ahora se presenta y cuyo tema es el discurso académico de textos sobre lingüística en español y en ruso. Este estudio forma parte del proyecto en curso *Procesos verbales en la escritura académica a la luz de la Gramática Sistémico Funcional*, dirigido por la Dra. Natalia Ignatieva en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (CELE-UNAM); el objetivo del proyecto es analizar los procesos verbales en la escritura académica del área de las humanidades. Por tal motivo, esta investigación se ha apegado a los lineamientos establecidos por dicho proyecto, entre los cuales se puede mencionar: considerar como objeto de estudio los procesos verbales y las estructuras proyectadas en escritos académicos y estudiantiles sobre las humanidades; analizar un corpus de estudio constituido por textos en español o en otras lenguas; y apegarse al marco teórico y a la metodología de investigación desde la perspectiva de la lingüística sistémico funcional.

Dentro de la lingüística sistémico funcional se desarrolló la teoría de registro y género (Eggins & Martin, 1997), la cual establece que en cada acto comunicativo el hablante utiliza un lenguaje acorde al tipo de situación en la que interactúe con otros, y ese lenguaje se manifiesta mediante el registro. Esto quiere decir que sus elecciones lingüísticas estarán determinadas por el contexto de situación en el que se comunique.

Además del registro, en su interacción el hablante reconocerá el género discursivo, el cual refleja el trasfondo cultural de lo dicho, es decir, el contexto de cultura.

De este modo registro y género se manifiestan en el texto, que es un proceso semántico de la dinámica social, concepto clave de la teoría sistémico funcional. Precisamente Halliday (1978) concibe el *texto* como una interacción lingüística, que posee una unidad semántica, que representa una elección y sobre todo que es un potencial actualizado de significado.

Retomando el concepto de 'sistema' en el sentido firthiano de paradigma funcional, Halliday concibe el lenguaje como un *sistema* de opciones para la construcción e interpretación de significados, y la *función* como la manera en que los elementos de la oración son organizados por los hablantes para expresar un mensaje según su finalidad comunicativa. Sin embargo, a partir de las funciones representativa, expresiva y conativa de Bühler, Halliday aporta el concepto de 'metafunciones', con el cual se refiere a funciones abstractas que se encuentran en los usos del lenguaje y distingue tres tipos: la *metafunción ideacional*, que es la representación de la experiencia; la *metafunción interpersonal*, que se refiere a la interacción entre hablantes; y la *metafunción textual*, que abarca la organización del contenido ideacional e interpersonal en un texto coherente y cohesivo. Estas metafunciones se relacionan principalmente con tres sistemas que son la transitividad, el modo y el tema. La presente investigación se ubica dentro del sistema de transitividad.

El lenguaje permite construir una representación de la realidad mediante el sistema de transitividad, el cual activa la cláusula como un modelo de experiencia humana, en términos de procesos que suceden a nuestro alrededor y en nuestro interior. Los procesos, con sus participantes y circunstancias involucrados, constituyen categorías semánticas que explican la forma como están representados los fenómenos.

Uno de los tipos de procesos que conforman el sistema de transitividad son los procesos verbales, los cuales abarcan los actos de habla y de comunicación, pero también todo intercambio simbólico de significado (Ghio & Fernández, 2005). Prototípicamente los procesos verbales están realizados por verbos que tienen el significado de acción de ‘decir’, como *explicar*, *describir*, etc.

Los estudios sobre la transitividad y los procesos verbales realizados hasta la fecha tienen implicaciones para áreas como la pedagogía (Shanshan & Libo, 2008; Moss, 2012), la literacidad (Christie & Cléirigh, 2008), el análisis literario (Borredón & Obert, 2006), medios impresos (Chen, 2005, 2007), estudios sobre las ideologías (Fonseca, 2009-2010) y las creencias (López, 2006), el lenguaje académico (Ignatieva, 2008a; 2008b, 2010, 2011; Zamudio, 2012), entre otros.

1. JUSTIFICACIÓN

El español ya ha sido abordado desde la lingüística sistémico funcional en varias investigaciones en Estados Unidos (Colombi, 2003, 2012), en España (Arús, 2006, 2008), en Argentina (Ghio & Fernández, 2005; Montemayor-Borsinger, 2003, 2007; Montemayor-Borsinger & Ignatieva, 2005) y en Colombia (Fonseca Mendoza, 2009-2010; Mizuno Haydar, 2011; Moss, 2012). En el caso de México, si bien últimamente existe gran interés hacia el uso del lenguaje en contextos educativos (Filice, 2008, 2010; Ignatieva, 2008a; 2008b, 2010, 2011, 2012; Rodríguez, 2010, 2012; Zamudio, 2012; Castro, 2012), hace falta realizar más exploraciones sobre la escritura académica de autores mexicanos.

La mayoría de los estudios contrastivos de dos o más lenguas de corte sistémico funcional realizados hasta la fecha generalmente se enfocan en el inglés como una de

las lenguas a comparar (Chen, 2007; Lavid et al., 2010). En consecuencia aún no hay estudios contrastivos del registro académico en español y en ruso desde la perspectiva sistémica, y por lo tanto tampoco existen estudios comparativos de procesos verbales en estas dos lenguas.

De este modo, esta investigación busca analizar contrastivamente dos lenguas con diferentes orígenes y tradiciones académicas. Para poder llevar a cabo este propósito, se debe partir de un mismo registro, y en este caso se ha optado por el discurso académico. Se eligió estudiar artículos de investigación que traten temáticas relacionadas con el análisis del discurso, porque esperamos tener buena muestra del uso de los procesos verbales en los escritos de esta temática.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Hace falta realizar estudios sistémico funcionales para analizar de qué modo se manifiesta la transitividad en una lengua dada, específicamente los procesos verbales y determinar la manera como éstos se expresan en el discurso académico. Por otra parte, el proyecto *Systemics Across Languages* busca dar un carácter tipológico a estos estudios y explorar este fenómeno en diferentes lenguas del mundo. En este caso el análisis se hace con base en dos lenguas: español y ruso.

3. OBJETIVO

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar contrastivamente los procesos verbales y las cláusulas que los contienen, en español y en ruso, y de este

modo contribuir en el estudio de las características de la escritura académica en ambas lenguas.

Los objetivos específicos para llevar a cabo este análisis fueron los siguientes:

1. Determinar la frecuencia de los procesos verbales de acuerdo con el número de cláusulas en las que aparecen
2. Definir el grupo léxico que expresa los procesos verbales
3. Examinar los procesos verbales en términos de los participantes de sus cláusulas y las estructuras de proyección que introducen

4. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio pretende dar respuesta a cuatro preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la frecuencia de los procesos verbales en las cláusulas del discurso académico, tanto en ruso como en español?
- ¿Cuáles son los grupos de verbos de esas cláusulas verbales?
- ¿Cuáles son los participantes y las estructuras de proyección de los procesos verbales en español y en ruso?
- ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias en el uso de los procesos verbales en el lenguaje académico en español y en ruso?

Con la finalidad de llevar a cabo estos objetivos, se realizó un estudio de un corpus bilingüe distribuido en diez textos en español y diez textos en ruso pertenecientes al género de artículos de investigación y escritos por especialistas en la línea de Análisis del Discurso.

5. LA ESTRUCTURA DE LA TESIS

La tesis que ahora se presenta consta de tres capítulos y un apartado de conclusiones y uno de anexos. En el capítulo I se aborda los fundamentos de la lingüística sistémico funcional, y se expone el sistema de transitividad y los tipos de procesos que lo conforman, pero más detalladamente los procesos verbales con ejemplos en español y en ruso; asimismo se menciona las investigaciones realizadas hasta la fecha sobre la transitividad y los procesos verbales tanto en español como en otras lenguas. En el capítulo II se explica la metodología del análisis realizado conforme a la lingüística sistémico funcional indicando los objetivos, los textos que conformaron el corpus bilingüe, las unidades de análisis y todo lo relacionado con el procedimiento del análisis de frecuencia de procesos verbales y del análisis de participantes y proyección. En el capítulo III se efectúa la comparación, así como la discusión e interpretación de los resultados obtenidos del análisis. En la parte final se da las conclusiones, se indica las implicaciones del estudio y sus resultados, se señala las contribuciones y limitaciones del estudio y finalmente se establece algunas direcciones para investigaciones futuras.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL Y EL SISTEMA DE TRANSITIVIDAD

1. LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL

La Lingüística Sistemico Funcional (en adelante LSF) es una teoría desarrollada por Michael Alexander Kirkwood Halliday a principios de los años 60, y la cual se enfoca en el estudio del lenguaje dentro del contexto social. La LSF surge de la corriente del Funcionalismo.

Los funcionalistas consideran como objeto de estudio de la lingüística tanto el texto como el sistema, y como fin primordial de la lengua, la comunicación. De acuerdo con Martín Arista (1999: 14-15), los tres criterios para identificar las teorías funcionales del lenguaje son: su orientación teórica gira entorno al objetivo del lenguaje, que es la interacción social por medio de la comunicación; se enfocan en las funciones sintácticas, semánticas y pragmáticas y su interrelación; tienden a establecer una separación entre el léxico y la gramática.

Las dos principales vertientes de las teorías funcionales del lenguaje son (Martín Arista, 1999): por un lado, la tradición funcionalista norteamericana, orientada hacia la tipología, la sintaxis y la psicología, en la cual se inscriben la Gramática Funcional Tipológica de Givón (1984) y la Gramática de Rol y Referencia de Foley y Van Valin (1984); por otro lado, el funcionalismo europeo, al cual pertenecen el Funcionalismo de Martinet (1978) y la Gramática Sistemico Funcional de Halliday (1994a).

La LSF actualiza algunas nociones a partir del funcionalismo europeo: del Círculo Lingüístico de Praga –la cláusula desde una perspectiva funcional, y el interés por la gramática desde los enfoques de la sintaxis, la semántica y la pragmática (Martín Arista, 1999)-; del estructuralismo funcional de Martinet –la concepción de la lengua como proceso y no como producto, la cual se adapta a las necesidades comunicativas-; y de la escuela de Londres –la noción de sistema de Firth-. De acuerdo con Halliday (1994a), de diferentes modos estos lingüistas concebían el texto como el objeto de la lingüística junto con el sistema, en el sentido de que era necesario analizar cómo el sistema daba origen al texto, y a su vez, estudiar el texto a través del sistema que lo conformaba.

De acuerdo con Martínez Lirola (2007), la LSF es una teoría funcional porque da cuenta del uso de la lengua en un contexto específico; porque establece que el significado está constituido por componentes funcionales; y porque concibe que la explicación de un elemento lingüístico implica referirse a la función que tiene dentro del sistema.

Halliday (1994a) retoma el concepto de ‘sistema’ en el sentido firthiano de paradigma funcional, pero como un conjunto de redes de sistemas, en el que el lenguaje es un *sistema* de opciones para la construcción e interpretación de significados. De acuerdo con Halliday (1994a: xxvi), el sistema implica una ‘condición de entrada’; un conjunto de opciones a elegir; y las ‘realizaciones’, es decir, las consecuencias estructurales de cada una de las opciones elegidas. De este modo, la LSF se basa en una perspectiva paradigmática de la lengua, donde se establecen relaciones entre diferentes niveles de la lengua. Por lo tanto, en el análisis sistémico funcional se debe dar cuenta del modo en que esas opciones afectan la elaboración y la interpretación de un texto.

Entonces, en la LSF la *función* es la manera en que los elementos de la oración son organizados por los hablantes para expresar un mensaje según su finalidad comunicativa. En este sentido, Halliday redefine las funciones de Bühler – representativa, expresiva y conativa- como ‘metafunciones’, a saber, funciones más abstractas que se encuentran en todos los usos del lenguaje, como una propiedad del proceso lingüístico social. Estas metafunciones representan el principio subyacente por el cual se organiza el discurso, al ordenar los hechos del contexto social que rodea a los hablantes en su interacción lingüística. Así las metafunciones se enumeran de la siguiente forma:

1) *Metafunción ideacional*: es la representación de la experiencia; se divide en el componente experiencial, que consiste en la interpretación del mundo exterior e interior del hablante; y el componente lógico, que abarca la expresión de relaciones lógico-gramaticales.

2) *Metafunción interpersonal*: es la interacción entre hablantes.

3) *Metafunción textual*: es la organización del contenido ideacional e interpersonal en un texto coherente y cohesivo.

La LSF constituye un marco descriptivo e interpretativo para estudiar el lenguaje como semiótica social. El signo se concibe como una red de significados que se construyen social y culturalmente, de entre los cuales destaca el lenguaje. Los postulados de la LSF acerca del lenguaje son (Halliday, 1978; Eggins, 2004): el lenguaje es usado de acuerdo a una función; el significado es creado en el uso de la lengua; esos significados están influenciados por el contexto social y cultural en el que son intercambiados.

2. EL CONTEXTO DE SITUACIÓN Y EL CONTEXTO DE CULTURA

La LSF tiene como propósito el análisis del texto como un proceso semántico de la dinámica social, determinado por el contexto de situación y el contexto de cultura. Halliday (1978) caracteriza el *texto* de la siguiente manera: es una interacción lingüística; posee una unidad semántica; representa una elección; y es un potencial actualizado de significado.

Esta caracterización se refiere a que para que algo sea un texto, debe poder leerse una secuencia de palabras que funcione en conjunto y que comunique un significado. Además, este texto no sólo puede ser en lengua escrita, sino también en lenguaje oral y al cual se le llamaría ‘discurso’.

El texto como un *potencial actualizado de significado* se refiere a la gama de significados que los hablantes pueden expresar a través del sistema lingüístico. Halliday (2009: 56) dice: “El sistema es un potencial de significado, el cual es actualizado en la forma de texto; un texto es una instancia de significado social en un contexto de situación particular”¹. Este potencial se define precisamente en el contexto de cultura y el contexto de situación, los cuales se encuentran en un estrato superior al sistema lingüístico.

Además, las elecciones que realiza el hablante al interactuar con otros están determinadas por el contexto de situación y contexto de cultura, nociones que provienen de las propuestas teóricas de las investigaciones del antropólogo Bronislaw Malinowski (1884-1942) y del lingüista John Rupert Firth (1890-1960).

Malinowski estudió la cultura de los aborígenes de las islas Trobiand del Pacífico Sur, hablantes de kiriwinian. Con el propósito de dar a conocer sus trabajos de

¹ “The system is a meaning potential, which is actualized in the form of text; a text is an instance of social

campo escritos en lengua kiriwinian, Malinowski advirtió las dificultades de traducir al inglés la información recabada, pues como afirman Ghio & Fernández (2005: 25), tanto la traducción libre como la traducción literal planteaban problemas en la interpretación de la información para los anglohablantes. Así que Malinowski decidió escribir glosas introduciendo detalles relacionados con el contexto para lograr una mejor comprensión; de este modo él nota que además del *contexto de situación* –es decir, la configuración contextual en la que es utilizada determinada estructura lingüística-, resultaba de gran importancia el trasfondo cultural de lo dicho, al cual denominó *contexto de cultura*.

Además con sus investigaciones sobre lengua y cultura kiriwinian, Malinowski identificó tres funciones del lenguaje:

- 1) *función pragmática*: el lenguaje como una forma de acción;
- 2) *función mágica*: el lenguaje como un medio de control sobre el ambiente;
- 3) *función narrativa*: el lenguaje como un depósito de información útil a través de reservas de historia.

Posteriormente Firth, principal representante de la escuela de Londres, desarrolló una teoría contextual del significado mucho más general. Retomando la perspectiva de su maestro Malinowski sobre la relación entre lengua y sociedad, y las nociones de contexto de situación y contexto de cultura, Firth se enfocó en determinar la predictibilidad lingüística, que se refiere a que si se conoce un contexto de situación dado, se podrá predecir qué tipo de lenguaje será utilizado para la comunicación.

No obstante, como afirma Martín Arista (1999: 14-15), a diferencia de Malinowski, que buscaba dar una explicación de carácter teleológico sobre la cultura, Firth se enfocó sobre todo en estudiar el texto como el ejemplo más claro de la relación entre el contexto y las expresiones lingüísticas. En este sentido, Firth concibe la lengua

como un conjunto de opciones -sistema- de las que dispone el hablante y las cuales selecciona de acuerdo al contexto de situación en el que se comunica.

De este modo, Halliday coincide con sus predecesores en que el contexto ocupa un lugar primordial en el uso del lenguaje. Por ejemplo, el niño se desarrolla en un medio social y cultural, y para integrarse plenamente a éste, debe adquirir el lenguaje con el propósito de expresar sus necesidades y comprender las de los demás en un contexto específico. A este respecto, Martínez Lirola (2007: 89) señala que “la mayor contribución del modelo de Halliday a la interpretación del contexto de situación ha consistido en proponer correlaciones sistemáticas entre la organización de la lengua y las características contextuales específicas”.

Precisamente Halliday (2009) dice que el contexto de cultura abarca el sistema de significados potenciales del lenguaje, y determina el género discursivo. En cambio, el contexto de situación influye en la elección de esos significados, ya que contiene las variables extralingüísticas relevantes para el texto y define el registro.

3. REGISTRO

En la vida diaria el hablante utiliza un lenguaje diferente conforme al tipo de situación en la que se comunique con otros. A esto se refiere el registro: el contexto tiene un impacto en el lenguaje a través de los significados creados y las expresiones lingüísticas (Eggins & Martin, 1997: 234). En este sentido el registro tiene que ver propiamente con la probabilidad de que ciertas opciones lingüísticas sean elegidas conforme al contexto de situación.

De acuerdo con Halliday (2009: 58), la estructura semiótica de la situación se divide en las siguientes tres variables contextuales, las cuales definen tanto la relación del texto con el ambiente social, como los componentes funcionales de la semántica:

1. *Campo*: se refiere al asunto del texto, es decir, a la acción social que ocurre en el texto. Está asociado con la metafunción ideacional, ya que determina la selección de los significados experienciales.
2. *Tenor*: se enfoca en quiénes interactúan en el texto, y define la relación de los participantes, tal como se aprecia en los roles discursivos (quién pregunta, quién responde; el nivel de formalidad, sus estatus sociales, etc.). Se asocia con la metafunción interpersonal, pues determina la selección de significados interpersonales.
3. *Medio*² (*'mode'*): se refiere a la organización simbólica del texto, e incluye el canal o medio (hablado o escrito), así como el modo retórico (expositivo, didáctico, persuasivo, etc.). Se relaciona con la metafunción textual, porque establece la selección de significados textuales.

De este modo, estas tres variables (campo, tenor, medio) dan lugar al *registro* del texto, sobre el cual Halliday (2009: 60) señala: “define la variedad (“variedad diatópica” en el sentido de Gregory [1967]) de la que el texto particular es instancia³”.

Ahora bien, cuando Halliday (1994b) habla sobre la variación diatópica del registro, lo contrapone a la variación dialectal: dice que los dialectos difieren en la expresión (a nivel fonológico y/o morfológico), y surgen a partir de condiciones geográficas o socio-históricas; y así los dialectos son diferentes formas de decir lo mismo. En cambio, los registros son formas de decir diferentes cosas, ya que difieren en

² Si bien Halliday lo ha llamado en inglés *mode*, es preferible traducirlo al español como ‘medio’ en vez de modo para evitar confusiones con el sistema de modo (*mood*).

³ “It defines the variety (“diatypic variety” in the sense of Gregory [1967]) that the particular text is an instance of” (traducción mía)

contenido. A esto se debe que sean los registros los que se puedan traducir a una lengua extranjera, y no los dialectos, los cuales sólo pueden ser imitados.

A continuación en el cuadro 1.1, tomado de Eggins & Martin (1997: 242), se observa la relación entre el contexto, los estratos y los sistemas en el marco de la LSF:

Cuadro 1.1. Relación entre el contexto, los estratos y los sistemas en el modelo de la LSF [tomado de Eggins & Martin (1997: 242)]

CONTEXTO		LENGUAJE	
Variable del registro	Tipo de significado implicado	Patrones semántico-discursivos (cohesión)	Patrones léxico-gramaticales
campo	ideacional	-cohesión léxica	-transitividad (caso)
		-relaciones de conectores	-relaciones lógico-semánticas (taxis)
tenor	interpersonal	-funciones del discurso -estructura del intercambio	-modo, modalidad, vocación, actitud
medio	textual	-referencia (identificación de personajes)	-tema, estructura de la información -nominalización

Como se aprecia en el cuadro 1.1, tenemos dos grandes bloques que son el contexto y el lenguaje. En el contexto intervienen tres variables que condicionan el tipo de significado (Eggins & Martin, 1997; Ghio & Fernández, 2005):

- En el campo está implicado el significado ideacional, ya que el campo se refiere al contenido del texto. Las opciones de significados experienciales tienen que ver con la cohesión léxica, que se evidencia en el sistema de transitividad (por medio de procesos, participantes y circunstancias), así como con las relaciones de las cláusulas por medio de

sus conectores lógico-semánticos que aseguran la cohesión de ese contenido. Todo esto es patente, por ejemplo, en el grado de tecnicidad que percibimos en un texto.

- En el tenor está implicado el significado interpersonal del lenguaje, porque hace referencia a la estructura de los roles discursivos de los participantes, por medio de los recursos para la interacción. Esto se observa en las funciones discursivas (quién pregunta, quién responde) y en la estructura del intercambio, por medio del modo (declarativo, interrogativo, imperativo), la modalidad (en opciones para la elección entre una respuesta positiva o negativa), la vocación (la expresión de la seguridad con que afirmamos o negamos) y la actitud (la expresión de cómo nos sentimos respecto a las cosas). Todo esto constituye la realidad social de los hablantes con quienes interactuamos.
- En el medio está implicado el significado textual, pues tiene que ver con los recursos que conforman la organización del texto de acuerdo al canal hablado o escrito. Las opciones de significado textual se relacionan con la referencia, es decir, se identifican los personajes que intervienen (el locutor y el interlocutor) por medio del modo retórico que se elige (si es un texto persuasivo, didáctico, etc). Esto se indica a través de la estructura temática (tema y rema) y la nominalización.

Martínez Lirola (2007: 93) afirma que las tres variables del contexto de situación tienen una correspondencia con las categorías propuestas por el lingüista Dell Hymes (1967) en su tipología de los componentes en la interacción lingüística, que es fácilmente reconocible por el acrónimo S-P-E-A-K-I-N-G (escenario, participantes,

fines, secuencia de hechos, clave, instrumentos, normas, géneros⁴). La autora (2007: 93) dice que la variable de campo se relaciona con el “escenario” y los “fines”; la variable de tenor se corresponde con los “participantes” y la “clave”; y la variable de medio con los “instrumentos” y el “género”.

4. LA TEORÍA DE REGISTRO Y GÉNERO

La teoría de registro y género, de acuerdo con Eggins & Martin (1997), explica la variación funcional, que se refiere a cómo los textos difieren unos de otros y el papel del contexto en esas diferencias. Los autores afirman que esta teoría permite llevar a cabo una predicción textual y una deducción contextual (Eggins & Martin, 1997: 236): por un lado, conociendo las características de determinado contexto de situación, se podrá predecir los significados implicados y los rasgos lingüísticos con los que serán codificados; por otro, es posible deducir el contexto de situación que ha generado un determinado texto por medio de las opciones lingüísticas que han sido seleccionadas. De este modo la teoría de registro y género, dicen Eggins & Martin (1997: 237), “debe dar cuenta de cómo el contexto situacional y cultural son expresados sistemáticamente en las opciones lingüísticas”⁵.

El género, como señalan Eggins & Martin (1997: 235), en la teoría de registro y género ha sido concebido desde dos puntos de vista: 1) desde la perspectiva del teórico literario M. M. Bajtin, quien caracterizó el género discursivo como ‘formas relativamente estables’ de enunciaciones en la interacción (Eggins & Martin, 1997: 236); y 2) desde la perspectiva de la lingüística, en que el género es definido

⁴ setting, participants, ends, act sequence, key, instrumentalities, norms of interaction, genre

⁵ “[...] must provide an account of how situational and cultural context are expressed systematically in language choices” (traducción mía)

funcionalmente respecto con los objetivos sociales que cumple (Eggins & Martin, 1997: 236).

En la LSF, según Ghio & Fernández (2005), existen diferentes definiciones de ‘registro’ y ‘género’, porque éstas dependen de los objetivos del investigador. Sin embargo, en lo concerniente al *género*, se puede mencionar la definición que da Martin (1984), pues es la que mejor engloba sus características: “un género es una actividad en fases, orientada hacia una meta, con un propósito, en la cual los hablantes interactúan como miembros de nuestra cultura”⁶ (Martin, 1984: 25; Eggins, 2004: 55). De este modo, el género está ligado al contexto de cultura, así como el registro se relaciona con el contexto de situación.

5. LENGUA HABLADA Y LENGUA ESCRITA

Esta tesis tiene como objetivo caracterizar el lenguaje escrito en su registro académico, y por lo tanto en esta sección se hablará acerca de las dos modalidades del lenguaje (la lengua hablada y la lengua escrita), pues esta caracterización desde el enfoque sistémico funcional es muy importante para la comprensión de los rasgos y dinámicas particulares del discurso académico.

De acuerdo con Halliday (1989, 1987, 1998), la lengua oral y la lengua escrita están organizadas de maneras diferentes, porque son usadas en diferentes contextos para distintos propósitos. La *lengua oral* presenta las siguientes características:

⁶ “a genre is a staged, goal-oriented, purposeful activity in which speakers engage as members of our culture” (traducción mía)

- 1) Corresponde al estilo “dórico”, un tipo de discurso no estándar, propio del sentido común, una variante mucho más cotidiana⁷.
- 2) Presenta un mayor número de cláusulas y complejos de cláusulas (*intricacy*) que son construidas de forma hipotáctica y paratáctica.
- 3) Predomina el léxico del mundo del sentido común, cotidiano, congruente en términos de Halliday;
- 4) Es dependiente del contexto, por lo que mucha información se sobreentiende;
- 5) Tiene una estructura dinámica, pues el oyente recibe una visión dinámica, cuyo significado se va construyendo a la par del discurso (como un filme);

En cambio, la *lengua escrita* se caracteriza de la siguiente manera:

- 1) Corresponde al estilo “ático”, donde se despliega una variante estándar y mucho más sofisticada del discurso;
- 2) Presenta una mayor densidad léxica, pues sus cláusulas contienen una mayor cantidad de grupos nominales y otros elementos léxicos, en los que se condensa gran parte de la información; a su vez, sus construcciones gramaticales resultan más simples;
- 3) Tiene un léxico especial;
- 4) Es independiente del contexto, en el sentido de que crea un contexto para sí mismo;
- 5) Su estructura es sinóptica, ya que al lector recibe una visión sinóptica del significado, como un producto acabado (semejante a un retablo).

⁷ Esta clasificación del estilo dórico y ático que hace Halliday está basada en las características de los dialectos del griego de la Antigüedad clásica.

La lengua escrita, como dice Halliday (1987: 344), está orientada hacia los objetos, por lo que representa los fenómenos del mundo como productos y de este modo los vuelve entidades más estables y duraderas; de ahí que predominen los grupos nominales. En cambio la lengua oral está orientada a los eventos y los representa como procesos transitorios; de ahí que predominen los verbos, lo que resulta en una mayor complejidad gramatical.

Además Halliday (1994: 349) señala que la lengua hablada y la lengua escrita sobre todo son diferentes en sus patrones de uso de metáforas gramaticales⁸. Halliday considera que la lengua escrita hace mayor uso de estas metáforas gramaticales, convirtiéndose así en uno de sus rasgos distintivos, sobre todo porque la metáfora gramatical posibilita crear una distancia simbólica entre el acto de significación y su igual en el mundo, lo que otorga una mayor objetividad al discurso.

6. LENGUAJE ACADÉMICO

En principio, Halliday caracteriza la léxico-gramática de una lengua como una teoría de la experiencia humana, ya que a través de este sistema la experiencia es transformada en significado. A este respecto, para Halliday conocer qué y cómo es el lenguaje científico implica describir el proceso de construcción del conocimiento científico.

Halliday (1998: 49) define el *lenguaje científico*: “Por lenguaje de la ciencia me refiero a las diversas formas de discurso en las cuales la actividad de ‘hacer ciencia’ son

⁸ De acuerdo con Halliday (1995: 419), en la metáfora gramatical una construcción semántica gramatical, que típicamente es realizada por el miembro de una clase, de pronto es expresada a través del miembro de otra clase, como puede ser, por ejemplo, que un proceso (un verbo: *moverse*) sea realizado por una entidad participante (como un sustantivo: *movimiento planetario*).

llevadas a cabo –pero vistas como un recurso sistémico para la creación de significado, no como una colección de instancias de texto”⁹.

Las características del lenguaje académico son: alta densidad léxica (metáforas gramaticales, sobre todo las nominalizaciones), vocabulario especializado, condensación de la información, alto nivel de abstracción, lenguaje impersonal, precisión.

Halliday define (1987: 329) la densidad léxica así: “La densidad léxica es la proporción de piezas léxicas (palabras de contenido) de acuerdo con el discurso total”¹⁰. Se puede medir de acuerdo con las piezas léxicas o de acuerdo con unidades gramaticales más grandes como la cláusula. La alta densidad léxica del lenguaje académico radica en un gran uso de metáforas gramaticales, principalmente en forma de nominalizaciones.

Halliday ha estudiado sobre todo el discurso científico en inglés, analizando los escritos teóricos de Galileo y de Newton (1704), en los cuales, de acuerdo con Halliday, ya se vislumbra la presencia de metáforas gramaticales, lo que representa uno de los rasgos distintivos de este tipo de discurso. En la metáfora gramatical un significado puede ser expresado de otro modo por medio de una ‘conjunción semántica’, a partir de un acoplamiento cruzado a nivel gramatical, donde hay una variación del estatus gramatical del significado expresado, pues una clase gramatical absorbe la de otra y la reemplaza.

La nominalización es un tipo de metáfora gramatical, donde un proceso (realizado por un grupo verbal) es expresado como una entidad (por medio de un grupo nominal). Por ejemplo, en *El paciente se ha recuperado plenamente*, el proceso ‘se ha

⁹ “By the language of science I mean the various forms of discourse in which the activity of ‘doing science’ are carried out – but seen as a systemic resource for creating meaning, not as a collection of instances of text” (Halliday, 1998: 49).

¹⁰ “The lexical density is the proportion of lexical items (content words) to the total discourse”. (Halliday, 1987: 329)

recuperado' puede ser nominalizado: *La recuperación del paciente ha sido plena*. Con la nominalización se dota a la expresión de una objetividad que deja fuera el modo de pensar o sentir la realidad de la que se habla, lo que da lugar a un lenguaje impersonal; es por ello que constituye uno de los rasgos fundamentales de la lengua escrita, sobre todo del discurso político, académico y científico.

Halliday (1998) dice que la nominalización evolucionó primero en los registros científicos y técnicos, con dos funciones:

- 1) en primer lugar, la nominalización permite crear una taxonomía de términos técnicos y especializados, en una relación jerárquica de hiperónimos e hipónimos, cuyos significados técnicos se organicen con propósitos teóricos y se desarrollen a través de un proceso logogenético, es decir, a medida que el texto se va desplegando;
- 2) y en segundo lugar, la nominalización permite organizar la información en el texto, ya que usando pasajes complejos 'empacados' en grupos nominales y situados en la cláusula como temas, se puede desarrollar argumentos razonados y realizados de modo secuencial y con los que, a partir de la observación y la experimentación, se puede llegar a conclusiones.

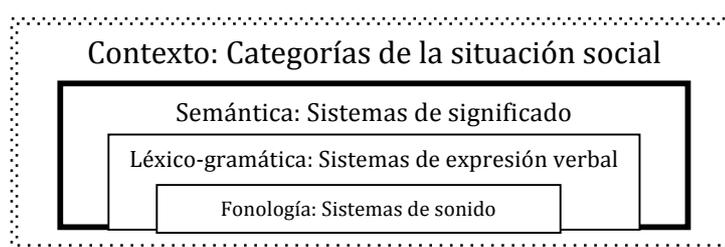
Sin embargo, en la conjunción semántica de la nominalización se pierde cierta parte de la información ideacional, pues ciertos detalles ya no son explicitados. Con esto, dice Halliday (1987: 348), se gana en información textual, lo que favorece la comunicación entre los expertos, quienes conociendo el registro pueden interpretar el texto adecuadamente. Sin embargo, las nominalizaciones pueden representar un problema para los inexpertos y neófitos en el área, lo que opaca su comprensión del texto.

7. LOS ESTRATOS DEL MODELO DE LA LSF

De acuerdo con Halliday (1966), el sistema lingüístico está conformado por tres estratos internos: el semántico, donde se encuentran los sistemas de significado; el léxico-gramatical, que contiene los sistemas de expresión verbal (complejo de cláusula, cláusula, grupo/frase¹¹, palabra, morfema); el fonológico, que comprende los sistemas segmental y suprasegmental (grupo tonal, sílaba, fonema).

Como vemos en la figura 1.1, la semántica es la interfase entre el contexto y el estrato léxico-gramatical:

Figura 1.1. Los estratos de la LSF [Adaptado de Ghio & Fernández (2005: 19)]



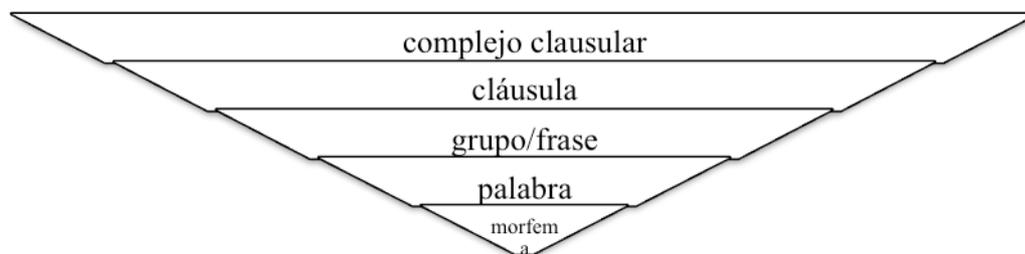
Halliday (1994a) establece que el nivel central es el léxico-gramatical, el cual incluye tanto las estructuras gramaticales como el vocabulario. Su importancia reside en que le da al lenguaje su ilimitado potencial creativo: crea significado al introducir nuevos signos para que se incorporen al vocabulario o a la gramática, organizando las formas ya existentes de modo inédito o atípico.

Uno de los rasgos distintivos de la gramática funcional de Halliday es la escala de rango. La escala de rango ('rank') establece los modelos de realización por medio de una jerarquía de unidades gramaticales que abarcan desde la máxima unidad que es el

¹¹ De acuerdo con Ghio & Fernández (2005: 65,158), tanto el grupo como la frase son el rango intermedio entre las cláusula y la palabra; sin embargo, ellas puntualizan la diferencia entre estos dos, pues dicen que las frases no poseen la estructura lógica de los grupos de palabras (pues éstos son una especie de expansión de una palabra), sino que más bien son cláusulas en miniatura.

complejo de cláusula, hasta la mínima que es el morfema. Los diferentes rangos se pueden ver en la figura 1.2:

Figura 1.2 Escala de rangos en el nivel léxico-gramatical (Halliday, 1994a)



Cabe señalar que Halliday (1994a) reconoce el complejo de cláusula como la única unidad gramatical por encima de la cláusula. Este complejo clausular es lo que comúnmente se identifica como oración. Sin embargo, como mencionan Ghio & Fernández (2005: 66), cuando Halliday habla de oración lo hace solamente en términos de unidad ortográfica limitada por el signo ortográfico del punto. De hecho, para Halliday (1994a: 215; Ghio & Fernández, 2005: 66) “la oración ha evolucionado como expansión de la cláusula”¹².

El rango fundamental de la léxico-gramática es la *cláusula*, la cual constituye una unidad por sí misma y donde están presentes de manera simultánea las tres metafunciones: ideacional (experiencial y lógica), interpersonal y textual. En el siguiente apartado me enfocaré solamente en el componente lógico de la metafunción ideacional, pero antes puede observarse el cuadro 1.2 que incluye las funciones semánticas, los aspectos de la estructura de la cláusula y el sistema léxico-gramatical proyectado:

¹² “[...] the sentence has evolved by expansion outwards from the clause”. (Halliday, 1994a: 215)

Cuadro 1.2 Funciones semánticas, la estructura de la cláusula y el sistema léxico-gramatical [tomado de Ghio & Fernández (2005: 80)]

Función semántica		Aspectos de la estructura de la cláusula	Sistema léxico-gramatical proyectado
ideacional	experiencial	como representación	-transitividad -ergatividad
	lógica	por debajo de la cláusula:	grupos y frases
		en el nivel de la cláusula:	complejos de palabras
		por encima de la cláusula:	el complejo de cláusulas
interpersonal		como intercambio	modo
textual		como mensaje	-estructura temática (tema/remata) -distribución de la información (dado/nuevo) foco

Como se nota en el cuadro 1.2, las tres metafunciones se realizan en el sistema léxico-gramatical. El significado ideacional de la cláusula se divide en dos componentes: uno experiencial, que da cuenta de la construcción de la experiencia sobre el mundo físico y mental del hablante, y otro lógico, que expresa las relaciones lógicas-gramaticales.

El componente experiencial permite construir una representación de la realidad exterior e interior, por medio del sistema de transitividad: en la cláusula concurren los participantes, los procesos y los elementos circunstanciales del proceso. Además de este sistema de transitividad, la construcción de la experiencia puede adoptarse desde el punto de vista de la ergatividad, que consiste en concebir un evento como un proceso más un medio que lo actualiza, es decir, según Halliday (Ghio & Fernández, 2005: 100) se trata de saber si el proceso ha sido producido por una causa externa (que Halliday

llama ‘causación’) o no. Por ejemplo, Ghio & Fernández presentan los siguientes ejemplos (Ghio & Fernández, 2005: 100):

medio + proceso	<i>El barco se hundió.</i>	(aquí el proceso ocurre sin una causación)
-----------------	----------------------------	--

agente => proceso + medio	<i>La tormenta hundió el barco.</i>	(aquí el proceso ocurre por una causación, en este caso ‘la tormenta’)
---------------------------	-------------------------------------	--

Además, el significado lógico aporta los recursos para la conformación de diferentes tipos de complejos, donde tenemos que por debajo de la cláusula se encuentran los grupos y las frases, después en el nivel de la cláusula están los complejos de palabras, y por último por encima de la cláusula se localiza el complejo clausular. Más abajo se abundará sobre el componente lógico.

Siguiendo con el cuadro 1.2, vemos que en el significado interpersonal se construyen los intercambios entre hablantes, que se expresan en la cláusula por medio del sistema de modo; y que en el significado textual se construye la cláusula como mensaje, por medio de la estructura temática (tema y rema) y de la distribución de la información (dado/nuevo), y esto quiere decir que el hablante coloca al inicio de la cláusula los elementos con los que desea iniciar el mensaje; además el hablante pone el foco de atención en los elementos que aportan información nueva.

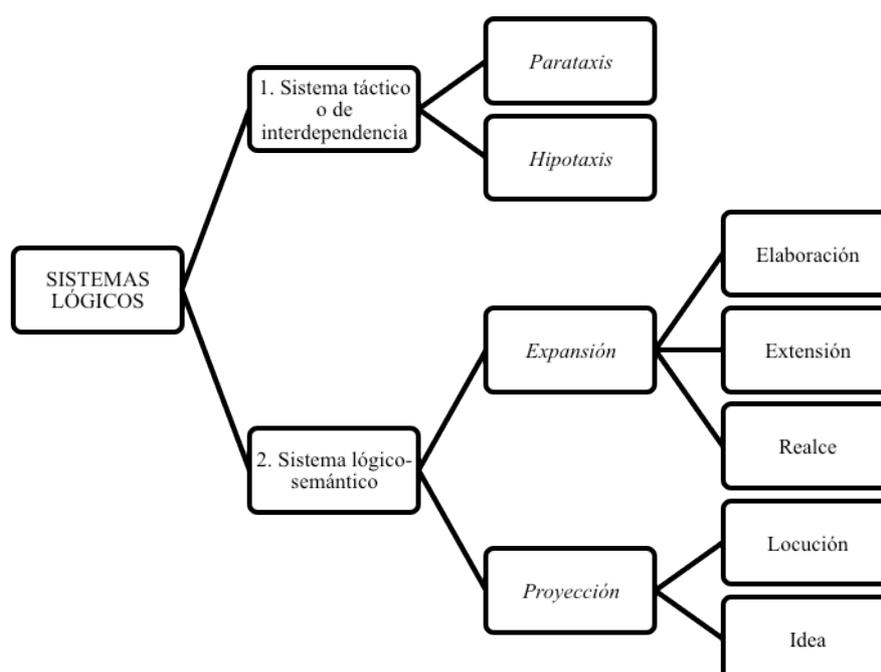
8. EL SISTEMA LÓGICO

El sistema lógico está formado por dos subsistemas, que son el sistema de interdependencia –que contiene las relaciones paratácticas e hipotácticas-, y el sistema

lógico-semántico –que comprende la expansión y la proyección-. Véase la figura 1.3, que ilustra los sistemas lógicos de la metafunción ideacional:

Figura 1.3 Los sistemas lógicos de la metafunción ideacional

[Adaptado de Halliday (1994a)]



1. Sistema de interdependencia: Halliday (1994a) establece que hay dos subsistemas que son:

a) *Parataxis*: Es una interdependencia lógica entre las cláusulas, donde cada una sustenta el mismo estatus.

b) *Hipotaxis*: Es una interdependencia lógica en la que las cláusulas tienen diferente jerarquía. La cláusula de mayor estatus constituye el núcleo dominante que es modificado por la de menor estatus y que es dependiente de ella.

2. Sistema lógico-semántico: Este sistema, que se divide en expansión y proyección, establece las relaciones semántico-discursivas. Es propio de la relación entre cláusulas.

a) *Expansión*: una cláusula secundaria expande a una cláusula primaria. Se presenta en tres tipos:

- *Elaboración*: Una cláusula es especificada por otra, elaborando su significado y redefiniéndolo.
- *Extensión*: Una cláusula agrega o reemplaza algo al significado de otra cláusula.
- *Realce*: Una cláusula mejora el contenido de otra cláusula, dando referencia sobre tiempo, lugar, manera, causa o condición.

b) *Proyección*: una cláusula primaria proyecta una cláusula secundaria por medio de una relación paratáctica o hipotáctica. Existen dos tipos:

- *Locución*: Es la proyección de un proceso verbal, en la cual una cláusula proyectada es presentada como una enunciación.
- *Idea*: Es la proyección de un proceso mental, en la que una cláusula proyectada es presentada como una idea o pensamiento.

En el cuadro 1.3 se puede apreciar las combinaciones de los subsistemas lógicos; las cláusulas paratácticas están señaladas con números arábigos (1, 2, 3), mientras que las cláusulas hipotácticas están marcadas con letras del alfabeto griego (α , β , γ):

Cuadro 1.3 Combinaciones posibles de los subsistemas lógicos con ejemplos

[Adaptado de Ghio & Fernández (2005: 71); Rodríguez (2010)]

		Paratáctica	Hipotáctica
<i>expansión</i>	elaboración	Juan no esperó (1) salió corriendo (2)	Juan dijo un discurso (α) que sorprendió a todos (β)
	extensión	Juan salió corriendo (1) y Fernando lo siguió (2)	Juan salió corriendo (α) cuando su hijo se paró junto al río (β)
	realce	Juan se asustó (1) y salió corriendo (2)	Juan salió corriendo (α) porque estaba asustado (β)
<i>proyección</i>	locución	Juan dijo: (1) 'voy corriendo a sacarlo de allí' (2)	Juan dijo (α) que iba corriendo a sacarlo de allí (β)
	idea	Juan pensó: (1) 'tengo que apurarme' (2)	Juan pensó (α) que tenía que apurarse (β)

En el apartado de procesos verbales se hablará más extensamente sobre la proyección, en particular sobre la locución, ya que tiene relación con la investigación realizada.

9. LA CLÁUSULA COMO INTERCAMBIO: EL SISTEMA DE MODO

El lenguaje posibilita una interacción discursiva entre interlocutores. El sistema gramatical que permite esta interacción es el sistema de modo (*'mood'*), el cual está conformado en la cláusula de tal manera que haya un hablante que adopte un determinado rol en el acto de habla y a su vez asigne uno a su interlocutor. Por lo tanto, el sistema de modo representa la metafunción interpersonal del lenguaje.

De acuerdo con Lavid et al. (2010: 229-230), los parámetros que participan en un intercambio interactivo son:

- 1) *El propósito del intercambio*: Puede haber un *intercambio* entre un hablante para que dé algo al oyente o para que el hablante le pida algo.

- 2) *El objeto involucrado en el intercambio:* Ese intercambio puede tratarse de *bienes y servicios*, donde el producto intercambiado es no-verbal (un objeto o una acción); o de *información*, donde la respuesta intercambiada es verbal. El indicativo es el modo gramatical típico para el intercambio de información.
- 3) *La función estructural de la enunciación en el intercambio:* Cuando el lenguaje se usa para intercambiar información, la cláusula se organiza en una *proposición*, la cual puede ser afirmada o negada; por lo tanto, su organización es la de un enunciado o una pregunta. Por otra parte, cuando el lenguaje se usa para ofertas u órdenes, la cláusula es organizada como una *propuesta*.
- 4) *El sentido del movimiento de respuesta:* Ante un movimiento inicial de dar o pedir, la respuesta puede apoyar ese movimiento inicial o confrontarlo.

10. LA CLÁUSULA COMO MENSAJE: EL SISTEMA DE TEMA

Como ya se ha mencionado anteriormente en esta tesis, en la cláusula están presentes al mismo tiempo las tres metafunciones: ideacional, que es una representación de la experiencia; interpersonal, que abarca los intercambios entre hablantes; y textual, que organiza la cláusula como un mensaje. La metafunción textual está realizada mediante el sistema de tema, el cual abarca la estructura temática (tema/rema) y la estructura¹³ de la información (dado/nuevo).

En su propuesta teórica Halliday parte de la concepción funcionalista de la Escuela de Praga respecto a la estructura temática, y revitaliza las nociones de ‘tema’ y ‘rema’. La Escuela de Praga concebía el tema como aquella información conocida a partir de la cual procede el hablante; sin embargo, Halliday considera que esta noción

¹³ También en español se le llama foco de la información.

resulta un tanto imprecisa y por eso propone una división del tema en dos partes que organizan la información en forma de mensaje (Halliday, 1994a; Ghio & Fernández, 2005: 114; Filice, 2008):

- 1) *Estructura temática*: Está indicada por la posición de los constituyentes en la cláusula y se orienta hacia el hablante/escritor. Está conformada por el tema, que es el elemento que aparece en primera posición en la cláusula, como punto de partida del mensaje, y es de lo que trata la cláusula; y el rema es el resto del mensaje de la cláusula y es la parte que desarrolla el tema.
- 2) *Estructura de la información*: Está orientada hacia el oyente. Se divide en lo dado, que es la información que ya conoce el interlocutor; y lo nuevo, la información inédita que se destaca por medio de la entonación.

11. LA CLÁUSULA COMO REPRESENTACIÓN DEL MUNDO: EL SISTEMA DE TRANSITIVIDAD

El sistema de transitividad activa la cláusula como representación de la realidad que organiza un modelo de experiencia humana, en términos de procesos que suceden a nuestro alrededor y en nuestro interior.

El sistema de transitividad está conformado por un conjunto manejable de tipos de procesos. Cada *proceso*, realizado en el grupo verbal, cuenta con sus propios *participantes*, que reciben nombres específicos y los cuales tienen una función inherente en la acción; estos participantes pueden ser sujetos o complementos en la cláusula, ya que su realización es por medio de grupos nominales en la cláusulas.

Asimismo el proceso puede tener asociados a la acción expresada ciertos elementos circunstanciales, los cuales, sin embargo, suelen ser opcionales en la representación de la experiencia por medio de la cláusula (Halliday, 1994a). La función de las *circunstancias* en la representación de la experiencia reside en que éstas sirven como una expansión de la acción del proceso, al dar los pormenores asociados a la acción. Las circunstancias son adjuntos expresados por medio de grupos adverbiales o frases preposicionales, y por lo tanto no pueden ser sujetos.

Respecto a los procesos, los participantes y las circunstancias, Halliday (1994a: 108) dice: “Esta interpretación tripartita de los procesos es la que subyace tras la distinción gramatical de las clases de palabras en verbos, nombres y las demás; es un modelo que de una u otra manera probablemente sea universal entre las lenguas humanas”¹⁴.

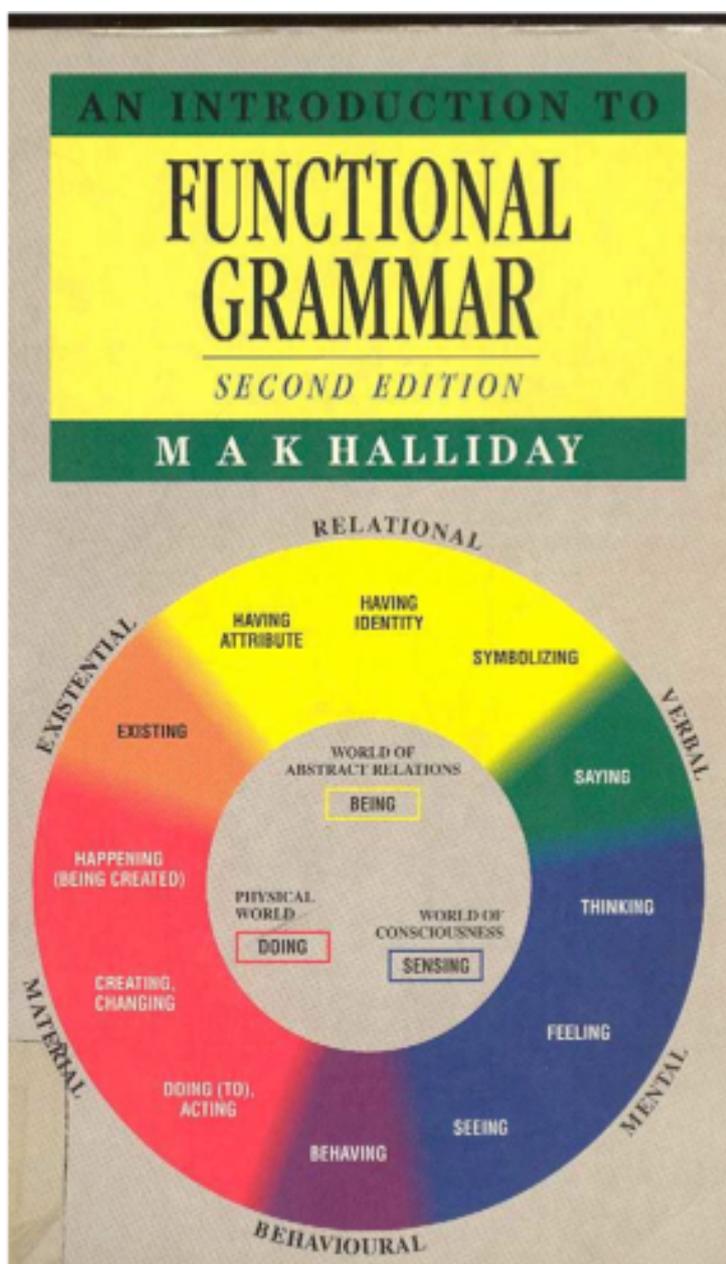
11.1 Tipos de procesos

Los seis tipos de procesos del sistema de transitividad forman un aro (*loop*) porque, de acuerdo con Halliday (1994a), ninguno es más prioritario que otro¹⁵. Precisamente el esquema de Halliday sobre los tipos de procesos está reproducido en la portada de su libro *An Introduction to Functional Grammar* (Halliday, 1994a), como se muestra a continuación en la figura 1.4:

¹⁴ “This tripartite interpretation of process is what lies behind the grammatical distinction of word classes into verbs, nouns, and the rest, a pattern that in some form or other is probably universal among human languages.” (traducción de Ghio & Fernández, 2005: 88)

¹⁵ De hecho Halliday (1994a: 107) dice que lo ideal sería representar los tipos de procesos mediante la forma de una esfera, pero reconoce que resultaría un poco más complicado al momento de manejar la metáfora visual.

Figura 1.4 Portada de *An Introduction to Functional Grammar* (Halliday, 1994a)



Halliday (1994a: 107) establece que en el sistema de transitividad hay tres tipos de procesos principales:

1. Los procesos de ‘hacer’, que corresponden a los procesos relacionados con el mundo físico y cuentan con tres significados básicos que son ‘suceder’ o ‘ser creado’, ‘crear’ o ‘cambiar’, y ‘hacer [a]’ o ‘actuar’. Estos significados

corresponden a los *procesos materiales*, que se refieren a lo que sucede afuera en el mundo.

2. Los procesos de ‘sentir’, que se relacionan con el mundo de la conciencia. Sus tres significados básicos son ‘pensar’, ‘sentir’ y ‘ver’. Estos corresponden a los *procesos mentales*, que representan una reflexión de lo que esas experiencias hacen en nosotros.
3. Los procesos de ‘ser’ o ‘estar’, que tienen que ver con el mundo de las relaciones abstractas, con tres significados primordiales que son ‘tener atributo’, ‘tener identidad’ y ‘simbolizar’. Estos corresponden a los *procesos relacionales*, que expresan una generalización sobre las relaciones entre entidades.

Además Halliday identifica otros tres tipos de procesos secundarios, ya que comparten rasgos con los procesos materiales, mentales y relacionales:

1. Los procesos de ‘comportarse’, que se encuentran entre los procesos materiales y los procesos mentales. Éstos son los *procesos de comportamiento*, los cuales se relacionan con estados psicológicos.
2. Los procesos de ‘existir’, que están colocados entre los procesos materiales y los relacionales. Éstos son los *procesos existenciales*, que reconocen que los fenómenos ‘ocurren’.
3. Los procesos de ‘decir’, que están entre los procesos mentales y los relacionales. Éstos constituyen los *procesos verbales*, que se refieren a relaciones simbólicas de ‘decir’ y ‘significar’.

Ésta es la división tradicional de los tipos de procesos en la LSF. Sin embargo, como señala Ignatieva (2011), Matthiessen (1995) considera que en realidad son cuatro tipos de procesos principales, pues además de los materiales, los mentales y los

relacionales, él añade los procesos verbales como el cuarto mayor grupo de estos procesos. Él sostiene que los procesos verbales sustentan rasgos particulares que los apartan de los otros tipos de procesos (Ignatieva, 2011). En cambio, Matthiessen distingue los procesos de comportamiento y los procesos existenciales como dos tipos de procesos menos centrales, que tienen más bien características de subcategorías y no de grupos propiamente. Esta propuesta ha sido apoyada por otros lingüistas como Thompson (2004: 100).

11.2 Procesos materiales: procesos de ‘hacer’

De acuerdo con Thompson (2004), este tipo de procesos conforman la categoría más grande del sistema de transitividad. En los procesos materiales una entidad ‘hace’ algo, opcionalmente para alguien más. Abarca acciones concretas o abstractas. Sus participantes principales son el actor (el que realiza la acción del proceso material) y la meta (el participante al cual se dirige la acción realizada); y sus participantes secundarios son el beneficiario (se favorece de la acción realizada) y el alcance (especifica el foco de un suceso, pero no es afectado por el proceso). Véase el proceso material subrayado en (1):

(1) *La niña hizo un dibujo para su mamá.*

En (1) se observa que ‘la niña’ es el actor del proceso, ‘un dibujo’ es la meta y ‘para su mamá’ es el beneficiario.

11.3 Procesos mentales: procesos de ‘sentir’

Son procesos de reacciones mentales como la cognición, la percepción y el afecto. Sus participantes son el perceptor (participante inherente dotado de consciencia, que siente, piensa o ve) y el fenómeno (lo que es percibido). Véase el proceso mental en (2):

(2) *El niño miraba el carrusel.*

11.4 Procesos relacionales: procesos de ‘ser’

Estos procesos reflejan la relación que se establece entre dos entidades diferentes, y esa relación se puede expresar por medio de procesos relacionales atributivos o identificativos. Según Halliday (1994a), toda lengua coloca en su gramática alguna construcción sistemática de procesos relacionales.

Los participantes en cláusulas atributivas son el portador (la entidad que lleva el atributo); y el atributo. En las cláusulas identificativas los participantes son el identificador y el identificado; nótese el proceso relacional en (3):

(3) *Los retos más difíciles son los que más valoramos.*

11.5 Procesos de comportamiento: procesos de ‘comportarse’

Estos procesos hacen referencia a comportamientos de tipo psicológico y fisiológico, como ‘respirar’, ‘toser’ y ‘sonreír’, los cuales son experimentados por el actuante, que es por lo general su único participante. Sin embargo, Eggins señala (2004) que pueden

contener un segundo participante llamado comportamiento (parecido al alcance, porque funciona como una reafirmación del proceso). Pero cuando el segundo participante no constituye esa reafirmación, se le llama fenómeno. De acuerdo con Thompson (2004), más que por rasgos gramaticales, a estos procesos de comportamientos se les identifica mejor mediante sus rasgos semánticos. Véase el proceso de comportamiento en (4):

(4) *Él suspiró profundamente.*

11.6 Procesos existenciales: procesos de ‘existir’

Estos procesos, como señala Thompson (2004), expresan la existencia de una entidad, sin añadir nada más. Típicamente usan el verbo ‘ser’ o sinónimos como ‘existir’, ‘haber’, entre otros. Se parecen a los procesos relacionales, porque pueden tener el verbo ‘ser’ como proceso, pero la diferencia radica en que los procesos existenciales sólo admiten un participante, que es el existente (el objeto, fenómeno o evento del cual se dice que existe o que ocurre); véase el proceso existencial en (5):

(5) *Ocurrió un accidente en la carretera México-Querétaro.*

12. PROCESOS VERBALES: PROCESOS DE ‘DECIR’

Los procesos verbales abarcan los actos de habla y de comunicación, pero también todo intercambio simbólico de significado (Ghio & Fernández, 2005). Prototípicamente los procesos verbales están realizados por verbos que tienen el significado de acción de ‘decir’, como *explicar*, *describir*, etc. Asimismo dentro de este tipo de procesos debe

considerarse ciertos grupos verbales denominados ‘verbos livianos’ (*‘empty verbs’*), los cuales están conformados por verbos léxicamente vacíos, es decir, que por sí mismos no pueden caracterizarse como procesos verbales, sino que el grupo nominal que los acompaña les da ese significado de acción de ‘decir’; por ejemplo, *hacer un halago, lanzar elogios, dar una declaración, etc.*

A continuación en (6) se muestra una cláusula que contiene un proceso verbal, el cual está subrayado (cabe señalar que todos los ejemplos que se presentarán a partir de esta sección fueron extraídos del corpus bilingüe que se analizó en esta investigación):

(6) *Por un lado, los autores están diciéndoles a aquellos alumnos [...]*

(EspT₅: 26)

12.1 Participantes de los procesos verbales

El emisor del proceso verbal puede ser un humano, como el que se observa resaltado en negritas en (7); o bien un participante antropomorfizado, como se muestra en (8):

(7) ***Los informantes de Sahagún*** narran la llegada de Cortés a las casas reales de Motecuzoma:

(EspT₇: 89)

(8) ***La definición de Feynman*** no nos dice cómo distinguir una adición [...]

(EspT₅: 11)

También se puede ver el emisor en negritas en (9) en ruso:

(9) *Основатели теории релевантности Дан Спервер и Деирдра*

Вилсон впервые изложили своё учение в книге “Relevance. Communication and Cognition”.

(RusT₃: 41)

(Los fundadores de la teoría de la relevancia Dan Sperber y Deirdre

Wilson expusieron por primera vez su teoría en el libro “Relevance. Communication and Cognition”.)

Además de aquel que ‘dice’, en la cláusula hay otros participantes que tienen una función relacionada con el proceso. Uno de ellos es el destinatario a quien es dirigida la acción de decir del proceso verbal, y es considerado un beneficiario del proceso verbal, ya que recibe el mensaje transmitido por el emisor (Halliday, 1994a: 145-146; Martin, Matthiessen & Painter, 1997), tal como se hace notar en (10) y en (11) con el destinatario en negritas:

(10) *Al respecto **nos dice** Ong (1987: 18): “Los proverbios procedentes de todo el mundo son ricos en observaciones acerca de este fenómeno abrumadoramente humano del habla en su forma oral congénita”.*

(EspT₈: 35)

(11) [...] *подтекст, порождаемый широкой ассоциативностью и свёрнутостью структуры изображённой внутренней речи, диктует такие же высокие требования к **образцовому читателю**, [...]*

(RusT₈: 195)

([...] el subtexto, que surge de la estructura asociativa y jerárquica del discurso interior representado, dicta tan altas exigencias **al lector ejemplar** [...])

La meta (*'target'*) es la entidad hacia la cual se extiende la acción del proceso verbal. Se concibe como si el emisor actuara verbalmente sobre otro participante, el cual generalmente es una persona, como sucede con verbos como *persuadir*, *criticar*, *convencer*, etc; véase la meta en negritas en (12) y (13):

(12) *En el último enunciado puede observarse que este sujeto, para convencer a su interlocutor, utiliza una figura del lenguaje; [...]*

(EspT₄: 23)

(13) [...] *процесс политической борьбы в США убедил его в том, что либералы и консерваторы основываются на совершенно различных моральных системах,*

(RusT₄: 82)

([...] el proceso de la lucha política en los EUA **lo persuadió** de que liberales y conservadores se basan en sistemas morales completamente diferentes [...])

El informe (*'verbiage'*) es el mensaje que comunica el emisor; en (14) y (15) está resaltado en negritas:

(14) *Y cuando decimos discurso, nos referimos a [...]*

(EspT₈: 37)

(15) *В. З. Демьянков приводит **некоторые из принципов интерпретации**, которые [...]*

(RusT₁₀: 12)

(V. Z. Demiankov cita **algunos de los principios de la interpretación**, los cuales [...])

El circunstancial de asunto ('matter') es asociado a los procesos verbales, pues, de acuerdo con Halliday (1994a: 157), es una variante del informe. Sin embargo, su diferencia radica en que el contenido de lo dicho por el emisor es introducido por medio de una frase preposicional, la cual prototípicamente responde a la pregunta *¿acerca de qué?* De este modo, siguiendo a Halliday (1994a), el asunto introduce en la cláusula un participante indirecto que constituye una expansión del mensaje expresado por el proceso verbal. Por lo tanto, la única función del asunto consiste en especificar ciertos rasgos del proceso verbal, como se observa en (16) y en (17):

(16) *Mediante esta estrategia el autor habla de las fuerzas dinámicas [...]*

(EspT₆: 128)

(17) *Примечательным является факт, что в последние годы можно говорить о новом направлении в лингвистике [...]*

(RusT₄: 80)

(Curioso resulta el hecho, de que en los últimos años es posible hablar sobre un nuevo rumbo en la lingüística [...])

12.2 Las estructuras de proyección de los procesos verbales

Los procesos verbales, al igual que los procesos mentales, introducen estructuras de proyección. La proyección consiste en una relación lógico-semántica a través de la cual una cláusula funciona como una representación de una representación lingüística, es decir, una meta-representación. Se realiza por medio de una cláusula primaria que proyecta una cláusula secundaria.

La proyección de un proceso verbal se denomina locución, en la cual una cláusula proyectada se inserta dentro de un complejo de cláusula, y se presenta como algo dicho con palabras¹⁶. De este modo esta estructura de proyección cita el contenido del proceso verbal en forma de locución directa, o lo informa indirectamente en una locución indirecta.

Partiendo de la locución del proceso verbal, en el cuadro 1.4 se presenta un sumario de los tipos de proyección en el rango de complejo de cláusula, las funciones discursivas de estas estructuras y sus respectivos ejemplos:

¹⁶ Por otro lado la proyección de un proceso mental se llama idea, donde una cláusula proyectada es presentada como una idea o pensamiento. También sus cláusulas proyectante y proyectada pueden presentar una relación paratáctica, lo que da lugar a una cita (*'Así lo haré', pensó*): en este sentido, de acuerdo con Halliday (1994a: 256), la cita de un proceso mental representa el significado por medio de una enunciación ('wording'). Esto es característico de ciertos registros narrativos, como el ficcional y el personal, donde un narrador omnisciente proyecta no sólo los dichos, sino también los pensamientos en tercera persona.

Además, la proyección de un proceso mental también puede tener relaciones hipotácticas, las cuales dan origen al reporte (*Pensó que debía hacerlo de esa manera*): aquí la cláusula proyectante contiene el proceso mental, y de ella depende la cláusula proyectada que representa lo que se piensa; en este sentido el reporte funciona como la representación de un significado.

Cuadro 1.4 Resumen de los tipos de proyección en el rango de complejo de cláusula [Adaptado de Halliday (1994a: 270); Ghio & Fernández (2005: 75, 76)]

			Rango: complejo de cláusula	
	Proceso proyectado	Función discursiva	Parataxis (1, 2)	Hipotaxis (α , β)
			cita	reporte
locución (“)	verbal	proposición	“Así es”, dijo ella.	Ella dijo que así era.
		propuesta	“Hazlo así”, le dijo su madre.	Su madre le dijo que lo hiciera así.
			ENUNCIACIÓN	ENUNCIACIÓN REPRESENTADA COMO SIGNIFICADO

Como se aprecia en el cuadro 1.4, la locución puede tener dos funciones discursivas: como proposición o como propuesta. De acuerdo con Martin, Matthiessen & Painter (1997: 173), si las locuciones son proyecciones de cláusulas de intercambio de información, éstas se denominan *proposiciones*, mientras que si las locuciones proyectan cláusulas de intercambio de bienes y servicios, como órdenes y ofrecimientos, estas cláusulas se llaman *propuestas*.

También en el cuadro 1.4 se observa que, en el rango de complejo de cláusula, mediante las relaciones paratácticas y las hipotácticas resultan dos tipos de proyecciones (Halliday, 1994a: 250-270; Ghio & Fernández, 2005: 70): la *cita*, que se realiza por medio del estilo directo, y el *reporte*, que se expresa a través del estilo indirecto.

En la relación paratáctica encontramos que la cita contiene dos cláusulas que poseen el mismo estatus. La función de la cláusula proyectante, que contiene el proceso verbal, es únicamente señalar que la otra cláusula es proyectada y representa lo que se dice, constituyendo una enunciación (‘wording’) propiamente.

Precisamente Halliday (1994a: 252) indica que las cláusulas proyectantes pueden contener una de las cuatro categorías de verbos:

- 1) *say* ('decir'), que constituye el miembro general de esta clase;
 - 2) verbos relacionados con afirmaciones –*remark* ('comentar'), *observe* ('observar'), *point out* ('señalar'), *report* ('reportar'), *announce* ('anunciar');-; o que se refieren a preguntas –*ask* ('preguntar'), *demand* ('pedir'), *inquire* ('inquirir'), *query* ('cuestionar')-;
 - 3) verbos que combinan *say* ('decir') con algún elemento circunstancial: *reply* (*replicar*: 'decir en respuesta'), *explain* (*explicar*: 'decir en una explicación'), *continue* (*continuar*: 'seguir diciendo'), etc.;
 - 4) verbos que tienen connotaciones de varios tipos: *insist* (*insistir*: 'decir enfáticamente'), *complain* (*quejarse*: 'decir irritablemente'), *cry, shout* (*chillar, gritar*: 'decir fuertemente'), *boast* (*jactarse*: 'decir orgullosamente'), etc.
- Halliday (1994a: 252) nota que pueden incluirse dentro de esta cuarta categoría aquellos verbos que, si bien no son propiamente verbos de decir, sugieren actitudes, emociones o gestos que acompañan el acto de habla, como pueden ser *sob* ('sollozar'), *snort* ('resoplar'), *venture* ('aventurar'), etc.

Siguiendo con el cuadro 1.4, se observa que en la relación hipotáctica el reporte contiene dos cláusulas, donde la cláusula proyectada depende del proceso verbal comprendido en la cláusula proyectante. En este caso, como indica Halliday (1994a: 256), la enunciación es representada como un significado.

A continuación se muestra en (18) y (19) dos ejemplos de locución directa, uno en español y otro en ruso, donde la estructura de proyección está resaltada en negritas:

(18) *Bernal cuenta: Cortés se holgó tanto con el oro como si fueran treinta mil pesos[...]*

(EspT₇: 88)

(19) *Как справедливо отмечают лингвисты, «язык журналистики является ярчайшим срезом языка общества».*

(RusT₄: 81)

(Como justamente señalan los lingüistas, «la lengua del periodismo es el corte más claro de la lengua de la sociedad».)

Ahora bien, en (20) y (21) se puede ver dos ejemplos de locuciones indirectas, en español y en ruso:

(20) *Sólo algunos profesores piden a sus alumnos que expongan lo que les tocó presentar usando sus propias palabras [...]*

(EspT₁₀: 124)

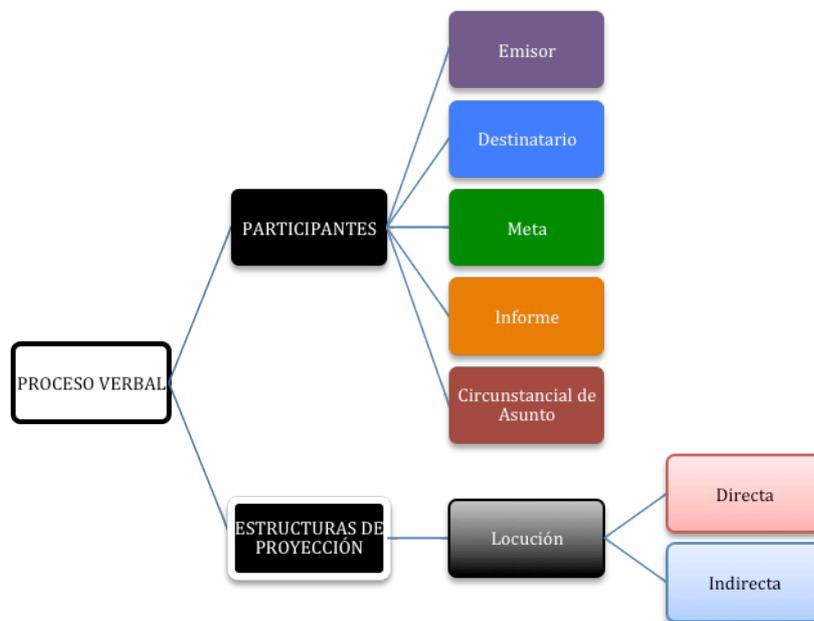
(21) [...] Г. Фреге указал на то, что значение каждого комплексного знака в языке представляет собой композиционную функцию значений составляющих знака и отношений между ними.

(RusT₂: 7)

([...] G. Frege mostró que el significado de cada signo complejo en la lengua presenta su propia función composicional de significados que componen el signo y de las relaciones entre ellos.)

A continuación se muestra en la figura 1.5 a modo de recuento los participantes y las estructuras de proyección de los procesos verbales:

Figura 1.5 Los participantes y las estructuras de proyección de los procesos verbales



13. INVESTIGACIONES REALIZADAS SOBRE TRANSITIVIDAD Y PROCESOS VERBALES EN ESPAÑOL Y EN OTRAS LENGUAS

En este apartado se mencionará algunos de los estudios empíricos sobre la transitividad y los procesos verbales realizados hasta la fecha, tanto en el español como en otras lenguas. Como se verá a continuación, algunos de ellos tienen implicaciones para áreas como la pedagogía, la literacidad, el análisis literario, los medios impresos, los estudios sobre las ideologías y las creencias, entre otros.

13.1 Estudios de transitividad en diferentes lenguas

Christie & Cléirigh (2008) investigaron la transitividad en inglés en la escritura de estudiantes de secundaria en el género de respuesta¹⁷ de historia y ciencia con el objetivo de conocer la construcción de significados abstractos. Se enfocaron en los verbos léxicos de ‘mostrar’, entre los cuales se encuentran los procesos verbales y los procesos relacionales, que hacen referencia al mundo de las relaciones abstractas.

Christie & Cléirigh (2008) exploraron los modos de caracterizar las diferencias entre los tipos de procesos, en cuanto a sus posibilidades de construcción de experiencias abstractas, así como las razones por las cuales estos tipos de procesos aparecen en la escritura de los jóvenes de alrededor de 15 años de edad, las cuales podrían estar relacionadas con el proceso de maduración.

Christie & Cléirigh dan cuenta de que el uso de verbos de ‘mostrar’ en los textos demuestra el desarrollo del pensamiento abstracto, pues los estudiantes exitosos son capaces de generalizar sobre los eventos, desde un plano más abstracto de la experiencia e identificando significados simbólicos, capacidad que es fundamental durante la educación secundaria. Christie & Cléirigh concluyen que los resultados del análisis tienen implicaciones pedagógicas, ya que se puede orientar a los estudiantes en el uso de estos verbos de ‘mostrar’ y en la construcción del pensamiento abstracto.

Otro estudio relacionado con el desarrollo de la escritura narrativa estudiantil en inglés es el de Shanshan & Libo (2008), quienes estudiaron la variación de los patrones de transitividad en las fases genéricas de la narración, y se enfocaron sólo en los tipos de procesos. Compararon un corpus conformado por 38 narraciones escritas por

¹⁷ *response genres* en inglés

estudiantes de Singapur de quinto de primaria y de tercero de secundaria, el cual fue analizado por medio del software *MMAX tool*. Además segmentaron los textos en seis fases genéricas: abstract (opcional), orientación, complicación, evaluación, resolución y coda (opcional).

En el análisis de transitividad Shanshan & Libo (2008) afirman que en general predominaron los procesos materiales, porque las narraciones se relacionan con eventos y acciones. Sin embargo, encontraron que los estudiantes de tercero de secundaria utilizaron con mayor variedad todos los tipos de procesos, sobre todo a lo largo de cada fase genérica lo cual mejora su estilo, por lo menos en comparación con los estudiantes de quinto de primaria. Ahora bien, en lo que respecta a los procesos verbales, dicen que si bien los estudiantes de quinto de primaria los usaron con mayor frecuencia para introducir diálogos, en el caso de los estudiantes de tercero de secundaria los emplearon para codificar actitudes y emociones.

Por otra parte, la propuesta de la LSF se ha aplicado al análisis literario. Tal es el caso del estudio que realizaron Borredón & Obert (2006), el cual consistió en un análisis cualitativo de la transitividad en inglés en el cuento *City Folks*¹⁸ de T. S. Wilson. Se enfocaron en el componente ideacional, considerando procesos, participantes y circunstancias, con la finalidad de interpretar las actitudes de los protagonistas en los espacios en que se desarrolla la historia. Sin embargo, en su artículo las autoras sólo presentaron los resultados relacionados con los procesos materiales, relacionales y mentales, los cuales aparecieron con mayor frecuencia en su análisis de transitividad.

¹⁸ El cuento trata sobre un matrimonio, Joe y Mattie, que deja la pequeña ciudad de Burton Centre de donde son originarios y se mudan a Nueva York con el deseo de vivir en la ciudad cosmopolita. Sin embargo, su nueva vida en la Gran Manzana no resulta ser lo que ellos esperaban.

Borredón & Obert (2006) notaron que los procesos materiales que hacían referencia a una vida social muy activa eran mucho más frecuentes en las descripciones que hablaban sobre la vida de los personajes en Burton Centre; en cambio, en la narración de su vida en Nueva York estos procesos materiales denotaban una rutina monótona. En cuanto a los procesos relacionales, el autor los usa sobre todo para describir el físico y la personalidad de los protagonistas y las características de las viviendas en cada escenario. En lo referente a los procesos mentales, los procesos de percepción generalmente tienen que ver con las celebridades que los protagonistas reconocen en Nueva York. También aparecieron procesos mentales que denotan su sentir, cuando los protagonistas se refieren a su vida en estos dos escenarios. Las autoras concluyeron que los protagonistas son observadores pasivos en Nueva York, mientras que se constituyen como participantes activos en la vida social de Burton Centre.

Un último estudio que se puede mencionar sobre la transitividad en otras lenguas es el que llevó a cabo Alfonso Hernández (2012). El autor realizó un análisis descriptivo de la lengua náhuatl a través del sistema de transitividad, sobre todo respecto a los roles de los participantes asociados a los tipos de procesos que ocurren en la cláusula en esta lengua originaria de México, específicamente en su variante del estado de Tlaxcala.

13.2 Estudios de transitividad en español

Gillian Moss (2012) realizó un análisis sobre transitividad, ergatividad, metáfora gramatical y coherencia en textos escolares de ciencias naturales en uso actualmente en Colombia. El objetivo era explorar las formas de construcción del conocimiento. Moss describe algunas opciones del sistema de transitividad, los usos de la metáfora

gramatical en su variante ideacional y aspectos de la coherencia del texto. Respecto a la transitividad, Moss presenta ejemplos de tipos de proceso, los participantes y el uso de formas tanto ergativas como no ergativas.

También ha habido algunas investigaciones del español en las que se ha utilizado la propuesta de la LSF con el objetivo de identificar las ideologías que refleja el uso del lenguaje. Una de ellas es la de Fonseca Mendoza (2009-2010), quien estudió las ideologías de género en un corpus de 55 líricas de acordeón con referencia al amor. Su marco teórico abarcó el análisis crítico del discurso de Fairclough (2003) y Van Dijk (2008); sin embargo, la metodología se basó en un análisis desde la LSF, específicamente de la transitividad, pues, como dice la autora, “tanto los temas como las proposiciones pueden constituirse como creadoras y transmisores de estereotipos” (Fonseca Mendoza, 2009-2010: 163).

Por mencionar algunos de sus resultados, al respecto de los procesos y participantes comprendidos en la temática de la ruptura amorosa, Fonseca encontró una mayor presencia de procesos materiales, procesos mentales, y procesos verbales; ejemplos de estos últimos que ella presenta son: *preguntar* (al acordeón), *pedir* (a Dios, San Lucas, Virgen del Rosario), *jurar*, etc. La autora afirma que los temas del canto están asociados con la separación de los amantes y que se representan con procesos verbales, los cuales casi siempre son realizados por varones. Finalmente Fonseca Mendoza concluye que estas líricas de acordeón expresan estereotipos como el dominio masculino y su confrontación con el género femenino en una relación amorosa.

Ahora bien, otra investigación basada en una metodología de tipo sistémico funcional es la de López Bonilla (2006), quien estudió las creencias, identidades y discursos de dos docentes de la asignatura de historia y dos de literatura acerca de sus

prácticas de literacidad a nivel bachillerato, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas.

Además de retomar la propuesta de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), los estudios de James Gee sobre los discursos y su tipología de la identidad, y la distinción de creencia, conocimiento e ideología de Fairclough, López Bonilla tomó en cuenta el contexto de situación y las tres variables de campo, tenor y modo que establece la LSF como herramienta de análisis de las entrevistas. En las entrevistas López Bonilla (2006) consideró el dominio (las asignaturas) y el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes de bachillerato, las prácticas de literacidad establecidas mediante el currículo y aquellas que los profesores juzgaban pertinentes en sus respectivos dominios; además realizó observación de dos horas de clase, en las cuales la investigadora examinó las actividades de literacidad, los participantes, el contexto físico y los materiales. De esas entrevistas seleccionó un corpus que arrojara datos sobre la identidad de los profesores, sus creencias y sus discursos, y analizó cada cláusula según las tres funciones del lenguaje que establece la LSF: función experiencial –en procesos y participantes-; función interpersonal –a través de modos y tiempos verbales, la relación sujeto-objeto, y los papeles de cada participante en la interacción-; y la función textual –en términos de los temas, los elementos de cohesión y los deícticos-.

López Bonilla concluye que los profesores de historia tuvieron un discurso con ideología nacionalista y de conformidad con el currículo nacional, mientras que los docentes de literatura contrastaron la educación pública contra la educación privada y los compromisos locales contra los institucionales.

13.3 Estudios de procesos verbales en diferentes lenguas

En 2008 surge el megaproyecto *Systemics Across Languages*¹⁹ (SAL), con el objetivo de “apoyar varias actividades de investigación en diferentes lenguas, las cuales estudian relaciones entre la gramática y el discurso en términos sistémico funcionales”. El primer proyecto que inició fue *Verbal clauses: from grammar to discourse in Portuguese, English, Japanese, Spanish and Thai*²⁰, el cual es coordinado por tres especialistas: Christian M. I. M. Matthiessen (Hong Kong), Leila Barbra (Brasil) –quien dirige la parte latinoamericana- y Kazuhiro Teruya (Australia). Este proyecto tiene como objetivo estudiar las cláusulas verbales en inglés, japonés, tailandés, portugués y español latinoamericanos. Para ello analizan corpora multilingües que incluyen reportes de noticias, textos narrativos y artículos académicos, con el propósito de hacer aportaciones en cuanto se refiere a la léxico-gramática y generar análisis sistémico funcionales sobre el texto en el contexto. Cabe enfatizar que los diferentes grupos de investigación que conforman este proyecto, si bien están unidos por metas en común, cada uno cuenta con independencia para desarrollar sus propias metodologías y procedimientos.

Ahora bien, de modo independiente se ha realizado estudios sobre los procesos verbales en inglés en el lenguaje periodístico. Tal es el caso del estudio de Chen (2005), que analizó un corpus de 50 artículos de la revista *UK Times*. Ella se enfocó en los procesos verbales porque constituyen los recursos de que los periodistas disponen para presentar el discurso de los participantes sobre los cuales reportan (Chen, 2005: 35).

¹⁹ En español se llama “Sistémica a través de las lenguas”.

²⁰ En español se llama “Cláusulas verbales: de la gramática al discurso en portugués, inglés, japonés, español y tailandés”.

Ella buscaba detectar las actitudes de los autores, ya que la elección de determinado proceso verbal puede empujar hacia una particular percepción del texto.

Es importante señalar que Chen (2005: 37) propone un refinamiento de la categoría de estos procesos verbales, mediante una división en tres subcategorías que permiten analizar las estrategias lingüísticas con las cuales los autores representan sus puntos de vista sobre los hechos reportados: negativos (reflejan una actitud escéptica hacia el discurso del emisor), positivos (dan al lector una impresión de que el participante cuyas palabras se reportan es sensato y fidedigno) y neutrales (no dejan ver si el autor que los elige está de acuerdo o no con las palabras del emisor que las enuncia). Sin embargo, en este artículo Chen (2005) sólo profundiza en los datos sobre los procesos verbales negativos, los cuales tuvieron un 13.7%.

Dos años después Chen (2007) realizó un análisis contrastivo de los procesos verbales en inglés usados en dos corpora de textos periodísticos sobre noticias nacionales (50 artículos del *Times* británico y 50 del *China-Daily*), donde retoma las subcategorías de procesos verbales negativos y neutrales, pero profundiza en las subfunciones de los procesos verbales positivos, con el objetivo de comparar la actitud de los periodistas hacia las figuras políticas.

Chen (2007) dice que los procesos verbales neutrales fueron los más frecuentes en ambos corpora, que la elección de procesos verbales negativos tuvo una frecuencia diez veces mayor en el *Times* que en el *China-Daily*, y que, en cambio, en ambos diarios los procesos verbales positivos tuvieron una frecuencia similar; sin embargo, señala que su uso resultó muy distinto. Ella afirma que en el *China-Daily* fue mayor el porcentaje (70%) de uso de procesos verbales positivos con emisores asociados a figuras de autoridad; en cambio, en el caso del *Times*, los periodistas sólo los utilizaron al hablar sobre figuras del gobierno británico en un 30%. Chen (2007) concluye que los

resultados confirman las tradiciones editoriales a las que pertenecen estos diarios y sus actitudes hacia la autoridad, donde diarios como el *Times* son independientes del Estado y pueden cuestionar a las figuras del Gobierno. No es ése el caso del *China-Daily*, que es un diario suscrito de manera más o menos directa al control del Partido.

13.4 Estudios de procesos verbales en español

Rojo & Valenzuela (2001) realizaron un estudio, desde la perspectiva de la semántica, sobre las estrategias de traducción de los verbos de decir del inglés al español. Específicamente se basaron en los estudios de Slobin, quien utilizó los marcos de Fillmore, para analizar los verbos de movimiento en inglés y en español. Rojo & Valenzuela investigaron si había una adición o pérdida de información durante el proceso de traducción del inglés al español en lo referente a los verbos de decir. Para ello analizaron un corpus de cuatro novelas contemporáneas escritas en inglés y sus correspondientes traducciones al español.

Dividieron los verbos de decir en dos grandes grupos: 1) verbos de decir generales, que consideran básicamente a los dos elementos principales en todo acto de comunicación, el hablante y el destinatario; 2) verbos específicos, los cuales incluyen referencia a cualquier otro elemento del marco comunicativo, como la intención, la manera, etc.

Mientras Slobin encontró en su estudio que los traductores eliminaban información cuando traducían verbos de movimiento del inglés y del español, Rojo & Valenzuela afirman que respecto a la traducción de verbos de decir, sucede lo contrario. En este caso como parte de sus estrategias los traductores añadieron información a la escena, pues donde en inglés estaba escrito un verbo de decir general, los traductores

prefirieron traducirlo por uno verbo de decir específico, que hiciera referencia a las intenciones del hablante. Como señalan Rojo & Valenzuela (2001: 476), esto significa que los traductores no consideran de forma aislada los equivalentes léxicos de cada verbo de decir, sino que toman en cuenta el contexto y las intenciones de los hablantes para transmitir una adecuada interpretación de lo que se dice.

Ahora bien, dentro del megaproyecto *Systemics Across Languages*²¹ se inscribe el proyecto de investigación en curso *Procesos verbales en la escritura académica a la luz de la Gramática Sistémico Funcional*²², el cual se lleva a cabo en el Departamento de Lingüística Aplicada del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM y es dirigido por la Dra. Natalia Ignatieva. Los lineamientos establecidos por dicho proyecto son los siguientes: considerar como objeto de estudio los procesos verbales y las estructuras proyectadas en escritos académicos y estudiantiles sobre las humanidades; analizar un corpus de estudio constituido por textos en español o en otras lenguas; y apegarse al marco teórico y a la metodología de investigación desde la perspectiva de la lingüística sistémico funcional. En este proyecto participan la Dra. Natalia Ignatieva, quien analizó textos estudiantiles en español sobre literatura; Victoria Zamudio, que se enfocó en textos estudiantiles en español sobre historia; Eleonora Filice, cuyo estudio abarcó los textos estudiantiles en español sobre geografía; Daniel Rodríguez, con un análisis de textos académicos en inglés; y Luz Elena Herrero, autora de esta tesis, que colaboró con un estudio contrastivo de los procesos verbales en artículos de investigación publicados tanto español como en ruso. A continuación se abundará de forma más detallada acerca de los análisis realizados por Ignatieva y Zamudio respectivamente.

²¹ En español se llama “Sistémica a través de las lenguas”.

²² Se contempla que este proyecto concluya en 2013.

Ignatieva (2011) analizó los procesos verbales en la escritura estudiantil académica en español, y su estudio precisamente forma parte de este proyecto de investigación del CELE-UNAM. Ella analizó el corpus mexicano de un proyecto previo, en el cual se estudió el lenguaje de las humanidades en México y Estados Unidos²³ y el objetivo consistía en estudiar textos de estudiantes de estos países relacionados con áreas humanísticas. Ignatieva se enfocó en textos estudiantiles sobre literatura divididos en dos géneros: 15 textos de pregunta-respuesta y 7 ensayos. En ambos géneros examinó la frecuencia de los procesos verbales en relación con el número de cláusulas, definió el grupo léxico-semántico de verbos de decir, y realizó un análisis de participantes y estructuras de proyección con el fin de explorar el contexto de los procesos verbales.

Al comparar los resultados obtenidos en cada género, Ignatieva afirma que el porcentaje de procesos verbales en los textos de pregunta-respuesta fue el doble que en los textos ensayo, y ella lo atribuye al factor tiempo, pues los textos de pregunta-respuesta son escritos en clase a modo de examen y por lo tanto tienen un carácter de habla coloquial, a diferencia de los ensayos que son preparados fuera del aula con un mayor tiempo para su redacción. Además ella afirma que hay similitudes entre los géneros, basándose en el hecho de que el grupo léxico-semántico de verbos de decir fue de 45 en textos de pregunta-respuesta y de 50 en los ensayos; además que los usos de ‘decir’ son de 20 y 23 respectivamente; y que el verbo ‘contar’ fue uno de los procesos verbales más frecuentes en ambos géneros.

²³ El proyecto binacional de UCMexus-CONACYT *El lenguaje de las humanidades en México y en Estados Unidos: Un análisis sistémico funcional* (2006-2010) así como el corpus se pueden consultar en la página de internet www.lenguajeacademico.info Los participantes de ese proyecto se dividieron en dos grupos: en el equipo mexicano participaron Natalia Ignatieva (responsable), Emilia Rébora Togno, Eleonora Filice y Carina Elizabeth Carriedo; en el equipo californiano participaron Cecilia Colombi (responsable), Cecilia Gómez, Joseph Harrington, Miriam Hernández-Rodríguez, Omar Velázquez-Mendoza.

Ahora bien, en cuanto al análisis de participantes y proyección, Ignatieva (2011) afirma que el informe tuvo porcentajes similares (37% y 36.6%) en ambos géneros, pero que una gran diferencia entre éstos fue el incremento de locuciones directas (14.8%) en los textos de ensayo, resultados que se pueden explicar en cuanto a que para poder preparar sus ensayos y hacer citas directas los estudiantes cuentan con los recursos necesarios fuera del aula; en cambio, en los textos de pregunta-respuesta los estudiantes tienden a informar el contenido de modo indirecto por la falta de esos recursos en clase y por eso las locuciones directas tuvieron sólo un 1.85%.

Otra investigación sobre los procesos verbales en español, que también forma parte del proyecto en curso *Procesos verbales en la escritura académica a la luz de la Gramática Sistémico Funcional*, es la que realizó Victoria Zamudio (2012). Ella estudió un corpus de textos escritos por estudiantes de licenciatura de historia de la UNAM, y pertenecientes a tres géneros distintos: textos de pregunta-respuesta, ensayos y resúmenes. Se enfocó también en los participantes y las cláusulas de proyección, en cuanto a la proporción y la frecuencia, así como en su contexto de uso, realizando un análisis comparativo entre esos tres géneros. En sus resultados preliminares Zamudio presentó que hay ciertas diferencias entre el uso de este tipo de proceso respecto a los géneros, tanto en el número como el tipo de verbos usados así como en su contexto de uso.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

En esta sección se expondrá las bases metodológicas del análisis realizado en esta investigación conforme a la LSF. Se indicará los objetivos, los textos que conformaron el corpus bilingüe, las unidades de análisis y todo lo relacionado con el procedimiento del análisis de frecuencia de procesos verbales y del análisis de participantes y proyección.

Cabe señalar que en este análisis se ha seguido los lineamientos establecidos por el proyecto de investigación en curso *Procesos verbales en la escritura académica a la luz de la Gramática Sistémico Funcional*, dirigido por la Dra. Natalia Ignatieva (CELE-UNAM) y en el cual también participan Victoria Zamudio, Eleonora Filice, Daniel Rodríguez y Luz Elena Herrero.

1. EL ESTUDIO

1.1 Objetivos

El objetivo general de esta investigación consistió en analizar contrastivamente los procesos verbales y las cláusulas que los contienen, en español y en ruso, y de este modo contribuir en el estudio de las características de la escritura académica en ambas lenguas.

Los objetivos específicos para llevar a cabo este análisis fueron los siguientes:

4. Determinar la frecuencia de los procesos verbales de acuerdo con el número de cláusulas en las que aparecen
5. Definir el grupo léxico que expresa los procesos verbales

6. Examinar los procesos verbales en términos de los participantes de sus cláusulas y las estructuras de proyección que introducen

1.2 Corpus

Con la finalidad de analizar de forma contrastiva la transitividad en español y en ruso, en particular los procesos verbales, se conformó un corpus bilingüe distribuido en diez textos en español y diez textos en ruso, cuyos criterios de selección fueron los siguientes:

- 1) Haber sido escritos por autores mexicanos y rusos
- 2) Pertener al género de **artículo de investigación**
- 3) Haber sido publicados en revistas especializadas en Lingüística Aplicada, ya sea en formato impreso o digital
- 4) Tratar sobre temáticas relacionadas al Análisis del Discurso

En el caso de los autores mexicanos, sus artículos fueron tomados de la revista *Estudios de Lingüística Aplicada*, que pertenece al Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM. En cuanto a los autores rusos, los artículos se recolectaron de la publicación *Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research*, editada en Riazán, Rusia (Manerko, 2002).

De este modo, los textos seleccionados cumplen con los lineamientos que exigen los comités de dictaminación de dichas publicaciones, y sus autores cuentan con una trayectoria profesional que los avala como expertos en su área, generalmente desempeñándose como catedráticos, académicos o investigadores.

Una vez conformado el corpus de la investigación, se realizó un conteo de las cláusulas finitas -aquellas que contienen un elemento finito codificador de tiempo y

modo verbal, como *dijo, había afirmado, expresaría-* en cada texto, con la finalidad tanto de medir su extensión así como de poder determinar los datos de los análisis en porcentajes. Únicamente fueron computadas las cláusulas producidas por el autor de cada texto, dejando fuera las citas textuales.

1.3 Hipótesis

Al contrastar la escritura académica en español y en ruso en cuanto a los procesos verbales, es posible plantear las siguientes hipótesis:

- 1) Hay una variación en la frecuencia de procesos verbales en la escritura académica en ruso y en español.
- 2) Hay una variación en la realización de los participantes y de estructuras de proyección en la escritura académica en ruso y en español.

Sobre la primera hipótesis, hay que señalar el artículo de Ignatieva (2011), que presenta un análisis de procesos verbales en español en textos estudiantiles. Sin embargo, en lo que se refiere a la escritura académica, aún no se cuenta con datos sobre los procesos verbales en ruso y su comparación con el español. En este sentido, con esta investigación se busca determinar los porcentajes de procesos verbales en este género y analizar sus diferencias y sus implicaciones en la estructuración del discurso científico en cada una de las lenguas comparadas.

En cuanto a la segunda hipótesis, se busca precisar cuáles son las semejanzas y diferencias en la realización de los participantes y de estructuras de proyección en la escritura académica en español y en ruso, y una manera de indagarlo es por medio del análisis del sistema de transitividad que propone la LSF. Al establecer la cláusula como representación de la experiencia interior y exterior del hablante, la LSF permite estudiar

la lengua como un sistema de opciones. Por lo tanto, con el análisis de participantes y proyección es posible rastrear cuáles son las diferentes opciones que se dan en ruso y en español en un mismo registro. Específicamente se intenta determinar cuál es la preferencia de los autores mexicanos y rusos por la forma de expresar el mensaje de los procesos verbales.

1.4 Unidades de análisis

Como unidades de análisis en todo el corpus se ponderaron los procesos verbales. De acuerdo con la LSF, los procesos verbales del sistema de transitividad son procesos de ‘decir’ que se expresan por medio de grupos verbales como *decir, relatar, declarar*.

En este sentido, como afirman Ghio & Fernández (2005), “decir” debe interpretarse en un sentido amplio, pues se hace referencia a todo intercambio simbólico de significado, como se aprecia en el siguiente ejemplo: *Mi despertador dice que son las siete*.

Como ya hemos descrito en los apartados 12.1 y 12.2, de acuerdo con Halliday (1994a), los participantes de los procesos verbales son emisor, destinatario, meta, informe, y circunstancial de asunto; y las estructuras de proyección que introducen estos procesos son la locución directa y la locución indirecta.

El emisor es el participante humano o antropomorfizado que realiza el proceso verbal. Halliday (1994a: 140) considera los procesos verbales como procesos ‘simbólicos’.

El destinatario es el participante que recibe el mensaje transmitido por el emisor.

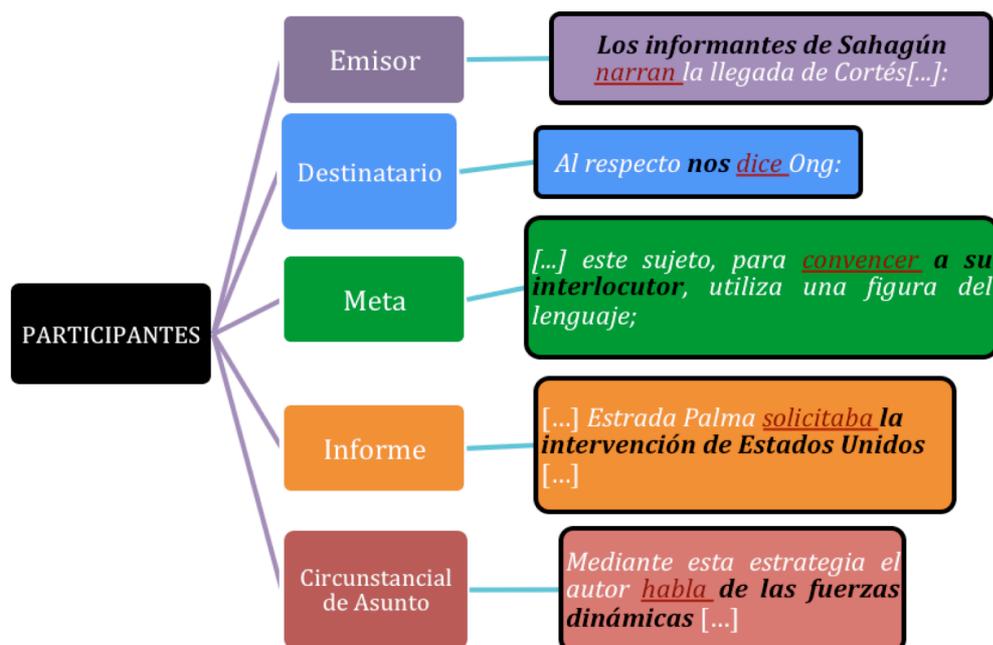
La meta es la entidad hacia la cual se extiende la acción del proceso verbal, como si el emisor actuara verbalmente sobre otro participante, el cual generalmente es un humano.

El informe es el mensaje que comunica el emisor.

El circunstancial de asunto es la variante del informe expresada por una frase preposicional, la cual responde a la pregunta *¿acerca de qué?*

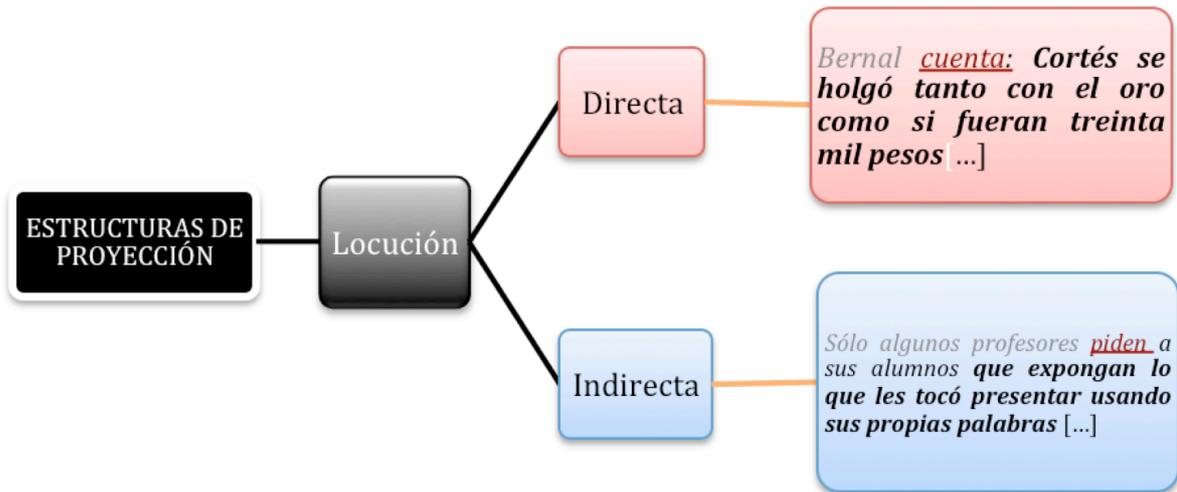
A continuación se muestra en la figura 2.1 a modo de recuento los participantes de los procesos verbales y un ejemplo de cada uno con cláusulas extraídas del corpus en español:

Figura 2.1 Los participantes de los procesos verbales y sus ejemplos



Recordamos también las dos estructuras de proyección de un proceso verbal, es decir, la locución directa y la locución indirecta. Precisamente en la figura 2.2 se muestra ejemplos de cada una:

Figura 2.2 Las estructuras de proyección de los procesos verbales y sus ejemplos



1.5 Procedimiento

Primero se realizó el análisis de la frecuencia de los procesos verbales de acuerdo con el número de cláusulas, por medio del cual se contó el número de procesos verbales tanto finitos como no finitos en cada uno de los 20 textos. Los datos del número de cláusulas, del número de los procesos verbales y sus porcentajes fueron anotados en tablas como la siguiente:

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	total	promedio
cláus.												
PV												
%PV												

Se sumó el número total de frecuencias de ese proceso verbal en todos los textos. Este paso se realizó primero con el corpus en español y luego en ruso. Después

se contó todos los verbos que definieron el grupo léxico-semántico de los procesos verbales: tanto verbos solos como verbos livianos.

Al terminar el análisis de frecuencias del corpus, se realizó una comparación de los datos obtenidos tanto en los textos en español como en ruso en términos de cláusulas, procesos verbales, porcentaje de procesos verbales, el grupo léxico-semántico (grupo LS) de los verbos que conformaron los procesos verbales, el número de frecuencias de *decir* y de *говорить* ('decir'), y de los procesos verbales más frecuentes. La información fue distribuida en una tabla como la siguiente:

	Cláus.	Procesos Verbales	% PV	grupo LS (diferentes verbos)	Usos de <i>decir</i> - <i>говорить</i>	PV más frecuentes
Español						
Ruso						

Después se realizó el análisis de participantes y proyección de los procesos verbales. Primero se identificó en cada texto los procesos verbales y el contexto en el que aparecen en la cláusula: se examinó sus participantes (el emisor, el destinatario, la meta, el circunstancial de asunto, el informe), así como las estructuras de proyección (la locución directa y la locución indirecta). Los datos recolectados se depositaron en tablas como la siguiente:

<i>Emisor</i>	<i>Proceso Verbal</i>	<i>Destinatario</i>	<i>Meta</i>	<i>Circunstancial</i>	<i>Informe</i>	<i>Locución indirecta</i>	<i>Locución directa</i>

Una vez concluido este análisis de participantes y proyección de los veinte textos, se sumó el total de cada participante y al final se obtuvo sus porcentajes.

Después se comparó los datos de los porcentajes del análisis de participantes y proyección tanto del corpus en español como del corpus en ruso.

2. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

A continuación se presentará la descripción de los resultados recabados tanto del análisis de frecuencia de procesos verbales como del análisis de participantes y proyección.

2.1 Procesos verbales en español

Primero se identificó los procesos verbales de cada texto. Se transcribió en un archivo de Microsoft Word la cláusula con el proceso verbal identificado, resaltándolo en negritas y anotando el número de frecuencias y la página del texto, como se aprecia en (1):

(1)

Proceso verbal	Frecuencia
preguntar	2

- [...] en una investigación como ésta, que se **preguntaba** por las versiones de la nación
[...]
- Por ejemplo, Ibarra (1992) se **pregunta** por lo que denomina el “mito de Roosevelt”:

(EspT₁)

Inmediatamente en una tabla general se escribió el número de cláusulas finitas del texto, el número de frecuencias de procesos verbales y su porcentaje. Al final se

obtuvo el número total y el promedio de los procesos verbales, que se indican en la tabla 2.1:

Tabla 2.1 Número de cláusulas y procesos verbales en el corpus en español

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	total	promedio
N.cl	394	328	515	416	781	334	519	640	499	764	5190	519
PV	90	58	101	89	218	62	137	105	113	240	1213	121.3
%	22.84	17.68	19.61	21.39	27.91	18.56	26.39	16.40	22.64	31.41	-----	22.48%

En la tabla 2.1 se observa que el número de cláusulas finitas mayor es de 781 (texto 5) y el menor es de 328 (texto 2). El número total de cláusulas finitas es 5190. Además se ve que el número total de procesos verbales fue de 1213, donde el texto 10 tuvo 240 y el texto 2 tuvo 58 frecuencias. El mayor porcentaje de procesos verbales se presentó en el texto 10 con un 31.41%; en cambio, el texto 8 presentó el menor porcentaje con un 16.40%. Así el porcentaje promedio de los procesos verbales en el corpus en español fue de 22.48%.

2.2 Grupo léxico-semántico de los procesos verbales en español

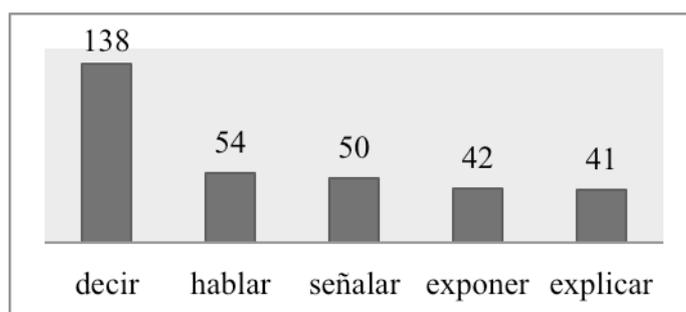
Después se definió el grupo léxico-semántico que conformó el grupo de los procesos verbales del corpus en español, por medio de un conteo tanto de los verbos así como de las expresiones que enunciaban procesos verbales.

Los procesos verbales están realizados por verbos prototípicos con significado de acción de ‘decir’, como *decir*, *explicar*, *describir*, etc. Pero además de estos verbos solos, existen los verbos livianos (*‘empty verbs’*), es decir, grupos verbales y expresiones a los que el grupo nominal que los complementa les da significado de acción de ‘decir’, por ejemplo, *hacer preguntas*, *dar una orden*, *presentar una información*, etc.

En este caso el grupo léxico-semántico de procesos verbales en el corpus en español está constituido por 160 verbos diferentes: 139 verbos solos y 21 verbos livianos.

El número total de verbos solos como procesos verbales del corpus en español fue 139. La gráfica 2.1 muestra los 5 verbos más frecuentes para expresar procesos verbales en el corpus en español. La lista completa de los verbos solos como procesos verbales del corpus en español con su número de frecuencias por texto se puede consultar en el anexo 1:

Gráfica 2.1 Los 5 procesos verbales más frecuentes del corpus en español



En la gráfica 2.1 se muestra que el proceso verbal *decir* ha sido el más frecuente en el corpus en español, teniendo 138 frecuencias en los diez textos analizados, seguido de *hablar*, con un total de 54, *señalar* con un total de 50, *exponer*, con 42 y *explicar* con 41.

Enseguida se identificó los verbos livianos y su número de frecuencias en cada texto en español. Se transcribió en una lista las cláusulas que contenían estos verbos, resaltados en negritas, y el número de página, como vemos en (2):

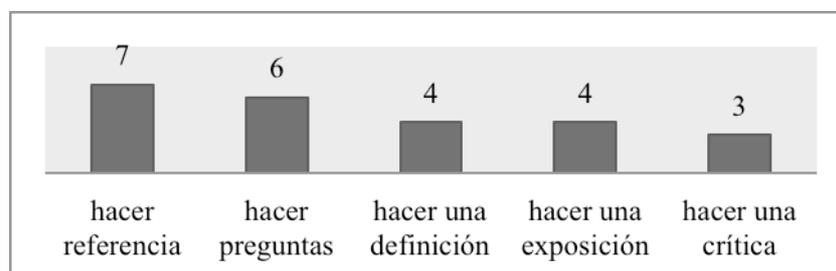
(2) En la siguiente sección **presentaré una discusión** más detallada de la definición, [...] (p.18)

(EspT₅)

El número total de frecuencias de verbos livianos (130) se sumó al número total de frecuencias de verbos solos (1083), dando como resultado 1213 frecuencias de procesos verbales. Entonces el porcentaje total de procesos verbales por cláusula finita en español fue 22.48%.

Como ejemplo la gráfica 2.2 muestra el verbo liviano ‘hacer’ y cinco diferentes complementos, en este caso los que tuvieron mayor número de frecuencias. La lista completa de los verbos livianos del corpus en español se puede consultar en el anexo 2:

Gráfica 2.2 El verbo liviano ‘hacer’ y cinco diferentes complementos más frecuentes



En la gráfica 2.2 se ve que el verbo liviano ‘hacer’ tuvo cinco complementos que resultaron muy frecuentes en el corpus en español, como *hacer referencia* con 7 frecuencias, *hacer preguntas* con 6 frecuencias, *hacer una definición* con 4 frecuencias, *hacer una exposición* con 4 frecuencias y *hacer una crítica* con 3 frecuencias.

2.3 Procesos verbales en ruso

Siguiendo el mismo procedimiento que se realizó con el corpus en español, primero se transcribió en ruso la cláusula con el proceso verbal, y en este caso el verbo se escribió con su infinitivo en aspecto imperfectivo²⁴. Véase un ejemplo del procedimiento en (3):

(3)

Proceso verbal	Frecuencias
объяснять 'explicar'	1

• С

Существуют два направления
интерпретирующей лингвистики: один
объясняет факты речи и языка через
понятие интерпретации [...] (p.12)

(RusT₁₀: 12)

('Existen dos direcciones de la lingüística
interpretativa: una **explica** los hechos del
discurso y de la lengua a través de la noción de
interpretación [...])

Enseguida se obtuvo el promedio total del número de cláusulas finitas, de los procesos verbales, y el porcentaje de los procesos verbales en el corpus en ruso. Éstos datos se muestran en la tabla 2.2:

²⁴ La mayoría de los verbos en ruso tienen una pareja aspectual (Beyer, 2001). Los aspectos hacen referencia a cómo se percibe la acción de la que se habla: el perfectivo expresa una acción concluida; en cambio, el imperfectivo se usa para referirse a acciones incompletas. Para fines prácticos de este análisis, en el procedimiento se escribieron los verbos sólo en el aspecto imperfectivo.

Tabla 2.2 Número de cláusulas y procesos verbales en el corpus en ruso

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	total	promedio
N.cl	170	125	333	134	123	75	114	117	57	174	1556	155.6
PV	26	38	57	23	28	11	18	19	14	25	259	25.9
%	15.29	30.4	17.11	17.16	22.76	14.66	15.78	16.23	24.56	14.36	---	18.83%

En la tabla 2.2 se aprecia que el número de cláusulas finitas mayor es de 333 (texto 3) y el menor es de 57 (texto 9), siendo el total de 1556. Por otra parte, se observa que el número total de procesos verbales fue de 259, donde el texto 3 tuvo 57 y el texto 6 tuvo 11 frecuencias. Además, el mayor porcentaje de procesos verbales fue de 30.4% (texto 2) y el menor fue de 14.36% (texto 10). De este modo el porcentaje promedio de procesos verbales en el corpus en ruso fue de 18.83%.

Cabe mencionar que la extensión de los textos del corpus en ruso (1556 cláusulas finitas) resultó mucho más corta en comparación con los textos del corpus en español (5190 cláusulas finitas), por lo que éste constituye un factor a considerar principalmente en la comparación y la discusión de los resultados obtenidos.

2.4 Grupo léxico-semántico de los procesos verbales en ruso

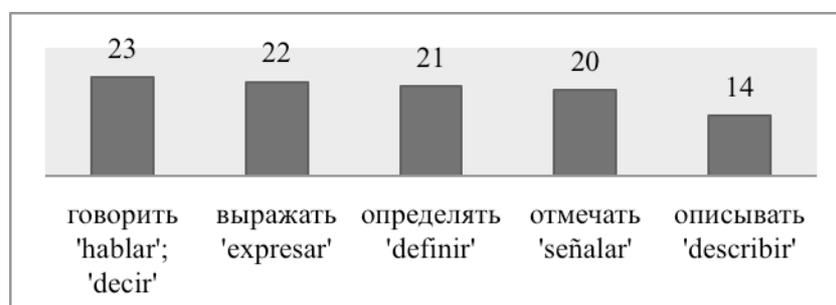
Posteriormente se definió el grupo léxico-semántico en ruso, por medio del conteo de los procesos verbales en cuanto a verbos solos como *говорить* ('hablar', 'decir'), y de verbos livianos como *дать информацию* ('dar información') cuyo complemento les da significado de acción de 'decir'.

El grupo léxico-semántico de procesos verbales en el corpus en ruso está constituido por 59 verbos diferentes: 53 verbos solos y 6 verbos livianos.

El número total de verbos solos como procesos verbales del corpus en ruso fue 53. En la gráfica 2.3 se presenta los 5 verbos solos como procesos verbales más

frecuentes. La lista de todos los verbos solos como procesos verbales se puede ver al final en el anexo 3:

Gráfica 2.3 Los 5 procesos verbales más frecuentes del corpus en ruso



En la gráfica 2.3 se ve que el proceso verbal más frecuente en ruso fue *говорить* ('hablar'; 'decir'), con un total de 23 usos; después le siguen *выражать* ('expresar') con 22 frecuencias, *определять* ('definir') con 21, *отмечать* ('señalar') con 20 y *описывать* ('describir') con 14.

Ahora bien, cabe señalar que el verbo *говорить* tiene dos significados: 'hablar' y 'decir'. A continuación se muestran en (4) y en (5) dos ejemplos de estas dos acepciones del verbo *говорить*, el cual está subrayado tanto en ruso como en la traducción en español:

(4) *Однако К. Бах говорит, что понятие того, что говорится, не столь прямолинейно, как это может показаться.*

(RusT₃: 43)

(Sin embargo K. Bach dice que el sentido de lo que se dice no es tan directo como puede parecer.)

(5) *В. Изер вводит понятие «полного потенциала» текста и говорит о возможности его нескольких реализаций, что соответственно*

предполагает наличие более чем одного читателя.

(RusT₈: 193)

(V. Izer introduce la noción del “potencial total” del texto y habla sobre las posibilidades de algunas de sus realizaciones, que en consecuencia propone la existencia de más un tipo de lector.)

Además de esos 53 verbos solos, se contaron 6 verbos livianos, lo que dio como resultado 59 verbos del grupo léxico-semántico en el corpus en ruso.

Cabe recordar que estos verbos livianos fueron tomados en cuenta en el análisis de frecuencia de procesos verbales. En un listado se transcribió las cláusulas con los verbos livianos, como se observa en (6):

(6)

[...] грамматисты теперь **дают описание** их дискурсивных признаков.

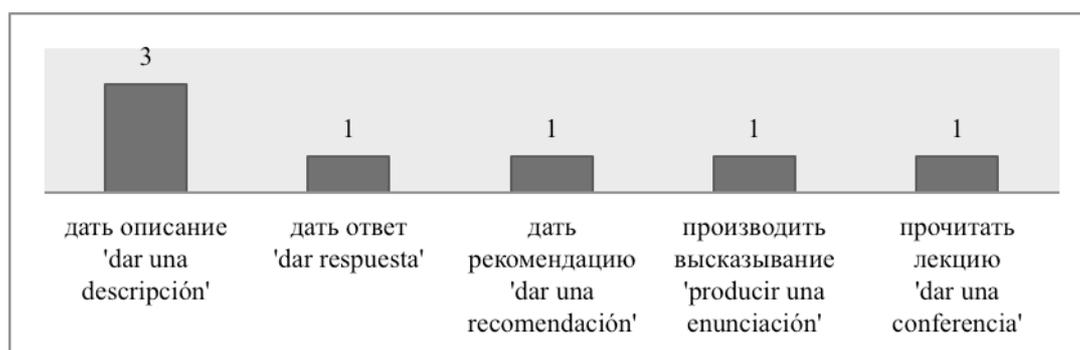
(RusT₅: 92)

([...] los gramatistas ahora **dan una descripción** de sus rasgos discursivos.)

Al terminar este conteo de frecuencias, el número total de verbos livianos (12) se sumó al número total de procesos verbales (247), lo que dio un total de 259. Entonces el porcentaje total de procesos verbales en ruso fue 18.83%.

La gráfica 2.4 muestra ejemplo de diferentes verbos livianos y sus respectivos complementos. La lista completa de los verbos livianos del corpus en ruso se puede consultar en el anexo 4:

Gráfica 2.4 Ejemplos de verbos livianos en ruso y sus respectivos complementos



En la gráfica 2.4 se ve que el verbo liviano más frecuente fue *дать описание* ('dar una descripción') con 3 frecuencias, y que *дать ответ* ('dar respuesta'), *дать рекомендацию* ('dar una recomendación'), *производить высказывание* ('producir una enunciación') y *прочитать лекцию* ('dar una conferencia') tuvieron sólo 1 frecuencia respectivamente.

2.5 Análisis de participantes y proyección en español

Enseguida se realizó el análisis de participantes y proyección del corpus en español. Debido a la diferencia en la extensión de los textos -donde el total de cláusulas finitas en español fue de 5190 y en ruso fue de 1556-, se decidió analizar sólo 1500 cláusulas en español, es decir, 150 cláusulas de cada texto, mientras que los textos en ruso sí fueron analizados por completo; de cualquier modo posteriormente serían calculados los porcentajes de participantes y proyección en su totalidad.

Por esta razón, para seleccionar las 150 cláusulas de cada texto en español, se transcribió en un archivo de Microsoft Word los subtítulos de los apartados con el propósito de identificar la estructura que presentaba cada artículo. Estas cláusulas se tomaron de diferentes partes de cada artículo de investigación. Por ejemplo, del texto 1 se contó las 150 cláusulas a partir de "Introducción" -que contiene los antecedentes de

ese artículo-; sin embargo, como esta sección contenía sólo las primeras 42 cláusulas, se debió continuar con la siguiente sección subtitulada como “Fundamentos históricos y criterios aplicados en la formación del corpus” -que habla sobre la descripción de criterios para la conformación del corpus analizado por el autor del artículo-, hasta llegar a las 150 cláusulas faltantes. Después en el texto 2 se contó las 150 cláusulas a partir de la sección que trataba sobre la descripción metodológica y las categorías de análisis. Así sucesivamente se hizo con la finalidad de abarcar con este análisis de proyección y participantes todas las partes que estructuran un artículo de investigación. Puede observarse el anexo 5 que ha sido dividido en dos partes por cuestiones de espacio y el cual presenta en negritas los subtítulos de las partes seleccionadas que incluían las 150 cláusulas a analizar.

Una vez seleccionadas las cláusulas, se analizó cada una en términos del proceso verbal, los participantes y las estructuras de proyección. En una tabla para cada texto se anotó estos datos, como se muestra en la tabla 2.3:

Tabla 2.3 Ejemplo del análisis de participantes y proyección del corpus en español

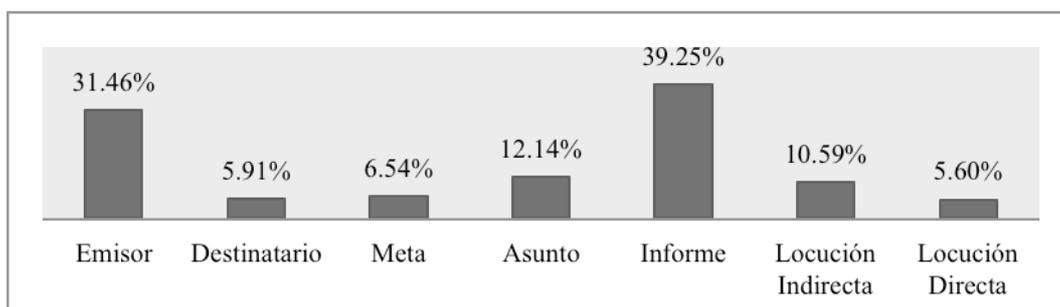
Emisor	Proceso	Destinatario	Meta	Asunto	Informe	Locución Indirecta	Locución Directa
[Francisco de Burgoa], quien	describe				las acciones desenfrenadas de fray Benito Fernández		
[por] Ma. cristina Urrutia y Krystyna Libura	citado						
Juan de Zumárraga	reporta					que en 1531 habían sido destruidos quinientos templos y veinte mil ídolos	
	debe subrayarse				la obsesión por el oro		
Bernal	cuenta:						...Cortés se holgó..
4	5	-	-	-	2	1	1

(EspT₇: 88-89)

En la tabla 2.3 aparecen como ejemplo sólo 5 cláusulas. El emisor del proceso verbal en ocasiones estaba sustituido en la cláusula por un pronombre relativo; en ese caso, se escribió entre corchetes el emisor para especificarlo. En lo que se refiere a las locuciones, sólo se escribía una parte de la cláusula. Después se sumaba la cantidad total de procesos verbales, de participantes y de estructuras de proyección.

Luego los datos obtenidos fueron escritos en una tabla general y se sumó las frecuencias de cada participante y proyección. Al final se obtuvo el porcentaje de cada participante y estructura de proyección, los cuales se muestran en la gráfica 2.5:

Gráfica 2.5 Porcentajes obtenidos del análisis de participantes y proyección en el corpus en español



En la gráfica 2.5 no se muestra el porcentaje de los procesos verbales -que fue de 100%- en virtud de que sólo se analizó las cláusulas que contenían estos procesos. En esta gráfica se ve que el participante con mayor porcentaje en español ha sido el informe, con un 39.25%; le siguen el emisor, con un 31.46%, el circunstancial de asunto, con un 12.14%, la meta con un 6.54% y el destinatario con un 5.91%.

Además en cuanto a las estructuras de proyección, se observa que la locución indirecta tuvo un 10.59%, mientras que la locución directa sólo un 5.60%, lo que nos da

una idea de que los autores mexicanos recurrieron más al contenido reportado que al citado.

2.6 Análisis de participantes y proyección en ruso

Se realizó el mismo procedimiento en el análisis de participantes y proyección en ruso. Cada participante y estructura de proyección se anotó en ruso, como se aprecia en la tabla 2.4, la cual muestra sólo cinco cláusulas:

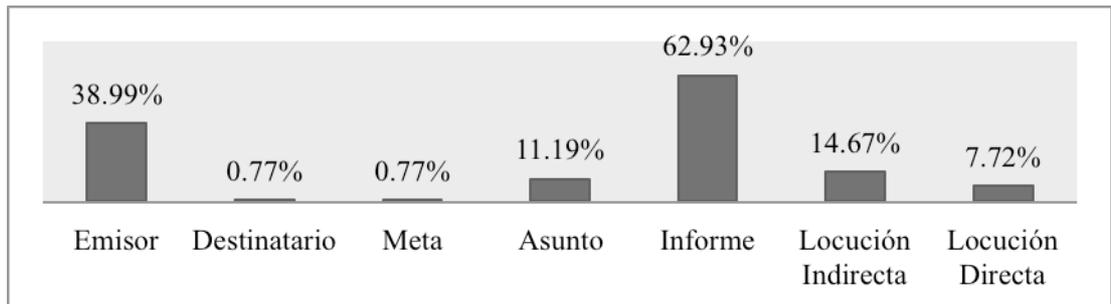
Tabla 2.4 Ejemplo del análisis de participantes y proyección del corpus en ruso

Emisor	Proceso	Destinatario	Meta	Asunto	Informe	Locución Indirecta	Locución Directa
[Литература] она [La literatura] Esta	не даёт исчерпывающей информации <i>no da información completa</i>						
[Литература] [La literatura]	предлагает <i>propone</i>				повод для размышления <i>motivos para la reflexión</i>		
В. Изер <i>V. Izer</i>	вводит <i>introduce</i>				понятие «полного потенциала» текста <i>la noción «del potencial completo» del texto</i>		
В. Изер <i>V. Izer</i>	говорит <i>habla</i>			о возможности его нескольких реализаций <i>de la posibilidad de algunas realizaciones</i>			
[В. Изер] [V. Izer]	предполагает <i>propone</i>				наличие более чем одного читателя <i>la existencia de más de un lector</i>		
3	5	-	-	1	3	-	-

(RusT₈: 193)

Al final se obtuvo el porcentaje de cada participante y de cada estructura de proyección en todo el corpus en ruso, los cuales aparecen en la gráfica 2.6:

Gráfica 2.6 Porcentajes obtenidos del análisis de participantes y proyección en el corpus en ruso



Como se muestra en la gráfica 2.6, el informe ha tenido el porcentaje mayor de todos los participantes en ruso con un 62.93%; le siguen el emisor, con un 38.99%, el asunto con un 11.19%, el destinatario y la meta ambos con un 0.77%, es decir, sólo dos apariciones en todos los textos en ruso. Respecto a las estructuras de proyección, vemos que la locución indirecta tuvo mayor porcentaje (14.67%) que la directa (7.72%).

Esto ha sido la descripción de los datos recabados tanto del análisis de frecuencia de procesos verbales como del análisis de participantes y proyección. En el siguiente capítulo se profundizará sobre las posibles razones y las implicaciones relacionadas con estos resultados.

CAPÍTULO III. ANÁLISIS, COMPARACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Habiendo obtenido los porcentajes tanto del análisis de frecuencia de procesos verbales como del análisis de participantes y proyección, es posible comparar los resultados obtenidos en el corpus bilingüe.

1. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA FRECUENCIA VERBAL EN ESPAÑOL Y EN RUSO

A continuación en la tabla 3.1 se muestra una comparación de los datos obtenidos sobre la frecuencia de los procesos verbales de acuerdo con el número de cláusulas en las que aparecen, tanto en español como en ruso:

Tabla 3.1 Comparación de datos de frecuencia verbal en español y en ruso

	Cláusulas	Procesos Verbales	% PV	grupo LS (diferentes verbos)	Usos de <i>decir - говорить</i>	PV más frecuentes
Español	5190	1213	22.48%	160	138	<i>hablar</i> <i>señalar</i> <i>exponer</i> <i>explicar</i> <i>expresar</i>
Ruso	1556	259	18.83%	59	23	<i>выражать</i> 'expresar' <i>определять</i> 'definir' <i>отмечать</i> 'señalar' <i>описывать</i> 'describir' <i>передавать (ся)</i> 'transmitir'

Como se aprecia en la tabla 3.1, resultó mayor el número de cláusulas finitas en español (5190) que en ruso (1556). En este sentido el factor de la diferencia en cuanto al número total de cláusulas finitas en el corpus en español y en el corpus en ruso resulta crucial en los resultados de la frecuencia de procesos verbales y del grupo léxico-semántico.

Se ve además en la tabla 3.1 que de un total de 5190 cláusulas finitas en español, se obtuvo un 22.48% de procesos verbales, mientras que en ruso el total de cláusulas finitas fue de 1556 y se obtuvo un porcentaje de 18.83% de procesos verbales.

Ahora bien, en cuanto al grupo léxico-semántico de los verbos que definen los procesos verbales, en la tabla 3.1 se muestra que en español este grupo está representado por 160 verbos diferentes, mientras que en ruso está constituido por sólo 59 verbos distintos.

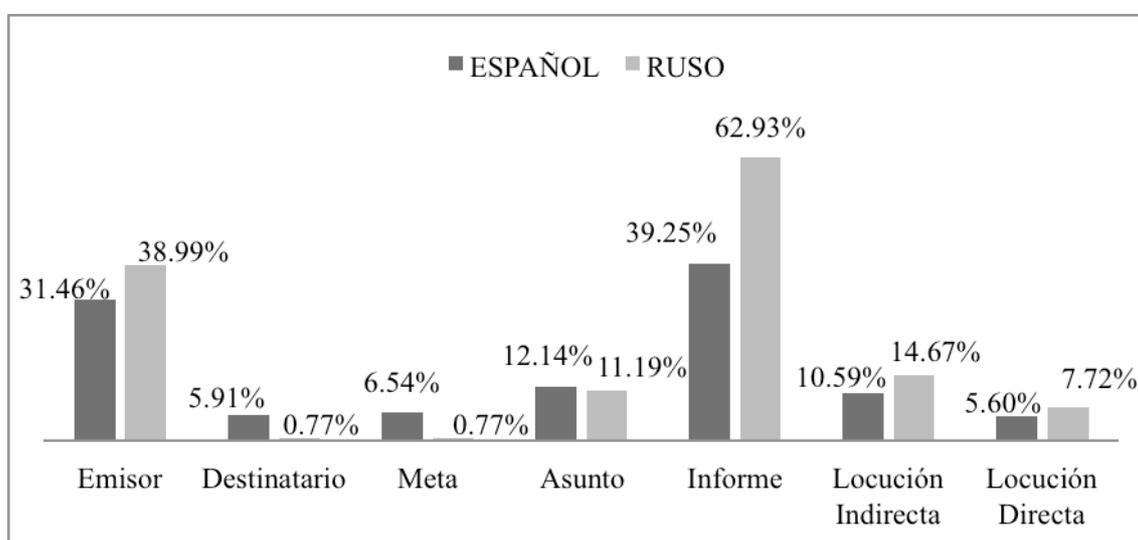
En esta tabla 3.1 también se señala que el proceso verbal más frecuente en español fue *decir*, con un total de 138 frecuencias, y en ruso fue el verbo *говорить* ('hablar', 'decir') con un total de 23 frecuencias. Cabe señalar que este dato en cierta forma era previsible pues, de acuerdo con Halliday (1994a), la realización prototípica de un proceso verbal es el verbo 'decir'.

Por último en esta tabla 3.1 se observa coincidencias en los procesos verbales más frecuentes, ya que además de los verbos *decir* y *говорить* ('hablar', 'decir'), los autores mexicanos y rusos usaron con similar frecuencia los procesos verbales *señalar* y *expresar*, por lo que este resultado es significativo en el análisis.

2. COMPARACIÓN DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE PARTICIPANTES Y PROYECCIÓN EN ESPAÑOL Y EN RUSO

En la gráfica 3.1 se contrasta los resultados del análisis de participantes y proyección en el corpus bilingüe:

Gráfica 3.1 Comparación de los datos de los porcentajes del análisis de participantes y proyección en todo el corpus bilingüe



En la Gráfica 3.1 no se muestra el porcentaje de los procesos verbales, pues el total fue de 100% en uno y otro corpus; este porcentaje se debe a que el objetivo de este análisis contrastivo precisamente fueron las cláusulas verbales en español y en ruso. En principio se observa que el asunto fue muy similar con un 12.14% en español y un 11.19% en ruso. Después se ve que la frecuencia del emisor también fue relativamente cercana en ambas lenguas, pues estuvo por debajo del 40%. Enseguida se aprecia de igual forma que las estructuras de proyección tuvieron valores afines: la locución indirecta tuvo un 14.67% en ruso y un 10.59% en español; mientras que la locución directa presentó un 5.60% en español y 7.72% en ruso. Finalmente otra similitud, la más

sobresaliente que se observa en esta gráfica, es que el informe fue el participante con mayor frecuencia en el corpus bilingüe.

Continuando con la gráfica 3.1, se puede señalar que entre las diferencias más notables se observa las siguientes: el informe fue más alto en ruso, con 62.93%, que en español, con 39.25%; igualmente el emisor tuvo mayor frecuencia en ruso (38.99%) que en español (31.46%); en cambio, el destinatario y la meta presentaron un porcentaje más alto en español, donde el destinatario tuvo un 5.91% en español y un 0.77% en ruso; y la meta un 6.54% en español y un 0.77% en ruso.

Sobre las razones de estos resultados se hablará con mayor detalle en el siguiente apartado.

3. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En principio cabe hacer notar que la similitud de los resultados obtenidos de la frecuencia de los procesos verbales en español y en ruso está vinculada a la temática de Análisis del Discurso que abordaban los artículos de investigación analizados.

El número de verbos que conformaron el grupo léxico-semántico de procesos verbales resultó casi tres veces mayor en español que en ruso. Una de las razones que se puede aducir es el número total de cláusulas de cada corpus, que en español fue mucho mayor que en ruso. En consecuencia, debido a la mayor extensión de sus textos los autores mexicanos pudieron optar por una mayor variedad de verbos diferentes para expresar los procesos verbales en las cláusulas, al contrario de los autores en ruso cuyas elecciones de este tipo de procesos fueron menos variadas, pues éstas debieron ajustarse a la extensión breve de sus textos. A este respecto cabe recordar que si bien los textos del corpus en ruso pertenecen al género de artículo de investigación, éstos constituyen

los artículos de las ponencias presentadas en un congreso de Riazán, Rusia, y los cuales fueron compilados en un libro de actas y por tal motivo fueron sucintos.

Ahora bien, de acuerdo con los resultados del análisis de participantes y proyección en el corpus bilingüe, los porcentajes del informe parecen indicar que para los autores que escriben en el registro académico es importante especificar el mensaje del proceso verbal, por lo menos en una temática como Análisis del Discurso.

Se observó que una de las razones por las cuales los autores deciden explicitar el emisor en la cláusula es para hacer referencia a las figuras de autoridad, y así poder sustentar su propuesta o también en dado caso para discutir las posturas del emisor o incluso refutarlas.

Sin embargo, el propio contexto que construyen en sus artículos de investigación les permite a los autores prescindir de los emisores del proceso verbal de forma explícita; por ejemplo, una vez que han mencionado al emisor en el texto pueden optar repetirlo en la cláusula o hacer referencia a este participante de forma tácita, sólo por medio de la morfología del proceso verbal en la cláusula finita.

No obstante, cabe señalar que las diferencias en los resultados del emisor en cada corpus en cierto modo también podrían estar relacionadas con las características tipológicas de las lenguas estudiadas. El español pertenece a la categoría de lenguas de omisión de sujeto *-lenguas pro-drop* (Chomsky, 1993)-; en cambio, el ruso no es una *lengua pro-drop*. Por lo tanto, en términos sistémico-funcionales, en español el emisor del proceso verbal puede ser no explicitado en la cláusula. Ésta podría ser una de las razones por las cuales los porcentajes del emisor hayan sido más altos en ruso que en español, pero sería necesario hacer análisis más finos del emisor en estas lenguas y en este registro académico para poder confirmar este supuesto.

Aún así los porcentajes del emisor en ambas lenguas no resultaron tan altos como uno podría haber esperado. Esto se debe a que durante el análisis de participantes y proyección también se encontró que en el corpus bilingüe los autores con frecuencia omitían al emisor del proceso verbal, porque optaban por expresar los procesos verbales por medio de formas impersonales (por ejemplo, *cabe señalar*, *podría argüirse*, etc), así como también a través de formas no finitas: infinitivos, gerundios y participios. Probablemente la razón se deba a que las formas impersonales contribuyen a crear un alto nivel de abstracción en la cláusula, y refuerzan la objetividad en su exposición y discusión del contenido. Este hallazgo confirma las características del registro académico en las lenguas analizadas, así como la influencia del contexto de situación que lo define.

Entonces los porcentajes del emisor obtenidos tanto en español (31.46%) como en ruso (38.99%) tienen relación con las características del lenguaje académico. En este registro se utiliza un lenguaje impersonal con el propósito de dar objetividad al discurso. De este modo los autores pueden optar por no explicitar el emisor en la cláusula, para expresar el proceso verbal en forma impersonal. En español este lenguaje impersonal se puede realizar por medio de:

- el uso de verbos modales, tales como ‘poder’, ‘caber’, ‘deber’, en forma impersonal; véase en (1):

(1) *Cabe **decir** que la ofrenda de sangre, tlaxcaltiliztli en náhuatl, significaba [...]*

(EspT₇: 92)

- el uso de la forma impersonal del verbo ‘haber’; véase en (2):

(2) *Por último hay que subrayar la ausencia de figuras retóricas en este artículo.*

(EspT₉: 66)

- el uso impersonal del pronombre ‘se’; véase en (3):

(3) *Si bien, como se ha mencionado anteriormente, [...]*

(EspT₁₀: 109)

- el uso de estructuras verbales en voz pasiva; véase en (4):

(4) *Este problema ha sido abordado desde diferentes puntos de vista [...]*

(EspT₅: 9)

- el uso de combinaciones del verbo ‘ser’ en tercera persona del presente más un adjetivo o un adverbio, como por ejemplo ‘es posible’, ‘es importante’, ‘es necesario’, ‘es fácil’; véase en (5):

(5) *Ahora bien, es importante señalar que el símil no siempre se utiliza para elucidar.*

(EspT₉: 75)

Ahora bien, en ruso este lenguaje impersonal se puede formular por medio de:

- el uso de predicados como *можно* (‘es posible’, ‘se puede’), *следует* (‘hay que’), *надо* (‘es necesario’), *важно* (‘es importante’), *трудно* (‘es difícil’), *лучше* (‘es mejor’); véase en (6):

(6) *Можно упомянуть в этой связи о тех разных решениях, [...]*

(RusT₂: 9)

(Se puede **mencionar** a este respecto sobre las diferentes propuestas,

[...])

- el uso impersonal del pronombre *ся* ('se'); véase en (7):

(7) *Например, отмечается, что для американских текстов средств массовой информации [...]*

(RusT₄: 82)

(Por ejemplo, se menciona que para los textos americanos de los medios de información masivos [...])

- el uso de estructuras verbales en voz pasiva; véase en (8):

(8) *Когнитивная семантика может быть определена не только как такая часть когнитивной лингвистики, в которой [...]*

(RusT₂: 8)

(La semántica cognitiva puede ser definida no sólo como aquella parte de la lingüística cognitiva, en la cual [...])

Ahora bien, de acuerdo con los porcentajes del análisis de participantes y proyección en el corpus bilingüe, los autores mexicanos y rusos eligieron expresar el proceso verbal no sólo por medio de las formas impersonales, sino también en primera persona con la finalidad de establecer de forma explícita su postura en el texto

académico. En el caso de los autores mexicanos, ellos utilizaron los procesos verbales en primera persona tanto singular como plural, como se ve en (9) y (10); en cambio, en algunos textos los autores rusos usaron estos procesos únicamente en primera persona de plural, como se muestra en (11) donde el emisor *мы* ('nosotros') está resaltado en negritas, aunque no se encontró en el corpus en ruso ningún proceso verbal en primera persona del singular:

(9) *Reitero, es imprescindible que [...]*

(EspT₁₀: 130)

(10) *Así, considerando la definición de 'participante' que hemos propuesto, es necesario que [...]*

(EspT₂: 64)

(11) [...]**мы** предлагаем следующие положения:

(RusT₁₀: 13)

([...] **nosotros** proponemos las siguientes situaciones:)

Por otra parte, para expresar el mensaje de los procesos verbales, los autores del corpus bilingüe tenían a su disposición cuatro opciones para expresarlo: por medio de grupos nominales, es decir, del participante informe; por medio de frases preposicionales, en este caso el circunstancial de asunto; o a través de dos estructuras de proyección, que son la locución directa y la locución indirecta.

En el análisis de participantes y proyección se vio que la opción preferida por los autores mexicanos y rusos fue el informe, ya que este participante fue el más frecuente

en las cláusulas verbales. Para los autores de textos de registro académico es primordial puntualizar el mensaje del proceso verbal, y es probable que prefieran hacerlo por medio del informe, porque este participante supone una opción más compacta y concisa, que además les permite aprovechar al máximo el breve espacio de que disponen en el texto, sobre todo por los lineamientos de publicación que establece cada comité editorial de revistas académicas. Asimismo el informe contribuye a una alta densidad léxica en el texto académico, a través de los grupos nominales, lo que permite condensar la información en el texto.

Sin embargo, llama la atención que el informe apareció con mayor frecuencia en las cláusulas en ruso que en español. Probablemente esto se deba a que como una práctica de su comunidad científica los autores rusos tienden a utilizar un mayor número de grupos nominales, en este caso los informes, con la finalidad de compactar la información en el texto; no obstante, sería necesario realizar más investigaciones sobre la escritura académica rusa para detectar de modo más específico las tendencias reales respecto los participantes asociados a los tipos de procesos del sistema de transitividad.

No obstante, en comparación con el informe, los autores del corpus bilingüe usaron con menor frecuencia las locuciones, y se inclinaron por las locuciones indirectas. Sin embargo, los resultados de ambas estructuras de proyección fueron más altos en ruso que en español.

Posiblemente los autores rusos recurrieron más veces a la locución indirecta con el objetivo de parafrasear de un modo más resumido lo que dice el emisor y resaltar aquellas ideas que son pertinentes a la argumentación que desarrollan en su artículo de investigación.

En cambio, la locución directa parece ser la última opción que los autores del corpus bilingüe consideraron para transmitir el mensaje del emisor. Este resultado es

significativo sobre todo porque la temática del corpus bilingüe fue el Análisis del Discurso, y uno esperaría que tal vez hubiera en el artículo de investigación un mayor número de este tipo de locuciones. Sin embargo, en las ocasiones que las utilizaron la locución directa les permitió resaltar de manera literal las palabras del emisor que citan en sus artículos, y contrastar estas citas con las de otros emisores.

El número de locuciones directas fue mayor en ruso que en español. Tal vez los autores rusos hayan preferido con mayor frecuencia reportar las citas escritas en lenguas extranjeras. De este modo permiten al lector que se represente por sí mismo la experiencia por medio de las palabras textuales del emisor. Sin embargo, cabe señalar que estas mismas decisiones tomaron algunos autores mexicanos pero con menor frecuencia.

Precisamente, según lo que se pudo ver durante el análisis, generalmente el procedimiento para introducir el mensaje era el siguiente: la primera opción era utilizar el informe, que puntualiza el mensaje en grupos nominales; a continuación la locución indirecta, que los autores utilizan para establecer un preámbulo de las palabras del emisor; y finalmente, de modo opcional, la locución directa para complementar y reforzar lo dicho en las líneas precedentes a través del informe.

Por otra parte, se puede decir que la similitud en los resultados del asunto quizá se deba a que los autores del corpus bilingüe utilizaron en proporción similar porcentaje de procesos verbales que suelen ir acompañados con frases preposicionales que se refieren al mensaje y lo expanden (por ejemplo, ‘hablar de algo’, ‘recomendar sobre algo’), sobre todo porque el asunto les permite a los autores insistir en el contenido del mensaje, pues constituye una variante del informe.

Los resultados del destinatario fueron más altos en español que en ruso, tal vez porque los tópicos que abordaron los autores mexicanos en sus respectivos artículos

determinaron su elección por ciertos procesos verbales. Se deduce que ésa podría ser la razón pues hubo ciertos textos en los que se presentó un mayor número de cláusulas con destinatario –sobre todo con procesos verbales como *advertir* (‘advertía a los sublevados’), *conminar* (‘conminaba a los partidos’), aunque también en la realización prototípica del proceso verbal que es *decir* (‘decir a su gente’)-, y otros en los que no hubo ninguna cláusula con este participante. De este modo, se puede afirmar que los autores mexicanos crearon en sus artículos algunos contextos en los cuales el hecho de mencionar a los destinatarios en la cláusula resultaba crucial en su argumentación.

Por el contrario, en lo que se refiere a los destinatarios en ruso los autores hicieron poco uso de este participante, quizá porque el contexto de su argumentación se refería a contenidos en los que este participante no era primordial, tal como sucedió con algunos textos en español.

Es probable que estos resultados acerca del destinatario se deban a las características del discurso académico, por lo que habría que explorar los usos de este participante en otro tipo de discurso como, por ejemplo, el narrativo.

Asimismo, los resultados de la meta también fueron más altos en español que en ruso. La razón reside en que los autores mexicanos utilizaron un mayor número de procesos verbales cuya semántica requiere explicitar en la cláusula la meta para completar su significado. En el corpus en español se vio en ejemplos como *exhortar* (‘exhorta a sus descendientes’), *reprender* (‘podían reprenderlos’= reprender + los), *citar* (‘Enrique Florescano cita al cronista Francisco de Burgoa’), y algunos más. Es posible que la elección por este tipo de procesos verbales que requieren una meta estuviera determinada por los tópicos de cada artículo de investigación, como en apariencia sucede con el destinatario.

En cambio, en ruso la frecuencia de cláusulas verbales con meta resultó menor, porque los autores eligieron menos verbos con estas características.

4. CONFIRMACIÓN DE LAS HIPÓTESIS

En el capítulo 2 se planteó un par de hipótesis que constituyeron el punto de partida de esta investigación con el propósito de contrastar la escritura académica en español y en ruso en cuanto a los procesos verbales, y a las cuales se responde a continuación:

Hipótesis 1:

1. Hay una variación en la frecuencia de procesos verbales en la escritura académica en ruso y en español.

Con esta investigación se buscaba determinar los porcentajes de procesos verbales en este género, y analizar sus diferencias y sus implicaciones en la estructuración del discurso científico en cada una de las lenguas comparadas.

Como se ha podido notar a lo largo de este capítulo 3, sí hubo una variación en la frecuencia verbal en español y en ruso, aun cuando sus porcentajes fueron cercanos.

Así la hipótesis 1 fue confirmada.

Hipótesis 2:

2. Hay una variación en la realización de los participantes y de estructuras de proyección en la escritura académica en ruso y en español.

En cuanto a la segunda hipótesis, se buscaba precisar cuáles son las semejanzas y diferencias en la realización de los participantes y de estructuras de proyección en la escritura académica en español y en ruso, por medio de un análisis de las cláusulas

verbales con el cual fuera posible rastrear las diferentes opciones que se dan en ruso y en español en un mismo registro. Sobre todo se buscaba determinar cuál es la preferencia de los autores mexicanos y rusos para expresar el mensaje de los procesos verbales.

Entonces los resultados obtenidos parecen apuntar a que efectivamente existe una variación en la selección de participantes y de estructuras de proyección en el registro académico de ambas lenguas. Esta variación se observó en varios rubros: el informe apareció en un mayor número de cláusulas en ruso que en español, lo cual manifiesta la preferencia de los autores rusos por compactar el mensaje del proceso verbal a través de grupos nominales.

Otra variación es la del destinatario y la meta, pues los autores mexicanos explicitaron en un mayor número de cláusulas estos participantes, a diferencia de los autores rusos, y según se indicó en el apartado 3 de este capítulo, esto tal vez se debe a la diferencia en los tópicos de los autores mexicanos, en el caso del destinatario, y al mayor número de verbos de decir que usaron, los cuales requieren mencionar la meta para tener un sentido completo.

Por último, la variación en los resultados sobre el emisor en cierto modo parece estar determinada por las características sintácticas (*lengua pro-drop/no pro-drop*) de las lenguas analizadas, además del tipo de contexto que los autores de cada corpus construye en sus textos, el número de referencias a figuras de autoridad, y la expresión de los procesos verbales por medio de formas impersonales y formas no finitas.

De este modo la hipótesis 2 fue confirmada.

CONCLUSIONES

Se ha presentado un estudio desde la perspectiva sistémico funcional acerca de la transitividad y los procesos verbales en textos académicos sobre lingüística en español y en ruso. El objetivo principal consistió en analizar de forma contrastiva los procesos verbales y las cláusulas que los contienen en el registro académico en español y en ruso, y así con este estudio contribuir al conocimiento de las características de la escritura académica en ambas lenguas. Se estudió un corpus bilingüe distribuido en diez artículos de investigación en español y diez en ruso escritos por autores mexicanos y rusos respectivamente, publicados en revistas especializadas en lingüística aplicada y que trataran sobre temáticas relacionadas con el Análisis del Discurso.

El marco teórico de la lingüística sistémico funcional ofrece herramientas para analizar el uso del lenguaje en el contexto social, las cuales están basadas en una perspectiva paradigmática de la lengua y que tienen como objetivo conocer cómo las opciones lingüísticas de que dispone un hablante afectan la elaboración e interpretación de un texto, ya sea oral o escrito. En este sentido la teoría de registro y género permite realizar una predicción textual y una deducción contextual (Eggins & Martin, 1997: 236).

Una de esas herramientas de análisis es el sistema de transitividad que abarca la metafunción ideacional. A través del estudio de los procesos, los participantes y las circunstancias presentes en la cláusula es posible tener un acercamiento a la representación de la experiencia por parte del hablante. Halliday (1994a: 108) establece que el modelo tripartita de procesos, participantes y circunstancias probablemente sea universal entre las lenguas humanas.

De este modo el sistema de transitividad ha constituido una eficaz herramienta para estudiar el lenguaje académico en español y en ruso, ya que a través de un análisis contrastivo de las cláusulas verbales se ha podido encontrar las semejanzas y las diferencias del discurso académico en estas lenguas, en términos de la frecuencia verbal, el grupo de verbos que representan los procesos verbales, y sus participantes y estructuras de proyección.

Asimismo, a través de esta investigación sobre los procesos verbales se ha podido confirmar una vez más la enorme contribución de Halliday (1998) a la teoría lingüística en cuanto a su caracterización del lenguaje científico, el cual presenta una alta densidad léxica, un alto índice de nominalizaciones y metáfora gramaticales, vocabulario especializado, condensación de la información, alto nivel de abstracción y un uso impersonal del lenguaje. Precisamente en este estudio cuando se realizó el análisis de participantes y proyección se pudo notar un uso constante de los procesos verbales en forma impersonal (*cabe decir*).

En el análisis de frecuencia verbal en español y en ruso se vio que los porcentajes de los procesos verbales fueron altos (22.48% y 18.83% respectivamente) respecto con el número total de cláusulas que conformaron el corpus. Además hubo una variedad significativa de los verbos diferentes dentro del grupo léxico-semántico que definió los procesos verbales: en español fueron 160 y en ruso fueron 59 verbos. Estas evidencias podrían apoyar la postura de Matthiessen (1995), quien considera que los procesos verbales dentro del sistema de transitividad representan un cuarto tipo de proceso principal, en virtud del conjunto de rasgos que los definen y el numeroso grupo de verbos que los realizan.

Ahora bien, en el análisis de frecuencia verbal se encontró además que el proceso verbal más frecuente en español fue *decir*, con un total de 138 frecuencias, y en

ruso fue el verbo *говорить* ('hablar', 'decir') con un total de 23 frecuencias. De modo que estos datos confirman que el verbo prototípico de un proceso verbal es 'decir', tal como Halliday lo señala en su *An Introduction to Functional Grammar* (Halliday, 1994a).

En el análisis de participantes y proyección se vio que fueron muy similares en ambas lenguas la frecuencia del emisor (por debajo del 40%), el asunto (12.14% en español y un 11.19% en ruso), la locución indirecta (14.67% en ruso y un 10.59% en español), la locución directa (7.72% en ruso y 5.60% en español) y que el informe fue el participante con mayor frecuencia en el corpus bilingüe. En cambio las diferencias más sobresalientes que se encontraron fueron que el informe fue más alto en ruso (62.93%), que en español (39.25%); el emisor tuvo mayor frecuencia en ruso (38.99%) que en español (31.46%); el destinatario y la meta presentaron un porcentaje más alto en español, donde el destinatario tuvo un 5.91% en español y un 0.77% en ruso; y la meta un 6.54% en español y un 0.77% en ruso.

Inscrito dentro del marco de una investigación mayor que es el proyecto en curso *Procesos verbales en la escritura académica a la luz de la Gramática Sistémico Funcional*, con este estudio se ha contribuido a la caracterización de este tipo de procesos pero desde una perspectiva contrastiva con el objetivo de identificar las semejanzas y diferencias en el uso de los procesos verbales en el lenguaje académico en español y en ruso. De modo que los resultados mostraron el hecho de que efectivamente hubo una variación en la frecuencia de procesos verbales en la escritura académica en español y en ruso, siendo mucho mayor en español. A este respecto cuando se definió el grupo léxico que expresa los procesos verbales en cada lengua se vio que el número de verbos que conformaron el grupo léxico-semántico de procesos verbales fue mucho mayor en español que en ruso.

Por otra parte, también se encontró que hubo variaciones en las preferencias de los autores mexicanos y rusos en la realización de los participantes y de estructuras de proyección en la escritura académica. Esas variaciones se detectaron en cuanto que el informe apareció en un mayor número de cláusulas en ruso que en español; el destinatario y la meta fueron explicitados con mayor frecuencia en español que en ruso; y el emisor fue mucho más frecuente en los textos en ruso que en español, lo cual no sólo podría estar relacionado con una preferencia por parte de los autores en esta lengua, sino también con las características sintácticas del ruso, que no es una *lengua pro-drop*.

Se puede apuntar que una de las aportaciones de esta investigación de tipo contrastivo consiste en haber encontrado que el participante más frecuente que acompaña a un proceso verbal prototípico es el informe, ya que tanto en español como en ruso la presencia del mensaje en forma de grupo nominal fue común. Es probable que esto no responda solamente a las preferencias del hablante que decide explicitarlo en la cláusula, sino en realidad a la configuración semántica del proceso verbal como tal. Esto podría significar que cuando aparezca un proceso verbal en la cláusula generalmente estaría presente un informe que complete el significado de este tipo de proceso, lo cual lo convierte en un participante básico y casi principal.

Caso contrario es la presencia explícita del emisor en la cláusula verbal. Como se mencionó en el capítulo anterior, en el análisis de participantes en ambas lenguas se vio que gran parte de las cláusulas verbales estaban realizadas en forma impersonal, lo cual responde más bien a las características del lenguaje académico, con el propósito de enfatizar la objetividad de la argumentación y manejar un alto nivel de abstracción.

Implicaciones

Los resultados de este análisis contrastivo de la transitividad y los procesos verbales en el registro académico en español y en ruso tienen implicaciones para los estudios de la literacidad y procesos de escritura tanto en primera como en segunda lengua, ya que los resultados podrían servir como antecedentes para futuras investigaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las convenciones de literacidad de cada comunidad académica, como ya se ha realizado en cuanto a la escritura académica en inglés por estudiantes chinos (Odlin, 2003; Shen, 1989).

Por otra parte este análisis tiene relación con la retórica contrastiva, en cuanto a que podría ayudar a dar a conocer los modos de expresión de cada cultura académica (en este caso en español y en ruso) y los modos de organización del texto académico, en este caso del área de la lingüística; asimismo este análisis contrastivo se vincula con la comprensión de lectura de textos académicos en estas lenguas, ya que se puede diseñar materiales didácticos basados en el enfoque sistémico funcional.

Asimismo, los hallazgos de este estudio podrían aplicarse en áreas como adquisición de segundas lenguas, así como también en la didáctica de las lenguas-culturas.

Contribuciones y limitaciones del estudio

Con este análisis contrastivo se ha contribuido a los estudios de corte sistémico funcional en español y sus comparaciones con respecto a otras lenguas. Igualmente los resultados contribuyen, aunque de un modo limitado, al conocimiento de la tipología

sistémico funcional del español y sobre todo del ruso, ya que esta lengua eslava ha sido poco abordada desde esta perspectiva teórica.

Algunas limitaciones que presenta este análisis contrastivo radican en el hecho de que se estudió un corpus muy reducido, por lo que valdría la pena realizar más estudios sobre corpora más extensos y de diferentes áreas del conocimiento, y llevar a cabo los análisis con la ayuda de algún software.

Direcciones para investigaciones futuras

Los resultados que arrojó el análisis contrastivo plantearon cuestiones interesantes acerca de los participantes y las estructuras de proyección, y las cuales valdría la pena abordar en investigaciones futuras. En principio resultaría conveniente realizar estudios contrastivos mucho más finos sobre la presencia del emisor de los procesos verbales en la escritura académica de diferentes lenguas, como, por ejemplo, estudios cuantitativos para obtener la proporción de emisores personales respecto a los porcentajes de procesos verbales en lenguaje impersonal y con base en esos resultados incluso proponer alguna caracterización.

También sería provechoso utilizar el marco de la LSF para realizar estudios sobre cómo los autores se manifiestan como emisores de los procesos verbales en el texto, pues en este análisis se encontró que los autores mexicanos utilizaban los emisores en primera persona tanto del singular como del plural, y que en cambio los autores rusos en muy contadas ocasiones los usaban en primera persona del plural pero nunca en primera persona singular. De este modo se podría llevar a cabo más estudios desde la LSF sobre estas dos lenguas con el objetivo de identificar de qué modo se relacionan sus respectivos contextos de cultura en los textos académicos.

Por otra parte, también habría que realizar análisis enfocados en el uso del informe y las estructuras de proyección, tanto en el discurso académico, así como en el periodístico o narrativo, sólo por mencionar algunos.

Por otra parte, como se comentó en el capítulo I del marco teórico, ya han sido realizados estudios sobre las actitudes que expresan los procesos verbales en el lenguaje periodístico en inglés (Chen, 2005, 2007), por lo que sería muy pertinente ahondar en el estudio de las actitudes en el lenguaje académico en español y también en ruso, e incluso aquí podría vincularse con la teoría de la valoración.

Sin duda, no sólo los procesos verbales, sino todos los tipos de procesos que conforman el sistema de transitividad son un tema del que se requiere un mayor número de estudios no sólo en español sino también en ruso, con el objetivo de identificar cómo se manifiestan en el lenguaje académico.

APÉNDICE

TEXTO 1 (EspT₁)

Introducción

Fundamentos históricos y criterios aplicados en la formación del corpus

(p.65-70)

emisor	proceso	destinatario	meta	asunto	informe	loc. ind.	loc. dir.	
	se diría							p.65
la otra	responde			a la interrogante sobre la naturaleza de un trabajo que trata de interpretar la historia				
	formulé	me						
	he continuado formulando							
Carbó	señala:						(...) ese objeto de investigación...	p.66
	decir	a otros			que			
Scolon	señala							
	cuestionar				cualquier pretensión ingenua de interpretación de la historia			
Estrada Palma	solicitaba				la intervención de EU (envío de barcos y tropas como medida de presión)			p.68
	negociada				una solución			
	exigía				su rendición incondicional			
	argumentaba				preferir la intervención estadounidense, dentro de una legalidad establecida, que pactar con un grupo que la violaba			
la que	conminaba	a los partidos			a solucionar el conflicto			
	advertía	a los sublevados				que EU no toleraría ninguna insurrección		
los productores y banqueros cubanos	amenazaban				con quebrar			p.69
el presidente Menocal	declaró				una moratoria de pagos que perjudicaba a los bancos estadounidenses			
	se anuncia				la llegada de Crowder			
éste	emite			sobre la situación política	su primer comunicado			
	indicando					lo que habría de hacerse		
8	19	4	-	2	11	2	1	

ANEXOS

Anexo 1. Los procesos verbales del corpus en español

PROCESOS VERBALES	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	TOTAL
1. decir	9	2	14	6	39	6	23	16	8	15	138
2. hablar	1	2	14	1	9	1	3	6	5	12	54
3. señalar	4	-	4	3	1	2	5	2	12	17	50
4. exponer	-	1	4	4	-	-	-	2	-	31	42
5. explicar	1	-	1	-	13	3	1	1	20	1	41
6. expresar	4	8	2	2	10	1	6	2	-	4	39
7. definir	-	-	2	3	24	-	-	2	2	1	34
8. abordar	-	-	1	16	2	2	1	-	1	7	30
9. citar	16	-	-	-	2	-	9	-	-	2	29
10. proponer	3	3	3	-	1	10	1	3	2	2	28
11. plantear	-	-	3	1	5	4	1	1	7	4	26
12. indicar	1	-	1	-	14	-	-	-	-	4	20
13. mencionar	-	1	3	3	1	3	2	-	-	7	20
14. referir	-	-	-	2	1	-	14	3	-	-	20
15. describir	-	1	1	-	1	1	4	-	7	3	18
16. tratar	-	-	-	2	1	-	6	3	1	2	15
17. narrar	7	-	-	5	-	-	1	1	-	-	14
18. subrayar	-	-	-	2	-	-	6	-	6	-	14
19. discutir	-	1	-	-	6	-	-	-	-	5	12
20. formular	5	4	1	-	2	-	-	-	-	-	12
21. pedir	-	-	-	1	-	-	4	4	-	3	12
22. responder	2	-	3	-	-	-	-	2	3	2	12
23. cuestionar	1	1	1	-	-	1	2	2	-	3	11
24. preguntar	2	-	2	-	1	-	2	2	2	-	11
25. aclarar	-	-	1	-	4	-	1	-	-	4	10
26. pronunciar	-	-	10	-	-	-	-	-	-	-	10
27. resaltar	-	-	1	-	4	-	-	3	-	2	10
28. negar	1	2	-	-	-	-	3	2	-	1	9
29. comunicar	1	1	1	-	1	-	-	-	-	4	8
30. enunciar	1	1	1	-	-	4	-	1	-	-	8
31. resumir	-	-	1	1	6	-	-	-	-	-	8
32. aludir	1	-	-	-	-	4	2	-	-	-	7
33. exigir	1	-	-	-	-	-	4	1	1	-	7
34. profundizar	-	-	-	-	1	-	-	-	-	6	7
35. reconocer	-	-	-	5	-	-	1	-	-	1	7
36. reformular	-	1	-	-	3	-	-	-	3	-	7
37. repetir	-	-	-	-	-	-	-	2	-	5	7
38. reportar	2	-	-	-	1	-	2	-	-	2	7
39. argumentar	1	-	-	-	1	1	-	1	-	2	6
40. comentar	-	-	1	-	-	1	1	-	-	3	6
41. contar	-	-	-	1	-	-	4	-	1	-	6
42. convencer	-	-	1	2	-	-	1	2	-	-	6
43. elucidar	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	6

44. enfatizar	-	-	-	3	3	-	-	-	-	-	6
45. establecer	-	-	-	2	4	-	-	-	-	-	6
46. ilustrar	-	-	-	-	3	-	1	-	-	2	6
47. insistir	1	-	-	2	-	-	-	-	-	3	6
48. justificar	-	-	-	-	1	-	1	-	2	2	6
49. mostrar	-	3	-	-	3	-	-	-	-	-	6
50. solicitar	1	-	-	-	-	-	-	2	-	3	6
51. caracterizar	1	1	-	-	1	2	-	-	-	-	5
52. destacar	-	3	1	-	-	-	-	-	-	1	5
53. precisar	-	-	1	1	2	-	1	-	-	-	5
54. transmitir	1	-	-	1	1	-	-	-	-	2	5
55. afirmar	-	1	1	-	-	-	1	-	-	1	4
56. amenazar	1	-	-	-	-	-	1	2	-	-	4
57. confirmar	1	2	-	-	1	-	-	-	-	-	4
58. contestar	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	4
59. denunciar	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	4
60. emitir	1	-	1	-	-	-	-	2	-	-	4
61. especificar	-	-	-	-	-	1	-	-	1	2	4
62. informar	1	-	-	1	-	-	-	1	1	-	4
63. negociar	1	-	-	1	-	-	-	1	-	1	4
64. recomendar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4
65. refutar	-	1	-	-	-	-	-	3	-	-	4
66. relatar	-	-	-	1	-	-	3	-	-	-	4
67. sugerir	-	-	-	-	1	2	-	1	-	-	4
68. verbalizar	-	-	-	-	-	3	-	1	-	-	4
69. anunciar	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	3
70. apuntar	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-	3
71. añadir	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	3
72. argüir	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1	3
73. detallar	-	-	-	-	-	-	2	-	-	1	3
74. introducir	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	3
75. esbozar	-	1	1	-	-	-	-	-	-	1	3
76. explicitar	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	3
77. narrativizar	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3
78. notar	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3
79. persuadir	-	-	1	-	-	-	-	2	-	-	3
80. reiterar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3
81. retar	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3
82. sintetizar	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3
83. abundar	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
84. advertir	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
85. calificar	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	2
86. concluir	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2
87. declarar	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
88. enumerar	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	2
89. esclarecer	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
90. indagar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
91. insinuar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	2

92. intervenir	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
93. juzgar	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2
94. ordenar	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	2
95. predicar	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
96. quejarse	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2
97. recapitular	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
98. redundar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
99. reprochar	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2
100. reseñar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
101. acusar	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
102. aducir	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
103. apelar	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
104. asegurar	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
105. aseverar	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
106. asumir	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
107. clarificar	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
108. comparar	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
109. confesar	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
110. conminar	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
111. consensuar	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
112. constatar	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
113. contrargumentar	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
114. contrastar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
115. criticar	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
116. demandar	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
117. dictar	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
118. discursivizar	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
119. elogiar	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
120. estipular	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
121. exclamar	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
122. exhortar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
123. invitar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
124. invocar	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
125. lamentar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
126. objetar	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
127. opinar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
128. oponerse	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
129. parafrasear	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
130. platicar	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
131. prescribir	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
132. prohibir	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
133. prometer	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
134. rechazar	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
135. reclamar	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
136. reivindicar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
137. remarcar	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
138. renunciar	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
139. reprender	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1

Anexo 2. Los verbos livianos del corpus en español y sus diferentes complementos

VERBOS LIVIANOS	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	total
1. aplicar un refrán	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
2. aportar información	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
-aportar pruebas	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
-aportar una explicación	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
3. compartir una opinión	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
4. dar atributos	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
-dar evidencia	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
-dar información	-	-	-	-	2	-	-	1	-	-	3
-dar motivos	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
-dar causas	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
-dar la razón	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
-dar referencias	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
-dar respuesta	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
-dar un ejemplo	-	-	1	-	-	-	3	-	-	-	4
-dar un grupo de características	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
-dar un mensaje	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
-dar una definición	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
-dar una orden	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
5. delinear una postura	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
6. efectuar actos de discurso	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
-efectuar la crítica ideológica-discursiva	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
7. generar realizaciones discursivas	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
8. hacer correcciones	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-hacer comentarios	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-hacer una definición	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	4
-hacer una recomendación	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
-hacer disertaciones	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
-hacer mención	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2
-hacer observaciones	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
-hacer preguntas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	6
-hacer recapitulaciones	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-hacer recomendaciones	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
-hacer referencia	-	2	-	-	3	-	-	2	-	-	7
-hacer un reproche	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
-hacer una aclaración	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-hacer una caracterización	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
-hacer una confesión	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1

-hacer una crítica	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	3
-hacer una descripción	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-hacer una exposición	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4
-hacer una participación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-hacer una presentación	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	2
-hacer una reseña	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
9. lanzar elogios	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
-lanzar preguntas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
10. llegar a una conclusión	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
11. llevar a cabo amenazas potenciales	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
12. ofrecer ejemplos	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
-ofrecer información	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
-ofrecer razones	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
-ofrecer pistas	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
-ofrecer precisiones	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
-ofrecer testimonios	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
-ofrecer una respuesta	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
-ofrecer una explicación	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
13. poner a discusión aspectos	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
-poner de manifiesto	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
-poner énfasis	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
14. presentar el argumento	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	2
-presentar conocimientos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-presentar contenidos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-presentar definiciones	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	2
-presentar exposiciones	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-presentar información	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-presentar una explicación	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
-presentar referencias	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
-presentar una conclusión	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
-presentar una discusión	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
-presentar una enunciación	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
-presentar una perspectiva personal	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
-presentar una serie de directrices	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-presentar temas	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
15. producir discurso	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3
16. proporcionar ampliaciones y ejemplos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-proporcionar información	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1

-proporcionar una aclaración	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
-proporcionar una caracterización	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
17. realizar el recuento narrativo	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
-realizar la interpelación	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
-realizar la invitación	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
-realizar recapitulaciones o ejemplos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
-realizar su expresión	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
-realizar trabajo discursivo	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
-realizar una definición	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	4
-realizar una referencia	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
18. rendir cuentas	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
19. repartir elogios	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
20. sostener un diálogo	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
21. volver a una cuestión	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1

Anexo 3. Los procesos verbales del corpus en ruso

PROCESOS VERBALES	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	TOTAL
1. говорить 'hablar'; 'decir'	-	1	9	5	5	-	-	1	2	-	23
2. выражать 'expresar'	10	-	4	-	-	1	2	2	1	2	22
3. определять 'definir'	2	2	2	1	-	-	9	-	2	3	21
4. отмечать 'señalar'	1	3	4	3	5	2	-	-	-	2	20
5. описывать 'describir'	3	3	2	-	1	-	1	1	1	2	14
6. передавать(ся) 'transmitir'	-	-	9	-	-	2	-	-	-	1	12
7. предлагать 'proponer'	2	2	1	2	-	-	-	2	-	2	11
8. указывать 'indicar'	1	5	-	1	2	-	-	-	-	1	10
9. показывать 'mostrar'	-	1	4	2	1	-	-	-	1	-	9
10. подчеркивать 'subrayar'	-	3	-	-	2	-	-	1	1	1	8
11. предполагать 'proponer'	-	-	-	-	3	-	-	2	2	1	8
12. объяснять 'explicar'	-	-	2	-	-	1	1	-	-	1	5
13. изображать (ся) 'expresar'	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	4
14. перечислять 'enumerar'	2	-	-	-	-	1	1	-	-	-	4
15. формулировать 'formular'	-	-	-	-	1	-	-	-	1	2	4
16. выдвигать 'proponer'	-	2	1	-	-	1	-	-	-	-	4
17. выяснять 'aclarar'	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	3
18. замечать 'notar'	-	-	-	-	1	-	-	2	-	-	3
19. касаться 'aludir'	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	3
20. обсуждать 'discutir'	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	3
21. отвечать 'responder'	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	3
22. приводить 'citar'	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	3
23. утверждать 'afirmar'	1	-	-	-	-	1	-	-	-	1	3
24. сообщать (ся) 'comunicar'	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	3
25. характеризовать 'caracterizar'	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	3
26. вербализовать	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	2

'verbalizar'											
27. высказывать 'enunciar'	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	2
28. дефинировать 'definir'	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2
29. добавлять 'añadir'	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
30. излагать 'exponer'	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
31. коммуницироваться 'comunicarse'	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
32. настаивать 'insistir'	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	2
33. обнаруживать 'mostrar'	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	2
34. отказывать 'negar'; 'renunciar'	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	2
35. повторять 'repetir'	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2
36. подтверждать 'confirmar'	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
37. цитировать 'citar'	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2
38. эксплицитировать 'explicitar'	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	2
39. вводить 'introducir'	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
40. выявлять 'mostrar'	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
41. диктовать 'dictar'	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
42. квалифицировать 'calificar'	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
43. критиковать 'criticar'	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
44. очерчивать 'esbozar'	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
45. перефразировать 'parafrasear'	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
46. подсказывать 'dictar'	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
47. постулировать 'postular'	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
48. провозглашать 'proclamar'	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
49. противоречить 'contradecir'	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
50. реферировать 'referir'	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
51. убеждать / убедить 'persuadir'	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
52. упоминать 'mencionar'	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
53. фокусировать	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1

'enfocar'											
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 4. Los verbos livianos del corpus en ruso y sus diferentes complementos

VERBOS LIVIANOS	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	total
1. дать информацию 'dar información'	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
дать описание 'dar una descripción'	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3
дать ответ 'dar respuesta'	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
дать рекомендацию 'dar una recomendación'	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
2. поставить вопрос 'plantear una pregunta'	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
3. приписывать атрибут 'atribuir'	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
4. производить высказывание 'producir una enunciación'	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
5. прочитать лекцию 'dar una conferencia'	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
6. строить речь 'construir el discurso'	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1

Anexo 5. Selección de los apartados de cada texto del corpus en español

T1	T2	T3	T4	T5
	-Introducción	-Introducción -¿Cómo se integró el corpus? -El análisis sintáctico, una labor meticulosa y fructífera -En busca de macroestructuras	-Introducción	
-Introducción -Fundamentos históricos y criterios aplicados en la formación del corpus	-Método y categorías de análisis	-¿Qué se hacía con los discursos?	-La descripción temática del discurso autobiográfico	-Introducción -Discusión general -El discurso científico
-Enfoque metodológico -Principales hallazgos y resultados -Consideraciones finales	-Modalidades y enunciadores en el texto -Los participantes	-Recapitulación	-Conclusiones	<i>-Recapitulación</i> -La definición <i>-Aplicación</i> -Comentario final

T6	T7	T8	T9	T10
-1era mitad	1. La pasión de los opresores por el castigo <i>1.1 El castigo para someter</i> <i>1.2 El castigo por resurrección</i> <i>1.3 El castigo por idolatría</i> <i>1.4 El castigo como abuso de poder</i>		1. El discurso explicativo 2. Las operaciones lógico-discursivas en la explicación 3. Los interlocutores en la explicación divulgadora 4. La explicación en la divulgación	1. Problemática general 2. Revisión teórica 3. Las exposiciones de los alumnos: caracterización general
-2da mitad ²⁵	2.La negación del Otro	-Introducción -La estructura invariante-variante	5. Ejemplos de la explicación en el discurso de divulgación científica	4. Análisis crítico de las exposiciones de los alumnos 5.Conclusiones: esbozo de una propuesta para el uso de la exposición de los alumnos en clase
	3. El “pánico del corazón” o el horror ante el sacrificio 4.La comprensión y compasión de algunos religiosos 5.La pasión de los españoles por el Otro	-Sinónimos de muerte -Situación comunicativa	-Conclusiones	

²⁵ El texto 6 no tenía secciones divididas por subtítulos, de modo que se decidió contar las 150 cláusulas a partir de la última cláusula de todo el texto, es decir, desde el final.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arús, J. (2006). Perspectiva sistémico-funcional de los usos de 'se' en español, *Revista Signos*, 39(61), 131-159. Recuperado el 13 de abril de 2012, de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342006000200001&script=sci_arttext>
- Arús, J. (2008). Ideational and interpersonal manifestations of projection in Spanish. In C. Wu, Ch. Matthiessen & M. Herke (Eds.), *Proceedings of the 35th International Systemic Functional Congress "Voices Around the World"* (pp. 195-200). Sydney: The 35th ISFC Organizing Committee.
- Beyer, T. (2001). *501 Russian verbs: fully conjugated in all tenses alphabetically arranged by imperfective infinitives*. Hauppauge, New York: Barron's Educational Series, Inc.
- Borredón, M. S. & Obert, G. (2006). On how to apply some aspects of systemic grammar to literary analysis: the ideational component in *City Folks* by T. S. Winslow, *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 8 (8), 291-298. Recuperado el 30 de enero de 2012, de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n08a22borredon.pdf>
- Castro, C. (2012). Procedimientos evaluativos y de posicionamiento discursivo en el ensayo de opinión escrito por estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el *Primer Coloquio Sistémico Funcional: La Lingüística Sistémico Funcional en uso* (Facultad De Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 23 de enero de 2012).
- Chen, L. (2005). Transitivity in media texts: Negative verbal process sub-functions and narrator bias. *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1), 33-51.

- Chen, L. (2007). Negatives and positives in the language of politics. Attitudes towards authority in the British and Chinese press. *Journal of Language and Politics*, 6(3), 475-501.
- Chomsky, N. (1993). *Lectures on government and binding: the Pisa lectures* (7th ed.). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Christie, F. & Cléirigh, C. (2008). On the importance of showing. In C. Wu, Ch. Matthiessen & M. Herke (Eds.), *Proceedings of the 35th International Systemic Functional Congress "Voices Around the World"* (pp. 13-18). Sydney: The 35th ISFC Organizing Committee.
- Colombi, C. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. En A. Roca & C. Colombi (Eds.), *Mi lengua. Spanish as an heritage language in the United States* (pp. 78-95). Washington D. C.: Georgetown University Press.
- Colombi, C. (2012). Exploraciones lingüísticas de los niveles avanzados del español en estudios longitudinales y estudios de corpus. Plenaria presentada en el *Primer Coloquio Sistémico Funcional: La Lingüística Sistémico Funcional en uso* (Facultad De Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 23 de enero de 2012).
- Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd ed.). London: Continuum.
- Eggins, S. & Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse. In T. A. Van Dijk, (Ed.), *Discourse as structure and process*. In *Discourse studies: a multidisciplinary introduction* (Vol. 7, pp. 230-256). London: SAGE Publications.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.

- Filice, E. (2008). *La estructura temática en los géneros académicos; un análisis sistémico-funcional de escritos de geografía a nivel universitario*. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM-CELE, 2009).
- Filice, E. (2010). La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario. *Lingüística Mexicana*, V(1), 111-133.
- Fonseca Mendoza, C. I. (2009-2010). Discursivas de representación de género en la música de acordeón [Versión electrónica], *Palobra*, 11, 161-182. Recuperado el 20 de enero de 2012, de <<http://132.248.9.1:8991/hevila/Palobra/2009-2010/no11/9.pdf>>
- Ghio, E. & Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan: Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Givón, T. (1984). *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam: Benjamins.
- Gregory, M. J. (1967). Aspects of varieties differentiation. *Journal of Linguistics*, 3(2), 177-274.
- Halliday, M. A. K. (1966). Some notes on 'deep' grammar. In J. Webster (Ed.), *On grammar: collected works of M. A. K. Halliday* (Vol. 1, pp. 106-117). London: Continuum, 2002.
- Halliday, M. A. K. (1987). Spoken and written modes of meaning. In J. Webster (Ed.), *On grammar: collected works of M. A. K. Halliday* (Vol. 1, pp. 323-351). London: Continuum, 2002.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language* (2nd ed.). London: Oxford University Press.

- Halliday, M. A. K. (1994a). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994b). The construction of knowledge and value in the grammar of scientific discourse, with reference to Charles Darwin's *The Origin of Species*. In M. Clouthard (Ed.), *Advances in written texts analysis* (pp. 67-86). London; New York: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (1995). On language in relation to the evolution of human consciousness. In J. Webster (Ed.), *On language and linguistics* (Vol. 3, pp. 390-432). London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations: regrammaticizing experience as technical knowledge. In J. Webster (Ed.), *The language of science: collected works of M. A. K. Halliday* (Vol. 5, pp. 49-101). London: Continuum, 2004.
- Halliday, M. A. K. (2009). Context of culture and of situation. In J. Webster (Ed.), *The essential Halliday* (pp. 55-84). London: Continuum.
- Hernández, A. (2012). El sistema de transitividad en lengua náhuatl: un acercamiento. Ponencia presentada en el *Primer Coloquio Sistémico Funcional: La Lingüística Sistémico Funcional en uso* (Facultad De Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 23 de enero de 2012).
- Hymes, D. H. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-28.
- Ignatieva, N. (2008a). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo*, 25, 173-195.
- Ignatieva, N. (2008b). Question-answer as a genre in students' academic writing in Spanish. In C. Wu, Ch. Matthiessen & M. Herke (Eds.), *Proceedings of the 35th*

International Systemic Functional Congress "Voices Around the World" (pp. 61-66). Sydney: The 35th ISFC Organizing Committee.

Ignatieva, N. (2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional. *Lingüística Mexicana*, V (1), 91-109.

Ignatieva, N. (2011). Verbal processes in student academic writing in Spanish from a systemic functional perspective. *Lenguaje*, 39(2), 447-467.

Ignatieva, N. (2012). Características genéricas y funcionales de los exámenes escritos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ponencia presentada en el *Primer Coloquio Sistémico Funcional: La Lingüística Sistémico Funcional en uso* (Facultad De Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 23 de enero de 2012).

Lavid, J., Arús, J. & Zamorano-Mansilla, J.R. (2010). *Systemic functional grammar of Spanish. A contrastive study with English*. London: Continuum.

Lenguaje académico en español: Análisis binacional de textos en humanidades es un sitio que presenta el proyecto UCMEXUS-CONACYT en: <<http://www.lenguajeacademico.info>>

López Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad [Versión electrónica], *Perfiles educativos*, 112, 40-67. Recuperado el 18 de enero de 2012, de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000200003&script=sci_arttext>

Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. In F. Christie (Ed.) *Children writing: A Reader* (pp. 21-29). Geelong, Vic.: Deakin University Press,

- Martin, J. R. (1997). Analysing genre: functional parameters. In F. Christie & J. R. Martin, *Genres and institutions: social processes in the workplace and school* (pp. 3-39). London: Cassell
- Martin, J. R., Matthiessen, CH. M. I. M. & Painter, C. (1997). *Working with functional grammar*. London: Arnold.
- Martinet, A. (1978) *Estudios de sintaxis funcional*. Madrid: Gredos.
- Martín Arista, J. (1999). La gramática de Dik y las teorías funcionales del lenguaje. En Ch. Butler, R. Mairal Usón, J. Martín Arista & F. J. Ruiz de Mendoza Ibañez (Eds.), *Nuevas perspectivas en Gramática Funcional* (pp. 13-39). Barcelona: Ariel.
- Martínez Lirola, M. (2007). *Aspectos esenciales de la Gramática Sistémica Funcional*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexico-grammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Sciences.
- Mizuno Haydar, J. (2011). El lenguaje de la ciencia. En N. Barletta, & D. Chamorro, (Eds.), *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos* (pp. 79-100). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Montemayor-Borsinger, A. (2003). A comparison of thematic options in novice and expert research writing. *Estudios de Lingüística Aplicada*, julio, 37-51.
- Montemayor-Borsinger, A. (2007). El análisis de la organización del discurso literario en español: Una propuesta desde la Lingüística Sistémico Funcional. *Coherencia*, 4 (7), 133-153.
- Montemayor-Borsinger, A. & Ignatieva, N. (2005). Marcas de diálogo institucional desde una perspectiva sistémica-funcional. En L. Granato (Ed.), *Actas del II Coloquio de la Asociación Internacional de Análisis del Discurso. El diálogo;*

- estudios e investigaciones* (CD-ROM, pp. 459-472). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Moss, G. (2012). Formas de construir conocimiento: transitividad, ergatividad, metáfora gramatical y coherencia en los textos escolares de Ciencias Naturales y Sociales. Plenaria presentada en el *Primer Coloquio Sistémico Funcional: La Lingüística Sistémico Funcional en uso* (Facultad De Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 23 de enero de 2012).
- Newton, I. (1704). *Opticks, or a Treatise of the Reflections, Refractions, Inflections and Colours of Light* [En línea]. Google eBook. New York: Dover Publications 1952 (London: G. Bello and Sons, 1931; based on the Fourth Edition, London 1730; originally published 1704). Recuperado el 25 de julio de 2012, de <http://books.google.com.mx/books?id=GnAFAAAAQAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook on Second Language Acquisition* (pp. 436-486). Oxford: Blackwell.
- Rodríguez, D. (2010). *Metáfora gramatical en el lenguaje académico en español: una exploración sistémico funcional a la escritura estudiantil*. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM-CELE, 2010).
- Rodríguez, D. (2012). Metáfora gramatical en el lenguaje académico en español. Ponencia presentada en el *Primer Coloquio Sistémico Funcional: La Lingüística Sistémico Funcional en uso* (Facultad De Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 23 de enero de 2012).
- Rojo, A. & Valenzuela, J. (2001). How to say things with words: ways of saying in English and Spanish. *META*, 46 (3), 467-477.

- Shanshan, W. & Libo, G. (2008). Transitivity profile as indicators of the development of student's narrative writing: a corpus-based study. In C. Wu, Ch. Matthiessen & M. Herke (Eds.), *Proceedings of the 35th International Systemic Functional Congress "Voices Around the World"* (pp. 55-60). Sydney: The 35th ISFC Organizing Committee.
- Shen, F. (1989). The classroom and the wider culture: identity as a key to learning English composition [Versión electrónica], *College Composition and Communication*, 40, 459-466. Recuperado el 30 de abril de 2012 en <http://cmap.ucfilespace.uc.edu:8085/rid=1228412912178_1762994624_1454/Shen,%20The%20Classroom%20and%20the%20Wider%20Culture.pdf>
- Thompson, G. (2004) *Introducing functional grammar*. London: Arnold.
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*. 2(1), 201-261.
- Zamudio, V. (2012). Procesos verbales y sus participantes en textos de estudiantes de historia: análisis comparativo entre géneros. Ponencia presentada en el *Primer Coloquio Sistémico Funcional: La Lingüística Sistémico Funcional en uso* (Facultad De Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 23 de enero de 2012).

LISTADO DEL CORPUS EN ESPAÑOL

Estudios de Lingüística Aplicada

Clave	Texto
Texto 1 (EspT ₁)	Fonte Zarabozo, I. (2007). Analizar un caso histórico en un <i>corpus</i> de discursos periodísticos: Cuba y Estados Unidos (1906-1921). <i>Estudios de Lingüística Aplicada</i> , 46, 63-82.
Texto 2 (EspT ₂)	Pérez, S. I. (2005). La construcción discursiva de los participantes. Análisis de una intervención en el <i>Primer Congreso Feminista de Yucatán</i> (1916). <i>Estudios de Lingüística Aplicada</i> , 42, 57-73.
Texto 3 (EspT ₃)	Salgado Andrade, E. (2007). Un <i>corpus</i> discursivo para entender el presidencialismo en México. <i>Estudios de Lingüística Aplicada</i> , 46, 149-175.
Texto 4 (EspT ₄)	Ruiz Ávila, D. (2005). Estrategias discursivas de la narración autobiográfica. <i>Estudios de Lingüística Aplicada</i> , 42, 15-31.
Texto 5 (EspT ₅)	Castaños, F. (1982). Consideraciones sobre el discurso científico y la definición. <i>Estudios de Lingüística Aplicada</i> , 2, 6-30.
Texto 6 (EspT ₆)	Del Rosal Vargas, G. (1997). Los campos modales en el discurso de divulgación científica. <i>Estudios de Lingüística Aplicada</i> , 26, 121-132.
Texto 7 (EspT ₇)	Gómez de Mas, M. E. (2003). Códices coloniales en contexto: las pasiones de los conquistadores. <i>Estudios de Lingüística Aplicada</i> , 36, 79-103.
Texto 8 (EspT ₈)	Guzmán Díaz, J. (2005). La muerte viva en México: refrán, memoria, cultura y argumentación en situación comunicativa. <i>Estudios de Lingüística Aplicada</i> , 42, 33-56.
Texto 9 (EspT ₉)	Berruecos, M. L. (2002). El discurso explicativo en la divulgación científica. <i>Estudios de Lingüística Aplicada</i> , 36, 53-77.
Texto 10 (EspT ₁₀)	Hernández Rojas, G. (2004). Las exposiciones de los alumnos en clase: un análisis desde el discurso expositivo experto. <i>Estudios de Lingüística Aplicada</i> , 39, 107-132.

LISTADO DEL CORPUS EN RUSO

Манерко, Л.А. (ред.) (2002) *Текст и дискурс: Традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования*. Рязань: РГПИ.²⁶

Clave	Texto
Texto 1 (RusT ₁)	<p>Абдулфанова, А. А. (2002) Научный дискурс о тексте. Манерко, Л.А. (ред.) (2002) <i>Текст и дискурс: Традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования</i>. Рязань: РГПИ. с. 119–124.</p> <p>Abdulfanova, Anissa. (2002) Academic discourse about a text. Manerko, L. A. (Ed.) (2002) <i>Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research</i>. Ryazan (Russia): RGPI. p. 119–124.</p>
Texto 2 (RusT ₂)	<p>Кубрякова, Е. С. (2002) Слово в дискурсе (новые подходы к его анализу). Манерко, Л.А. (ред.) (2002) <i>Текст и дискурс: Традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования</i>. Рязань: РГПИ. с. 7-11.</p> <p>Kubriakova, Elena. (2002) A word in discourse (new approaches to the analysis). Manerko, L. A. (Ed.) (2002) <i>Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research</i>. Ryazan (Russia): RGPI. p. 7-11.</p>
Texto 3 (RusT ₃)	<p>Правикова, Л. В. (2002) Релевантность как когнитивная и лингвистическая категория. Манерко, Л.А. (ред.) (2002) <i>Текст и дискурс: Традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования</i>. Рязань: РГПИ. с. 40-49.</p> <p>Pravikova, Ludmila. (2002) Relevance as a cognitive and linguistic category. Manerko, L. A. (Ed.) (2002) <i>Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research</i>. Ryazan (Russia): RGPI. p. 40-49.</p>
Texto 4 (RusT ₄)	<p>Александрова, О. В. (2002) Когнитивно-прагматические особенности построения дискурса в средствах массовой информации. Манерко, Л.А. (ред.) (2002) <i>Текст и дискурс: Традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования</i>. Рязань: РГПИ. с. 80-83.</p> <p>Aleksandrova, Olga. (2002) Cognitive-pragmatic peculiarities of mass media discourse. Manerko, L. A. (Ed.) (2002) <i>Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research</i>. Ryazan (Russia): RGPI. p. 80-83.</p>

²⁶ Manerko, L. A. (Ed.) (2002) *Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research*. Ryazan (Russia): RGPI.

Texto 5 (RusT ₅)	<p>Гуреев, В. А. (2002) Введение дискурсивных данных в современные грамматики. <i>Текст и дискурс: Традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования</i>. Рязань: РГПИ. с. 89-93.</p> <p>Gureev Vyatcheslav. (2002) Introduction of discourse features into modern grammars. Manerko, L. A. (Ed.) (2002) <i>Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research</i>. Ryazan (Russia): RGPI. p. 89-93.</p>
Texto 6 (RusT ₆)	<p>Ельцова, Л. Ф. (2002) Роль термина в научной коммуникации. Манерко, Л.А. (ред.) (2002) <i>Текст и дискурс: Традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования</i>. Рязань: РГПИ. с. 128-130.</p> <p>Eltsova Lubov. (2002) The role of a term in academic communication. Manerko, L. A. (Ed.) (2002) <i>Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research</i>. Ryazan (Russia): RGPI. p. 128-130.</p>
Texto 7 (RusT ₇)	<p>Лутовинова, О. В. (2002) Особенности дефиниций в педагогическом дискурсе. Манерко, Л.А. (ред.) (2002) <i>Текст и дискурс: Традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования</i>. Рязань: РГПИ. с. 133-137.</p> <p>Lutovinova, Olga. (2002) Peculiarities of the definition in pedagogical discourse. Manerko, L. A. (Ed.) (2002) <i>Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research</i>. Ryazan (Russia): RGPI. p. 133-137.</p>
Texto 8 (RusT ₈)	<p>Щирова, И. А. (2002) Несколько слов об образцовом читателе. Манерко, Л.А. (ред.) (2002) <i>Текст и дискурс: Традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования</i>. Рязань: РГПИ. с. 193-195.</p> <p>Schirova, Irene. (2002) Some words about an ideal reader. Manerko, L. A. (Ed.) (2002) <i>Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research</i>. Ryazan (Russia): RGPI. p. 193-195.</p>
Texto 9 (RusT ₉)	<p>Чернявская, В. Е. (2002) От анализа текста к анализу дискурса. Манерко, Л.А. (ред.) (2002) <i>Текст и дискурс: Традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования</i>. Рязань: РГПИ. с. 230-233.</p> <p>Tcherniavskaya, Valeria. (2002) From text to discourse. Manerko, L. A. (Ed.) (2002) <i>Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research</i>. Ryazan (Russia): RGPI. p. 230-233.</p>
Texto 10 (RusT ₁₀)	<p>Макарова, И. А. (2002) Языковая способность как объект интерпретационного подхода в психолингвистике. Манерко, Л.А.</p>

(ред.) (2002) *Текст и дискурс: Традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования*. Рязань: РГПИ. с. 11-17.

Makarova, Irene. (2002) Language competence as an issue of interpretation in psycholinguistics. Manerko, L. A. (Ed.) (2002) *Text and discourse: Traditional and cognitive-functional aspects of linguistic research*. Ryazan (Russia): RGPI. p. 11-17