



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

**LA DIMENSIÓN INTERPERSONAL DEL LENGUAJE ACADÉMICO EN INGLÉS
COMO L2: ANÁLISIS DE LA EXPRESIÓN DE *ACTITUD* Y *COMPROMISO* EN EL
ENSAYO UNIVERSITARIO SOBRE LITERATURA**

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

**PRESENTA:
LIC. JULIO CÉSAR VALERDI ZÁRATE**

TUTORA: DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA - CELE

MÉXICO, D. F.

DICIEMBRE DE 2013



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación no habría sido posible sin el apoyo constante de personas e instituciones a quienes quiero expresar mi más profundo agradecimiento. En primer lugar, quiero dar gracias a mis padres, quienes sin duda son los más grandes ejemplos de honestidad, trabajo y esfuerzo en mi vida. De igual forma, agradezco a mis hermanos y sobrinos por su constante aliento y confianza, que nunca cesaron ni en los momentos difíciles.

Gracias también a la Dra. Natalia Ignatieva Kosminina, por su inagotable paciencia y dedicación como tutora y como ser humano, virtudes que nutrieron en gran parte mi desarrollo durante los procesos formativos e investigativos de la maestría. Del mismo modo, estoy agradecido con la Dra. Carmen Contijoch, la Dra. Celia Díaz, el Dr. Moisés Perales, la Dra. Teresa Castineira y la Mtra. Victoria Zamudio, quienes con sus siempre acertadas observaciones enriquecieron en gran manera este proyecto.

Me es grato expresar asimismo mi agradecimiento a la Dra. Noemí Novell Monroy y al cuerpo académico de la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa de la Facultad de Filosofía y Letras UNAM, por su invaluable colaboración y su siempre buena disposición para apoyar este proyecto. Agradezco también al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por haberme otorgado la beca de maestría de tiempo completo para poder dedicar todo mi empeño a la culminación de mi trabajo de tesis.

Finalmente, quiero reconocer la importante contribución de compañeros y amigos que durante estos dos años me han ayudado a crecer con sus observaciones, consejos, apoyo y compañía: Cecilia Quepons, Daniel Rodríguez, Ixchel Granados, Juan Canales, Katsumi Lemus, Sandra Hernández, Vanesa Martínez y todos aquellos a quienes pudiera haber omitido. Siempre agradeceré su presencia en mi camino y las cosas hermosas que a él han traído.

Gracias. ¡Misión cumplida!

Sinopsis

Este trabajo de investigación tuvo como propósito explorar y comparar los recursos lingüísticos de **VALORACIÓN** presentes en ensayos de aprendientes mexicanos de inglés como lengua extranjera (ILE), así como los recursos evaluativos que utilizan autores expertos que publican sus escritos en revistas arbitradas de universidades de habla inglesa. Lo anterior tuvo la finalidad de indagar cuál es el papel que el lenguaje de **VALORACIÓN** juega en el desarrollo de redacciones lingüísticamente *apropiadas* en el contexto de la adquisición de ILE y en la incidencia de textos deficientes a la vista del lector, pero correctos en términos gramaticales y de organización textual.

Los fundamentos teóricos y procedimentales que se siguieron para cumplir el objetivo antes mencionado se ubican en el marco de la Lingüística Sistémica Funcional de Michael Halliday y la Teoría de la Valoración desarrollada por el lingüista James Robert Martin. Con base en este enfoque sistemicista, se realizó un análisis discursivo de la expresión de **ACTITUD** (*afecto, juicio y apreciación*) y **COMPROMISO** (monoglosia y heteroglosia) en un corpus de ensayos académicos de estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas de la UNAM y en uno de textos publicados profesionalmente en revistas arbitradas. El análisis consideró factores como la experiencia lingüística de los autores, su preparación académica y la evaluación formal que los textos universitarios analizados recibieron en términos académicos. Todos los hallazgos resultantes del análisis fueron validados estadísticamente para corroborar su significancia.

Los resultados obtenidos en el desarrollo de esta investigación muestran diferencias significativas entre los dos corpora analizados. Tales diferencias evidencian una relación entre las propiedades interpersonales de los textos universitarios y las consideraciones evaluativas de catedráticos que los califican, postulando al lenguaje de **VALORACIÓN** como una fuente potencial de *propiedad* lingüística en la redacción académica en ILE. Asimismo, los hallazgos de esta tesis sugieren la importancia de considerar la dimensión interpersonal valorativa del lenguaje en la enseñanza de la redacción académica en ILE a aprendientes universitarios que aspiran a pertenecer a una comunidad profesional de usuarios de la lengua inglesa.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| Introducción | 1 |
| Problema de investigación..... | 2 |
| Justificación del estudio..... | 3 |
| Preguntas de investigación..... | 5 |
| | |
| Capítulo I. Marco teórico | 7 |
| 1.1 La Lingüística sistémica funcional y las dimensiones del lenguaje..... | 7 |
| 1.1.1 Los estratos lingüísticos..... | 9 |
| 1.1.1.1 La cláusula como unidad de análisis..... | 11 |
| 1.1.2 Las funciones del lenguaje en contexto..... | 13 |
| 1.1.2.1 De la función a la metafunción..... | 13 |
| 1.1.2.2 El Registro: Situación y metafunción..... | 16 |
| 1.1.2.3 El Género: Contexto cultural y propiedad lingüística..... | 18 |
| 1.1.3 Las meta funciones del lenguaje y su análisis..... | 21 |
| 1.1.3.1 La metafunción ideacional..... | 21 |
| 1.1.3.2 La metafunción textual..... | 25 |
| 1.1.3.3 La metafunción interpersonal..... | 26 |
| 1.1.3.3.1 Modo..... | 28 |
| 1.1.3.3.2 Residuo..... | 29 |
| 1.1.3.3.3 Modalidad..... | 30 |
| 1.1.3.4 Expresiones metafóricas..... | 32 |
| 1.1.3.4.1 Metáforas interpersonales..... | 33 |

| | |
|--|-----------|
| 1.1.3.4.2 Metáforas ideacionales | 34 |
| 1.2 La Teoría de la Valoración: Negociación de actitudes y posicionamiento en el discurso | 36 |
| 1.2.1 El sistema de ACTITUD | 38 |
| 1.2.1.1 El subsistema de <i>Afecto</i> | 39 |
| 1.2.1.2 El subsistema de <i>Juicio</i> | 41 |
| 1.2.1.3 El subsistema de <i>Apreciación</i> | 44 |
| 1.2.1.4 Realizaciones implícitas de ACTITUD | 45 |
| 1.2.2 El sistema de COMPROMISO | 50 |
| 1.2.2.1 Heteroglosia expansiva | 52 |
| 1.2.2.1.1 <i>Consideración</i> | 52 |
| 1.2.2.1.2 <i>Atribución</i> | 53 |
| 1.2.2.2 Heteroglosia contractiva | 55 |
| 1.2.2.2.1 <i>Rechazo</i> | 55 |
| 1.2.2.2.2 <i>Proclamación</i> | 57 |
| 1.2.3 El sistema de GRADACIÓN | 60 |
| 1.2.3.1 <i>Foco</i> | 60 |
| 1.2.3.2 <i>Fuerza</i> | 62 |
| 1.2.4 Los sistemas de VALORACIÓN y la propiedad lingüística | 64 |
| 1.2.4.1 Las comunidades discursivas | 65 |
| 1.2.4.2 El problema del estilo | 66 |
| Capítulo II. Metodología y análisis del corpus | 69 |
| 2.1 Objetivos | 70 |
| 2.2 Estrategia metodológica | 71 |

| | |
|--|-----------|
| 2.3 Selección del corpus | 72 |
| 2.3.1 Subcorpus de estudiantes universitarios | 72 |
| 2.3.2 Subcorpus de autores expertos | 74 |
| 2.4 Análisis de los textos | 75 |
| 2.4.1 Cuantificación clausular | 75 |
| 2.4.2 Análisis de ACTITUD | 76 |
| 2.4.2.1 Cuantificación de realizaciones de ACTITUD | 78 |
| 2.4.2.2 Realizaciones semántico-discursivas de ACTITUD | 82 |
| 2.4.3 Análisis de COMPROMISO | 84 |
| 2.4.3.1 Cuantificación de realizaciones de COMPROMISO | 85 |
| 2.4.3.2 Realizaciones semántico-discursivas de COMPROMISO | 87 |
| | |
| Capítulo III. Discusión e interpretación de los resultados | 91 |
| 3.1 Identificación y comparación de realizaciones semántico-discursivas | 91 |
| 3.2 Subcorpus universitario: El lenguaje de VALORACIÓN y la evaluación de ensayos académicos | 100 |
| 3.3 Evolución del lenguaje de VALORACIÓN y la experiencia en el uso del inglés académico | 107 |
| 3.4 Discusión general | 110 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo IV. Conclusiones | 113 |
| 4.1 Implicaciones del estudio y consideraciones finales | 116 |
| 4.2 Contribuciones y observaciones para investigaciones futuras | 121 |
| Apéndice A | 124 |
| Apéndice B | 125 |
| Apéndice C | 126 |
| Apéndice D | 128 |
| Bibliografía | 129 |

Lista de figuras

- Figura 1.1 Estratificación del lenguaje según Eggins (2003) y Halliday (2004a).
- Figura 1.2 Ejemplos de rango (Bloor & Bloor, 1995)
- Figura 1.3 Constituyentes de la cláusula (Bloor & Bloor, 1995)
- Figura 1.4 Relación entre contexto situacional y los significados (Christie, 2005)
- Figura 1.5 El género en relación con el registro y el lenguaje (Eggins & Martin, 1997)
- Figura 1.6 Sistema de circunstanciales (Eggins, 2002)
- Figura 1.7 Estructura lógica de un grupo nominal (Halliday, 1994)
- Figura 1.8 Estructura lógica de un grupo verbal (Halliday, 1994)
- Figura 1.9 Relaciones hipotácticas y paratácticas en un complejo clausular (Martin, Matthiessen & Painter, 1997)
- Figura 1.10 Tipos de expansión y proyección en un complejo clausular
- Figura 1.11 Estructura Tema-Rema (Halliday, 2004)
- Figura 1.12 Temas textuales e interpersonales (Halliday, 2004)
- Figura 1.13 Tema múltiple (Halliday, 2004)
- Figura 1.14 Estructura del modo en cláusulas declarativas e interrogativas cerradas (yes/no)
- Figura 1.15 Modalidad en relación con Polaridad y modo verbal (Halliday, 2004)
- Figura 1.16 Tipos de modalidad con Orientación subjetiva y objetiva
- Figura 1.17 Metáfora interpersonal (Halliday, 2004)
- Figura 1.18 Metáforas de Modalidad: cambio de rango por proyección de operante modal a Cláusula y de adjunto modal a Cláusula
- Figura 1.19 Expresiones metafóricas de propuestas y proposiciones
- Figura 1.20 Expresión congruente y metafórica de una cualidad y un proceso
- Figura 1.21 Realización metafórica de un conector a través de un proceso
- Figura 1.22 Sistemas de *VALORACIÓN*: *COMPROMISO*, *ACTITUD* y *GRADACIÓN* (Martin, 2004)
- Figura 1.23 *Juicio* y *apreciación* como institucionalizaciones de *afecto* (Martin & White, 2005)

Figura 1.24 Relación entre niveles de *VALORACIÓN* y *juicio* no autoral

Figura 1.25 Sistema de *COMPROMISO*

Figura 1.26 *Atribución* y *rechazo* modificados por *GRADACIÓN* (Martin & White, 2005)

Figura 3.1 Comparación de proporciones de realizaciones semántico-discursivas de *juicio*

Figura 3.2 Comparación de proporción de realizaciones semántico-discursivas de apreciación

Figura 3.3 Estrategia dialógica predominante en ensayos publicados (Ensayo PP1)

Figura 3.4 Comparación del uso de heteroglosia expansiva

Figura 3.5 Comparación en el uso de recursos de *rechazo*

Figura 3.6 Comparación del uso de recursos de *proclamación*

Figura 3.7 Realizaciones de *ACTITUD* en ensayos de nivel básico por calificación asignada

Figura 3.8 Realizaciones de *ACTITUD* en ensayos de nivel intermedio por calificación asignada

Figura 3.9 Heteroglosia en textos de nivel básico por calificación asignada

Figura 3.10 Heteroglosia en textos de nivel intermedio por calificación asignada

Figura 3.11 Realizaciones de *ACTITUD* en ensayos de nivel avanzado por calificación asignada

Figura 3.12 Heteroglosia en ensayos de nivel avanzado por calificación asignada

Figura 3.13 *ACTITUD* inscrita por subcorpus

Figura 3.14 Heteroglosia por subcorpus

Figura 3.15 Heteroglosia contractiva por subcorpus

Lista de tablas

- Tabla 1.1 Funciones básicas del lenguaje (Halliday, 1975)
- Tabla 1.2. Expresiones en el sistema expresión-contenido durante la Fase I (Halliday, 1975)
- Tabla 1.3 Tipos de procesos y sus participantes (Martin, Matthiessen & Painter, 1997)
- Tabla 1.4 Funciones del habla y sus opciones de respuestas (Halliday, 2004a)
- Tabla 1.5 Operadores verbales finitos (Halliday, 2004a)
- Tabla 1.6 Tipos de adjuntos y su relación con cada Metafunción
- Tabla 1.7 Realizaciones inscritas de *afecto*
- Tabla 1.8 Evaluadores y disparadores de evaluaciones de *afecto*
- Tabla 1.9 realizaciones inscritas de *juicio*
- Tabla 1.10 Categorías de *juicio* realizadas de manera inscrita
- Tabla 1.11 Realizaciones inscritas de *apreciación*
- Tabla 1.12. Tipos de *apreciación* (Martin & White , 2005)
- Tabla 1.13 Realización evocada de *ACTITUD* a través de metáforas experienciales
- Tabla 1.14 Interacción entre inscripción actitudinal y evocación actitudinal (Martin & White, 2005)
- Tabla 1.15 Instanciaciones de *ACTITUD evocadas* a través de procesos y realizaciones *inscritas* potenciales
- Tabla 1.16 Ejemplos de realizaciones de *consideración*
- Tabla 1.17 Realizaciones de *reconocimiento* y *distanciamiento*
- Tabla 1. 18 Realizaciones de *foco* agudizado y desdibujado
- Tabla 1.19 Algunas realizaciones de *intensificación* (Martin & White, 2005)
- Tabla 1.20 Realizaciones de *cuantificación*
- Tabla 2.1 Subcorpus de estudiantes universitarios por nivel y por calificación y subcorpus de autores expertos
- Tabla 2.2 Análisis de un complejo clausular en PP1

Tabla 2.3 Análisis de cláusulas finitas en relación paratáctica e hipotáctica con cláusulas finitas

Tabla 2.4 Nomenclatura empleada para identificar evaluadores y disparadores

Tabla 2.5 Proporción de cláusulas con realizaciones de *ACTITUD* en subcorpus de alumnos universitarios y de autores expertos

Tabla 2.6 Realizaciones inscritas de *ACTITUD* por subcorpus con valor p

Tabla 2.7 Proporción de cláusulas con realizaciones inscritas de *ACTITUD* en subcorpus de alumnos universitarios y de autores expertos con valor de p

Tabla 2.8 Relación *ACTITUD*-calificación en subcorpora de estudiantes universitarios con valor de p

Tabla 2.9 Proporción de realizaciones de *ACTITUD* por subsistemas de *afecto*, *juicio* y *apreciación*

Tabla 2.10 Disparadores de realizaciones de *ACTITUD* en subcorpus de ensayos universitarios y de ensayos publicados

Tabla 2.11 Selecciones semántico-discursivas de *afecto* en subcorpora de autores expertos y estudiantes universitarios

Tabla 2.12 Selecciones semántico-discursivas de *juicio* en subcorpora de autores expertos y estudiantes universitarios

Tabla 2.13 Selecciones semántico-discursivas de *apreciación* en subcorpora de autores expertos y estudiantes universitarios

Tabla 2.14 Proporción de proposiciones heteroglósicas en subcorpora de alumnos universitarios y de autores expertos

Tabla 2.15 Proporción de proposiciones heteroglósicas en subcorpus de alumnos universitarios y de autores expertos con valor de p

Tabla 2.16 Relación heteroglosia-calificación en subcorpora de estudiantes universitarios con valor de p

Tabla 2.17 Proporción de proposiciones heteroglósicamente expansivas y heteroglósicamente contractivas en subcorpora de alumnos universitarios y de autores expertos

Tabla 2.18 Realizaciones semántico-discursivas de *COMPROMISO* en subcorpora de estudiantes universitarios y autores expertos con valor de p .

Tabla 2.19 Realizaciones de las sub categorías de *negación* y *oposición* con orientación y valor de p

Tabla 2.20 Proporción de realizaciones de sub categorías de *proclamación* en subcorpora de ensayos universitarios y publicados

Introducción

Una de las labores más comunes que los docentes de lenguas extranjeras realizan como parte central de sus actividades es la evaluación de textos escritos producidos por sus aprendientes. La centralidad de dicha actividad cobra incluso mayor fuerza cuando la instrucción en una L2 se da en el contexto de la educación superior en licenciaturas que tienen como uno de sus objetivos la formación de usuarios profesionales de dicha lengua. En tales casos, la redacción académica en la L2 requiere ser desarrollada de tal forma que el aprendiente sea capaz de moldear su lenguaje de acuerdo a las expectativas y convenciones de la comunidad académica correspondiente:

[...] “el estudiante de una carrera universitaria se ve inmerso en una comunidad académica específica que maneja un género específico. Dado que el estudiante aspira, de cierto modo, a formar parte de esa comunidad, debe llegar a manejar el género que su comunidad utiliza”. (Zamudio, 2007: p. 148)

Este trabajo se centra precisamente en el análisis de la redacción académica de un área del conocimiento específica, la literatura. En su desarrollo, el presente estudio gira alrededor del concepto de la propiedad lingüística¹ para explorar el grado en que aprendientes universitarios de inglés como L2 en el marco de la Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas (LLyLI) de la Universidad Nacional Autónoma de México alcanzan la redacción de ensayos académicos lingüísticamente apropiados. Esta propiedad lingüística es abordada a partir de problemáticas que resultan relevantes no únicamente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, sino para la Lingüística Aplicada en general.

¹ El concepto de *propiedad lingüística* será abordado y propiamente definido más adelante con el desarrollo de este escrito. Por el momento, conviene únicamente adelantar que se trata de una consideración descriptiva acerca de cuan aceptable es el uso del lenguaje en un determinado contexto y con un propósito en particular.

Problema de Investigación

Como parte de su labor evaluativa de la producción escrita, los docentes en lenguas extranjeras toman en cuenta consideraciones de naturalezas diversas para determinar cuán correctos son los textos que sus alumnos producen. Algunas de esas consideraciones corresponden a la ortografía en los textos, el uso correcto de signos de puntuación, la correcta utilización de vocabulario – cognados, falsos cognados, verbos, adjetivos o adverbios – (Crossman, 2013) y la organización cohesionada y coherente de los párrafos que conforman los textos (Zamudio, 2007). Cuando dicha evaluación se presenta como parte de la instrucción académica correspondiente a una licenciatura, la evaluación de los textos “suele realizarse a partir de la valoración de lo escrito por un estudiante en función de las lecturas asignadas y de observaciones personales. Los estilos privilegiados [...] tienen que ver con la capacidad para reescribir los planteamientos formulados por miembros reconocidos de las comunidades disciplinares y expresarlos por escrito” (Del Rosal, 2007: p. 15). Sin embargo, con frecuencia evaluar estos elementos textuales no basta para juzgar cuán correcto o incorrecto es un texto que ha sido escrito por un aprendiente. Lo anterior se relaciona con la recurrente situación de hallar escritos que a pesar de ser correctos en términos de ortografía, puntuación y organización textual, dan la impresión de que algo en ellos no parece funcionar de un modo del todo satisfactorio sin que sea evidente qué aspecto del lenguaje escrito es el que produce tal impresión. Martin-Uriz & Whittaker (2009) han descrito antes este tipo de situaciones como una “impresión intuitiva de deficiencia e inmadurez en la redacción de los aprendientes”. Del mismo modo, Crossman (2013) define como intuitiva la consideración de que los textos analizados en su estudio parecían cohesionados y coherentes, mas tenían algún tipo de carencia que los hacía poco ‘efectivos’.

Lo arriba descrito indica la necesidad de contar con un enfoque de análisis que permita al analista del discurso y al docente mismo acceder a rasgos lingüísticos que vayan más allá de la gramática, la ortografía y la organización textual. Dicho enfoque tendría que cumplir con la característica de evidenciar propiedades del texto que no sean perceptibles a simple vista o bajo el lente de evaluaciones de corte prescriptivo. Eggins (2003) sugiere que

el uso del lenguaje puede evaluarse en términos de cuán apropiado es desde una perspectiva descriptiva de acuerdo con la cual las selecciones léxicas y gramaticales del hablante resultan de un conjunto de opciones, algunas de las cuales son apropiadas en ciertos contextos culturales y situacionales e inapropiadas en otros. La Lingüística Sistémica Funcional, desarrollada por el lingüista británico M. A. K. Halliday, ofrece la posibilidad de analizar las selecciones léxico-gramaticales y semántico-discursivas del hablante desde la perspectiva descriptiva antes mencionada. Este enfoque posee la particularidad de que su consideración de una dimensión interpersonal del lenguaje y la extensión de su estudio por parte de Martin & Rose (2003) y Martin & White (2005) a través de la Teoría de la Valoración se presenta como un posible punto de partida para develar aspectos del lenguaje escrito que originen la sensación intuitiva de que algo no va bien con ciertos textos a pesar de ser correctos en términos formales.

Justificación del Estudio

En este trabajo se presenta un análisis de las selecciones semántico-discursivas halladas en ensayos académicos universitarios y profesionales en inglés a partir de las categorías de lenguaje evaluativo – de carácter interpersonal – de **ACTITUD** y **COMPROMISO** pertenecientes a la Teoría de la Valoración antes referida. Tal análisis se basa en la idea de que el lenguaje evaluativo, parte del cual es también abordado como meta discurso (Hyland, 2005), puede constituir una zona de interacción lingüística ubicada más allá de los confines de la léxico-gramática en la que el grado de propiedad del uso del lenguaje es determinado por medio de mecanismos lingüísticos poco evidentes a la evaluación de las propiedades formales de los textos. La importancia de considerar el lenguaje evaluativo – o bien, recursos lingüísticos empleados para crear y mantener relaciones con otros hablantes imprimiendo actitudes y posturas – en la producción lingüística como un elemento central definitorio de la propiedad de un texto radica tanto en su ubicación más allá de la léxico-gramática, como en sus propiedades como recursos que no funcionan independientemente de lo esencialmente no evaluativo. Así, considerando el

aspecto interpersonal de lo estudiado por Hyland como meta discurso, es central tomar en cuenta que:

“es una parte esencial de cualquier texto y contribuye en las formas en que éste es entendido y en las reacciones que genera; no es un conjunto de recursos estilísticos separados y separables que puedan ser o no ser incluidos sin afectar cómo se presenta y es leído el texto”. (2005, p. 23)

Cabe señalar que el análisis sistémico funcional de selecciones interpersonales a través de la Teoría de la Valoración ha probado su eficacia para comprender fenómenos de interacción lingüística en diversos contextos, sobre todo el educativo. Sin embargo, es notoria la gran atención que se ha prestado a géneros como las propuestas de investigación (Busseniers, Giles, Núñez & Rodríguez, 2010) y libros de texto (Moss, 2011) a diferencia de lo que se ha hecho con la redacción de ensayos académicos durante el periodo de formación profesional. La investigación en este género, además de ser escasa, se ha centrado en la redacción de estudiantes angloparlantes como en el caso de Lee (2009) y Mei (2007), mas no se ha investigado el lenguaje de valoración en la redacción académica en inglés de estudiantes hispanoparlantes. En el contexto de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el análisis lingüístico del uso de la lengua inglesa de aprendientes mexicanos no ha sido hasta ahora realizado desde la perspectiva de la Teoría de la Valoración; por lo tanto, el análisis desarrollado en este escrito puede constituir el inicio de una forma de acercarse a la redacción académica en inglés como L2 en dicha institución con vías a comprender más ampliamente el proceso de redacción y los factores que intervienen en su ejecución.

Preguntas de investigación

Como se mencionó anteriormente y se recordará más adelante, este trabajo constituye una identificación y comparación del lenguaje evaluativo empleado en ensayos académicos sobre literatura escritos tanto por estudiantes universitarios de la LLyLI de la UNAM como por autores expertos publicados. En el estudio se toman en cuenta los sistemas de *ACTITUD* y *COMPROMISO* de la Teoría de la Valoración para desarrollar un análisis discursivo guiado por las siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo de selecciones de *ACTITUD* realizan los estudiantes de LLyLI de la UNAM y los autores profesionales en sus ensayos académicos sobre literatura?
 - ¿Existen diferencias significativas entre las selecciones de *ACTITUD* realizadas por estos dos grupos de autores?
 - ¿Existe alguna relación entre las selecciones de *ACTITUD* en ensayos académicos de estudiantes universitarios de LLyLI y las calificaciones que les son asignadas por catedráticos universitarios?
 - ¿Hay diferencias significativas entre las selecciones de *ACTITUD* de los estudiantes de LLyLI en diferentes momentos de su instrucción universitaria?
- ¿Qué tipo de selecciones de *COMPROMISO* realizan los estudiantes de LLyLI de la UNAM y los autores profesionales en sus ensayos académicos sobre literatura?
 - ¿Existen diferencias significativas entre las selecciones de *COMPROMISO* realizadas por estos dos grupos de autores?
 - ¿Existe alguna relación entre las selecciones de *COMPROMISO* en ensayos académicos de estudiantes universitarios de LLyLI y las calificaciones que les son asignadas por catedráticos universitarios?
 - ¿Hay diferencias significativas entre las selecciones de *COMPROMISO* de los estudiantes de LLyLI en diferentes momentos de su instrucción universitaria?
- ¿Es posible considerar el lenguaje de *VALORACIÓN* en la redacción académica en L2 como un potencial origen de la sensación intuitiva de ineficiencia en textos formalmente correctos?

En siguientes apartados se detalla los fundamentos teóricos que guían los procedimientos seguidos en este trabajo para dar respuesta a las preguntas de investigación arriba listadas. Del mismo modo, se ofrece una descripción minuciosa de cada uno de los corpora que han sido analizados, los criterios para su selección y los principios metodológicos aplicados durante el desarrollo de los análisis pertinentes. Finalmente, es presentada una discusión acerca de cada uno de los hallazgos realizados, así como de las implicaciones que éstos tienen y podrían tener en el marco de la redacción académica en inglés como L2 en el contexto mexicano.

Capítulo I. Marco Teórico

Como fue mencionado en la introducción de este trabajo, el análisis desarrollado en este proyecto de investigación se basa en la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005), misma que ha sido desarrollada a través de diversos trabajos sobre la significación interpersonal dentro de un marco sistémico funcional (Christie & Martin, 1997; Martin, 1995, 1997a, 1997b; Martin & Rose, 2003; Martin & Rose, 2008). Debido a su naturaleza, ningún trabajo que parta de este enfoque teórico puede prescindir de conceptos y nociones centrales pertenecientes al campo de la Lingüística Sistémica Funcional (LSF). Este capítulo tiene el propósito de presentar tales conceptos elementales con la finalidad de proceder así con una descripción teóricamente sustentada del lenguaje evaluativo y sus funciones como se las concibe en la Teoría de la Valoración.

El primer paso tomado en este apartado es la presentación de la concepción que se tiene del sistema del lenguaje en LSF en términos de su organización, de las funciones para las cuales es empleado y de los factores que determinan su forma en contexto. En un segundo momento, este capítulo presenta los constructos de la Teoría de la Valoración abordando el análisis de la expresión de actitudes en el discurso. Del mismo modo, se ofrece un acercamiento a los recursos lingüísticos de monoglosia y heteroglosia así como de los recursos empleados para la gradación de los enunciados producidos en todo uso del lenguaje.

1.1 La Lingüística Sistémica Funcional y las dimensiones del lenguaje

La Lingüística Sistémica Funcional (LSF), perspectiva lingüística en la cual se encuentran los fundamentos teóricos de este trabajo, es un acercamiento al lenguaje humano desarrollado por el lingüista inglés Michael Halliday (1985, 1994, 2004a) que integra en sus estudios la manera en que la organización del lenguaje se relaciona con la forma en que las personas lo usan. Este enfoque, concebido con el propósito de desarrollar

una gramática que sirva al propósito del análisis de textos², se ubica dentro de la tradición funcionalista europea y resulta principalmente de la influencia de Malinowski, Firth, Hjelmslev y la escuela de Praga. Asimismo, la LSF se centra en el desarrollo de “sistemas gramaticales como medios a través de los cuales las personas interactúan entre sí” (Martin, Matthiessen & Painter, 1997); así, se le puede entender como una lingüística orientada socialmente. Es debido a esta integración teórica que la LSF considera tanto al lenguaje como al contexto social en que éste es empleado como sistemas semióticos íntimamente relacionados. De la relación existente entre estos dos sistemas resulta su carácter sistémico:

... “La teoría sistémica obtiene su nombre del hecho de que la gramática de una lengua se encuentre representada en forma de redes de sistemas, no como un inventario de estructuras. Por supuesto, la estructura es una parte esencial de la descripción; pero es interpretada como la forma externa adoptada por opciones sistémicas, no como propiedades que definen a la lengua. Una lengua es un recurso para generar significado, y el significado reside en patrones sistemáticos de opciones.” (Halliday, 2004a: pp. 23)

En esta descripción ofrecida por Halliday el término clave es el de ‘opción’. El proceso de generar significados a través del lenguaje, como dice Eggins (2003), es realizado a través de la selección de lo que uno dice o escribe de acuerdo con el trasfondo o contexto en que se comunica, es decir, realizando *selecciones lingüísticas* de carácter léxico (la selección de un elemento lingüístico individual o palabra) y de carácter gramatical (selección del orden o disposición del papel que distintos elementos lingüísticos juegan al nivel de cláusula). Esta capacidad de decidir cómo emplear la lengua con base en elementos contextuales es semiótica, ya que es la oposición entre la opción lingüística elegida por el hablante³ y otras opciones potenciales distintas lo que genera un significado determinado y no los elementos lingüísticos en sí mismos. Tal capacidad es además de donde el enfoque hallidayano adquiere su carácter funcional; “proporciona una visión profunda de *por qué* la lengua es lo que es [...] hay algunas funciones que debe cumplir en todas las culturas humanas, independientemente de las diferencias del medio físico y material” (Halliday, 1982). Las funciones a las que Halliday hace referencia se relacionan

² En términos sistémico funcionales, se considera texto a cualquier muestra de lenguaje, escrito o hablado, producido “con propósitos comunicativos por personas reales en circunstancias reales” (Bloor & Bloor, 1995)

³ Halliday (2004a) emplea el término ‘hablante’ para referirse a todo usuario del lenguaje, ya sea de manera oral o escrita. En lo subsecuente, el término se empleará en el mismo sentido a lo largo de todo el trabajo.

con la interpretación de las experiencias del hablante, la expresión de relaciones lógicas entre tales experiencias, la codificación de la participación social del hablante en sus situaciones comunicativas y la expresión simultánea de todo lo anterior en vinculación con su contexto directo:

“Son las demandas planteadas para servir tales funciones las que han dado forma al lenguaje y fijado el curso de su evolución; son funciones constituidas en el sistema semántico del lenguaje y forman la base de la organización gramatical, puesto que la tarea de la gramática consiste en codificar los significados que se desprenden de esas diversas funciones en estructuras articuladas.” (Halliday, 1982: p. 34)

El proceso semiótico de realizar selecciones lingüísticas para el cumplimiento de las funciones referidas por Halliday es posible gracias a una propiedad que distingue marcadamente al sistema semiótico del lenguaje de otros sistemas de significación y que puede comenzar a advertirse a partir de la explicación de Halliday anteriormente citada: su triple estratificación.

1.1.1 Los estratos lingüísticos

En su noción del lenguaje como sistema semiótico, la LSF concibe al lenguaje humano en términos de múltiples dimensiones que interactúan entre sí. El carácter sistémico del lenguaje, es decir, su orden paradigmático en tanto que sistemas de alternativas u opciones que ha sido referido anteriormente es sólo una de esas dimensiones. En una dimensión más, la teoría sistémica funcional sigue a Hjelmslev para describir al sistema lingüístico en términos de dos planos distintos e interrelacionados: contenido y expresión. Estos estratos se encuentran presentes en todo tipo de sistema de significación; sin embargo, en el caso del lenguaje humano el plano del contenido consta a su vez de los estratos de la léxico-gramática – o forma, en Halliday (1975) – y la semántica discursiva. De esta forma, mientras el plano de la expresión se relaciona con “la organización de las realizaciones segmentales y prosódicas de significado en la lengua, ya sea hablada o escrita” (fonología y grafología), el plano del contenido “se relaciona con la construcción de significado” (Martin, 1997). Dentro de éste, el estrato de la léxico-gramática se enfoca en los recursos que integran simultáneamente los significados derivados de las funciones que el lenguaje debe cumplir según lo explicado por Halliday (palabras y estructuras) y el

de la semántica discursiva engloba los recursos que integran las cláusulas de un hablante en un texto cohesivo y significativo. Halliday (2004a) y Eggins (2003) representan esta estratificación del lenguaje ilustrando el rol de cada uno de los estratos en la significación del hablante (figura 1.1).

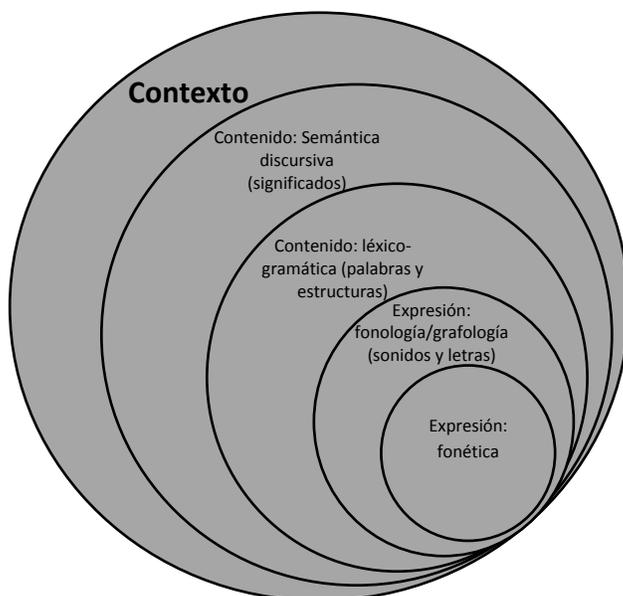


Fig. 1.1 Estratificación del lenguaje. Adaptada de Eggins (2003) y Halliday (2004a).

Como muestra la figura 1.1, para significar el hablante requiere que la gramática funcione como la interfaz entre el lenguaje y sus experiencias y relaciones interpersonales ubicadas en su contexto de comunicación, transformando a éstas últimas en significados dentro del estrato de la semántica discursiva. A su vez, es necesario que los significados resultantes sean convertidos en palabras y estructuras en el estrato de la léxico-gramática y que éstos sean realizados a través de la apropiada organización de elementos fonológicos y/o grafológicos. La presencia del estrato léxico-gramatical en este modelo lingüístico es determinante en el enorme potencial semiótico de las lenguas humanas, pues representa la más amplia posibilidad que tienen los usuarios de una lengua de realizar selecciones lingüísticas suficientemente precisas para cumplir las funciones que del sistema lingüístico se requieran. Halliday (2004a) hace la aclaración de que este proceso de significación

ocurre en el orden aquí descrito si se toma en cuenta la perspectiva del hablante; en el proceso de hallar significado en lo que un hablante enuncia “para un oyente, o lector, los pasos ocurrirían al revés” (p. 25).

1.1.1.1 La cláusula como unidad de análisis

Hasta este punto, se ha atendido la concepción de dos dimensiones en el lenguaje que juegan papeles definitorios en la forma en la que este sistema sirve a la significación por parte del hablante: el lenguaje como sistema de opciones y el lenguaje como estratos de realización de significados. Una tercera dimensión que resulta determinante es la de la estructura, o bien, el aspecto composicional del lenguaje. La noción de estructura bien puede ubicarse dentro del estrato de la léxico-gramática y se la entiende como la representación del lenguaje en relación a sus constituyentes, o en otros términos, como la forma que toman las selecciones lingüísticas del hablante. Halliday (1976) trata al concepto de estructura “como un mecanismo a través del cual el hablante realiza o hace manifiestas las selecciones que ha realizado”.

En la dimensión estructural de la gramática se considera al ‘rango’ como noción organizacional: “niveles composicionales, más bien reducidos en número, organizados por la relación ‘es parte de’” (Halliday, 2004a). De acuerdo con Bloor & Bloor (1995), son cinco los rangos gramaticales: enunciado, cláusula, grupo, palabra y morfema. Sin embargo, dado que las funciones básicas que el lenguaje debe cumplir se relacionan con la representación de la experiencia del hablante y sus relaciones sociales con otros, es la cláusula el rango de estudio más importante para el análisis textual en LSF; “la cláusula tiene un lugar especial en la expresión de significado porque es en este rango donde podemos comenzar a hablar sobre cómo existen las cosas, como ocurren y cómo se sienten las personas en el mundo que nos rodea. Es también en este rango que empleamos la lengua para interactuar con los demás.” (Bloor & Bloor, 1995: pp. 6-7). Estas aserciones acerca del rango de cláusula son ejemplificadas en las figuras 1.2 y 1.3, en las que se hace transparente el hecho de que es al nivel de la cláusula que se comienza a dar cuenta de ‘expresiones completas’ acerca del mundo del hablante. Vale la pena aclarar que en el caso de la figura 1.3 la representación no es exhaustiva respecto a clases de palabras (verbo,

sustantivo, adjetivo, adverbio, etc.) ni de ningún otro rango. Lo anterior se debe a que en tanto que perspectiva funcional del lenguaje, la LSF entiende la etiqueta de ‘clase’ en relación a opciones abiertas disponibles para el hablante y da prioridad a etiquetas que den cuenta de la ‘función’ que las palabras cumplen en la estructura clausular en que se encuentran en tanto que opciones ya elegidas por el hablante en una estructura real (Halliday, 1976); una descripción más detallada se presentará más adelante y en términos funcionales cuando se aborde específicamente las funciones a las que sirve el lenguaje.

| | |
|-----------|---|
| Enunciado | Recent research is shedding new light on how acupuncture might work though we still have no definite answers. |
| Cláusula | Recent research is shedding new light on how acupuncture might work (though) we still have no definite answers |
| Grupo | Recent research is shedding new light no definite answers |
| Palabra | Answers Still |
| Morfema | answer shed[d] -s -ing |

Fig. 1.2 Ejemplos de rango. Adaptada de Bloor & Bloor (1995).

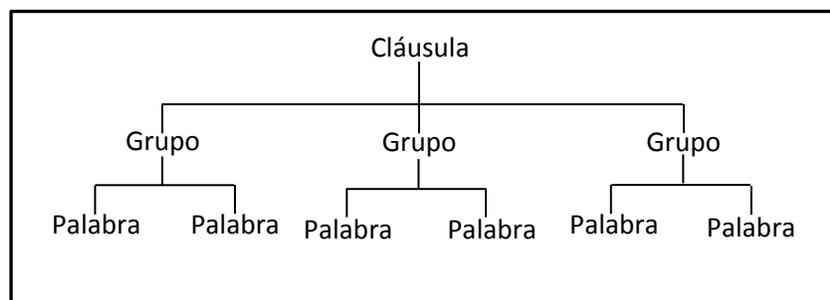


Fig. 1.3 Constituyentes de la cláusula. Adaptada de Bloor & Bloor (1995).

La relevancia de la cláusula como unidad de análisis en la LSF radica en que además de ser, como lo expresan Bloor & Bloor (1995), el rango en que comienza la significación en relación con las experiencias e interacciones del hablante, la cláusula posee la propiedad de comunicar más de un significado al mismo tiempo; esto es, puede expresar

ambos aspectos de la significación en sí misma. Toda vez que se ha hablado de las dimensiones del lenguaje como sistema, como conjunto de estratos y como estructura relacionándolas con el cumplimiento de funciones derivadas de las necesidades interactivas de los hablantes, es posible dar cuenta de la naturaleza de dichas funciones y los significados que con ellas se relacionan de manera más detallada.

1.1.2 Las funciones del lenguaje en contexto

Como enfoque funcionalista, la LSF analiza el uso del lenguaje en el marco de elementos contextuales considerando los propósitos de los hablantes. Un constructo importante en la LSF que deriva de la consideración antes mencionada es el de *metafunción*. La centralidad de esta noción y su diferencia básica con respecto al constructo clásico de *función* son abordados en las líneas siguientes, con la finalidad de dibujar las distinciones que caracterizan a este enfoque en tanto que acercamiento lingüístico funcionalista.

1.1.2.1 De la función a la metafunción

La gran complejidad del lenguaje humano que hasta este punto ha sido brevemente descrita lo convierte en un sistema semiótico único. Poseedor de un gran potencial de significación que resulta de su carácter sistémico y su estructura léxico-gramatical, el lenguaje humano es lo que es debido a las funciones que debe cumplir. Según Malinowski (1923), los propósitos específicos para los que el lenguaje ha sido empleado han dejado huellas en su organización interna y sus esquemas fundamentales son principalmente resultado de los usos más primitivos que se le han dado. Desde el inicio del desarrollo del lenguaje en el niño, las motivaciones que lo impulsan a comunicarse se encuentran directamente relacionadas con funciones derivadas de las necesidades del individuo en su contexto directo. Halliday (1975) propone que son siete las funciones básicas que el lenguaje cumple a través de tres fases de desarrollo lingüístico en los seres humanos:

| FUNCIÓN | GLOSA |
|--------------|--------------------------------|
| Instrumental | <i>Quiero eso</i> |
| Reguladora | <i>Haz lo que te digo</i> |
| Interactiva | <i>Yo y tú</i> |
| Personal | <i>Aquí vengo</i> |
| Heurística | <i>Dime porqué</i> |
| Imaginativa | <i>Imaginemos</i> |
| Informativa | <i>Tengo algo que contarte</i> |

Tabla 1.1 Funciones básicas del lenguaje. Adaptado de Halliday (1975)

La particularidad del desarrollo del lenguaje para el cumplimiento de estas funciones es que evoluciona de un sistema de dos estratos (expresión y contenido sin léxico-gramática) al sistema semiótico de triple estratificación antes descrito. Esto significa que durante lo que Halliday (1975) designa como Fase I en su estudio acerca de su hijo Nigel⁴ (de los 9 a los 16 y medio meses de edad), cada expresión del niño posee una relación directa con un solo significado y, por consiguiente, cumple una sola de las primeras cuatro funciones de la tabla 1.1. Lo anterior da cuenta de que desde el inicio del desarrollo del lenguaje es una motivación funcional específica la que moldea las selecciones del ‘nuevo hablante’, como lo ilustra la tabla 1.2, en la que cada expresión es empleada para cumplir una función específica.

| Contenido | | Expresión | | Glosa |
|--------------|-----------------------|---|--------------------|-----------------------|
| Función | Sist. De cont. | Articulación | Tono (descendente) | |
| Instrumental | Petición (gral.) | [nãnãnã] | Medio | <i>Dame eso</i> |
| | Petición (pájaro) | [bø] | Medio | <i>Dame mi pájaro</i> |
| Interactiva | Iniciación (amistosa) | [ø] | Medio-estrecho | <i>¿Miramos esto?</i> |
| | Respuesta | [ə], [ε] | Bajo | <i>Sí, soy yo</i> |
| Personal | Rechazo | [ǵ ^w xyǵ ^w xyǵ ^w xy] | Bajo-estrecho | <i>Tengo sueño</i> |
| | Interés | [bø] | Bajo | <i>Mira, se mueve</i> |
| Reguladora | Normal | [ə] | Medio | <i>Hazlo de nuevo</i> |
| | Intensificada | [mnŋ] | Alto-ancho | <i>Haz eso ahora</i> |

Tabla 1.2. Expresiones en el sistema expresión-contenido durante la Fase I. Adaptado de Halliday (1975)

⁴ Aunque esta investigación de Halliday es la más representativa en el estudio del desarrollo de las funciones del lenguaje, existen otros trabajos como el de Torr (1997), Painter (2003), entre otros, que han continuado estudiando el desarrollo del lenguaje desde una perspectiva sistémica funcional, enriqueciendo este terreno desde las metafunciones hasta el lenguaje de valoración.

Durante la Fase II (de los 16 y medio a los 18 meses), el número de opciones del niño se amplía, es decir, adquiere nuevas expresiones que además de tener parecido con la lengua materna del infante comienzan a presentarse en combinaciones básicas que posibilitan el comienzo del diálogo. Estas combinaciones representan asimismo el surgimiento de los primeros indicios de la forma gramatical (antes referida como léxico-gramática), del cumplimiento de las tres últimas funciones lingüísticas básicas (tabla 1.1) y la expresión de dos funciones de manera simultánea (*informativa* e *instrumental* en el siguiente ejemplo): “Una o dos veces, encontramos una combinación de funciones en una sola instancia; por ejemplo, *pastel* significando ‘¡Mira!, ¡hay un pastel! – ¡y quiero un poco!’” (Halliday, 1975: p.41). En esa etapa, las expresiones del niño se caracterizan por tener una de dos finalidades o *macrofunciones* (Halliday, 1976): **pragmática** (derivada de las funciones instrumental, reguladora e interactiva) o **matética** (derivada de las funciones heurística y personal, y del aspecto no pragmático de la interactiva). De esta forma, habiendo aparecido el estrato de la léxico-gramática en la Fase II, a partir de la Fase III del desarrollo lingüístico el lenguaje comienza a servir a la representación simultánea de tres clases distintas de significados: **ideacional, interpersonal y textual**. La realización de estos significados representa el cumplimiento de las metafunciones ideacional, interpersonal y textual, respectivamente.

El significado ideacional es el que representa la experiencia a través del lenguaje. A través de este significado los hablantes comunican qué ocurre, qué se hace, quién lo hace y toda una serie de circunstancias de los eventos que experimenta en su mundo interno y externo. El interpersonal es el significado que tiene que ver con la expresión de “las relaciones sociales: cómo interactúan las personas y qué sentimientos y puntos de vista intentan compartir” (Moss, 2011). Finalmente, el significado textual tiene que ver con “la forma en que los significados ideacionales e interpersonales son distribuidos” en un texto (Martin & White, 2005).

Halliday (1975) explica que el hecho de que las expresiones iniciales del infante correspondan a siete tipos de significados directamente relacionados con siete funciones lingüísticas básicas, mientras que las expresiones del sistema lingüístico adulto sirven a la expresión de tres clases de significados relacionados cada uno con una *macrofunción*, no

significa en sentido alguno que las funciones del lenguaje se vean reducidas. Más bien, el lenguaje alcanza tal sofisticación que los significados ligados a las siete funciones básicas se ven fusionados en tres tipos de significado que, en términos de Martin (1997), se “metaredundan” en su contexto inmediato:

“No se debe pensar que en la Fase II lo ‘matético’ es **sinónimo** de ideacional, o que ‘pragmático’ lo sea de interpersonal. Pragmática y matética son categorías funcionales generales del contenido en el desarrollo lingüístico del niño, en el cual cada enunciado es, en principio, **ya sea** una cosa **o** la otra. Ideacional e interpersonal son componentes abstractos funcionales de la gramática, en el sistema desarrollado triestratificado del adulto; aquí cada enunciado es, en principio, **lo uno y** lo otro al mismo tiempo.” (Halliday, 1975: p. 51)

Dado que en el paso del sistema del niño al del adulto las expresiones lingüísticas adoptan tanto una ‘función del lenguaje’ como una ‘función como componente del sistema lingüístico’ simultáneamente, las funciones del lenguaje son referidas como *metafunciones*. Se dice que estas metafunciones se metaredundan en su contexto inmediato porque, como se puede advertir a partir de la figura 1.1, la realización de los significados ideacional, interpersonal y textual tienen lugar como resultado de la influencia de elementos externos al lenguaje que moldean las selecciones lingüísticas de los hablantes. En ese sentido cada significado, y por ende cada metafunción, es resultado de las condiciones situacionales que rodean al hablante y son explicadas a través de la teoría del registro y el género.

1.1.2.2 El Registro: Situación y metafunción

Cuando llega al final de su explicación de la Fase III en el desarrollo lingüístico, Halliday (1975) resalta que una vez dominado el sistema adulto, el ‘nuevo hablante’ continúa su desarrollo en dirección a la construcción de contextos situacionales y culturales. La noción de contexto de la situación fue propuesta originalmente por Malinowski, para quien “el significado de cualquier palabra, oración o frase significativa es el cambio efectivo ocasionado por el enunciado en el contexto de la situación por la cual está envuelto” (1935: p. 213). Así, el significado de cualquier texto y las cláusulas que lo componen se encuentra directamente ligado a las variaciones situacionales que lo rodean.

Estas variaciones, habiendo sido retomadas por Firth, son descritas en la teoría del registro con los conceptos de *campo, tenor y medio*.

El *campo* es la variación del contexto situacional de un evento comunicativo en que es empleado el lenguaje que se relaciona con “lo que está ocurriendo, la naturaleza de la acción social que se está llevando a cabo” (Martin & Rose, 2008). Por lo tanto, esta es la variable contextual que influye en el cumplimiento de la **metafunción ideacional** del lenguaje – también referida como *experiencial* – que da lugar a la realización del significado ideacional. El *campo* es realizado a través de “selecciones experienciales que son más probables que otras” (Martin, 2010) de acuerdo con la naturaleza del intercambio lingüístico en que se encuentre el hablante; un campo determinado (como hablar sobre tenis, fútbol, cine de arte o lingüística funcional) requiere de selecciones *apropiadas* para el mismo.

El *tenor* es la dimensión concerniente a las relaciones existentes entre los hablantes que interactúan en un intercambio lingüístico. Se refiere a la naturaleza de los participantes, su “estatus y sus papeles: qué tipo de relaciones y roles obtienen, incluyendo relaciones permanentes y temporales de uno u otro tipo” (Martin & Rose, 2008). Esta dimensión del contexto de situación influye en la realización del significado interpersonal derivado de la **metafunción interpersonal** del lenguaje.

La dimensión del *medio* está vinculada con el efecto que el canal de comunicación tiene sobre las selecciones lingüísticas que realiza el hablante. En otros términos, el *medio* se refiere al papel del lenguaje en la interacción entre hablantes y la “organización simbólica del texto, el estatus que este tiene y su función en el contexto.” (Halliday, 1985) La realización del significado textual es moldeada por esta variable contextual e implica la unión coherente de los significados interpersonal e ideacional en el texto en el cumplimiento de la **metafunción textual** del lenguaje.

En su acercamiento a las dimensiones contextuales del uso del lenguaje, Martin (2010) se refiere al registro como un sistema semiótico ‘parasito’, en el sentido de que no tiene medios lingüísticos propios y en la única forma en que puede crear significados es a

través de las palabras y estructuras del lenguaje. La figura 1.4 ilustra la relación entre las variables de registro y los tres tipos de significado con cuya realización se vinculan:

| Situación: Dimensión del contexto | (realizado por) | Texto: Componente funcional del sistema semántico |
|--|-----------------|--|
| Campo del discurso (Qué ocurre) | | Significados experienciales |
| Tenor del discurso (Quién participa) | | Significados interpersonales |
| Medio del discurso | | Significados textuales |

Figura 1.4 Relación entre contexto situacional y los significados. Adaptado de Christie (2005).

Esta figura ilustra la relación que une a cada una de las dimensiones del contexto situacional con las estructuras del lenguaje que los realizan para significar. Es notorio que, además de guardar el paralelismo entre cada dimensión y su ‘vehículo’ lingüístico correspondiente, la flecha sugiere la construcción de significado partiendo de un campo – algo de lo que se habla – hasta culminar en la producción lingüística – texto –.

1.1.2.3 El Género: Contexto cultural y propiedad lingüística

El contexto situacional que ilustra la teoría del *registro* es también visto en LSF como el contexto inmediato del uso del lenguaje en el sentido de que representa las influencias más próximas al hablante al momento de realizar sus selecciones lingüísticas. De la misma forma en que estas influencias moldean las selecciones del hablante, las dimensiones del *registro* llevan consigo características de carácter cultural que dan lugar al concepto de *género* como contexto de la cultura. Desde el trabajo de Bajtin (1982) se entendía ya al ‘género discursivo’ como una forma de uso del lenguaje determinada por las condiciones culturales de los hablantes y la función deseada por éstos:

“El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua sino, ante todo, por su composición y estructuración. Los tres momentos mencionados –el contenido temático, el estilo y la composición– están vinculados indisolublemente en la *totalidad* del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados a los que denominamos *géneros discursivos*.” (Bajtin, 1982: p. 248)

De igual manera, Martin (1984) define a los *géneros* como actividades ordenadas y orientadas hacia un propósito específico en las cuales “los hablantes se involucran como miembros de” su cultura y los describe como la manera en la cual se hacen las cosas en una cultura dada cuando el lenguaje es empleado para realizarlas. Además, Martin relaciona su explicación al *género* como moldeador del *registro*:

“Igual que el registro, el género no tiene una fonología propia. Genera significados moldeando al registro –condicionando la forma en la cual el campo, el medio y el tenor son ubicados uno respecto al otro en una cultura dada.” (Martin, 2010: p.25)

De acuerdo con Christie (2004), cualquier texto es una instancia de un género en particular con respecto a la cultura en que se presenta. La noción de instancia – o *instanciación* – a la que se refiere Christie tiene que ver con el potencial total de significación del sistema lingüístico. Según Halliday (2004a), el lenguaje en su totalidad posee un potencial de significar de diferentes formas o instancias; estas instancias, son en otras palabras, textos. Así, de todas las formas posibles que puede tomar el lenguaje, termina por adoptar en su uso las características de un registro y género determinados contextualmente y se ven representados en un texto. Por lo tanto, todo texto es susceptible de ser apropiado o inapropiado al depender su realización de las propiedades de su contexto. Esta noción de propiedad, sin embargo, no se refiere a reglas de carácter prescriptivo acerca de cómo se debe emplear el lenguaje o alguna forma fijada de manera tajante para cada género lingüístico, sino a lo que es descrito por Eggins (2003:136) desde un enfoque funcional descriptivo como una noción de propiedad que “no es evaluada en términos de enunciados sobre ‘reglas’ gramaticales inflexibles, sino como enunciados sobre

la gramática como un conjunto de selecciones utilizadas en contexto. Algunas de esas selecciones son apropiadas en ciertos contextos, pero inapropiadas en otros”.

Tomando en cuenta que el cumplimiento de las tres metafunciones lingüísticas se ve influenciado tanto por la situación de uso del lenguaje como por la cultura de los hablantes, es una consecuencia natural que géneros como los resúmenes de artículos de investigación, discusiones de disertaciones o documentos legislativos – sólo por mencionar algunos a manera de ejemplos – presenten características variables en cuanto a su estructura, sus etapas (Bathia, 1993, citada en Christie, 2006) y, como se discutirá más adelante, en la forma en que los hablantes se sitúan con respecto a sus interlocutores en su discurso de una cultura a otra. La figura 1.5 ilustra esta relación entre los contextos situacional y cultural con las metafunciones ideacional, interpersonal y textual.

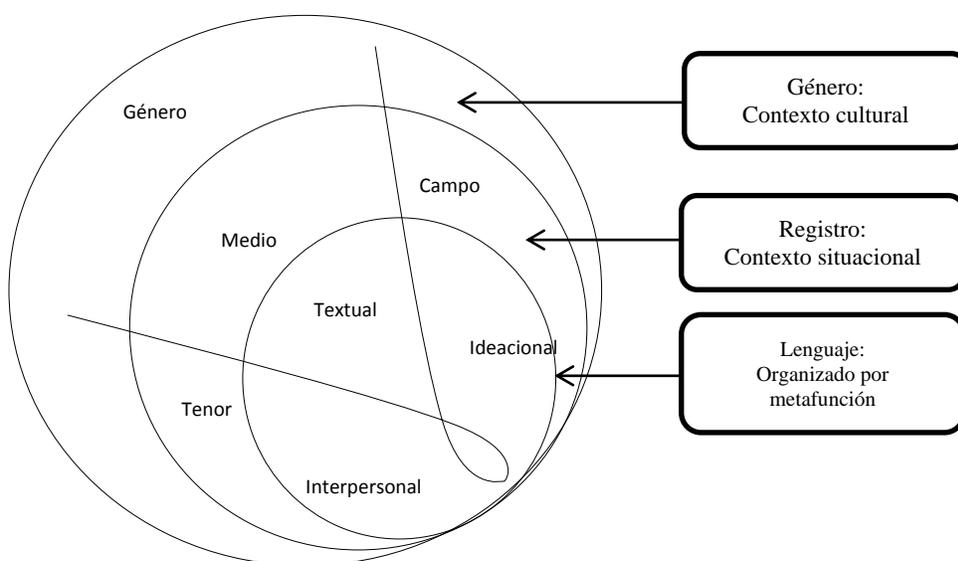


Figura 1.5 El género en relación con el registro y el lenguaje. Adaptado de Eggins & Martin (1997)

1.1.3 Las Metafunciones del lenguaje y su análisis

La complejidad de la relación entre las diferentes dimensiones del lenguaje es tal que una descripción acerca del análisis sistémico funcional de éste hace necesaria la previa introducción de los elementos que influyen en el cumplimiento de las metafunciones lingüísticas y los significados derivados de las mismas respectivamente. Una vez realizada dicha introducción, en este breve apartado se da un esbozo general del análisis de las metafunciones del lenguaje, con un énfasis especial en la metafunción interpersonal, que resulta de especial interés para este trabajo.

1.1.3.1 La Metafunción ideacional

La metafunción ideacional es la que se cumple cuando el lenguaje es empleado para representar experiencias e ideas; esto es, la función de la cláusula como representación. Según explica Halliday (1994), esta representación incluye tanto las experiencias del mundo externo, como las del mundo interno de la conciencia, la reflexión y la imaginación de los hablantes. Esta metafunción consta en realidad de “dos modos, el **experiencial** y el **lógico**” (Martin *et al.*, 1997). Concretamente, la **metafunción experiencial** es realizada por los llamados recursos de *transitividad*, que construyen la experiencia en términos de procesos, participantes y circunstancias. En ese sentido, es posible hablar de una *transitividad nuclear* (procesos y participantes) y una *transitividad circunstancial* (Lavid, Arús & Zamorano-Manzilla, 2010).

En el análisis del sistema de transitividad nuclear se habla de seis tipos de procesos, mismos que son acompañados en la cláusula por participantes cuyas etiquetas funcionales varían dependiendo de la naturaleza del proceso en el cual están involucrados (Tabla 1.3)⁵. Los procesos son realizados por grupos verbales y los participantes por grupos nominales y adjetivales.

⁵ Los ejemplos de las tablas y figuras que se presentan en este escrito se mantienen en su mayoría en inglés por ser la lengua analizada en este proyecto.

| Tipo de proceso | Participantes nucleares | Ejemplo (participantes en negritas) |
|------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| Material | Actor, Meta | She made coffee. |
| Mental | Perceptor, Fenómeno | She saw the car . |
| Relacional: atributivo | Portador, Atributo | Maggie was strong . |
| : identificativo | Símbolo, Valor | Maggie was our leader . |
| Conductual | Actante | She laughed |
| Verbal | Emisor | She replied |
| Existencial | Existente | There was a beautiful princess |

Tabla 1.3 Tipos de procesos y sus participantes. Adaptado de Martin *et al.* (1997).

En el caso de la transitividad circunstancial, se analizan las circunstancias en que ocurre un proceso. Las circunstancias son generales para todos los tipos de procesos por estar involucradas en ellos de manera menos directa que los participantes. Las circunstancias pueden o no estar presentes en la cláusula y son realizadas por grupos preposicionales y adverbiales. Estos grupos son etiquetados de acuerdo con el tipo de circunstancia que representan en la cláusula. La figura 1.6 resume las etiquetas empleadas para este tipo de análisis.

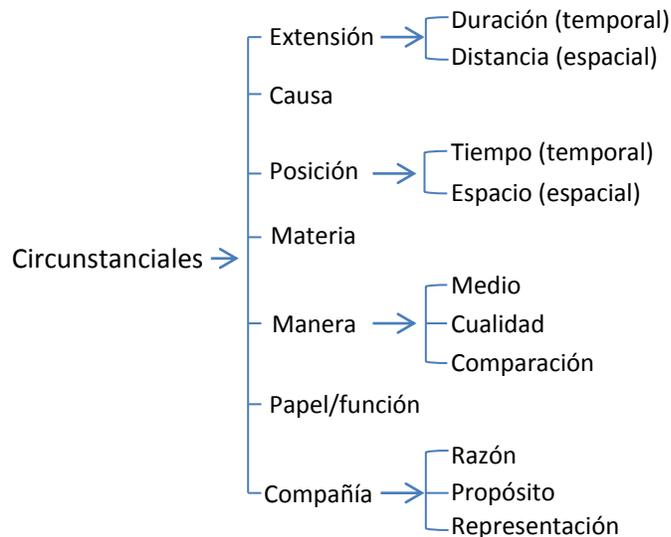


Figura 1.6 Sistema de circunstancias (Eggins, 2002)

La **metafunción lógica** es el componente de la metafunción ideacional que se vincula con la organización de los componentes internos de la cláusula (complejos de palabras) y las relaciones en las que ésta entra al unirse a otras cláusulas en un texto (complejos clausulares). Al interior de la cláusula se habla principalmente de dos estructuras lógicas. En primer lugar la *estructura lógica del grupo nominal* (Fig. 1.7), analizada en términos de orden de **modificación** del ente del que se habla, denominado **cabeza**, que comprende las relaciones de elementos deícticos (especificadores del ‘ente’ del que se habla), numerativos (especificadores de propiedades de cantidad u orden del ‘ente’ del que se habla), epítetos (indicadores de alguna cualidad del ‘ente’ referido) y clasificadores (indicadores de alguna subclase del ‘ente’).

| | | | | | |
|-----------------|------------|----------------------|----------------------|-----------------|---------------|
| Deíctico | Numerativo | Epíteto ₁ | Epíteto ₂ | Clasificador | Ente |
| Those | two | splendid | old | electric | trains |
| ← MODIFICADORES | | | | | CABEZA |
| ζ | ε | Δ | γ | β | α |

Figura 1.7 Estructura lógica de un grupo nominal. Adaptado de Halliday (1994: p 180-191)

En segunda instancia, la estructura del grupo verbal (Fig. 1.8) es analizada en términos del sistema de tiempo primario y secundario (y terciario en algunos casos).

| | | | | | |
|-------------|------------|--------------|------------|-------------|---------------|
| Eats | has | eaten | Has | been | eating |
| -s (“does”) | -s | have... en | -s | have...en | be... ing |
| | → | | → | | |
| | α | β | α | β | γ |

Figura 1.8 Estructura lógica de un grupo verbal (Halliday, 1994: p. 198)

En lo que respecta a las relaciones entre las cláusulas de un texto, se distingue dos tipos: relaciones *tácticas* y relaciones *lógico-semánticas*. **Las relaciones tácticas**, o de *taxis*, son de interdependencia; es decir, la relación entre una serie de cláusulas puede ser *paratáctica* (en cuyo caso se dice que las cláusulas en cuestión tienen el mismo rango y se

las analiza ordenándolas con números: 1, 2, 3...) o *hipotáctica* (cuando una cláusula es ‘dominante’ y otra dependiente y su relación se analiza indicando su jerarquía o rango con el alfabeto griego: α , β , γ ...), aunque ambos tipos de *taxis* pueden presentarse en un mismo complejo clausular (Fig. 1.9).

Las relaciones lógico-semánticas son de la misma manera de dos tipos: de *expansión* y de *proyección*. Una relación de **expansión** implica que en el texto una cláusula es *elaborada* (ejemplificada o especificada por otra), *extendida* (complementada por otra con las conjunciones *y*, *ni*, *pero* y *o*) o *adicionada* (por otra por medio de elementos circunstanciales). Las relaciones de **proyección** se establecen entre una cláusula verbal o mental y una cláusula que ésta proyecta en forma de una locución o idea (Fig. 1.10). Las relaciones lógico-semánticas pueden presentarse en hipotaxis o parataxis.

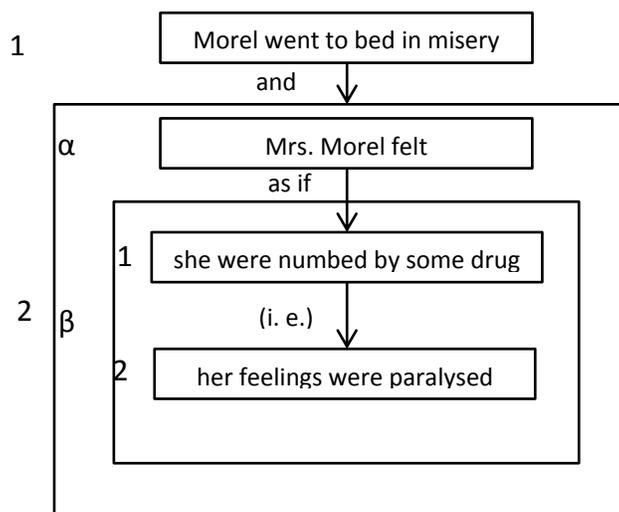


Figura 1.9 Relaciones hipotácticas y paratácticas en un complejo clausular. Adaptado de Martin *et al.* (1997)

| Expansión (elaboración, extensión, proyección) | |
|--|---------------------------------|
| Mary is really tired; | she has been yawning all day. |
| Mary is really tired | and she has lots of work to do. |
| Mary is really tired | of working day and night. |
| Proyección (locución, idea) | |
| My teacher said | (that) he could help me. |
| My teacher thought | he could help me. |

Figura 1.10 Tipos de expansión y proyección en un complejo clausular

1.1.3.2 La Metafunción textual

La metafunción textual, que representa el uso del lenguaje con el fin de organizar el texto como un mensaje, está relacionada con la dimensión situacional de *medio* y en el lenguaje escrito es analizada a través de la estructura temática del texto. En esta estructura temática son dos los elementos principales que entran en escena: **Tema** y **Rema**. En términos de Halliday (2004a), el primero de ellos es entendido como el elemento de la cláusula que sirve como punto de partida del mensaje, mientras que el segundo constituye la parte de la cláusula en la que el Tema es desarrollado. En el idioma inglés, la estructura temática es determinada por el orden en que el hablante presenta la información en la cláusula, jugando el papel de Tema aquella información que aparece en posición inicial. En el siguiente ejemplo de Halliday (2004a), se aprecia la variación entre diferentes selecciones del punto de partida de un mensaje para la comunicación del mismo evento:

| | |
|-------------|--|
| the duke | has given my aunt that teapot |
| my aunt | has been given that teapot by the duke |
| that teapot | the duke has given to my aunt |
| Tema | Rema |

Figura 1.11 Estructura Tema-Rema. Adaptado de Halliday (2004a:p. 66)

Aunque en las cláusulas de la figura 1.11 el Tema es realizado por grupos nominales, otras clases de grupos pueden ocupar la posición Temática. El criterio para identificar hasta qué punto se extiende el Tema de una cláusula proviene de su carácter experiencial y es que el Tema “termina con el primer constituyente que es participante, circunstancia o proceso. Nos referimos a este constituyente, en su función textual, como el Tema tópico” (Halliday, 2004a: p. 79). Debido a esta consideración y al hecho de que la metafunción textual determina “cómo los significados ideacionales e interpersonales se distribuyen en el texto” (Moss, 2011), es posible hablar de *temas interpersonales* y *textuales* que pueden anteceder a un *tema tópico* (Fig. 1.12) dando lugar a *temas múltiples* (Fig. 1.13)

| | | |
|------------------------------|---|--|
| Temas textuales | <i>Continuativo</i> | Indica algún movimiento dialógico. |
| | <i>Conjunción (Tema estructural)</i> | Indica expansión o proyección. |
| | <i>Adjunto conjuntivo</i> | Relaciona la cláusula con texto anterior. |
| Temas interpersonales | <i>Adjunto modal o de comentario (Tema modal)</i> | Expresa juicio o actitud del hablante. |
| | <i>Vocativo</i> | Indica que el hablante se dirige a alguien |
| | <i>Operador verbal finito</i> | Construye tiempo primario o modalidad |

Figura 1.12 Temas textuales e interpersonales. Adaptado de Halliday (2004a: p. 79)

| | | | | | | | |
|--------------|---------------|--------------|--------------|-------------|---------------|---------------|-------------|
| well | but | then | surely | Jean | wouldn't | the best idea | be join in. |
| <i>Cont.</i> | <i>Struc.</i> | <i>Conj.</i> | <i>Modal</i> | <i>Voc.</i> | <i>Finito</i> | <i>Tópico</i> | |
| Tema | | | | | | | Rema |

Figura 1.13 Tema múltiple. Adaptado de Halliday (2004a:p 81)

1.1.3.3 La metafunción interpersonal

Esta es la metafunción dentro de la cual se encuentra el interés principal de este trabajo. Siendo considerada la metafunción de la cláusula como intercambio, esta metafunción es la del “uso del lenguaje para codificar la interacción, permitiéndonos relacionarnos con otros, jugar roles y expresar y entender evaluaciones y sentimientos” (Hyland, 2005). Martin & White (2005) caracterizan a los recursos lingüísticos en su aspecto interpersonal como aquellos a los que “conciernen la negociación social de las

relaciones: cómo interactúan las personas, incluyendo los sentimientos que intentan compartir”. Como se hace evidente a partir de estas definiciones, la metafunción interpersonal está vinculada con la variable situacional de *tenor*.

El carácter de intercambio que la cláusula toma en esta metafunción se debe a la adopción y asignación de roles que un hablante realiza en su interacción lingüística con otros. En este sentido, un hablante adopta ya sea el rol de *dar* o el de *solicitar*. En este juego de roles, lo que se da o solicita pueden ser *bienes y servicios* (como solicitar a alguien que haga algo por nosotros, que nos brinde alguna clase de objeto, u ofrecer hacerlo nosotros mismos por alguien más) o *información* (cuando lo que se brinda o solicita es más bien conocimiento de algún tipo). La forma en que se concibe a la cláusula en el ámbito interpersonal depende del tipo de intercambio que tenga lugar en la interacción lingüística: si se intercambian bienes y servicios la cláusula tiene la función semántica de una **propuesta**; si en cambio, se negocia información, la cláusula es considerada una **proposición**⁶. En estos intercambios lingüísticos se da lugar a lo que Halliday (1985, 1994, 2004a) llama las cuatro funciones básicas del habla: **afirmación, pregunta, ofrecimiento y petición**⁷. La naturaleza dialógica del lenguaje – de vital importancia para el estudio de la significación interpersonal desarrollado en la Teoría de la Valoración – se origina en la susceptibilidad de toda propuesta y proposición de ser aceptada o rechazada (Tabla 1.4).

| | | Iniciación | Respuesta | |
|-----------|--------------------|---|---------------------------------------|--|
| | | | Esperada | Discrecional |
| Dar | Bienes-&-servicios | Oferta <i>Shall I give you this teapot?</i> | Aceptación <i>Yes, please, do!</i> | Rechazo <i>No, thanks</i> |
| Solicitar | | Petición <i>Give me that teapot!</i> | Cumplimiento <i>Here you are</i> | Negativa <i>I won't!</i> |
| Dar | Información | Afirmación <i>He's giving her the teapot</i> | Reconocimiento <i>Is he?</i> | Contradicción <i>No, he isn't</i> |
| Solicitar | | Pregunta <i>Whats is he giving her?</i> | Respuesta <i>A teapot</i> | Desconocimiento <i>I don't know</i> |

Tabla 1.4 Funciones del habla y sus opciones de respuestas. Adaptada de Halliday (2004a)

⁶ Halliday (2004a) señala que el sentido en que se emplea el término *proposición* en relación al significado interpersonal no excluye la función de la cláusula como proposición en el sentido que usualmente se le da, que incluye tanto a preguntas como aseveraciones; en LSF, el término se emplea como alternativa para distinguir entre el intercambio de bienes y servicios y el de información. Más adelante, al abordar el sistema de **COMPROMISO**, se empleará el término en su acepción general.

⁷ Los términos en español para estos y otros conceptos de la LSF pueden variar de un texto a otro. En este caso, se considera en su mayoría las traducciones en Eggins (2005), traducida por Alcántara, F.

El aspecto interpersonal de la cláusula es analizado a través del sistema de **Modo**. Este sistema consiste en dos elementos principales: el *modo* y el *residuo*. A continuación se ofrece una descripción de ambos componentes, así como la influencia de cada uno en la construcción del significado interpersonal.

1.1.3.3.1 Modo

Esta es la parte de la cláusula como intercambio en la que los hablantes determinan la función de sus expresiones y de sus respuestas; esto es, si se expresa una afirmación, una pregunta, un ofrecimiento o una petición. Es en este elemento de la cláusula que las funciones del habla “son expresadas por medio de alguna variación gramatical en particular [...] sin afectar al resto” de la cláusula (Halliday, 2004a: p. 111). En inglés, lengua analizada en este trabajo, la forma en que estas funciones son expresadas es a través del orden de sus elementos **sujeto** y **finito**.

El *sujeto* es realizado por un grupo nominal y representa aquello con respecto a lo cual una proposición puede ser afirmada o negada. El elemento *finito*, por otro lado, forma parte del grupo verbal de la cláusula y tiene la función de hacer que la proposición en cuestión sea argumentable; “le brinda un punto de referencia respecto al aquí y ahora [...] relaciona la proposición con su contexto en el evento de habla” (Halliday, 2004a: p. 115). La ‘finitud’ de las proposiciones es realizada por operadores finitos de carácter temporal y/o modal que indican a su vez la **polaridad** positiva o negativa de la proposición (Tabla 1.5). En los ejemplos de la figura 1.14 se muestra la relación entre el orden de los elementos del **modo** y la función de habla de la cláusula.

a) Declarativa

| | | |
|---------------|--------|---------------|
| The governess | has | lost her mind |
| Sujeto | Finito | Residuo |
| Modo | | |

b) Interrogativa cerrada

| | | |
|--------|---------------|----------------|
| Has | the governess | lost her mind? |
| Finito | Sujeto | Residuo |
| Modo | | |

Figura 1.14 Estructura del modo en cláusulas declarativas e interrogativas cerradas (yes/no)

| Operadores temporales: | | | |
|---------------------------|--|---|---|
| | Pasado | Presente | Futuro |
| Polaridad positiva | did, was, had, used to | does, is, have | will, shall, would, should |
| Polaridad negativa | didn't, wasn't, hadn't, didn't + used to | doesn't, isn't, hasn't | won't, shan't, wouldn't, shouldn't |
| Operadores modales | | | |
| | Alto | Medio | Bajo |
| Polaridad positiva | can, may, could, might, (dare) | will, would, should, is/was to | must, ought to, need, has/had to |
| Polaridad negativa | Needn't, doesn't/didn't + need to, have to | Won't, wouldn't, shouldn't, (isn't/wasn't to) | Mustn't, oughtn't to, can't, couldn't, (mayn't, mightn't, hasn't/hadn't to) |

Tabla 1.5 Operadores verbales finitos. Adaptado de Halliday (2004a: p 122)

1.1.3.3.2 Residuo

El residuo es todo lo que resta de la cláusula fuera del **modo**. Se compone de tres tipos de elementos funcionales: “solo un Predicador, uno o dos Complementos y un número indefinido de Adjuntos” (Halliday, 2004a). Éstos elementos son realizados por un grupo verbal menos el operador finito (por lo que el Predicador es por sí mismo no finito), por grupos nominales y por grupos adverbiales/frases preposicionales, respectivamente.

El *Predicador* cumple con las funciones de especificar el proceso del que se ‘responsabiliza’ al Sujeto, definir la voz de la cláusula (activa, pasiva) y, de ser el caso,

especificar el ‘tiempo secundario’ (relativo al primario expresado por el elemento *finito*). Un **Complemento** es un elemento “que tiene el potencial de ser Sujeto, pero no lo es” en una determinada cláusula bajo análisis (Halliday, 2004a: p 123); es decir que en algún punto del diálogo puede tomar el rol de Sujeto, pero no lo tiene en la cláusula en cuestión. Finalmente, los **Adjuntos** son los elementos del residuo que no tienen el potencial de convertirse en Sujetos en ningún punto del intercambio lingüístico. Como resultado de la ‘metaredundancia’ entre las metafunciones del lenguaje, existen puntos en los que éstas se relacionan de manera muy directa. Tal es el caso de los adjuntos, que al relacionarse con otras metafunciones pueden ser *experienciales, interpersonales y textuales*⁸ (Tabla 1.6)

| Metafunción | Tipo de adjunto | Ejemplo | | |
|----------------------|---|--|---|---|
| Experiencial | Circunstancial | Someone’s written on that paper . | | |
| Interpersonal | Modal | Temporalidad | eventually, once, already, no longer, etc. | |
| | | Modalidad | Probabilidad | certainly, always, possibly, etc. |
| | | | Habitualidad | always, never, occasionally, etc. |
| | | | Intensidad | totally, entirely, scarcely, hardly, etc. |
| | | Proposicionales | naturally, obviously, surprisingly, hopefully, etc. | |
| Interpersonales | honestly, actually, personally, tentatively, etc. | | | |
| Textual | Conjuntivos | however, but, meanwhile, next, again, etc. | | |

Tabla 1.6 Tipos de adjuntos y su relación con cada Metafunción

1.1.3.3 Modalidad

El sistema de Modalidad funciona como parte del Modo de la cláusula en su investidura interpersonal y es de gran importancia para este trabajo, de ahí que se le dedique un apartado propio en este escrito. En términos generales, este sistema “ofrece a los usuarios de una lengua la posibilidad de expresar varios grados de indeterminación entre los dos polos de positividad total o negatividad total de un enunciado” (Gruber, 2004). La realización de esta ‘indeterminación’ recae sobre operadores modales (Tabla 1.5) y por adjuntos modales de habitualidad y probabilidad en el Modo. Halliday (1994) distingue

⁸ Los diferentes tipos de adjuntos y sus significados son de gran relevancia para la Teoría de la Valoración. Más adelante se abordará estos elementos del Residuo con más detalle cuando se trate los sistemas de *Actitud* y *Compromiso* de esa teoría.

entre *modalización* y *modulación*, correspondiendo la primera a las *proposiciones* – evaluando su validez en términos de probabilidad y habitualidad – y la segunda a las *propuestas* – indicando algún grado de obligación o disposición para la aceptación de la propuesta –. Ambos tipos de modalidad son también conocidas como *modalidad epistémica* y *modalidad deóntica*, respectivamente. (Figura 1.15)

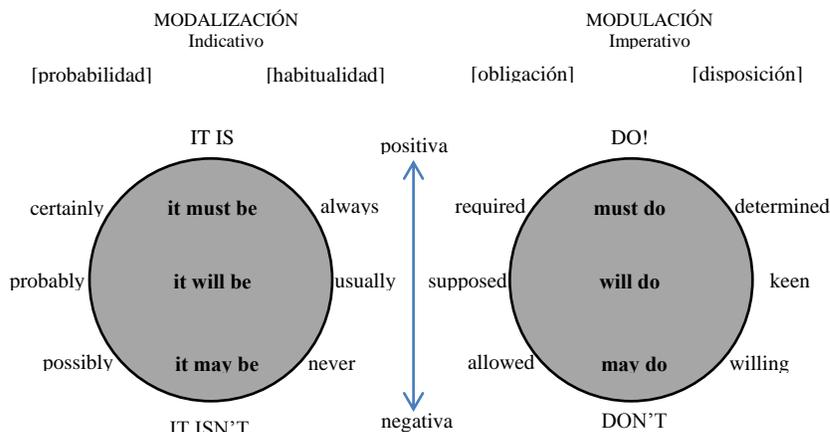


Figura 1.15 Modalidad en relación con Polaridad y modo verbal. Adaptado de Halliday (2004: p. 619)

La función semántica de la Modalidad se ubica en la metafunción interpersonal debido a que representa la opinión o certeza que los hablantes imprimen en sus proposiciones/propuestas. La opinión/certeza de los hablantes puede expresarse de manera objetiva o subjetiva, dando a sus evaluaciones una Orientación. La orientación objetiva de una proposición/propuesta es identificable por la ausencia de operadores modales, mientras que una proposición/propuesta subjetiva realiza la opinión/certeza del hablante a través de dichos operadores. (Figura 1.16)

| | Subjetiva | Objetiva |
|----------------------------|---------------------------------------|--|
| Modalización: probabilidad | The Governess must have lost her mind | The Governess certainly lost her mind |
| Modalización: habitualidad | The reader will be confused | The reader is usually confused |
| Modulación: obligación | Writers should project images | Writers are supposed to project images |
| Modulación: disposición | Readers will look for images | Readers are keen to look for images |

Figura 1.16 Tipos de modalidad con Orientación subjetiva y objetiva

Las tres metafunciones del lenguaje, como se ha mencionado anteriormente, son realizadas simultáneamente en el estrato de la léxico-gramática en el rango de la cláusula. La construcción de intercambios lingüísticos de acuerdo con el *tenor* (proposiciones/propuestas), de representaciones de la experiencia según el *campo* (figuras) y de información organizada adecuadamente según el *medio* (menajes), sin embargo, no siempre es realizada de la forma en que ha sido ilustrada en los gráficos de este apartado. Existen en el uso del lenguaje realizaciones que trascienden semánticamente el rango clausular en lo que Halliday denomina Metáforas gramaticales (1985, 1994, 2004a). Estas expresiones metafóricas son de gran relevancia para la Teoría de la Valoración y para este trabajo, y son abordadas en el siguiente apartado.

1.1.3.4 Expresiones metafóricas

Para comenzar este apartado, comenzamos por presentar el siguiente ejemplo de Halliday (2004a) de un complejo clausular en el cual encontramos dos tipos de análisis: lógico e interpersonal;

| | | | | | | |
|---------------|---------------|-------------------|---------------|------------------|---------------|-------------------|
| I | don't | believe | that pudding | ever | will | be cooked |
| α | | | β | | | |
| <i>Sujeto</i> | <i>Finito</i> | <i>Predicador</i> | <i>Sujeto</i> | <i>Modalidad</i> | <i>Finito</i> | <i>Predicador</i> |
| Modo | | Residuo | Modo | | | Residuo |

Figura 1.17 Metáfora interpersonal. Adaptado de Halliday (2004a: p 613)

El complejo clausular de la figura 1.17 muestra las selecciones de un hablante para dar cuenta de un evento a través de la *proyección*, lo cual tiene un sentido ideacional. En ese complejo hallamos adicionalmente una evaluación que el hablante hace acerca de la probabilidad de que ese evento (*the pudding ever being cooked*) ocurra, lo cual tiene entonces un carácter interpersonal. El hecho de encontrar más de un significado en este complejo clausular no tiene nada de particular, lo que sí lo tiene es que el significado interpersonal que adquiere es realizado a través de dos cláusulas y no de una sola como típicamente esperaríamos (como sería por ejemplo, *That pudding will probably never be cooked*). Además, el hablante evalúa la probabilidad a través de la cláusula mental α (*think*) que proyecta y evalúa a β y no a través de un adjunto modal (como *probably*, por ejemplo).

Halliday denomina a expresiones como la ejemplificada en la figura 1.17 *metáforas gramaticales*, “una variación en la expresión de un determinado significado” (1994: p. 342), en este caso, una variación en la manera de expresar el significado interpersonal; la modalidad se presenta en la forma de un proceso mental (experiencial) y no de un adjunto modal. Según Halliday, cuando se presenta un fenómeno como éste ocurre un “**realineamiento** en la relación realizativa entre la semántica y la gramática” resultando en lo que él denomina expresiones *incongruentes*, mismas que son características del lenguaje adulto. Estas formas gramaticales incongruentes o metafóricas se presentan en la expresión de significados ideacionales e interpersonales.

1.1.3.4.1 Metáforas interpersonales

En el caso de las metáforas interpersonales, encontramos dos tipos de expresiones incongruentes, las *metáforas de modalidad* y las *metáforas de modo*. Las primeras se relacionan con las estrategias de los hablantes para “expresar sus opiniones –o mejor dicho, quizás, disimular que están expresando sus opiniones” (Halliday, 2004a). Dichas estrategias tienen que ver con la orientación de la modalidad que el hablante expresa; es decir, si la modalidad de sus expresiones es subjetiva u objetiva. Además, se contempla el criterio de si la objetividad o subjetividad modal se hará explícita o implícita. Toda expresión explícitamente subjetiva y explícitamente objetiva es metafórica, debido a que en ellas la “estrategia es ascender la evaluación interpersonal del rango de grupo al rango de cláusula –de grupo adverbial o frase preposicional que funciona dentro de una cláusula simple a una cláusula que funciona dentro de un nexo clausular de proyección” (Halliday, 2004a: p.326).

| | | | | | |
|---|--|----------|---------|---|--|
| Congruente: Implícitamente subjetiva | Incongruente: Explícitamente subjetiva | | | | |
| She may have lost her mind | I think she lost her mind | | | | |
| | <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">α</td> <td style="text-align: center;">β</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">↖</td> </tr> </table> | α | β | ↖ | |
| α | β | | | | |
| ↖ | | | | | |
| Congruente: Implícitamente objetiva | Incongruente: Explícitamente objetiva | | | | |
| She probably lost her mind | It is probable that she lost her mind | | | | |
| | <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">α</td> <td style="text-align: center;">β</td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">↖</td> </tr> </table> | α | β | ↖ | |
| α | β | | | | |
| ↖ | | | | | |

Figura 1.18 Metáforas de Modalidad: cambio de rango por proyección de operante modal a Cláusula y de adjunto modal a Cláusula

Por otro lado, las *metáforas interpersonales de modo* son representaciones indirectas de las funciones básicas del habla (afirmación, pregunta, ofrecimiento y petición) en las diferentes investiduras en que pueden presentarse: promesas, amenazas, advertencias, prohibiciones, entre otras. Al igual que las metáforas de modalidad, las *metáforas de modo* son realizadas a través de la proyección y “la función del habla puede ser representada como una proposición substantiva por derecho propio; y esta proposición es una figura de percibir o decir que proyecta a la propuesta o proposición original” Halliday (2004a: p. 627). Las *metáforas de modo* dan así la posibilidad de que el hablante exprese sus proposiciones/propuestas investidas de preguntas o afirmaciones (Figura 1.19), ampliando el potencial de significación que el hablante tiene a su disposición en la negociación dialógica en términos de distancia entre hablantes.

| Congruente: implícita | | Incongruente: Explícita |
|------------------------------------|---|--|
| i Read this book | → | I'd like you to read this book α β |
| ii Call me tonight | → | May I ask you to call me tonight? α β |
| iii That house is expensive | → | I assure you that house is expensive α β |
| iv That is a terrible film | → | Can you believe that is a terrible film? α β |

Figura 1.19 Expresiones metafóricas de propuestas (i, ii) y proposiciones (iii, iv)

1.1.3.4.2 Metáforas ideacionales

Por sus características, las metáforas interpersonales representan alternativas para realizar significados relacionados con la interacción entre hablantes y las relaciones entre ellos (de autoridad, de distancia, etc.). Las *metáforas ideacionales* por su parte son variaciones en la representación lingüística de la realidad y, al opuesto al proceso que tiene lugar en las metáforas interpersonales, las de tipo interpersonal implican un ‘descenso’ en el rango de una cláusula al de grupo nominal o adjetival (Fig. 1.20). Halliday se refiere a este tipo de variación realizativa como propiedades características del lenguaje escrito

adulto en las que usualmente “procesos y cualidades son construidos como si fueran entidades” (2004a).

| Expresión congruente | | Expresión metafórica |
|----------------------------------|---|----------------------------|
| i The Governess was desperate | → | The Governess' desperation |
| ii The Governess suspected Miles | → | The Governess' suspicions |

Figura 1.20 Expresión congruente y metafórica de una cualidad y un proceso

Las metáforas gramaticales de la figura 1.20 son denominadas *metáforas experienciales* por relacionarse con variaciones en la realización del sistema de transitividad. Paralelamente a éstas, encontramos las denominadas *metáforas lógicas* (Colombi, 2006). Este último tipo de metáfora gramatical implica la representación de relaciones lógicas a través de un proceso o un grupo nominal, substituyendo así elementos conectores. Este tipo de metáforas cambia significativamente la semántica de las relaciones lógico-semánticas que representan. Halliday brinda el ejemplo de una “relación temporalmente invariable lógico semántica como la de causa [...] construida como proceso” marcado por tiempo o modalidad (Halliday, 2004a). Este ejemplo se ilustra en la figura 1.21.

| Expresión congruente | | | Metáfora grammatical lógica |
|---|---|---|---|
| People suffer because a euthanasia law is absent | | → | The absence of a euthanasia law causes suffering |
| 1 | 2 | | |

Figura 1.21 Realización metafórica de un conector a través de un proceso

Es interesante notar lo estrecho de la relación entre las metáforas lógicas y las experienciales; expresar metafóricamente la causalidad entre las cláusulas 1 y 2 de la figura anterior implica a su vez la expresión metafórica de los procesos *suffer* (nominalizado en *suffering*) y la cualidad *absent* (nominalizada como *absence*).

1.2 La Teoría de la Valoración: negociación de actitudes y posicionamiento en el discurso.

La Teoría de la Valoración (TV) es una extensión del estudio de los recursos lingüísticos de significación interpersonal ofrecidos por Halliday (1985,1994). Desarrollada inicialmente por Jim Martin (1992), la TV aborda la dimensión interpersonal del lenguaje en términos de la presencia subjetiva de los hablantes en los textos que producen, la forma en que exponen sus opiniones y emociones, y la manera en que se posicionan a sí mismos y a sus interlocutores con respecto a sus puntos de vista con base en valores, gustos y emociones compartidas por la comunidad en la que interactúan. Para Martin (2000) un diálogo implica más que un simple intercambio de bienes y servicios, dado que al observarlos con detenimiento, “las emociones, juicios y valores son sitios alrededor de los cuales puede tener lugar la negociación” (p. 145). En este respecto, la TV parte de un marco de recursos interpersonales del inglés que la lleva más allá de las consideraciones tradicionales relacionadas con las funciones del habla y la estructura del intercambio lingüístico (Martin, 2004a). La TV sigue asimismo la propuesta de acercamientos anteriores a la subjetividad en el texto en las que se establece que los hablantes se hacen presentes en todo momento a través de las selecciones lingüísticas que imprimen en sus textos:

“Toda *unidad léxica es, en un sentido, subjetiva*, dado que las ‘palabras’ de la lengua jamás son símbolos substitutivos e interpretativos de las ‘cosas’ [...] la lingüística repite y demuestra que de ninguna manera las producciones discursivas que autorizan las lenguas encierran un ‘análogo’ de la realidad, puesto que recortan a su manera el universo referencial e imponen una ‘forma’ particular a la ‘substancia’ del contenido, organizan el mundo, por medio de una ‘abstracción generalizadora’, en clases denotadas, sobre la base de ejes semánticos parcialmente arbitrarios, y que ‘programan’ así de manera *forzada* los comportamientos perceptivos y descriptivos de la comunidad hablante.” (Kerbrat-Orecchioni, 1980: p. 70)

Como se puede advertir en su naturaleza interpersonal, hablar de la TV en los términos ya mencionados presupone una concepción del texto, tanto hablado como escrito, como un proceso lingüístico en el cual interactúan dos partes: el hablante y su(s) oyente(s)/lector(es). Adicionalmente, para referirse a valores o gustos compartidos por

miembros de una comunidad en el marco de un estudio del significado interpersonal, es menester contemplar al texto como una instancia del género al que pertenece resaltando la importancia de la experiencia lingüística del hablante como miembro de su *comunidad lingüística*: “El punto central es [...] que son individuos que actúan como *miembros de una comunidad* quienes usan el lenguaje para participar en estas prácticas [discursivas] o para alcanzar sus propósitos.” (Hyland, 2005)

El mérito de Martin y sus colaboradores en el desarrollo de la TV es haber conseguido una descripción organizada y holística de los elementos léxicos y léxico-gramaticales subjetivos, alcanzando descripciones de tipo interpersonal que logran evitar la sobre generalización de conceptos o, por el contrario, acercamientos demasiado limitados que excluyeran elementos claramente interpersonales por estar relacionados con rasgos *textuales* del discurso, como es el caso de Hyland (2005); La base sistémica funcional de la TV permitió a Martin y White un análisis interpersonal de las expresiones de actitudes y del posicionamiento dialógico del hablante realizados por recursos lingüísticos vinculados a las tres metafunciones del lenguaje. Los rasgos interpersonales del texto antes mencionados son estudiados en el marco de la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005) a través de los sistemas de valoración de **ACTITUD**, **COMPROMISO** y **GRADACIÓN**, que constan a su vez de subsistemas de evaluación: (Figura 1.22).

El sistema de **ACTITUD** abarca los recursos disponibles a los hablantes para expresar emociones, juicios de carácter ético sobre el comportamiento de las personas y opiniones acerca de las propiedades estéticas de entidades y procesos. Por otra parte, los medios lingüísticos empleados para posicionarse en el texto y tomar en cuenta tanto al interlocutor⁹ como a otros hablantes de la comunidad lingüística son analizados en términos de *heteroglosia* como parte del sistema de **COMPROMISO**. Finalmente, el sistema de **GRADACIÓN** es aquel en el cual la TV involucra recursos lingüísticos empleados para variar la intensidad y la precisión de las evaluaciones presentadas en un texto. Este apartado tiene el propósito de abordar las nociones teóricas que dan lugar a la posibilidad de estudiar la significación interpersonal a través de estos sistemas de valoración. Del mismo modo, se

⁹ En adelante, nos referiremos al *interlocutor* como el **lector**. Aunque los sistemas de Valoración son aplicables al estudio del discurso oral, en el que *oyente* sería más apropiado, la preferencia por el término **lector** obedece al enfoque metodológico de este trabajo.

presenta una justificación de su relevancia en el análisis del discurso escrito en ámbitos académicos y educativos.

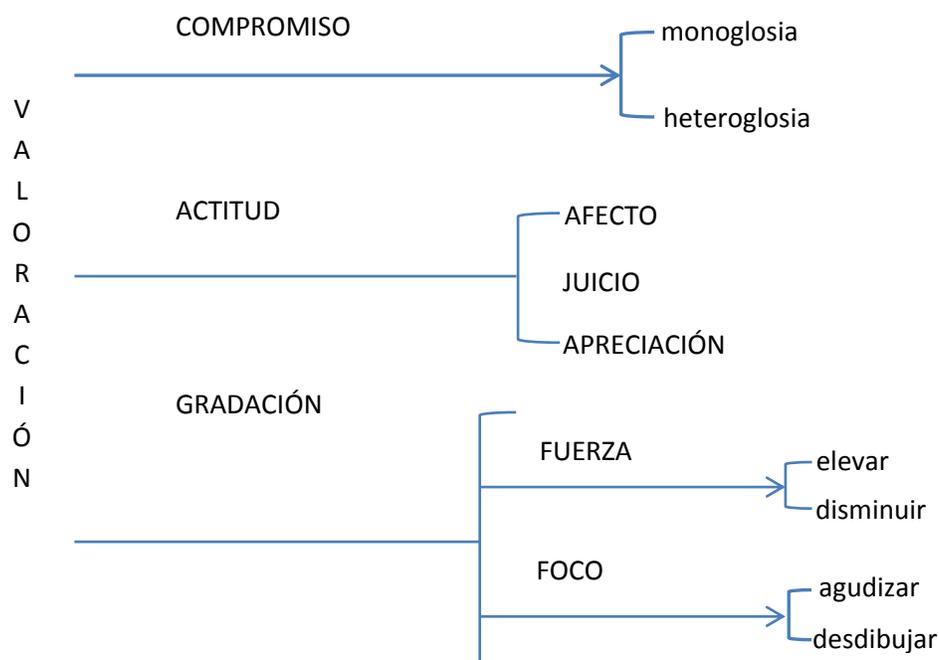


Figura 1.22 Sistemas de *VALORACIÓN*: *COMPROMISO*, *ACTITUD* y *GRADACIÓN*. Adaptado de Martin (2004)

1.2.1 El sistema de *ACTITUD*

El primer sistema de valoración que abordaremos es el de *ACTITUD*. Este sistema abarca dominios semánticos relacionados con las nociones de afectividad, ética y estética. La expresión lingüística de la *ACTITUD* es realizada a través de los subsistemas de *afecto*, *juicio* y *apreciación*. El primero de ellos abarca las expresiones empleadas para compartir emociones e invitar al lector a compartirlas, mientras que el segundo involucra los recursos de evaluación ética de las personas. El subsistema de *apreciación* tiene que ver con la consideración de la calidad estética de cosas, personas y eventos por parte del hablante. También se considera al sistema de *ACTITUD* como el sistema de las *formas de sentir*

debido a que las expresiones relacionadas con el *juicio* y la *apreciación* son consideradas como institucionalizaciones resultantes de la evolución de la expresión de emociones en un sentido ontogenético y filogenético¹⁰ (Figura 1.23). A la realización de cada tipo de *ACTITUD* corresponden patrones léxico-gramaticales particulares. A continuación de detalla cada una de esas realizaciones.

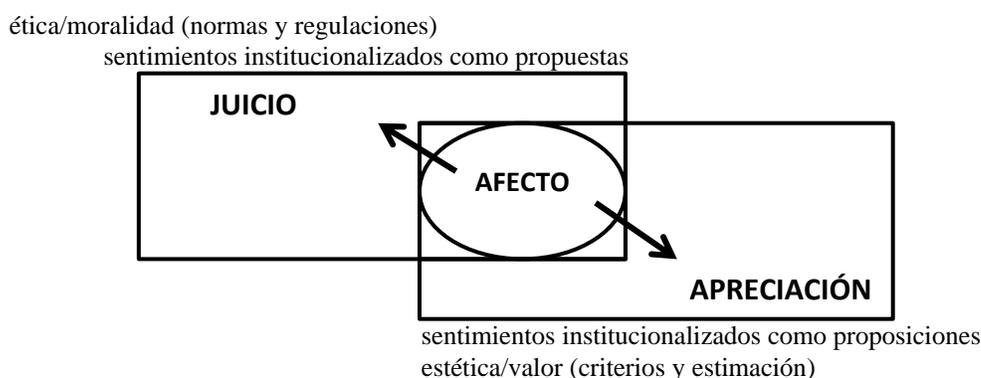


Figura 1.23 *juicio* y *apreciación* como institucionalizaciones de *afecto*. Adaptado de Martin & White (2005)

1.2.1.1 El subsistema de *Afecto*

En una definición concisa, Martin (2000) se refiere al subsistema de *afecto* como los recursos que se despliegan para construir respuestas emocionales a través del lenguaje, respuestas como felicidad, tristeza, miedo, desprecio, etc. Las realizaciones lingüísticas de *afecto* se presentan, como se mencionó anteriormente, en estructuras léxico-gramaticales concernientes a las tres metafunciones; por lo tanto, típicamente se las encuentra realizadas en el discurso en forma explícita o *inscrita* como *cualidades*, *procesos mentales* y *conductuales*, y *adjuntos modales* (Tabla 1.7). Para fines de análisis textual, Martin & White (2005) proponen distinguir las realizaciones de *afecto* entre *positivas* y *negativas*, además de clasificarlas en las sub categorías de *in/felicidad*, que tiene que ver con “las cosas del corazón” (Martin & White, 2005); *in/seguridad*, relacionada con el bienestar eco-

¹⁰ Painter (2003) muestra que los primeros rasgos evaluativos del hablante en su desarrollo lingüístico son de carácter emotivo o afectivo, siendo éste el punto a partir del cual se desarrolla el uso de evaluaciones morales y estéticas a través del desarrollo del lenguaje. Estos procesos de desarrollo del repertorio lingüístico de un ‘nuevo hablante’ y la evolución de ese repertorio a través de la adquisición de una identidad cultural son referidos como *ontogénesis* y *filogénesis*, respectivamente (Matthiessen *et al.*, 2010).

social y sensaciones de ansiedad y confianza; y *in/satisfacción*, que abarca emociones sobre la satisfacción de necesidades y el logro de metas personales. Es importante mencionar que los mismos autores advierten sobre la posible necesidad de considerar otras sub categorías de acuerdo con las necesidades particulares del analista del discurso.

| REALIZACIÓN | EJEMPLO | ETIQUETA |
|-------------|---|--------------------|
| Cualidad | Estragon is a depressed character | Epíteto |
| | Estragon was sad | Atributo |
| | The white man sailed away sadly | Circunstancia |
| Proceso | The reader starts to wonder about her sanity | Proceso mental |
| | The Governess cries all the time | Proceso conductual |
| Comentario | Fortunately , Conrad doesn't have this problem | Adjunto modal |

Tabla 1.7 Realizaciones inscritas de afecto

Adicionalmente, en un análisis de *VALORACIÓN* es necesario tomar en cuenta quién experimenta el *afecto* en cuestión dentro el texto y qué la provoca. Estas nociones son referidas por Martin & White como *„emoter”* y *“trigger”*; en este escrito se las traduce como *evaluador* y *disparador*. La importancia de estos conceptos radica en que en el discurso es posible hallar alternativamente valoraciones de diversos tipos que se atribuyen al autor y valoraciones que éste reporta, mas son atribuibles a un valorador externo o incluso interno al texto, generando la distinción entre valoraciones *autorales* y *no autorales*. En la tabla 1.8, se muestra valoraciones de *afecto* obtenidas de un corpus original de aprendientes de inglés como L2 y se da cuenta de qué valoraciones son autorales, marcándolas con ‘A1’ como evaluador, y cuales son no autorales. En el caso de éstas últimas, por ser alguien distinto al autor del texto analizado quien experimenta las emociones reportadas, se indica al evaluador con CH (del inglés *character*). Se puede apreciar en los ejemplos que las valoraciones no autorales son internas al texto, pues corresponden a emociones experimentadas por personajes de una obra literaria comentada en el escrito analizado y no por el autor del mismo. También se muestran los disparadores de las valoraciones, marcando con A2 cuando el disparador es un escritor distinto al alumno autor del ensayo analizado, con A1 cuando es el estudiante mismo, con CH si es algún personaje de una obra comentada en el ensayo, y finalmente con OTH (del inglés *others*) cuando el disparador es algún elemento externo al ensayo. Las realizaciones de *afecto* están enmarcadas en las categorías originales de Martin & White (2005).

| Evaluador | Disparador | Valoración | Felicidad | Seguridad | Satisfacción |
|-----------|------------|--------------------|-----------|-----------|--------------|
| A1 | A2 | Stuck my attention | | | Positiva |
| A1 | A2 | Fortunately, he... | Positiva | | |
| A1 | OTH | We are vulnerable | | Negativa | |
| CH | CH | Estragon is sad | Negativa | | |

Tabla 1.8 Evaluadores y disparadores de evaluaciones de *afecto*

1.2.1.2 El subsistema de *Juicio*

El subsistema de *juicio* abarca los recursos lingüísticos empleados para criticar o elogiar, condenar o aplaudir el comportamiento –las acciones, los hechos, las expresiones, las creencias, las motivaciones, etc. – de personas y grupos de personas (White, 2001). En esta área de la significación evaluativa el concepto de género como uso del lenguaje de acuerdo al contexto cultural al que se pertenece adquiere una relevancia especial, dado que las evaluaciones abarcadas por este subsistema son de carácter ético, es decir, de *estimación social* (moralidad) y de *sanción social* (legalidad). Las nociones de carácter ético varían de manera importante de una cultura a otra, por lo cual el análisis del discurso desde esta perspectiva requiere considerar las diferencias y similitudes de este tipo entre la cultura del analista del discurso y la del hablante que produce un texto.

Para ejemplificar el factor cultural, White (2001) presenta el siguiente cuestionamiento: “¿La Guerra del Golfo fue un ejercicio completamente moral en defensa de una nación débil (Kuwait) contra la avaricia de un régimen tiránico, o un ejercicio cínico de protección de los intereses económicos de los E.E.U.U. en un Medio Oriente rico en petróleo?”. El sentido de la valoración de un texto que aborde la pregunta anterior dependerá por completo del trasfondo cultural del analista. Para Martin & White (2005) es importante tener bien clara nuestra posición con respecto a factores como género, clase social, etnicidad e in/capacidad, adoptando una lectura *táctica*, desde la cual el papel del analista es puramente lingüística sin adoptar posturas de juicio subjetivo de ningún otro tipo.

En el subsistema de *juicio* y sus nociones de estimación social se encuentran a su vez incluidas las categorías de *normalidad* (que tan normal es alguien), *capacidad* (que tan

capaz es alguien) y *tenacidad* (que tanta resolución hay en alguien). Como sanción social se incluye las categorías de *veracidad* (que tan confiable es alguien) y *propiedad* (que tan ético es alguien). Martin & White (2005) proponen que una manera de distinguir entre realizaciones de estimación y de sanción social es vislumbrar a quién pediría ayuda alguien valorado negativamente: “Demasiada **estimación** negativa, y necesitaríamos visitar a un terapeuta; demasiada **sanción** negativa, y un abogado tendría que ser llamado a escena” (p. 53). Las valoraciones de *juicio* son típicamente realizadas de manera *inscrita* a través de cualidades y adjuntos modales. Las tablas 1.9 y 1.10 muestran realizaciones inscritas de *juicio*.

| REALIZACIÓN | EJEMPLO | ETIQUETA |
|-------------|---|---------------|
| Cualidad | He proves a sincere writer | Epíteto |
| | He was not so ambitious | Atributo |
| Comentario | The reader can see clearly there is more | Adjunto modal |

Tabla 1.9 realizaciones inscritas de juicio

| Valoración | Normalidad | Capacidad | Tenacidad | Veracidad | Propiedad |
|---|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| She is obsessed with ghosts | Neg | | | | |
| he is right | | Pos | | | |
| She is determined to save the children | | | Pos | | |
| Lucky is pessimistic but sincere | | | | Pos | |
| The Governess is an evil woman | | | | | Neg |

Tabla 1.10 Categorías de *juicio* realizadas de manera inscrita

Una de las consideraciones más importantes a tomar en cuenta es el papel definitorio del co-texto en la clasificación de un elemento de *juicio* en alguna de las categorías. Esto es cierto en dos sentidos: primero, porque elementos que pueden parecer no poseer carga evaluativa de *juicio* por sí mismos adquieren dicha carga al situarse en el panorama completo del texto; en segundo lugar, porque a partir del co-texto se puede vislumbrar la clasificación más apropiada de un elemento dentro de una categoría dada cuando a *prima facie* parecería corresponder a otra. Tal es el caso de *right* en la tabla 1.10, realización proveniente del mismo corpus referido anteriormente; su lugar en el análisis de *VALORACIÓN* se hace claro únicamente en contexto al esclarecer en primera instancia su carácter de *juicio* y en segunda que no es una valoración de *veracidad* sobre el hecho de

que Calder Angus diga la verdad, sino de su *capacidad* de análisis y su consecuente acierto al expresar su opinión:

In his book "T. S. Eliot. Criticism and Interpretation", Calder Angus states that "The Waste Land Can be read as a challenging and amusing projection of social and individual-psychological crisis in the context of Europe just after the First World War" (Calder 67). **In a way he is right**, this not happened only to Eliot, W. B. Yeats described the horrors of the war in his poetry and his theory of the gyres as well.

(Ensayo IL5)

Al igual que con el subsistema de *afecto*, dentro del análisis de expresiones de *juicio* es posible encontrar valoraciones autorales y no autorales. Para establecer la diferencia entre una valoración de *juicio* a cargo del autor de un texto analizado y una valoración proveniente de otra fuente, Ethelston (2009) hace referencia a la noción de *niveles de VALORACIÓN (APPRAISAL layering)*. Los niveles de *VALORACIÓN* a los que Ethelston se refiere son dos; un nivel interno y un nivel externo. Ambos niveles son apreciables en proyecciones verbales y mentales que expresan valoraciones de *juicio* en segunda y tercera persona, como en la siguiente valoración ofrecida en un ensayo universitario:

The governess becomes determined to do something about the situation they are in. **She believes that the children have done something terribly wrong.** And she is also worried about the nature of the relationship between the children and the ghosts.

(Ensayo IM3)

En el ejemplo encontramos la proyección mental "*She believes that*", lo cual significa que la valoración negativa de *juicio* "*the children have done something terribly wrong*" es realizada por el personaje de Henry James en *The Turn of the Screw* y no por el autor del ensayo; tal valoración de *juicio* se ubica en el nivel de *VALORACIÓN* interna y es por lo tanto *no autoral*. La relevancia de esta observación es que la cláusula proyectora realiza a su vez una valoración que en este caso es *autoral* de *juicio* negativo, pues ubicada en el marco contextual del ensayo evalúa negativamente la *capacidad* de la institutriz de la historia de James al evidenciar que está equivocada y bajo el influjo de una serie de alucinaciones. Esta segunda evaluación se ubica en el nivel de *VALORACIÓN* externa y es una evaluación implícita (Figura 1.24) o *evocada*, variedad de *VALORACIÓN* de *ACTITUD* que se abordará más adelante.

| | Nivel de VALORACIÓN | Evaluador | Disparador | ACTITUD (juicio) |
|---|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| <i>She believes</i> | Externo | Autor | <i>La institutriz</i> | <i>Capacidad Autorial (neg)</i> |
| α | | | | |
| <i>that the children have done something terribly wrong</i> | Interno | <i>La institutriz</i> | Los niños | <i>Propiedad No autorial (neg)</i> |
| β | | | | |

Figura 1.24 Relación entre niveles de VALORACIÓN y juicio no autorial

1.2.1.3 El subsistema de *Apreciación*

El tercer subsistema de la **VALORACIÓN** es el de la *apreciación*, subsistema de opciones empleadas para construir el valor de las cosas que hacemos, de las cosas en general – incluyendo fenómenos naturales – y de las personas en un sentido estético; es decir, el valor que les damos (Martin, 2004a, 2005). Como en los otros subsistemas, en el de *apreciación* encontramos categorías evaluativas. En este caso se trata de las categorías de *reacción*, *composición* y *valuación*. Cada categoría se refiere a maneras distintas de asignar un valor estético a las cosas abstractas y concretas.

Como valoraciones apreciativas de *reacción* se concibe a toda realización que evidencie las emociones que las cosas –programas de televisión, películas, libros, pinturas, música, etc. – provocan en los hablantes (en esta categoría puede notarse de manera muy transparente la estrecha relación entre las valoraciones de *apreciación* y las de *afecto*). Las valoraciones de *composición* son realizadas para expresar la percepción que los hablantes tienen con respecto a la regularidad u orden que hay en la disposición de las cosas. Por último, la categoría de *valuación* abarca las realizaciones que comunican la opinión de los hablantes acerca de los objetos y fenómenos del mundo (interno y externo, siguiendo a Halliday, 1985) en sentido estético.

Las realizaciones prototípicas de las valoraciones de *apreciación* tienen la forma de cualidades, ya sea como atributos, como epítetos o como circunstancias. Igual que en los subsistemas de **VALORACIÓN** anteriores, el contexto de cada realización es fundamental;

en la tabla 1.11 así se define el papel de *hard* como *reacción* – el disparador causa pesar en el evaluador – y no de *composición* (Tabla 1.11).

| <i>Valoración</i> | <i>Reacción</i> | <i>Composición</i> | <i>Valuación</i> |
|---|-----------------|--------------------|------------------|
| The transition from life to death is important . | | | Positiva |
| Each story has a complete structure | | Positiva | |
| This, in an amazing coincidence, makes him... | Positiva | | |
| These are trivial actions that the character... | | | Negativa |
| The existence of the Ghosts remains unclear . | | Negativa | |
| During this hard series of events... | Negativa | | |
| Webber is sharply dressed in a dark suit... | | | Positiva |

Tabla 1.11 Realizaciones inscritas de apreciación.

Martin & White proponen además una serie de cuestionamientos que pueden resultar útiles para distinguir el tipo de *apreciación* con la que estemos tratando. La idea es que cada tipo de valoración apreciativa responde a un tipo de pregunta particular sobre el disparador evaluado (Tabla 1.12).

| | Positiva | Negativa |
|-------------------------|---|--|
| Reacción | | |
| ¿Me impactó? | Arresting, captivating, dramatic, intense, sensational... | Dull, boring, predictable, monotonous, unremarkable... |
| ¿Me gustó? | Good, beautiful, lovely, splendid... | Bad, nasty, grotesque, revolting... |
| Composición | | |
| ¿Es consistente? | Balanced, unified, logical, consistent... | Irregular, discordant, shapeless, distorted... |
| ¿Fue difícil de seguir? | Simple, elegant, detailed, precise... | Unclear, simplistic, exaggerated, strange... |
| Valuación | | |
| ¿Valió la pena? | Exceptional, unique, priceless, important... | Insignificant, conventional, useless... |

Tabla 1.12. Tipos de apreciación. Adaptado de Martin & White (2005)

1.2.1.4 Realizaciones implícitas de *ACTITUD*

Hasta este punto sólo se ha abordado las realizaciones de *ACTITUD* explícitas, referidas en la Teoría de la Valoración como realizaciones *inscritas*. En el discurso encontramos también realizaciones implícitas o *evocadas* de *ACTITUD* que requieren especial atención por la complejidad que pueden aportar al análisis textual. Estas

realizaciones indirectas de **ACTITUD** se pueden presentar en el discurso como **metáforas experienciales**, como **procesos**, como **evaluaciones simultáneas de juicio y apreciación**, y como **metáforas léxicas**. Todas estas realizaciones exigen especial atención al contexto en que son empleadas.

Las **metáforas experienciales** representan **ACTITUD** evocada cuando se nominaliza un proceso o cualidad que expresa **afecto, juicio o apreciación**. Estas realizaciones de **VALORACIÓN** representan un nexo muy estrecho entre la significación interpersonal y la ideacional, sin mencionar que tal nexo ya se vislumbra a partir del hecho de que las realizaciones de **afecto** puedan presentarse como cualidades, procesos y adjuntos modales. Esta realización de **ACTITUD** tiene la particularidad de presentar las valoraciones del hablante como un punto de vista que no está a discusión, pues al estar nominalizadas carecen del elemento finito de su realización congruente como proposición, cuya función es, además de establecer un tiempo primario, hacer negociables las proposiciones del hablante. La tabla 1.13 muestra metáforas experienciales realizando actitud tomadas de un corpus real de estudiantes universitarios.

| Realización metafórica | Forma congruente | ACTITUD |
|--|---|--------------------|
| The fear of a reader... | <i>A reader is afraid...</i> | Afecto |
| We can perceive her instability . | <i>We can perceive she is instable.</i> | Juicio |
| Yeats describes the horrors of war. | <i>Yeats describes war is horrible.</i> | Apreciación |

Tabla 1.13 Realización evocada de ACTITUD a través de metáforas experienciales

El segundo tipo de realizaciones indirectas de **ACTITUD** son las que constituyen básicamente una **valoración dual: apreciación** investida de **juicio** o viceversa. Según Martin & White (2005), cuando los “grupos nominales constituyen un participante consciente en un rol institucional o nombran un proceso complejo como una cosa entonces virtualmente el mismo léxico actitudinal puede emplearse tanto para **juzgar** como para **apreciar** (2005: p. 60). El concepto sigue siendo el de las expresiones metafóricas pues como lo constata Halliday (2004b), expresiones abstractas como movimiento, velocidad, o en este caso *innings (entradas)* son metafóricas en origen, dado que implican la

reconstrucción de “procesos o cualidades como sustantivos: tratarlos como si fueran especies de cosas” (p. 19).

En la siguiente tabla encontramos realizaciones indirectas de este tipo pertenecientes al género de los ‘comentarios deportivos’. En la columna de la izquierda hallamos valoraciones de *juicio* que recaen sobre un individuo haciendo evaluaciones explícitas de su comportamiento, pero que implícitamente se refieren a la *reacción*, *valuación* y *composición* de sus actos a través de las selecciones léxicas de *apreciación*. De manera semejante, la columna de la derecha presenta valoraciones explícitas de *apreciación* sobre procesos representados como sustantivos que a su vez, de manera implícita, realizan valoraciones de *juicio* sobre la *tenacidad*, *veracidad* y *propiedad* del jugador que realiza tales procesos. Este tipo de realizaciones valorativas representa un reto metodológico para el análisis del discurso que conlleva la necesidad de decidir en qué área de la *ACTITUD* se les debe incluir.

| <i>Juicio inscrito y apreciación evocada</i> | <i>Apreciación inscrita y juicio evocado</i> |
|--|--|
| he proved a fascinating player | it was a brave innings |
| he proved a splendid player | it was an honest innings |
| he proved a balanced player | it was a responsible innings |

Tabla 1.14 Interacción entre inscripción actitudinal y evocación actitudinal.
Adaptado de Martin & White (2005).

También son considerados realizaciones evocadas de *ACTITUD* ciertos procesos materiales (destruir), verbales (insultar), conductuales (burlarse) y mentales (desaprobar), con excepción de los procesos conductuales y mentales que realizan *afecto*, el cual puede ser realizado explícitamente por aquellos. Para comprender la naturaleza implícita de la ‘carga valorativa’ de estos procesos verbales es de utilidad considerar las distinciones de Kerbrat-Orecchioni (1980) en su acercamiento a la subjetividad. Para esta autora, la diferencia básica radica entre la posibilidad de emplear un verbo inherentemente evaluativo como *perpetrar* (de carga valorativa negativa) y no uno como *realizar* (de carga neutra). Además, al emplear este tipo de procesos no existen elementos léxicos que modifiquen al disparador de la *VALORACIÓN* en cuestión como lo haría una cualidad de manera explícita o *inscrita*, de tal forma que la selección que en este sentido realiza un hablante

modifica significativamente el sentido de una proposición. Algunas realizaciones indirectas a través de procesos se muestran en la tabla 1.15.

| <i>VALORACIÓN</i> evocada | Realización inscrita alternativa | <i>ACTITUD</i> |
|---|---|--|
| The reader starts to doubt the Governess | The readers start to find the Governess unreliable | <i>Juicio</i> (<i>veracidad</i>) |
| This is what terrifies the most | This is the most terrifying thing. | <i>Apreciación</i> (<i>reacción</i>) |
| The flow of the novel traps the reader's attention | The readers is immersed in the novel | <i>Afecto</i> (<i>satisfacción</i>) |
| In a single line he contradicts himself | He gives contradictory explanations | <i>Juicio</i> (<i>veracidad</i>) |
| He rapes Leda in spite of being a god... | He is an abusive god because... | <i>Juicio</i> (<i>propiedad</i>) |
| They make fun of the Governess | They show the Governess is ridiculous for them | <i>Juicio</i> (<i>propiedad</i>) |

Tabla 1.15 Instanciaciones de *ACTITUD* evocadas a través de procesos y realizaciones inscritas potenciales.

Una última forma en que las valoraciones de *ACTITUD* suelen presentarse de manera implícita en el discurso son las metáforas léxicas y frases figurativas que **provocan** valoraciones actitudinales. Este tipo de realizaciones exigen, de acuerdo con Martin & White (2005), la adopción de una postura táctica más que cualquier otra realización actitudinal. Esto se debe a que la interpretación de las metáforas léxicas y frases figurativas es especialmente subjetiva si no se presta suficiente atención a su contexto inmediato y a que la postura del analista puede tergiversar las valoraciones en cuestión si no se mantiene una perspectiva puramente lingüística. Gee (2011) sugiere que tal postura lingüística es indispensable incluso con realizaciones no necesariamente metafóricas, pues todo elemento lingüístico posee un amplio rango de potencial semántico. Dentro de este rango el analista debe distinguir entre el significado enunciativo de clase (*utterance-type meaning*), que es la interpretación más general de una unidad léxica, y posibles significados enunciativos de símbolo (*utterance-token meaning*), que son las interpretaciones o significados situados de una expresión en su contexto particular. Martin & White ofrecen fragmentos de discurso que ejemplifican claramente estas realizaciones evocadas de *ACTITUD* en textos

relacionados con experiencias traumáticas vividas por aborígenes australianos. En los dos fragmentos, la función evaluativa de las selecciones del hablante es clara únicamente si se atiende a los significados que construyen en conjunto las expresiones que las rodean en el texto. El primer fragmento corresponde a una expresión de *afecto*, *fighting mad*, que adquiere una carga valorativa de *infelicidad* únicamente dentro del texto. Ninguno de los elementos léxicos que constituyen dicha valoración afectiva es inherentemente actitudinal, mas el discurso arroja luz sobre la intención valorativa del hablante al emplearlos como una frase figurativa:

My mother cried go get their dad
He came running **fighting mad** (*afecto*)
Mother's tears were falling down
Dad shaped up he stood his ground
He said you touch my kids and you fight me
And they took us from our family

(Rose 1996: 81, citado en Martin & White, 2005:p. 61. El comentario es mío)

El segundo fragmento muestra la realización de valoraciones implícitas de *juicio* en un reporte gubernamental australiano, en el cual el hablante emplea metáforas y frases figurativas para describir lo *impropio* (*propiedad negativa*) de la forma en que aborígenes australianos fueron tratados en la experiencia que vivió:

We was bought **like a market** (*juicio*). We was all lined up in white dresses, and they'd come round and pick you out **like you was for sale** (*juicio*) [...]
I remember all we children being **herded up, like a mob of cattle**, (*juicio*) and feeling the humiliation of being graded by the colour of our skins for the government records [...]

(Sidney, Human Rights and Equal Opportunity Commission, 1997: pp. 90-186, citado en Martin & White, 2005: p.65. Los comentarios son míos.)

1.2.2 El sistema de *COMPROMISO*

El segundo sistema de *VALORACIÓN* es el de *COMPROMISO* y a través de éste se analizan los recursos lingüísticos que emplean los hablantes en sus textos para conseguir sus objetivos en cuanto a su posicionamiento con respecto a lo que dicen en su discurso, en relación a sus interlocutores y la forma en que expresan su acuerdo, desacuerdo o neutralidad frente a los puntos de vista de otros hablantes. El carácter dialógico de la interacción lingüística se hace presente de una manera más marcada – o al menos más evidente – en los recursos lingüísticos estudiados como *COMPROMISO*.

El fundamento teórico más influyente en el desarrollo de este sistema dentro de la Teoría de la Valoración es la noción de heteroglosia. A partir de este constructo, Martin & White (2005) identifican la funcionalidad de recursos lingüísticos que evidencian la influencia de textos que forman parte de la experiencia lingüística de los hablantes, textos que aportan posiciones y puntos de vista que influyen en las expresiones de los hablantes, ‘forzándolo’ a tomar una postura con respecto a ellos. En este aspecto de la *VALORACIÓN* Bakhtin representa la influencia más significativa por su consideración de que al hablar acerca de un tema dado, un hablante no es el primero en referirse a él y de que todo oyente/lector toma un papel activo en la comunicación lingüística como un requisito que es incluso esperado por el hablante:

“Toda comprensión de un discurso vivo, de un enunciado viviente, tiene carácter de respuesta [...] toda comprensión está preñada de respuesta y de una u otra manera la genera; el oyente se convierte en hablante. Una comprensión pasiva del discurso recibido [...] implica una respuesta [...]: tarde o temprano lo escuchado y lo comprendido activamente resurgirá en los discursos posteriores o en la conducta del oyente [...] También el hablante mismo cuenta con esta activa comprensión preñada de respuesta: no espera una comprensión pasiva, que tan sólo reproduzca su idea en la cabeza ajena, sino que requiere una contestación, consentimiento, participación, objeción, cumplimiento, etc.” (Bakhtin, 1982)

Es por esta naturaleza del discurso como respuesta a enunciados anteriores en la experiencia del hablante que un texto posiciona a quien lo produce y supone que quien lo comprende tomará asimismo una postura determinada en la dinámica dialógica del mismo. Estas posturas se hacen evidentes en el uso de la lengua cuando los hablantes formulan sus

proposiciones como voces que existen en relación con un trasfondo de enunciados anteriores sobre el mismo tema “compuesto de opiniones contradictorias, puntos de vista y juicios de valor” (Bakhtin, 1981). En términos de Hasan (2004), aunque hablar parezca siempre responder al aquí y ahora del discurso, cada enunciado lleva detrás de sí la historia del hablante y la de su comunidad de habla, así como la consciencia de que ésta última existe. La presencia de dichas consideraciones sobre discursos anteriores y de los lectores como participantes activos se analiza desde la Teoría de la Valoración a través de las nociones de *heteroglosia expansiva* y *heteroglosia contractiva*. A cada uno de estos tipos de heteroglosia corresponden realizaciones lingüísticas específicas que se emplean para indicar la disposición de los hablantes para aceptar la negociabilidad de sus proposiciones y de sus textos como espacios de interacción entre “las realidades socio-semióticas de escritores y lectores”. De ahí se desprende que las *aserciones simples*, enunciados que no emplean recursos de **COMPROMISO** sean monoglósicos; niegan o ignoran la naturaleza dialógica de los enunciados inherente a un contexto comunicativo social” (Mei, 2006).

Son proposiciones *heteroglósicamente expansivas* aquellas que son “‘extravocalizadas’ (asignadas de alguna manera a otra fuente sin una ratificación del escritor)” (Mei, 2006). *Heteroglósicamente contractivas* son las proposiciones con las que el hablante se compromete lingüísticamente, dado que tienden a reducir o contraer el espacio dialógico en distintos grados. En este apartado se ofrece una descripción de los recursos lingüísticos que realizan los diversos grados de heteroglosia en las proposiciones y los que Martin & White (2005) describen como sus efectos retóricos, de solidaridad y alineamiento¹¹ en el discurso. La figura 1.25 presenta un panorama general del sistema de **COMPROMISO** y los recursos lingüísticos que abarca.

¹¹ Martin & White (2005) conciben como *solidaridad* la tolerancia de puntos de vista alternativos en el discurso reconocida como legítima y natural. Por *alineamiento*, se entiende al acuerdo o desacuerdo entre hablante y oyente/lector que el hablante establece a través de sus formulaciones lingüísticas. El término *retórico* es empleado en el sentido clásico de uso del lenguaje con fines de persuasión (Hyland, 2005).

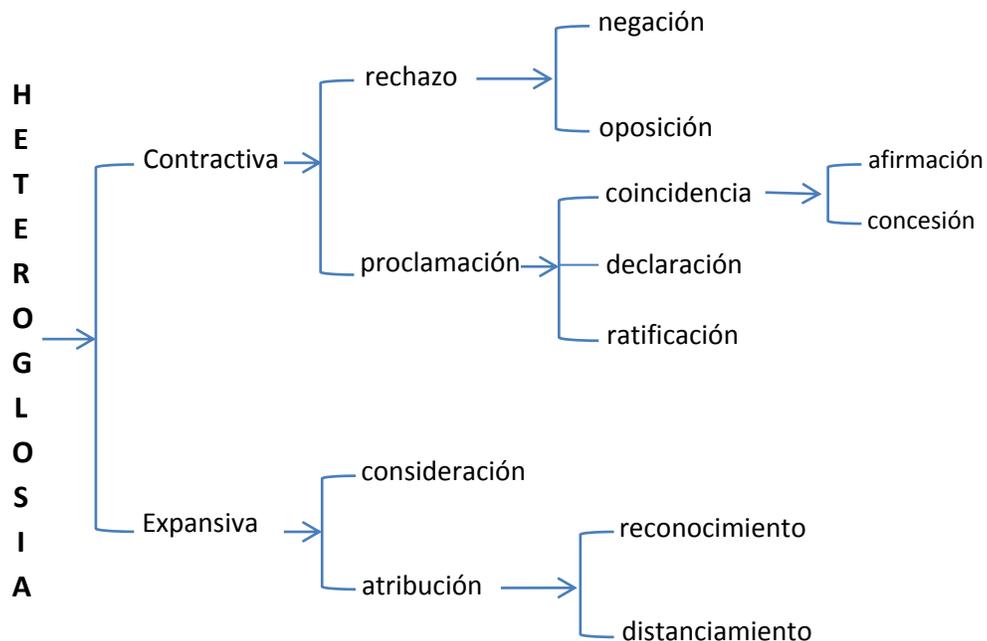


Figura 1.25 Sistema de *COMPROMISO*

1.2.2.1 Heteroglosia expansiva

Los recursos de *COMPROMISO* que realizan el espacio dialógico de las proposiciones son analizados con base en dos categorías generales: los recursos que *consideran* la validez de puntos de vista distintos al del hablante y los recursos que *atribuyen* el contenido proposicional del enunciado a una fuente distinta al hablante, mismos que incluyen tanto el *reconocimiento* como el *distanciamiento* del hablante de dicha fuente.

1.2.2.1.1 Consideración

La *consideración* de alternativas dialógicas se realiza a través de operadores de modalidad epistémica y deóntica (may, could, will, must...), adjuntos modales (probably, possibly, apparently...), expresiones de evidencialidad (seems, appears...), metáforas interpersonales y preguntas expositivas. Estas últimas son incluidas por no requerir en

realidad una respuesta por parte del lector ya que su formulación sugiere una proposición como posible (Martin & White, 2005). Del mismo modo se toma en cuenta en este escrito expresiones del tipo *In my opinion* como realizaciones de **consideración**, pues éstas más que simplemente introducir un punto de vista del hablante, influyen en la interacción entre éste y sus lectores en términos de solidaridad (Hewings, 2001). Las realizaciones de **consideración** aportan al discurso “la posibilidad construir solidaridad con aquellos que mantienen posiciones distintas [a la del hablante]” (Martin & White, 2005), puesto que ubican las proposiciones del hablante como tan solo uno entre varios puntos de vista (Tabla 1.16).

| Consideración | Realización |
|---|--|
| Existence might seem enough pain. | Modalidad epistémica |
| This must be considered a controversial sonnet. | Modalidad deóntica |
| Perhaps he created a connection between his passions. | Adjunto modal |
| Vladimir seems to lack the strength... | Evidencialidad |
| It is almost certain that the other card is the Queen of cups. | Metáfora interpersonal |
| I believe that Joyce did it on purpose. | Metáfora interpersonal |
| If we cannot completely communicate with one another, how can we expect to deal with something, as existence, that goes beyond speech and intellect? | Pregunta expositiva: “We are not able to deal with existence” |

Tabla 1.16 Ejemplos de realizaciones de *consideración*

1.2.2.1.2 Atribución

Los recursos de **atribución** consideran puntos de vista ajenos al hablante que los expresa a través del **reconocimiento** de la fuente del contenido de una proposición dada. Las realizaciones más representativas de este tipo de heteroglosia son las proyecciones mentales y verbales características del discurso directo e indirecto, aunque también se presenta en forma de adjuntos adverbiales (*according to, following...*) y de metáforas ideacionales nominalizadoras. Los recursos de **reconocimiento** pueden presentarse también sin la referencia de una fuente explícita para el contenido de las proposiciones. En el idioma inglés esto ocurre en forma de frases impersonales como *it is believed that, rumor has it that*, y expresiones similares.

Además de ampliar el espacio dialógico en el discurso, el *reconocimiento* sirve al propósito de dar cierta validez a las proposiciones cuando presentan su fuente como un respaldo o una autoridad. Así, el hablante reconoce puntos de vista divergentes dando al mismo tiempo mayor posibilidad a sus aserciones de ser retóricamente exitosas. Para Martin (2004b) existe sin embargo una diferencia entre el grado de compromiso de los hablantes con sus aserciones cuando emplean discurso directo y discurso indirecto, o bien, citas y reportes (Halliday, 1994). Según Martin, existe menor compromiso cuando es empleado el discurso indirecto, pues en este tipo de realización el hablante “simplemente se responsabiliza de lo esencial del significado, no de las palabras en sí mismas –y en este sentido subsumiendo la voz del otro hasta cierto punto” (Martin, 2004b). Alternativamente, así como estas realizaciones posicionan al hablante a favor de la fuente de su proposición, existen recursos de *distanciamiento* que lo posicionan claramente con ciertas reservas respecto dicha fuente. La realización prototípica en la lengua inglesa es el verbo *claim* y sus efectos dialógicos son los mismos; ampliar el espacio de intercambio para dar lugar a la voz de otros generando solidaridad entre el hablante y su(s) interlocutor(es).

En la tabla 1.17 la realización de *reconocimiento* en i es empleada por el hablante para dar autoridad a su aserción acerca de la peculiaridad de William Butler Yeats, presentado a otro autor – Zwerdling – como una fuente que lo respalda. En ii, encontramos una metáfora ideacional en la que el hablante atribuye a otros la creencia de que la institutriz de *The Turn of the Screw*, de Henry James, ha perdido la razón. Finalmente, en iii, hallamos una realización de *distanciamiento* con la que el hablante da lugar a la idea de que la oralidad ha perdido importancia en nuestros días, mas pone de manifiesto que él no comparte esta idea al distanciarse de lo que ‘la gente’ considera.

| <i>Atribución</i> | <i>Muestra</i> | <i>Realización</i> |
|-----------------------------|--|-----------------------|
| i) <i>Reconocimiento</i> | As Alex Zwerdling says that Yeats never wanted to be a cosmopolitan writer. | Proyección verbal |
| ii) <i>Reconocimiento</i> | The children’s belief that she was mad... | Metáfora experiencial |
| iii) <i>Distanciamiento</i> | Nowadays, people consider electronic and written media are more important than orality. | Proyección mental |

Tabla 1.17 Realizaciones de *reconocimiento* y *distanciamiento*

1.2.2.2 Heteroglosia contractiva

En la Teoría de la Valoración se concibe como heteroglóticamente contractivas todas aquellas realizaciones que, aun cuando dan lugar a cierto espacio dialógico entre las posiciones del hablante y las de otros textos y hablantes, tienden a reducir tal espacio. Estas realizaciones lingüísticas excluyen “ciertas alternativas dialógicas de cualquier interacción comunicativa subsecuente” (Martin & White, 2005), representando así un compromiso importante del hablante con respecto a sus aserciones, haciendo parecer las posiciones o puntos de vista que introducen al discurso como las únicas o las más válidas. Así, se puede entender la heteroglosia contractiva como una consideración provisional de otros hablantes y sus posiciones para presentar la propia voz como sobresaliente o válida. Esta forma de heteroglosia es dividida en las categorías del *rechazo* y la *proclamación*.

1.2.2.2.1 Rechazo

En la categoría del *rechazo* se encuentran dos fenómenos retóricos que han sido objeto de gran interés y estudio en diversos acercamientos al discurso (Ducrot, 1982; Mei, 2001; Fairclough, 1992; Hyland, 2005). En primer lugar se encuentra la *negación*, cuyo efecto dialógico consiste básicamente en dar por sentado que existe una posición distinta a la del hablante negándola. “Lo negativo no es simplemente el contrario lógico de lo positivo [...] lo negativo lleva consigo lo positivo”, de lo contrario no existiría necesidad alguna de negarlo (Martin & White, 2005). Así, en una proposición como *Systemic Functional Linguistics is nothing like traditional grammar*, una aserción sobre la LSF es negada porque el hablante considera que hay quienes la creen cierta aun si no ha sido referida anteriormente en el texto. Dicho hablante descarta las posiciones de otros hablantes y/o textos, presentando la suya de que *Systemic Functional Linguistics is different from traditional grammar* como la que hay que considerar válida.

El uso de cualquiera de los recursos que realizan *negación* (operadores modales en polaridad negativa y adverbios como *never*, etc.) representa lo que Martin & White (2005)

llaman un costo interpersonal muy alto, pues a pesar de que alinea al hablante con aquellos que comparten su punto de vista, también implica un ‘desalineamiento’ importante con aquellos hablantes que no lo hacen. Es importante además resaltar que la **negación** también puede generar solidaridad entre el hablante y sus lectores oyentes si en el discurso está dirigida a una tercera parte, en cuyo caso la **negación** se convierte en un recurso retórico muy útil. En el siguiente ejemplo, encontramos dos **negaciones** que construyen solidaridad entre el hablante y sus lectores al abordar el tema de un supuesto carácter folklórico en la literatura de Henry James. Tal carácter, como se aprecia en la primera oración del fragmento, ha sido sugerido por otros escritores y es negado por el hablante en el resto del párrafo, posicionándolo en contra de los enunciados de terceras personas y no de sus lectores:

These previous folkloristic studies tend to read *The Turn of the Screw* as conforming in some respect to familiar folklore models, noting resemblances and parallels to specific folkloric motifs and conventions and thereby assuming or positing a certain basic continuity between folk tradition and James's tale. The point is that **James is not an ethnographer, faithfully recording the traditions he encounters**. He is an author, using and manipulating the literary devices and narrative models that are the tools of his trade. My argument, in essence, is that **James is not simply redacting folk traditions**.

(Ensayo PP1)

El Segundo mecanismo de *rechazo* es la **oposición**, mismo que es realizado a través de conjunciones y conectores de contraste (*although, but, however...*) y algunos comentarios adjuntos (*surprisingly, amazingly, still, even, only...*). La **oposición** hace que una proposición dada del hablante substituya o se oponga a otra que es – o al menos él cree – sostenida por sus lectores oyentes. Lo anterior generalmente implica descartar a través de una proposición en la que el hablante expresa su postura, las conclusiones que a partir de otro enunciado, también presente en el discurso, un lector oyente esperaba que fueran ciertas. Los efectos retóricos son similares a los de la negación, con la diferencia de que al no rechazar directamente las posiciones del lector oyente, la **oposición** da más lugar a la generación de solidaridad entre hablantes que pueden compartir un punto de vista. Al igual que la **negación**, la orientación de una **oposición** puede dirigirse al lector oyente o a un tercer hablante o grupo de hablantes de su comunidad lingüística. En el siguiente ejemplo la **oposición** es empleada para descartar el punto de vista de los lectores que, a partir de la

primera proposición – no subrayada –, piensan que las propiedades folklóricas de la obra de James han sido estudiadas con rigor. La expresión *only* cumple con la función de realizar la oposición entre la primera proposición y la del hablante en la cláusula subrayada:

[...] while there have been well over one thousand publications concerning *The Turn of the Screw*, only a handful discuss the folklore elements in that text.

(Ensayo PP1)

1.2.2.2.2 Proclamación

La segunda categoría de heteroglosia contractiva, la de la **proclamación**, presenta las proposiciones del hablante como enunciados altamente confiables, válidos, o generalmente aceptados, descartando posiciones alternativas a la del hablante. La diferencia distintiva entre esta forma de contracción y el *rechazo* radica en su naturaleza asertiva que desalinea al hablante y sus lectores/oyentes de manera indirecta: se basa en la afirmación y no en la negación. La **proclamación** vincula tres mecanismos contractivos: la **coincidencia**, la **declaración** y la **ratificación**.

Como realizaciones de **coincidencia** en el idioma inglés hallamos adjuntos modales como *naturally*, *not suprisingly*, *of course*, *certainly*, y *admittedly*. La función retórica de este tipo de realizaciones se basa en el alineamiento y la solidaridad que el hablante establece con otros miembros de su comunidad lingüística, “Típicamente, ese compañero dialógico es el lector putativo del texto” (Martin & White, 2005). Al establecer esta solidaridad, cualquier posición no compartida por el hablante y su lector ideal queda automáticamente descartada. En los ejemplos siguientes, el hablante emplea la **coincidencia** para presentar su interpretación de los elementos de la obra *The Waste Land* de T. S. Eliot como válida y compartida a través de las expresiones *plainly* y *clearly* en las cláusulas subrayadas:

The card shows a man standing next to three slaves looking ahead at a desert. In this sense, it relates **plainly** to the Fisher king.

The next card is the first card which, without any clues firm Eliot, **is clearly** from the deck.

(Ensayo IL4)

Martin & White (2005) se refieren a realizaciones como estas como *afirmaciones* para distinguirlas de realizaciones un tanto más complejas en las que el hablante presenta en su texto posiciones alternativas sólo para descartarlas al ofrecerlas como menos válidas que las propias. Esto se presenta como una interacción entre la *oposición* y la *coincidencia*, dando lugar a la *concesión*. Ejemplos de lo anterior son los siguientes fragmentos. En ellos el hablante *concede* un lugar en el discurso a interpretaciones de elementos de *The Birthday Party*, de Harold Pinter, con las expresiones *of course* y *admittedly*, únicamente para luego proceder a descartarlas a través de la *oposición* empleando las realización *but*:

Of course, one could argue that he tried to convince Meg that the two gentlemen were not coming as a mere continuation of the already established psychological warfare, but almost immediately we can observe the first symptoms of Stan's identity fracture.

[...] he becomes a meat puppet, and his puppeteers waste no time in taking him to [...] the supposedly qualified Monty. Admittedly this is a common name, but if we change the n by a r, it becomes Morty, which is terribly similar to mors, mortis, the noun in Latin that means death.

(Ensayo IL3)

Son consideradas realizaciones de *declaración* aquellas formulaciones que “implican énfasis autorial o intervenciones autorales explícitas” que posicionan al hablante en contra de una proposición directamente referida en el discurso o que se supone sostenida por otros hablantes. La *declaración* adopta la forma de metáforas interpersonales del tipo *I contend that, I say that, I think that* y sus formas objetivas *it is evident that, it is obvious that*; temas ecuativos (Halliday, 1994) como *This is what he does, That is not what they say*; valoraciones deónticas y epistémicas subordinantes como *You must agree that, We can only say that, I must say that*; y cláusulas subordinantes del tipo *The truth is that, The facts of the matter are that*. Las consecuencias dialógicas de las *declaraciones* varían dependiendo de si la proposición del hablante confronta posiciones de sus lectores/oyentes o de una tercera parte, sentido en el cual es en parte similar a la *negación* y la *oposición*. En el primero de los ejemplos siguientes, el hablante se opone a una postura que él presupone que sus lectores y otros hablantes sostienen sobre los personajes de *The Heart of Darkness*, de Joseph Conrad. La supuesta postura de los lectores se encuentra en las primeras cláusulas del párrafo y es descartada en la cláusula subrayada introducida por *the fact is that*. En el segundo párrafo el hablante se opone a la posición Samuel Beckett habría

esperado que adoptaran sus lectores con respecto a los eventos en su obra *Waiting for Godot*. Al descartar la expectativa de Beckett en las últimas cláusulas – subrayadas – a través de *it is evident that*, el hablante busca solidarizarse con sus lectores, efecto opuesto al del primer párrafo:

Either if we [...] believe that these narrators are sane and that what they are saying is true, or [...] that the narrators are mad and that everything is just happening inside their minds. **The fact is that we can never be completely sure about the mental state of the narrators.**

(Ensayo IH5)

Although Beckett did not like people making assumptions when there is nothing clearly stated, **it is evident that the scene changes when Vladimir enters, the boot could not be taken off before because Estragon gives up...**

(Ensayo IH2)

Finalmente, las realizaciones que reducen el espacio dialógico ‘atribuyendo’ las proposiciones del hablante a una fuente externa a manera de autoridad irrevocable son denominadas ratificaciones. La **ratificación** es realizada a través de proyecciones verbales o sus nominalizaciones en metáforas experienciales con procesos como *show, prove, demonstrate, point out, indicate*, etc. Para Martin & White, la diferencia entre **atribución** y **ratificación** está en el compromiso más fuerte que el hablante tiene con proposiciones ratificadas. En este tipo de realizaciones, las selecciones léxicas sirven al hablante para alinearse con la fuente de su proposición haciendo de esta última algo ‘innegable’, bien sustentado, probado, demostrado, mientras que en la *atribución* tal compromiso es menos marcado al ser la proposición algo simplemente dicho, pensado, descrito, creído. En los siguientes fragmentos encontramos realizaciones de **ratificación** a través de las expresiones *prove* y *show*. En cada caso los enunciadores presentan sus conclusiones acerca de las obras de William Butler Yeats, Stanley Webber y T. S. Eliot, respectivamente, como proposiciones que han sido comprobadas de manera que no se las puede negar:

[...] this poem **shows** what Ireland was living through England's power: the violence and oppression of which the country was victim of.

(Ensayo IM2)

Another possible interpretation could be that Webber, to become sterilised, not only had to cut ties from the (semi) positive influence of Mrs. Boles (proven by the fact that they do not interact any more),/ but also had to exorcise his dark nature

(Ensayo IL3)

As this essay **has shown**, the relation of the poem to Shakespeare happens in two different levels: content and form.

(Ensayo IL5)

1.2.3 El sistema de *GRADACIÓN*

El último sistema que compone el panorama de la Teoría de la Valoración es el de *GRADACIÓN*. En este sistema se encuentran las formulaciones lingüísticas a través de las cuales los hablantes modifican sus valoraciones de *ACTITUD* y de *COMPROMISO* de tal manera que las intensifican, las atenúan, las focalizan o las cubren. Para Martin & White (2005), la gradación es una propiedad inherente de los recursos de los otros dos sistemas y su descripción resulta por lo tanto central en la *VALORACIÓN*.

Son dos las categorías en las cuales se abarca los recursos de *GRADACIÓN*: *foco* y *fuerza*. La primera de estas categorías se relaciona con las implicaciones actitudinales de referirse a las cosas y los procesos del mundo como más o menos pertenecientes a una determinada categoría en una escala en la cual éstos son más o menos prototípicos. La segunda involucra los recursos lingüísticos por medio de los cuales los hablantes intensifican sus valoraciones en términos de intensidad o cantidad.

1.2.3.1 *Foco*

La noción que guía al estudio de las valoraciones en cuanto a *foco* es similar a la descrita por la semántica de prototipos (Smith & Medin, 1981; Taylor, 1989), pero en este caso, la Teoría de la Valoración resalta las implicaciones valorativas positivas y negativas

de referirse a las cosas como más o menos prototípicas tanto de categorías inherentemente gradables como de aquellas que, “vistas desde una perspectiva experiencial, no son escalables.” (Martin & White, 2005). Así, una expresión como *Morrissey es un verdadero artista* calificaría a Morrissey como muy prototípico de lo que el hablante considera y espera que sus lectores/oyentes consideren un artista, alineándolos para compartir su punto de vista. Esa expresión actuaría de manera opuesta a algo como *un pseudo artista*, en cuyo caso la idea es la de considerar al disparador como menos prototípico de las cualidades que un artista debería tener.

El primero de los ejemplos anteriores corresponde a lo que se denomina *agudizar* la especificación de prototipicalidad. El segundo, en cambio, es un caso de *desdibujamiento*. Ambas formas de *foco*, como se dijo antes, son aplicables a procesos, sustantivos y cualidades y, por lo tanto, interactúan directamente con todo tipo de valoraciones de *ACTITUD* (Tabla 1.18). Las realizaciones de *foco* son adjuntos modales de intensidad – estudiados como intensificadores en Hyland, 2000 –, cualidades y comentarios modales del tipo *kind of*, *-ish*, *sort of*, *etc.* –también catalogados como *cubiertas* o ‘*hedges*’ (Hyland, 2005). En términos generales, las valoraciones *agudizadas* conllevan una inclinación positiva, mientras que las *desdibujadas* son relacionadas con evaluaciones negativas. Sin embargo, como en todos los casos de *Valoración*, el co-texto determina el ‘significado final’ de las realizaciones de *foco*.

| Realización | Foco |
|--|---------------------------|
| Conrad really changed literature. | Proceso agudizado |
| This is a true work of art. | Sustantivo agudizado |
| Totally insane, the Governess strangles Miles and... | Epíteto agudizado |
| Well, he was there at seven o'clock-ish | Circunstancia desdibujada |
| all that they have been taught has no real answer to their lives. | Sustantivo desdibujado |
| The governess is kind of reluctant to do her duties. | Atributo desdibujado |

Tabla 1. 18 Realizaciones de *foco* agudizado y desdibujado

Del mismo modo, son gradables las formulaciones lingüísticas de *COMPROMISO*, agudizando o desdibujando el grado de inversión personal del hablante en sus aserciones y reduciendo o ampliando, como consecuencia, el espacio dialógico en la interacción. Ciertamente, el análisis de ese tipo de *GRADACIÓN* implica un posicionamiento táctico aún más complicado por parte del analista del texto, puesto que no se trata únicamente de

vislumbrar un tipo de **COMPROMISO** sino de suponer, de algún modo, que las expresiones de compromiso tienen el mismo significado ‘gradual’ para el hablante y para el analista. Ya Martin (2013) se ha referido a la ilusión que representa el creer que los analistas conocen el significado de las palabras. Es posible comprender esta ‘complicación’ al observar ciertos ejemplos ofrecidos por Martin & White (Figura 1.26) en los que la categoría de **COMPROMISO** es clara, mas no así las implicaciones que para uno u otro hablante tiene elegir, por ejemplo, *suggest* en lugar de *insist* o viceversa.

| | ← Agudizado | → Desdibujado |
|-------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| Atribución | <i>She suggested that I cheated</i> | <i>She stated that I cheated</i> |
| Rechazo | <i>I didn't hurt him!</i> | <i>I never hurt him!</i> |

Figura 1.26 Atribución y rechazo modificados por **GRADACIÓN**. Adaptados de Martin & White (2005)

1.2.3.2 Fuerza

La realización lingüística de las nociones de intensidad y cantidad incluidas en esta categoría de **GRADACIÓN** son analizadas en términos de *intensificación* y *cuantificación*, respectivamente. En ambos casos, se dice que los hablantes tienen a su disposición la opción de *eleva*r o *disminuir* la intensidad y cantidad de sus valoraciones y enunciados. Las realizaciones de *intensificación* son características de cualidades, procesos y operadores modales y típicamente toman la forma de adjuntos modales de intensidad. Martin & White (2005) describen la presencia de estas valoraciones en el discurso de acuerdo con su distribución y forma (Tabla 1.19).

| Modo | Disminución | Elevación | Forma/distribución |
|-----------------------|---|--|---|
| <i>aislamiento</i> | Somewhat mad; this upset me slightly ; just possible; least miserable. | Extremely mad; this upset me greatly ; very possible; most miserable | Sólo hay un recurso de <i>intensificación</i> y tiene la única función de expresar intensidad. |
| <i>maximización</i> | | Totally miserable; perfectly happy; always drinking. | Expresan que la valoración está en el punto más intenso posible. |
| <i>lexicalización</i> | | Ice cold; crystal clear; dirt poor. | Unidades léxicas de carácter figurativo. |
| <i>infusión</i> | Warm ; happy ; that scared me; that's possible . | Hot ; joyous ; that terrified me; that's certain . | La <i>intensificación</i> es parte del significado mismo de la expresión. Su intensidad se infiere por oposición a la de otras expresiones similares. |
| <i>repetición</i> | | I laughed and laughed and laughed! It was the most immature, irresponsible, disgraceful and misleading address. | Una misma realización es repetida en un enunciado o se concatena una serie de realizaciones semánticamente relacionadas. |
| <i>metáforas</i> | The water dribbled from the tap. | He came out like a Jack in a box . Prices have sky-rocketed | Expresiones figurativas en <i>aislamiento</i> o <i>infusión</i> . |

Tabla 1.19 Algunas realizaciones de *intensificación*. Adaptadas de Martin & White (2005).

Las realizaciones de *cuantificación* involucran la elevación o disminución lingüística de “con respecto a cantidad (como tamaño, peso, fuerza, número) y con respecto a extensión, incluyendo ésta alcance en tiempo y espacio (qué tan cerca, qué tan recientemente)” tanto en entidades concretas como abstractas (Martin & White, 2005). Al igual que las valoraciones de *intensificación*, las gradaciones de *cuantificación* tienen una relación directa con la expresión de actitudes y, al valorar entidades abstractas, valoran también la nominalización de procesos en forma de metáforas gramaticales en una estrecha interacción entre las opciones de *intensificación* y las de *cuantificación* – *His great worries* (*cuantificación*) vs *He's really worried* (*intensificación*) –.

La **GRADACIÓN** de *cuantificación* realiza apreciaciones imprecisas de número (*a few, many, some, a little*), de masa (*small, large, light, heavy*), de proximidad espacial – temporal (*recent, ancient, far, close*) y de distribución espacial-temporal (*short, long, long-*

lasting) a través de modificadores aislados, metáforas y expresiones inherentemente cuantificadoras. En la tabla 1.20 se muestran algunos ejemplos de *cuantificación*.

| <i>Cuantificación</i> | Disminución | Elevación |
|-----------------------|--|--|
| Número | The Governess few skills... | Arsat's many nightmares... |
| Masa | The Whiteman's slight concern... | His enourmous sorrow... |
| Proximidad | Estragon's long-forgotten dreams... | His just won victory over the boot... |
| Distribución | The brief happyness he felt... | Arsat's never ending yearning... |

Tabla 1.20 Realizaciones de *cuantificación*

De manera similar a los recursos lingüísticos de *foco*, las valoraciones de *fuertza* juegan un papel importante en la construcción de solidaridad y el manejo del espacio dialógico del intercambio lingüístico. Su estrecha interacción con las valoraciones actitudinales dota a las valoraciones de *fuertza* con la ‘capacidad’ de alinear al oyente/lector a través de su elevación y de ampliar el espacio dialógico con realizaciones de disminución de *fuertza*. En este último caso, una inversión personal menor por parte del hablante da lugar a posibles puntos de vista del oyente/lector distintos al suyo. Conviene siempre recordar, sin embargo, la influencia del co-texto y el contexto en la realización de toda **VALORACIÓN**.

1.2.4 Los sistemas de *VALORACIÓN* y la propiedad lingüística

Como se adelantó desde las primeras líneas de este escrito, la noción de propiedad lingüística como se la entiende en LSF es de importancia central para este trabajo. De ahí resulta entonces la relevancia de describir las formas en las que los sistemas de **VALORACIÓN** intervienen en la ‘construcción’ de esa propiedad en el discurso escrito, particularmente en el académico. Para abordar este aspecto de la significación interpersonal, aquí se toma en cuenta dos nociones centrales: *comunidad discursiva* y *estilo*.

1.2.4.1 Las Comunidades discursivas

En primer lugar, vale la pena citar la observación de Hoey (2001) a partir de la consideración de todo texto como un espacio de interacción sobre el cual el hablante tiene el control. Para Hoey, parte importante de ese control es la intención del hablante de satisfacer las necesidades de sus lectores:

“Los escritores tienen una tarea delicada que desempeñar [...] si el autor y el escritor son el mismo, deben conseguir sus propios objetivos. Por otra parte, deben recordar que los lectores también tienen poder y que pueden botar el texto en cualquier momento si éste no satisface sus necesidades” (Hoey, 2001: p 18)

Las necesidades a las que Hoey hace referencia son tanto informativas como estéticas, incluso relacionadas con las ideas que el autor presenta y la forma en que lo hace. Esto nos lleva al señalamiento de Poynton (1985) con respecto a las relaciones de poder y reciprocidad en el discurso. En términos de **VALORACIÓN**, son estas relaciones las que determinan quién puede expresar sentimientos y quién no, qué tipo de sentimientos son expresados, con qué intensidad son expresados y qué tan directamente se expone a quién los expresa. Como se ha visto, la expresión de sentimientos resulta necesariamente en la realización de valoraciones tanto de **ACTITUD** como de **COMPROMISO** y **GRADACIÓN**, pues conlleva sentimientos y opiniones de manera simultánea.

Se ha mencionado ya que tanto el registro como el género determinan en gran parte la delicadeza de las selecciones lingüísticas del hablante. Hyland (2005) hace explícita esta relación contextual al señalar que tanto las expresiones interpersonales como los recursos retóricos (contiguos para la Teoría de la Valoración) son distintos en cada género, mas lo que no varía es el propósito de expresar valoraciones en el discurso: convencer a otros de compartir los puntos de vista expresados por el hablante. “Mientras la interacción es influenciada por el propósito y el género en cualquier contexto particular [...] ésta también conlleva el sentido del escritor acerca de su relación personal con sus lectores” (p. 13). En estos términos es de gran importancia agregar formalmente el concepto de *comunidad discursiva*, pues como parte de la determinación cultural del género, las selecciones

lingüísticas y sus objetivos están dotados de una orientación en particular, parte de lo que Martin & White (2005) denominan *lector putativo*: una audiencia.

Al emplear recursos valorativos en el discurso para conseguir un objetivo determinado, los hablantes se dirigen a una comunidad de hablantes a quienes les resulta relevante lo que un texto de algún género académico pueda decir. Esta *comunidad discursiva* es definida como “un grupo de personas que tienen textos y prácticas en común, ya sea un grupo de académicos o de lectores de revistas para adolescentes [...] una comunidad discursiva puede referirse a las personas a las que el texto está dirigido; pueden ser las personas que leen el texto; o puede referirse a las personas que participan en un conjunto de prácticas discursivas leyendo y/o escribiendo” (Hyland, 2005). En todos los casos, como resultado de la comunión discursiva de las personas en todos los ámbitos de la interacción lingüística escrita, un hablante debe ajustarse a las “convenciones retóricas y prácticas estilísticas que son tácitas y rutinarias para los miembros” de la comunidad discursiva (Doheny-Farina, 1992), pues “no todas las sociedades poseen la misma panoplia de géneros interactivos –con sus ‘scripts’ específicos, y sus particularidades retóricas” (Kerbrat-Orecchioni, 1994). Hallamos entonces no solamente el concepto global de género – ensayo académico, reporte económico, artículo periodístico, etc. – como moldeador de las selecciones lingüísticas interpersonales de los hablantes, sino el tema o área del conocimiento y la experiencia abordado en el discurso como perteneciente de manera común a todo un conjunto de hablantes de la misma comunidad lingüística.

1.2.4.2 El Problema del Estilo

Aun cuando de todas las consideraciones anteriores resulta el papel definitorio de los recursos de **VALORACIÓN** para la construcción de la propiedad lingüística en el discurso, la idea de que los hablantes/escritores se ajusten a las convenciones genéricas particulares a su comunidad lingüística no ha estado exenta de reacciones adversas. Existe el punto de vista de que en LSF dichas convenciones genéricas son concebidas como normas prescriptivas de lo que los hablantes deben escribir y de cómo deben hacerlo (Freedman & Medway, 1994). Desde esa perspectiva, algunos podrían argumentar que tomar las expresiones de **VALORACIÓN** como referentes de la propiedad lingüística de un

texto implica el riesgo de considerar variaciones estilísticas de cada hablante/escritor como realizaciones lingüísticas inapropiadas.

La cuestión de qué propiedades lingüísticas en un texto resultan relevantes para una descripción de rasgos genéricos como las efectuadas en LSF es abordada por Halliday (2004c), quien resalta la importancia de distinguir entre la regularidad estilística y la genérica. Al abordar tal distinción Halliday cita la objeción de que el estilo es una manifestación del individuo y que por lo tanto no puede ser reducido a la cuantificación; esto es, los datos estadísticos basados en la frecuencia de ciertas ocurrencias lingüísticas en los textos, como los manejados en LSF, son irrelevantes en cuestión de estilo. Sobre tal objeción, él hace observaciones interesantes:

“Si existe tal cosa como un estilo reconocible, ya sea de una obra, de un autor, o de todo un periodo de tradición literaria, su cualidad distintiva puede ser establecida en el último de los análisis en términos de frecuencias relativas [...] Lo que nos concierne aquí [...] son las opciones lingüísticas elegidas por el escritor y su relación con el significado total del texto. Si en las selecciones que ha hecho hay un patrón inesperado de distribuciones de frecuencia, y esto resulta estar motivado, parece no tener sentido argumentar que tal fenómeno no podría ser significativo” (Halliday, 2004c: pp. 102-103).

Es de importancia mencionar que Halliday & Martin (1993) observaron que los estilos reconocibles no están presentes únicamente en géneros literarios, sino también en los de índole científica. Adicionalmente, Bakhtin (1982) plantea que los rasgos genéricos son propios tanto de lo que él llama géneros primarios (cotidianos) como de los denominados géneros secundarios (académicos y formales). Bakhtin hace su contribución acerca de la importancia de que los hablantes se ajusten a las convenciones genéricas de su comunidad discursiva en toda clase de actividad lingüística, aun cuando se considere la noción del estilo personal:

“En cada época del desarrollo de la lengua [...] son determinados géneros los que dan el tono [...] Cualquier extensión [...] de la lengua nacional está relacionada inevitablemente con la penetración [...] de los nuevos procedimientos genéricos para estructurar una totalidad discursiva, para concluirla, para tomar en cuenta al oyente o participante, etc. [...] Donde existe un estilo, existe un género. Así pues, tanto los estilos individuales como aquellos que pertenecen a la lengua tienden hacia los géneros discursivos” (Bakhtin, 1982: pp. 254-255)

Del mismo modo, Hyland (2005) sigue a Bakhtin al reiterar el papel central de los recursos metadiscursivos, que en gran parte engloban recursos de **VALORACIÓN**, en la apropiada construcción de significados. Además de abordar el concepto de comunidad discursiva, Hyland señala el carácter interactivo de todos los tipos de texto como un rasgo definido en parte importante por el lenguaje evaluativo, mismo que para el autor no puede estar ausente de un texto sin afectar su significado y las reacciones que éste provoca en la comunidad discursiva en la que tiene lugar.

La consideración de una noción de propiedad lingüística queda entonces íntimamente ligada a la observación del lenguaje evaluativo, mismo que invariablemente ocupa un lugar en el discurso académico. Con el respaldo teórico de los constructos que hasta este momento han sido presentados como parte de este trabajo, tal noción es abordada dentro del marco de la redacción académica en un análisis de carácter mixto que será descrito de manera detallada en el siguiente apartado. En la descripción que a continuación se presenta es posible notar el papel central de los constructos de comunidad discursiva, registro, género y todo el panorama teórico aportado por la LSF y la Teoría de la Valoración. Del mismo modo, son todos los cimientos teóricos de este primer capítulo los que moldean los objetivos y procedimientos del análisis discursivo que esta investigación constituye.

Capítulo II. Metodología y análisis de Corpus

Como ha sido mencionado anteriormente, el proceso metodológico general que guía a esta investigación es el análisis de textos académicos redactados en inglés por estudiantes universitarios de la UNAM y por autores expertos profesionales. Debido a que dicho análisis se basa en la observación de realizaciones lingüísticas de carácter interpersonal relacionadas con el aspecto interactivo de la redacción académica en inglés como L2 en términos de retórica y solidaridad (Valoración), durante el análisis textual ha sido necesario situarse, al menos hasta cierto grado, en el rol de lector guardando al mismo tiempo la distancia necesaria para asumir una postura táctica al acercarse a los textos analizados. Es debido a lo anterior que este estudio es en parte una investigación de carácter cualitativo. No obstante, por tratarse de una investigación esencialmente sistémica funcional, se hace imprescindible la aplicación de procedimientos de análisis gramatical y su respectiva cuantificación en términos estadísticos (Thomson & Hunston, 2006), dotando al trabajo de propiedades cuantitativas. Por lo tanto, es apropiado definir este proyecto como una investigación mixta.

En las líneas siguientes se desarrolla una descripción precisa de los objetivos que dieron pie a la aplicación de una metodología mixta. Del mismo modo, se describen los textos analizados y los criterios tomados en cuenta para su selección. Posteriormente se ofrece una explicación de los pasos seguidos de manera previa al análisis de *ACTITUD* y *COMPROMISO* de los ensayos académicos en cuestión. Estos últimos análisis son abordados de manera explicativa para proceder en el siguiente apartado con una discusión de los hallazgos resultantes.

2.1 Objetivos

Esta investigación fue guiada por objetivos claramente delimitados que fijaron durante todo el proceso investigativo la dirección y orden de los pasos a seguir. A su vez, dichos objetivos derivaron de cuestionamientos o preguntas de investigación que motivaron cada uno de los procedimientos que fueron adoptados. Por fines de claridad, a continuación se muestra nuevamente las preguntas de investigación que dan lugar a este trabajo:

- ¿Qué tipo de selecciones de **ACTITUD** realizan los estudiantes de LLyLI de la UNAM y los autores profesionales en sus ensayos académicos sobre literatura?
 - ¿Existen diferencias significativas entre las selecciones de **ACTITUD** realizadas por estos dos grupos de autores?
 - ¿Existe alguna relación entre las selecciones de **ACTITUD** en ensayos académicos de estudiantes universitarios de LLyLI y las calificaciones que les son asignadas por catedráticos universitarios?
 - ¿Hay diferencias significativas entre las selecciones de **ACTITUD** de los estudiantes de LLyLI en diferentes momentos de su instrucción universitaria?
- ¿Qué tipo de selecciones de **COMPROMISO** realizan los estudiantes de LLyLI de la UNAM y los autores profesionales en sus ensayos académicos sobre literatura?
 - ¿Existen diferencias significativas entre las selecciones de **COMPROMISO** realizadas por estos dos grupos de autores?
 - ¿Existe alguna relación entre las selecciones de **COMPROMISO** en ensayos académicos de estudiantes universitarios de LLyLI y las calificaciones que les son asignadas por catedráticos universitarios?
 - ¿Hay diferencias significativas entre las selecciones de **COMPROMISO** de los estudiantes de LLyLI en diferentes momentos de su instrucción universitaria?
- ¿Es posible considerar el lenguaje de **VALORACIÓN** en la redacción académica en L2 como un potencial origen de la sensación intuitiva de ineficiencia en textos formalmente correctos?

El presente trabajo de investigación buscó dar respuesta a estas interrogantes a través de la consecución del objetivo general de identificar las selecciones semántico-discursivas empleadas en la redacción académica universitaria por estudiantes mexicanos de inglés como L2 y compararlas con las de autores expertos usuarios de la lengua inglesa. A partir de este objetivo general fueron trazados otros de carácter específico estrechamente relacionados con las interrogantes que motivan esta investigación.

- Explorar si existen diferencias entre las selecciones de *ACTITUD* y *COMPROMISO* de estudiantes universitarios y las de autores expertos y, de estar presentes, describir cuáles son.
- Determinar si existe alguna relación entre la realización de *ACTITUD* y *COMPROMISO* en las redacciones de estudiantes universitarios y la forma en que éstas son percibidas y evaluadas por catedráticos universitarios.
- Explicar, si se encuentra presente, la variación en la realización de lenguaje evaluativo de *ACTITUD* y *COMPROMISO* en distintas etapas de formación académica y de adquisición de la L2 de acuerdo con el corpus.

2.2 Estrategia metodológica

Como se ha mencionado anteriormente, los procedimientos que se siguieron durante el desarrollo de este trabajo de investigación constituyen esencialmente análisis discursivos. Estos análisis se ubican dentro del marco de la Teoría de la Valoración, acercamiento sistémico funcional a la dimensión interpersonal del lenguaje. A partir de esas dos propiedades del discurso analizado – su carácter interpersonal subjetivo y su rol de objeto de estudio sistémico – se puede inferir que el acercamiento metodológico necesario implica el manejo de datos cualitativos y cuantitativos. Lo anterior define este trabajo como una investigación mixta.

Para Creswell & Plano Clark (2007, citados en Creswell & Plano Clark, 2011), una metodología mixta se concentra esencialmente en recolectar y analizar tanto datos cualitativos como cuantitativos. Una investigación de tal naturaleza mezcla ambos tipos de información en un mismo estudio bajo la premisa de que “el uso de enfoques cuantitativos

y cualitativos, en conjunto, arroja una mejor comprensión de problemas de investigación de lo que lograría cualquiera de los dos tipos de datos por sí solo.” (p. 7) Como se describe a continuación, tal es el caso de este proyecto.

Por una parte, el carácter cualitativo de este trabajo se halla en la necesidad de categorizar recursos lingüísticos en el terreno de la **VALORACIÓN** a partir de su interpretación en contexto. Este tipo de interpretación constituye la recolección de datos no definibles a través de términos numéricos. Por otro lado, dado que en LSF una interpretación cualitativa de los datos antes mencionados resulta insuficiente para generar descripciones, comparaciones y conclusiones sólidas, es necesario someter los datos recolectados a través del análisis discursivo a una organización y procesamiento de carácter numérico – como corresponde dentro de la tradición sistemicista –. Además de lo anterior, es menester corroborar la significancia de los datos en términos estadísticos. En estos últimos puntos se encuentra el elemento cuantitativo de esta investigación, mismo que en conjunto con sus propiedades cualitativas confirman la naturaleza mixta de este trabajo.

2.3 Selección del corpus

Con la finalidad de llevar a cabo los análisis discursivos que constituyen este trabajo adoptando una estrategia metodológica de propiedades como las referidas en el apartado anterior, se recurrió a la confección de un corpus de características suficientemente homogéneas. Las propiedades de dicho corpus y los criterios para su selección son abordados en esta sección.

2.3.1 Subcorpus de Estudiantes Universitarios

El corpus analizado en esta investigación está compuesto de dos grandes subcorpora. Al primero lo conforman 41 ensayos redactados en inglés por estudiantes mexicanos del programa de Letras Inglesas, perteneciente a la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas de la UNAM. Estos textos fueron producidos a lo largo de dos periodos semestrales y recolectados al término de los mismos. El primer criterio que fue

seguido al momento de seleccionar estos ensayos fue el de la temática que en ellos abordan sus autores. De acuerdo con el concepto de *alfabetización en temas específicos* (Unsworth, 2000; Schleppegrell, 2004; Fang & Schleppegrell, 2010), aspectos tan específicos como el área del conocimiento y la temática de un texto definen las selecciones que los hablantes realizan al emplear el lenguaje, dando lugar a una diversidad importante de géneros de acuerdo con la naturaleza de sus temas específicos. Por lo tanto, todos los ensayos seleccionados consisten en discusiones apreciativas de obras literarias en inglés asignadas como trabajos finales a estudiantes de letras inglesas con fines de evaluación. De esta forma el subcorpus de alumnos es uniforme en cuanto al área del conocimiento al que pertenecen, la temática que abordan y el propósito con que lo hacen.

Un segundo criterio seguido durante la composición de este subcorpus fue el de contar con textos de estudiantes pertenecientes a diferentes niveles de formación tanto en la L2 como en conocimientos literarios. Así, fueron seleccionados 15 ensayos escritos por alumnos de primero, segundo y tercer semestre, siendo clasificados en el subcorpus como Nivel Básico. Se eligieron 15 ensayos más de alumnos de cuarto, quinto y sexto semestre, catalogándolos como Nivel Intermedio. Un tercer subcorpus consta de 11 ensayos escritos por estudiantes de séptimo y octavo semestre, mismos que fueron incluidos en el subcorpus como ensayos de Nivel Avanzado. Con esta selección de textos, se buscó contar con los medios para saber si existe alguna relación entre el uso de lenguaje evaluativo y el conocimiento tanto de la L2 como del género del ensayo académico sobre literatura.

Se siguió además un tercer criterio en busca de responder a la interrogante de si es posible hablar de una correspondencia entre el uso de lenguaje evaluativo en los ensayos analizados y las consideraciones de los catedráticos encargados de evaluarlos. Los textos correspondientes a los tres niveles antes mencionados fueron organizados de acuerdo con la calificación final que les fue asignada por catedráticos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Las categorías resultantes de este tercer criterio son: textos de alumnos con calificación baja (L), con calificaciones de 5 a 6; textos de alumnos con calificación media (M), calificados con puntuación de 7 a 8; y finalmente textos de alumnos con calificación alta (H), evaluados con puntajes de 9 a 10. El apéndice A muestra un extracto de uno de los ensayos universitarios analizados.

2.3.2 Subcorpus de Autores Expertos

El segundo subcorpus analizado en este trabajo corresponde a 5 ensayos en inglés publicados de manera profesional por autores expertos. Los ensayos fueron seleccionados una vez que se contó con los textos del primer subcorpus. En el caso de este segundo grupo de ensayos, fueron tres los criterios seguidos para su selección. El primero consistió en que los ensayos publicados abordaran obras literarias de la lengua inglesa con fines de discusión apreciativa al igual que los ensayos del subcorpus de estudiantes universitarios. El segundo criterio se centró en las obras analizadas en los ensayos seleccionados, de manera que las obras literarias que los autores expertos discuten en los ensayos incluidos en el segundo subcorpus son también analizadas en el subcorpus de estudiantes universitarios. Finalmente, un tercer criterio que se tomó en cuenta fue el del origen de los ensayos académicos; por fines de uniformidad, los textos del subcorpus de autores expertos provienen de revistas arbitradas de universidades estadounidenses – el apéndice B muestra un extracto de uno de los textos publicados analizados en este trabajo –. Estos textos fueron codificados de manera similar a los ensayos de estudiantes universitarios por las iniciales de Publicado Profesionalmente (PP1, PP2, PP3, PP4, PP5). El corpus quedó entonces organizado como se muestra en la tabla 2.1.

| | Nivel por semestre | Codificación por calificación |
|--|--------------------|-------------------------------|
| Subcorpus de Estudiantes Universitarios | Básico | BL1, BL2, BL3, BL4, BL5, BL6 |
| | | BM1, BM2, BM3, BM4, BM5, BM6 |
| | | BH1, BH2, BH3 |
| | Intermedio | IL1, IL2, IL3, IL4, IL5 |
| | | IM1, IM2, IM3, IM4, IM5 |
| | | IH1, IH2, IH3, IH4, IH5 |
| | Avanzado | AL1, AL2, AL3 |
| | | AM1, AM2, AM3, AM4 |
| | | AH1, AH2, AH3, AH4 |
| Subcorpus de Autores Expertos | | PP1, PP2, PP3, PP4, PP5 |

Tabla 2.1 Subcorpus de estudiantes universitarios por nivel y por calificación y subcorpus de autores expertos

2.4 Análisis de los Textos

Este apartado tiene la finalidad de describir los procedimientos que fueron seguidos para el análisis del corpus antes descrito. Fueron tres los pasos generales tomados durante este proceso: una cuantificación clausular de los ensayos, un análisis de realizaciones de *ACTITUD* y un análisis de realizaciones de *COMPROMISO*. A continuación se ofrecen los detalles de cada uno de estos análisis, así como de la validación estadística aplicada a los hallazgos de *ACTITUD* y *COMPROMISO*.

2.4.1 Cuantificación Clausular

El corpus confeccionado para este trabajo fue sometido a tres diferentes tipos de análisis. El primero de ellos constituye una cuantificación clausular, indispensable para poder satisfacer los requerimientos cuantitativos de esta investigación. Siendo la cláusula “el rango donde podemos comenzar a hablar sobre cómo existen las cosas, como ocurren y cómo se sienten las personas en el mundo que nos rodea” (Bloor & Bloor, 1995: pp. 6-7), ésta ha sido tomada como referencia para la cuantificación de las realizaciones que han sido analizadas, es decir, de *ACTITUD* y *COMPROMISO*. En este análisis, los complejos clausulares en que las cláusulas entran en *relaciones tácticas* fueron descompuestos, siendo cuantificadas así todas las cláusulas del corpus de manera individual. Así, el complejo clausular ‘*Robert Gale in 1959 notes briefly that James frequently refers to numerous fairy tales and cites certain correspondences to traditional narratives*’ (Ensayo PP1) constituye en este primer análisis la presencia de tres cláusulas, independientemente de sus relaciones de *hipotaxis* y *parataxis*:

| | | |
|---|--|---|
| α | <i>Robert Gale in 1959 notes briefly</i> | → |
| β | 1 | <i>that James frequently refers to numerous fairy tales</i> |
| | 2 | <i>and cites certain correspondences to traditional narratives.</i> |

Tabla 2.2 Análisis de un complejo clausular en PP1

Debido a que las realizaciones de *ACTITUD* y *COMPROMISO* son susceptibles de presentarse como parte de cláusulas no finitas, éstas fueron cuantificadas del mismo modo

que las cláusulas finitas. En este caso fueron seguidos los criterios establecidos por Halliday (1994) y Bloor & Bloor (1995), quienes distinguen como cláusulas no finitas a aquellas cuyo grupo verbal carece de un elemento finito y, por lo tanto, aparece en infinitivo, en gerundio o en participio pasado. Esta consideración de las cláusulas no finitas resulta indispensable por influir directamente en la cuantificación de realizaciones de **VALORACIÓN**, sobre todo en el caso de cláusulas en las que el uso de un verbo es disparado por otros como *want, wish, expect, hope*, etc. Halliday (1994) sugiere que las cláusulas en las que estos verbos se combinan con cláusulas no finitas con *to* sean analizadas como una misma si hay un solo participante en el proceso, y como dos si algún otro está presente (Tabla 2.3, iv y v).

| 1 | 2 |
|--|-------------------------------------|
| i) The poem goes beyond, | giving it a contemporary meaning |
| | |
| α | β |
| ii) This has always been an interpretation | attributed to the meaning of Godot. |
| iii) The stories I will use | to exemplify |
| iv) The writes wants | the reader to belief |
| v) I want to discuss | |

Tabla 2.3 Análisis de cláusulas finitas en relación paratáctica (i) e hipotáctica (ii, iii, iv, v) con cláusulas finitas

2.4.2 Análisis de **ACTITUD**

El segundo análisis aplicado al corpus es también el primer análisis de **VALORACIÓN** que fue llevado a cabo y corresponde a las realizaciones de **ACTITUD**. Debido a que, como se ha visto antes, el sistema de **ACTITUD** consta de tres subsistemas, este análisis se llevó a cabo en tres etapas distintas. En cada una de dichas etapas se aplicó un criterio general según el cual únicamente se han cuantificado y caracterizado las realizaciones autorales de **ACTITUD**. Esto significa que no se han incluido en el estudio aquellas realizaciones cuyo evaluador no sea el autor del ensayo analizado. Para facilitar la distinción del evaluador de cada realización de **ACTITUD** junto con su disparador se

utilizó la siguiente nomenclatura – brevemente referida con anterioridad –, cuya aplicación en a trabajo es ilustrada en las tablas del apéndice A:

| Nomenclatura | Significado en el análisis |
|--------------|--|
| A1 | Estudiante universitario o autor profesional del ensayo académico analizado. |
| A2 | Autor de la obra que el estudiante universitario o autor profesional discute en su ensayo académico. |
| CH | Personajes y/o narradores pertenecientes a la obra discutida en el ensayo académico. |
| TXT | La obra discutida en el ensayo académico y/o elementos pertenecientes a la misma, como trama, escenario, atmósfera, estilo, etc. |
| OTH | Elementos externos a la obra discutida en el ensayo, como autores diversos, épocas literarias, estilos literarios, obras distintas a la discutida en el ensayo, etc. |

Tabla 2.4 Nomenclatura empleada para identificar evaluadores y disparadores

Cada uno de los elementos presentados en esta nomenclatura fue tomado en cuenta y registrado en tablas como la que se muestra en el apéndice A. Es importante señalar que cada uno de los aspectos analizables de *ACTITUD* que han sido presentados en los apartados anteriores fue tomado en cuenta para recabar datos tan completos como fuera posible. Así, aspectos como explicitud (realizaciones evocadas e inscritas), evaluadores, disparadores, realizaciones semántico-discursivas (procesos, epítetos, atributos, metáforas gramaticales, operadores modales, entre otros) y categorías dentro de los subsistemas de *ACTITUD* figuran en este estudio como rasgos determinantes en la organización e interpretación de cada hallazgo. En las secciones siguientes se presenta paso a paso los diferentes filtros que, con base en los rasgos analizables antes mencionados, fueron empleados durante el estudio de los corpora. Asimismo, al describir la aplicación de dichos filtros se presenta la motivación para cada uno de ellos.

2.4.2.1 Cuantificación de realizaciones *ACTITUD*

Después de haber realizado un análisis detallado de realizaciones de *ACTITUD* en todos los subcorpora y de haber comparado los datos resultantes en cada grupo de textos se observó que a primera vista no parece haber diferencia significativa entre las realizaciones en el subcorpus de alumnos universitarios y el de autores expertos, dado que en ambos casos el 18% de las cláusulas realizan algún tipo de *ACTITUD* (Tabla 2.5)

| Subcorpus | Cláusulas con <i>ACTITUD</i> | Cláusulas sin <i>ACTITUD</i> | Total de cláusulas | Proporción porcentual de realizaciones de <i>ACTITUD</i> |
|------------------------|------------------------------|------------------------------|--------------------|--|
| Alumnos universitarios | 1252 | 5694 | 6946 | 18.02% |
| Autores expertos | 627 | 2799 | 3426 | 18.30% |

Tabla 2.5 Proporción de cláusulas con realizaciones de *ACTITUD* en subcorpus de alumnos universitarios y de autores expertos

Sin embargo, al refinar las comparaciones entre los datos de cada uno de los subcorpora tomando en cuenta la explicitud de las valoraciones de *ACTITUD* en los textos (realizaciones inscritas vs realizaciones evocadas) se presentó el primer contraste importante entre cada uno de los subcorpora. En el caso del subcorpus de estudiantes universitarios, un 68% de las valoraciones de *ACTITUD* fueron realizadas de manera inscrita o explícita, mientras que este tipo de realización se presentó en una proporción del 76% en el caso del subcorpus de autores expertos. Realizando la validación estadística de los datos a través de la función Chi cuadrada (X^2), validación estadística que sirve al propósito de confirmar que los datos cuantitativos de un estudio son significativos, es decir, resultan de una relación real entre las variables analizadas, la diferencia entre los dos grupos de textos resultó ser significativa. El valor de p –la probabilidad de que el contraste entre los dos resultados sea estadísticamente no significativo (Levon, 2010) – fue de 0.000478039, por debajo del valor máximo requerido en estudios lingüísticos (0.05).

Este resultado (tabla 2.6) representa el primer indicio de un desarrollo y realización de recursos de **VALORACIÓN** significativamente opuesto en ensayos universitarios y textos publicados profesionalmente. Como se discutirá más adelante, este contraste parece dar cuenta de la influencia de factores contextuales como la autoridad de los autores de ambos subcorpora, así como del seguimiento de convenciones lingüísticas significativamente distintas.

| Subcorpus | Realizaciones inscritas de <i>ACTITUD</i> | Realizaciones invocadas de <i>ACTITUD</i> | Proporción porcentual de realizaciones inscritas de <i>ACTITUD</i> | Valor de <i>p</i> |
|------------------------|--|--|---|--------------------------|
| Alumnos Universitarios | 856 | 397 | 68% | 0.000478039 |
| Autores expertos | 477 | 150 | 76% | |

Tabla 2.6 Realizaciones inscritas de *ACTITUD* por subcorpus con valor *p*

Además de lo anterior, se hallaron también contrastes entre los tres subcorpora de estudiantes universitarios en cuanto a la realización inscrita de valoraciones de **ACTITUD**. Dichos contrastes se mantuvieron al incluir en la comparación al subcorpus de autores expertos, siendo este último más cercano al de estudiantes de nivel básico y más alejado del de nivel avanzado. Los resultados del análisis fueron significativos de acuerdo con la función X^2 (Tabla 2.7).

| Subcorpus | Realizaciones inscritas de <i>ACTITUD</i> | Realizaciones evocadas de <i>ACTITUD</i> | Total de realizaciones de <i>ACTITUD</i> | Proporción de realizaciones inscritas de <i>ACTITUD</i> | Valor de <i>p</i> |
|---------------------------|---|--|--|---|--------------------------|
| Universitarios Básico | 314 | 79 | 393 | 80% | 4.2822E-12 ¹² |
| Universitarios Intermedio | 305 | 152 | 457 | 67% | |
| Universitarios avanzado | 237 | 166 | 403 | 59% | |
| Autores expertos | 477 | 150 | 627 | 76% | |

Tabla 2.7 Proporción de cláusulas con realizaciones inscritas de *ACTITUD* en subcorpus de alumnos universitarios y de autores expertos con valor de *p*

También se realizó una comparación entre los subcorpora de estudiantes universitarios tomando en cuenta la proporción de realizaciones tanto inscritas y como evocadas de *ACTITUD* en los ensayos y la calificación que recibieron al ser evaluados por catedráticos universitarios: L, M y H (dirigirse a la tabla 2.1). Los resultados muestran una relación *ACTITUD*-calificación positiva y significativa entre los subcorpora de los niveles básico e intermedio. Esta relación, sin embargo, no se mantiene en el caso de los ensayos de nivel avanzado (Tabla 2.8).

| Subcorpus | <i>ACTITUD</i> en textos L | <i>ACTITUD</i> en textos M | <i>ACTITUD</i> en textos H | Valor de <i>p</i> |
|-------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------|
| Básico | 11% | 19% | 30% | 1.67119E-13 |
| Intermedio | 10% | 18% | 21% | 5.98329E-10 |
| Avanzado | 17% | 22% | 20% | 0.11234221 |

Tabla 2.8 Relación *ACTITUD*-calificación en subcorpora de estudiantes universitarios con valor de *p*

¹² *Excel*, el programa informático empleado para realizar las validaciones estadísticas de los resultados de este estudio, brinda resultados con sufijo E- cuando el resultado de un cálculo de X^2 es demasiado largo para estar contenido en una celda. Esta notación significa que el punto decimal de la cifra en la celda debe desplazarse tantos lugares a la izquierda como indique el número a la derecha de E-. Por lo tanto en la tabla 2.5 el valor de *p* es 0.0000000000042822, estadísticamente significativo. Por cuestiones de espacio, en las tablas presentadas en este escrito se ha respetado dicha notación cuando ha resultado necesario.

Se llevó a cabo también un análisis comparativo tomando en cuenta el tipo de *ACTITUD* realizada en los diferentes subcorpora (*afecto*, *juicio* y *apreciación*). De manera similar a lo que fue anotado en el análisis de la tabla 2.5, los textos de estudiantes de niveles básico e intermedio presentaron la proporción de realizaciones actitudinales más cercana a la de los textos de autores expertos. En cuanto a *afecto*, la diferencia que guardan los textos intermedios con respecto a los publicados es de 3 puntos porcentuales (contra 5 de los de nivel avanzado). En lo que se refiere a *juicio*, la diferencia es de 1 punto porcentual (contra 8 del corpus avanzado). Con respecto a la *apreciación*, el contraste consta de 2 puntos porcentuales (contra 3 de los ensayos avanzados). El valor de *p* para este análisis muestra que los datos son estadísticamente significativos (Tabla 2.9)

| Subcorpus | <i>Afecto</i> | <i>Juicio</i> | <i>apreciación</i> | Valor de <i>p</i> |
|-------------------|---------------|---------------|--------------------|-------------------|
| Básico | 8% | 13% | 79% | 1.08249E-17 |
| Intermedio | 9% | 31% | 60% | |
| Avanzado | 1% | 40% | 59% | |
| Publicados | 6% | 32% | 62% | |

Tabla 2.9 Proporción de realizaciones de *ACTITUD* por subsistemas de *afecto*, *juicio* y *apreciación*

Existe un último análisis comparativo que contrasta cuáles fueron los disparadores de las valoraciones halladas en cada uno de los subcorpora. Es interesante notar que los únicos rubros en los cuales se encontró una diferencia substancial fueron los de elementos del texto en general y elementos externos al trabajo analizado en los ensayos (véase tabla 2.4). Es notorio que los autores universitarios tienen una clara tendencia a evaluar afectiva, moral y estéticamente elementos que conforman la obra que analizan con mayor frecuencia que los autores expertos. Éstos, por el contrario, hacen referencia de manera más marcada a elementos que no se encuentran en las obras que discuten, sino a elementos externos a estas. El resto de los disparadores reflejan tendencias similares en ambos subcorpora. La diferencia aquí mencionada resultó estadísticamente significativa y se resalta en la tabla 2.10.

| Subcorpus | A2 | CH | TXT | OTH | A1 | Valor de <i>p</i> |
|----------------|-----|-----|-----|-----|----|----------------------|
| Universitarios | 11% | 35% | 34% | 20% | 1% | <i>p</i> =3.5636E-13 |
| Publicados | 13% | 34% | 19% | 34% | 1% | |

Tabla 2.10 Disparadores de realizaciones de *ACTITUD* en subcorpus de ensayos universitarios y de ensayos publicados

2.4.2.2 Realizaciones semántico-discursivas de *ACTITUD*

Como parte de los análisis comparativos de *ACTITUD* que hasta el momento han sido aquí descritos, se realizó una comparación entre los diferentes subcorpora tomando como referencia la forma en que las valoraciones de *afecto*, *juicio* y *apreciación* son realizadas en términos semántico-discursivos en los textos analizados. Para hacer posible esta comparación, cada realización de *ACTITUD* fue etiquetada (como muestra el apéndice A) funcionalmente como **atributo**, **epíteto**, **adjunto modal** o **proceso**. Se emplearon también, cuando fue conveniente, las categorías sintáctica de **nominalización** y retórica de **metáfora**. La utilización de estas categorías durante la clasificación de realizaciones de *ACTITUD* obedece a la terminología originalmente empleada por Martin & White (2005) – e introducida en el capítulo I – en su descripción de los recursos lingüísticos correspondientes a este sistema de *VALORACIÓN*. Los términos abarcan de manera convenientemente general la amplia diversidad de estructuras gramaticales que realizan *ACTITUD*; “modificación de participantes y procesos, procesos afectivos mentales y conductuales, y adjuntos modales [...] metáforas gramaticales (Halliday, 1994), incluyendo realizaciones nominalizadas de cualidades (*alegría*, *tristeza*, *pesar*) y procesos (*lamento*, *sollozo*, *quebranto en su voz*)” (pp. 45.46).

Los resultados de este análisis comparativo son especialmente importantes por reflejar con mayor exactitud las selecciones lingüísticas de *VALORACIÓN* realizadas tanto por los estudiantes universitarios autores de los ensayos analizados como por los autores expertos en cuestión. En primer lugar, la tabla 2.11 muestra las selecciones semántico-discursivas a través de las cuales los autores universitarios y expertos realizaron sus valoraciones de *afecto*. Es clara la tendencia que se presentó en ambos subcorpora por

realizar *ACTITUD* a través de nominalizaciones y procesos. Asimismo, es notable la amplia diferencia entre el empleo de atributos y epítetos en los ensayos de estudiantes universitarios y autores nativo hablantes expertos, siendo los primeros quienes más frecuentemente decidieron emplear dichos recursos lingüísticos. Sin embargo, siendo el valor de p mayor que 0.05, no es posible asegurar que las diferencias observadas en este análisis sean significativas.

| Subcorpus | Atributo | Epíteto | Adjunto | Proceso | Nominalización | Metáfora | Valor de p |
|----------------|----------|---------|---------|---------|----------------|----------|--------------|
| Universitarios | 17% | 14% | 4% | 23% | 38% | 4% | 0.12086896 |
| Publicados | 5% | 3% | 8% | 36% | 44% | 5% | |

Tabla 2.11 Selecciones semántico-discursivas de afecto en subcorpora de autores expertos y estudiantes universitarios

No obstante, el análisis de realizaciones semántico-discursivas de *juicio* y *apreciación* arrojó contrastes estadísticamente significativos. De acuerdo con este análisis, los autores expertos realizan valoraciones de juicio a través de procesos, nominalizaciones y atributos principalmente, mientras que los estudiantes universitarios lo hacen a través de procesos, nominalizaciones y epítetos (Tabla 2.12). En sus valoraciones de *apreciación*, tanto autores nativo hablantes como estudiantes universitarios muestran una clara tendencia a emplear atributos y epítetos, con una preferencia más marcada hacia los atributos por parte de los autores universitarios. Asimismo, emplean nominalizaciones en tercera instancia, siendo los textos de estudiantes universitarios más abundantes en este rubro. (Tabla 2.13).

| Subcorpus | Atributo | Epíteto | Adjunto | Proceso 1 | Nominalización 2 | Metáfora | Valor de p |
|----------------|------------|------------|---------|--------------|---------------------|----------|--------------|
| Universitarios | 15% | <u>13%</u> | 7% | <u>39%</u> | <u>22%</u> | 4% | 0.01146842 |
| Publicados | <u>18%</u> | 24% | 3% | <u>28%</u> | <u>23%</u> | 4% | |

Tabla 2.12 Selecciones semántico-discursivas de *juicio* en subcorpora de autores expertos y estudiantes universitarios

| Subcorpus | Atributo 2 | Epíteto 1 | Adjunto | Proceso | Nominalización 3 | Metáfora | Valor de <i>p</i> |
|----------------|---------------|--------------|---------|---------|---------------------|----------|-------------------|
| Universitarios | <u>32%</u> | <u>51%</u> | 2% | 3% | <u>11%</u> | 2% | 1.5441E-07 |
| Publicados | <u>22%</u> | <u>58%</u> | 8% | 2% | <u>8%</u> | 1% | |

Tabla 2.13 Selecciones semántico-discursivas de *apreciación* en subcorpora de autores expertos y estudiantes universitarios

2.4.3 Análisis de *COMPROMISO*

El análisis de compromiso del que fueron sujetos todos los textos pasó por tres filtros o momentos diferentes. El primero de ellos consistió en identificar el grado de heteroglosia que caracteriza a cada uno de los subcorpora; es decir, el grado en el que los ensayos de alumnos universitarios y de autores expertos reflejan lingüísticamente la presencia de voces distintas a las de sus autores dando lugar a relaciones dialógicas entre autores, lectores y terceros. Para hacer posible tal identificación, los datos resultantes del análisis de compromiso fueron recogidos en tablas como la que muestra el apéndice B, identificando las distintas categorías y sub categorías a las que pertenecen las realizaciones de compromiso. El de relevancia mencionar que para esta serie de análisis fue necesario distinguir entre el concepto ‘clásico’ de *proposición* y la forma en que en LSF se emplea tal término, dado que en estudios de *VALORACIÓN* la unidad de análisis es la *proposición*.

La problemática arriba mencionada es el resultado de lo que es entendido como una *proposición* y la “vaguedad” con que ésta es definida (Hyland, 2005). Trabajos sobre *VAORACIÓN* como el de Moss (2011) parecen apegarse a la noción ‘clásica’ de *proposición* de que ésta es “lo que se afirma en el acto de afirmar, lo que se declara en el acto de declarar” (Searle, 1969, citado en Hyland, 2005: pp. 20). Esta definición de *proposición* no establece claramente alguna delimitación textual o discursiva de los alcances de una *proposición* en términos de lo que busca el analista del discurso. Por lo tanto, este trabajo se apega a la consideración de Halliday (1994) de la *cláusula como proposición*. La noción de Halliday no deja fuera la interpretación ‘clásica’ de *proposición*, sino que integra las consideraciones de estudiosos como Searle delimitándolas a una unidad

claramente identificable y analizable en el discurso. Para el lingüista británico, “el material proposicional es algo acerca de lo cual se puede discutir, afirmar, negar, dudar, insistir, calificar, moderar, arrepentir, y así.” (Hyland, 2005) En términos simples, la *proposición* es información negociable que involucra participantes y procesos alrededor de estos, mismos que se encuentran en la constitución de la cláusula. Así, por la naturaleza Sistémica Funcional de este trabajo y por fines de practicidad, la cláusula es una vez más la unidad cuantificada al estudiar *COMPROMISO* en este escrito.

2.4.3.1 Cuantificación de realizaciones de *COMPROMISO*

En términos generales, el primer análisis de *COMPROMISO* resalta la oposición monoglosia/heteroglosia arrojando diferencias significativas entre los textos. Dichas diferencias entre el subcorpus de universitarios y el de expertos se muestran en la tabla 2.14.

| Subcorpus | Proposiciones monoglósicas | Proposiciones heteroglósicas | Total de proposiciones | Proporción porcentual de heteroglosia | Valor de <i>p</i> |
|------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------|---------------------------------------|-------------------|
| Alumnos universitarios | 5308 | 1638 | 6946 | 24% | 0.00945 |
| Autores expertos | 2696 | 730 | 3426 | 21% | |

Tabla 2.14 Proporción de proposiciones heteroglósicas en subcorpora de alumnos universitarios y de autores expertos

Las diferencias se mantuvieron significativamente al realizar el análisis comparativo dividiendo el subcorpus de alumnos universitarios de acuerdo a su nivel de instrucción académica. De manera similar a lo hallado en el análisis de *ACTITUD*, el grado de heteroglosia de los alumnos de nivel básico fue similar al de autores expertos, estando estos últimos alejados del grado de heteroglosia de los ensayos de nivel avanzado. La comparación estadística se muestra en la tabla 2.15.

| Subcorpus | Proposiciones monoglógicas | Proposiciones heteroglógicas | Total de proposiciones | Proporción de heteroglosia | Valor de p |
|---------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------|----------------------------|--------------|
| Universitarios Básico | 1673 | 447 | 2120 | 21% | 0.000131 |
| Universitarios Intermedio | 2158 | 674 | 2832 | 24% | |
| Universitarios avanzado | 1477 | 517 | 1994 | 26% | |
| Autores expertos | 2696 | 730 | 3426 | 21% | |

Tabla 2.15 Proporción de proposiciones heteroglógicas en subcorpus de alumnos universitarios y de autores expertos con valor de p

Los ensayos de estudiantes universitarios fueron también sujetos a un análisis comparativo que tomó en cuenta la calificación que les fue asignada por catedráticos universitarios. Como resultado de dicho análisis se obtuvieron contrastes significativos que reflejan una relación positiva entre la heteroglosia en los ensayos y su calificación. El contraste, sin embargo, no fue significativo entre los ensayos de calificaciones bajas, medias y altas en el subcorpus de nivel avanzado, tal como ocurrió en el análisis de *ACTITUD* de los mismos textos (Tabla 2.16). Más adelante se abordarán las posibles implicaciones de esta coincidencia entre los patrones de *ACTITUD* y *COMPROMISO* en los textos de nivel avanzado, relacionándolas con una posible homogeneización resultante de la instrucción o experiencia académica y lingüística.

| Subcorpus | Heteroglosia en textos L | Heteroglosia en textos M | Heteroglosia en textos H | Valor de p |
|------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------|
| Básico | 18% | 21% | 27% | 0.00167 |
| Intermedio | 29% | 21% | 22% | 4.781E-05 |
| Avanzado | 27% | 27% | 25% | 0.435708 |

Tabla 2.16 Relación heteroglosia-calificación en subcorpora de estudiantes universitarios con valor de p

Como último análisis previo al de realizaciones semántico-discursivas de **COMPROMISO**, los dos subcorpora principales fueron comparados en cuanto al tipo de heteroglosia que reflejaron. La tabla 2.17 presenta el contraste entre heteroglosia contractiva y heteroglosia expansiva en los textos. Los resultados de esta comparación, como se puede apreciar, no fueron significativos estadísticamente por lo que el análisis de realizaciones semántico discursivas de **COMPROMISO** cobró aún más relevancia.

| Subcorpus | Proposiciones heteroglósicamente contractivas | Proposiciones heteroglósicamente expansivas | Total de proposiciones heteroglósicas | Proporción porcentual de heteroglosia contractiva | Valor de <i>p</i> |
|------------------------|---|---|---------------------------------------|---|-------------------|
| Alumnos universitarios | 1016 | 621 | 1637 | 14.6% | 0.99632 |
| Autores expertos | 453 | 277 | 730 | 13.2% | |

Tabla 2.17 Proporción de proposiciones heteroglósicamente expansivas y heteroglósicamente contractivas en subcorpora de alumnos universitarios y de autores expertos

2.4.3.2 Realizaciones semántico-discursivas de **COMPROMISO**

El último de los análisis realizados en este estudio fue el de realizaciones semántico-discursivas de **COMPROMISO** en cada uno de los subcorpora. Es importante aclarar que la forma en que se presentan los resultados de este análisis es en cierta forma diferente al del análisis de **ACTITUD** correspondiente. La diferencia radica en que mientras distintos tipos de **ACTITUD** pueden tomar la forma de realizaciones semántico-discursivas similares (procesos, atributos, adjuntos, etc.), las distintas categorías de **COMPROMISO** se presentan como realizaciones esencialmente distintas de tal suerte que, por ejemplo, una estructura de polaridad negativa realiza heteroglosia contractiva de *negación* y no de algún otro tipo. Del mismo modo, los operadores de modalidad pueden realizar únicamente heteroglosia expansiva de *consideración* y de ningún otro tipo. Por lo tanto, en este análisis se describen las tendencias en cuanto a los tipos de **COMPROMISO** que fueron realizados

en los ensayos, relacionándose éstos de antemano con las realizaciones semántico-discursivas descritas en el capítulo I de este escrito.

El análisis se llevó a cabo en dos pasos diferentes. En el primero de ellos se filtraron las selecciones de **COMPROMISO** de los ensayos de acuerdo a las primeras categorías de dicho sistema: *rechazo*, *proclamación*, *consideración* y *atribución*. A partir de esos resultados se identificó en qué categorías se presentaron las diferencias más marcadas para proceder con un análisis más fino que tomara en cuenta las sub categorías correspondientes: *negación*, *oposición*, *coincidencia*, *declaración*, *ratificación*, *reconocimiento* o *distanciamiento*. Las tablas siguientes reflejan los hallazgos realizados.

La primera de las tablas (2.18) muestra que tanto el subcorpus de estudiantes universitarios como el de autores expertos presentan tendencias significativamente diferentes. Como parte de tales tendencias, es posible observar que las realizaciones de **COMPROMISO** en ambos subcorpora siguen el mismo orden en cuanto a su frecuencia, ocupando la *negación* el primer lugar en ambos casos, seguida por la *consideración* en segundo lugar, la *atribución* en tercero y la *proclamación* en cuarta posición. Sin embargo, a pesar de esta similitud, en las realizaciones de *consideración* y *atribución* la distancia entre ambos subcorpora es de 12 puntos porcentuales, tres veces la diferencia existente en las realizaciones de *rechazo* y *proclamación*. También se aprecia en estos dos últimos rubros que los autores expertos emplearon 4% más proclamación que los autores universitarios, quienes emplearon a su vez 4% más negación que los primeros.

| | <i>rechazo</i> | <i>proclamación</i> | <i>consideración</i> | <i>atribución</i> | Valor de p |
|-----------------------|----------------|---------------------|----------------------|-------------------|------------|
| Universitarios | 54% | 8% | 30% | 8% | 3.4188E-21 |
| Publicados | 50% | 12% | 18% | 20% | |

Tabla 2.18 Realizaciones semántico-discursivas de **COMPROMISO en subcorpora de estudiantes universitarios y autores expertos con valor de p**

Debido a que la heteroglosia contractiva fue el rubro en el que se presentaron diferencias menos evidentes entre los ensayos universitarios y los publicados, la segunda fase del análisis de realizaciones de **COMPROMISO** consistió en la observación de la forma en que el *rechazo* y la *proclamación* fueron realizados en cada subcorpora. Se

analizó la proporción de las sub categorías de *negación*, *oposición*, *coincidencia*, *declaración* y *ratificación* en los textos, así como la orientación de las mismas. La tabla 2.19 expone los resultados del análisis de *rechazo* y es de destacar que a pesar de que a primera vista los autores universitarios presentan realizaciones de *negación* – que tienen un alto costo dialógico – en menor grado que los autores expertos, la orientación tanto de la *negación* como de la *oposición* en sus textos se orienta en una proporción significativamente importante hacia los lectores. Mientras tanto, los ensayos publicados muestran una distribución más amplia de la orientación de sus realizaciones contractivas.

Vale la pena señalar que la distinción que se ha mencionado entre la orientación de las *oposiciones* y *negaciones* de los textos universitarios y los ensayos publicados tiene únicamente el potencial de una herramienta de análisis de selecciones semántico-discursivas a nivel textual. La dimensión del posible efecto dialógico del uso de estos recursos valorativos en la interacción autor-lector queda fuera del alcance de la descripción ofrecida en este escrito, dado que las realizaciones de *rechazo* ‘explícitamente’ dirigidas a los lectores pueden implicar también una alineación dialógica con lectores que de antemano compartan la postura del autor con respecto al argumento que éste desarrolla. Del mismo modo, las selecciones de *rechazo* orientadas a otros autores representan en cierta medida realizaciones orientadas a los lectores cuyas posturas se encuentren alineadas con aquellos. Por lo tanto, el contraste entre la orientación de estas realizaciones en los ensayos analizados es empleado específicamente como referente de las realizaciones textuales empleadas para realizar *rechazo* y, como se muestra debajo de cada oposición en la tabla 2.19, todas las comparaciones son estadísticamente significativas.

| <i>Rechazo</i> | <i>negación</i> | <i>oposición</i> | <i>Negación a lector</i> | <i>Negación a terceros</i> | <i>Oposición a lector</i> | <i>Oposición a terceros</i> |
|-----------------------|-----------------|------------------|--------------------------|----------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| Universitarios | 36% | 64% | 99% | 1% | 99% | 1% |
| Publicados | 46% | 54% | 87% | 17% | 85% | 15% |
| Valor de p | $p=0.00106$ | | $p=1.9197E-13$ | | $p=1.8399E-13$ | |

Tabla 2.19 Realizaciones de las sub categorías de *negación* y *oposición* con orientación y valor de p

En cuanto al análisis de *proclamación*, los resultados del análisis no arrojaron diferencias significativas. A pesar de la ausencia de tal tipo de diferencias, llama la atención que sean los ensayos publicados en los que se encuentra un mayor uso de *ratificación* rompiendo el patrón que seguían la *declaración* y la *coincidencia*; los textos universitarios fueron más abundantes en éstos últimos, mas superados por 11 grados porcentuales por los publicados en cuanto a *ratificación*. Por lo tanto, se realizó una validación estadística que incluyera exclusivamente la distinción entre las realizaciones de *ratificación* con respecto a las demás y su comparación en los dos subcorpora; la diferencia fue significativa. Lo antes descrito se muestra en la tabla 2.20.

| <i>proclamación</i> | <i>coincidencia</i> | <i>Declaración</i> | <i>ratificación</i> | <i>Ratificación</i> |
|-----------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| Universitarios | 26% | 63% | 11% | 11% |
| Publicados | 23% | 55% | 22% | 22% |
| Valor de p | <i>p</i> =0.09822 | | | <i>p</i> =0.03143 |

Tabla 2.20 Proporción de realizaciones de sub categorías de *proclamación* en subcorpora de ensayos universitarios y publicados

Las líneas de este apartado han presentado los resultados numéricos de cada uno de los análisis llevados a cabo con los subcorpora, así como los criterios que guiaron cada uno de estos procedimientos. Es necesario, para contar con una descripción completa de cada uno de los datos, realizar una interpretación cualitativa que relacione estos números y realizaciones semántico-discursivas con el contexto en que han tenido lugar y las motivaciones que los plasmaron en los ensayos analizados. El apartado siguiente tiene como propósito ofrecer dicha interpretación, misma que establece vínculos significativos entre cada uno de los resultados que hasta ahora han sido cuantitativamente descritos.

Capítulo III. Discusión e interpretación de los resultados

Una de las más celebres observaciones de M. A. K. Halliday acerca del análisis del discurso es la que señala la importancia de contar con un respaldo gramatical para cualquier conclusión u observación a la que se quiera llegar al acercarse a un texto. Para el lingüista británico, un análisis del discurso que no cuenta con una base semejante no tiene mayor potencial que el de un simple comentario. El apartado anterior ha ofrecido tal base a través de la presentación de los resultados de cada uno de los análisis realizados para este trabajo, haciendo posible contar con cimientos que permitan el desarrollo de observaciones rigurosas en este escrito. Corresponde ahora a este capítulo la presentación de tales observaciones tomando como punto de partida los objetivos de investigación listados en el apartado de Metodología y Análisis. De esta manera, cada una de las evaluaciones que aquí se desarrolla será ligada más claramente a las preguntas de investigación de este proyecto en el apartado de Conclusiones. Se discutirá entonces en primer lugar los datos relacionados con las selecciones semántico-discursivas presentes en los subcorpora de ensayos universitarios y de autores expertos, siguiendo posteriormente el orden que ha sido propuesto por el listado incluido en la sección 2.1.

3.1 Identificación y comparación de selecciones semántico-discursivas

Los primeros hallazgos del análisis de realizaciones semántico-discursivas en el corpus corresponden a las realizaciones de *ACTITUD*. En primera instancia, es de importancia destacar la relación existente entre el corpus analizado y lo que hasta ahora se conoce acerca de la adquisición de lenguaje evaluativo. Los primeros datos obtenidos muestran una estrecha relación con lo descrito por autores como Torr (1997) y Painter (2003) en lo referente al desarrollo de los recursos valorativos de *ACTITUD*. Para estas autoras, las realizaciones de *afecto* constituyen el punto inicial en la adquisición de los recursos lingüísticos valorativos actitudinales, mismos que se desarrollan y especializan a lo largo del proceso de adquisición de la lengua materna de los hablantes. Siguiendo este orden de ideas, los recursos de *juicio* y *apreciación* son considerados como

institucionalizaciones de *afecto*, presentes a través de la adquisición de vocabulario y de experiencia lingüística. Las realizaciones de *afecto* en el corpus no muestran diferencias significativas entre los textos universitarios y los publicados (tabla 2.11). Este hecho parece constatar lo expuesto por Painter y Torr acerca del desarrollo de los recursos de *ACTITUD* en quienes comienzan la adquisición de una lengua; los recursos de *afecto* son los primeros en desarrollarse, mientras que los de *juicio* y *apreciación* requieren mayor experiencia lingüística para estar presentes en el hablante y varían de un individuo a otro de acuerdo con dicha experiencia. Si consideramos que los aprendientes del uso académico de una L2 y en un área en particular – en este caso, la literatura – son individuos en proceso de adquisición de recursos lingüísticos afines a su especialidad, es de esperarse que su presencia en un género determinado, así como sus realizaciones, sea relativamente homogénea independientemente del grado de experiencia de los hablantes en la lengua en cuestión.

En coherencia con lo discutido en el párrafo anterior, las diferencias significativas entre los dos subcorpora principales se hallan en las realizaciones de los sistemas de *juicio* y *apreciación*. El motivo de estas diferencias puede explicarse una vez más porque estos recursos valorativos requieren de mayor sofisticación y experiencia por parte de los hablantes; diferentes grados de conocimiento acerca de un género determinado y de experiencia y dominio de la lengua resultan en diferencias en las formas de realizar valoraciones institucionalizadas de *afecto* en los sistemas de *juicio* y *apreciación*. Esta discusión resulta relevante por representar, además de un punto de inicio para la comparación desarrollada en este trabajo, una reafirmación y un respaldo más para la comprensión que hasta hoy se tiene de la adquisición del lenguaje de *VALORACIÓN*, aplicada aquí al caso del lenguaje académico universitario en el contexto mexicano.

En otro punto de discusión, las selecciones semántico-discursivas correspondientes a las categorías de *juicio* y *apreciación* representan reflejos interesantes de las nociones de autoridad y solidaridad y su funcionamiento en los dos subcorpora analizados. En primer lugar, atendiendo a lo mostrado por la tabla 2.12, las tendencias relacionadas con el grado de explicitud en cuanto a *juicio* por parte de estudiantes universitarios se inclinan a las valoraciones implícitas, siendo las nominalizaciones y los procesos las realizaciones

predominantes en el subcorpus, como ilustran los siguientes ejemplos. En el primero, el autor universitario valora la calidad moral de Inglaterra a través de nominalizaciones (realizaciones inscritas); elige emplear metáforas ideacionales en lugar de valorar explícitamente expresando que Inglaterra era poderosa y violentaba y oprimía a Irlanda.

Furthermore, this poem shows what Ireland was living through England's **power**: the **violence** and **oppression** of which the country was victim

(Ensayo IM2)

En el segundo extracto, el autor selecciona un proceso para valorar la *incapacidad* de dos personajes pertenecientes a la obra que analiza. En este caso, el hablante ha elegido alternativas implícitas en lugar de expresar la idea de que a los personajes de la obra analizada les resulta muy difícil sobrellevar su existencia.

Still the completion of the action is illusory for he interminably **struggles** with the boot, just like they **struggle** with living on.

(Ensayo IH2)

Aunque los ensayos de autores expertos muestran una tendencia similar, la selección de realizaciones como las arriba mostradas es significativamente más frecuente en los textos universitarios. Además, es de destacar que el tercer lugar en este tipo de **VALORACIÓN** lo ocupan los atributos, en el caso de los textos publicados, y los epítetos, en el de los universitarios. Aunque ambas realizaciones son inscritas, sólo los atributos cuentan con un elemento finito – el verbo relacional que los encabeza –, por lo que sólo las realizaciones de los textos publicados son ‘negociables’ en términos de Halliday (2004); las realizaciones correspondientes de alumnos universitarios están cerradas a discusión. Lo anterior es ilustrado por los siguientes ejemplos tomados de ensayos analizados.

El primer extracto, tomado de un ensayo universitario, muestra la selección del autor de una valoración de *juicio* realizada por un epíteto. Como se mencionó anteriormente, este tipo de recursos carecen de un verbo relacional – elemento finito – que los ligue con el participante que modifican. Por lo tanto, la proposición valorativa del autor

acerca del personaje al cual se refiere es menos negociable de lo que lo sería una valoración realizada por un atributo:

This young and **innocent** governess seems to have such a solid personality

(Ensayo IH5)

El ejemplo siguiente es muestra de las realizaciones de *juicio* que predominan en tercer lugar en los ensayos de autores expertos. Distinto a lo ocurrido en los ensayos universitarios, estos textos presentan valoraciones realizadas por atributos. Este tipo de modificadores son encabezados por verbos relacionales que funcionan como elementos finitos de las cláusulas en que aparecen, lo cual los vuelve más negociables y, en buena medida, más explícitos que las realizaciones por epítetos.

[...] bold thieves **become bewildered** children, hardened criminals **become sympathetic** heroes.

(Ensayo PP5)

Recordando lo expuesto por Poynton (1985), la noción de autoridad define qué hablantes cuentan con la ‘licencia’ de expresar sentimientos y actitudes, qué tipo de valoraciones pueden expresar y el grado en que éstos se explicitan en el discurso; la figura 3.1 refleja la mayor explicitud de las realizaciones seleccionadas por autores expertos como hablantes con mayor autoridad en su área de conocimiento.

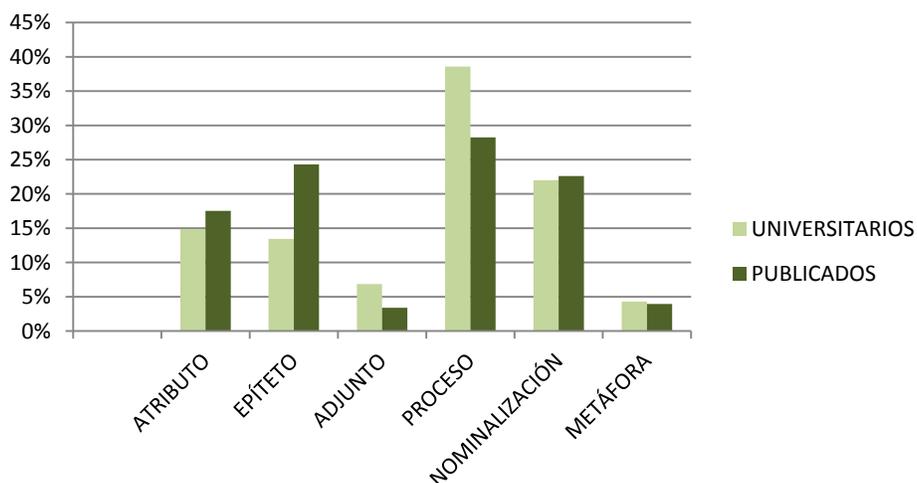


Figura 3.1 Comparación de proporciones de realizaciones semántico-discursivas de *juicio*

Las realizaciones de *apreciación* se presentaron en condiciones un tanto distintas a las de *juicio*. La variante radica en que en este caso fueron en ambos subcorpora atributos y epítetos, realizaciones inscritas o explícitas, los recursos más seleccionados. En tercer lugar se encuentran las valoraciones de *apreciación* por medio de nominalizaciones – realizaciones evocadas –. La diferencia significativa en grados porcentuales confirma la mayor explicitud en las realizaciones valorativas de los textos publicados a pesar de haberse hallado una mayor proporción de atributos en el subcorpus de ensayos universitarios en este análisis. En otras palabras, aunque las realizaciones más predominantes son inscritas, la mayor presencia de nominalizaciones en los textos universitarios que en los publicados los caracteriza como más implícitos. Cada uno de los contrastes citados es representado a continuación por la figura 3.2.

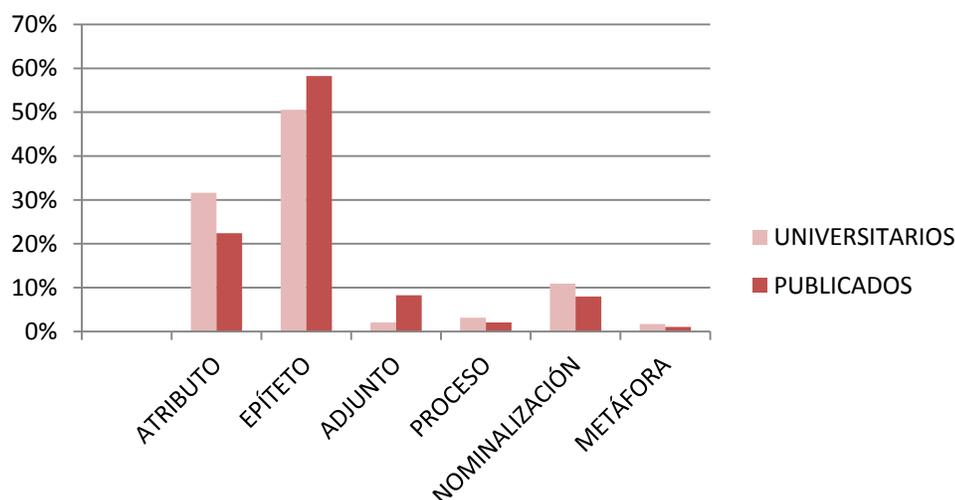


Figura 3.2 Comparación de proporción de realizaciones semántico-discursivas de apreciación

En lo que se refiere a las selecciones valorativas de *COMPROMISO*, la noción de autoridad también parece jugar un papel central y definitorio en las realizaciones empleadas por los autores de ambos subcorpora para contraer o expandir el espacio dialógico entre ellos y sus lectores. En este caso, la autoridad de los autores expertos puede percibirse en primera instancia por la forma en que la heteroglosia expansiva es empleada en su redacción. Los autores expertos emplean recursos como operadores modales deónticos, epistémicos y potenciales, así como preguntas retóricas y expresiones de evidencialidad en proporciones mucho menores a las de los autores universitarios (12 puntos porcentuales).

Esto significa que presentan con mayor frecuencia aserciones configuradas como hechos que no están a discusión, mientras que los autores universitarios presentan mayores reservas al exponer sus argumentos tan sólo como una alternativa de opinión entre otras a través de la *consideración*: “*the whole book can become tedious and boring*” (Ensayo IH5) en lugar de alguna alternativa no modalizada como *the whole book is tedious and boring*.

Adicionalmente, una estrategia dialógica interesante que fue identificada es que los autores expertos recurren al uso de la *atribución* con una frecuencia más de dos veces mayor a la de los estudiantes universitarios. La estrategia dialógica consiste en presentar argumentos sin *considerar* las voces de otros hablantes dentro de dichos argumentos. En lugar de ello, las voces de otros hablantes forman parte de una proposición distinta en la que se *atribuye* el contenido de los argumentos a otros hablantes-autores reconocidos en la comunidad lingüística, imprimiendo sustento y autoridad en las proposiciones ofrecidas. Así, esta estrategia mantiene abierto el espacio dialógico sin necesidad de disminuir la fuerza de las aserciones de los autores expertos (figura 3.3). Esta diferencia entre las redacciones universitarias y las profesionales puede originarse en la mayor ‘obligación’ que tiene un autor reconocido de ubicar sus argumentos en un entramado dialógico en el cual expone sus ideas como válidas entre otras posibles formas de abordar algún tema. Los autores universitarios, en comparación, pueden haberse concentrado más en exponer argumentos originales con la finalidad de presentarse ante su lector – catedrático – como un hablante competente y poco convencional. Cualquiera que sea el caso, este tipo de contrastes dialógicos dan cuenta de prácticas discursivas que se mantienen en las selecciones semántico-discursivas de cada tipo de autor (universitario y profesional), fomentando cierta preferencia por determinados tipos de recursos de **COMPROMISO**.

| | |
|--|---|
| “ <i>As Roellinger correctly concludes:</i> | <i>The ghosts of The Turn of the Screw conform[...]to the second of these generic kinds”</i> |
| α | β |
| El contenido es atribuido a otro hablante-escritor para apoyar el argumento. | El contenido de la proposición no requiere ser modalizado a través de la <i>consideración</i> , conservando su fuerza retórica. |

Figura 3.3 Estrategia dialógica predominante en ensayos publicados (Ensayo PP1).

El uso de los recursos de *consideración* y *atribución* es opuesto en el subcorpus de autores universitarios, como puede verse en la figura 3.4.

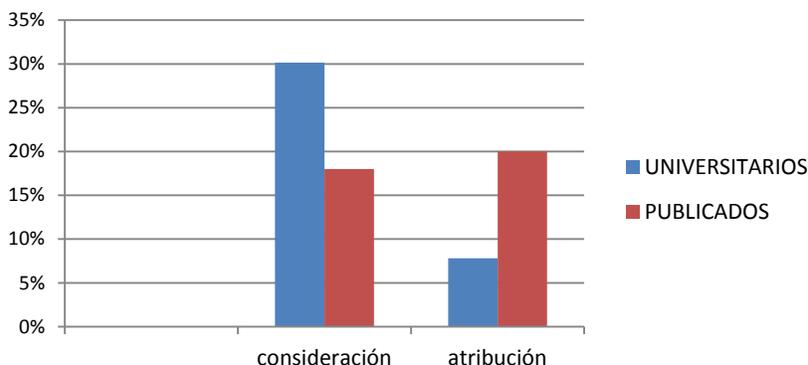


Figura 3.4 Comparación del uso de heteroglosia expansiva

La comparación de los dos subcorpora principales arrojó también resultados que reflejan implicaciones retóricas importantes. Según lo expuesto por Martin & White (2005), y como se ha explicado anteriormente en este escrito, las selecciones de **COMPROMISO** que contraen el espacio dialógico pueden servir a la construcción de solidaridad o al ‘enfrentamiento’ de posturas entre escritores y lectores de acuerdo a su orientación. Cuando las realizaciones de *negación* y *oposición* se orientan a los lectores, entonces el escritor ‘paga un alto precio’ dialógico. Por otro lado, si dichas selecciones se orientan a otros miembros de la comunidad lingüística distintos al lector, el efecto retórico del discurso es más efectivo al lograr alinearse con los lectores y establecer un espacio dialógico solidario.

Al comparar el empleo de heteroglosia contractiva por *negación* y *rechazo* en los subcorpora se observa la más significativa de todas las diferencias halladas: los autores universitarios del subcorpus construyeron su discurso empleando sus *negaciones* y *oposiciones* para rechazar o ‘corregir’ el punto de vista de sus lectores en un 99%. Tal es el caso de la siguiente proposición, en la cual la ausencia de referencias a la voz de algún hablante distinto al autor del ensayo BH2 hace posible apreciar que la *negación* realizada ‘confronta’ a la posible posición de los lectores del texto:

“There is no clear guideline to set an environment within any kind of writing”

(Ensayo BH2)

La estrategia empleada por estos autores es, una vez más, significativamente opuesta a la de los autores expertos, quienes moldearon con mayor frecuencia sus aseveraciones de tal forma que el **rechazo** en su discurso descartara las voces de otros autores y miembros de la comunidad discursiva en lugar de las de sus lectores. En el siguiente argumento se muestra una explícita referencia (*Helen Cooper argues*) que dirige la *negación* del autor del ensayo PP2 a la voz de un tercero distinto al lector:

“Critics have seen even the allegorical representations as gendered [...] not just as aspects of a male protagonist’s self, as Helen Cooper argues [...]”

(Ensayo PP2)

La figura 3.5 ilustra claramente las marcadas diferencias en el uso de recursos de **rechazo** en ambos subcorpora.

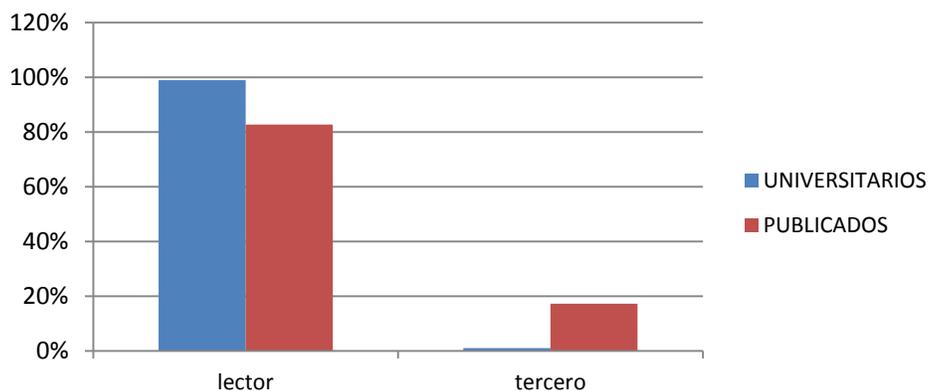


Figura 3.5 Comparación en el uso de recursos de *rechazo*

El último hallazgo relacionado con la heteroglosia contractiva confirma la oposición existente entre las estrategias dialógicas en los dos subcorpora al comparar el uso de los recursos de **proclamación**. La figura 3.6 muestra claramente que los recursos contractivos de *coincidencia* y *declaración* son empleados con mayor frecuencia por los autores

universitarios del subcorpus analizado; los autores universitarios se alinean en cierta proporción – menor a aquella en la que se oponen – con sus lectores y con otros autores para valorar cualquier posición distinta a la suya como inválida o poco confiable. Este dato adquiere significancia al observar que los autores expertos además de contraer el diálogo de esta manera en una proporción significativamente menor, sustentan sus aseveraciones contractivas con referencias de autoridad ‘irrefutables’ a través de la *ratificación*: “*In White Rose, H. D. demonstrates how this fascination with the unattainable manifests in everyday lives[...]*” (Ensayo PP3). Como en todas las comparaciones hasta ahora ilustradas, las estrategias retóricas y dialógicas de los autores universitarios son opuestas a las de los autores expertos, quienes en este trabajo juegan el rol de referentes para el establecimiento de un grado de propiedad lingüística en la redacción académica de los autores universitarios.

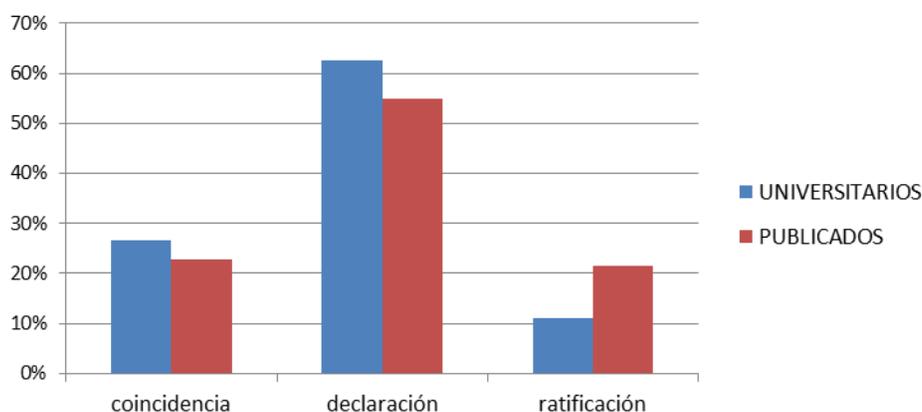


Figura 3.6 Comparación del uso de recursos de *proclamación*

Las comparaciones realizadas hasta este momento comprenden las selecciones semántico-discursivas de *ACTITUD* y *COMPROMISO* entre los dos subcorpora más generales: el de autores universitarios y el de autores expertos. Es posible sugerir a partir de este punto que además del conocimiento de léxico evaluativo y la experiencia en el uso de la lengua inglesa en el campo de la literatura, factores como la autoridad y la solidaridad presentes en el registro de cada uno de los textos analizados han fungido como modeladores de las selecciones lingüísticas observadas durante cada análisis y comparación. Esta aseveración es factible por lo significativo de cada uno de los contrastes discutidos así

como por la constante oposición que existe entre las estrategias dialógicas de los autores de ambos subcorpora. La dimensión interpersonal del lenguaje académico literario en la lengua inglesa, por lo tanto, comienza a vislumbrarse a través de estos resultados como un ‘candidato’ significativamente potencial a ser considerado como un punto de origen de variaciones discursivas definitorias de la efectividad y propiedad de un texto. No obstante, en el siguiente apartado son observadas comparaciones más específicas dirigidas a la búsqueda de diferencias significativas entre textos académicos universitarios, con la finalidad de confirmar el rol definitorio de la metafunción interpersonal antes referido como un aspecto lingüístico susceptible de ser evaluado.

3.2 Subcorpus universitario: el lenguaje de *VALORACIÓN* y la evaluación de ensayos académicos

Uno de los objetivos centrales de este trabajo es identificar si existe alguna relación entre la expresión de *ACTITUD* y *COMPROMISO* en los ensayos académicos universitarios del corpus y las consideraciones evaluativas de los catedráticos encargados de asignarles una calificación. La búsqueda y descripción de esta relación resulta relevante por representar una base sólida para poder considerar la dimensión interpersonal del lenguaje académico como el posible origen de las deficiencias, descrita en varios casos como perceptibles sólo de manera intuitiva, presentes en textos ortográfica, gramatical y organizacionalmente correctos. Una consideración semejante de la dimensión interpersonal del lenguaje académico es posible únicamente en caso de confirmar una influencia significativa de las realizaciones lingüísticas de carácter interpersonal sobre la forma en que los ensayos literarios del corpus fueron evaluados.

Los datos anteriormente reflejados por la tabla 2.6 hacen posible confirmar en este trabajo que el lenguaje valorativo como lo describe la Teoría de la Valoración influye de manera significativa en la reacción y aceptación por parte de los lectores de los ensayos del corpus universitario, que en este caso jugaron también el papel de evaluadores en términos académicos. En primera instancia, las realizaciones de *ACTITUD* presentes en los ensayos

de nivel básico presentan variaciones positivamente relacionadas con las calificaciones que fueron asignadas a los textos; los ensayos que recibieron calificaciones bajas poseen 8% menos realizaciones actitudinales que los de calificaciones intermedias y 19% menos frecuentes que los de calificaciones altas. Estos resultados muestran que el uso del lenguaje interpersonal, adicionalmente a las propiedades gramaticales y organizacionales de los textos, define significativamente las consideraciones de catedráticos universitarios acerca de la propiedad y efectividad de ensayos académicos producidos por sus aprendientes. El que a mayor expresión de *ACTITUD* le siga una mejor calificación puede hablar ya desde este subcorpus de cierto estímulo, implícito o explícito, para el desarrollo de determinadas realizaciones actitudinales en los aprendientes. La figura 3.7 ilustra claramente lo anterior.

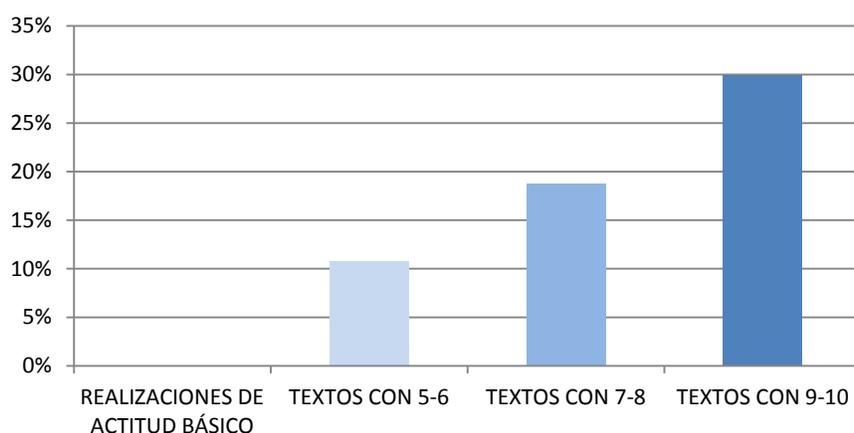


Figura 3.7 Realizaciones de *ACTITUD* en ensayos de nivel básico por calificación asignada

La misma relación positiva se mantuvo al observar las realizaciones de *ACTITUD* por proposición en el subcorpus de nivel intermedio. En este caso los textos de calificaciones bajas muestran 8% menos presencia de valoraciones actitudinales que los de calificaciones intermedias y 11% menos que los de calificaciones altas. Como puede apreciarse en la figura 3.8, las consideraciones evaluativas de los catedráticos universitarios parecen privilegiar la expresión de *ACTITUD* y, por lo tanto, estimular realizaciones valorativas determinadas – como las que fueron precisadas en el apartado anterior – a través de la asignación de calificaciones. Esta interpretación de los resultados concuerda con lo citado por Lee (2008), de acuerdo con quien una voz crítica, un posicionamiento personal y una construcción de identidad por parte del hablante son elementos centrales de una

redacción académica exitosa. En su estudio, Lee comparó las realizaciones de *ACTITUD* de aprendientes japoneses, sur coreanos y taiwaneses, estudiantes de una universidad australiana, con las de hablantes nativos de Australia. Las relaciones *ACTITUD*-calificación favorecieron, igual que en este trabajo, la expresión de *afecto*, *juicio* y *apreciación*. Por lo tanto, la influencia del lenguaje interpersonal de *ACTITUD* sobre las consideraciones de propiedad del uso del lenguaje parece ser factible tanto en aprendientes de inglés como lengua extranjera como en aprendientes de inglés como segunda lengua.

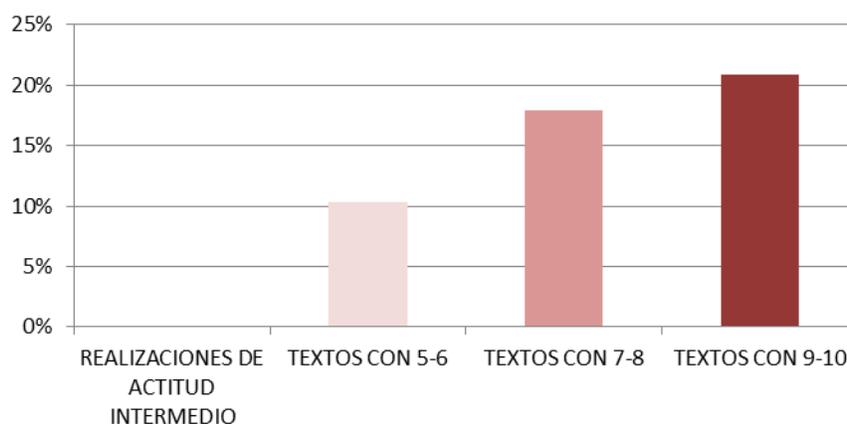


Figura 3.8 Realizaciones de *ACTITUD* en ensayos de nivel intermedio por calificación asignada

Vale la pena resaltar que para poder sostener interpretaciones como las anteriores, la relación *VALORACIÓN*-calificación en los textos universitarios debe mantenerse también para las realizaciones de *COMPROMISO*. Esto es, las realizaciones heteroglógicas descritas en el apartado 3.1 tendrían que mostrar una influencia significativa en las consideraciones académicas evaluativas de los catedráticos universitarios.

Las figuras 3.9 y 3.10 muestran que la relación *COMPROMISO*-calificación se mantiene, fortaleciendo las interpretaciones antes descritas. En el subcorpus de nivel básico los ensayos de calificaciones bajas son más monoglógicos, pues distan de los de calificación intermedia por un 3% y por un 9% de los de calificaciones altas en cuanto a la realización de proposiciones heteroglógicas. En el nivel intermedio, las diferencias respectivas son del 7% y 8%. En ambos casos las diferencias son significativas.

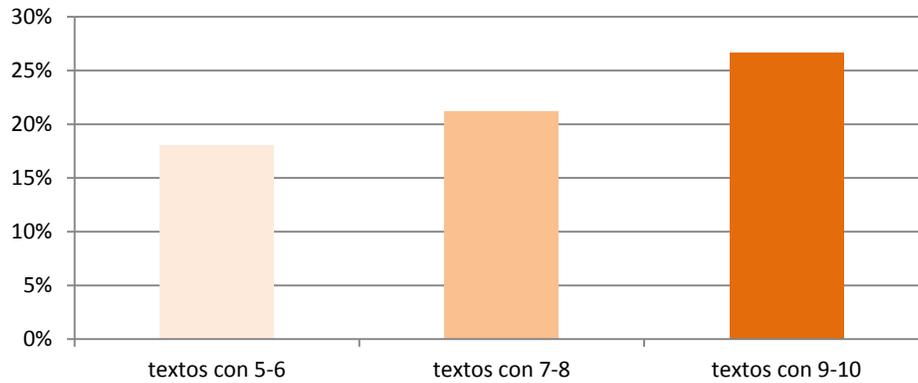


Figura 3.9 Heteroglosia en textos de nivel básico por calificación asignada

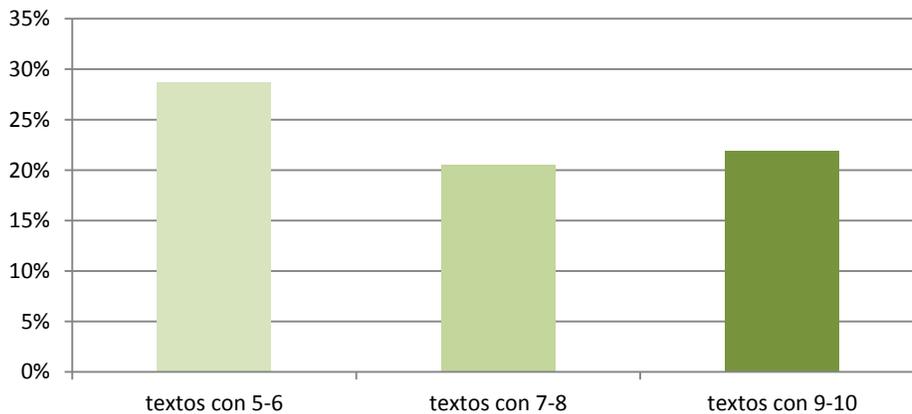


Figura 3.10 Heteroglosia en textos de nivel intermedio por calificación asignada

Es interesante notar que las gráficas muestran una tendencia similar a la que fue hallada en otro estudio, realizado por Mei (2007). Este lingüista comparó ensayos de geografía escritos por aprendientes de inglés como lengua extranjera de acuerdo con la calificación que les fue asignada por catedráticos no nativos hablantes del inglés; ensayos más heteroglósicos fueron evaluados como más exitosos. Esta coincidencia entre los datos de este trabajo y los de Mei es relevante por mostrar que las consideraciones evaluativas en cuanto a *COMPROMISO* parecen ser similares – o al menos estar presentes y funcionar semejantemente – entre poblaciones de catedráticos de contextos lingüísticos distintos que sólo tienen en común el uso académico del inglés como lengua extranjera. También es de notar que la transición entre los textos de nivel básico y los de nivel intermedio presenta un

cambio según el cual textos más monoglósicos van adquiriendo preferencia, lo cual es posiblemente motivado por una mayor valoración de proposiciones más originales o ‘autónomas’ conforme al avance en la instrucción académica de los estudiantes. Nótese el contraste entre las siguientes realizaciones de textos analizados de niveles básico (1) e intermedio (2) en términos de heteroglosia, mismos que representan el tipo de realización privilegiada en su respectivo nivel. El primer extracto contiene dos cláusulas que constituyen un mismo argumento y que a su vez presenta dos realizaciones heteroglósicas, una contractiva de *oposición* (although) y una expansiva de *consideración* (may). El segundo extracto contiene cuatro cláusulas que componen un argumento y no presenta realizaciones heteroglósicas:

¹ **Although** it **may** first appear on an earthly presentation, ² contrast in nature becomes metaphorical

(Ensayo BH3)

¹ The narrator is the door ² to access the story. ^a We depend on his perspective and the way ^β he interprets the action and the characters.

(Ensayo IH4)

La tendencia evidencia una vez más que la evaluación académica influye en el moldeado de las realizaciones de **VALORACIÓN** en la comunidad académica local en que se lleva a cabo. Esta tendencia también se confirma más adelante al describir los datos obtenidos del subcorpus de nivel avanzado.

La relación **VALORACIÓN**-calificación en el subcorpus de nivel avanzado muestra que tanto la evaluación como la instrucción académica – y su consecuente exposición de los alumnos a las convenciones de la redacción académica de sus comunidad discursiva – moldean las selecciones semántico discursivas de los autores universitarios. Cabe, sin embargo, tomar en cuenta que mientras más avanzada es la instrucción académica, el hablante puede lograr una mejor comprensión del texto que analiza y sobre el cual escribe.

Esto puede ser también un factor que redunde en una argumentación desarrollada por medio de recursos valorativos particulares.

En la figura 3.11 se aprecia claramente que la diferencia máxima en cuanto a realizaciones de *ACTITUD* en los tres grupos de textos (calificación baja, intermedia y alta) es de tan solo un 5% (las diferencias respectivas en los textos básicos e intermedios son de 19 y 11 puntos porcentuales), lo cual habla de dos fenómenos interesantes que dan cuenta del papel del lenguaje interpersonal de *VALORACIÓN* en la propiedad de los textos analizados. En primer lugar, existe una homogeneización de las propiedades valorativas de los textos que no se encuentra presente en niveles anteriores; las consideraciones evaluativas académicas de los catedráticos en los niveles básico e intermedio parecen estimular el establecimiento y seguimiento de convenciones lingüísticas por parte de los autores universitarios. En segundo lugar, y dando seguimiento al punto anterior, también parece haber un estímulo en los aprendientes a emplear realizaciones valorativas específicas que se reflejan en los textos de nivel avanzado; los porcentajes de proposiciones con *ACTITUD* en este subcorpus son en todos los casos significativamente superiores a los porcentajes más bajos de los niveles básico e intermedio, no habiendo diferencias significativas entre los textos de calificaciones bajas, intermedias y altas.

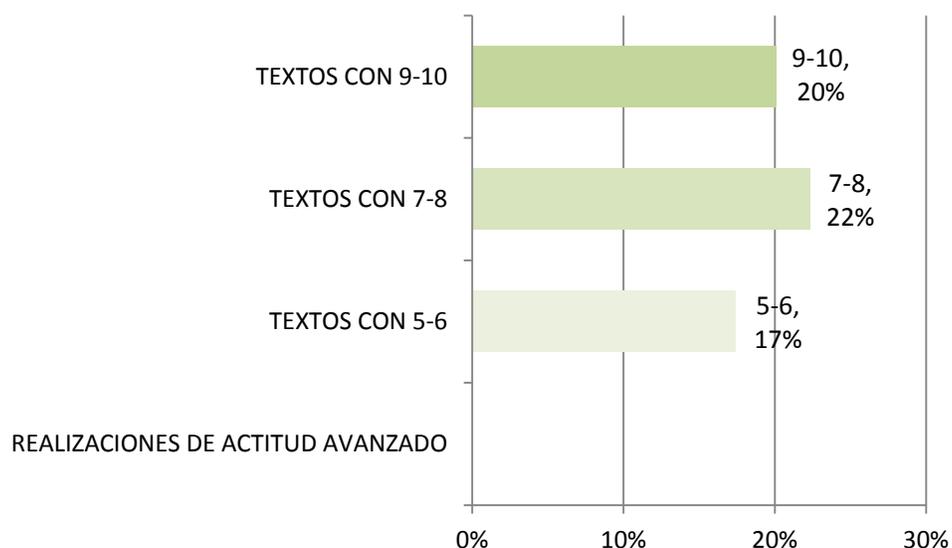


Figura 3.11 Realizaciones de *ACTITUD* en ensayos de nivel avanzado por calificación asignada

El mismo par de fenómenos es observable en las realizaciones de *COMPROMISO* del subcorpus. En este caso, la evolución de las proposiciones en cuanto a su grado de heteroglosia continuó inclinándose hacia realizaciones más monoglósicas hasta homogeneizarlas y privilegiar, como muestra la figura 3.12, a los ensayos académicos con espacios dialógicos más cerrados.

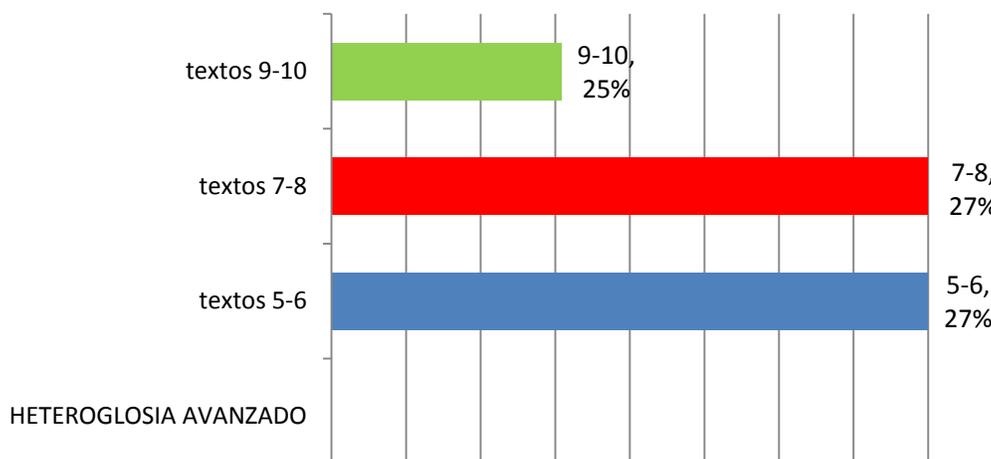


Figura 3.12 Heteroglosia en ensayos de nivel avanzado por calificación asignada

Los datos hasta ahora interpretados dan señales claras de que los aprendientes autores del corpus analizado para este estudio han desarrollado cambios significativos en su utilización del lenguaje de *VALORACIÓN*. Queda claro que las convenciones y consideraciones valorativas de los miembros de esta comunidad académica se han unificado como resultado de la instrucción y la evaluación. Ahora sólo resta aclarar si dicha unificación implica, considerando ahora cada uno de los subcorpora por separado, una tendencia que evoluciona de manera progresiva y que puede emplearse para describir el paso de textos de autores ‘novatos’ menos apropiados a textos de autores con mayor experiencia y propiedad lingüística.

3.3 Evolución del lenguaje de *VALORACIÓN* en relación con la experiencia en el uso del inglés académico

Como ha sido posible apreciar en los apartados 3.1 y 3.2, las diferentes posibilidades para acercarse al lenguaje de *VALORACIÓN* en los subcorpora de este trabajo – desde la observación de realizaciones semántico discursivas, de acuerdo con los disparadores de las valoraciones y a partir de las calificaciones asignadas a los textos universitarios – han sido aplicadas en este trabajo y brindado en todos los casos diferencias significativas que han confirmado la influencia del lenguaje valorativo sobre la reacción del lector ante las propiedades interpersonales de un texto académico. Una vez halladas, descritas e interpretadas, estas diferencias pueden ser analizadas en conjunto; es decir, se puede analizar las diferencias entre los subcorpora considerando los sistemas de *ACTITUD* y *COMPROMISO* como variables generales, puesto que se ha encontrado que las distinciones más finas al interior de dichos sistemas son congruentes al representar tendencias claras para cada conjunto de textos. Esta descripción más general es aplicada a los subcorpora para dar cuenta de la evolución del uso del lenguaje de *VALORACIÓN* de acuerdo con la experiencia lingüística de los autores de los ensayos analizados.

Como en los análisis de resultados anteriores, la observación de la evolución de las realizaciones de *VALORACIÓN* contempla por separado, aunque no por ello sin relación entre sí, las realizaciones de *ACTITUD* y las de *COMPROMISO*. Describirlas por separado manteniendo siempre vigente la relación entre ellas sirve al propósito de confirmar si los hallazgos son constantes, lo cual en conjunto con la validación estadística brinda mayor solidez a las conclusiones que de ellos se desprendan. Para lograr este fin, este apartado presenta en primer lugar la evolución de las realizaciones de *ACTITUD* conforme a las distinciones de autores – o textos – de nivel básico, autores de nivel intermedio, autores de nivel avanzado y autores publicados. La figura 3.13 resume la forma en que las realizaciones de *ACTITUD* cambian de acuerdo con la experiencia de los autores del corpus analizado:

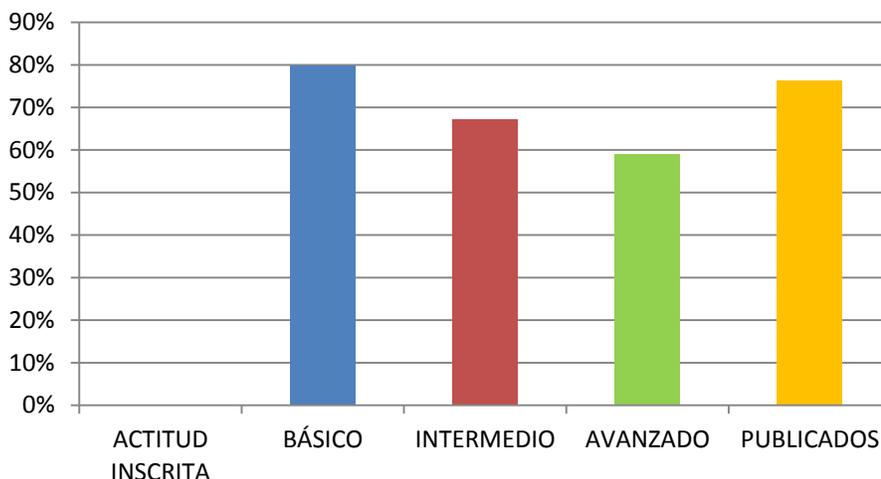


Figura 3.13 ACTITUD inscrita por subcorpus

La distinción significativa entre los subcorpora que representa la figura 3.13 es la del grado de explicitud, o bien de *ACTITUD* inscrita. Si se toma en cuenta que los autores expertos cuentan ciertamente con mayor autoridad en el campo de la literatura que los autores universitarios, es de esperarse que como lo evidencia la gráfica anterior, sean ellos quienes realizan sus evaluaciones actitudinales de manera más explícita. Lo que no se presenta como algo tan natural, o al menos no tan esperado, es el hecho de que los autores universitarios desarrollen realizaciones evocadas en una proporción cada vez mayor cuando van adquiriendo instrucción académica y experiencia lingüística más avanzadas; adoptan realizaciones opuestas a las de autores expertos mientras más avanzado es su nivel. Lee (2008) encontró una relación similar según la cual los ensayos de calificaciones más altas mostraron una mayor proporción de realizaciones evocadas, aunque en el caso de dicho estudio la descripción de las realizaciones en diferentes niveles de instrucción no tuvo lugar. La consecuencia de este fenómeno de evolución en vías de la *VALORACIÓN* implícita es la mayor cercanía entre las realizaciones de *ACTITUD* de los alumnos de nivel básico y las de los autores de ensayos publicados.

Ante este hallazgo, la primera respuesta que podría tenerse acerca de los ensayos universitarios es cuestionar su grado de propiedad lingüística, dado que ésta habría tendido a disminuir de tal suerte que los alumnos de nivel básico son paradójicamente más apropiados que los de nivel avanzado. Lo anterior, por supuesto, sería el caso si se

considera el modelo de los autores expertos de este estudio como referentes de propiedad lingüística en el ensayo académico sobre literatura en inglés. Un requisito más para sostener una valoración semejante es que una evolución similar esté presente en el caso de las realizaciones de *COMPROMISO*.

La figura 3.14 ilustra que los grados de heteroglosia presentes en los textos han seguido un patrón similar al de las realizaciones de *ACTITUD*, siendo los ensayos de nivel básico los que guardan mayor similitud con respecto a los ensayos publicados. Es interesante notar que además de ser menos heteroglósicos, los ensayos de nivel básico y los publicados son también más contractivos en las proposiciones que presentan alguna realización heteroglósica (figura 3.15). Lo anterior da lugar dos argumentos para aseverar que el desarrollo del lenguaje interpersonal de *VALORACIÓN* de los autores universitarios se ha desarrollado en dirección opuesta a las convenciones que los autores expertos, autoridades en su área de conocimiento, han seguido.

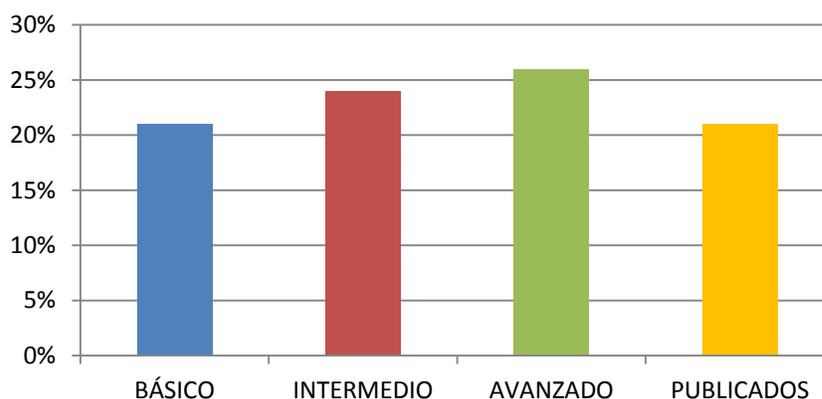


Figura 3.14 Heteroglosia por subcorpus

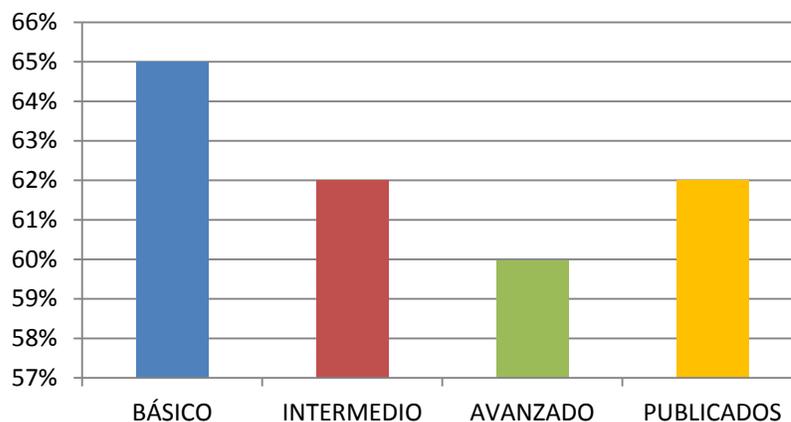


Figura 3.15 Heteroglosia contractiva por subcorpus

Lo que muestran estas gráficas sugiere que, como se discutirá más adelante, los criterios de evaluación académica reflejados por las calificaciones asignadas a los ensayos universitarios motivan determinados tipos de selecciones semántico-discursivas en los aprendientes. Esto pone a discusión la naturaleza de las convenciones lingüísticas que – implícita o explícitamente – son promovidas y favorecidas por los catedráticos que calificaron los ensayos del corpus objeto de esta investigación. El apartado siguiente aborda estas y otras cuestiones relacionadas con los hallazgos de los análisis realizados.

3.4 Discusión general

Aunque la alternativa de considerar los ensayos universitarios analizados como lingüísticamente inapropiados – a raíz de sus propiedades interpersonales valorativas – se podría presentar como la salida más sencilla, es necesario considerar diversos factores que se encuentran necesariamente relacionados con las selecciones lingüísticas de sus autores para poder concluir cualquier evaluación de ese tipo. En primer lugar, vale la pena considerar lo propuesto por Milton (1999) en una publicación de Hyland (2005). Para dicho lingüista, las diferencias que pudieran hallarse entre el uso del lenguaje evaluativo de autores expertos y aprendientes de una lengua extranjera son motivados en primera instancia por los materiales didácticos con los que los aprendientes tienen contacto. Estos recursos didácticos, a través de su insistencia o carencia respecto a ciertos elementos

lingüísticos, podrían estimular el sobre empleo del lenguaje valorativo en algunos casos y su deficiente presencia en otros. Hyland (comunicación personal, 20 de junio de 2013) hace una observación similar ahora dirigida a la influencia de los catedráticos que instruyen a los autores universitarios al notar el inesperado desarrollo de la **VALORACIÓN** hallado en este trabajo, describiéndolo como el resultado de un ‘excesivo’ cobro de consciencia por parte de los aprendientes en cuanto a su presencia explícita en sus textos y con respecto a cierta necesidad de ser originales y críticos en su redacción académica. Relacionada a lo anterior, se encuentra la posibilidad planteada por Perales, M. (comunicación personal, 29 de septiembre de 2013) de que la abundante realización de proposiciones monoglósicas en ensayos universitarios avanzados de calificaciones altas, aunada a la realización predominantemente expansiva de la heteroglosia, “evidencien que tales opciones construyen una textualización que el profesor percibe como un posicionamiento más claro y explícito del autor universitario hacia su tema, el cual al mismo tiempo es más inclusivo que otras perspectivas, de ahí la mejor calificación y la naturaleza progresiva de los cambios en el tiempo aparente” opuestos a las realizaciones en ensayos publicados.

Otros factores a considerar son las propiedades interculturales que intervienen significativamente en el proceso de redacción y uso de una lengua en general, y las diferencias inherentes entre usuarios de una L2 y aquellos que emplean su lengua materna. Por un lado, dado que el uso de una lengua está siempre basado en prácticas sociales determinadas por el entorno lingüístico de los hablantes (registro y género), no resulta difícil comprender que el uso de una L2 se vea permeado por las condiciones contextuales de la cultura de los usuarios en cuestión. En este sentido, Brown (2007) sugiere que el contexto específico de redacción "puede resultar mucho más importante para la atención de los aprendientes que alguna posible convención contrastante de su lengua materna" (p. 232). Al factor intercultural, hay que agregar las dificultades que para un usuario de una L2 representa el tener que ajustarse a las convenciones seguidas por usuarios nativos de la lengua en cuestión; como lo dice Cook (1991) desde sus primeros estudios al respecto citados en VanPatten & Williams (2007: p 246), las competencias en una L2 son fundamentalmente diferentes de las de una L1, de tal suerte que un bilingüe no es dos monolingües en un sólo hablante.

La consideración conjunta de los resultados de los análisis aquí descritos, los de estudios anteriores aplicados a contextos diversos y lo que autoridades en el área de la enseñanza de la redacción en inglés como L2 dicen al respecto, lleva nuestra atención a una evaluación más cuidadosa acerca de la propiedad lingüística de las redacciones universitarias del corpus de este trabajo. Cada una de las contribuciones de los autores aquí citados, así como las peculiaridades contextuales de este estudio, tienen implicaciones importantes para la enseñanza de la redacción en inglés como L2 en el contexto mexicano y la forma en que la dimensión interpersonal en su aspecto valorativo es o podría ser integrada en ella. Tales implicaciones son abordadas en el siguiente apartado, dedicado a las conclusiones finales de este trabajo de investigación.

Capítulo IV. Conclusiones

Una de las finalidades últimas de esta investigación es la de establecer de manera clara si la dimensión evaluativa de los ensayos universitarios analizados representa una fuente potencial de la recurrente impresión de deficiencia en ensayos académicos que en términos ‘formales’ son correctos. Del mismo modo, y como consecuencia de lo anterior, se trabajó con el propósito de determinar si el uso de lenguaje evaluativo o de **VALORACIÓN** puede ser considerado, a partir de las observaciones aquí desarrolladas, como un elemento definitorio de la propiedad lingüística de los ensayos universitarios que fueron analizados. Para alcanzar dichas metas, este trabajo ha ofrecido en su primer apartado un panorama general de la Lingüística Sistémica Funcional y la forma en la cual sus consideraciones y análisis de las dimensiones textual, ideacional e interpersonal del lenguaje a nivel situacional y cultural se encuentran directamente ligadas a los constructos lingüísticos de **ACTITUD** y **COMPROMISO** desarrollados en la Teoría de la Valoración. También se ha dado cuenta de la relación que guardan las realizaciones de *afecto*, *juicio* y *apreciación*, así como las selecciones lingüísticas heteroglosicas, con la propiedad del uso del lenguaje académico y su influencia en la efectividad del mismo. Tomando en cuenta consideraciones de estudiosos de la subjetividad en el discurso como Bakhtin (1981, 1982) Hyland (2000, 2005), Hoey (2001), Martin (1984, 1992, 1995, 1997a, 1997b, 2000, 2013), Martin & Rose (2008), Martin & White (2005), Kerbrat-Orecchioni (1980, 1994), Hassan (2004), Myers (2001) y White (2001) principalmente, se ha encontrado y descrito la factibilidad de evaluar la propiedad lingüística de la redacción académica en relación con el lenguaje evaluativo y de manera un tanto independiente del concepto de estilo.

En su segundo apartado, este escrito ofrece una descripción detallada de las características de los ensayos que fueron analizados a través de la **VALORACIÓN**, haciendo énfasis primeramente en los objetivos específicos a través de cuya consecución se ha buscado comprender el papel del lenguaje evaluativo en la realización apropiada del lenguaje académico escrito y su efecto en el terreno académicamente evaluativo. Los análisis de distribución clausular, de realizaciones de **ACTITUD** y de realizaciones heteroglosicas en los subcorpora de autores expertos y de autores universitarios

desarrollados en esta investigación se encuentran también en el segundo capítulo, mostrando resultados significativamente variables entre un subcorpus y otro. A partir de los resultados reflejados en ese apartado se comienza a vislumbrar la efectiva influencia del desarrollo académico y lingüístico de estudiantes universitarios de Letras Modernas en su uso de recursos interpersonales de naturaleza evaluativa. En términos generales, las propiedades reflejadas por los análisis representan un buen argumento para relacionar una experiencia lingüística y académica amplia con un mayor empleo de recursos valorativos de **ACTITUD**, así como el favorecimiento por parte de catedráticos universitarios a ensayos heteroglósicamente contractivos.

Un análisis más ‘delicado’ de los ensayos que conforman los subcorpora de este estudio cierra el segundo capítulo, y sus datos son discutidos en el capítulo III, donde se ha resaltado el importante contraste entre la predominante selección de atributos para realizar evaluaciones de *apreciación* por parte de autores universitarios y de epítetos por parte de los autores expertos. Del mismo modo, se hace evidente la superior presencia de procesos y metáforas ideacionales que realizan *juicio* en ensayos de autores universitarios. Lo anterior, como fue descrito en el capítulo en cuestión, marca una importante diferencia en cuanto a las estrategias empleadas por los autores de ambos subcorpora: los autores universitarios adoptan un grado de autoridad que los lleva a realizar sus evaluaciones apreciativas de manera más explícita que los autores expertos, mas restringen tal ‘libertad’ al realizar valoraciones de *juicio*, para las cuales prefieren emplear realizaciones más implícitas. Del mismo modo, se ha hecho notar la nula significancia entre las diferencias en formas de realización de *afecto* entre ambos subcorpora, agregando este trabajo a otros que presentan este tipo de **VALORACIÓN** como la más básica de las realizaciones de **ACTITUD**, llevando esta consideración al terreno de la adquisición de lenguas extranjeras.

En términos de **COMPROMISO**, el tercer apartado del trabajo ha descrito y contrastado las estrategias dialógicas empleadas por los autores de los subcorpora para construir espacios de solidaridad y/o distanciamiento con respecto a sus proposiciones y lectores. Dichas estrategias favorecen, como se ha visto, la tendencia ‘universitaria’ a generar discursos en espacios dialógicamente contractivos que en la mayoría de los casos generan solidaridad únicamente con miembros de la comunidad lingüística que compartan

los puntos de vista de los autores, lo cual puede representar deficiencias retóricas – considerando la relación de lo retórico con la persuasión argumentativa –. Lo anterior es observable a nivel textual en la relativa tendencia ‘universitaria’ a emplear proposiciones de polaridad negativa y adjuntos textuales de oposición orientados a contradecir la posición del lector, opuesto a lo hallado en textos de expertos, quienes orientan tal tipo de realizaciones a oponerse principalmente a otros autores posicionando al lector en su misma perspectiva. En el capítulo III se ha presentado también una tendencia en los textos universitarios a emplear realizaciones heteroglósicamente expansivas que restan fuerza o autoridad a sus proposiciones al emplear operadores modales y expresiones evidenciales para *considerar* las voces de otros hablantes, al mismo tiempo que en proposiciones en las que esto no ocurre, el contenido proposicional es atribuido a hablantes distintos a los autores. Esto contrasta de manera importante con las realizaciones de autores expertos, quienes hacen selecciones mínimas de *consideración*, manteniendo la realización de su autoridad de hablantes, y citan proposiciones de otros autores en proyecciones de locuciones e ideas con procesos de *ratificación* conservando la fuerza de sus proposiciones.

Todo el conjunto de hallazgos y observaciones que hasta el capítulo III son descritos y discutidos cobran mayor relevancia cuando se les relaciona con la evaluación académica por parte de catedráticos acerca de la calidad de los ensayos universitarios, sobre todo al observar que la evolución de la redacción de sus autores sigue una orientación opuesta a las propiedades de ensayos publicados: de ensayos menos valorativos a textos más *afectivos*, *apreciativos* y *judiciales*, y de ensayos heteroglósicamente expansivos a textos contractivos. El hecho de que esta evolución en la interpersonalidad de la redacción académica universitaria se relacione positiva y significativamente con las calificaciones que los ensayos analizados reciben posibilita la explicación, presente en el mismo apartado, de las tendencias en las selecciones valorativas de los autores universitarios. El uso de lenguaje evaluativo determina la propiedad y efectividad lingüísticas de la redacción académica en los subcorpora aquí estudiados. Además, la evaluación académica aplicada a los textos – como se observa a través de los distintos momentos de la instrucción lingüística y literaria de los alumnos universitarios – está presente como un factor que moldea las selecciones lingüísticas presentes en sus ensayos. Esto es observable si se mira con detenimiento las tendencias valorativas que presenta cada subcorpus – básico, intermedio y

avanzado – en relación con sus calificaciones, y cómo estas últimas favorecen significativamente ciertos tipos de selecciones de *ACTITUD* y *COMPROMISO*. La consideración, sin embargo, del grado de propiedad lingüística de los ensayos universitarios de los subcorpora empleados en este trabajo permanece limitada por factores que un estudio de mayor envergadura podría superar. Sólo es posible asegurar que las propiedades de los ensayos en cuestión han sido evaluadas como apropiadas o inapropiadas por catedráticos de literatura inglesa con base en convenciones lingüísticas de tipo interpersonal relacionadas con el lenguaje evaluativo, mas no queda claro cuál es la naturaleza contextual de tales convenciones. Lo que sí queda claro es que aspectos lingüísticos no ‘formales’ han tenido una importante influencia en la reacción de los catedráticos lectores sin que éstos lo hayan expresado u observado de manera explícita –y quizás tampoco conscientemente –.

Como se puede apreciar, en el desarrollo de los distintos capítulos de este trabajo se sientan bases significativas que hacen posible resaltar toda una serie de implicaciones para el terreno de la enseñanza de redacción académica en inglés como L2 en el contexto mexicano. Estas implicaciones se relacionan directamente con las nociones de propiedad lingüística y comunidad discursiva, así como el papel que el lenguaje de *VALORACIÓN* puede jugar en la instrucción académica en inglés y en la labor de evaluación académica de la misma. En cada una de las implicaciones antes referidas, se vislumbra también el papel que este trabajo tiene en el campo del análisis del discurso en términos valorativos en la instrucción en lenguas extranjeras.

4.1 Implicaciones y consideraciones finales

Son varias las consideraciones que surgen a partir de lo revelado en el presente trabajo. Cada una de ellas se vincula con las otras de tal forma que la relevancia del lenguaje de *VALORACIÓN* es reafirmada como herramienta teórica y práctica para el análisis del discurso y en términos de su papel en el desarrollo de un uso académico apropiado del inglés por parte de aprendientes universitarios. En primera instancia, las diferencias siempre significativas entre los subcorpora de ensayos universitarios de niveles básico, intermedio y avanzado son un indicador claro de que las estrategias empleadas

durante la selección de elementos semántico-discursivos de carácter evaluativo determinan en gran parte la efectividad de un texto. El que las variaciones se mantengan significativamente al comparar los textos con base en la calificación que les fue asignada hace evidente que, aunque durante la recolección del corpus de este trabajo los catedráticos que evaluaron los ensayos expresaron haber considerado únicamente factores ortográficos, gramaticales, organizativos y literarios, el lenguaje de *VALORACIÓN* jugó un papel importante al momento de decidir si un ensayo era bueno o si no lo era. Dado que sin saberlo – o al menos sin expresarlo explícitamente – los catedráticos asignaron calificaciones que en todos los casos se relacionaron con la realización de *ACTITUD* y *COMPROMISO*, al analizar el subcorpus en cuestión en términos de *VALORACIÓN* nos encontramos ante un análisis que revela mecanismos lingüísticos que no se presentan de manera evidente ante el ojo del lector, pero que claramente influyen en sus reacciones y sus consideraciones acerca de la calidad de un escrito.

La evaluación inconsciente – si acaso es apropiado emplear el término – de los mecanismos retóricos y heteroglósicos de *VALORACIÓN* representa implicaciones importantes en lo referente a la instrucción de redacción académica en inglés como L2, incluyendo el contexto de la UNAM. La primera de dichas implicaciones se encuentra en la influencia que a través de la instrucción y evaluación de la redacción de ensayos literarios ejercen los catedráticos sobre sus alumnos. Tal influencia, como muestran los datos arriba descritos, fija direcciones claras para las tendencias evaluativas de los autores universitarios. Cualquier factor que influya en el desarrollo de los aprendientes de una lengua extranjera y de las convenciones escritas correspondientes a dicha lengua parece ser merecedor de la atención explícita de los catedráticos encargados de la instrucción de los aprendientes; podría resultar muy productivo promover que las realizaciones de *VALORACIÓN* de autores universitarios aspirantes a integrarse a una comunidad profesional de literatos en la lengua inglesa se desarrollen bajo una guía o instrucción ordenada. Por lo tanto, la concientización de catedráticos y alumnos acerca de la influencia del lenguaje valorativo en la eficacia de un texto se presenta como una deseable alternativa de acción; la misma postura ha sido defendida ya por lingüistas como Moss (2012).

Otra implicación particularmente interesante – y requisito para la instrucción académica en lenguaje de **VALORACIÓN** – es la necesidad de conocer la fuente de las consideraciones evaluativas que fomentan el desarrollo de la dimensión interpersonal del inglés como se las revela en este estudio. Si las propiedades valorativas del subcorpus universitario no corresponden a las del subcorpus de autores de universidades estadounidenses, es probable que las perspectivas de los catedráticos de la LLyLI sean compatibles con convenciones de alguna comunidad lingüística literaria angloparlante distinta (británica, canadiense o, menos probablemente, australiana, neozelandesa, etc.), a las de alguna probable comunidad internacional de convenciones más o menos flexibles o incluso a las probables convenciones de la redacción académica literaria en inglés en México. En cualquiera de los casos, la redacción en inglés de los mismos catedráticos producida en la UNAM sería una fuente valiosa de información necesaria para determinar el origen de las convenciones privilegiadas por éstos. Sin embargo, un análisis de ensayos de tal naturaleza no figura en este trabajo debido a que ese tipo de textos no fueron hallados en los anuarios de la universidad consultados al momento de desarrollar este estudio. Esto conduce a una implicación más: para establecer una comunidad lingüística local perteneciente a una institución o por lo menos contar con modelos de convenciones cercanas a los aprendientes, sería conveniente que la misma institución practique la publicación de ensayos literarios en inglés escritos por sus miembros. Ante la ausencia – al menos explícita – de dichas convenciones, sólo una investigación que contraste las propiedades valorativas de corpora de instituciones de orígenes diversos, incluyendo redacciones literarias producidas profesionalmente en México, podría dar cuenta del origen de las convenciones que los aprendientes universitarios de este trabajo siguen y así servir al deseable propósito de instrumentar el lenguaje evaluativo de la manera más apropiada y conveniente para la población universitaria en cuestión.

En lo que se refiere a la propiedad lingüística de los ensayos universitarios, tomar una postura rígida y determinar si dichos textos son o no apropiados resulta un asunto complejo. Si se toma el subcorpus de redacciones profesionales como punto de referencia, podríamos concluir que los ensayos universitarios carecen de propiedad en sus realizaciones de **VALORACIÓN**, pues no sólo muestran diferencias importantes en conjunto con respecto a los publicados, sino que han seguido una evolución opuesta a las de

éstos. En este sentido, el lenguaje de *VALORACIÓN* se presenta como una herramienta útil a la evaluación de la propiedad de la redacción académica siempre que se cuente con un claro referente de realizaciones apropiadas según las convenciones de una comunidad lingüística bien definida.

En el caso particular de los ensayos universitarios aquí analizados, sin embargo, es difícil asumir y defender una posición con respecto a su propiedad debido a que no queda clara la naturaleza de las convenciones interpersonales a las que sus autores se han apegado. Sólo sería posible evaluar los ensayos no profesionales como inapropiados si se contara con una referencia clara acerca de la comunidad lingüística con la que los intereses académicos de sus autores son compatibles y si sus convenciones fueran opuestas a las del subcorpus universitario. De otra forma, la evaluación de propiedad lingüística sólo es posible si un estudio como el sugerido anteriormente corroborara que los autores publicados en instituciones inglesas, australianas, canadienses, etc., realizan valoraciones en patrones homogéneos dando lugar a una comunidad lingüística y académica más o menos internacional que pudiese ser empleada como referencia. Con los datos disponibles, en este trabajo sólo es posible – como se ha hecho – describir las propiedades de textos aceptables para la comunidad de catedráticos que evaluaron los ensayos analizados, mas no con respecto a una comunidad profesional de la que los autores universitarios pudieran formar parte ya no como aprendientes, sino como miembros ‘iguales’.

A pesar de lo anterior, considerar comunidades lingüísticas como la arriba sugerida no está exento de complicaciones. Autores como Cook (1991, citada en VanPatten & Williams, 2007) argumentan cierta injusticia en la comparación entre aprendientes de una L2 y los usuarios nativos de la misma. Otros como Hedgcock (2005) cuestionan la suposición de que los aprendientes de una L2 deban ajustarse a las convenciones de otra lengua y cultura en lugar de basarse en un marco cimentado sobre su propio terreno social. No obstante, investigadores como Hyland (2005) defienden con evidencia resultante de diversas investigaciones el hecho de que usuarios del inglés como L2 provenientes de diferentes culturas imprimen patrones interpersonales de su L1 en sus textos en inglés, causando problemas en la interpretación de las posturas y actitudes reflejadas por sus textos. Entonces, podemos notar que una implicación más de los resultados de este trabajo

en el contexto de cualquier institución que prepare a futuros usuarios profesionales del inglés académico, es la necesidad de determinar a qué comunidad lingüística se integrarán idealmente los aprendientes de la L2 y del tipo de dificultades que puedan surgir de las convenciones lingüísticas pertenecientes a su cultura y lengua materna. Esta investigación se une a los trabajos previos que hacen explícita la importancia de conocer estos factores para la formación de profesionales que se desenvuelvan exitosamente en las comunidades relacionadas con su objeto de estudio en una L2.

Las conclusiones e implicaciones de los hallazgos de este trabajo quedan resumidas entonces como se muestra en el siguiente listado:

- El lenguaje de *VALORACIÓN* se relaciona directamente con la efectividad y la propiedad lingüística de la redacción académica literaria en inglés como L2.
- Este tipo de realización lingüística constituye un elemento de la dimensión interpersonal del lenguaje académico sobre el cual es deseable llevar a cabo una instrucción explícita.
- La instrucción en el lenguaje de *VALORACIÓN* hace necesario definir una comunidad discursiva meta y conocer sus convenciones interpersonales para instrumentar de manera eficiente los recursos lingüísticos correspondientes.
- Es posible determinar el grado de propiedad del uso del lenguaje en su dimensión interpersonal si se cuenta con una comunidad discursiva bien definida y con convenciones lingüísticas interpersonales observables a través del análisis de su discurso.

4.2 Contribuciones y consideraciones para investigaciones futuras

Las conclusiones alcanzadas en este escrito no pretenden tener un carácter absoluto y, desde luego, se encuentran limitadas al margen de lo descrito en este último apartado. La investigación, sin embargo, sí tiene la intención de ubicar un punto de partida desde el cual mayor investigación pueda ser dirigida a los diversos contextos de la enseñanza de la redacción académica en lenguas extranjeras en la UNAM y en México en general. En este sentido, este trabajo contribuye en el marco del contexto universitario de México con el acercamiento de métodos de análisis discursivo que no habían sido hasta ahora aplicados en estudios lingüísticos desarrollados en la UNAM y que, ciertamente, no habían sido empleados en el estudio del desarrollo lingüístico de aprendientes mexicanos de inglés como L2. Si bien este paso se ha dado en el estudio de los sistemas de *ACTITUD* y *COMPROMISO*, investigaciones futuras sobre el lenguaje de *VALORACIÓN* en estos términos podrían extenderse al análisis del sistema de *GRADACIÓN* en busca de explicar la compleja interacción que en él se presenta entre los otros dos sistemas de *VALORACIÓN* y sus implicaciones, tarea que no ha figurado entre los alcances de la presente investigación.

Cabe resaltar además que este escrito representa una aproximación al análisis *valorativo* de un género que hasta el momento ha recibido una atención relativamente escasa desde dicha perspectiva. Como se mencionó en la introducción de este trabajo, es significativamente mayor la atención que se ha centrado en el análisis de géneros como las propuestas de investigación, los resúmenes y los libros de texto. Si consideramos que el ensayo figura de manera importante entre los instrumentos de evaluación más comúnmente empleados durante la formación profesional de los aprendientes universitarios de humanidades en México, el cambiar el enfoque de la investigación lingüística para incluir el género del ensayo académico como un género formativo parece un paso relevante. Trabajos relacionados con el lenguaje evaluativo en aprendientes universitarios pueden enriquecer el conocimiento que se tiene acerca de la redacción en inglés como L2 ampliando aún más la aplicación de métodos sistémico-funcionales y de *VALORACIÓN* a otros géneros lingüísticos, con la finalidad de proponer formas de instrumentar esta

dimensión del lenguaje en una instrucción lingüística innovadora y eficaz. Además, la aplicación de este tipo de análisis no debe limitarse necesariamente a los contextos de educación superior.

Estrechamente relacionada con lo anterior, se encuentra la propuesta desarrollada en este trabajo de considerar al lenguaje de **VALORACIÓN** no solamente como un factor determinante en la efectividad y propiedad de un texto, sino como un aspecto lingüístico instrumentable y susceptible de instrucción formal. La problemática del conflicto entre lo correcto y lo apropiado, y lo poco evidente que puede resultar la diferencia entre ambas nociones al evaluar un texto académico, permanece vigente. Toda vez que esta investigación ha dado cuenta de que el lenguaje evaluativo es un potencial punto de origen de la frecuente deficiencia de textos de aprendientes, permanece como una tarea a realizarse en otras investigaciones futuras la reiteración de tal relación entre la **VALORACIÓN** y la efectividad de un texto, así como la manera más pertinente de instrumentar el lenguaje evaluativo en procesos de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, es de destacarse que a través de los procedimientos que han sido seguidos en este trabajo se ha dado cuenta de fenómenos que aparentemente han permanecido desapercibidos en el desarrollo lingüístico de los aprendientes de la LLyLI de la UNAM. Se ha mencionado antes que no parece existir evidencia explícita de la naturaleza de las convenciones lingüísticas promovidas, desarrolladas y aplicadas en el aprendizaje de la redacción académica en dicha licenciatura. Al presentar el desarrollo de tales convenciones en los aprendientes tendencias opuestas a modelos de universidades de países angloparlantes, es una contribución significativa plantear la necesidad de conocer las características y el origen de las convenciones que se desea que los aprendientes desarrollen y sigan durante sus procesos de redacción si se espera preparar miembros exitosos de una comunidad académica literaria de usuarios de la lengua inglesa. Será una labor interesante de futuras investigaciones incrementar esta contribución al dar cuenta las propiedades de las convenciones que actualmente se siguen y, de ser el caso, de aquellas que se deberían seguir en el marco de la instrucción académica en la LLyLI de esta y otras universidades mexicanas.

Además de las implicaciones y contribuciones que ya han sido presentadas, podemos apreciar a partir de cada uno de los apartados de este trabajo la riqueza de la LSF y, ciertamente, de la Teoría de la Valoración como herramientas de análisis sin duda de gran valor y fuentes de gran oportunidad para la investigación en Lingüística Aplicada. Como uno de los terrenos de investigación más relevantes para la educación superior en México, la redacción académica en lenguas extranjeras permanece aún como un campo de estudio relativamente virgen a la investigación sistémica funcional de su dimensión interpersonal. Queda entonces este escrito como un antecedente y como una referencia para futuras investigaciones que habrán de enriquecer nuestro entendimiento de los procesos y fenómenos involucrados en las prácticas sociales del lenguaje relevantes a la actividad académica en nuestro país.

Apéndice A

Extracto de ensayo IM5

The terror of Madness

When reading the *The Turn of the Screw* at night with a dim light any one can find themselves afraid, and yet, due to the deliberate ambiguity of Henry James, the fear that is one reader may be different to another. The true terror of the story is divided into two themes, which no doubt is left for the reader to decide the reason for the events that lead us to the tragic end, what the cause for little Mile's death was: the possession of evil ghosts, or the madness of the governess. The question draining inside the text is, what is more terrifying? Ghosts, or madness? Although most may agree that an aperition is terrifying, a modern reader's mind does not give into being afraid of ghosts, the true terror lies when madness is the cause of a tragic end. Taking into consideration the time in which the story was written, we can believe that then, a ghost was far more terrifying than madness, and yet due to the avant guard themes of the story, and what seems to be the first psychological horror story we can decide that madness is by far the most terrifying of both interpretations, now, and then.

1898, the nineteenth century was coming to an end, and so, the twentieth century was about to begin, thus the strong belief of the paranormal, although still very present at this time, began to transform into the well known skepticism of the twentieth century. This was when *The Turn of the Screw* was first published. James' novella was published first in a magazine called Collier's Weekly, then in the entrance of the twentieth century, it was published again, but this time as a book, and a collection of his works. During this period, ghost stories had gained momentum, and yet none had the elaborate details of James. These include, the use of the first person in a prologue, retelling the story of another, The unnamed Governess who takes over the rest of the story. Readers at the time were used to having a story told from the author, thus the use of the manuscript was very new. Mrs Grose turns into a confidential character in this novella, something unusual for the time as well, she is used to reflect the thoughts, and fears of the Governess. It is important to remember that psychology was barely making its way into society of that time, although introducing the works of Triplett, and Titchener, there was far more emphasis on the spiritual. Despite psychology being unknown of, madness was still a well known theme, and so, James introduces the one thing that characterizes his novel most: The ambiguity between the paranormal, and the psychological in the main character of *The Turn of the Screw*. If we put ourselves in an early twentieth century reader's shoes, we will find, that due to the popularity of ghost stories, *The Turn of the Screw* would still be more frightful if we interpret it from the point of view of a mad Governess.

Apéndice B

Extracto de ensayo PP4

Scholars may differ in their moral assessment of Joseph Conrad's fiction, but they all seem to agree that morality is a legitimate lens for interpreting the novels. The problem, of course, is specifying Conrad's orientation toward morality, for as scholars consistently observe, unstable knowledge and unreliable perception are persistent themes in Conrad's corpus. Not surprisingly, there has been much confusion on the topic of Conrad's moral vision. Given Conrad's rejection of certain knowledge, Ian Watt claims that Conrad develops a flexible moral paradigm, what he dubs "subjective moral impressionism" (1980,174). This theoretical approach has found its most recent formulation in John G. Peters's *Conrad and Impressionism*, which articulates an impressionist epistemology that allows Conrad to maintain "moral values" and thereby "avoid the abyss of ethical anarchy and epistemological solipsism" (2001,135). Like Watt and Peters, Mark Wollaeger intelligently examines Conrad's moral vision in relation to his obstinate epistemological questionings: "A skeptic himself, Conrad nevertheless remained consciously devoted to a moral perspective on life and literature" (1990,14). Less optimistic, however, is H.M. Daleski, who sees in the fiction a "pervasive moral nihilism" (1977,24), a view that Dwight H. Purdy shares when he calls the later novels "morally repellent" (1984,7). In this same tradition is Patrick Brantlinger, who writes about the "moral bankruptcy" of Conrad's "literary project" (1996, 96).

In the following pages, I want to demonstrate why the moral interpretation of Conrad's texts is problematic at best and completely misguided at worst. Put simply, to determine whether Conrad's "literary project" is moral or not, the scholar must be strategically positioned to make such a judgment. In other words, the scholar must have an implicit or explicit set of criteria to determine what constitutes a true moral vision. Moreover, this scholar must be in possession of a reliable epistemology that gives him/her access to true moral criteria. Significantly, it was when Conrad was working through the ideas central to *Heart of Darkness* that he rejected the concept of morality. For instance, in a letter to his dear friend R.B. Cunninghame Graham dated January 31, 1898, approximately one year before Conrad completed the novella, Conrad says: "There is no morality, no knowledge and no hope; there is only the consciousness of ourselves which drives us about a world that whether seen in a convex or a concave mirror is always but a vain and fleeting appearance" (1969,71). This rejection of morality is not a one-time affair, for only five months after *Heart of Darkness* had completed serialization with *Blackwood's Magazine*, Conrad makes a similar observation in a letter to Edward Garnett: "I still have some pretensions to the possession of a conscience though my morality is gone to the dogs. I am like a man who has lost his gods" (1986,2:198). This is a very curious remark. Conrad is certainly not endorsing an inhumane philosophy rooted in moral nihilism; as a possessor of a conscience, he believes in taking personal and political responsibility for one's actions. The problem is that something intrinsic to morality makes socially responsible and politically just action impossible. So, for Conrad, to have a conscience means rejecting morality; or conversely, being moral conflicts with having a conscience.

APÉNDICE C

Registro de realizaciones de *ACTITUD* en ensayo universitario (BM6)

| AFECTO | | | | | | | |
|-------------------|-----------|------------|-------------------------|-------|-----------|-----------|--------------|
| | EVALUADOR | DISPARADOR | REALIZACIÓN | DESEO | FELICIDAD | SEGURIDAD | SATISFACCIÓN |
| figurative phrase | A1 | A2 | struck my attention | | | | A pos |
| modal adjunct | A1 | A2 | Fortunately | | A pos | | |
| Process | A1 | OTH | makes us feel foreign | | | A neg | |
| figurative phrase | A1 | OTH | catch our eye | | | | A pos |
| Process | A1 | CH | We can feel the neglect | | | A neg | |
| Noun | A1 | CH | desperation | | A neg | | |
| Attribute | A1 | OTH | we are vulnerable | | | A neg | |
| nominalization | A1 | OTH | our sorrow | | A inv neg | | |

| JUICIO | | | | | | | | |
|-------------------|-----------|------------|---|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | EVALUADOR | DISPARADOR | REALIZACIÓN | NORMALIDAD | CAPACIDAD | TENACIDAD | VERACIDAD | PROPIEDAD |
| Epithet | A1 | A2 | Extremely reserved | A neg | | | | |
| Nominalization | A1 | CH | Committed betrayal | | | | | A inv neg |
| Process | A1 | A2 | Misses no detail | | A inv pos | | | |
| Noun | A1 | OTH | Lack of wardship and detail | | A inv neg | | | |
| Attribute | A1 | A2 | Doesn't have this problem | | A inv pos | | | |
| Figurative phrase | A1 | CH | Give the life of his brother for a woman | | | | | A inv neg |
| Process | A1 | A2 | Can manage rhetorical figures with no problem | | A inv pos | | | |
| Attribute | A1 | OTH | Willing to share | | | | | A neg |
| Process | A1 | OTH | To betray us | | | | | A inv neg |
| Figurative phrase | A1 | CH | Considering him not more important than a dog | | | | | A inv neg |

| APRECIACIÓN | | | | | | |
|----------------|-----------|------------|-----------------------|----------|-------------|-----------|
| | EVALUADOR | DISPARADOR | REALIZACIÓN | REACCIÓN | COMPOSICIÓN | VALUACIÓN |
| Attribute | A1 | OTH | Important | | | A pos |
| Attribute | A1 | OTH | Essential | | | A pos |
| Epithet | A1 | OTH | Best | | | A pos |
| Attribute | A1 | OTH | Pleasant | A pos | | |
| Epithet | A1 | A2 | Not quiet | A neg | | |
| Epithet | A1 | A2 | Vital | | | A pos |
| Epithet | A1 | A2 | Tedious | A neg | | |
| Epithet | A1 | OTH | Hostile | A neg | | |
| Attribute | A1 | A2 | Bitter | A neg | | |
| Attribute | A1 | OTH | Worthless | | | A neg |
| Epithet | A1 | OTH | Endless | | | A neg |
| Epithet | A1 | OTH | Thankless | | | A neg |
| Attribute | A1 | OTH | Complicated | | A neg | |
| Epithet | A1 | TXT | Major representative | | | A pos |
| Epithet | A1 | OTH | Despicable | A neg | | |
| Attribute | A1 | A2 | Never hollow | | | A pos |
| Epithet | A1 | TXT | Somber | A neg | | |
| Epithet | A1 | TXT | Surprising | A pos | | |
| Attribute | A1 | TXT | Doesn't have elegance | | A neg | |
| Attribute | A1 | OTH | Complicated | | A neg | |
| Attribute | A1 | OTH | Boring | A neg | | |
| Attribute | A1 | OTH | Necessary | | | A pos |
| Nominalization | A1 | OTH | Complexity | | A inv neg | |
| Epithet | A1 | TXT | Musical | A pos | | |
| Attribute | A1 | OTH | Pleasant | A pos | | |
| Epithet | A1 | TXT | Serious | A pos | | |
| Attribute | A1 | TXT | Most important | | | A pos |
| Epithet | A1 | TXT | Most important | | | A pos |
| Attribute | A1 | CH | Still | A neg | | |
| Epithet | A1 | CH | Whole | | A pos | |
| Epithet | A1 | CH | True | | | A pos |
| Epithet | A1 | CH | True | | | A pos |

Apéndice D

Registro de cuantificación de realizaciones de **COMPROMISO** en ensayo publicado (PP1)

| | | | | | | | | |
|------------|-------------|---------------------------------------|--------------------|--------------------|-----------|------------|--------------------|----------|
| PP1 | CONTRACCIÓN | rechazo | | negación (3o) | 18 | | | |
| | | | | negación (lector) | 41 | | | |
| | | | | oposición (3o) | 10 | | | |
| | | | | oposición (lector) | 36 | | | |
| | | proclamación | | coincidencia | | afirmación | 1 | |
| | | | | | | admisión | 1 | |
| | | | | declaración | | Tercero | subjeto explícito | |
| | | | | | | | subjeto implícito | 2 |
| | | | | | | Lector | objetivo explícito | |
| | | | | | | | objetivo implícito | |
| | atribución | | Lector | subjeto explícito | | | | |
| | | | | subjeto implícito | 6 | | | |
| | | | objetivo explícito | | | | | |
| | | | objetivo implícito | 4 | | | | |
| | | | ratificación | | 8 | | | |
| | EXPANSIÓN | consideración | | subjeto explícito | | | | |
| | | | | subjeto implícito | 20 | | | |
| | | | | objetivo explícito | 1 | | | |
| | | | | objetivo implícito | 1 | | | |
| | | | | consideración | 3 | | | |
| atribución | | reconocimiento | 27 | | | | | |
| | | distanciamiento | 2 | | | | | |
| | | Total de proposiciones heteroglósicas | | 181 | | | | |
| | | Proposiciones totales | | 804 | | | | |

Bibliografía

- Bakhtin, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- _____. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bloor, T. & Bloor, M. (1995). *The functional analysis of English: A hallidayan approach*. London: Arnold.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5th ed.). New York: Longman
- Busseniers, P., Giles, D., Núñez, P. & Rodríguez, V. (2010) The research proposal at the BA in English of a major public university in East Mexico: A genre and register analysis of student writing. En Perales-Escudero, M. (Ed.) *Literacy in Mexican higher education: Texts and contexts* (pp. 74-117). Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Christie, F. (2004). *Systemic functional linguistics and a theory of language in education*. *Ilha do Desterro*, 46, pp. 13-40.
- _____. (2005) *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. New York: Continuum.
- _____. (2006) Genres and institutions: Functional perspectives on educational discourse. En Hornberger, N. (Ed.) *Encyclopedia of language and education* (pp. 29-40). Springer.
- Christie, F. & Martin, J. R. (1997) *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell.
- Colombi, C. (2006). Grammatical metaphor: Academic language development in Latino students in Spanish. En H. Byrnes (Ed.) *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp.147-163). London: Continuum.
- Crossman, K. (2013, junio). *The six-week long essay: Findings from post-secondary level English language learner writing samples*. Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Asociación Canadiense de Lingüística Aplicada, Vancouver, B.C., Canadá.
- Del Rosal, G. (2007). Muéstrame cómo escribes y te diré cómo aprendes: Dimensiones de la evaluación de la escritura en ámbitos académicos. En Gasca, M. & Gómez, M. E. (Comps.) *Análisis del discurso: Perspectivas diversas* (pp.13-36). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Doheny-Farina, S. (1992) *Rhetoric, innovation, technology: Case studies of technical communication in technology transfers*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ducrot, O. (1982). *Decir y no decir: Principios de semántica lingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Eggins, S. (2003). *An introduction to systemic functional linguistics* (2nd ed.). London: Continuum.
- _____. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Ethelson, G. (2009). *APPRAISAL in evangelical sermons: The projection and functions of misguided voices*. *Text & Talk*, 29.6, pp. 683-704.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fang, Z. & Schleppegrell, M. J. (2010). *Disciplinary literacies across content areas: Supporting secondary reading through functional language analysis*. *Journal of adolescent and adult literacy*, 53.7, pp. 587-597.
- Freedman, A. & Medway, P. (1994) *Learning and teaching genre*. Portsmouth: Boynton/Cook/Heinemann.
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (3rd Ed). London: Routledge.
- Gruber, H. (2004). *Scholar or consultant? Author-roles of student writers in German business writing*. En Ravelli, L. J. & Ellis, R. A. (Eds.) *Analysing academic writing: Contextualized frameworks* (pp. 45-65). London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean*. London: Edward.
- _____. (1976). *System and function in language*. London: Oxford University Press.
- _____. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- _____. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Arnold.
- _____. (2004a). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). Revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold.

- _____. (2004b). Language and the reshaping of human experience. En Webster, J. J. (Ed.) *The language of science*. En *The collected works of M. A. K. Halliday, Vol. 5*. London: Continuum.
- _____. (2004c). Linguistic function and literary style: An inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors*. En Webster, J. J. (Ed.) *Linguistic studies of text and discourse*. En *The collected works of M. A. K. Halliday, Vol. 2*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Hassan, R. (2004). Reading picture reading: A study in ideology and interference. En Foley, J. A. (Ed.) *Language education and discourse: Functional approaches*. (pp. 43-74). London: Continuum.
- Hedgcock, J. (2005). Taking stock of research in pedagogy in L2 writing. En Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 597-613). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoey, M. (2001). *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman
- _____. (2005). *Metadiscourse: Exploring interaction in writing*. London: Continuum.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980) *L'Énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- _____. (1994) *Linguistique : Les interactions verbales, Vol III*. Paris : Armand Colin.
- Lavid, J., Arús, J. & Zamorano-Manzilla, J. R. (2010) *Systemic functional grammar of Spanish: A contrastive study with English*. London: Continuum.
- Lee, S. H. (2008). Attitude in undergraduate persuasive essays. En *Prospect: An Australian journal of TESOL*, 23, 43-58.
- Levon, E. (2010). Organizing and processing your data: The nuts and bolts of quantitative analysis. En Litosseliti, L. (Ed.) *Research methods in linguistics* (pp. 68-92). London: Continuum.
- Martin, J. R. (1984). Language, register and genre. En Christie, F. (Ed.). *Language studies: Children's writing, reader*. Geelong, Australia: Deakin University Press.

- _____. (1992) Macro-proposals: Meaning by degree. En Mann, W. C. & Thomson, S. (Eds.) *Discourse description: Diverse linguistic analyses of a fund-raising text* (pp. 359-395). Amsterdam: Benjamins.
- _____. (1995). Interpersonal meaning, persuasion and public discourse: packing semiotic punch. *Australian journal of linguistics*, 15.1, pp. 33-37.
- _____. (1997a). Analysing genre: Functional parameters. En Christie, F. & Martin, J. R. (Eds.) *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school*. (pp. 3-39). London: Cassell.
- _____. (1997b). Register and genre: Modelling social context in functional linguistics-narrative genres. En Pedro, E. R. (Ed.) *Discourse analysis: Proceedings of First International Conference on Discourse Analysis* (pp. 305-344). Lisbon: Colibri/Potuguese Linguistics Association.
- _____. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English. En Hunston, S. & Thompson, G. (Eds.) *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp.142-175). Oxford: Oxford University Press.
- _____. (2004a). Sense and sensibility: Texturing evaluation. En Foley, J. A. (Ed.) *Language, education and discourse: Functional approaches*. (pp. 270-304). London: Continuum.
- _____. (2004b). Negotiating difference: Ideology and reconciliation. En Pütz, M. et al (Eds.) *Communicating ideologies: Language, discourse and social practice* (pp. 85-177) Frankfurt: Peter Lang (Duisburg papers on research in language and culture)
- _____. (2010). Language, register and genre. En Coffin, C. et al. (Eds.) *Applied linguistics methods: A reader; Systemic functional linguistics, critical discourse analysis and ethnography*. London: Routledge.
- _____. (2013, febrero). La grande illusion: Continuing the study of lexis. En White, P. R. R. (Organizador), *Symposium on current issues on appraisal theory and practice*. University of New South Wales, Australia.
- Martin, J. R. & Eggins, S. (1997). Genres, registers and discourse. En VanDijk, T. A. (Ed.) *Discourse as structure and process*. En *Discourse studies: A multidisciplinary introduction, Vol. 1*. London: SAGE publications.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2003). *Working with discourse*. London: Continuum.
- _____. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.

- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal systems in English*. Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- Martin, J. R., Matthiessen, C. M. I. M. & Painter, C. (1997). *Working with functional grammar*. London: Arnold.
- Martín-Úriz, A. & Whittaker, R. (2009, March). *Interpersonal meaning in English recounts written by non-native and native secondary school students: Evaluations and writer-reader interactions*. Ponencia presentada en la XXVII Conferencia Internacional de la AESLA. Universidad de Castilla - La Mancha, Ciudad Real, España.
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. En C. K. Ogden & I.A. Richards (eds.) *The meaning of meaning*. (pp.296-336) New York: Harcourt B.W..
- _____. (1935). *Coral gardens and their magic*. London: Allen & Unwin.
- Matthiessen, M. I. M., Lam, M. & Teruya, K. (2010) *Key terms in systemic functional linguistics*. London: Continuum.
- Mei, W. S. (2006). Creating a contrastive rhetorical stance: Investigating the strategy of problematization in students' argumentation. En *RELC Journal: A journal on language teaching and research*, 37.3, pp. 329-353.
- _____. (2007) The use of engagement resources in high- and low-rated undergraduate geography essays. En *Journal of English for academic purposes*, 6, 254-271.
- Mey, J. L. (2001). *Pragmatics: An introduction (2nd Ed.)*. Oxford: Blackwell.
- Moss, G. (2011). Un modelo funcional del lenguaje. En Barletta, N. & Chamorro, D. (Comp.) *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos* (pp.15-25). Barranquilla: Universidad del Norte.
- _____. (2012, enero). *The use of appraisal resources in the construction of second-language teacher-researcher identity*. Ponencia presentada en el Seminario Permanente de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Autónoma de México. México D. F., México.
- Myers, G. (2001). 'In my opinion': The place of personal views in undergraduate essays. En Hewings, M. (Ed.) *Academic writing in context: Implications and applications; Papers in honour of Tony Dudley-Evans* (pp. 63-78). Birmingham: Continuum.
- Painter, C. (2003) Developing attitude: An ontogenetic perspective on APPRAISAL. *Text*, 23.2, pp. 183-209.

- Poynton, C. (1985) *Language and gender: Making the difference*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- Schleppegrell, M. J. (2004) *The language of schooling: A functional linguistic perspective*. Mahwah: Erlbaum.
- Smith, E. & Medin, D. (1981) *Categories and concepts*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, J. (1995). *Linguistic categorization: Prototypes in linguistic theory (2nd Ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, G. & Hunston, S. (2006). *System and corpus: Exploring connections*. London: Equinox.
- Torr, J. (1997). *From child language to mother tongue: A case study of language development in the first two and a half years*. Department of English studies, monographs in systemic linguistics 9. Nottingham: University of Nottingham.
- Unsworth, L. (2000). Investigating subject-specific literacies in school learning. En Unsworth, L. (Ed.) *Researching language in schools and communities: Functional linguistic perspectives*. London: Cassell.
- VanPatten, B. & Williams, J. (Eds.). (2007). *Theories in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- White, P. R. R. (2001). *An introductory tour through appraisal theory*. [en línea]. Consultado: [02, noviembre, 2011]. Disponible en <http://grammatics.com/appraisal>.
- Zamudio, V. E. (2007). Las expectativas del lector y la percepción de coherencia: Análisis de la introducción de ensayos. En Gasca, M. & Gómez, M. E. (Comps.) *Análisis del discurso: Perspectivas diversas* (pp. 133-150). México: Universidad Nacional Autónoma de México.