



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

Análisis de la transitividad y los significados evaluativos
en la escritura académica en español:
un estudio desde la teoría de la valoración

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

DOCTORA EN LINGÜÍSTICA

PRESENTA

LUZ ELENA HERRERO RIVAS

TUTORA PRINCIPAL:

DRA. NATALIA IGNATIEVA

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM

COMITÉ TUTOR:

DRA. MARÍA DEL CARMEN CONTIJOCH ESCONTRIA

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, UNAM

DR. MOISÉS DAMIÁN PERALES ESCUDERO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2017



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

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca de estudios de posgrado de nivel doctorado que se me otorgó durante el periodo 2013-2017 y con la cual realicé esta tesis de doctorado.

Agradezco a la Dra. Natalia Ignatieva, por ser mi tutora principal; a la Dra. María del Carmen Contijoch Escontria y al Dr. Moisés Damián Perales Escudero, por ser mi comité tutor; a la Dra. Teresa Castineira y la Dra. Laura García Landa por ser parte del jurado que dictaminó esta tesis; y a Guillermina García y Reyna Flores por su orientación para mis trámites.

Y agradezco a mi familia su apoyo.

RESUMEN

En esta tesis de doctorado se presenta los resultados de una investigación sobre la escritura académica en español de estudiantes de licenciatura y de expertos del área de historia desde la Lingüística Sistémico Funcional, en particular el sistema de transitividad (Halliday & Matthiessen, 2014) y la Teoría de la Valoración (Martin & White, 2005). Se analizó contrastiva, cuantitativa y cualitativamente la transitividad y la actitud en ensayos de estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UNAM y artículos científicos escritos por expertos y publicados en una revista arbitrada. Con el software UAMCorpusTool, primero se analizó la frecuencia de los tipos de procesos a nivel léxico-gramatical, y posteriormente la frecuencia de los tipos de actitud asociados a cada tipo de proceso abarcando el nivel semántico-discursivo de la lengua.

Con esto fue posible comparar las semejanzas y las diferencias en la elección de ciertos tipos de procesos y la expresión de la actitud en la escritura estudiantil y de expertos.

Los resultados de transitividad mostraron que las diferencias entre estudiantes y expertos se encontraron en los procesos mentales y verbales, siendo estas cláusulas aquellas donde también se reflejan las diferencias en los significados evaluativos de actitud.

PALABRAS CLAVE:

transitividad; teoría de la valoración; actitud; escritura académica; textos de historia



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.

ABSTRACT

This doctoral thesis presents the results of a study about academic writing in Spanish of undergraduate students and experts of history area, based on Systemic Functional Linguistics, in particular the system of transitivity (Halliday & Matthiessen, 2014) and Appraisal Theory (Martin & White, 2005). This study analyzed contrastively, quantitatively, and qualitatively the transitivity and the attitude in undergraduate student essays of History of UNAM and research articles of experts and published in a peer journal. With software UAMCorpusTool, first frequency of types of processes at lexicogrammatical level was analyzed, and then frequency of attitude types associated to each type of process covering the semantic-discursive level of language.

In this way it was possible to compare similarities and differences in the election of certain types of processes and the expression of the attitude in student and expert writing.

The transitivity results showed that the differences between students and experts were found in mental and verbal processes, and those clauses also reflected the differences in evaluative meanings of attitude.

KEY WORDS:

transitivity; appraisal theory; attitude; academic writing; history texts

ÍNDICE

ANTECEDENTES	1
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
2. OBJETIVO GENERAL	5
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	6
4. MÉTODOS.....	7
5. JUSTIFICACIÓN.....	9
6. RELEVANCIA DEL ESTUDIO.....	19
7. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	23
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	25
LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL Y LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN .25	
1. INTRODUCCIÓN	25
1.1 La Lingüística Sistemico Funcional	26
1.1.1 El sistema: la perspectiva paradigmática.....	27
1.1.2 La función y la metafunción.....	28
1.1.3 Las metafunciones	30
1.1.4 La lengua y el contexto.....	33
1.1.5 La lengua y el registro: el contexto de situación.....	34
1.1.6 La lengua y el género: el contexto de cultura	37
1.1.7 La instanciación de la lengua.....	39
1.1.8 La estratificación interna de la lengua	40
1.1.9 El sistema de transitividad.....	42
1.1.10 Los seis tipos de procesos de la transitividad	44
1.1.10.1 Procesos materiales	48
1.1.10.2 Procesos relacionales	51
1.1.10.3 Procesos mentales	53
1.1.10.4 Procesos verbales	55
1.1.10.5 Procesos conductuales.....	59
1.1.10.6 Procesos existenciales.....	60
1.2 El lenguaje evaluativo y los enfoques actuales para su estudio.....	61
1.2.1 La evaluación como discurso: la postura, la evasión, la evidencialidad y el metadiscurso	64
1.2.2 La evaluación como valoración	69
1.2.3 La Teoría de la Valoración: actitud, compromiso y gradación.....	72
1.2.4 La actitud inscrita y evocada	75
1.2.5 La polaridad de la valoración de actitud	76
1.2.6 El sistema de afecto	77
1.2.7 El sistema de juicio	80
1.2.8 El sistema de apreciación.....	81
1.2.9 La realización de actitud	83
1.3 Lengua oral y escrita.....	89
1.4 El lenguaje académico: el discurso de la historia como disciplina	92
1.5 Los géneros académicos de esta investigación: el ensayo académico y el artículo científico	99
1.5.1 El ensayo	99
1.5.2 El artículo científico.....	102
1.6 Investigaciones realizadas sobre transitividad y valoración en español y en otras lenguas.....	107
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA	119
2. EL ESTUDIO	119
2.1 Objetivos	119
2.2 Hipótesis	120



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.

2.3 Corpus	124
2.3.1 Corpus de alumnos principiantes.....	127
2.3.2 Corpus de alumnos avanzados	131
2.3.3 Corpus de expertos	138
2.3.4 Extensión de los tres corpus.....	143
2.4 Procedimiento y unidades de análisis.....	145
2.4.1 Pre-procedimiento.....	148
2.4.2 Procedimientos para analizar la transitividad	152
2.4.3 Procedimientos para analizar la valoración	156
2.4.3.1 Procedimientos para analizar la actitud.....	158
2.4.3.1.1 Procedimientos para analizar las cláusulas con actitud y sin actitud	159
2.4.3.1.2. Procedimientos para analizar los seis tipos de cláusulas con actitud y sin actitud	160
2.4.3.1.3 Procedimientos para analizar los tipos de actitud.....	162
2.4.3.1.3.1 Procedimientos para analizar los tipos de afecto	163
2.4.3.1.3.2 Procedimientos para analizar los tipos de juicio	165
2.4.3.1.3.3 Procedimientos para analizar los tipos de apreciación	166
2.4.3.1.4 Procedimientos para analizar la polaridad de la actitud	167
2.4.3.1.5 Procedimientos para analizar la realización de la actitud.....	169
2.4.3.1.6 Procedimientos para analizar el tipo de evaluador explícito.....	170
CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	172
3.1 Presentación de los resultados de transitividad.....	172
3.1.1 Presentación de tipos de procesos en la transitividad.....	172
3.1.2 Presentación de los tipos de procesos considerados dentro del análisis de actitud en los tres corpus.....	181
3.2 Presentación de los resultados de la actitud en textos de principiantes, avanzados y expertos.....	186
3.2.1 Presentación de las cláusulas con actitud y sin actitud	186
3.2.2 Presentación de los tipos de cláusulas con actitud.....	188
3.2.3 Presentación de los tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado	193
3.2.4 Presentación de los tipos de cláusulas y el tipo de afecto asociado	200
3.2.5 Presentación de los tipos de cláusulas y el tipo de juicio.....	207
3.2.6 Presentación de los tipos de cláusulas y el tipo de apreciación.....	223
3.2.7 Presentación de la polaridad de la actitud	239
3.2.8 Presentación de la realización de la actitud.....	245
3.2.9 Presentación del tipo de evaluador	250
CAPÍTULO IV. COMPARACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	259
4.1. Comparación de los resultados de transitividad	260
4.1.1 Discusión de los resultados de transitividad.....	262
4.2 Comparación de los resultados de la actitud.....	274
4.2.1 Comparación de los resultados de las cláusulas con actitud.....	274
4.2.1.1 Discusión de los resultados de las cláusulas con actitud.....	276
4.2.2. Comparación de los resultados de los tipos de cláusulas con actitud.....	277
4.2.2.1 Discusión de los resultados de los tipos de cláusulas con actitud.....	280
4.2.3 Comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado	286
4.2.3.1 Comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de apreciación	290
4.2.3.2 Comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de juicio	293
4.2.3.3 Comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de afecto	294
4.2.3.1.1 Discusión de los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado	296
4.2.4 Comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y la polaridad de la actitud	309
4.2.4.1 Discusión de los tipos de cláusulas y la polaridad de la actitud.....	310
4.2.5 Comparación de los resultados de la realización de la actitud.....	314

4.2.5.1 Discusión de los resultados de los tipos de cláusulas y la realización de la actitud	315
4.2.6 Comparación de los resultados del tipo de evaluador	322
4.2.6.1 Discusión de los resultados del tipo de evaluador	326
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	334
5.1 Balance final sobre las propuestas de la Lingüística Sistémico Funcional y la Teoría de la Valoración aplicadas a este estudio	335
5.2 Caracterización de la escritura estudiantil y de expertos del área de historia	337
5.2.1 Sobre los tipos de procesos de la transitividad.....	337
5.2.2 Sobre la actitud.....	342
5.3 Relación de los tipos de cláusulas y la actitud	351
5.4 Contribuciones de la investigación.....	352
5.5 Limitaciones	353
5.6 Direcciones para investigaciones futuras.....	354
5.7 Implicaciones pedagógicas.....	355
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	357
APÉNDICE 1	376
APÉNDICE 2	377
APÉNDICE 3	378

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1. Las tres metafunciones de la lengua [Adaptado de Eggins y Martin (1997: 242)].

Figura 1.2. El registro y las tres metafunciones [Adaptado de Eggins y Martin (1997: 242)].

Figura 1.3 El género, el registro y las metafunciones [Adaptado de Eggins y Martin, (1997: 243)].

Figura 1.4. Los estratos de la lengua [Adaptado de Ghio y Fernández (2005: 19)].

Figura 1.5. La gramática de la experiencia: tipos de procesos (Halliday & Matthiessen, 2014: 216)

Figura 1.6. La topología de tipos de procesos de Martin, Matthiessen y Painter (1997: 114)

Figura 1.7. Esquema de visualización del sistema de actitud (elaboración propia)

Figura 1.8. Resumen de los recursos de valoración [Adaptado de Martin y White (2005: 38)]

Figura 1.9. Realizaciones de afecto

Figura 1.10. Realizaciones de juicio

Figura 1.11. Realizaciones de apreciación

Figura 1.12 Los tipos de realización sintáctica de actitud

Figura 2.1. Esquema de anotación que contiene los seis tipos de procesos

Figura 2.2. Captura de pantalla de la anotación de los tipos de procesos en el análisis de transitividad

Figura 2.3. Las unidades de análisis de transitividad

Figura 2.4. Esquema de anotación de la actitud en las cláusulas

Figura 2.5. Tipo de proceso con actitud o sin actitud

Figura 2.6. Los tipos de actitud a partir del proceso material (ejemplo de la ruta de análisis)

Figura 2.7. Las unidades de análisis del sistema de afecto y ejemplos

Figura 2.8. Las unidades de análisis del sistema de juicio y ejemplos

Figura 2.9. Las unidades de análisis del sistema de apreciación y ejemplos

Figura 2.10. Esquema de anotación de la polaridad

Figura 2.11. La polaridad positiva y negativa de la actitud

Figura 2.12. Esquema de anotación de la realización de actitud

Figura 2.13. Unidades de análisis del tipo de evaluador que expresa la actitud

Figura 2.14. Ejemplos de cada tipo de evaluador expresado explícitamente

LISTA DE CUADROS

Cuadro 2.1. Características generales de los treinta textos analizados

Cuadro 2.2. Los diez ensayos de alumnos principiantes de la Licenciatura en Historia

Cuadro 2.3. Los diez ensayos de alumnos avanzados de la Licenciatura en Historia

Cuadro 2.4. Glosas del docente en los textos estudiantiles de Primer Semestre y Octavo Semestre

Cuadro 2.5. Los diez artículos científicos de historia escritos por expertos

LISTA DE TABLAS

Tabla 2.1. Número y promedio de palabras, cláusulas y procesos en cada corpus

Tabla 3.1. Número y promedio de palabras, cláusulas y procesos en cada corpus

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 3.1. Frecuencia total de los seis tipos de procesos dentro de la fase de transitividad en los tres corpus

Gráfica 3.2. Porcentaje total de los seis tipos de procesos dentro de la fase de transitividad en los tres corpus

Gráfica 3.3. Frecuencia total de los seis tipos de procesos considerados dentro del análisis de actitud en los tres corpus

Gráfica 3.4. Porcentaje total de los seis tipos de procesos considerados dentro del análisis de actitud en los tres corpus

Gráfica 3.5. Frecuencia total y porcentaje total de las cláusulas con actitud y sin actitud en los tres corpus

Gráfica 3.6. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas con actitud en los tres corpus

Gráfica 3.7. Porcentaje total de los seis tipos de cláusulas con actitud en los tres corpus

Gráfica 3.8. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado

Gráfica 3.9. Porcentaje total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado

Gráfica 3.10. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de afecto asociado

Gráfica 3.11. Porcentaje total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de afecto asociado

Gráfica 3.12. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de juicio asociado

Gráfica 3.13. Porcentaje total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de juicio asociado

Gráfica 3.14. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el subtipo de juicio asociado

Gráfica 3.15. Porcentaje total de los seis tipos de cláusulas y el subtipo de juicio asociado

Gráfica 3.16. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de apreciación asociado

Gráfica 3.17. Porcentaje total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de apreciación asociado

Gráfica 3.18. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el subtipo de apreciación asociado

Gráfica 3.19. Porcentaje total de los seis tipos de cláusulas y el subtipo de apreciación asociado

Gráfica 3.20. Frecuencia total de la polaridad en los tres corpus

Gráfica 3.21. Porcentaje total de la polaridad en los tres corpus

Gráfica 3.22. Frecuencia total de la realización en los tres corpus

Gráfica 3.23. Porcentaje total de la realización en los tres corpus

Gráfica 3.24. Frecuencia total de los tipos de evaluador en los tres corpus

Gráfica 3.25. Porcentaje total de los tipos de evaluador en los tres corpus

Gráfica 3.26. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de evaluador asociado en los tres corpus

Gráfica 3.27. Porcentaje total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de evaluador asociado en los tres corpus

Gráfica 4.1. Porcentaje de los cuatro tipos de procesos dentro de la fase de transitividad en los tres corpus

Gráfica 4.2. Porcentaje de las cláusulas con actitud en los tres corpus

Gráfica 4.3. Porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas con actitud en los tres corpus

Gráfica 4.4. Porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado

Gráfica 4.5. Porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas y el tipo de apreciación asociado

Gráfica 4.6. Porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas y el tipo de juicio asociado

Gráfica 4.7. Porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas y la inclinación como el tipo de afecto más frecuente

Gráfica 4.8. Porcentaje de la polaridad en los tres corpus

Gráfica 4.9. Porcentaje de la realización en los tres corpus

Gráfica 4.10. Porcentaje del tipo de evaluador en los tres corpus

Gráfica 4.11. Porcentaje de instancias del autor del texto en las cláusulas mentales en los tres corpus

Gráfica 4.12. Porcentaje de instancias del evaluador externo en las cláusulas verbales en los tres corpus

LISTA DE ACRÓNIMOS

ACD	Análisis Crítico del Discurso
ASALE	Asociación de Academias de la Lengua Española
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CLAE	Corpus del Lenguaje Académico en Español

CELE	Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (UNAM)
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
DLA	Departamento de Lingüística Aplicada
<i>EAP</i>	<i>English for Academic Purposes</i>
<i>ESP</i>	<i>English for Specific Purposes</i>
EST1	Corpus de Estudiantes de Primer Semestre (principiantes)
EST8	Corpus de Estudiantes de Octavo Semestre (avanzados)
EXP	Corpus de Expertos (expertos)
IIH	Instituto de Investigaciones Históricas (UNAM)
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
L1	Primera Lengua
L2	Segunda Lengua
LSF	Lingüística Sistémico Funcional
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
RAE	Real Academia Española
TVA	Teoría de la Valoración
UAM	Universidad Autónoma de Madrid
UC	Universidad de California, Davis
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

ANTECEDENTES

Con este estudio se aúna a los esfuerzos para caracterizar el discurso académico en español que se ha venido realizando en el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este Departamento se inauguró en 2006 la línea de investigación de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), con el objetivo de dar mayor difusión en México acerca de esta teoría lingüística. Hasta la fecha se ha llevado a cabo ya cuatro proyectos de investigación –que han sido coordinados por la Dra. Natalia Ignatieva y que tienen en común investigar la escritura académica en español¹-, y en los que en su momento también han participado la Universidad de California, Davis, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Autónoma de Quintana Roo. Por lo tanto, esta línea de investigación ha hecho aportaciones acerca del español en su

¹ El primer proyecto fue “El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico-funcional” (2006-2010); el segundo fue “Exploración y aplicación del corpus *CLAE* (Corpus del lenguaje académico en español)” (2012-2014); el tercero fue “Procesos verbales en la escritura académica a la luz de la Gramática Sistémico-Funcional” (2010-2013); y el cuarto fue “Procesos verbales y afines en la escritura académica en español: un estudio desde la Teoría de la Valoración” (2013-2016). Se puede ver detalles acerca de los objetivos y participantes respectivos en: <http://dla.cele.unam.mx/sistemico/interiores/proyectos.html#>



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

registro académico a través de diferentes productos como artículos de investigación (Filice, 2010; Herrero Rivas, 2013; Ignatieva, 2008a, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014; Ignatieva & Rodríguez Vergara, 2015; Ignatieva & Zamudio Jasso, 2012; Ignatieva, Herrero Rivas, Rodríguez Vergara & Zamudio Jasso, 2013; Rodríguez Vergara, 2013; Zamudio Jasso, 2013), libros (Ignatieva & Colombi, 2014), ponencias en congresos nacionales e internacionales (Ignatieva, 2008b; Herrero Rivas, 2014, 2015; Ignatieva & Herrero Rivas, 2015), coloquios y encuentros.

Precisamente se realizó en 2015 el exitoso “Segundo Coloquio de Lingüística Sistémico-Funcional en México” en Ciudad Universitaria, dando seguimiento a esta línea de investigación en la UNAM. Por lo tanto, la LSF ha despertado gran interés tanto entre los investigadores del DLA, así como entre los estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada y del Doctorado en Lingüística, ya que en los últimos años se ha hecho varias investigaciones de posgrado en las que se ha tomado como punto de partida la LSF y la Teoría de la Valoración (TVA) (Filice, 2008; Rodríguez Vergara, 2010, 2015; Herrero Rivas, 2012; Valerdi Zárate, 2013; Martínez Serrano, 2014).

Sin embargo, a nivel personal, la tesis que ahora se presenta busca dar respuesta a ciertas inquietudes que me surgieron cuando cursé la

Maestría en Lingüística Aplicada en la UNAM. Como parte del proyecto *Procesos verbales en la escritura académica a la luz de la Gramática Sistémico-Funcional* (2010-2013), en mi tesis de maestría (Herrero, 2012) realicé un estudio léxico-gramatical contrastivo de los procesos verbales en la escritura académica en español y en ruso, y a través del cual pude constatar la relevancia de este tipo de procesos en ese registro en ambas lenguas así como también la gran variedad de verbos que los realizan.

No obstante, mientras revisaba las publicaciones sobre el tema, encontré un artículo de investigación que fue un hito para mí. Es el de Chen (2005), el cual reporta resultados acerca de un análisis sobre el uso de los procesos verbales en el discurso periodístico para transmitir las actitudes que tienen los medios de comunicación hacia los políticos. Ahí fue donde descubrí una veta potencial para estudiar a nivel doctorado no sólo los procesos verbales, sino todos los tipos de procesos de la transitividad y su papel en la expresión de los significados evaluativos de actitud en la escritura académica en español, desde una perspectiva semántico-discursiva, y así identificar cuáles están implicados en la construcción de los significados evaluativos actitudinales en la escritura de los universitarios.

Por este motivo ahora se presenta este estudio en el que se analiza la metafunción ideacional a través del sistema de transitividad y la metafunción interpersonal por medio de los intercambios discursivos que establecen los autores en su escritura para conocer la relación entre estas dos metafunciones en la construcción e interpretación de significados evaluativos. Esto puede hacer una contribución a la LSF y al análisis del discurso en contextos académicos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación superior representa una etapa de desafíos, sobre todo si no se ha desarrollado ciertas habilidades de aprendizaje. Específicamente en las licenciaturas en humanidades y ciencias sociales esos retos están relacionados con el conocimiento de nuevos tipos de discurso y géneros académicos (Moyano, 2004), el dominio de la expresión escrita y el desarrollo del pensamiento crítico, los cuales suponen un aspecto primordial en la calificación semestral de los alumnos y que a su vez forma parte del perfil de los egresados. Más que conocimientos enciclopédicos, cada semestre los estudiantes deben demostrar el aprovechamiento académico a partir de la lectura y la escritura críticas a través de la redacción de trabajos finales de tipo argumentativo en los que expresen

una valoración sobre distintos temas y manifiesten su postura, usando los recursos lingüísticos pertinentes. De este modo el estudiante se “entrena” en ese proceso de escritura e investigación que finalmente culminará en la defensa de su tesis de licenciatura.

Por lo tanto, hace falta caracterizar la escritura estudiantil en español en cuanto a la expresión de significados evaluativos y el papel que tienen los procesos en la manifestación de la actitud. Se requiere identificar en los textos de los estudiantes los tipos de procesos que expresan significados interpersonales, para saber cuáles son los verbos que influyen en la construcción valorativa de la actitud por parte de los estudiantes y cuál es la realización de la actitud dentro de las cláusulas. Determinar los tipos de procesos que contribuyen en la expresión de la valoración ayudará a definir las prácticas de escritura académica a nivel universitario.

2. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general es caracterizar el lenguaje académico en textos estudiantiles y de expertos en español y pertenecientes al área de historia, identificando sus semejanzas y sus diferencias en cuanto a la expresión de

los significados evaluativos, específicamente de actitud, así como el papel que tienen los tipos de procesos del sistema de transitividad en estos significados. De este modo se podrá dar una descripción de los rasgos de la escritura académica en el área de historia.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El estudio busca responder las siguientes preguntas de investigación:

1.1. ¿Qué tipo de procesos usan los estudiantes y expertos en sus textos?

2.1. ¿Cuál es la frecuencia de cláusulas con actitud en los textos de estudiantes y expertos?

2.2. ¿Cuál es la frecuencia de los tipos de cláusulas con actitud en los textos de estudiantes y expertos?

2.3 ¿Cuál es la frecuencia de los tipos de cláusulas y los tipos de actitud que están asociados, en términos de afecto, juicio y apreciación en los textos de estudiantes y expertos?

2.3.1 ¿Cuál es la frecuencia de los tipos de cláusulas y los tipos de afecto que están asociados, en los textos de estudiantes y expertos?

2.3.2 ¿Cuál es la frecuencia de los tipos de cláusulas y los tipos de juicio que están asociados, en los textos de estudiantes y expertos?

2.3.3 ¿Cuál es la frecuencia de los tipos de cláusulas y los tipos de apreciación que están asociados, en los textos de estudiantes y expertos?

2.4. ¿Cuál es la frecuencia de los tipos de polaridad de la actitud en los textos de estudiantes y expertos?

2.5 ¿Cuál es la frecuencia de los tipos de realización de la actitud en los textos de estudiantes y expertos?

2.6 ¿Cuál es la frecuencia del tipo de expresión explícita del evaluador y del autor del texto en la actitud en los textos de estudiantes y expertos?

3.1 ¿Qué tipos de procesos están más asociados con la expresión de la actitud, y de subtipos de afecto, juicio y apreciación?

3.2. ¿Cuáles son las semejanzas y las diferencias de los tipos de procesos y la expresión de la actitud en textos estudiantiles con respecto a textos de expertos?

4. MÉTODOS

Con la finalidad de analizar de forma cuantitativa y cualitativa los tipos de procesos y el lenguaje evaluativo en textos estudiantiles y de expertos en español, se compiló treinta textos del área de historia. Veinte textos son ensayos académicos recientes de estudiantes de la Licenciatura de Historia de la UNAM (divididos en dos partes: diez ensayos de Primer Semestre, y diez ensayos de Octavo Semestre), y diez artículos científicos recientes y publicados en la revista arbitrada e indizada sobre historia

Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México (UNAM-IIH).

Estos treinta textos conformaron tres corpus, a los que se denominó EST1, EST8 y EXP, y en ese orden fueron analizados.

Después, usando el software UAMCorpusTool (O'Donnell, 2007, versión 2.8.10 para Mac), el análisis de los treinta textos se realizó en dos etapas: La primera etapa fue el análisis de transitividad, que consistió en identificar el proceso de cada cláusula y clasificarlo de acuerdo con su significado en un tipo de proceso -procesos materiales, procesos relacionales, procesos mentales, procesos verbales, procesos existenciales y procesos conductuales-, y así obtener la frecuencia del número total de ocurrencias de cada tipo de proceso. De este modo, el análisis de la frecuencia de los tipos de procesos abarcó el nivel léxico-gramatical de la lengua y el cual comprende los sistemas de expresión en cuanto al léxico y la gramática de la lengua; por lo tanto, el rango básico de este nivel inicia desde la cláusula.

Una vez concluido el análisis de transitividad, enseguida se analizó la metafunción interpersonal en términos de valoración. Esto implicó un análisis a nivel semántico-discursivo de la lengua, es decir, estudiar los significados a nivel de discurso, para identificar los significados evaluativos relacionados con el sistema de actitud de la TVA. La actitud se determinó

en cuanto a los recursos que hacen referencia a la expresión de evaluaciones relacionadas con el afecto –en cuanto a las emociones-, el juicio –respecto a las conductas de otros individuos- o la apreciación –en cuanto a evaluaciones de entidades y seres inanimados-, así como sus respectivos subtipos.

Cabe mencionar que la identificación de los significados evaluativos de actitud y sus subtipos se hizo a partir de haber categorizado anteriormente el tipo de proceso de cada cláusula. Además del tipo de actitud, se analizaría la polaridad, la realización sintáctica de la actitud y los evaluadores explícitos que expresan la valoración.

Una vez finalizados el análisis de transitividad y el de actitud, se comparó los resultados obtenidos en cada corpus y se identificó las semejanzas y las diferencias en el uso de los procesos y la expresión de los significados de valoración en la escritura estudiantil y la de académicos.

5. JUSTIFICACIÓN

En esta investigación sobre escritura académica se decidió tomar la propuesta de la LSF porque, por un lado, esta teoría ha demostrado ser eficaz una herramienta metodológica para investigar los problemas relacionados con el aprendizaje del lenguaje científico (Halliday & Martin,

1993; Eggins, Wignell & Martin, 1993) y, por otro lado, tener aplicaciones en la implementación de propuestas pedagógicas relacionadas con la alfabetización académica en todos los niveles educativos (Coffin, 2006; Macken-Horarik & Martin, 2003; Hood, 2004; Colombi, 2003).

De acuerdo con una revisión de las investigaciones previas realizadas, ya se ha hecho análisis lingüísticos que conjuntan la LSF y la TVA, sobre todo enfocándose en el sistema de actitud (e. g. Oteiza & Pinto, 2008; Helale, San Martín, Faletti & Requena, 2012). Sin embargo, el estudio que ahora se presenta constituye una aportación en estas dos teorías por varias razones: 1) se estudió el registro académico del español de México; 2) se abordó el discurso científico de la historia; y 3) se unió la transitividad y la actitud identificando y analizando primero los tipos de procesos para posteriormente, a partir de la categorización de cada tipo de proceso (materiales, relacionales, mentales, verbales, existenciales y conductuales), identificar el tipo de actitud y sus subtipos expresados en la cláusula. Ésta última es precisamente la justificación teórica de la investigación: identificar con base en datos cuantitativos y cualitativos qué relación hay entre cada tipo de proceso/cláusula y la expresión de la actitud y sus subtipos.

Ahora bien, ya se ha analizado el lenguaje evaluativo en la escritura

académica desde diferentes propuestas teóricas que han aportado términos diversos, tales como mitigación pragmática (Myers, 1989), modalidad (Stubbs, 1996), modalidad epistémica (Hyland, 1996), evidencialidad (Lyons, 1977; Chafe, 1986; Palmer, 1986), postura (Biber & Finegan, 1989), evasión (Hyland, 1996, 1998) y metadiscursividad (Crismore, 1989). Estas propuestas estudian aspectos del lenguaje interpersonal como una clasificación de recursos gramaticales que expresan la postura y la presencia autoral, como son: evasivas, intensificadores, actitud, marcadores personales y de interacción.

No obstante, para los propósitos de esta investigación, tomar el enfoque de la TVA presenta varias ventajas, entre las que se encuentra el hecho de poder abordar los recursos gramaticales implicados en la evaluación desde una perspectiva semántico-discursiva basada en el significado de posicionamiento intersubjetivo, en la cual un conjunto de componentes que comprenden una funcionalidad interpersonal tienen efectos retóricos en el discurso (White, 2003). Esto es posible porque la TVA tiene como base el dialogismo de Bajtin (1982), que se realiza a través de la polifonía y la heteroglosia y donde cada autor es concebido como un sujeto social. Otra ventaja es que el marco teórico de la TVA permite ver de qué modo los autores establecen en el texto una relación de estatus,

poder, contacto social y/o solidaridad a través del posicionamiento intersubjetivo en la actitud. Finalmente este enfoque ya ha demostrado sus alcances a través de su aplicación en el análisis de diferentes géneros y registros de diferentes lenguas, como el discurso periodístico (Iedema, Feez & White, 1994), el discurso pedagógico de la historia (Coffin, 2006; Oteíza, 2009; Oteíza & Pinto, 2008), pero sobre todo el discurso académico (Hood, 2004; Lee, 2008a, 2008b, 2015; Mei, 2007).

Ahora bien, en esta investigación se optó por estudiar el discurso académico porque como registro tiene rasgos que pueden representar dificultades para los estudiantes de todos los niveles educativos, como ya se ha hecho notar dentro de la LSF (Coffin, 1997; Eggins, Wignell & Martin, 1993). Precisamente Halliday y Martin (1993) han hecho caracterizaciones del discurso de la ciencia y han identificado que éste posee una alta densidad léxica y un elevado nivel de abstracción, a través del uso de metáforas gramaticales y nominalizaciones. En este sentido, los estudiantes universitarios deben aprender la habilidad de sustentar sus ideas e interpretaciones y simultáneamente adecuar su escritura a las características de este registro.

Precisamente, un aspecto fundamental del lenguaje académico es el pensamiento crítico. En particular, se eligió abordar el discurso científico

de la historia, porque es una disciplina donde es crucial problematizar acerca del pasado histórico y plantear una crítica objetiva con respecto al presente. Es por eso que para esta investigación se analizó la escritura académica de los alumnos de la Licenciatura en Historia de la UNAM, entidad de donde se obtuvo los dos corpus estudiantiles. Pues bien, al consultar el aún vigente Plan de Estudios de 1999 de esta licenciatura, se puede leer en los objetivos un énfasis acerca del desarrollo del pensamiento crítico en el futuro historiador. Algunos de estos objetivos se citan a continuación (las cursivas son mías):

- “propiciar en los alumnos la adquisición de los elementos formativos e informativos que les permitan tener acceso al conocimiento del pasado desde diversas perspectivas, *reflexionar críticamente* sobre él y relacionarlo con el presente”;
- “procurar el desarrollo de habilidades que eleven la capacidad de asimilar, comprender, *pensar críticamente* e innovar, y que permitan a los alumnos someter a examen los diversos discursos sobre la historia para proponer nuevas fórmulas de recuperar el pasado”;

- “generar en los alumnos actitudes favorables hacia la *reflexión crítica* del quehacer del historiador²”.

Como se ve, este Plan de Estudios destaca la importancia de la actitud crítica por parte del estudiante. Sin embargo, volviendo al revisar este mismo Plan de Estudios, se puede ver que hay un tipo de suposición en cuanto a la expresión escrita. Uno de los objetivos dice:

- “Formar profesionales capaces y de alto nivel que puedan ejercer en los campos de la docencia, la investigación y la difusión de la historia, haciendo uso de los conceptos teóricos, los instrumentos técnicos y *los recursos de lenguaje necesarios* para abordar el pasado, interpretarlo, y transmitir su conocimiento”³ (las cursivas son mías).

No obstante, al consultar la malla curricular de esta entidad académica, no hay una sola materia que haga alguna referencia explícita a la escritura académica en la historia, ni dentro de las materias obligatorias ni de las optativas. Resulta un tanto paradójico que no haya una enseñanza

² Disponible en <http://historia.filos.unam.mx/plan-de-estudios/> (consultado el 10 de mayo de 2014)

³ Disponible en <http://historia.filos.unam.mx/plan-de-estudios/> (consultado el 10 de mayo de 2014)

explícita de la escritura académica, cuando ésta será en la mayoría de los casos el pan de cada día de los futuros investigadores de la historia. Esto quiere decir que en el Colegio de Historia y en su Comité Académico posiblemente se asume que los estudiantes irán aprendiendo sobre la marcha la forma de escribir dentro del ámbito de la historia basándose en la retroalimentación textual por parte de los catedráticos. Sin embargo, este hecho realmente significa un área de oportunidad para nuestra UNAM, ya que en las universidades de Estados Unidos, Australia, Inglaterra, etc. existen programas de escritura académica a lo largo de la currícula en las universidades (Carlino, 2002; Moyano, 2004) en las que se refuerza estas habilidades de alfabetización académica en inglés como L1, L2 y *English for Academic Purposes (EAP)*. A este respecto, específicamente dentro de la lingüística educativa de corte sistémico-funcional –como la Escuela de Sydney-, se ha insistido en la importancia de la *enseñanza explícita del discurso académico* (Rose & Martin, 2012; Colombi, 2003; y en Latinoamérica ya se ha hecho estos esfuerzos: Moyano, 2013). Es por eso que una investigación como la que ahora se presenta resulta pertinente y tiene importantes implicaciones pedagógicas no sólo para esta licenciatura, sino para otras dentro de la oferta de la UNAM dada la relevancia del dominio de la expresión escrita.

No hay que olvidar que nuestra Máxima Casa de Estudios siempre ha sido pionera en muchas líneas de investigación y que representa también un modelo de vanguardia para otras universidades de nuestro país.

Ahora bien, para analizar la escritura estudiantil en las humanidades se eligió investigar el ensayo porque constituye uno de los géneros textuales más comunes en las aulas (Rodríguez Ávila, 2007) y, de acuerdo con Colombi (2003), es “el género más relevante para el desarrollo del lenguaje académico” (Colombi, 2003:79). Asimismo, es uno de los géneros propios de las licenciaturas en humanidades así como de la historia como disciplina. Como investigaciones previas acerca de este género se puede mencionar las siguientes: Castro Azuara, 2013; Castro Azuara & Sánchez Camargo, 2013; Filice, 2010; Flores Aguilar, Mendoza Guerrero & Corrales Burgueño, 2012; Ignatieva, 2008a, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014; Ignatieva & Zamudio Jasso, 2012; Ignatieva, Herrero Rivas, Rodríguez Vergara & Zamudio Jasso, 2013; y Zamudio Jasso, 2003, 2013.

No obstante, aún hay espacio para investigar el ensayo por varios motivos: 1) el ensayo en español como L1 no se ha abordado lo suficiente como sí se ha hecho en inglés como L1, L2 y EAP; 2) no se ha abarcado el ensayo del área de historia en español; 3) no se ha abordado el sistema de actitud y sus subtipos según la TVA en español en este género (abundan

los estudios enfocándose en el sistema de compromiso -monoglosia, heteroglosia- y de gradación); 4) no se ha considerado en estudios sobre el español la variable de la experiencia en la escritura académica, ya que en la conformación de nuestro corpus se seleccionó textos de principiantes y avanzados (a diferencia del corpus CLAE, cuyos textos fueron divididos por áreas pero no por semestres); a esto último se puede agregar también lo que opina Lee (2008a, 2008b) acerca de las diferencias que presenta la escritura de alumnos principiantes con respecto de los avanzados.

Por otra parte, cabe señalar que se ha hecho muy poco analizando y comparando la escritura de estudiantes de licenciatura con expertos (e. g. Hood, 2004; Moore, 1998; Valerdi Zárate, 2013, quienes han hecho contrastes al respecto pero sólo en la escritura académica en inglés). En nuestro caso, para realizar un estudio así, se eligió analizar el artículo científico, ya que actualmente resulta una de las principales formas de transmisión del conocimiento a nivel internacional.

Al revisar la literatura previa es notable que se ha abundado en el artículo científico en inglés (Hood, 2004; Martínez, 2001); sin embargo, la mayoría de los estudios se enfoca sólo en ciertas secciones del género (e. g. Hood, 2004; Rodríguez Vergara, 2015). Por otra parte, como dice Fuentes Cortés (2012: 91) en el caso del artículo científico “se estudian

algunas disciplinas más que otras”. Precisamente, a excepción del estudio de Fuentes Cortés (2012), hasta la fecha no ha habido estudios de artículos científicos de historia escritos en español, de modo que no se ha problematizado su escritura en español y mucho menos desde la óptica de la TVA.

Por otro lado, con este estudio se profundiza en el discurso científico de la historia de los expertos, ya que se ha analizado de manera exhaustiva el discurso pedagógico de la historia en manuales, libros de texto y escritos estudiantiles (Coffin, 2006; Oteiza & Pinto, 2008; Henríquez & Canelo, 2014; Henríquez & Ruíz, 2014).

Finalmente, se eligió analizar el artículo científico de la historia porque esta disciplina tiene como campo de actividad precisamente la investigación especializada. De modo que conocer las características del lenguaje académico y escribir en sus géneros adecuadamente conforme al contexto de investigación resulta crucial para los egresados de la Licenciatura en Historia.

6. RELEVANCIA DEL ESTUDIO

De acuerdo con estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD⁴, por sus siglas en inglés), la educación en México posee una calidad poco competitiva frente a la de otras naciones.

Con frecuencia en los medios de comunicación se informa acerca de los mediocres resultados obtenidos en lectura, matemáticas y ciencias por estudiantes mexicanos de 15 años en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA⁵, por sus siglas en inglés) de la OECD: en 2012 los estudiantes mexicanos quedaron en el antepenúltimo lugar en lectura de un total de 65 países⁶ (OECD, 2016). Cada año se destina un cuantioso presupuesto federal a la educación pública, pues tan sólo para el ejercicio de 2016 el presupuesto total fue 299,359 millones de pesos⁷ (Solís, 2015); sin embargo, sigue siendo necesario mejorar los estándares de la educación en todos los niveles. Además, hay que agregar a esta situación que el nivel máximo de escolaridad en México es la secundaria y un poco más⁸ (INEGI, 2015).

⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development

⁵ Programme for International Student Assessment

⁶ Consultado en <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm>

⁷ Consultado en <http://www.forbes.com.mx/gasto-en-educacion-disminuira-5697-mdp-en-2016/>

⁸ Consultado en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>

En este difícil contexto, a aquellos estudiantes mexicanos que logran sobrevivir al débil sistema educativo e ingresan a la educación superior en universidades públicas, se les supone que cuentan con las habilidades necesarias en la lecto-escritura en el registro académico. Sin embargo, esta suposición está muy lejos de la realidad. Para muchos estudiantes, la licenciatura es donde realmente conocen los rasgos del discurso académico de su disciplina, culminando ese aprendizaje en la redacción de su tesis de licenciatura.

Los problemas relacionados con la educación son complejos y deben abordarse desde distintas perspectivas como la sociología, la pedagogía, la economía, etc. En mi caso, mi trinchera ha sido la lingüística aplicada. En la lingüística educacional, sobre todo desde la perspectiva sistémico-funcional, se ha manifestado que las dificultades en el aprendizaje tienen que ver con la incomprensión del discurso académico. Pero esto no es culpa ni de los alumnos ni de los profesores. La lengua académica como tal plantea desafíos para los estudiantes de todos los niveles, y los docentes no están actualizados en este tema por falta de capacitación así como por el desconocimiento de las investigaciones al respecto realizadas desde las ciencias del lenguaje.

Muchas veces el enfoque de los profesores universitarios al calificar la escritura de los estudiantes con frecuencia se reduce a la concepción de que escribir académicamente es sólo saber la ortografía, la puntuación, la estructura de párrafos, evitar el uso coloquial de la lengua, etc., pero es fundamental poner atención en otros aspectos de la escritura en registro académico, que van desde la planificación textual (Flores Aguilar, Mendoza Guerrero & Corrales Butragueño, 2012; Gallego-Ortega, García-Guzmán & Rodríguez-Fuentes, 2013; Reyes Angona, Fernández-Cárdenas & Martínez Martínez, 2013), hasta la expresión de la valoración y de la postura crítica en los textos, los cuales tienen un importante vínculo con el desarrollo de la capacidad crítica que se espera forme parte del perfil del egresado de una licenciatura.

Así que el estudio que ahora se presenta en esta tesis de doctorado acerca de investigar el lenguaje evaluativo en los textos de universitarios contribuye al conocimiento de las características de su escritura y a dar direcciones relacionadas con el reforzamiento de las habilidades de escritura en la alfabetización académica y que inciden en la construcción del aparato crítico que tanto piden ver los profesores en los textos de los estudiantes.

Con una caracterización de la escritura académica de los universitarios de nuestra Máxima Casa de Estudios se colabora en consolidar el lugar de la UNAM como una de las universidades líderes de Latinoamérica y lograr que se ubique en los primeros lugares de las clasificaciones internacionales como una universidad de excelencia al mejorar las prácticas de escritura académica. Aún existen desafíos y áreas de oportunidad en cuanto a la escritura académica en nuestro contexto educativo, los cuales debe afrontar nuestra universidad y que, por otra parte, ya están siendo atendidos en las universidades privadas, pues éstas han entendido la importancia del reforzamiento de la alfabetización académica de los universitarios.

Pero más importante aún es el hecho de que debido a la globalización, la competencia a la que hoy se enfrentan nuestros estudiantes no es sólo contra los de otros de diferentes universidades de México. En la actualidad, los egresados de una licenciatura compiten contra otros de países tan lejanos como Corea del Sur y Finlandia, los mejor posicionados en educación. Esto se debe a que en cada campo disciplinar se busca que el profesional contribuya a la innovación y que sepa aportar soluciones de forma creativa a los problemas. Precisamente todas estas competencias las proporciona la habilidad en la escritura y la

lectura, ya que la alfabetización académica hace posible que haya una real participación de los miembros de la sociedad para mejorar las condiciones de vida.

Finalmente, analizar las características de la escritura académica ayudará de manera indirecta a que más mexicanos puedan competir en el mundo global del conocimiento académico, elevando la productividad de los egresados de las licenciaturas al empoderarlos en estas habilidades e incrementar no sólo la cantidad sino la calidad de las publicaciones científicas en diferentes disciplinas.

7. ESTRUCTURA DE LA TESIS

En el “Capítulo I” se expone el marco teórico que se utilizó para estudiar la escritura académica. Se explica en qué consiste la LSF y la TVA. Se profundiza en los tipos de procesos del sistema de transitividad. Luego se hace un breve recorrido por las teorías que han estudiado la evaluación, para enseguida abundar en la TVA, sobre todo en cuanto al sistema de actitud. Enseguida se describe el discurso histórico y los géneros discursivos abordados en este estudio. Finalmente se hace un recuento de las principales investigaciones sobre el discurso académico desde la LSF y la TVA.

En el “Capítulo II” se presenta las bases metodológicas del análisis efectuado. Se enuncia los objetivos, las hipótesis, el diseño del corpus, las unidades de análisis y el procedimiento de análisis, que se dividió en dos etapas: el análisis de transitividad, que abarcó el nivel léxico-gramatical de la lengua, y el análisis de valoración, que comprendió el nivel semántico-discursivo.

En el “Capítulo III” se hace una presentación de los resultados obtenidos en los tres corpus, empezando con los del análisis de transitividad y siguiendo con el análisis de valoración, en cuanto al sistema de actitud.

En el “Capítulo IV” se hace una comparación y una discusión de los resultados, y se expresa la confirmación y/o refutación de las hipótesis.

En el “Capítulo V” se presenta las conclusiones del estudio, las aportaciones del estudio realizado, las limitaciones que se enfrentaron y las sugerencias para futuras investigaciones.

Por último, se da las referencias bibliográficas de esta tesis y se adjunta en tres apéndices la lista de los textos que conformaron los tres corpus.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

LA LINGÜÍSTICA SISTÉMICO FUNCIONAL Y LA TEORÍA DE LA VALORACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentará los fundamentos de la Lingüística Sistemico Funcional (en adelante LSF) y de la Teoría de la Valoración (en adelante TVA), los cuales fueron la base teórica de este estudio para abordar la escritura académica en español. Posteriormente se hablará de los rasgos del lenguaje académico, el discurso de la historia como disciplina, los géneros textuales del área de historia -el ensayo y el artículo científico- y, por último, se hablará de las investigaciones realizadas sobre transitividad y actitud en español y en otras lenguas como antecedentes encontrados en la revisión de la literatura especializada, y que están relacionadas con esta tesis doctoral.



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.

1.1 La Lingüística Sistémico Funcional

El marco de esta investigación fue la LSF, la cual estudia el uso del lenguaje en el contexto social. Sus conceptos teóricos fueron propuestos por el lingüista británico Michael Halliday (1978, 1985a, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004; Halliday & Matthiessen, 2014), y posteriormente ha contado con las importantes aportaciones de Jim Martin (1992), Christian Matthiessen (1995), entre otros, que han contribuido para hacer de esta teoría no sólo una herramienta, sino una guía que busca aportar soluciones a problemas relacionados con el lenguaje (Coffin, Lillis & O'Halloran, 2010).

Halliday desarrolló esta teoría a partir de los antecedentes de la lingüística europea, con las propuestas de Saussure, Hjelmslev, Firth y el Círculo Lingüístico de Praga.

La LSF como teoría nació de las descripciones y análisis de la gramática de chino y de inglés que realizó Halliday. Desde entonces han surgido numerosas descripciones de diferentes lenguas, entre las que se puede mencionar el trabajo de Caffarel, Martin y Matthiessen (2004), quienes editaron un volumen con descripciones tipológicas de lenguas como francés, alemán, japonés, tagalo, chino y vietnamita. Otro ejemplo

es el de Lavid, Arús y Zamorano-Mansilla (2010), quienes han hecho descripciones del español desde la perspectiva sistémico-funcional.

1.1.1 El sistema: la perspectiva paradigmática

En la LSF se considera dos conceptos fundamentales que le dan nombre como teoría: el sistema y la función. Halliday introdujo el sistema dentro de la teoría a partir de la propuesta de su maestro Firth, quien concebía la lengua como redes de sistemas.

Halliday aporta su concepción de la lengua como una semiótica social estratificada que se origina de modo funcional y la cual está constituida por un conjunto de opciones lingüísticas organizadas en sistemas o redes de sistemas. Estas redes de sistemas están interrelacionadas y tienen estratos definidos.

Thompson y Hunston (2006: 6) definen el sistema de la siguiente forma: “Un sistema es un conjunto de opciones que son abiertas una vez que una condición de entrada es satisfecha; cuando una opción ha sido elegida en el sistema, entonces se despliegan opciones más delicadas”⁹ (Thompson & Hunston, 2006: 6).

⁹ “A system is a set of choices which are opened up once an entry condition is satisfied; once one choice has been made in the system, more delicate choices are opened up” (Thompson & Hunston, 2006: 6).

En este sentido, el sistema responde al orden paradigmático, por medio del principio de delicadeza, que significa ir de lo general a lo más delicado. Se representa como un conjunto de opciones disponibles con una condición de entrada, en donde la opción elegida por el hablante alude a las otras opciones que también están disponibles y que fueron descartadas al seleccionar esa opción.

Entonces, como señalan Ghio y Fernández (2005: 18), la noción hallidayana de sistema contrasta con la de *estructura*, donde ésta última es vista como “la configuración de las opciones concretas que se realizan en las relaciones sintagmáticas” (Ghio & Fernández, 2005: 18).

Por lo tanto, la perspectiva paradigmática de la lengua resulta el factor crucial de la propuesta de la LSF.

1.1.2 La función y la metafunción

Además del concepto de sistema, la función es el otro pilar de la teoría. En la LSF se establece que existen tres tipos de funciones de la lengua, las cuales Halliday denomina como metafunciones. El sufijo “meta-“ indica una funcionalidad que es intrínseca a la lengua, donde, según Martin (2013: 117), las tres metafunciones están tanto en el nivel de la semántica

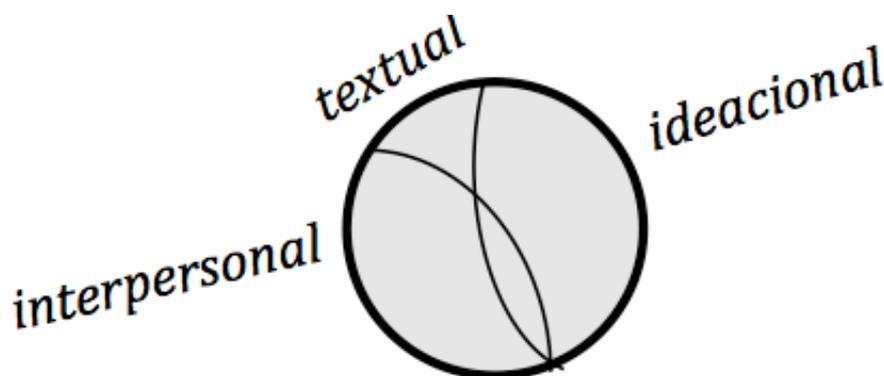
como en el de la léxico-gramática, y se manifiestan de forma simultánea en la cláusula.

Como señalan Halliday y Matthiessen (1999: 7), las metafunciones son un espectro de tres tipos de significados que son: ideacional, interpersonal y textual. La **metafunción ideacional** abarca la representación de la experiencia exterior e interior por parte del hablante. La **metafunción interpersonal** refleja el tipo de interacción entre los hablantes. La **metafunción textual** responde a la organización del contenido de las dos metafunciones anteriores en un texto coherente y cohesivo. Estas metafunciones se encuentran en todos los usos del lenguaje, y cada una está configurada por sistemas distintos y acordes al tipo de significado que reflejan.

Más adelante se hablará con más detalle de cada metafunción, pero por lo pronto se muestra en la Figura 1.1 una representación de las tres metafunciones:

Figura 1.1. Las tres metafunciones de la lengua

[Adaptado de Eggins y Martin (1997: 242)].



1.1.3 Las metafunciones

La cláusula es la unidad básica de la léxico-gramática. En esta investigación la **cláusula** se entiende de la siguiente manera: “es un constructo multifuncional que consiste de tres líneas multifuncionales de significado”¹⁰ (Halliday & Matthiessen, 2014: 211). Éstas son las tres metafunciones, las cuales tienen sus propias características y se realizan en la cláusula a través de sistemas específicos.

La metafunción ideacional remite a la representación de la experiencia por parte del hablante. Se divide en dos subcomponentes ideacionales: la metafunción experiencial y la lógica. La metafunción

¹⁰ “...the clause –like any other grammatical unit – is a multifunctional construct consisting of three metafunctional lines of meaning” (Halliday & Matthiessen, 2014: 211)

experiencial es la que incorpora el contenido de la experiencia exterior e interior en figuras que tienen participantes, procesos y circunstancias. La metafunción experiencial se representa por el sistema de transitividad, que está conformado por participantes, procesos y circunstancias. La cláusula se construye como una imagen. En cambio, la metafunción lógica es la que representa “el aspecto lógico del significado ideacional” (Ghio & Fernández, 2005: 61), es decir, ese componente lógico se encuentra a nivel de la cláusula mediante complejos de palabras, pero también por debajo de la cláusula, en los grupos y frases, y por encima de la cláusula, en el complejo de cláusulas. La metafunción lógica se constituye, por un lado, por el sistema táctico o de interdependencia de las relaciones paratácticas e hipotácticas, y por otro lado, el sistema lógico-semántico, que determina las relaciones de tipo semántico-discursivo, representadas por la expansión y la proyección.

La metafunción interpersonal expresa los roles sociales que adoptamos en cada interacción. En esta metafunción la lengua se ve como un medio para la interacción social a través de la selección de opciones de modo (afirmación, interrogación, orden) y modalidad (con operadores modales). Entonces, la cláusula funciona como un intercambio.

Cabe mencionar que, como una ramificación de la metafunción interpersonal, en el marco de la LSF se ha desarrollado la Teoría de la Valoración (TVA) (Martin & White, 2005), la cual explora y describe de manera más detallada la expresión de actitud y posicionamiento a través de sub-categorías establecidas también en sistemas. Más adelante y en su momento se abordará la TVA con detalle.

Entonces, la metafunción interpersonal se expresa por medio del sistema de modo, con el cual el hablante expresa su rol en el discurso y establece el tipo de interacción. Esas opciones son el modo declarativo, interrogativo e imperativo y sirven para expresar funciones discursivas que pueden considerarse proposiciones (declaración/pregunta) y propuestas (ofrecimiento/orden).

Por último, la metafunción textual alude a la construcción de un texto como mensaje organizando el significado ideacional e interpersonal de un modo coherente y cohesivo. En esta metafunción la cláusula constituye un mensaje.

La metafunción textual se expresa a través del sistema de tema, el cual contiene la estructura temática (tema y rema) y la estructura de la información (información dada e información nueva). En la estructura temática, el tema es el punto de partida del mensaje, y el rema es lo que

queda del mensaje. En la estructura de la información, lo dado es la información conocida por el oyente, mientras que lo nuevo es la información inédita.

De acuerdo con Halliday (1994), todo texto contiene de forma simultánea estos tres tipos de funciones abstractas o metafunciones, en virtud de las cuales se organiza el discurso en el texto.

1.1.4 La lengua y el contexto

De acuerdo con Thompson y Hunston (2006: 4), uno de los rasgos distintivos de la teoría de la LSF es la contextualización de la lengua como un sistema que entra en interacción con otros sistemas semióticos sociales. Esta noción proviene de los estudios etnográficos del antropólogo social Bronislaw Malinowski (1935).

El **contexto de cultura** contiene la información que se refiere a los significados que juegan un rol importante dentro de una determinada cultura o subcultura. Lo que parece obvio o es imperceptible para los miembros de una cultura, resulta información crucial para la interpretación textual por parte de los ajenos a esa cultura. En cambio, el **contexto de situación** abarca la descripción de la situación en que se usa la lengua.

Posteriormente esta concepción inédita de contexto de situación y contexto de cultura de Malinowski se introdujo a las ciencias del lenguaje gracias a Firth (1957). Lo que hizo Firth fue especificar aquellos elementos del contexto de situación que eran importantes para la descripción lingüística en términos del significado. Estos elementos se mencionarán en la siguiente sección.

1.1.5 La lengua y el registro: el contexto de situación

Halliday perfeccionó la concepción de su maestro Firth acerca del contexto de situación, al añadir tres categorías relacionadas con el uso de la lengua y que inciden en los significados (Halliday & Matthiessen, 2014: 33-34):

1. el **tenor**: tiene que ver con los hablantes que participan en la situación, definiéndolos en dos facetas: por un lado, sus roles discursivos, institucionales, de estatus, de contacto, de sociometría; y por otro lado, los valores de los interactuantes, en términos de actitud, compromiso y gradación;

2. el **medio**: se refiere al papel de la lengua en la situación, que incluye el modo retórico, los turnos (si tiende al diálogo o al monólogo), el medio de comunicación (fónico o gráfico) y el canal (hablado o escrito)¹¹.
3. el **campo**: se define como el asunto de la situación.

Halliday estableció que estas tres categorías -el tenor, el campo y el medio- conforman el **registro**, es decir, la variación de la lengua en cuanto a las circunstancias en que se usa. A su vez estas tres categorías del registro se corresponden con los significados funcionales y la estructura del lenguaje, como se explicará a continuación:

1. Las opciones de significados interpersonales relacionadas con el modo señalan el tenor. A través de los roles discursivos adoptados se define la interacción de los participantes en el texto.
2. Las opciones de significados textuales relacionadas con el tema refieren al medio. Esto expresa que la organización y el orden de los constituyentes en la cláusula da información

¹¹ Como señala Martin (2010: 16-17), en la sociedad moderna se ha añadido nuevos canales, tales como el blog, Facebook, YouTube, WhatsApp, el correo electrónico, teléfono, radio, televisión, video y cine.

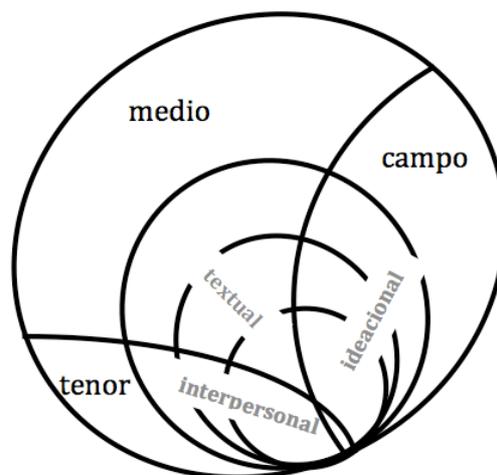
nueva o reiterativa para el oyente. A su vez el tipo de canal de comunicación que se use tendrá un impacto sobre el lenguaje y el contexto.

3. Las opciones de significados ideacionales relacionadas con la transitividad y los tipos de procesos hacen referencia al campo. A través de las cláusulas conocemos la acción social dentro del texto.

En la Figura 1.2 se representa el registro con sus tres variables –tenor, medio y campo- y la correspondencia que tienen las tres metafunciones con estas variables:

Figura 1.2. El registro y las tres metafunciones

[Adaptado de Eggins y Martin (1997: 242)].



Como hace notar Martin (2010: 17), Halliday posteriormente decidió llamar de una manera más semántica estas opciones de significado: interpersonal, ideacional y textual. Las tres son metafunciones.

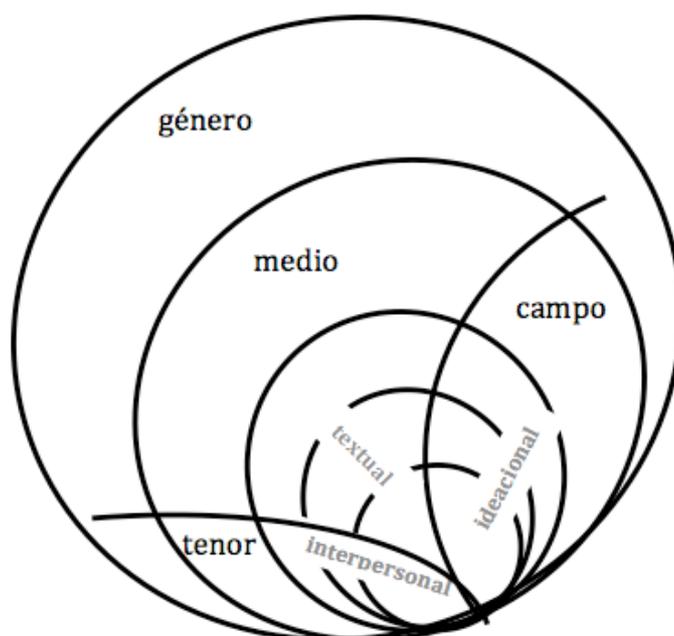
De acuerdo con Thompson y Hunston (2006: 6), en la perspectiva hallidayana de la lengua como elección de significados en el contexto de situación, una elección entre las opciones disponibles interviene en dos direcciones: no sólo el contexto de situación influye en las elecciones del hablante disponibles en el sistema de la lengua, sino que también las propias elecciones de significado que hace el hablante pueden crear un tipo de contexto de situación. Por lo tanto, como dicen Coffin, Lillis y O'Halloran (2010: 3), el contexto de situación es entendido en cuanto a sus significados lingüísticos y viceversa.

1.1.6 La lengua y el género: el contexto de cultura

Ahora bien el contexto de cultura encierra el trasfondo cultural de lo que se dice y circunscribe el género, el cual también es un sistema semiótico – como el registro-. En la Figura 1.3 se representa el género y las tres categorías del registro:

Figura 1.3. El género, el registro y las metafunciones

[Adaptado de Eggins y Martin (1997: 243)].



La regularidad de cierto tipo de interacciones dentro de una cultura dará origen a formas determinadas con propósitos muy claros, las cuales se vuelven géneros. Es por eso que en una cultura surgen ciertos tipos de géneros, mientras que en otras no.

Cabe señalar que dentro la LSF existen distintas definiciones de género y éstas dependen de los objetivos de cada investigación. Pero es posible caracterizarlo considerándolo desde tres aspectos como lo proponen Wu y Dong (2009: 77-78):

- el género es un proceso social;
- el género tiene un objetivo o propósito social;
- el género cuenta con una estructura dinámica, lo que significa que tendrá variaciones en distintos contextos sociales.

Con estos tres aspectos podemos enunciar la perspectiva de género a la que nos hemos ceñido en esta investigación.

1.1.7 La instanciación de la lengua

Como se vio al inicio de este capítulo, el sistema es el potencial de opciones paradigmáticas de la lengua, y, en este sentido, el texto se puede concebir como la actualización de esas opciones al producirse en un contexto determinado. Esa actualización del sistema se refleja en un conjunto de instancias, es decir, en la instanciación. Por lo tanto, la instanciación es el continuo entre el potencial de la lengua y las instancias, esto es, entre el sistema y el texto (Matthiessen, Teruya & Lam, 2010: 121). Pero como dicen Halliday y Matthiessen (2014: 51), el texto es producto tanto del proceso de instanciación como del proceso de realización. En la instanciación, las selecciones instanciadas se desdoblan en el tiempo (Matthiessen, Teruya & Lam, 2010: 121), mientras que es

gracias a la realización que se puede acceder al texto, ya sea de manera oral o escrita.

Pues bien, en la siguiente sección se hablará de los niveles de la lengua que la conforman.

1.1.8 La estratificación interna de la lengua

La estratificación se refiere a los diferentes estratos de la lengua que responden al principio de realización –término técnico para decir “expresión” en la LSF-, que es la conexión jerárquica de un estrato con otro. Esos cuatro niveles son (Ghio & Fernández, 2005: 55):

1. La semántica: Contiene los sistemas de significado. Este estrato conecta el contexto con la léxico-gramática. Es el estrato superior. Puede llamársele ‘semántica discursiva’.
2. La léxico-gramática: Comprende los sistemas de expresión de tipo verbal, en cuanto léxico y gramática.
3. La fonología y la grafología: Abarca los sistemas de sonido y de escritura.

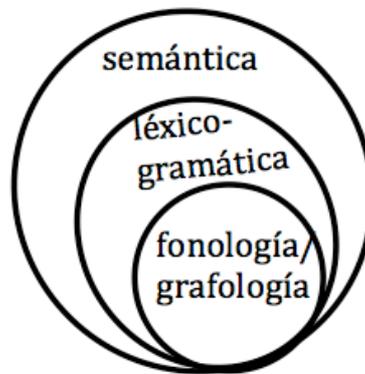
Según Halliday y Matthiessen (1999: 4), la léxico-gramática realiza la semántica, y la fonología realiza la léxico-gramática. Esta estratificación

está organizada bajo el principio de opción sistémica, donde la opción significa potencial.

Estos estratos se representan por medio de círculos concéntricos, como se ve a continuación en la Figura 1.4:

Figura 1.4. Los estratos de la lengua

[Adaptado de Ghio y Fernández (2005: 19)].



Además, dentro de cada estrato, existe una escala de rango que establece una jerarquía de las unidades:

1. En el estrato semántico la unidad mínima sería el texto en su totalidad que se concibe como una instancia, ya sea oral o escrita, con sentido completo. El texto sería su única escala de rango.
2. En el estrato léxico-gramatical el rango básico empieza desde la cláusula, que comprende el grupo o la frase (por ejemplo, el grupo nominal o la frase preposicional), a continuación el grupo o la frase incluye la palabra; y la palabra contiene el morfema.

3. En el estrato fonológico el rango empieza desde el grupo tonal que contiene la sílaba, y la sílaba a su vez comprende el fonema.

Precisamente en la siguiente sección se hablará con detalle acerca del estrato léxico-gramatical, específicamente en el nivel de la cláusula a través de la transitividad y los tipos de procesos.

1.1.9 El sistema de transitividad

En la LSF se concibe que el sistema de transitividad permite que a través de la léxico-gramática el hablante represente la experiencia acerca de los fenómenos que ocurren en el mundo (Halliday & Matthiessen, 2014: 213).

El sistema de transitividad contiene categorías semánticas que son representadas lingüísticamente en la cláusula en tres elementos experienciales: el proceso, con un grupo verbal; los participantes, con grupos nominales; y las circunstancias, frases preposicionales o grupos adverbiales. El proceso funciona como un núcleo en el que intervienen determinados participantes y circunstancias que especifican el suceso. En la LSF se considera que esta interpretación tripartita de proceso, participantes y circunstancias podría ser universal a todas las lenguas (Halliday, 1994).

Como señala Matthiessen (2014: 140), la propuesta paradigmática de Halliday para abordar la gramática de transitividad en términos de configuraciones surgió al mismo tiempo que otras propuestas paralelas y que estaban enfocadas en la transitividad como gramática de casos: los trabajos desde la semántica que realizó John Lyons (1968), la Gramática de Casos del lingüista estadounidense Charles J. Fillmore, y posteriormente surgiría la teoría Tagmémica de Austin Hale y Walter Cook. Una de las propuestas que comparte la visión paradigmática es la de las clases de verbos de Beth Levin (1993) –a este respecto, se puede ver parte del proyecto de Matthiessen (2014), donde clasifica las clases de verbos en inglés de Levin desde la descripción sistémica de tipos de procesos de Halliday-.

Pero a grandes rasgos podemos decir que tradicionalmente en la historia de la lingüística la transitividad hacía referencia sólo al tipo de verbo: Si el verbo tomaba un complemento directo, se llamaba transitivo, y si no requería ese complemento, se le llamaba intransitivo. Pero a partir de la propuesta de Halliday, la transitividad pasó a referirse a otra cosa: la transitividad, o más bien, el sistema de transitividad es la gramática de la teoría de la experiencia por parte del hablante (Halliday & Matthiessen, 2014: 213) y, por lo tanto, la transitividad describe no sólo al verbo, sino a

toda la cláusula y señala los participantes involucrados en el proceso representados en la cláusula.

En la siguiente sección se hablará de los tipos de procesos del sistema de transitividad.

1.1.10 Los seis tipos de procesos de la transitividad

El sistema de transitividad se conforma por seis tipos de procesos. Como señalan Ghio y Fernández (2005: 81), al percibir la experiencia, notamos que “la realidad está constituida por ‘sucesos’ o ‘acontecimientos’ y estos acontecimientos son clasificados u organizados en la gramática de la cláusula y se manifiesta mediante el sistema de transitividad” (Ghio & Fernández, 2005: 81).

Halliday y Matthiessen (2014) señalan que desde temprana edad percibimos dos tipos de cambios en el exterior, que se refieren a los procesos que ocurren a nuestro alrededor; y posteriormente los cambios en nuestro interior, que se refiere a la forma como percibimos la realidad. En este caso las categorías gramaticales para hablar de estas experiencias son los **procesos materiales** y los **procesos mentales**, respectivamente.

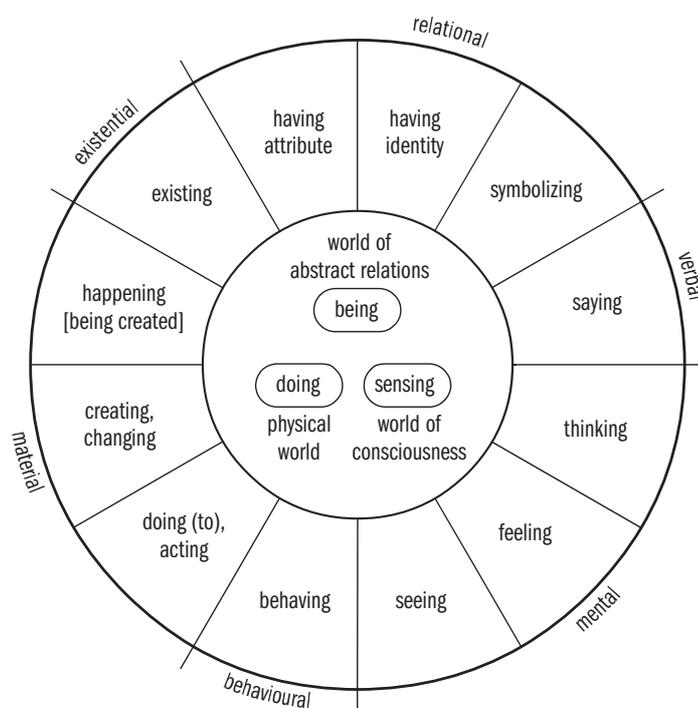
Además, siguiendo a Halliday y Matthiessen (2014), el hablante puede generalizar fragmentos de experiencias y relacionar entidades en términos taxonómicos, identificándolos y clasificándolos, por medio de los **procesos relacionales**.

Éstos son los tres principales tipos de procesos que existen y también los más frecuentes. A estos tres se suman los **procesos verbales** que permiten construir relaciones simbólicas y representarlas en forma de lenguaje, los **procesos conductuales** que manifiestan de forma externa los procesos internos que experimentamos; y, por último, a través de los **procesos existenciales** podemos reconocer la existencia de entidades y fenómenos.

En la Figura 1.5 se muestra los seis tipos de procesos del sistema de transitividad:

Figura 1.5. La gramática de la experiencia: tipos de procesos

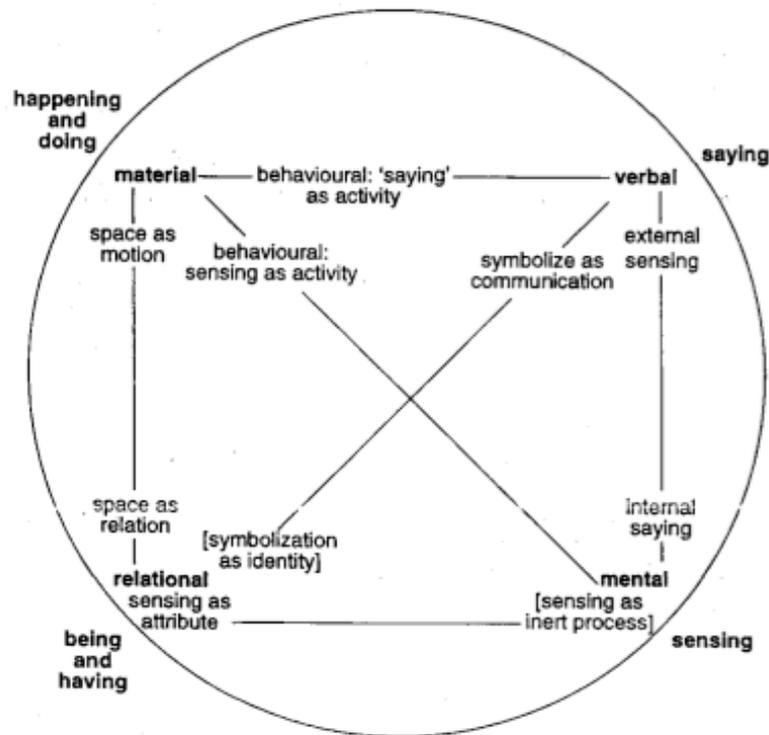
(Halliday & Matthiessen, 2014: 216)



En la Figura 1.5 se ve el sistema de transitividad representado en la forma de un aro, donde están los tres tipos de mundos que abarcan los tres procesos primarios: el mundo físico –con los procesos materiales-, el mundo de la consciencia –con los procesos mentales-, y el mundo de las relaciones abstractas –con los procesos relacionales-. Colocándose entre estos tres tipos de procesos, se encuentran los procesos secundarios o subsidiarios de los tres procesos primarios: procesos conductuales, procesos existenciales y procesos verbales.

Hay que señalar que entre los especialistas de la LSF se ha establecido distintas posturas respecto a cuáles son los procesos primarios o secundarios. Precisamente Matthiessen plantea una topología de los procesos que considera como tipos primarios no sólo los procesos materiales, los procesos relacionales y los procesos mentales, sino también los procesos verbales. Así lo podemos constatar en la Figura 1.6 en la que aparecen estos cuatro procesos:

Figura 1.6. La topología de tipos de procesos de Martin, Matthiessen y Painter (1997: 114)



A continuación se describirá con más detalle cada tipo de proceso y sus respectivos participantes y circunstancias asociados.

1.1.10.1 Procesos materiales

Los procesos materiales hacen referencia a acciones y acontecimientos como resultado de un impulso de energía y los cuales ocurren en el mundo exterior al hablante. Estas acciones pueden ser concretas o abstractas. Son realizadas por un participante inherente denominado Actor y pueden dirigirse a un participante Meta hacia el cual se extiende la acción. Como señalan Halliday y Matthiessen (2014: 226-227), precisamente el concepto de extensión es en el que se basa la idea de la transitividad en la terminología clásica, la cual concibe que el verbo es transitivo o intransitivo. Sin embargo, la LSF considera que esta transitividad en realidad afecta a toda la cláusula y no sólo al proceso, implicando tanto a los participantes inherentes a la acción como a los asociados. De acuerdo con el significado de cada uno de los seis tipos de procesos aparecerán determinados participantes y elementos circunstanciales, los cuales reciben denominaciones sistémico-funcionales que los describen de modo más puntual.

Véase en (1) un ejemplo de proceso material resaltado en negritas:

(1) *Los Estados Unidos **imponen** al mundo políticas de liberalización y desregulación económica...*

(Est8T8¹²)

En (1) se aprecia que el Actor, en este caso ‘Estados Unidos’, realiza la acción de imponer ‘al mundo’, sus políticas de liberalización y desregulación económica. En este ejemplo ‘al mundo’ tiene el papel de Meta, porque es el participante hacia el cual apunta la acción del proceso.

Las cláusulas materiales pueden tener participantes adicionales que son el Beneficiario y el Alcance, los cuales no son exclusivos de los procesos materiales, sino que por sus características pueden aparecer con todos los tipos de procesos. El Beneficiario es el participante que se favorece directamente con el proceso, como se ve subrayado en (2), donde ‘María Antonieta’ recibe de regalo una villa:

¹² Cabe mencionar que todos los ejemplos que se presentará a partir de esta sección fueron extraídos del corpus que se analizó en esta investigación. La codificación para nombrar los textos de donde se tomaron los ejemplos se explicará con detalle en el Capítulo II que habla de la metodología de la investigación.

(2)... el rey Luis XVI le **regala** a María Antonieta la pequeña villa de Hameu, ...

(Est8T4)

En cambio, el Alcance¹³ determina de modo más preciso el proceso, en cuanto a que este participante especifica el foco de un suceso pero que, por el contrario, no se ve afectado por el proceso. Véase en (3) que el Alcance del proceso material ‘tomar’ es ‘las armas’:

(3)... y otras [mujeres] **tomaron** las armas.

(Est8T10)

Ahora bien, los procesos materiales representan uno de dos tipos de procesos de ‘hacer’: un hacer creativo y un hacer transformativo. Cuando los procesos materiales tienen un significado de hacer de tipo creativo se desarrolla un cambio que presenta una fase de desenlace, en la cual el resultado se manifiesta en la aparición de un Actor o de una Meta. Se muestra en (4) un proceso material creativo, donde el proceso ‘confeccionar’ tiene un significado de hacer creativo:

¹³ Los Alcances se distinguen de las Metas porque, de acuerdo con Halliday (1994, 148), los Alcances pueden ser absorbidos por el verbo de una colocación: [*La mujer tomó un baño.=La mujer se bañó.*]. En el ejemplo (3) sería: *Las mujeres se armaron*. Generalmente los verbos que aceptan un Alcance como complemento son verbos livianos, ya que por sí mismos no poseen un significado específico y entonces es el Alcance el que les da el significado.

(4) *Hasta aproximadamente 1675, la ropa de las clases acomodadas **había sido confeccionada** por sastres o sirvientes,...*

(Est8T10)

En cambio, cuando el cambio es de tipo transformativo, éste se da sobre el aspecto de un Actor o una Meta que ya existían, como en (5), donde el proceso ‘remendar’ indica una transformación sobre las prendas:

(5) [la mujer] **remendaba** las prendas...

(Est8T10)

1.1.10.2 Procesos relacionales

Son procesos de ‘ser’ que permiten caracterizar, identificar y generalizar mediante la construcción de relaciones abstractas entre dos entidades. Por lo tanto, en las cláusulas relacionales dos partes son unidas por el proceso que funciona como enlace.

Las cláusulas relacionales pueden ser atributivas o identificativas, en cuanto al tipo de relación que establecen entre las entidades. Las cláusulas atributivas representan una entidad que posee determinado atributo, en términos de 'X es miembro de la clase de A', instaurando una membresía de clase. En cambio, las cláusulas identificativas representan una entidad que identifica a otra entidad, donde 'X define la identidad de Y'.

La característica principal que ayuda a distinguir estos dos tipos de cláusulas relacionales es la reversibilidad. Esto es, si en términos sintácticos, se cambia de lugar las entidades (es decir, $A=B$ o $B=A$), se mantiene el sentido de la cláusula relacional. Entonces las cláusulas atributivas no son reversibles, mientras que las identificativas sí lo son. Véase en (6) el proceso relacional en una cláusula atributiva, y en (7) el proceso relacional en una cláusula identificativa:

(6) *Los historiadores **son** capaces de despojar del sentido absoluto a cualquier pretensión absolutista, ...*

(Est1T9)

(7) La narración **ha sido** la forma de expresión gráfica de la Historia.

(Est1T10)

1.1.10.3 Procesos mentales

Los procesos mentales son aquellos que representan en la cláusula los flujos de eventos que ocurren en el mundo de la consciencia. Por lo tanto, son procesos que pueden expresar emoción, cognición, percepción y deseo, y sensaciones.

Los procesos mentales que tienen el significado de emoción pueden expresar escalas de afecto o desafecto, por lo que, según Halliday y Matthiessen (2014: 245-246) esta gradabilidad léxica y gramatical es una propiedad que caracteriza a estos tipos de procesos: *me agrada, me gusta, me encanta, etc.*

Su participante principal es el Perceptor, el cual es un participante consciente -humano o antropomorfizado-, y que percibe un Fenómeno como entidad, acto o hecho. Véase en (8) el proceso mental ‘conocer’ en negritas y en donde el Perceptor está implícito:

(8)...y pese a que **conozco** las intencionalidades de la directora,...

(Est8T4)

Los procesos mentales, al igual que los procesos verbales, poseen un rasgo sintáctico que los distingue: estos procesos pueden introducir estructuras de proyección, en virtud de una relación lógico-semántica en la que una cláusula funciona como una meta-representación lingüística. Esto significa que una cláusula mental o una verbal proyecta una cláusula secundaria, de acuerdo con una determinada relación de interdependencia. Esta interdependencia puede ser paratáctica –cuando ambas cláusulas, la proyectante y la proyectada tienen el mismo estatus lógico-semántico y, por lo tanto, son independientes entre sí-, o hipotáctica –cuando las cláusulas presentan distinta jerarquía lógico-semántica, en la que una cláusula con menor estatus depende de otra con mayor estatus-.

La estructura de proyección de un proceso mental se denomina Idea. En (9) se muestra subrayada la Idea del proceso mental ‘creo’:

(9)..., **creo** que éste es uno de los ámbitos en los que los historiadores deben poner suficiente atención, ...

(Est1T1)

1.1.10.4 Procesos verbales

Los procesos verbales son procesos de 'decir', lo cual incluye tanto actos de habla como intercambios simbólicos semióticos. Su participante inherente es el Emisor del proceso verbal y el cual realiza la acción de decir; puede ser un participante humano o un antropomorfizado. El Emisor comunica un mensaje en un grupo nominal llamado Informe, como se ve en (10), donde el Emisor 'la autora' comunica el Informe, que en este caso es 'la metodología'.

(10) *La autora **menciona** la metodología que utilizó:*

(Est8T4)

En las cláusulas verbales, además del Emisor, pueden aparecer otros participantes asociados a la acción de decir, como son el Destinatario y la Meta. El Destinatario es aquel que recibe el mensaje expresado por el Emisor, como se aprecia en (11), donde el Destinatario de la pregunta está subrayado:

(11) Yo *preguntaría a Ricoeur...*

(Est1T10)

Ahora bien, existe un grupo reducido de procesos verbales cuyo significado de acción de 'decir' apunta hacia otro participante llamado Meta; este significado es muy claro con procesos como *convencer, criticar, alabar*, etc. Hay que señalar que dentro de la comunidad sistemicista algunos especialistas consideran este tipo de procesos como conductuales por la presencia de la Meta. Sin embargo, para la investigación que aquí se presenta se decidió adoptar un criterio más incluyente en cuanto a que todo aquel proceso que tuviera un significado de 'decir' era considerado como proceso verbal, tuviera Meta o no. Se muestra en (12) un ejemplo de este tipo de procesos verbales, donde el proceso 'acusar' señala a otro participante, en este caso, 'al gobierno':

(12) ... una campaña en la que *se acusaba al gobierno de entregar Guatemala a los extranjeros, ...*

(Exp2)

Ahora bien, como ya se mencionó antes, el mensaje puede expresarse en un grupo nominal llamado Informe. Sin embargo, existe otra modalidad de comunicar el mensaje a través de una frase preposicional, la cual se denomina Circunstancial de Asunto. El Asunto responde a la pregunta “¿acerca de qué?”. Precisamente en (13) se presenta un ejemplo donde el Asunto está subrayado:

(13) *Montesquieu **habla** del suelo y del clima en su relación con las leyes que regulan las sociedades humanas, en el sentido de un determinismo estricto.*

(Exp10)

En este sentido, otra opción para expresar el mensaje del Emisor es por medio de una estructura de proyección, que en el caso de los procesos verbales se llama Locución. Esta Locución de los procesos verbales puede ser: Directa, si es una cita de las palabras dichas por el Emisor –donde la relación entre ambas cláusulas es paratáctica-, o Indirecta cuando se trata de una paráfrasis del mensaje –siendo una relación hipotáctica-. En (14) y en (15) se presenta una Locución Directa y

una Locución Indirecta respectivamente –y cada proyección está subrayada-:

(14) ...a lo que ella **responde**: “Bueno, le tendré que pedir a Luis para la caridad”.

(Est8T4)

(15) Muchos **opinan** que la historia es una manera espléndida de vivir la propia vida, ...

(Est1T8)

Algunos sistemicistas aducen que el potencial de proyección es el requisito indispensable para que un tipo de proceso sea identificado como verbal, es decir, si ese proceso puede proyectar una Locución. Sin embargo, en el marco de esta investigación no se siguió este criterio, pues se consideró como procesos verbales todos aquellos verbos cuyo significado se refiriera a una acción de ‘decir’, sin tomar en cuenta si tenían la posibilidad de proyectar o no.

1.1.10.5 Procesos conductuales

Son procesos de 'comportarse', es decir, representan conductas psicológicas y fisiológicas, experimentadas por un ser consciente, generalmente humano o antropomorfizado, al que se le denomina Actuante. Véase en (16) el proceso conductual 'maltratar', que representa un estado psicológico de agresión:

(16) ...[el diputado] *la **maltrató** al grito de que él pagaba las cuentas a balazos.*

(Exp5)

Los procesos conductuales presentan rasgos de procesos materiales y procesos mentales: su significado está cerca de los procesos materiales cuando representan posturas corporales y pasatiempos; y de los procesos mentales cuando externalizan un estado psicológico y de consciencia en un hacer de tipo conductual. También se ha considerado que su significado puede asemejarse a los procesos verbales; sin embargo, los procesos conductuales no tienen estructuras de proyección (Halliday & Matthiessen, 2014).

A este respecto cabe señalar que en la más reciente edición de *Halliday's Introduction to functional grammar* (Halliday & Matthiessen, 2014) los autores incluyen dentro de los procesos conductuales aquellos procesos de acciones de 'decir' que resaltan la conducta de los participantes, como *hablar, platicar, chismear, jactarse*, etc. Sin embargo, para esta tesis no se siguió esta última descripción, ya que estos procesos fueron considerados como verbales, por tratarse de actos de comunicación, como propone Ignatieva (2014). Sin embargo, para efectos del análisis de transitividad que se efectuó en esta investigación, nos hemos ceñido a la postura tradicional de Halliday (1994), en virtud de que la mayoría de la comunidad de systemicistas también la considera.

1.1.10.6 Procesos existenciales

Estos procesos representan la existencia de una entidad. Si bien podrían resultar parecidos a los procesos relacionales, hay que señalar que son diferentes en que los procesos existenciales usualmente sólo cuentan con el participante Existente, que puede ser un fenómeno o un evento. Como notan Halliday y Matthiessen (2014: 308-309), aunque estos procesos son los menos numerosos en la lengua, tienen gran relevancia en discursos como el narrativo, donde introducen nuevos personajes en la trama, o en

las guías turísticas para presentar lugares interesantes para conocer.

Véase en (17) el proceso existencial:

(17) *Pero quizá el incidente más grave **ocurrió** al inicio de la segunda gestión de Porfirio Díaz.*

(Exp8)

Hasta aquí se ha dado un panorama muy general de la LSF. En el siguiente apartado se hablará de la TVA, la cual constituye la otra parte del aparato teórico utilizado para la investigación que ahora se presenta.

1.2 El lenguaje evaluativo y los enfoques actuales para su estudio

En esta sección se presentará un panorama general de los enfoques teóricos que han estudiado el uso evaluativo del lenguaje, y posteriormente se expondrá los fundamentos de aquellos que tienen más puntos de contacto con la Teoría de la Valoración, ya que ésta fue la propuesta que se eligió para estudiar el lenguaje evaluativo en la escritura académica en español.

Pascual (2011: 1) define la evaluación de la siguiente manera: “Expresión de actitudes, juicios, posicionamientos o sentimientos de los

escritores o hablantes tanto hacia las entidades o proposiciones a las que hacen referencias como hacia sus interlocutores”.

La evaluación en el discurso oral y escrito es un tema poliédrico que ha sido estudiado por muchos especialistas, quienes lo han abordado a través de múltiples modelos explicativos en diferentes géneros y registros -entre los cuales se encuentra el académico-; sin embargo, hay que señalar que debido a la complejidad del concepto de evaluación, en cuanto a su caracterización como a su análisis, estos modelos explicativos con frecuencia se cruzan unos con otros y se traslapan.

Hood (2010) identifica las distintas perspectivas para abordar la evaluación desde cinco ópticas: la evaluación como género; la evaluación como gramática; la evaluación como léxico; la evaluación como discurso; y la evaluación como semántica discursiva:

- *La evaluación como género*: Se considera que la realización de la evaluación depende del género del texto y de sus propósitos comunicativos. En este enfoque se encuentran, entre otras, la propuesta Inglés para Propósitos Específicos (*ESP, English for Specific Purposes*), del cual destaca la Estructura de Movidas (*Move Structure*) en el texto académico en inglés de Swales (1990); por otra parte, como también señala Hood (2010), aquí se ubica la

Escuela de Sydney (Martin & Rose, 2008) con su propuesta pedagógica de géneros desde la LSF.

- *La evaluación como gramática:* Dentro de esta rama se ubican las propuestas que se enfocan en la evaluación codificada en ciertos recursos gramaticales, tales como los marcadores de postura en términos de evidencialidad y afecto de Biber y Finnegan (1989), los ‘verbos que reportan’ (*reporting verbs*) de Thompson y Ye (1991) y de Hyland (1999), por mencionar sólo algunos. Estos enfoques muchas veces están basados en corpus.
- *La evaluación como léxico:* Estas aproximaciones identifican la evaluación codificada en el léxico; también se basan en corpus, como, por ejemplo, la codificación léxica de la emoción de Bednarek (2008) que tomó como referencia el British Register Corpus.
- *La evaluación como discurso:* Estas propuestas abordan la evaluación en el nivel del discurso, y algunas de las cuales están relacionadas con la pragmática, la noción de modalidad de Stubbs (1996), la evidencialidad de Chafe (1986) y la evasión de Hyland (1996, 1999), entre otros.
- *La evaluación como semántica discursiva:* la evaluación se identifica en el nivel más abstracto de la lengua, que es la semántica

discursiva. Esta propuesta es la Teoría de la Valoración de Martin y White (2005), la cual es de corte sistémico-funcional, y la evaluación se denomina “valoración” (*appraisal* en inglés). Ésta fue la perspectiva que se eligió en esta investigación para abordar el lenguaje evaluativo en la escritura académica en español.

Una vez que se ha presentado este panorama, es necesario ahora describir algunos de estos enfoques, para posteriormente exponer las diferencias que presenta la TVA.

1.2.1 La evaluación como discurso: la postura, la evasión, la evidencialidad y el metadiscurso

En la lingüística se ha identificado la evaluación como expresión de la postura (*stance*, en inglés) a través de marcadores gramaticales. A grandes rasgos, podemos decir que el concepto de “postura” se refiere a un posicionamiento evaluativo por parte del hablante acerca de la interacción que tiene lugar y que está codificado en ciertos constituyentes gramaticales con diferentes usos comunicativos, entre los cuales se

encuentra la expresión de la evasión, la evidencialidad, la postura epistemológica, entre otros.

Un tipo de postura que se puede expresar al hacer una evaluación es el de “evasión” (*hedge*, en inglés), el cual ha sido abordado principalmente dentro de la perspectiva discursiva de corte pragmático y funcional. Hyland (1996: 433) define la evasión de la siguiente manera: “expresión de la tentativa y la posibilidad”. Es decir, la evasión es la expresión de una conjetura o duda en virtud de no comprometer la opinión propia a una determinada proposición, con diferentes propósitos tales como la cortesía (Brown & Levinson, 1987), la mitigación (Myers, 1989), la persuasión, la denotación de factores interpersonales, la consideración y la ratificación por parte del lector, la atribución, etc.

La evasión se ha concebido como un uso específico de marcadores discursivos (Biber, 1988), tanto de modalidad (Stubbs 1996; Lyons, 1977; Palmer, 1986), como de modalidad epistémica (Hyland, 1996). Estas perspectivas identifican los componentes gramaticales que expresan el aspecto interpersonal del lenguaje pero a nivel del discurso.

Por otra parte, la evasión también se ha identificado dentro del concepto *metadiscurso* (Vande Kopple, 1985; Crismore, Markkanen, Steffensen, 1993), el cual es definido por Vande Kopple (1985: 83) como

un uso del discurso con dos propósitos: por un lado, expandir el contenido proposicional, o por otro lado guiar al lector en la interpretación del texto y establecer un tipo de interacción con el lector. Puede tener lugar mediante siete tipos de metadiscurso (Vande Kopple, 1985: 83-85): 1) conectores de texto, que organizan y conectan el contenido (*primero, luego*); 2) glosas, que clarifican significados confusos para el lector; 3) marcadores ilocutivos, que especifican el acto de habla en pasajes del texto (*para resumir*); 4) marcadores de validación, que muestran el grado de compromiso que guarda en autor respecto a cierta proposición (*quizás*); 5) narradores, que especifican quién dijo qué (*de acuerdo con Chomsky*); 6) marcadores de actitud, que muestran las actitudes del autor sobre una proposición (*obviamente*); y 7) comentarios, que el autor usa para aludir y anticipar la interpretación del lector sobre el contenido (*probablemente ustedes se opongan a mi hipótesis*).

Ahora bien, el metadiscurso está relacionado con la evidencialidad (Chafe, 1986), otro tipo de postura evaluativa. Los evidenciales, de acuerdo con Barton (1993: 745), son “palabras y frases que expresan actitudes hacia el conocimiento”. Como señala Barton (1993: 745), dentro de la clasificación de los tipos de metadiscurso, específicamente los marcadores de validación y los marcadores de actitud son los que

expresan la evidencialidad del hablante, y los cuales cumplen funciones de postura epistemológica (*epistemological stance*, en inglés). Barton (1993: 746) dice que los evidenciales, al menos en el caso del inglés, se deben analizar por su forma e interpretar su función, ya que se trata de palabras o frases no proposicionales que sirven como evidenciales, es decir, para expresar una actitud hacia el conocimiento.

Cuando Chafe hace su clasificación de recursos de evidencialidad, identifica tres tipos de evaluación del conocimiento: 1) evaluación del grado de confiabilidad del conocimiento (*probablemente, quizás*); 2) modo del conocimiento (*en mi opinión, se dice*); y 3) evidenciales contrastivos acerca del conocimiento y la expectativa (*pero, sin embargo*). Sin embargo, el principal problema de abordar la evaluación sobre la evidencialidad radica en que varios recursos lingüísticos pueden entrar en varios de estos tipos, de acuerdo con la función que cumplan en el texto, de modo que se complica mucho su análisis lingüístico. Precisamente Vande Kopple (1985: 85-86) en su artículo sobre el metadiscurso ya reconocía las ventajas de la propuesta hallidayana de la metafunción, lo que significa que el hablante comunica tres tipos de significados simultáneos –ideacional, interpersonal y textual-, de modo que un elemento léxico-gramatical puede jugar varios roles dentro del discurso.

Finalmente, otro tipo de postura evaluativa es la “postura epistemológica”, la cual ha sido investigada por Biber y Finnegan (1988, 1989). Ellos reconocieron, por ejemplo, los tipos de postura que se expresa en los adverbios del inglés (Biber & Finnegan, 1988) en corpus de inglés. Lo interesante de su propuesta fue que a través de los análisis realizados encontraron que aunque los adverbios habían sido agrupados en categorías a partir de los significados literales, en realidad sus funciones discursivas eran muy diferentes, entre las cuales se encontraba la postura de evidencialidad y afecto.

Cabe señalar que el concepto de evasión puede ser tan restringido o tan amplio como el lingüista decida definirlo según sus propósitos de investigación, pero conlleva una complejidad tanto en su definición como en su análisis que en ocasiones se traslapa con otros conceptos como el de postura, evaluación, valoración, tal como señala (Wu, 2008: 60). Sin embargo, cabe recordar que esta situación permea a todo el concepto de evaluación dentro de la lingüística, y es por eso que, como dice Pascual (2011), todos estos modelos explicativos están en constante revisión y actualización para aportar mayor solidez a sus respectivas propuestas.

1.2.2 La evaluación como valoración

Todos estos enfoques sobre la evaluación que se acaba de exponer tienen en común el hecho de que abarcan aspectos del lenguaje interpersonal como una clasificación de los recursos gramaticales que expresan la postura y la presencia autoral. Sin embargo, la Teoría de la Valoración (en adelante TVA) presenta importantes diferencias al respecto y las cuales están relacionadas tanto con sus orígenes como con su configuración teórica.

La TVA fue propuesta por la Escuela de Sydney (Martin & White, 2005) y surgió dentro del marco de la LSF, como una extensión acerca de la metafunción interpersonal para enfocarse en la evaluación en el lenguaje. Por lo tanto, los conceptos que constituyen la arquitectura de la LSF en cuanto a su descripción de las dimensiones de la lengua refuerzan la TVA como modelo teórico y también como herramienta de análisis del discurso.

En principio, en la TVA se adoptó el término “valoración” para denominar los significados evaluativos del lenguaje, ya que sus nociones principales son los valores, la actitud y la postura del hablante en el texto. La TVA se basa en el concepto de sistema; por lo tanto, se considera la valoración como el sistema de la semántica discursiva, el cual es el nivel

más abstracto de la lengua y abarca el significado más allá de la cláusula. Por esta perspectiva semántico-discursiva, como señala White (2003), la TVA aborda los recursos léxico-gramaticales que expresan valoración desde el significado de posicionamiento intersubjetivo, en el cual un conjunto de componentes que comprenden una funcionalidad interpersonal tienen efectos retóricos en el discurso. Además, debido a su óptica sistémico-funcional, la TVA aborda la léxico-gramática no como un conjunto de formas sino como un recurso para la semogénesis (Martin & White, 2005: 12), considerándose que las valoraciones pueden realizarse lingüísticamente a través de diferentes recursos léxico-gramaticales tanto de manera explícita como implícita y aportan una organización retórica al texto orientada a crear una interacción entre autor y lector, o entre hablante y oyente, en la cual se busca reflejar los valores para crear una solidaridad entre ambos.

Una diferencia importante con respecto a las otras propuestas para analizar la evaluación es que, de acuerdo con Martin y White (2005: 39), la TVA enfoca su teoría en la actitud, y separa el compromiso y la gradación como dos conceptos independientes, donde el compromiso significa adoptar un posicionamiento sobre las proposiciones, mientras que la gradación consiste en escalar el grado de inversión al respecto. Por lo

tanto, dentro de la TVA se considera que la valoración tiene tres sistemas, que son la actitud, el compromiso y la gradación, y los cuales a su vez se dividen en subsistemas.

Por otro lado, aunque la TVA reconoce algunos de los recursos de la actitud que describieron Thompson y Hunston (2000) en su propuesta de “evaluación”, los proponentes de la TVA fueron más lejos, ya que no sólo enfocaron su teoría en la actitud, sino que además clasificaron los tipos de actitud para poder realizar análisis de textos de manera consistente y sistemática (Martin, 2003: 171). Según Martin & White (2005: 40), el concepto de actitud dentro de la TVA no sólo abarca la emoción, sino que reconoce todos los tipos de sentimiento en sus esferas de afecto, juicio y apreciación. Precisamente en la TVA se considera sentimientos institucionalizados como juicio aquellos que evalúen la conducta en cuanto la ética, mientras que sentimientos institucionalizados como apreciación son los que evalúen a las entidades a partir de criterios estéticos o de su valor (Martin, 2003: 174).

Por último, la concepción del compromiso dentro de la TVA está relacionada con la modalidad epistémica y la evidencialidad (Lyons, 1977; Chafe, 1986; Palmer, 1986), la mitigación (Myers, 1989) y la metadiscursividad (Crismore, 1989). Sin embargo, la TVA concibe estos

recursos léxico-gramaticales desde la perspectiva dialógica de Bajtin: el sistema de compromiso describe cómo el hablante negocia sus valoraciones desde la heteroglosia para regular su espacio dialógico y poder indicar su postura acerca de qué tan comprometido está con respecto a las proposiciones. Martin y White (2005: 2) señalan que esta teoría analiza “cómo la voz textual se posiciona con respecto a otras voces”, y cómo la expresión de los sentimientos y valores de esa voz revela su estatus en términos de solidaridad y poder.

A continuación, en el siguiente apartado se explicará de manera general los tres subsistemas de la valoración y al terminar se abordará con más detalle la actitud.

1.2.3 La Teoría de la Valoración: actitud, compromiso y gradación

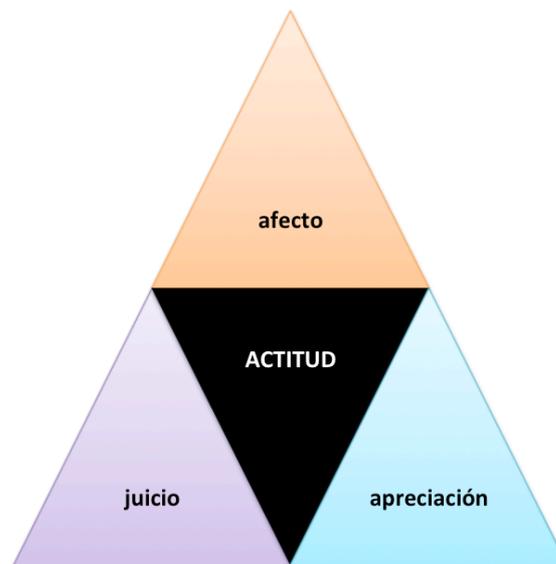
En la TVA se identifica que las valoraciones se pueden expresar en tres tipos de subsistemas: la actitud, el compromiso y la gradación. A continuación se explicará en qué consisten.

El subsistema de actitud refiere el posicionamiento del hablante con respecto a emociones, ética y estética, a través de las dimensiones de afecto, juicio y apreciación, respectivamente. En la Figura 1.7 propongo la siguiente interpretación del sistema de actitud, en donde se puede

visualizar como una pirámide, donde en la punta superior está el afecto, y en la base de lado izquierdo se encuentra el juicio mientras que de lado derecho está la apreciación:

Figura 1.7. Esquema de visualización del sistema de actitud

(elaboración propia)



El subsistema de compromiso está sustentado en la perspectiva dialógica de Bajtin (1982) sobre heteroglosia e intertextualidad, y en la que se concibe el sujeto como un sujeto social. El rol del interlocutor en el texto resulta primordial en la interacción, y el hablante establece un posicionamiento intersubjetivo e interpersonal respecto al grado de compromiso que guarda con los planteamientos de su voz autoral y de otras voces a las que alude en el texto. En este sentido el compromiso refleja la presencia o la ausencia de la fuente de la valoración que se

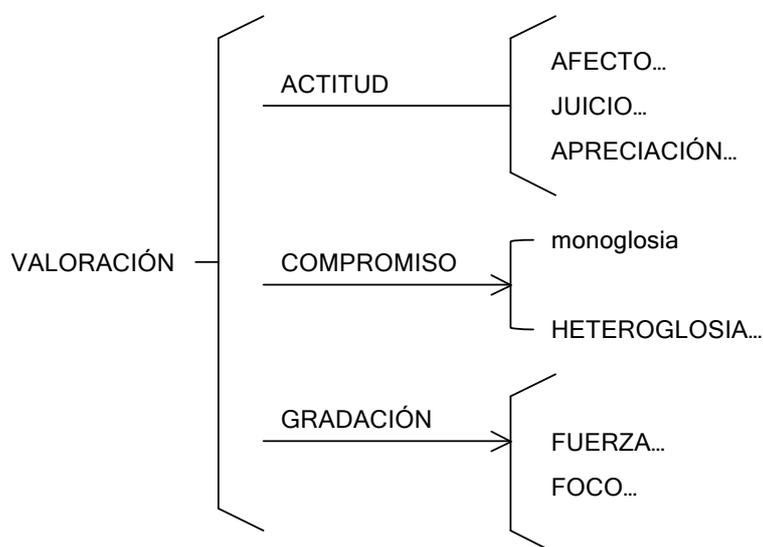
expresa en el texto. Hay emisiones monoglósicas, cuando no se incluye otros puntos de vista, y emisiones heteroglósicas, cuando se reconoce la existencia de otras perspectivas en el discurso.

Por último, el subsistema de gradación es una semántica de escala, con la cual el hablante ajusta la intensidad de la valoración, o bien da agudeza al valor a través del foco semántico.

Se puede ver en la Figura 1.8 la representación de los recursos de valoración:

Figura 1.8. Resumen de los recursos de valoración

[Adaptado de Martin y White (2005: 38)]



En las siguientes secciones se concentrará la atención en describir el sistema de actitud y sus realizaciones.

1.2.4 La actitud inscrita y evocada

La actitud puede expresarse de forma inscrita en el discurso, es decir, cuando se encuentra de forma explícita en el léxico actitudinal de la cláusula (Martin & White, 2005: 61). En el caso de la actitud y su relación con los procesos, se puede observar que la actitud inscrita se manifiesta a través de los verbos cuando son los que poseen la actitud de forma explícita, por ejemplo, *acusar, mentir, alabar*. En (18) se aprecia este tipo de actitud inscrita, donde el proceso ‘culpar’ está resaltado en negritas y subrayado porque contiene la carga valorativa:

(18) *Bernardino Vázquez de Tapia, en su Relación de méritos y servicios, culpa a Cortés de excesos cometidos en contra de los indios,...*

(Est1T7)

Sin embargo, la actitud también puede ser inferida a través de las realizaciones indirectas y que la contienen de forma implícita y sugerida. Esta actitud evocada se entiende gracias al contexto creado por el texto, así como también, como dicen Martin y White (2005), a través de cierta selección de significados ideacionales, como las metáforas ideacionales y

metáforas léxicas. Lo importante para distinguir la actitud evocada radica en la connotación que tiene la realización dentro del contexto.

Cabe aclarar que en esta investigación se optó, para fines metodológicos, por no tomar en cuenta la distinción entre la actitud inscrita ni la evocada, debido a que su complejidad representaba dificultades de tipo operativo al momento de etiquetar el corpus.

1.2.5 La polaridad de la valoración de actitud

De acuerdo con Matthiessen, Teruya y Lam (2010: 161), la polaridad indica “el sistema “positivo/negativo””. En la expresión de actitud se considera el sentido a nivel semántico-discursivo en el que está siendo usada la estructura léxico-gramatical dentro del contexto establecido por la cláusula, ya sea de forma positiva o negativa. En (19) se ve ejemplos de la polaridad de la actitud:

(19) *...las reformas **beneficiaron** y **perjudicaron** de diversa forma a los sectores productivos de las regiones...*

(Est8T6)

A continuación se hablará de los tres sistemas de actitud en las siguientes secciones y se dará ejemplos de su realización.

1.2.6 El sistema de afecto

La actitud proyecta la expresión de la postura que hace referencia a los sentimientos positivos o negativos a través de los rasgos de afecto, juicio y apreciación (Martin & White, 2005).

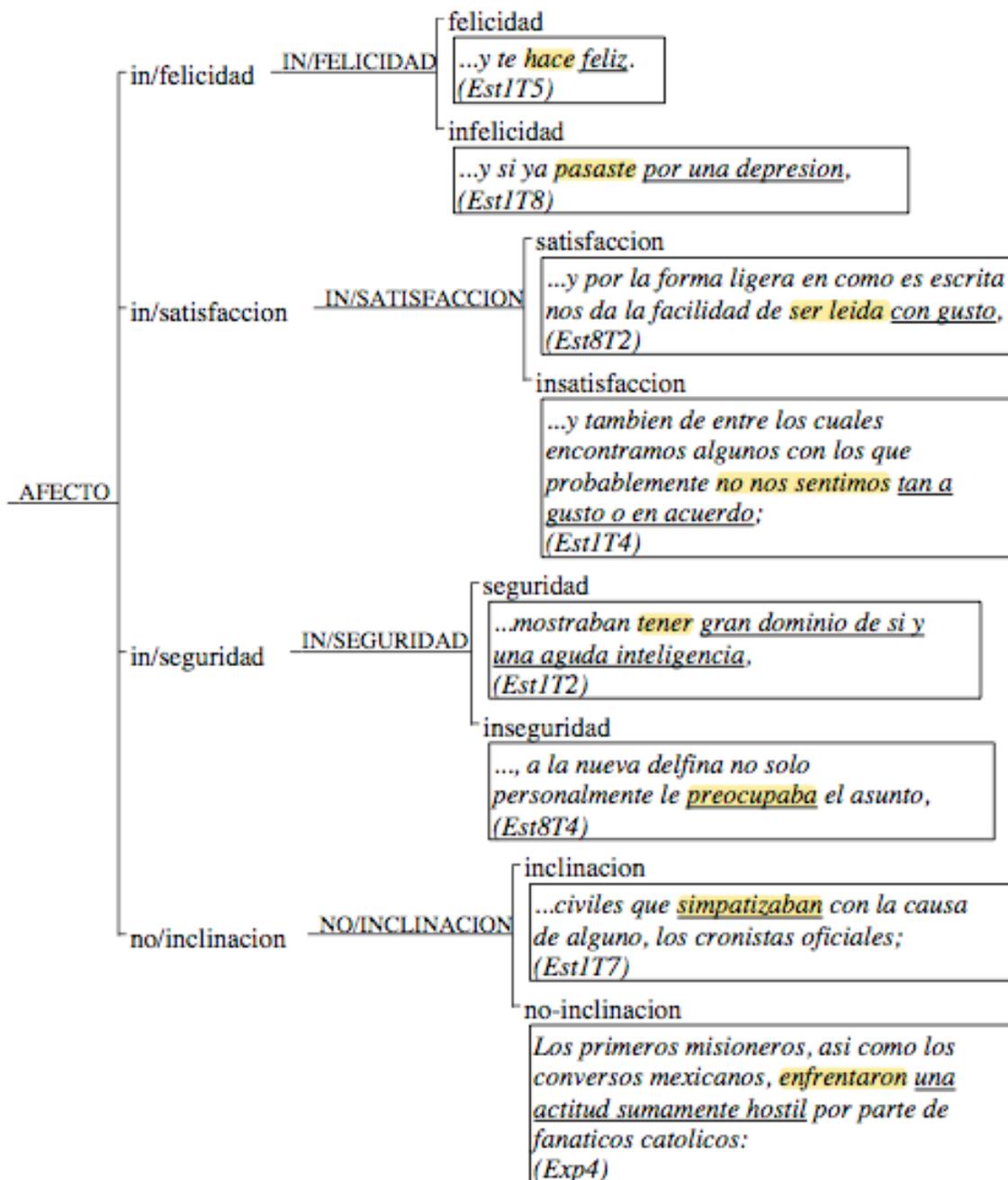
El **afecto** aborda los significados relacionados con sentimientos positivos o negativos hacia las emociones, y también reacciones emocionales a determinadas conductas, a textos, a procesos y a fenómenos. El afecto se identifica a través de cuatro grupos de significados y que denotan polaridad de emociones: felicidad/infelicidad, satisfacción/insatisfacción, seguridad/inseguridad e inclinación/no inclinación. Martin y White (2005) así los definen:

- felicidad/infelicidad: describe los estados de ánimo, ya sea de alegría o de miseria y de antipatía.
- satisfacción/insatisfacción: abarca los sentimientos de logro o de frustración, por ejemplo, de interés y placer, o de hastío y desagrado.
- seguridad/inseguridad: aborda los sentimientos de confianza y crédito, o de desasosiego y sorpresas negativas en cuanto inesperadas.

- inclinación/no inclinación: caracteriza los sentimientos de deseo o de temor.

A continuación se presenta ejemplos de realizaciones de los distintos tipos de afecto en la Figura 1.9 (estos ejemplos, que también fueron extraídos de los corpus analizados en esta investigación, tienen resaltado el verbo con color amarillo y la realización con actitud está subrayada):

Figura 1.9. Realizaciones de afecto



1.2.7 El sistema de juicio

El **juicio** comprende los significados que hacen referencia a “sentimientos institucionalizados”, como dicen Martin y White (2005), ya que se evalúa la conducta de seres animados desde una perspectiva ética. El juicio concentra los significados relacionados con dos esferas: estima social y sanción social.

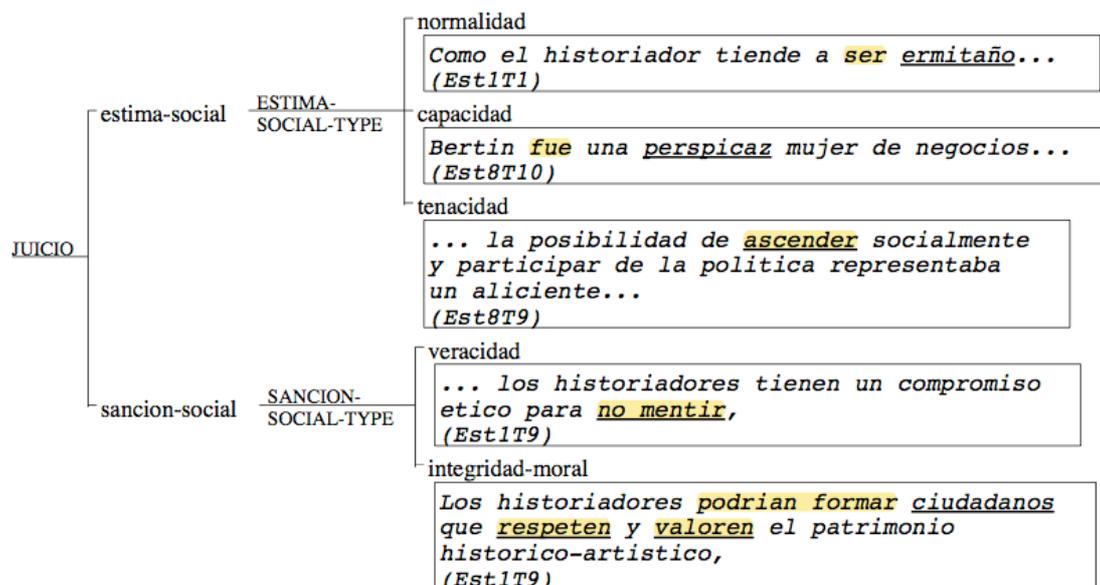
En la estima social se ubican los sentimientos referentes a normalidad, capacidad y tenacidad, mientras que los de la sanción social aluden a la veracidad e integridad moral.

Cuando se hace un juicio sobre estima social, en el que admiramos o criticamos a una persona, podemos evaluarlo en términos de normalidad, si consideramos a alguien como inusual o especial; de su capacidad si valoramos sus aptitudes; y de su tenacidad si evaluamos su conducta como perseverante.

En cambio, cuando el juicio es sobre sanción social, podemos evaluar la veracidad de alguien concibiéndolo como honesto o mentiroso; o su integridad moral (también llamada propiedad moral), si su conducta se considera encomiable o reprochable.

A continuación se presenta ejemplos de realizaciones de los distintos tipos de juicio en la Figura 1.10:

Figura 1.10. Realizaciones de juicio



1.2.8 El sistema de apreciación

Por último, la **apreciación** abarca las “evaluaciones sobre fenómenos semióticos y naturales” (Martin & White, 2005: 43) desde un punto de vista estético, y en el que se les da un valor a las cosas o seres inanimados, entidades y sucesos. Se divide en tres esferas: reacción, composición y valuación.

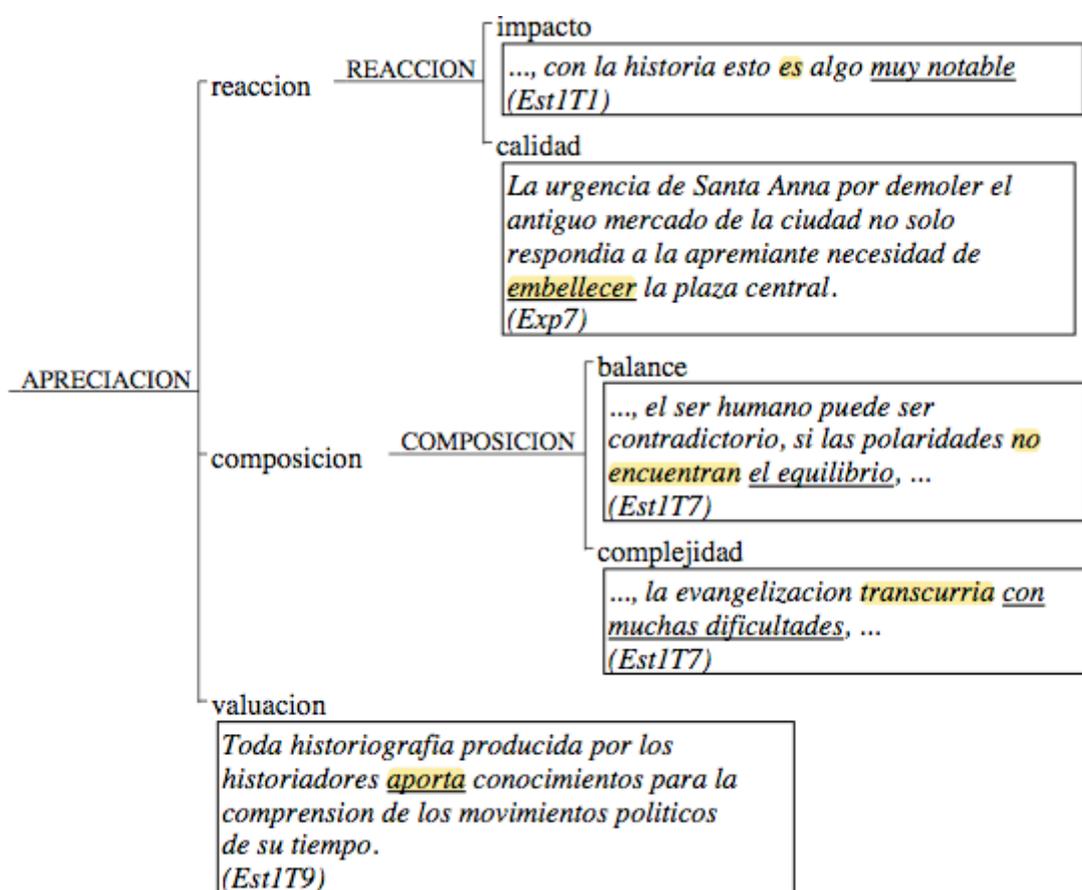
Cuando se expresa una apreciación sobre la reacción que nos produce un objeto o evento, podemos hacerlo en términos del impacto en cuanto a si nos atrapa o nos resulta indiferente; o de su calidad, si nos gusta o lo aborrecemos.

En cambio, cuando uno hace una apreciación que hable de la composición de un objeto, ésta puede referirse a su balance, si lo consideramos armonioso o discordante; o a su complejidad, si lo percibimos de cierto modo como simple o extravagante.

Finalmente la valuación expresa si un objeto o fenómeno es considerado como valioso o no.

A continuación se presenta ejemplos de realizaciones de los distintos tipos de apreciación en la Figura 1.11:

Figura 1.11. Realizaciones de apreciación



1.2.9 La realización de actitud

La realización de actitud puede estar expresada no sólo en los procesos, sino también en el atributo, el grupo nominal, el epíteto, el adjunto y la cláusula proyectada. Éstas realizaciones cumplen funciones sintácticas en la cláusula; por lo tanto, en el análisis sistémico-funcional reciben distintas etiquetas de acuerdo con cada una de las tres metafunciones.

El grupo verbal tiene el rol de proceso en su función experiencial. Pero en términos interpersonales el propio proceso puede contener la actitud y establece la polaridad de la valoración. Precisamente al respecto Halliday y Matthiessen (2014: 397) dicen: “la polaridad sumada a una valoración actitudinal puede estar presente en el verbo léxico”. En (20) se muestra un ejemplo de realización de actitud a través del proceso en negritas y subrayado, porque en este caso éste es el que posee valoración de actitud:

(20) ...a la nueva delfina no solo personalmente le **preocupaba**
el asunto...

(Est8T4)

El atributo es un participante asociado a los procesos relacionales y puede estar conformado por un adjetivo que indica la membresía de clase a la que se considera que pertenece una entidad dada. Por lo tanto, en términos interpersonales, al adscribir una entidad a una membresía de clase, el hablante puede transmitir una actitud por medio del atributo. Véase en (21) el atributo subrayado con el proceso relacional en negritas realizado por un adjetivo:

(21) *Menelao **es** famoso por su lanza, ...*

(Est1T2)

El grupo nominal tiene como núcleo un sustantivo, el cual puede expresar la carga valorativa de actitud. Cabe señalar que los grupos nominales tienen una estructura experiencial a través de la cual funcionan en su rol de participantes, de modo que estos grupos nominales reciben distintas denominaciones de acuerdo con el significado de cada uno de los seis tipos de procesos. En (22) se ve subrayado el grupo nominal que contiene la actitud:

(22) *Tras un despliegue económico en los años 30s **viene el**
declive,...*

(Est8T7)

Por otra parte, si bien puede expresarse la actitud dentro del grupo nominal de modo global, también puede ser específicamente en uno de los modificadores dentro del grupo nominal como es el epíteto. Los epítetos son adjetivos y forman parte de la estructura experiencial de la

cláusula, es decir, describen a los participantes señalando sus calidades (Martin & White, 2005: 46). Halliday y Matthiessen (2014: 376) establecen que existen dos tipos de epíteto: uno experiencial, que representa de una forma objetiva un rasgo que define a una entidad (*un cielo gris*), y uno interpersonal, que expresa una valoración de actitud hacia la entidad (*un cielo triste*). Por lo tanto, es pertinente mencionar que para nuestros propósitos sólo nos interesa el tipo de epíteto interpersonal o también llamado actitudinal, ya sea porque exprese afecto, juicio o apreciación; en este sentido, el epíteto en su rol de modificador de un sustantivo puede establecer una categorización de un subconjunto en términos actitudinales. Véase en (23) una cláusula relacional con el epíteto subrayado:

(23) ...el cine **ha tenido** un papel muy importante en la vida del hombre, ...

(Est8T4C8)

El adjunto es otra de las realizaciones de actitud en la cláusula. Como dicen Halliday y Matthiessen (2014: 109, 397), el adjunto puede funcionar en la estructura modal de la cláusula como adjunto

circunstancial, cuando expresa elementos circunstanciales, o como adjunto interpersonal, que expresa una valoración, ya sea de modo –en términos de probabilidad, de frecuencia, tipicidad o de obviedad-, o de comentario –en términos de opinión, admisión, persuasión, súplica, suposición, conveniencia, reserva, validación, evaluación, predicción. En (24) se presenta una cláusula con el adjunto subrayado:

(24) *...los postulados de los Clásicos **explican perfectamente el**
capitalismo reinante en América durante el siglo XIX.*

(Est8T1)

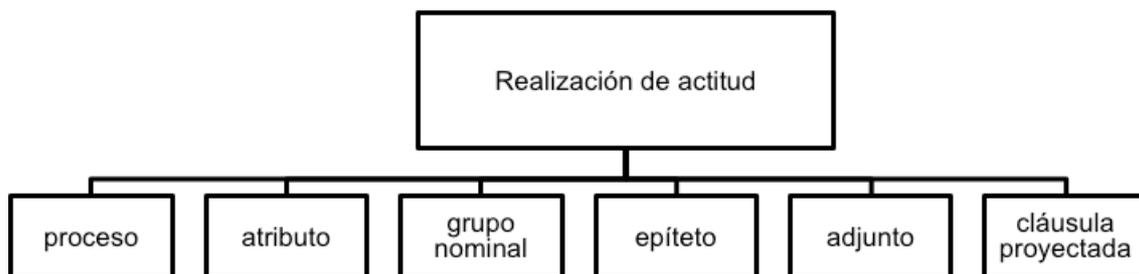
Otras de las realizaciones de la actitud puede encontrarse en las estructuras de proyección, las cuales aparecen con los procesos verbales como de los procesos mentales. Estas estructuras de proyección pueden expresar la actitud por el sentido completo de la cláusula proyectada. Asimismo, también las cláusulas proyectadas pueden reforzar la valoración del verbo proyectante. En (25) se ve un ejemplo con cláusula proyectada por un proceso mental y que está subrayada:

(25) Siempre **he considerado** que el cine es un gran medio de difusión...

(Est8T4)

Como recuento de lo mencionado sobre cada realización, en la Figura 1.12 se muestra todos los tipos de realizaciones de actitud considerados en esta investigación:

Figura 1.12 Los tipos de realización sintáctica de actitud



Una vez expuestos los fundamentos de la LSF y la TVA, en el siguiente apartado se hablará de las características de la lengua oral y la lengua escrita, y que tienen relación con esta investigación.

1.3 Lengua oral y escrita

En esta investigación se ponderó la escritura académica y es por eso que en esta sección se mencionará las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita. Esta diferenciación resulta fundamental dentro de la LSF, ya que permite comprender de un modo más preciso los rasgos particulares de cada modalidad (Halliday, 1989, 1998).

La lengua escrita y la lengua oral presentan características distintas. En principio, según Halliday (1989), la lengua escrita representa los procesos y fenómenos que ocurren en el mundo como entidades estáticas, las cuales se representan mediante grupos nominales. En cambio, la lengua oral se orienta hacia la expresión de los eventos, representándolos como procesos transitorios, principalmente a través de los verbos, dando como resultado una mayor complejidad gramatical.

En este sentido, el rasgo principal de la lengua escrita es el uso de metáforas gramaticales (Halliday & Matthiessen, 2004: 654), como las nominalizaciones, donde un proceso es realizado por una entidad - mediante un grupo nominal-, lo cual da como resultado una mayor

densidad léxica¹⁴, empackando mucha información implícita dentro de grupos y frases de palabras. Esto ocurre así porque la metáfora gramatical expresa un significado mediante una variación del estatus gramatical de las palabras creando una ‘conjunción semántica’, que generalmente surge cuando un proceso se sustituye por un grupo nominal.

En cambio, la lengua oral presenta una mayor complejidad gramatical (el término técnico en inglés es *grammatical intricacy*), lo cual se refiere a un uso mayor de complejos de cláusula en términos paratácticos e hipotácticos, propios del sistema lógico de la metafunción ideacional (por ejemplo: “una amiga me dijo [que su tía le contó [[que a ella le avisaron que...]]]...”)). Por lo tanto, mientras que el lenguaje escrito tiene una mayor complejidad en cuanto a densidad léxica, el lenguaje oral posee una mayor complejidad a nivel gramatical (Halliday & Matthiessen, 2004: 655).

Regresando al tema de las metáforas gramaticales, Eggins, Wignell y Martin (1993: 92) consideran que la nominalización es la diferencia principal entre los textos orales y escritos. La nominalización es mucho más frecuente en un texto escrito que en uno oral. Una de sus ventajas es

¹⁴ De acuerdo con Colombi (2003: 86) la densidad léxica “se calcula por medio de la proporción de palabras que poseen contenido semántico (nombres, verbos, adverbios, adjetivos) en relación con las palabras que no llevan contenido semántico (preposiciones, conjunciones, auxiliares, etc.) en el texto”.

la organización de la información dentro del texto escrito en términos de relevancia según se coloque dentro de la estructura retórica y argumentativa del texto. Una segunda ventaja, siguiendo a Eggins, Wignell y Martin (1993: 92), es que a través de la metáfora gramatical se puede generalizar y relacionar fenómenos al concebirlos como entidades. Por lo tanto, una alta densidad léxica y la abstracción del discurso académico junto con un lenguaje impersonal hacen que su comprensión y dominio requiera una enseñanza explícita en todos los niveles de educación.

Finalmente hay que agregar la diferencia primordial acerca del tipo de retroalimentación entre el hablante y el destinatario: en la lengua oral hay una retroalimentación inmediata y un contacto visual y auditivo; en contraste, en la lengua escrita no existe esa retroalimentación ni ese contacto (Eggins, Wignell & Martin, 1993: 92). Esto hace que la lengua oral sea dependiente del contexto para comprender la referencialidad, mientras que la lengua escrita crea un contexto para sí misma dentro de un texto.

Como en esta investigación de doctorado se ponderó la escritura académica de la historia, en la siguiente sección se mencionará las características de esta disciplina y de su discurso escrito.

1.4 El lenguaje académico¹⁵: el discurso de la historia como disciplina

De acuerdo con Fuentes Cortés (2012), el término “historia” en español tiene principalmente tres acepciones: 1) narración de un hecho pasado; 2) hecho pasado; y 3) conocimiento del pasado o ciencia del pasado. Por las características de la historia como disciplina, es una ciencia social que generalmente es considerada dentro de las humanidades.

La historia como disciplina es “el estudio y sistematización de los fenómenos humanos, sociales, económicos y políticos a partir de sus causas y consecuencias, al considerar la relación entre el pasado y el presente” (Montañez Colín; Aguilar Márquez; Bravo Vázquez; *et al.*, 2013: 614). Por lo tanto, en la ciencia histórica se considera tres conceptos fundamentales para realizar la interpretación del pasado en relación con el presente: la temporalidad (Oteiza & Pinuer, 2010), la causalidad y la evidencialidad (Henríquez & Canelo, 2014; Oteiza, Dalla Porta & Garrido, 2014).

Ahora bien, como toda disciplina científica, la historia requiere la generación y transmisión del conocimiento –en este caso acerca del pasado- y para ello es primordial una adecuada expresión escrita, no sólo para construir los hechos históricos y para explicarlos, sino para leer entre

¹⁵ En esta tesis considero sinónimos ‘lenguaje científico’ y ‘lenguaje académico’.

líneas las fuentes consultadas. Es decir, el historiador debe relacionar fenómenos y hacer una abstracción de los hechos históricos que permita reflexionar sobre su papel en el periodo de la historia.

A este respecto, vale la pena citar la definición de historiador que establece el aún vigente Plan de Estudios de 1999 de la Licenciatura en Historia de la UNAM y que aparece en el sitio web del Colegio de Historia - que es la entidad académica de donde se obtuvo el corpus estudiantil de esta investigación-:

“El historiador es el profesional que recopila y ordena los vestigios del pasado humano; lo sistematiza e interpreta; reconstruye los hechos históricos y los explica; identifica procesos sociales o espirituales de distintas duraciones y extensiones, y postula modelos de explicación general o teorías generales del desarrollo histórico. Su campo de actividad comprende la docencia a nivel superior y medio superior, la investigación especializada y la difusión del conocimiento y conciencia de la historia.”¹⁶

¹⁶ Disponible en <http://historia.filos.unam.mx/plan-de-estudios/> (consultado el 10 de mayo de 2014)

Ahora bien, la historia tiene dos paradigmas: una vertiente narrativa y una argumentativa. Esto quiere decir ir de la historia como narración a la historia como argumentación (Coffin, 1997). En los textos históricos de corte narrativo hay un apego a transmitir los hechos históricos en la secuencia tal cual ocurrieron en la temporalidad histórica. En esta clasificación se encuentran la autobiografía, la biografía, el relato histórico (*historical recount*) y la explicación secuencial histórica. Por otra parte, en los textos históricos de corte argumentativo se ordena los hechos históricos de acuerdo a la interpretación que sobre ellos hace el historiador. Por eso los sistemicistas afirman que el orden de los hechos se hace en relación al tiempo del texto. En esta clasificación se ubica dos grandes géneros que serían el reporte y el argumento.

Cabe señalar que los propios historiadores, quienes no persiguen un fin lingüístico en la consideración de los géneros textuales, podrían estar en desacuerdo con esta topología. A este respecto, precisamente Henríquez y Canelo (2014: 144) señalan que si bien Coffin (1997; 2006) separa la narración de la argumentación, en realidad “desde la historiografía esta división no opera como tal”.

Pues bien, la historia como toda ciencia, presenta un lenguaje con una alta densidad léxica, dado sobre todo por un elevado número de

nominalizaciones, tecnicismos y vocabulario especializado, un alto nivel de abstracción, un lenguaje impersonal que acrecienta la objetividad del discurso y precisión. A continuación describiremos cómo se desarrolla este proceso a través de los recursos lingüísticos.

Eggins, Wignell y Martin (1993: 92) han caracterizado los rasgos principales del discurso histórico. En principio ellos identifican una ‘tecnología de la abstracción’ en la historia, que alude a un proceso de pasar de la narración de una historia (*story*) a la interpretación de la historia (*history*) mediante la selección, organización y generalización de los hechos históricos. A esto ellos le llaman un *distanciamiento del pasado recuperable* que se realiza lingüísticamente mediante el uso de la metáfora gramatical. Ellos identifican, por lo menos dentro de la historia que se enseña a nivel primaria y secundaria en un contexto de habla inglesa, que ese distanciamiento se realiza en el discurso de la siguiente manera (Eggins, Wignell & Martin, 1993):

1) Los participantes de la historia pasan de ser concebidos como individuos concretos a ser representados como grupos y clases de personas genéricos (*el proletariado*).

2) Las acciones humanas se conciben como entidades, mediante metáforas gramaticales, principalmente nominalizaciones y grupos

nominales. Esas entidades asumen una existencia: pueden ocurrir, tener lugar, etc.

3) Las entidades son evaluadas con epítetos y atributos.

4) Las secuencias temporales se remplazan por ubicaciones o escenarios. Es por eso que el pasado es dividido en periodos, eras, fases y entonces ocurre la que según los autores podría ser la única forma de taxonomización posible en la historia como ciencia: la taxonomización del tiempo. Esto hace que los nombres de las fases históricas sean el tipo de tecnicismos científicos que crea la disciplina histórica.

5) Las acciones pasan de ser organizadas en el discurso según una secuencia temporal a ser organizadas de acuerdo con una secuencia retórica que establece el texto interpretativo.

6) Las fases pueden ser concebidas como entidades que nacen, se desarrollan y mueren.

7) Las conexiones lógicas se establecen de conjunciones a sustantivos (*la razón, la causa*), verbos (*empezó/terminó*) y preposiciones (*desde el Renacimiento*).

Podemos notar que estos recursos lingüísticos son los que permiten crear esa distancia de la cual se valen los historiadores para postular

“modelos de explicación general o teorías generales del desarrollo histórico”, como se establece en la definición de historiador que se mencionó arriba. Es este distanciamiento del pasado lo que permite su interpretación como objeto de estudio.

Estos rasgos de la lengua escrita son los que en principio hacen que aprender a dominar la lengua escrita sea todo un reto y requiera de enseñanza. Ahora vemos por qué a un estudiante se le dificulta en principio comprender la tecnicidad de los expertos que lee. Esto sucede principalmente porque al haber gran información empacada dentro de los grupos nominales, se ha quedado implícita otra parte de la información a la que el lector no tiene acceso.

En el caso de lenguaje académico de la historia, veamos a continuación en el siguiente ejemplo una cláusula tomada de un artículo de investigación escrito por un experto:

El peso del constitucionalismo iniciado en Cádiz entre 1810 y 1812, la revolución territorial de los pueblos y la erección de Estados soberanos allí donde antes sólo había provincias, el poder destructor y transformador de las guerras y los ejércitos en todo el continente, las experiencias

trasatlánticas de políticos y pensadores, y los lenguajes políticos comunes, han iluminado aspectos que permanecían oscuros desde la perspectiva estrictamente nacional.

(Exp2)

Por otra parte, el discurso de las ciencias humanas y especialmente de la historia se caracteriza “por la construcción de Valoración en el discurso” (Moyano, 2013: 68). Esto significa que en la historia se hace una construcción de los eventos históricos, pero también una interpretación en cuanto su origen, su desarrollo, sus consecuencias y su significado desde la perspectiva del presente. Para que el historiador interprete estos hechos, debe evaluar a los involucrados para señalar su significado y trascendencia como fenómeno a través de una actitud crítica, y debe negociar su propia postura respecto a otros puntos de vista acerca de esos hechos en cuanto a sus causas y sus consecuencias en su discurso.

1.5 Los géneros académicos de esta investigación: el ensayo académico y el artículo científico

En esta sección se expondrá las características de los dos géneros académicos elegidos en esta investigación para abordar la escritura de estudiantes y de expertos del área de historia.

1.5.1 El ensayo

El género ensayístico fue inaugurado en el siglo XVI, en 1580, con Michel de Montaigne (2013 [1595]), quien tenía una inquietud por abordar de forma escrita una reflexión a nivel personal sobre diferentes temas. En términos generales, Weinberg (2006) plantea la siguiente definición de ensayo: “Texto en prosa que manifiesta un punto de vista bien fundamentado, bien escrito y responsable del autor respecto de algún asunto del mundo” (Weinberg, 2006: 20).

La variedad más conocida del género es el ensayo literario, el cual busca la creación del lenguaje, ya que la literatura no le impone al escritor más que la expresión en función del goce estético (Jaimes, 2001: 23).

En los contextos académicos el ensayo es uno de los diferentes géneros escritos con los cuales se evalúa a los estudiantes. Para dar mayor

especificidad al género, en la literatura especializada (Rodríguez Ávila, 2007) se ha decidido llamar 'ensayo académico' a un conjunto de escritos argumentativos y expositivos de los contextos de instrucción, porque resulta una denominación lo suficientemente amplia para abarcar las distintas variedades que podrían existir. Con este apellido es posible hablar de su propósito en concreto. Por eso en esta investigación de doctorado se decidió adoptar este término.

Por sus propósitos como género y sus características empíricas, Rodríguez Ávila (2007) señala que el ensayo académico ocupa un lugar preponderante dentro de las ciencias sociales y las humanidades, pero no se descarta que también pueda escribirse en las ciencias duras.

Además del ensayo, específicamente dentro de la currícula de una licenciatura en historia tanto en universidades de México como en otros países de Latinoamérica, según se reporta en las publicaciones consultadas, otros géneros que escriben los estudiantes de historia son los siguientes: controles de lectura (Henríquez & Canelo, 2014; Oteiza, Dalla Porta & Garrido, 2014), textos de pregunta–respuesta (Ignatieva & Colombi, 2014), exámenes presenciales (Navarro, 2014), monografías (Navarro & Moris, 2012), resúmenes (Ignatieva & Colombi, 2014), reseñas y ensayos (Ignatieva & Colombi, 2014; Zamudio, 2013).

El ensayo académico es el género más común en las aulas (Rodríguez Ávila, 2007), y también Colombi (2003: 79) dice que es el género “más relevante para el desarrollo del lenguaje académico”. El objetivo del ensayo académico es comprobar que el alumno puede hacer un razonamiento acerca de un tema específico, y el texto es evaluado por el docente.

Rodríguez Ávila (2007) propone una caracterización del ensayo académico. De acuerdo con este autor (Rodríguez Ávila, 2007: 152), el ensayo académico tiene un “carácter argumentativo con ciertos rasgos del discurso expositivo”. Esto significa que sus rasgos expositivos consisten en “informar, describir y explicar los hechos” a través de un orden que incluya una introducción, desarrollo y conclusión¹⁷; mientras que, por otra parte, su carácter argumentativo busca un planteamiento axiológico, en el cual se busca influir en el lector, generar un diálogo y persuadirlo acerca de su punto de vista. Esta parte argumentativa del ensayo académico es central en su caracterización como género, ya que “en el ensayo se deben confrontar ideas, apelar a juicio y enunciados ya hechos, defender o demostrar posturas” (Rodríguez Ávila, 2007: 152). Por eso Rodríguez Ávila (2007) recomienda que la escritura de ensayos académicos sea en

¹⁷ En ocasiones por eso se identifica en la literatura que algunos identifican dos tipos de ensayo: ensayo expositivo y ensayo argumentativo. Por eso en esta investigación se prefirió denominarlo ensayo académico.

materias que tengan que ver con temas sociales, ya que así se evita que haya riesgo de plagio, y el estudiante pueda escribir un texto auténtico con su punto de vista.

Ahora bien, revisando la literatura especializada se puede ver que el ensayo académico también es llamado ‘ensayo expositivo’ (Colombi, 2003) y ‘ensayo argumentativo’. Para evitar una subdivisión poco operativa para nuestros propósitos de investigación, se ha decidido incluir bajo el término sombrilla de ‘ensayo académico’ las dos variantes que serían el ensayo expositivo y el ensayo argumentativo, en el entendido de que ambas son consideradas al mencionar el ensayo académico.

De acuerdo con Colombi (2003), la estructura del ensayo académico se divide en tres etapas:

1. Introducción: Se da un preámbulo acerca del tema a tratar y se expresa la tesis que se expondrá en el texto.
2. Desarrollo: Se profundiza en la tesis, dando fundamentos para afirmarla.
3. Conclusión: Se resume las ideas que se plantearon en la parte introductoria y se reitera las bases que se dio para defenderla.

Una vez definido el ensayo, ahora se hablará sobre el artículo científico

1.5.2 El artículo científico

En términos generales se considera que un artículo científico es “un informe escrito y publicado que describe resultados originales de investigación” (Day, 2005: 8). También recibe el nombre de “artículo de investigación”. Es un género que se publica en revistas arbitradas y que es dictaminado por pares. Por la tendencia global, si bien no es el único género que existe, sí es el más importante dentro de las publicaciones especializadas. De acuerdo con Day (2005), el artículo científico generalmente tiene el formato IMRD, que es un acrónimo que hace referencias a las secciones que lo estructuran: Introducción, Métodos, Resultados y Discusión.

Ahora bien, cada disciplina científica posee una cultura específica y una idiosincrasia que influyen en la constitución de sus principios epistémicos y pautas metodológicas para la investigación y transmisión del conocimiento (Oteiza, Dalla Porta & Garrido, 2014). Estas diferencias se reflejan precisamente en las características y estructuras que presenta el artículo científico como género tanto en las ciencias duras como en las blandas. Basta revisar la extensa literatura que se ha publicado abordando el artículo científico como objeto de estudio desde diversas perspectivas

para percatarse de que cada comunidad tiene su propia concepción de este género, a pesar de la pretendida uniformidad del artículo científico. En el caso de la historia, tal como lo expone Fuentes Cortés (2012: 107), en su estudio sobre el artículo científico de la historia en español, “el discurso de la historia tiene fuertes resistencias para ajustar su discurso al formato que impone la ciencia”. Esto tiene que ver con los debates que se dan dentro de la comunidad acerca de la concepción de la historia como ciencia (Fuentes Cortés, 2012: 91), como se verá a continuación.

Para comprender mejor las características del artículo científico en historia, a continuación se hablará un poco más de la investigación de Fuentes Cortés (2012), quien hizo un análisis estructural y retórico de los artículos de investigación de la historia.

En el marco de la epistemología de la historia, Fuentes Cortés (2012: 93) afirma que se ha discutido la esencia narrativa del discurso histórico, a la cual por circunstancias externas se le ha tachado de disminuir el rigor científico de este discurso. Además, nos recuerda este especialista, tradicionalmente la historia se ha escrito en otros géneros, como la crónica y los relatos históricos y sólo hasta a partir del siglo XX en el formato de los artículos científicos.

Este experto analizó desde una perspectiva de las Movidas Retóricas

de Swales (1990) y de la Teoría de las Superestructuras de van Dijk (1997) un corpus de artículos científicos en historia publicados entre los años 2000 a 2008 y tomados de la revistas de la base sciELO Chile.

Fuentes Cortés (2012) examinó las secciones superestructurales: Título, Resumen, Palabras clave, Abstract, Key words, Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones, Notas, Referencias bibliográficas y Agradecimientos. Él notó que en su corpus las dos secciones ausentes eran la metodología y la discusión, las cuales no presentan una referencia explícita y se identifican extractos con una expresión de una Movidia Retórica, los cuales pueden estar al interior de otras secciones (él nos dice que el marco teórico y la metodología pueden ubicarse dentro de la introducción y la discusión dentro de los resultados) o como formas no consecutivas. Asimismo encontró escasa presencia de conclusiones.

Ahora bien, dentro de las secciones superestructurales presentes identificó secciones explícitas –que tuvieran una marca textual, como un subtítulo- e implícitas –identificadas según su ubicación y función comunicativa. Encontró que las tres secciones presentes de forma explícita eran Palabras clave, Referencias bibliográficas y Agradecimientos; y la presentes de forma implícita eran el Título y Resultados.

Otro resultado muy interesante de su estudio (Fuentes Cortés, 2012) que da un cierre al debate acerca de la narración dentro del discurso histórico en este género es el que, por lo menos en su corpus, los artículos científicos de historia presentan una narración y una interpretación de hechos y citan de forma literal las fuentes consultadas. Por lo tanto, el autor dice que la narración y la interpretación resultarían esenciales en el discurso de la historia como las Movidas Retóricas que lo distinguirían de otras ciencias.

Por eso cuando uno revisa la revista de donde se obtuvo nuestro corpus, se observa que en los números más antiguos se llamaba ensayos a lo que hoy se llama artículo científico. Precisamente en entrevista con el editor adjunto él aclaró que recientemente se decidió llamarlo artículo científico por cuestiones de CONACYT. De modo que es la tendencia actual para darle un carácter más riguroso no sólo en fondo sino también en forma a este género textual. Esto porque parecería resultar mucho más fácil de caracterizar un artículo científico como publicación científica que un ensayo, ya que un ensayo puede ser cualquier cosa, desde un ensayo de estudiantes de primaria a un ensayo literario. El mismo término ensayo a secas resulta un tanto evasivo. Por eso en el caso del corpus de estudiantes se le puso el apellido de ensayo académico.

Por lo tanto, una vez que se ha expuesto las características de estos dos géneros académicos, se puede decir que la naturaleza ensayística de los artículos científicos del área de historia los hace comparables con el corpus de ensayos académicos estudiantiles, por lo menos en términos de transitividad y valoración.

1.6 Investigaciones realizadas sobre transitividad y valoración en español y en otras lenguas

En esta sección se hará una mención de las investigaciones más relevantes relacionadas con la transitividad y la actitud realizadas hasta la fecha. Como se verá, los estudios publicados tienen implicaciones para el discurso literario y la estilística, el periodístico y la escritura académica en L1 y L2.

El sistema de transitividad (Halliday & Matthiessen, 2014) ha servido como una herramienta metodológica en el análisis de diferentes géneros y discursos y en distintas lenguas.

En principio, al revisar la literatura especializada se observa que abundan los análisis de transitividad aplicados al **discurso literario**, sobre todo en géneros como novela y poesía, con el objetivo de identificar la

forma como los escritores representan la experiencia de los personajes y su visión de mundo en la obra. Precisamente el propio Halliday (1971) fue pionero en iniciar este tipo de estudios dentro de la estilística, y a partir de entonces surgieron numerosos estudios sobre obras literarias y con frecuencia del inglés: Ventola (1991), Borredón y Obert, (2006), Nguyen (2012), Brooks (2009-2010); y recientemente en español Calle Rosingana (2015).

Por otro lado, por esta posibilidad de rastrear en la cláusula cómo se representa la realidad a través de los tipos de procesos y sus participantes, recientemente se han hecho numerosas investigaciones de transitividad desde la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD), con el objetivo de identificar las ideologías expresadas en los textos (O'Halloran, 2011). Por esta razón uno de los géneros más recurrentes como objeto de estudio desde esta perspectiva es el **discurso periodístico**, en el que se busca determinar cómo se reflejan las ideologías de los medios en la expresión de su postura acerca de figuras políticas y acontecimientos de actualidad. Asimismo a muchos especialistas les interesa usar la transitividad para identificar cómo una misma noticia la comunican diferentes medios desde distintas trincheras y objetivos, como lo han

hecho Chen (2005, 2007a, 2007b), Li (2010), Matu (2008), Yaghoobi (2009), entre otros.

Por otro lado, también se ha utilizado la transitividad para analizar pasajes de **discurso pedagógico en libros de textos** de distintas materias y niveles escolares, pero sobresalen aquellos que abarcan materias como historia, ciencias naturales y geografía (Moss, 2011, 2013; Moss & Mizuno, 2011).

Ahora bien, se ha hecho diferentes estudios de transitividad sobre la escritura académica, y se puede decir que en la revisión de las investigaciones previas se vio en principio que abundan los estudios sobre **escritura académica en inglés para propósitos académicos (*English for Academic Purposes, EAP*)** (Chan & Shum, 2011; Moore, 2007; Saraceni, 2008). A este respecto, se puede mencionar como un ejemplo la investigación de Chan y Shum (2011) acerca de la escritura de ensayos por estudiantes de medicina, encontrando en sus resultados cuantitativos que un buen ensayo académico contiene un gran número de procesos mentales.

Asimismo, se ha utilizado el sistema de transitividad para hacer **propuestas pedagógicas** para la enseñanza de lenguas extranjeras, donde prima el inglés para propósitos académicos. Saraceni (2008) propone el

uso del sistema de transitividad en la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el objetivo de hacer conscientes a los estudiantes de la expresión de la intencionalidad y la ideología que se puede presentar en el lenguaje. Para ello propone actividades donde esto sea visible a través de tareas en clase usando artículos de la prensa, donde haya ambigüedades que sólo sean obvias a través de un análisis de los tipos de procesos elegidos y los participantes implicados. De modo que por medio de la transitividad y de la forma semántica de los verbos es posible rastrear la ideología, las actitudes y posturas del autor respecto al tema, y ayudar a los aprendientes a la interpretación de los textos y a aprender que no sólo sepan cómo decir las cosas sino también a escoger qué tanta información dar en los textos.

Ahora bien, en el caso de la **escritura académica en español como L1**, se reportan numerosas investigaciones de la transitividad, como se mencionará a continuación.

En principio cabe mencionar, como antecedente más próximo a esta investigación de doctorado, que existe una caracterización de los géneros textuales dentro de la Licenciatura en Historia de la UNAM. De 2006 a 2010 se realizó el proyecto *El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (Ignatieva & Colombi,

2014), en el que participaron la UNAM y la Universidad de California (UC, Davis). El objetivo fue “analizar el lenguaje escrito por estudiantes de letras, historia y geografía y producir un corpus digitalizado de géneros académicos y de textos escritos en el área de las humanidades¹⁸”. Con respecto a los textos de historia que recopilaron de la Licenciatura en Historia de la UNAM, los participantes del proyecto encontraron los siguientes géneros académicos, dando descripciones de su estructura y sus características textuales desde la LSF (Ignatieva & Colombi, 2014: 21):

- 1) Resumen [síntesis^opinión]: Es una síntesis de una lectura asignada en el que se da una opinión sobre la misma.
- 2) Género de pregunta-respuesta: No cuenta con una estructura particular detectable.
- 3) Ensayo [tesis^argumentos^reiteración]: Es una exposición de la opinión del autor sobre un determinado tópico; se hace una aportación de evidencia; y se hace una reiteración de la opinión.

¹⁸ Consultado en <http://dla.cele.unam.mx/sistemico/interiores/proyectos1.html> (consultado el 31 de marzo de 2016)

En el caso del ensayo, ellas identificaron que este género posee un mayor número de temas múltiples y complejos, metáforas gramaticales y elementos interpersonales (Ignatieva & Colombi, 2014: 21).

Ahora bien, en proyectos sucesivos dirigidos por la Dra. Natalia Ignatieva se ha investigado la transitividad en el corpus estudiantil de la parte mexicana del corpus CLAE (Corpus del Lenguaje Académico en Español). Uno de los proyectos se enfocó en estudiar los procesos verbales en estos textos estudiantiles, sobre todo de literatura y de historia (Ignatieva, 2008a, 2008b, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014; Ignatieva & Zamudio Jasso, 2012; Ignatieva, Herrero Rivas, Rodríguez Vergara & Zamudio Jasso, 2013; Zamudio Jasso, 2013). Ignatieva, Herrero Rivas, Rodríguez Vergara y Zamudio Jasso (2013) encontraron que los procesos verbales tienen un papel relevante en textos de literatura y de historia correspondientes a los géneros de ensayo, reseña y preguntas-respuestas escritos por estudiantes. Sin embargo, en una comparación con artículos de investigación, hallaron que estos textos escritos por profesionales presentaron un mayor número de procesos verbales que el total de todos los géneros estudiantiles juntos, lo cual podría ser debido a la mayor experiencia de los expertos.

Ahora bien, como parte de este proyecto sobre procesos verbales y en mi tesis de maestría abordé el género de artículo científico del área de lingüística aplicada, pero en español y en ruso. En mi investigación (Herrero, 2012, 2013) encontré que los procesos verbales, tanto en español como en ruso fueron muy frecuentes con relación al número de cláusulas y que estos procesos presentan una variedad significativa dentro del grupo léxico-semántico. Sin embargo, hubo una variación en la frecuencia de estos procesos, siendo mayor en español.

Por otro lado, cabe mencionar que en la revisión de la literatura especializada también se encontró que la escritura académica se ha estudiado de manera exhaustiva desde diferentes enfoques lingüísticos. En el caso de la TVA, actualmente hay una tendencia por estudiar la escritura argumentativa de los estudiantes de licenciatura. A este respecto podemos mencionar, en primer lugar, la investigación de Lee (2015), quien estudió ensayos académicos de estudiantes australianos, y encontró que la valuación es el tipo de apreciación más frecuente, ya que es usado para estimar el valor de una entidad. En el contexto de la UNAM, Valerdi (2013) también analizó ensayos en inglés del área de literatura y encontró que tanto la apreciación como el juicio fueron los dos tipos de actitud más frecuentes en sus textos.

Ahora bien, otra investigación muy valiosa para nuestros propósitos es la siguiente: Flores Aguilar, Mendoza Guerrero y Corrales Burgueño (2012) han contribuido a la caracterización de la escritura en español de estudiantes universitarios, abarcándola desde la competencia comunicativa escrita. A partir de una investigación doctoral sobre escritura estudiantil (Flores Aguilar, 2008), ellos presentaron en un artículo de investigación los resultados de un estudio donde consideraron la relación entre la competencia comunicativa escrita, la ansiedad ante la escritura y la institución en la que estudiaban los sujetos seleccionados. Los sujetos debían redactar un texto argumentativo que era una carta a un servidor público, así como responder un cuestionario sobre ansiedad ante la escritura, y otro acerca de cómo se percibían en su papel de redactores. Ellos consideraron esta competencia comunicativa en cuatro subtipos: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. Aunque afirman que los resultados no permiten concluir que la ansiedad ante la escritura tenga influencia en la competencia comunicativa escrita, sí notaron que a los estudiantes no les preocupa su manera de escribir. Esto se traduce en que los estudiantes carecen de competencias estratégicas, en cuanto a que no planean, ni revisan lo que escriben, como sí lo haría un escritor experto. Y otro resultado muy interesante es, de acuerdo con los

autores, que los estudiantes respondieron que sí les gusta escribir, pero en términos creativos y no académicos, es decir, escritura creativa y no académica. Entre las razones reportadas, los alumnos aducen a que no les gusta el hecho de revisar y escribir siguiendo las instrucciones del docente.

Por otra parte, se ha estudiado el discurso histórico desde distintos métodos y basándose en diferentes teorías. Revisando la literatura, uno nota que dentro de la LSF y la TVA se ha hecho estudios del discurso histórico pero principalmente en contextos pedagógicos con fines de alfabetización académica de la historia. Esos estudios son los de Coffin (1997, 2002, 2006); Eggins, Wignell y Martin (1993); Schleppegrell, Achugar y Oteiza (2004); Barnard (2001); Cullip (2007); Rajandran (2012), sólo por citar algunos, para analizar el discurso de historia. Estos estudios, al concentrarse en el discurso pedagógico de la historia, han abarcado la enseñanza secundaria y media superior. De modo que sobresalen las investigaciones sobre los libros de texto de historia.

En el caso de los estudios en español, se observa que Chile ha sido uno de los países que más ha investigado el discurso de la historia en español. En principio sobresalen las investigaciones de Oteiza y sus colegas para estudiar el **discurso pedagógico en libros de textos** de

distintas materias y niveles escolares como educación secundaria y media superior (Oteíza, 2009; Oteíza & Pinto, 2008, Manghi Haquin, 2013). Por otra parte, otros estudios que existen son los de Henríquez y Canelo (2014), quienes analizaron el género “control de lectura” de historia desde la alfabetización académica. En otro estudio, Henríquez y Ruiz (2014) han estudiado los ensayos de estudiantes adolescentes para analizar la construcción de la causación histórica. Asimismo, también Fuentes Cortés (2012) ha analizado el discurso de la historia en los artículos científicos en español (aunque lo hace desde la propuesta de Swales).

Por otro lado, en Argentina y siguiendo con el tema del discurso histórico, también destacan las investigaciones de Navarro y Moris (2012), quienes ha estudiado el género de monografías, y Navarro (2014) ha analizado los exámenes. En otro estudio, Ghio y Mónaco (2014) han hecho una caracterización del discurso historiográfico; y Mónaco y Fernández (2008) hacen una evaluación acerca de los aportes de la LSF, la Teoría de la Valoración y el ACD en el estudio del discurso historiográfico.

En lo que respecta a México sólo se ha encontrado que Ignatieva y Zamudio (2012) y Zamudio (2013) han estudiado el discurso de la historia desde la LSF. Ignatieva y Zamudio (2012) analizaron de modo cuantitativo y cualitativo en términos contrastivos de los procesos verbales en escritos

estudiantiles de literatura e historia en español. Tomaron los textos del Corpus de Lenguaje Académico en Español (CLAE). Compararon dos géneros, que fueron pregunta-respuesta y ensayo, en dos áreas (literatura e historia). Realizaron un análisis de frecuencia de procesos verbales, grupo léxico-semántico, así como de participantes y estructuras de proyección. Ellas encontraron una presencia significativa de los procesos verbales en ambas áreas, y el verbo más frecuente fue 'decir'.

Para nuestros propósitos, a continuación se mencionará una investigación que ha usado de forma complementaria tanto la transitividad como la teoría de la valoración para análisis del discurso, y la cual es el estudio de Oteíza y Pinto (2008), quienes investigaron el discurso de textos de historia en español. Oteíza ha investigado la historia contemporánea de Chile y, por su parte, Pinto la de España. Ellos en un estudio conjunto presentan un análisis de la dictadura y la transición a la democracia representados en libros de texto. Encontraron que gracias al análisis de la transitividad fue posible rastrear la expresión de la agencia, la elaboración de la responsabilidad y la causalidad. Hallaron que en los pasajes de esos libros de texto se tiende a un discurso conciliatorio, en el que se usan nominalizaciones para evitar señalar las responsabilidades en los hechos, se impersonalizan los procesos a través de la voz pasiva, se usa

un lenguaje eufemístico refiriéndose a los eventos, y sólo se asigna responsabilidad a las acciones de grupos extremistas. En el caso de la valoración y específicamente sobre la actitud, encontraron que aunque se expresaba un juicio negativo, estos en contadas ocasiones se expresaban hacia algún actor explícito y más bien eran impersonalizados. Ellos concluyen que presentar una versión “sanitizada” y simplificada de la historia reciente donde nadie es culpable perpetuaba el discurso oficial e impide el pensamiento crítico de los estudiantes hacia el pasado y la historia. Cabe señalar que a este respecto Rajandran (2012) también analizó el lenguaje en libros de texto de historia en malayo. Utilizó la transitividad como método para el ACD y encontró el mismo discurso conciliatorio.

Éste ha sido un panorama muy breve de las investigaciones previas realizadas hasta la fecha y que se relacionan con el tema de esta tesis de doctorado. Ahora es momento de conocer la metodología del estudio en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

En este capítulo se dará los pormenores acerca de las bases metodológicas del análisis efectuado en esta investigación de doctorado, que estuvo sustentada en las propuestas de la Lingüística Sistémico Funcional (en adelante LSF) y la Teoría de la Valoración (en adelante TVA). Se expondrá los objetivos, las hipótesis, el diseño del corpus, las unidades de análisis y el procedimiento de análisis, que se realizó en dos etapas: el análisis de transitividad, que abarcó el nivel léxico-gramatical de la lengua, y el análisis de valoración, que se realizó en el nivel semántico-discursivo.

2. EL ESTUDIO

2.1 Objetivos

El objetivo general es caracterizar el lenguaje académico en textos estudiantiles y de expertos en español y pertenecientes al área de historia, identificando sus semejanzas y sus diferencias en cuanto a la expresión de los significados evaluativos, específicamente de actitud, así como el papel que tienen los tipos de procesos del sistema de transitividad en estos



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.

significados. De este modo se podrá dar una descripción de los rasgos de la escritura académica en el área de historia.

Los objetivos específicos para realizar este estudio son:

1. Identificar y analizar los procesos presentes en un corpus de textos estudiantiles y de académicos mediante la clasificación de las cláusulas en seis tipos conforme al sistema de transitividad
2. Identificar y analizar los elementos evaluativos que expresan actitud en términos de afecto, juicio y apreciación en cada uno de los seis tipos de cláusulas
3. Comparar los datos de actitud por cada uno de los seis grupos de cláusulas
4. Identificar cuáles son los tipos de cláusulas que están más asociados a la expresión de la actitud
5. Identificar las semejanzas y las diferencias de los tipos de cláusulas y la expresión de la actitud en los textos de estudiantes y expertos

2.2 Hipótesis

En este estudio se hará una comparación de la escritura de estudiantes y de académicos en español en cuanto a la transitividad desde la LSF y los

significados evaluativos desde la TVA. Por lo tanto, a continuación se enunciará las hipótesis que se busca comprobar:

La hipótesis nula sobre la transitividad

H_{01} = No hay una variación en la transitividad en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, a pesar de que se trate de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

La hipótesis nula sobre los significados evaluativos

H_{02} = No hay una variación en los significados evaluativos de actitud en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, a pesar de que se trate de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

La hipótesis sobre la transitividad

H_{1a} = Hay una variación en la transitividad en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de

textos escritos con diferente nivel de experiencia, y que se manifiesta en una frecuencia variable de los tipos de procesos.

Las hipótesis sobre la valoración

H1b= Hay una variación en cuanto a la frecuencia de cláusulas con valoración (actitud) en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

H2b= Hay una variación en la frecuencia de los tipos de cláusulas con actitud en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

H3b= Hay una variación en la frecuencia de los tipos de cláusulas y los tipos de actitud que están asociados, en términos de afecto, juicio y apreciación, en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

H4b= Hay una variación en la frecuencia de la polaridad de la actitud en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

H5b= Hay una variación en la realización de la actitud en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

H6b= Hay una variación en la expresión explícita del evaluador y del autor en la expresión de la actitud en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

Hipótesis sobre la relación entre los tipos de cláusulas y la actitud

H1c= Hay una relación entre determinados tipos de cláusulas y la expresión de la actitud.

H2c= Hay semejanzas y diferencias del uso de los tipos de cláusulas en la expresión de la actitud en textos de estudiantes y expertos.

Cada una de estas hipótesis serán confirmadas o rechazadas conforme a los resultados obtenidos en el análisis.

2.3 Corpus

Con la finalidad de analizar de forma cuantitativa y cualitativa los tipos de cláusulas y el lenguaje evaluativo en textos estudiantiles y de expertos en español, se conformó un corpus, considerando los siguientes criterios de selección:

- 1) Que hubieran sido escritos por autores mexicanos
- 2) Que fueran textos en español
- 3) Que fueran muestras recientes (a partir del año 2000 hasta 2011)
- 4) Que pertenecieran a los géneros académicos más representativos del área de historia
- 5) Que trataran temas de historia

Siguiendo estos criterios se recopiló 30 textos en español distribuidos de la siguiente forma:

- 20 ensayos académicos recientes de estudiantes de la Licenciatura de Historia de la UNAM (sistema escolarizado, el cual consta de 8 semestres), divididos en dos partes: 10 ensayos de Primer Semestre, y 10 ensayos de Octavo Semestre. Por lo tanto, fueron escritos por 20 estudiantes distintos. Todos los ensayos fueron recopilados en su totalidad en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, campus Ciudad Universitaria.
- 10 artículos científicos recientes y publicados en la revista arbitrada e indizada sobre historia *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México* (UNAM-IIH)

Cabe señalar que se recopiló textos de dos semestres diferentes y alejados entre sí, porque yo considero que analizar textos de estudiantes principiantes y avanzados de licenciatura podría ayudar a tener un panorama más amplio de las características de la escritura estudiantil, ya que en el transcurso de los estudios generalmente los estilos de escritura de los alumnos van transformándose conforme ellos reciben retroalimentación por parte de los profesores. Precisamente en la

literatura especializada se ha reportado (*cf.* Lee, 2008a, 2008b) diferencias de escritura en los textos de alumnos de los primeros semestres respecto de aquellos de los últimos semestres de una licenciatura; de modo que una recopilación con estas características podría arrojar luz al desarrollo de aspectos valorativos en la escritura estudiantil, a pesar de que se trate de sujetos de distintos semestres –es decir, aunque no sea un estudio longitudinal-.

Por otra parte, también es necesario explicar por qué se recopiló sólo 30 textos para el corpus. Esto se debe a motivos de tipo metodológico: En primer lugar, los textos de los estudiantes, recopilados en formato impreso, debían ser transcritos por mí a formato digital para analizarlos usando un software de anotación de corpus; en cambio, los textos de expertos fueron descargados de internet, sin embargo, resultaron más extensos que los estudiantiles. En segundo lugar, se haría un análisis muy detallado, principalmente en la fase de valoración, y este análisis sería de tipo semi-automático, ya que yo debía etiquetar las estructuras dentro del corpus. Por lo tanto, no sería posible trabajar con un corpus demasiado grande si se tenía como objetivo concluir la investigación en tiempo y forma.

A continuación se presenta el Cuadro 2.1, donde se muestra las

características generales de los 30 textos seleccionados y analizados en esta investigación:

Cuadro 2.1. Características generales de los treinta textos analizados

ÁREA	GÉNEROS	AUTORES	DISTRIBUCIÓN POR LA CALIFICACIÓN OBTENIDA		NÚMERO DE PÁGINAS POR TEXTO (aprox.)	NÚMERO DE TEXTOS	PERIODO
historia	ensayos académicos	10 estudiantes de 1° semestre de licenciatura	7	2 textos	10-15 páginas	10	diciembre de 2012
			8	3 textos			
			9	3 textos			
			10	2 textos			
	ensayos académicos	10 estudiantes de 8° semestre de licenciatura	7	3 textos	10-15 páginas	10	junio de 2013
			8	2 textos			
			9	3 textos			
			10	2 textos			
	artículos científicos (publicados)	10 expertos	-----		20 a 40 páginas	10	de 2003 a 2012

2.3.1 Corpus de alumnos principiantes

Los 10 textos de estudiantes de Primer Semestre fueron recopilados en su totalidad en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, campus Ciudad Universitaria, y corresponden a la materia “Introducción a la historia”. Son ensayos académicos entregados al profesor en forma impresa como trabajos finales en 2012 para la evaluación semestral de la asignatura. La

instrucción que les dio el catedrático fue desarrollar en un ensayo uno de los siguientes dos temas a elegir: 1) la verdad en la Historia, o bien, 2) la función social del historiador. Todos los textos tienen calificaciones, donde la nota más baja fue 7 y la más alta 10, y cuentan con comentarios por parte del profesor. Se escogió ensayos que tuvieran diferentes calificaciones, desde la más baja a la más alta, sólo como un parámetro para tener variedad respecto a la calidad de los textos.

Se eligió estos ensayos académicos porque son los que usualmente entregan los alumnos de las Licenciaturas en Humanidades y de Ciencias Sociales para ser evaluados de forma semestral¹⁹. Generalmente en los primeros semestres el profesor decide el tema a desarrollar, en ocasiones con puntos específicos del tema y el alumno debe hacerlo a través de un género argumentativo, que en este caso es el ensayo. Por lo tanto, el ensayo académico es el género más común y representativo en esta etapa inicial en la Licenciatura en Historia.

Una vez teniendo los 10 textos recopilados, a cada uno se le asignó un ID, que fue codificado bajo los siguientes criterios²⁰:

¹⁹ Conozco esta situación porque estudié la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas.

²⁰ Se siguió este mismo criterio también para los textos de Octavo Semestre (Est&T#). En el caso de los textos de expertos, sólo se puso Exp#.

Codificación del ID de los textos	
Autor	Est1 (Estudiante de 1º Semestre)
Número de Texto	T# (Texto número #)

Por ejemplo: Est1T1, donde

Est1 = Estudiante de 1º Semestre

T1 = Texto número 1

En el Cuadro 2.2 se muestra la lista de los diez textos de alumnos de Primer Semestre, con su respectivo ID, el título, el año, la materia y el tema del ensayo (En la parte final de esta tesis, en el apéndice, se podrá consultar la referencia bibliográfica completa de todos los textos del corpus). A este corpus se le llamó EST1:

Cuadro 2.2. Los diez ensayos de alumnos principiantes de la Licenciatura
en Historia

Corpus EST1				
Textos de alumnos de Primer Semestre				
Género: Ensayo académico				
ID DEL TEXTO	TÍTULO	AÑO	MATERIA	TEMA DEL ENSAYO
Est1T1	“La función social del historiador”	2012	Introducción a la Historia	función social del historiador
Est1T2	“Los dioses como imagen del hombre: La función social del historiador”	no se especifica	Introducción a la Historia	función social del historiador
Est1T3	“Función social de la historia”	no se especifica	Introducción a la Historia	función social del historiador
Est1T4	“La función social del historiador”	no se especifica	Introducción a la Historia	función social del historiador
Est1T5	“La función social del historiador”	no se especifica	Introducción a la Historia	función social del historiador
Est1T6	“Sobre la verdad histórica para Edmundo O’Gorman”	2012	Introducción a la Historia	la verdad en la Historia
Est1T7	“La verdad en la historia”	no se especifica	Introducción a la Historia	la verdad en la Historia
Est1T8	“Sobre la función social del historiador”	2012	Introducción a la Historia	función social del historiador
Est1T9	“Sobre la función social del historiador o ¿para qué servimos?”	no se especifica	Introducción a la Historia	función social del historiador
Est1T10	“La novela histórica: un diálogo entre la historia y la verdad”	2012	Introducción a la Historia	la verdad en la Historia

2.3.2 Corpus de alumnos avanzados

Los 10 textos de estudiantes de Octavo Semestre también fueron recopilados en su totalidad en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, campus Ciudad Universitaria. Fueron ensayos académicos entregados al profesor en formato impreso como trabajos de evaluación semestral para una de las siguientes dos materias:

1) “Teoría Económica”: Debían hablar sobre el papel de la Escuela Clásica de economía en Iberoamérica.

2) “Revoluciones Burguesas”: Debían tocar algún aspecto de su interés respecto a la Revolución Francesa.

Los diez textos tienen sus respectivas calificaciones, notas y comentarios por parte del profesor.

Aunque se trata de un conjunto de ensayos –como en Primer semestre-, estos ensayos tienen la particularidad de que fueron escritos por estudiantes de Octavo Semestre a quienes en este estudio se les supone con más experiencia en la escritura de trabajos académicos, tanto en la redacción como en la lectura y consulta de referencias bibliográficas.

De modo que estos estudiantes de Octavo Semestre podrían tener más ventaja frente a la “inexperiencia” de los de Primer Semestre.

En Cuadro 2.3 se muestra la lista de los diez textos de alumnos de Octavo Semestre, con su respectivo ID, el título, el año, la materia y el tema del ensayo. A este corpus se le llamó EST8:

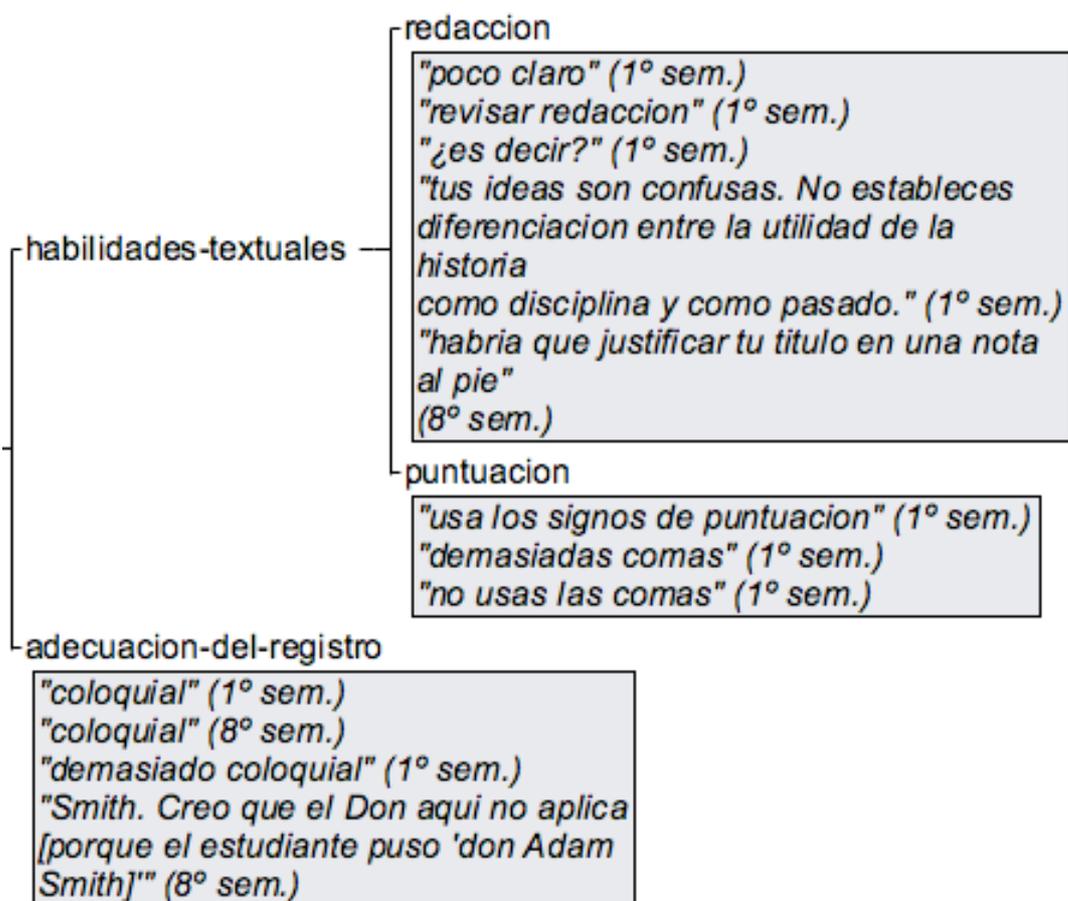
Cuadro 2.3. Los diez ensayos de alumnos avanzados de la Licenciatura en Historia

Corpus EST8				
Textos de alumnos de Octavo Semestre				
Género: Ensayo académico				
ID DEL TEXTO	TÍTULO	AÑO	MATERIA	TEMA DEL ENSAYO
Est8T1	“El papel de los Clásicos en Iberoamérica”	no se especifica	Teoría Económica	el papel de la Escuela Clásica de economía en Iberoamérica
Est8T2	“María Antonieta y Luis XV a través de una novela”	no se especifica	Revoluciones Burguesas	la Revolución Francesa
Est8T3	“El Terror”	no se especifica	Revoluciones Burguesas	la Revolución Francesa
Est8T4	“El cine como medio de difusión del conocimiento histórico: <i>María Antonieta (2006)</i> ”	2013	Revoluciones Burguesas	la Revolución Francesa
Est8T5	“La crisis de 1929 en México”	2013	Teoría Económica	el papel de la Escuela Clásica de economía en Iberoamérica
Est8T6	“Los clásicos: El liberalismo económico en Iberoamérica”	2013	Teoría Económica	el papel de la Escuela Clásica de economía en Iberoamérica
Est8T7	“México y la crisis de 1929-1932”	no se especifica	Teoría Económica	el papel de la Escuela Clásica de economía en Iberoamérica
Est8T8	“Los daños del ‘Keynesianismo’ en Latinoamericana [sic] en su proceso de globalización”	no se especifica	Teoría Económica	el papel de la Escuela Clásica de economía en Iberoamérica
Est8T9	“El papel del ciudadano en la Revolución Francesa”	no se especifica	Revoluciones Burguesas	la Revolución Francesa
Est8T10	“Historia de la moda en el siglo XVIII”	no se especifica	Revoluciones Burguesas	la Revolución Francesa

Antes de hablar de las características del corpus de expertos, es pertinente hacer una acotación. Al haber recolectado en su estado original los dos corpus, fue posible leer las glosas y los comentarios que el docente escribió en los textos estudiantiles como parte de la retroalimentación en su evaluación. Resulta valioso para nuestros propósitos presentar al lector las observaciones del docente respecto al contenido y la forma de los textos de cada estudiante, ya que en el Capítulo IV en la discusión de los resultados se abundará al respecto.

Por lo tanto, a continuación en el Cuadro 2.4 se reproduce estas glosas del docente, tanto positivas como negativas. Se verá que fueron agrupadas y clasificadas de acuerdo a los siguientes rubros: habilidades textuales (redacción y puntuación); adecuación del registro; estrategias para citar fuentes; estrategias de planificación textual; conocimiento del tema; argumentación; y voz del estudiante.

Cuadro 2.4. Glosas del docente en los textos estudiantiles
de Primer Semestre y Octavo Semestre



estrategias-para-citar-fuentes

"citar" (8º sem.)
"¿cita?" (1º sem.)
"¿información obtenida de...?" (8º sem.)
"bibliografía incompleta" (1º sem.)

estrategias-de-planificacion-textual

"muchos errores. parece que lo hiciste a la carrera." (1º sem.)
"usa párrafos más cortos" (1º sem.)
"justificar [poner justificado el cuerpo de texto]" (1º sem.)

conocimiento-del-tema

"este uso no es social" (1º sem.)
"tocas algunos puntos importantes, pero no terminas por decir cuál es la función social [de la historia]" (1º sem.)
"nunca hablas de la función que tiene o podría tener el historiador" (1º sem.)
"este es un uso social, lo hubieras desarrollado" (1º sem.)
"¿y esto como se relaciona con la historia" (1º sem.)
"hasta aquí [en la conclusión] empiezas a exponer cuál es la función social de la historia" (1º sem.)

L argumentacion

"falta argumentar mas solidamente. No trabajas los temas asignados, parece que 'reciclaste' un trabajo de historiografia" (1º sem.)

"tienes que argumentar esto" (1º sem.)

"¿cual es el punto?" (1º sem.)

"tienes bibliografia, pero no hay aparato critico" (8º sem.)

"no hay conclusion ni interpretacion personal" (8º sem.)

"no hay una problematica, un trabajo de investigacion. Solo rastreas a los personajes en la obra." (8º sem.)

"es preferible no enlistar, sino describir e interpretar." (8º sem.)

"gran ensayo" (8º sem.)

"muy bien" (8 sem.)

"creativo. Abordaste el tema dado de manera propositiva. Cierras con preguntas muy interesantes." (1º sem.)

-voz-del-estudiante

"seria bueno que lo dijeras con tus propias palabras." (1º sem.)

"¿y tu que piensas del personaje de Maria Antonieta?" (8º sem.)

"falta tu analisis, mas que citar a un autor, que puedes recuperar tu acerca de la situacion de Mexico" (8º sem.)

2.3.3 Corpus de expertos

En esta investigación además se eligió estudiar la escritura académica de historiadores expertos. Por lo tanto, se seleccionó artículos científicos publicados en una revista académica del área de historia, específicamente *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*.

En términos generales un artículo científico es “un informe escrito y publicado que describe resultados originales de investigación” (Day, 2005: 8). Siguiendo a Day (2005), el artículo científico tiene el formato IMRYD, que es un acrónimo que hace referencia a las partes que lo componen: Introducción, Métodos, Resultados y Discusión.

Sin embargo, para conocer con mayor precisión en qué consiste el artículo científico de historia, se entrevistó al editor adjunto de la revista *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, de donde se obtuvo el corpus de expertos. A partir de esta entrevista se obtuvo la siguiente definición del artículo científico del área de historia: Es un texto dictaminado y publicado en el que se presenta una investigación propia y original que se sustenta con una metodología que se apega a la historiografía, y que demuestra que tiene un aparato crítico para realizar una discusión historiográfica, donde el autor logra una reflexión novedosa

y convence con solidez metodológica, con hallazgos y con una adecuada expresión en su escritura.

Precisamente, de acuerdo con el sitio electrónico donde se da una presentación de la revista, se señala que los textos de esta publicación en su mayoría son “notables por su rigor analítico, profundidad crítica y revisión exhaustiva de fuentes documentales así como por su imaginación y buena pluma”²¹.

Pues bien, los artículos científicos fueron recopilados de la revista arbitrada e indizada sobre temas de historia que lleva por nombre *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*²². Esta publicación, que apareció por primera vez en 1965, tiene una periodicidad semestral y es editada por el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH) de la Universidad Nacional Autónoma de México, y cuenta con una versión impresa y una electrónica. Las temáticas que aborda corresponden a la historia de México en la época moderna y contemporánea, es decir, abarca el siglo XIX y el siglo XX, a partir de los

²¹ Consultado en: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/moderna/moderna.html>

²² Está incluida en los siguientes índices: SciVerse Scopus de Elsevier; SCIELO México; E-journal; Latindex; Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM; Catálogo de revistas científicas y arbitradas de la UNAM 2010; Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE); Catálogo de revistas del Subsistema de Humanidades de la UNAM; Hispanic American Periodical Index (HAPI); America: History and Life (ABC-CLIO); y H-México. Además, de acuerdo con el *Catálogo de revistas científicas y arbitradas 2010* (Ortiz Ortega & Vidal Castro, 2010), esta revista fue integrada en 2007 en el índice de excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

procesos de independencia, con líneas de investigación como: Historiografía; Historia política; México y el mundo; Historia de las ideas; Historia económica; Historia militar; Historia de la prensa; Metodología y teoría de la historia; Historia cultural; Historia de las instituciones; Historia intelectual; Historia social; Historia de viajeros; Biografía; Movimiento obrero; Historia regional; e Historia de la ciencia.

Los géneros que contiene son artículos científicos, reseñas de libros y documentos, y pueden publicarse en español o en inglés. Todos los textos para publicación deben ser inéditos y tener de entre 8000 y 12000 palabras, incluidas notas a pie de página, tablas, etc. Por tratarse de una revista arbitrada, todos los textos son sometidos a un arbitraje confidencial de por lo menos dos pares.

Hay que señalar que la gran mayoría de los artículos científicos de esta publicación cuentan con un resumen curricular del autor, en el que se especifica su nacionalidad, grado académico, publicaciones, institución de adscripción, especialidad y dirección de correo electrónico. Entonces al contar con la biodata del autor, se tuvo mayor certeza de que pertenecen a la población seleccionada, que en este caso fue la de autores expertos mexicanos y que publican en español.

Cabe mencionar que la principal razón por la que se eligió esta

publicación es porque tiene una versión impresa y una electrónica. Por lo tanto, fue de gran ayuda que los textos estuvieran disponibles en formato PDF, lo cual facilitó poder pasarlos a formato plano (.txt) para cargarlos al software UAMCorpusTool, con el que se hizo el análisis de los textos. Como se abundará más adelante al respecto, no se tuvo esta facilidad en el caso de los 20 textos estudiantiles, los cuales yo tuve que transcribir del papel a computadora. Por otra parte, el hecho de que los artículos estuvieran disponibles en el sitio de internet de la revista solucionaba la cuestión de los derechos de autor, pues al ser de libre acceso podían ser usados para esta investigación, cuidando siempre citar de manera adecuada la fuente²³.

Teniendo esta información, se tomó cada texto de experto del sitio de la revista empezando a partir de los números más recientes, hasta recopilar los diez textos requeridos, siempre y cuando tuvieran la biodata. Después se le asignó un ID para identificarlo (Exp#). A este corpus se le llamó EXP.

²³Se pueden consultar los números de esta revista en:
<http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/moderna/ehmcnums.html>

En el Cuadro 2.4 se presenta la lista de los diez artículos científicos de historia que conformaron el corpus; cada uno cuenta con su respectivo ID, el título y el año de publicación:

Cuadro 2.5. Los diez artículos científicos de historia escritos por expertos

Corpus EXP		
Textos de expertos		
Revista: <i>Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México</i>		
Género: Artículo científico de historia		
ID DEL TEXTO	TÍTULO	AÑO
Exp1	“La voz y la letra en torno a Nicolás Romero: el pueblo y las élites en la creación del heroísmo chinaco”	2011
Exp2	“El radicalismo republicano en Hispanoamérica: un balance historiográfico y una propuesta de estudio”	2011
Exp3	“Santannismo, reforma liberal y las campañas de Puebla en 1856”	2010
Exp4	“Lucha metodista por la templanza en Estados Unidos y México, 1873-1892”	2010
Exp5	“¿Técnicos contra universitarios? Un debate parlamentario sobre la educación superior, 1932”	2010
Exp6	“Historia y ontología en México: 50 años de Revolución”	2010
Exp7	“Negociaciones para la modernización urbana: la demolición del mercado del Parián en la ciudad de México, 1843”	2009
Exp8	“La logística del ejército federal: 1881-1914”	2008
Exp9	“Juárez, las relaciones diplomáticas con España y los españoles en México”	2007
Exp10	“El mito de la riqueza de México. Variaciones sobre un tema de Cosío Villegas”	2003

Como se observa en el Cuadro 2.4, se eligió artículos científicos de esta publicación de un periodo de 8 años, esto es, de 2003 a 2011. Esta decisión obedeció a que justo 2013 fue el año en que inició esta investigación de doctorado, y entonces se dio comienzo a la selección y

recolección del corpus desde el número más reciente de esta revista (en la que por cada número semestral aparecen de entre dos a cuatro artículos). Se observa que los diez artículos abordan distintos temas que comprenden el siglo XIX y XX en la historia de México e Hispanoamérica.

2.3.4 Extensión de los tres corpus

A continuación se presenta la extensión de los tres corpus en la Tabla 2.1, mostrando el número y el promedio de palabras, de cláusulas y de procesos. En el caso del número de palabras -el cual incluye todas las palabras, menos las de las notas a pie-, se obtuvo esta cifra con ayuda del software UAMCorpusTool (O'Donnell, 2007, versión 2.8.10 para Mac), que se usó para esta investigación. En cambio, el número de cláusulas y procesos se obtuvo de forma semi-automática al final del análisis de transitividad, ya que el número de procesos etiquetados en el corpus correspondió sólo a las cláusulas del autor, tanto finitas como no finitas, que estaban en el cuerpo del texto, y se ignoró las cláusulas dentro de las citas textuales, así como también las de los *abstracts*, gráficas, tablas y notas a pie de página. Por esta razón es que el número de cláusulas y procesos considerados fue el mismo dentro de cada corpus, como se ve

en la Tabla 2.1 a continuación:

Tabla 2.1. Número y promedio de palabras, cláusulas y procesos en cada corpus

	N. de palabras²⁴	Promedio de palabras en cada texto	N. cláusulas	Promedio de cláusulas en cada texto	N. de procesos
EST1	29055	2905.5	3364	336.4	3364
EST8	26863	2686.3	2438	243.8	2438
EXP	85749	8574.9	8053	805.3	8053
TOTAL	141667		13855		13855

En la Tabla 2.1 se ve que el corpus EST1 tuvo 29055 palabras, mucho mayor que el corpus EST8, que tuvo 26863 palabras, pero el más numeroso de los tres fue el corpus EXP con 85749. Se obtuvo los promedios de palabras por corpus y los valores se presentan así: EST1 con 2905.5, EST8 con 2686.3 y EXP con 8574.9.

Otra relevante información acerca del corpus presentada en la Tabla 2.1 tiene que ver con el número de cláusulas y de procesos por corpus. Lo que llama la atención es que el número de cláusulas (2438) del corpus EST8 tiene un número menor que el del corpus EST1 (3364). Pero también vemos que el corpus más largo de todos fue el EXP con 8053 cláusulas. Este número de cláusulas fue el mismo que el número de procesos, pues

²⁴ UAM CorpusTool, el software que se usó para esta investigación, arroja automáticamente el conteo de palabras de acuerdo con la lengua de los textos, pero lo hace por texto, no globalmente. De modo que hubo que sumar el número de palabras por corpus, y después sumar los tres, para tener el total.

como ya se explicó anteriormente, esto se debe a que en esta investigación serían ponderados los tipos de procesos por cláusula.

Por último, según la Tabla 2.1 se observa que el promedio por cláusulas del corpus EST1 es de 336.4 cláusulas, del corpus EST8 es 243.8 y de EXP es 805.3.

Ahora veamos en el siguiente apartado cuáles fueron las unidades de análisis ponderadas en esta investigación.

2.4 Procedimiento y unidades de análisis

En esta sección se hablará de manera muy general acerca del procedimiento de análisis de esta investigación, con el objetivo de que el lector tenga un panorama *a grosso modo* del camino que se siguió para abordar la escritura académica.

Este estudio se dividió en dos fases de análisis de los treinta textos: análisis de transitividad y análisis de valoración. La primera fase fue el análisis de transitividad, que consistió en identificar el proceso de cada cláusula y clasificarlo de acuerdo con su significado en un tipo de proceso - procesos materiales, procesos relacionales, procesos mentales, procesos verbales, procesos existenciales y procesos conductuales-, y así obtener la

frecuencia del número total de ocurrencias de cada tipo de proceso. De este modo, el análisis de la frecuencia de los tipos de procesos abarcó el nivel léxico-gramatical de la lengua, el cual comprende los sistemas de expresión en cuanto al léxico y la gramática de la lengua; por lo tanto, el rango básico de este nivel inicia desde la cláusula.

	procesos	material	relacional	mental	verbal	conductual	existencial
EST1							
EST8							
EXP							
total							
promedio							

Asimismo se hizo una tabla comparativa como la siguiente, donde se anotó el número de palabras, el promedio de palabras en cada texto, el número de cláusulas, el promedio de cláusulas en cada texto y el número de procesos totales:

	N. de palabras	Promedio de palabras en cada texto	N. cláusulas	Promedio de cláusulas en cada texto	N. de procesos
EST1					
EST8					
EXP					
TOTAL					

Una vez concluido el análisis de transitividad, enseguida se analizó la metafunción interpersonal en términos de valoración. Esto implicó un análisis a nivel semántico-discursivo de la lengua, es decir, estudiar los

significados a nivel de discurso, para identificar las valoraciones relacionadas con el sistema de actitud de la TVA.

La actitud se determinó en cuanto a los recursos que hacen referencia a la expresión de evaluaciones relacionadas con el afecto –en cuanto a las emociones-, el juicio –respecto a las conductas de otros individuos- o la apreciación –en cuanto a evaluaciones de entidades y seres inanimados-, así como sus respectivos subsistemas. Cabe mencionar que la identificación de los significados evaluativos de actitud y sus subtipos se hizo a partir de haber categorizado anteriormente el tipo de proceso de cada cláusula. Además del tipo de actitud, se analizaría su polaridad, la realización sintáctica de la actitud y los evaluadores explícitos que expresan la valoración.

ANÁLISIS DE VALORACIÓN			
ACTITUD			
<i>Afecto</i>	felicidad/infelicidad	#	
	satisfacción/insatisfacción	#	
	seguridad/inseguridad	#	
	inclinación/no-inclinación	#	
<i>Juicio</i>	estima social	positiva	negativa
	normalidad	#	#
	capacidad	#	#
	tenacidad	#	#
	sanción social	positiva	negativa
	veracidad	#	#
	integridad moral*	#	#
<i>Apreciación</i>	reacción	positiva	negativa
	impacto	#	#
	calidad	#	#
	composición	positiva	negativa
	balance	#	#
	complejidad	#	#
	valuación	positiva	negativa
	#	#	

Una vez teniendo estos datos del análisis de transitividad así como de los análisis de actitud, se comparó los recursos a los que se asocian los seis tipos de procesos presentes en el corpus. Con esto se podría comparar las semejanzas y diferencias en el uso de los procesos y la expresión de los significados de valoración en la escritura estudiantil y la de académicos.

Finalmente, cabe señalar que el procedimiento de análisis se hizo primero sobre el corpus de principiantes, enseguida el corpus de avanzados y por último el corpus de expertos.

2.4.1 Pre-procedimiento

Antes de entrar en los pormenores del procedimiento, es preciso explicar un pre-procedimiento.

Los análisis de transitividad y de valoración se hicieron con ayuda del software de anotación y exploración de corpus que se llama UAMCorpusTool (O'Donnell, 2007, versión 2.8.10 para Mac), desarrollado en la Universidad Autónoma de Madrid por el lingüista computacional Mick O'Donnell. Se eligió UAMCorpusTool porque reúne herramientas para realizar el esquema de anotación –en el que se establece un sistema

o jerarquía, y del cual se desprende un conjunto de rasgos-, la anotación de los textos usando ese esquema y proporciona una base de estadística descriptiva. Por lo tanto, este software requiere textos en versión electrónica en formato plano (.txt) para poder realizar las anotaciones. Hay que decir que este software no es exclusivo para estudios desde la LSF, sino que puede usarse para otros propósitos de investigación lingüística que requiera hacer una anotación de corpus, aunque son los systemicistas quienes más lo usan.

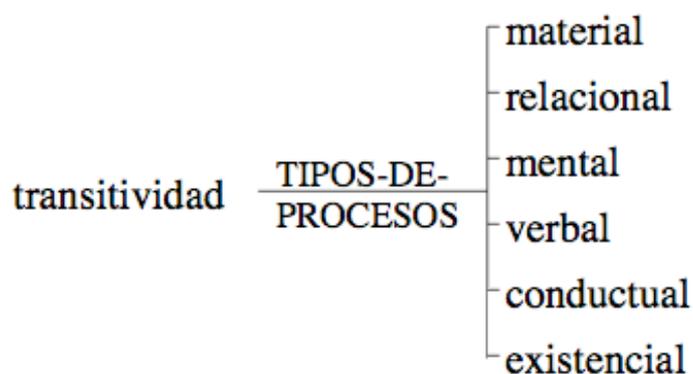
Entonces, al tener compilados los treinta textos, hubo que hacer la transcripción de los veinte textos estudiantiles, pues éstos se obtuvieron en formato impreso, ya que se trataba de textos de evaluación entregado al profesor. En el caso de los textos estudiantiles, éstos primero fueron transcritos en su totalidad a archivos en Microsoft Word (versión 2011 para Mac). En cambio, los textos de expertos sólo fueron descargados de internet en su versión digital en formato PDF. Posteriormente los treinta textos fueron convertidos a formato plano (.txt) para cargarlos a UAMCorpusTool.

Para el análisis de transitividad se hizo un esquema de anotación donde se nombró las categorías a identificar en cada segmento del texto

que correspondiera a las cláusulas. Esas categorías fueron los seis tipos de procesos que conforman el sistema de transitividad.

A continuación se muestra el esquema de anotación del análisis de transitividad, como se observa en la Figura 2.1:

Figura 2.1. Esquema de anotación que contiene los seis tipos de procesos

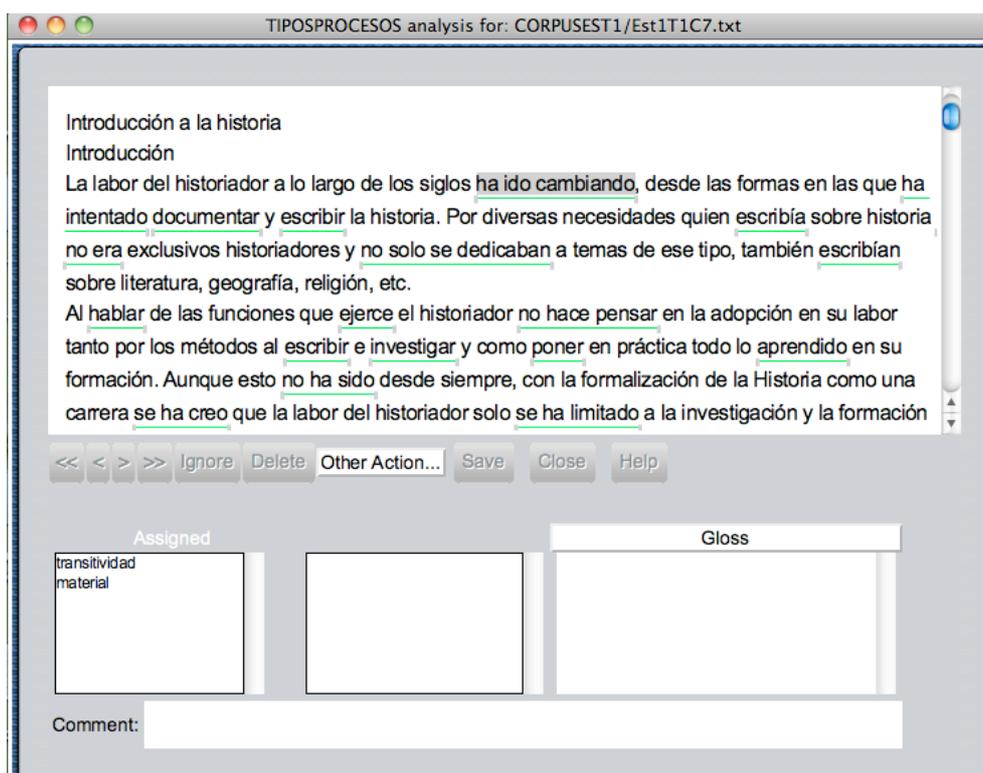


Este esquema de anotación es muy importante, pues es el primer paso para realizar la anotación del corpus electrónico usando este software, ya que nos arroja las opciones de categorías disponibles para clasificar cada segmento del texto, que en este caso fueron los tipos de procesos.

Entonces en el archivo de cada texto cargado en UAMCorpusTool se fue anotando los segmentos en los que se identificaba los procesos. A

continuación era categorizado en el tipo de proceso correspondiente de acuerdo con su significado. En la Figura 2.2 se puede ver la captura de pantalla de la interfaz donde aparece una parte de un texto de Primer semestre, donde se ven subrayados en verde cada segmento y resaltado en gris un proceso clasificado como “proceso material”:

Figura 2.2. Captura de pantalla de la anotación de los tipos de procesos en el análisis de transitividad



Es importante señalar que UAMCorpusTool también se usó para la fase de análisis de actitud, lo cual se explicará más adelante.

Pues bien, una vez aclarado este pre-procedimiento, en la siguiente sección se hablará del procedimiento del análisis de transitividad y sus unidades.

2.4.2 Procedimientos para analizar la transitividad

Entonces, teniendo ya listo el esquema de anotación y los textos cargados en el software, se procedió a realizar el análisis de transitividad, específicamente en cuanto a los tipos de procesos.

El análisis de transitividad consistió en identificar el proceso, es decir, realizado por el verbo, de cada cláusula, ya fuera en su forma finita –conjugado- o no finita –en infinitivo, gerundio o participio²⁵ -. Inmediatamente fue clasificado según su significado dentro de uno de los seis tipos de proceso. Así se hizo con todas y cada una de las cláusulas de los treinta textos²⁶.

²⁵ En el caso de los verbos en participio, se buscó que funcionara como verbo y no como adjetivo. Para saber que efectivamente era un participio verbal, se buscó en la cláusula el agente en la voz pasiva o elementos circunstanciales que detallaran la información, como año, lugar, etc.

²⁶ Cabe enfatizar que para el análisis de transitividad fueron computadas y analizadas absolutamente todas las cláusulas del cuerpo del texto, y esto significa que también se consideró en el conteo los procesos dentro de cláusulas proyectadas. Se aclara esto porque como se verá en la sección de análisis de valoración estas proyecciones fueron ignoradas al momento de analizar y computar su tipo de actitud.

Es pertinente señalar que en el análisis de transitividad no se tomó en cuenta aquellos verbos que formaran parte de conectores discursivos – también llamados ‘marcadores discursivos’- de tipo adverbial, como son denominados por la Real Academia Española (RAE), junto con la Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE, ASALE, 2009: 2360). Para el análisis de transitividad y de actitud únicamente fueron excluidos aquellos que tuvieran las siguientes características:

1. aquellos formados con la pauta <<preposición+infinitivo u oración de infinitivo>>: *a saber; para terminar; por decir algo*.

2. aquellos formados con la pauta <<preposición+grupo nominal>>: *al parecer*.

3. aquellos formados por expresiones no preposicionales:

3.1. aquellos formados por participios o construcciones absolutas: *dicho esto; dicho lo cual; dicho sea de paso; visto lo cual; visto lo visto, etc.*

3.2 aquellos formados por gerundios: *cambiando de tema; dejando eso de lado; hablando de otra cosa; resumiendo, etc.*²⁷

²⁷ A continuación se presenta una clasificación semántica de los conectores discursivos adverbiales realizada por la RAE (2009). A partir de la fuente original, en el siguiente listado, sólo he incluido aquellos que contengan un verbo:

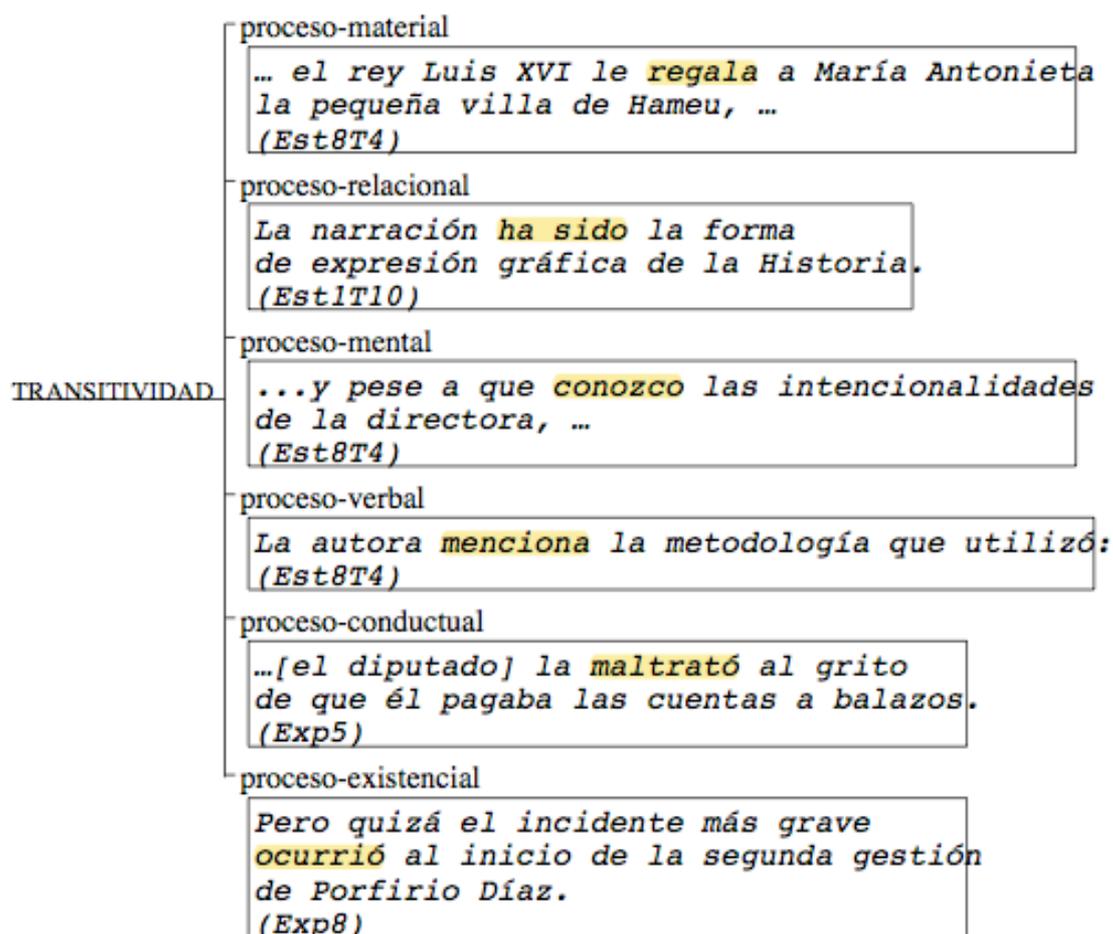
1. Aditivos y de precisión o particularización: *a decir verdad, es más por si fuera poco*.
2. Explicativos: *a saber, dicho sea, es decir, esto es, o sea*.
3. Reformuladores: *dicho {en - con} otras palabras, dicho de otro modo*.
4. Ejemplificativos: *así tenemos*.
5. Rectificativos: *mejor dicho, por mejor decir*.
6. Recapitulativos: *para resumir, resumiendo*.

La razón por la que se tomó esta decisión responde a que los verbos que forman parte de estos conectores discursivos adverbiales, más que una función ideacional-experiencial, cumplen una función textual, y el enfoque de este estudio era hacer un análisis de transitividad. Estos conectores discursivos adverbiales “atienden especialmente a las cadenas de razonamiento del hablante y, en general, a la línea argumentativa que este desea seguir” (RAE, ASALE, 2009: 2359). Por lo tanto, no pertenecen a una clase sintáctica (verbo), sino a una clase discursiva, y por eso estos conectores discursivos no fueron tomados en cuenta en el análisis.

A continuación se presenta en la Figura 2.3 las unidades de análisis de transitividad con ejemplos extraídos de los textos analizados (los cuales tienen resaltado en amarillo el proceso en cuestión):

-
7. De ordenación: *para empezar, para terminar.*
 8. De apoyo argumentativo: *dicho esto, en vista de ello.*
 9. De digresión: *dicho sea de paso.*

Figura 2.3. Las unidades de análisis de transitividad



En la siguiente sección se describirá el análisis de valoración, esto es, el análisis de actitud y sus unidades de análisis, que fueron: las cláusulas con actitud y sin actitud, los tipos de actitud, la polaridad, la realización sintáctica y los evaluadores que expresan la actitud tanto en el corpus de principiantes, avanzados y expertos.

2.4.3 Procedimientos para analizar la valoración

Es necesario señalar que para el análisis de valoración se tomó en cuenta únicamente las cláusulas del autor, tanto finitas como no finitas, que estaban en el cuerpo del texto y, como en el análisis de transitividad, también se ignoró aquellos verbos que formaran parte de conectores discursivos (*es decir, al parecer, a saber*), así como también las cláusulas dentro de las citas textuales y las de las notas a pie de página.

En esta fase también se usó UAMCorpusTool para hacer la anotación del análisis de valoración en cada texto. La anotación de actitud se hizo a partir de los archivos ya anotados con las cláusulas identificadas en cuanto tipos de procesos.

Asimismo, hay que hacer una precisión en cuanto al número de cláusulas analizadas en esta etapa. Como ya se vio en las secciones anteriores, a diferencia del corpus estudiantil, los textos de expertos presentaron una extensión mucho mayor (8053 cláusulas en total). Por esta razón se optó por analizar únicamente una parte proporcional de cada uno de los artículos científicos. Para determinar cuántas cláusulas debían analizarse por texto, esta cantidad se obtuvo a partir de la suma

del promedio de cláusulas totales contenidas en el corpus EST1 y EST8 que se obtuvo del análisis de transitividad:

$$\frac{\text{Promedio de cláusulas de EST1} + \text{Promedio de cláusulas de EST8}}{2}$$

Esto es:

$$\frac{336.4 + 243.8}{2} = 290.1$$

Para hacer operativa esta cifra (290.1), se redondeó a 300 las cláusulas que debían ser seleccionadas de cada texto de experto. Por lo tanto, se consideró 3000 cláusulas en total para el análisis de actitud.

Enseguida, para dar mayor variedad a esta selección, las 300 cláusulas fueron tomadas en bloque a partir de tres distintas secciones de cada artículo científico. Es decir, de cada uno de los textos Exp1, Exp2 y Exp3 se tomó las 300 cláusulas desde la Introducción o donde estuviera la primera cláusula que iniciaba el texto. De los textos Exp4, Exp5, Exp6 y Exp7 se contó las 300 a partir de la mitad del artículo científico. De los textos Exp8, Exp9 y Exp10 se contó a partir de la última cláusula del texto para atrás, hasta llegar a la número 300. Este procedimiento permitió abarcar las distintas partes que conforman un artículo científico de historia, es decir, introducción, desarrollo y conclusión.

Por lo tanto, estas cláusulas seleccionadas de los textos de expertos fueron las que se analizaron tanto en la fase de actitud.

2.4.3.1 Procedimientos para analizar la actitud

El análisis de actitud realizado a partir de los tipos de procesos tuvo una limitación metodológica de tipo operativo y que se descubrió al momento de hacer la anotación del corpus en esta fase de valoración. Esta limitación está relacionada sobre todo con las cláusulas proyectadas de los procesos mentales y verbales.

Si bien en el análisis de transitividad fueron computadas y analizadas absolutamente todas las cláusulas del cuerpo del texto –pues se incluyó en la frecuencia los procesos dentro de cláusulas proyectadas–, para el análisis de valoración se vio que aplicar este criterio conduciría a una confusión en cuanto que habría resultados duplicados. Esto es, los procesos dentro de estas proyecciones debían ser ignorados al momento de analizar y computar su tipo de actitud, pues hacer lo contrario hubiera implicado contar dos veces un mismo fenómeno, lo cual podría dificultar el rastreo de los elementos valorativos.

En cambio, como se verá en la sección de realización, algunas proyecciones sí fueron consideradas dentro del rubro de realizaciones de actitud, ya que como se ve en el ejemplo anterior, el verbo proyectante “decir” no posee la actitud por sí mismo, sino a través de la proyección porque introduce una cláusula con carga actitudinal.

Por este motivo, como se verá en el Capítulo III, el número de cláusulas y de procesos identificados de los análisis de valoración no es el mismo que el del análisis de transitividad.

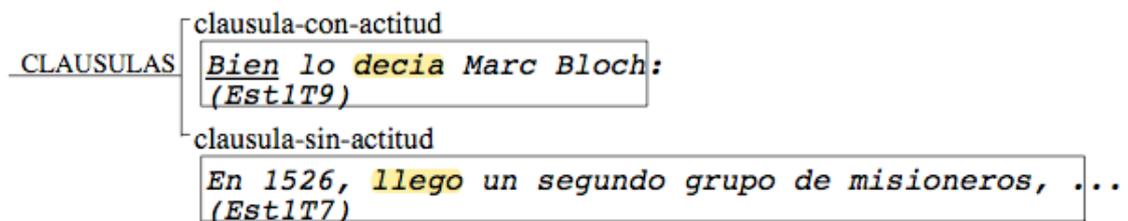
2.4.3.1.1 Procedimientos para analizar las cláusulas con actitud y sin actitud

Ésta fue la primera unidad del análisis de actitud. Primero se identificó las cláusulas con actitud y las cláusulas sin actitud. Si la cláusula tenía carga actitudinal, significaba que se había detectado valoración en la cláusula, lo cual podría ser en el proceso, en alguno de los participantes o en alguno de los adjuntos. Por otra parte, también se podía anotar que era una cláusula con actitud cuando la actitud se encontraba en la cláusula proyectada. Por lo tanto, esta categoría de “cláusula con actitud” o “cláusula sin actitud” refleja si existe o no valoración a nivel global dentro

de cada cláusula. Esta unidad de análisis ayudaría a ver cuántas cláusulas totales por texto contenían valoración de tipo actitudinal.

En UAMCorpusTool se hizo el siguiente esquema de anotación que muestra las dos opciones de esta unidad de análisis con sus ejemplos; véase la Figura 2.4:

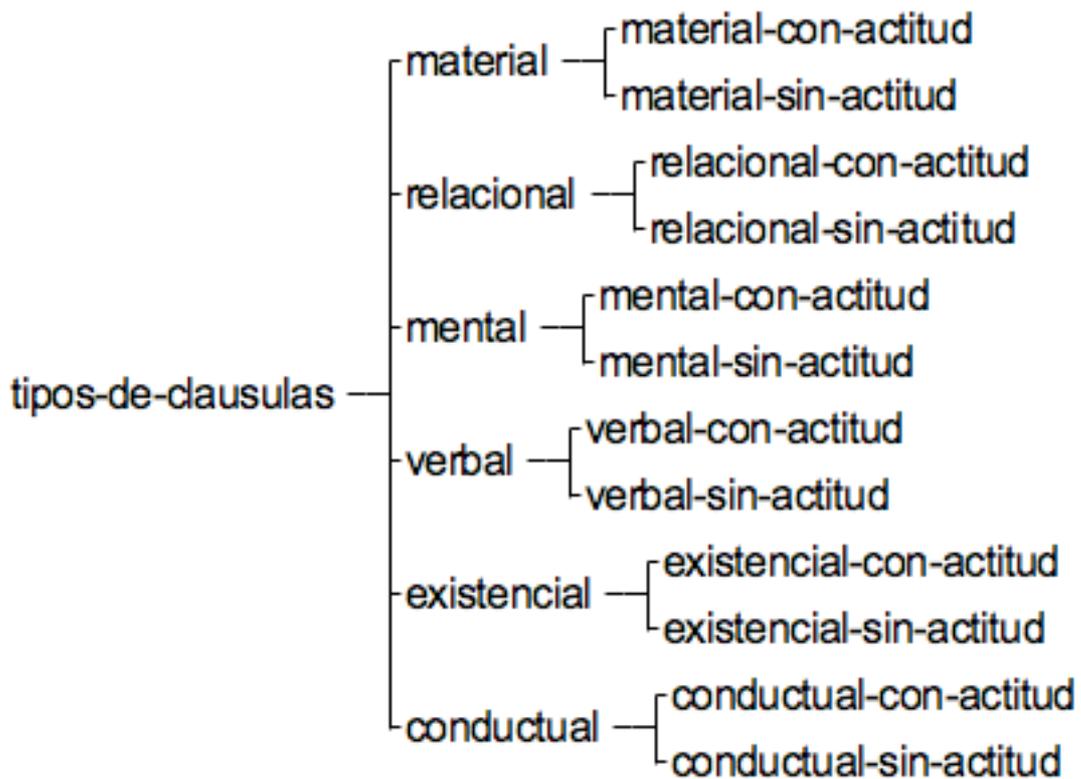
Figura 2.4. Esquema de anotación de la actitud en las cláusulas



2.4.3.1.2. Procedimientos para analizar los seis tipos de cláusulas con actitud y sin actitud

Esta categoría sirvió para determinar el tipo de cláusula que presentaba de manera más frecuente la actitud. Por ello se podía categorizar cada tipo de cláusulas con actitud o sin actitud. En la Figura 2.5 se puede ver esta unidad de análisis:

Figura 2.5. Tipo de cláusula con actitud o sin actitud

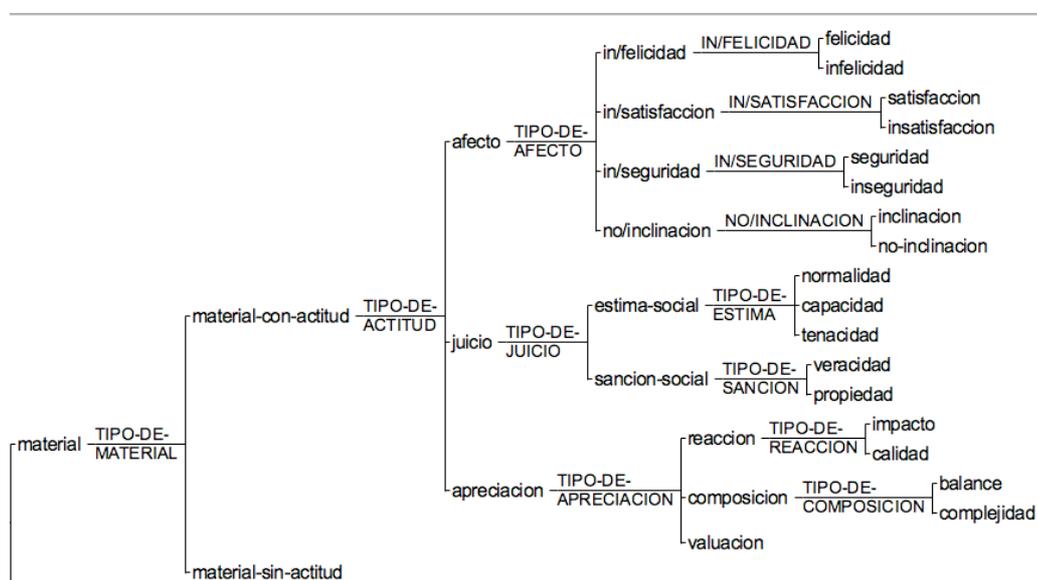


Entonces si el tipo de cláusula no tenía actitud, simplemente se seleccionaba dentro de la categoría de “sin actitud”. Pero si efectivamente tenía una valoración actitudinal, era etiquetado como “con actitud”. El siguiente paso era identificar de qué tipo de actitud se trataba, lo cual se detallará en la siguiente sección.

2.4.3.1.3 Procedimientos para analizar los tipos de actitud

A continuación se debía identificar el tipo de actitud contenida en la cláusula. En la Figura 2.6 se presenta una parte del esquema general de anotación, eligiendo en este caso como muestra las cláusulas materiales, pero cabe enfatizar que se siguió el mismo procedimiento de anotación para cada uno de los seis tipos de cláusulas:

Figura 2.6. Los tipos de actitud a partir de una cláusula material
(ejemplo de la ruta de análisis)



En la Figura 2.6 se observa la ruta del análisis, que inició a partir del tipo de cláusula (en este caso material). Se etiquetó si la cláusula tenía

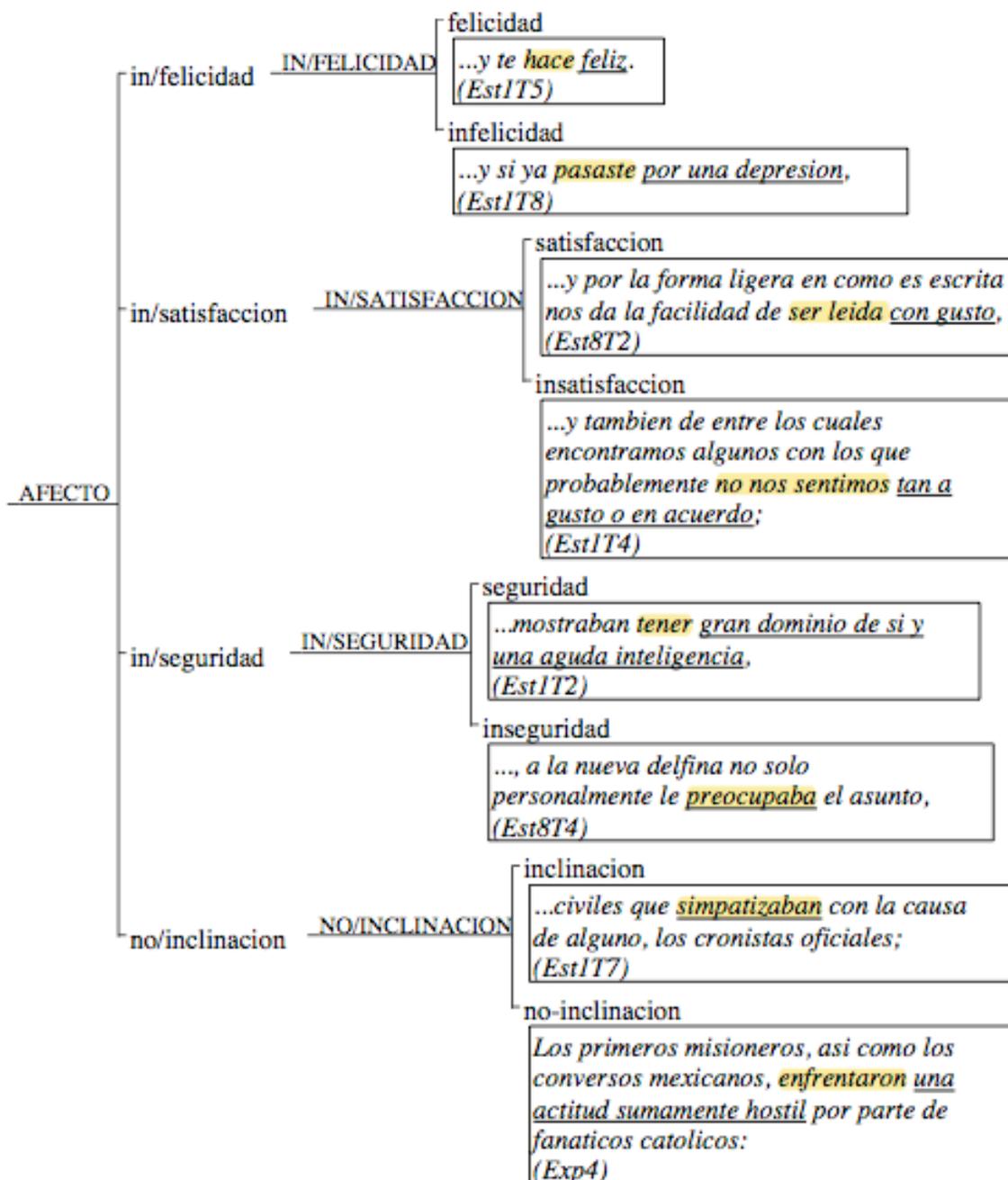
carga valorativa de actitud o no. Si la actitud era detectada, entonces se identificaba su tipo en un nivel más delicado: si se trataba de afecto, de juicio o de apreciación. En las siguientes secciones se hablará sobre cada uno.

2.4.3.1.3.1 Procedimientos para analizar los tipos de afecto

Para determinar si verdaderamente tenía actitud la cláusula, era necesario anotar de qué tipo era, y hacerlo hasta el nivel más delicado identificando el subtipo. En el caso del afecto, podía ser alguno de los cuatro subtipos: felicidad, satisfacción, seguridad e inclinación. Dentro del afecto significa que la actitud se refiere a una emoción, la cual puede expresarse en uno de los siguientes cuatro subtipos: felicidad/infelicidad, cuando describe los estados de ánimo, ya sea de alegría o de miseria y de antipatía; satisfacción/insatisfacción, si abarca los sentimientos de logro o de frustración, por ejemplo, de interés y placer, o de hastío y desagrado; seguridad/inseguridad, si aborda los sentimientos de confianza y crédito, o de desasosiego y sorpresas negativas en cuanto inesperadas; y, por último, inclinación/no inclinación, si caracteriza los sentimientos de deseo o de temor.

En la Figura 2.7 se muestra estas unidades de análisis para ilustrar cada subtipo con sus respectivos ejemplos (los cuales tienen resaltado en amarillo el proceso en cuestión y la realización de la actitud está subrayada):

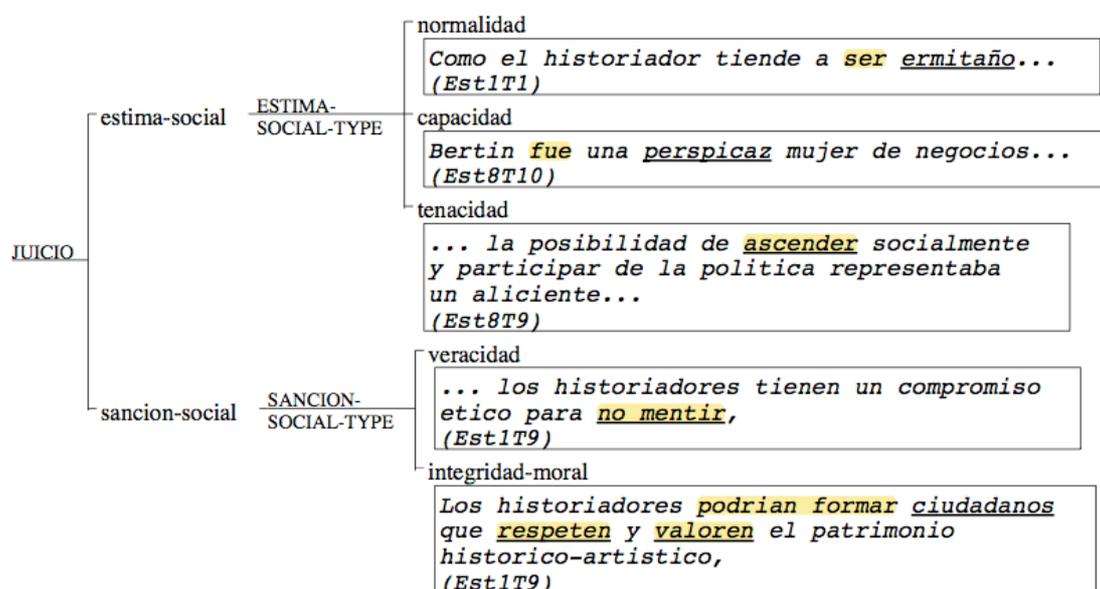
Figura 2.7. Las unidades de análisis del sistema de afecto y ejemplos



2.4.3.1.3.2 Procedimientos para analizar los tipos de juicio

Dentro del juicio, se expresa una actitud acerca de la conducta de un individuo en una de dos esferas: estima social y sanción social. En estima social se hace una valoración acerca del actuar de un individuo en términos de su normalidad, capacidad y tenacidad. En cambio, la sanción social evalúa ese actuar en términos éticos, ya sea en cuanto a su veracidad o bien de su integridad moral (también llamada propiedad moral). En la Figura 2.8 se ilustra cada subtipo con ejemplos:

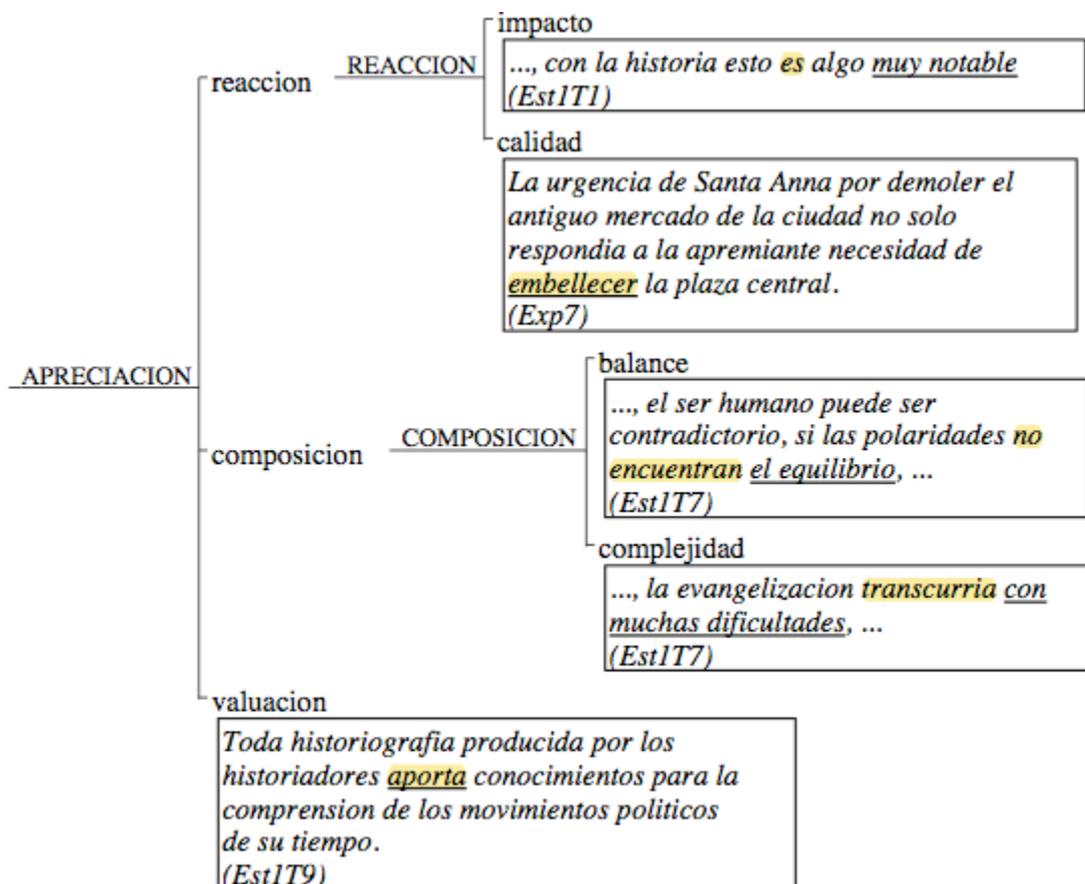
Figura 2.8. Las unidades de análisis del sistema de juicio y ejemplos



2.4.3.1.3.3 Procedimientos para analizar los tipos de apreciación

La apreciación significa que la actitud se refiere a un objeto o fenómeno en una de tres esferas: reacción, en cuanto a si el objeto causa impacto o si su calidad agrada o no; composición, en cuanto a si el objeto posee un balance que agrada o si su complejidad impide comprenderlo; y la valuación, en cuanto a si el objeto es considerado valioso o no. En la Figura 2.9 se muestra cada subtipo de apreciación y ejemplos:

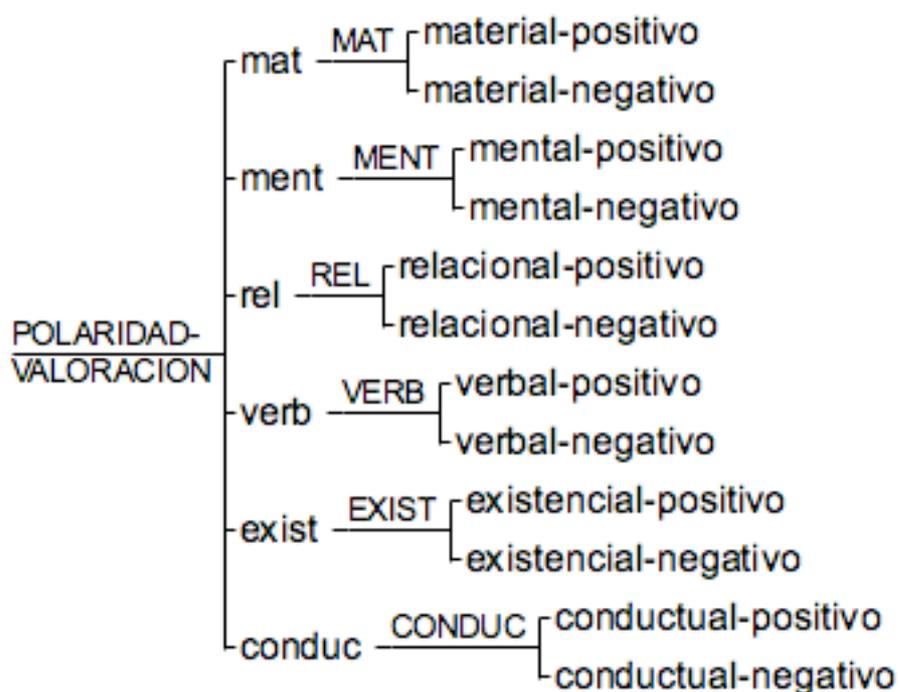
Figura 2.9. Las unidades de análisis del sistema de apreciación y ejemplos



2.4.3.1.4 Procedimientos para analizar la polaridad de la actitud

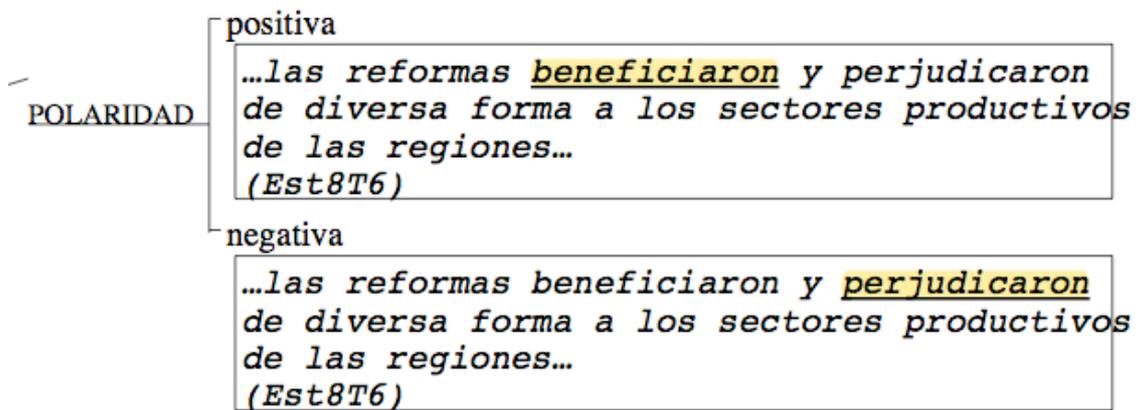
Otra unidad de análisis importante fue la polaridad. Todas las cláusulas con actitud fueron analizadas en cuanto a la polaridad de la actitud, es decir, si era positiva o negativa. A continuación en la Figura 2.10 se presenta el esquema de anotación del sistema de polaridad:

Figura 2.10. Esquema de anotación de la polaridad



Para tener una idea más exacta de la polaridad de la actitud, precisamente en la Figura 2.11 se presenta un ejemplo de cada tipo:

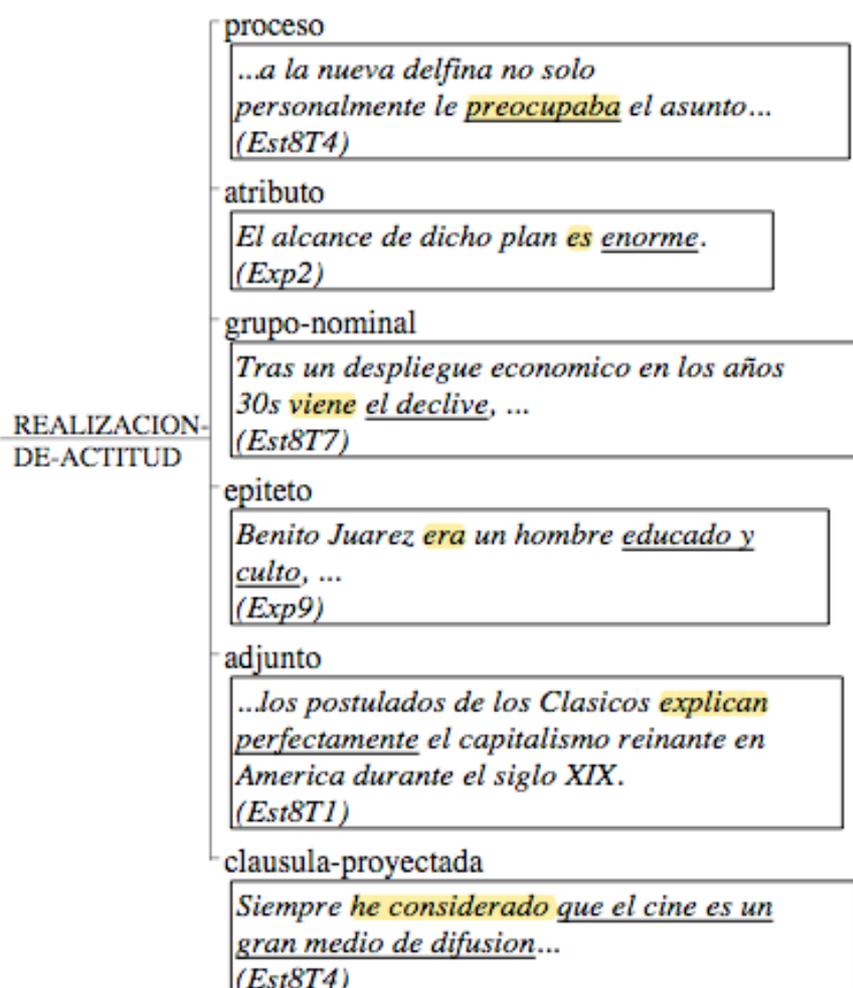
Figura 2.11. La polaridad positiva y negativa de la actitud



2.4.3.1.5 Procedimientos para analizar la realización de la actitud

Otra forma de confirmar la actitud en una cláusula valorativa es reconocer en cuál de sus constituyentes está expresada. Para este análisis se determinó que la realización podría estar contenida en una de las siguientes unidades: el proceso, el atributo, el grupo nominal, el epíteto, el adjunto o la cláusula proyectada. En la Figura 2.12 se presenta un ejemplo de cada tipo de realización:

Figura 2.12. Esquema de anotación de la realización de actitud



2.4.3.1.6 Procedimientos para analizar el tipo de evaluador explícito

Por último, una unidad extra de análisis de actitud era determinar si en la expresión de la actitud se presentaba de manera explícita el evaluador de la actitud. Si efectivamente aparecía en la cláusula, podía determinarse si se trataba del autor del texto o si era un evaluador externo diferente a esa voz autoral. Como se ve en la Figura 2.13, primero se determinaba el tipo de evaluador y después en qué tipo de cláusula había aparecido, y así poder identificar con qué tipos de cláusulas aparecían de forma más frecuente; asimismo en la Figura 2.14 se puede leer ejemplos de cada tipo de evaluador:

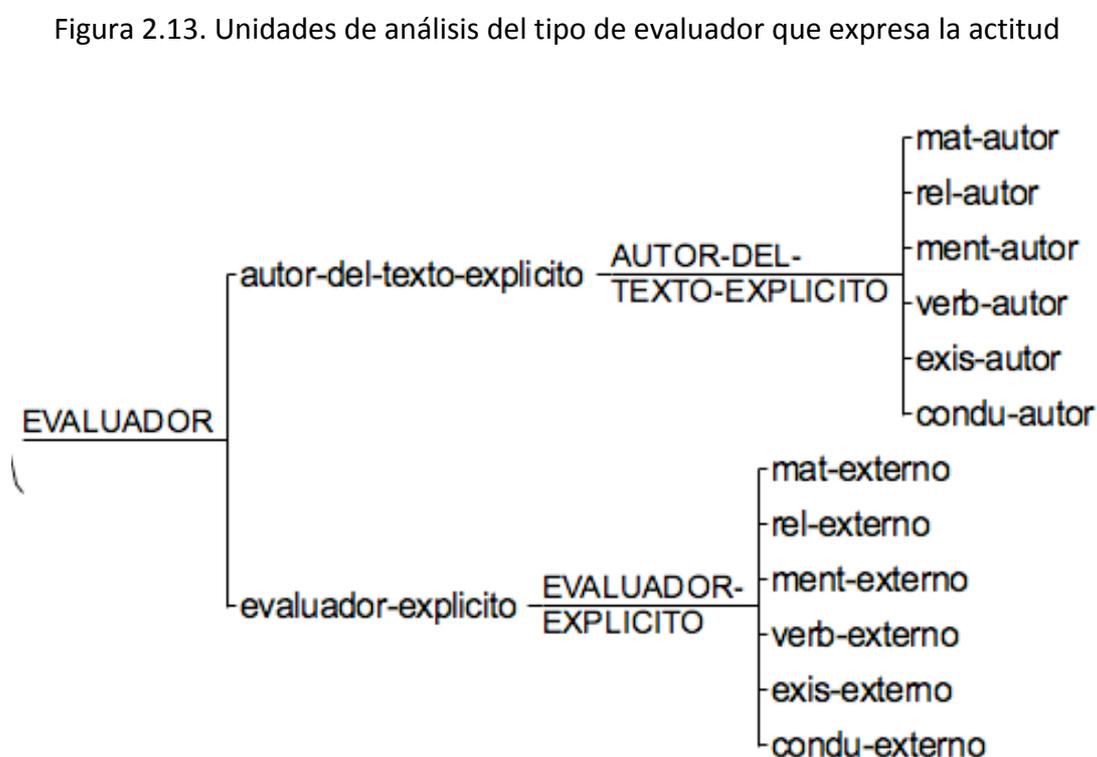
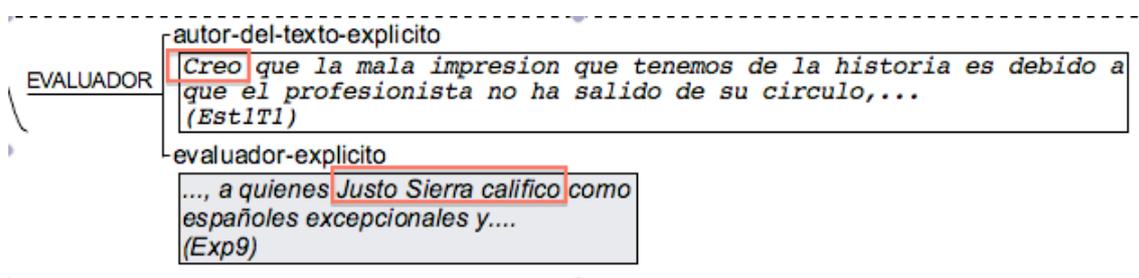


Figura 2.14. Ejemplos de cada tipo de evaluador expresado explícitamente



Éste fue el procedimiento que se siguió para el análisis de actitud en los textos. En el siguiente capítulo se hará la presentación de los resultados del estudio.

CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se hará la presentación de los resultados del estudio. Primero se expondrá la fase de transitividad y enseguida la fase de actitud.

Cabe señalar que debido a la numerosa cantidad de datos que surgió de los análisis de transitividad y de actitud y para hacer más eficaz la lectura, se optó por mostrar los resultados de los tres corpus de manera conjunta. Será en el Capítulo IV donde se haga la comparación y la discusión de los resultados.

3.1 Presentación de los resultados de transitividad

3.1.1 Presentación de tipos de procesos en la transitividad

En esta sección se expondrá los resultados del análisis de transitividad en los tres corpus: textos de principiantes (EST1), de avanzados (EST8) y de expertos (EXP). Pero antes es necesario recordar el número de palabras, cláusulas y procesos de cada corpus, lo cual se indica en la Tabla 3.1:



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.

Tabla 3.1. Número y promedio de palabras, cláusulas y procesos en cada corpus

	EST1	EST8	EXP	TOTAL
N. de palabras	29055	26863	85749	141667
N. cláusulas/ procesos	3364	2438	8053	13855

En la Tabla 3.1 se ve que el total de palabras del corpus EST1 es 29055, el corpus EST8 tuvo 26863 palabras, y el corpus EXP presentó 85749; juntos los treinta textos contienen 141667. El total de procesos analizados que incluye el corpus EST1 son 3364. Con respecto al total de cláusulas del corpus EST8, vemos que tuvo 2438 y, por lo tanto, el total de procesos analizados también fue 2438. Por último, el número de cláusulas total del corpus EXP fue 8053 cláusulas.

Una vez analizados en cuanto a su transitividad las cláusulas de los diez textos de principiantes, se obtuvo la frecuencia total de las ocurrencias de cada tipo de proceso y el porcentaje²⁸. El porcentaje de cada categoría fue calculado dividiendo el valor de la categoría entre el

²⁸ Todos los porcentajes de este estudio fueron redondeados automáticamente en Excel para facilitar la redacción, lectura y presentación de los resultados. Debido a este redondeo obligado, la suma de las cifras porcentuales dentro de las gráficas podrían no ser exactas, es decir, que no lleguen a sumar 100%, sino 101%.

valor del total de la frecuencia, y después multiplicando el resultado obtenido por 100. Estos resultados se exponen en las Gráficas 3.1 y 3.2 respectivamente²⁹.

Pero antes de revelar estas Gráficas, es preciso hacer dos acotaciones. La primera es que únicamente para este capítulo de presentación, además de los resultados del corpus EST1, EST8 Y EXP, se optó por obtener y presentar una cuarta serie de datos a la que se le llamó GLOBAL. Este GLOBAL se calculó a partir de la suma de los resultados de los tres corpus en cada categoría, y nos permite apreciar de manera general la distribución global de la frecuencia los resultados, muy conveniente principalmente cuando se muestre los datos del análisis de actitud y sus subtipos de acuerdo al tipo de cláusula. Sin embargo, no se mostrará los porcentajes de este GLOBAL dentro de cada gráfica, sino que sólo se enunciarán dentro del cuerpo de texto.

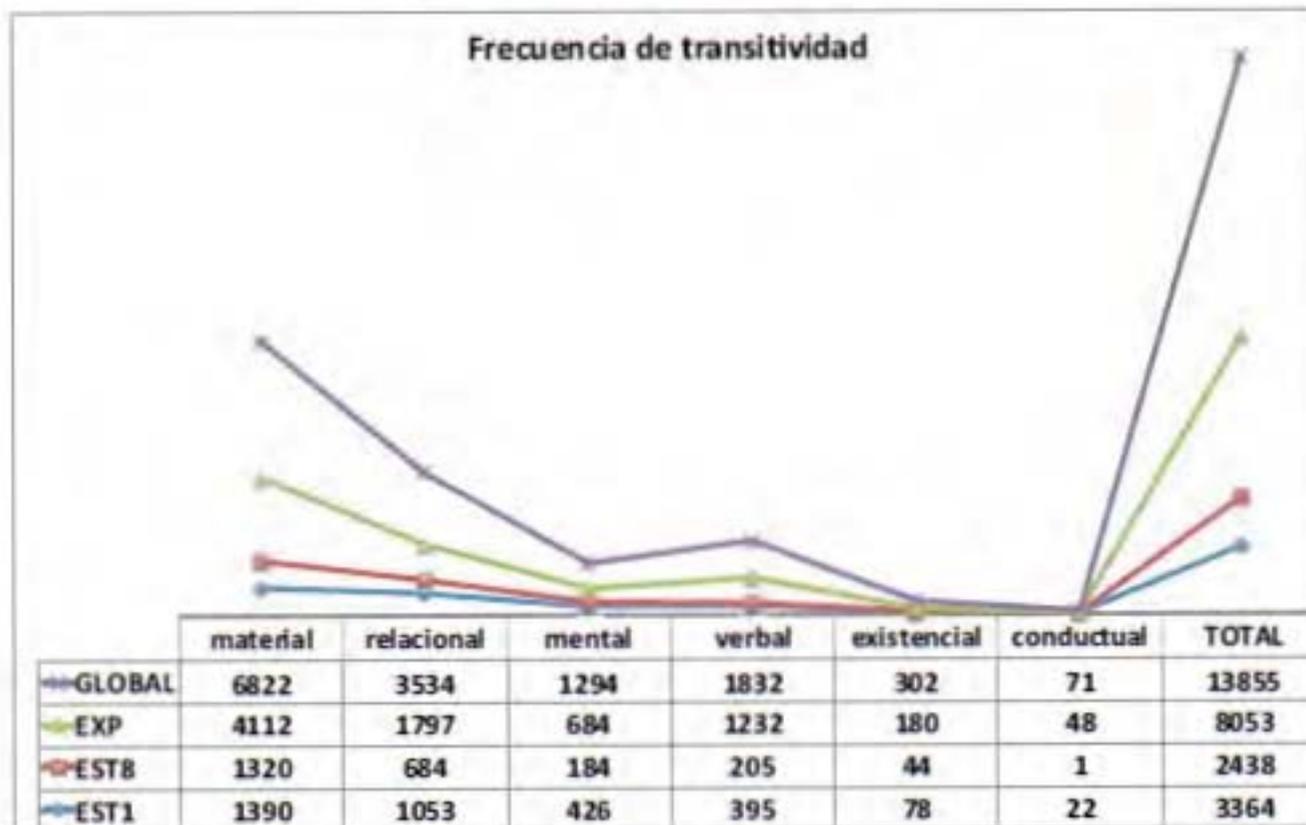
La segunda acotación es que en todas las gráficas se decidió mostrar las tendencias a través de gráficos de líneas apiladas con marcadores. Este tipo de gráficos nos permite mostrar la tendencia de la contribución de cada valor a lo largo de las categorías, y es muy útil cuando hay un gran

²⁹ Cabe señalar que debido a las numerosas categorías y series de datos ponderados en este estudio, se decidió poner en dos gráficas separadas la frecuencia y el porcentaje. Esto permite apreciar con claridad la información. Cuando la información lo permite, éstas van juntas en la misma página; de lo contrario, se encuentran en páginas sucesivas.

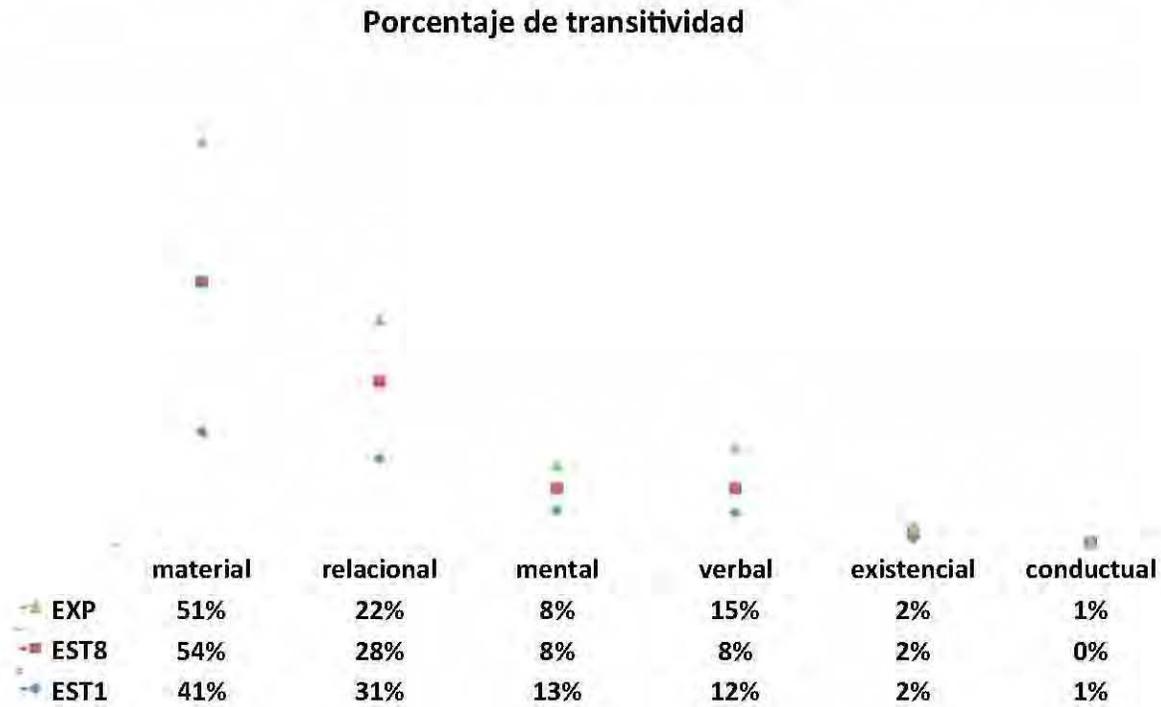
número de categorías por serie de datos. Por lo tanto, enfatizaremos que este tipo de gráficos permite conocer la proporción de cada categoría (procesos materiales; juicio; valuación, etc.) dentro de cada serie de datos, pero no hacen una comparación por categorías entre las series (que en nuestro caso son EST1, EST8, EXP y GLOBAL). Esa comparación de los resultados, como ya se señaló al principio, se podrá encontrar en el Capítulo IV con otro tipo de gráfico.

Pues bien, una vez habiendo hecho todas estas aclaraciones, es momento de comenzar con la presentación de los resultados de la transitividad en las Gráficas 3.1 y 3.2:

Gráfica 3.1. Frecuencia total de los seis tipos de procesos dentro de la fase de transitividad en los tres corpus



Gráfica 3.2. Porcentaje de los seis tipos de procesos dentro de la fase de transitividad en los tres corpus



Según la Gráfica 3.1, la frecuencia total de procesos analizados en el corpus EST1 es 3364 ocurrencias, en el corpus EST8 es 2438 y en el corpus EXP es 8053, y el total de los tres corpus es 13855. El corpus de principiantes (en azul) presentó 1390 procesos materiales, 1053 procesos relacionales, 426 procesos mentales, 395 procesos verbales, 78 procesos existenciales y finalmente 22 procesos conductuales.

A continuación, el corpus de avanzados (en rojo) tuvo 1320 procesos materiales, 684 procesos relacionales, 205 procesos verbales, 184 procesos mentales, 44 procesos existenciales, y finalmente sólo 1 proceso conductual.

Por otra parte, el corpus EXP (en verde) incluyó 4112 procesos materiales, 1797 procesos relacionales, 1232 procesos verbales, 684 procesos mentales, 180 procesos existenciales y 48 procesos conductuales.

Por último, el GLOBAL fue 6822 de procesos materiales, 3534 de procesos relacionales, 1294 de procesos mentales, 1832 de procesos verbales, 302 de procesos existenciales y 71 procesos conductuales.

Ahora es momento de analizar los porcentajes de cada corpus que se muestran en la Gráfica 3.2 para así poder describir la proporción de cada tipo de proceso en esta fase de transitividad. En el corpus EST1 el

porcentaje de los procesos materiales fue el mayor de todos (41%), a continuación, los procesos relacionales con 31%, seguidos de los procesos mentales con 13%, los procesos verbales con 12%, y finalmente los procesos existenciales con 2% y los procesos conductuales con 1%.

Enseguida, en el corpus EST8 los procesos materiales representaron 54%, los procesos relacionales 28%, los procesos verbales 8%, los procesos mentales 8%, los procesos existenciales 2% y, por último, los procesos conductuales 0%.

Luego, en el corpus EXP los procesos materiales tuvieron 51%, los procesos relacionales 22%, los procesos verbales 15%, los procesos mentales 8%, los procesos existenciales 2% y los conductuales 1%.

Finalmente, aunque no se muestran en la Gráfica 3.2, también se obtuvo los porcentajes del GLOBAL de los tipos de procesos en los tres corpus, los cuales fueron: 49% de procesos materiales, 26% de procesos relacionales, 9% de procesos mentales, 13% de procesos verbales, 2% de procesos existenciales y 1% de procesos conductuales.

Ahora bien, es preciso recordar que el análisis de transitividad fue el punto de partida para realizar el análisis de valoración. Sin embargo, como se explicó en el Capítulo II, en la metodología se tomó una decisión de tipo operativo para abordar el análisis de valoración, en el que no fueron

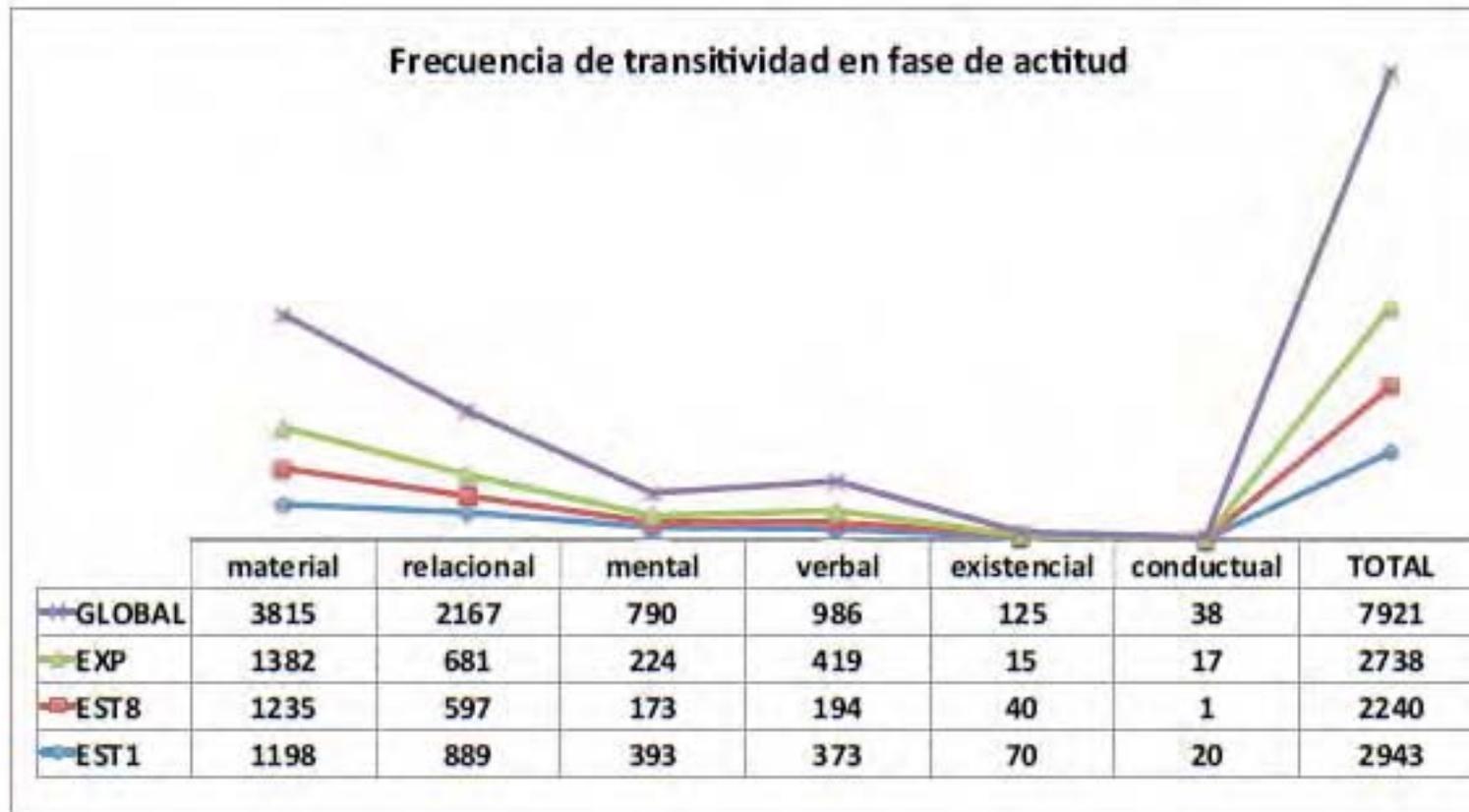
computados los procesos que estaban dentro de las cláusulas proyectadas por procesos mentales y verbales. Si bien en el análisis de transitividad fueron computadas y analizadas absolutamente todas las cláusulas del cuerpo del texto –pues se incluyó en la frecuencia los procesos dentro de cláusulas proyectadas-, para el análisis de valoración se vio que aplicar este criterio conduciría a una confusión en cuanto que habría resultados duplicados. Esto es, los procesos dentro de estas proyecciones debían ser ignorados al momento de analizar y computar su tipo de actitud, pues hacer lo contrario hubiera implicado contar dos veces un mismo fenómeno, lo cual podría dificultar el rastreo de los elementos valorativos.

Por esta razón, enseguida se presentará la frecuencia total de las ocurrencias de los tipos de procesos que fueron ponderados dentro del análisis de actitud. Se decidió poner esta información después del apartado que se acaba de presentar para que el lector tenga en cuenta que el número de cláusulas y procesos identificados en el análisis de valoración no es exactamente igual al del análisis de transitividad.

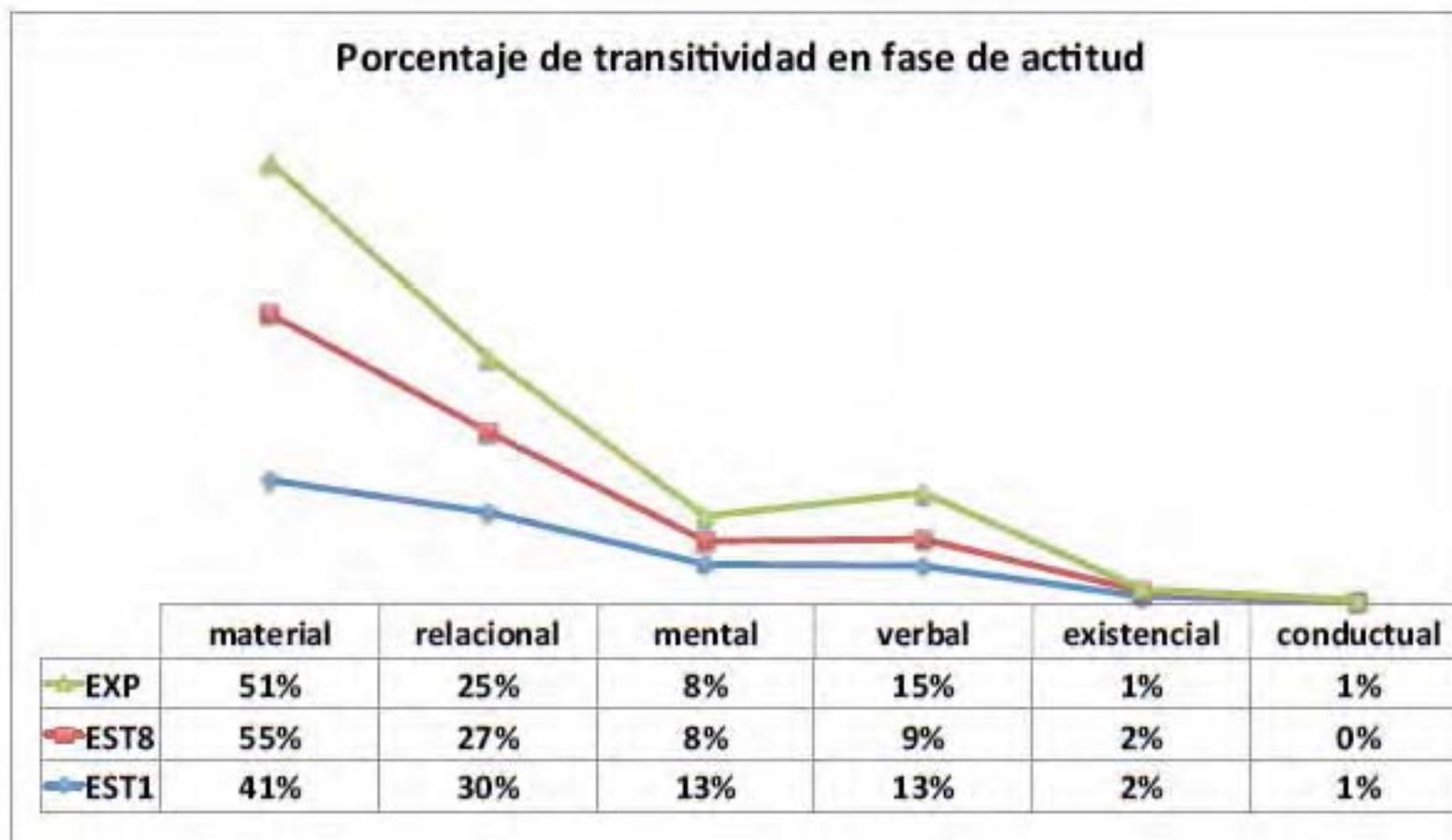
3.1.2 Presentación de los tipos de procesos considerados dentro del análisis de actitud en los tres corpus

La Gráfica 3.3 contiene la frecuencia total de los tipos de procesos considerados dentro del análisis de actitud en el corpus de principiantes, avanzados y expertos, y la Gráfica 3.4 presenta el porcentaje:

Gráfica 3.3. Frecuencia total de los seis tipos de procesos considerados dentro del análisis de actitud en los tres corpus



Gráfica 3.4. Porcentaje de los seis tipos de procesos considerados dentro del análisis de actitud en los tres corpus



Según la Gráfica 3.3, la frecuencia total de los procesos analizados en la fase de actitud fue 2943 en el corpus de principiantes, 2240 en el corpus de avanzados y 2738 en el corpus de expertos; mientras que el total de los tres corpus es 7921.

En el corpus de principiantes hubo 1198 procesos materiales, 889 procesos relacionales, 393 procesos mentales, 373 procesos verbales, 70 procesos existenciales y 20 procesos conductuales.

Por otra parte, en el corpus de avanzados se contó 1235 procesos materiales, 597 procesos relacionales, 173 procesos mentales, 194 procesos verbales, 40 procesos existenciales y 1 proceso conductual.

Luego, en el corpus de expertos se encontró 1382 procesos materiales, 681 procesos relacionales, 224 procesos mentales, 419 procesos verbales, 15 procesos existenciales y 17 procesos conductuales.

Finalmente, el GLOBAL de los tres corpus fue 3815 procesos materiales, 2167 procesos relacionales, 790 procesos mentales, 986 procesos verbales, 125 procesos existenciales y 38 procesos conductuales.

Ahora bien, según la Gráfica 3.4, los resultados porcentuales de los tipos de procesos considerados dentro del análisis de actitud en el corpus EST1 son: 41% de procesos materiales, 30% de procesos relacionales, 13%

de procesos mentales, 13% de procesos verbales, 2% de procesos existenciales y 1% de procesos conductuales.

Por otro lado, los porcentajes del corpus EST8 son: 55% de procesos materiales, 27% de procesos relacionales, 8% de procesos mentales, 9% de procesos verbales, 2% de procesos existenciales y 0% de procesos conductuales.

Después, los porcentajes del corpus EXP son: 51% de procesos materiales, 25% de procesos relacionales, 8% de procesos mentales, 15% de procesos verbales, 1% de procesos existenciales y 1% de procesos conductuales.

Finalmente, aunque no se muestran en la Gráfica 3.4, también se obtuvo los porcentajes del GLOBAL de los tres corpus: 48% de procesos materiales, 27% de procesos relacionales, 10% de procesos mentales, 12% de procesos verbales, 2% de procesos existenciales y 0% de procesos conductuales.

Ésta ha sido la presentación de los resultados del análisis de transitividad, por medio del cual se ha identificado los tipos de procesos en textos de principiantes, avanzados y expertos. En la siguiente sección se dará cuenta de los resultados obtenidos del análisis de valoración.

3.2 Presentación de los resultados de la actitud en textos de principiantes, avanzados y expertos

En esta sección se presentará los resultados del análisis de actitud en los tres corpus: textos de principiantes, de avanzados y de expertos.

3.2.1 Presentación de las cláusulas con actitud y sin actitud

Se presenta en la Gráfica 3.5 la frecuencia total y el porcentaje de las cláusulas con actitud y sin actitud en los tres corpus:

Gráfica 3.5. Frecuencia total y porcentaje de las cláusulas con actitud y sin actitud en los tres corpus



Según la Gráfica 3.5, el total de las cláusulas analizadas en el corpus EST1 fue 2940. De ese número, se detectó 1124 cláusulas con actitud y 1816 cláusulas sin actitud. El porcentaje de las cláusulas con actitud en este corpus fue 38%, mientras que el de las cláusulas sin actitud fue 62%.

Por otra parte, el total de las cláusulas ponderadas en el corpus EST8 fue 2239, y hubo 782 cláusulas con actitud y 1457 cláusulas sin actitud. Por lo tanto, el porcentaje de cláusulas con actitud en el corpus de avanzados es 35% y 65% de cláusulas sin actitud.

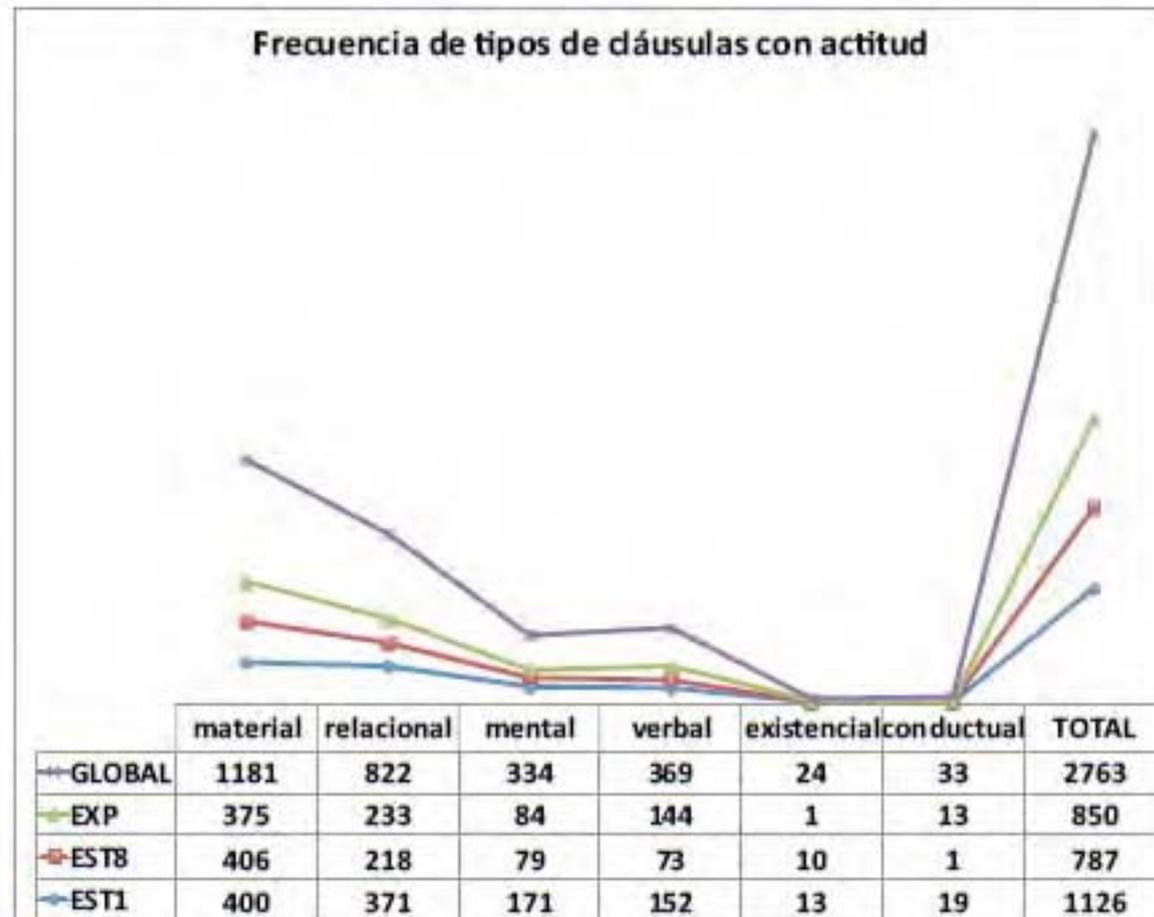
El total de las cláusulas analizadas en el corpus EXP fue 2737, de las cuales 849 presentaron actitud y 1888 no. Sus porcentajes correspondientes son 31% de cláusulas con actitud y 69% de cláusulas sin actitud.

Por último, el GLOBAL de las cláusulas analizadas en los tres corpus fue 7916, de las cuales 2755 tuvieron actitud y 5161 sin actitud. Aunque no se muestran en la Gráfica 3.2, también se obtuvo los porcentajes del GLOBAL: 65% de cláusulas con actitud y 35% de cláusulas sin actitud.

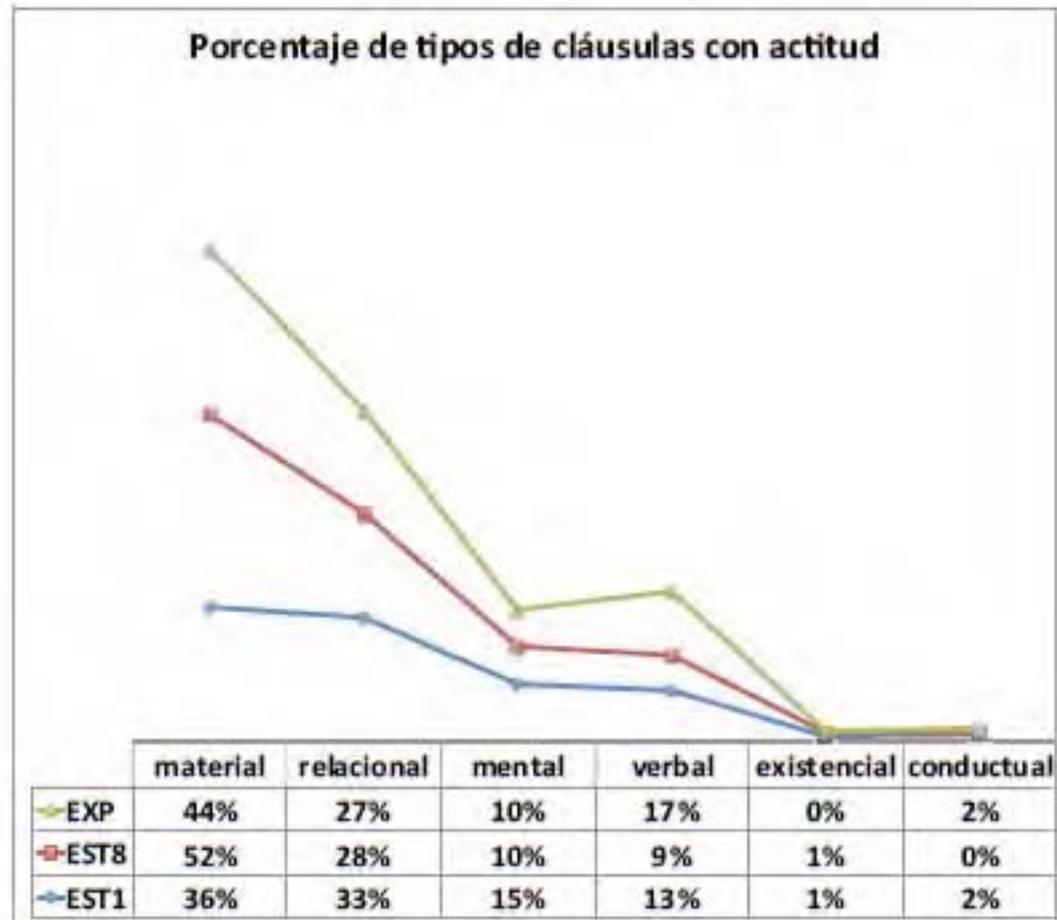
3.2.2 Presentación de los tipos de cláusulas con actitud

En esta sección se presentará únicamente los resultados de los tipos de cláusulas con actitud. Se muestra a continuación en la Gráfica 3.6 la frecuencia total y en la Gráfica 3.7 el porcentaje de las ocurrencias de los seis tipos de cláusulas con actitud en los tres corpus:

Gráfica 3.6. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas con actitud en los tres corpus



Gráfica 3.7. Porcentaje de los seis tipos de cláusulas con actitud en los tres corpus



En la Gráfica 3.6 se observa que en el corpus de principiantes se detectó 400 cláusulas materiales con actitud, 371 cláusulas relacionales con actitud, 171 cláusulas mentales con actitud, 152 cláusulas verbales con actitud, 13 cláusulas existenciales con actitud y 19 cláusulas conductuales con actitud. El total de ocurrencias de esta unidad de análisis fue 1126. Según la Gráfica 3.7, sus porcentajes correspondientes son: 36% de cláusulas materiales con actitud, 33% de cláusulas relacionales con actitud, 15% de cláusulas mentales con actitud, 13% de cláusulas verbales con actitud, 1% de cláusulas existenciales con actitud y 2% de cláusulas conductuales con actitud.

En lo que respecta al corpus de avanzados, se contó 406 cláusulas materiales con actitud, 218 cláusulas relacionales con actitud, 79 cláusulas mentales con actitud, 73 cláusulas verbales con actitud, 10 cláusulas existenciales con actitud y 1 cláusula conductual con actitud. El total de ocurrencias de esta unidad de análisis fue 787. Ahora bien, según la Gráfica 3.7, sus resultados porcentuales son: 52% de cláusulas materiales con actitud, 28% de cláusulas relacionales con actitud, 10% de cláusulas mentales con actitud, 9% de cláusulas verbales, 1% de cláusulas existenciales con actitud y 0% de cláusulas conductuales con actitud.

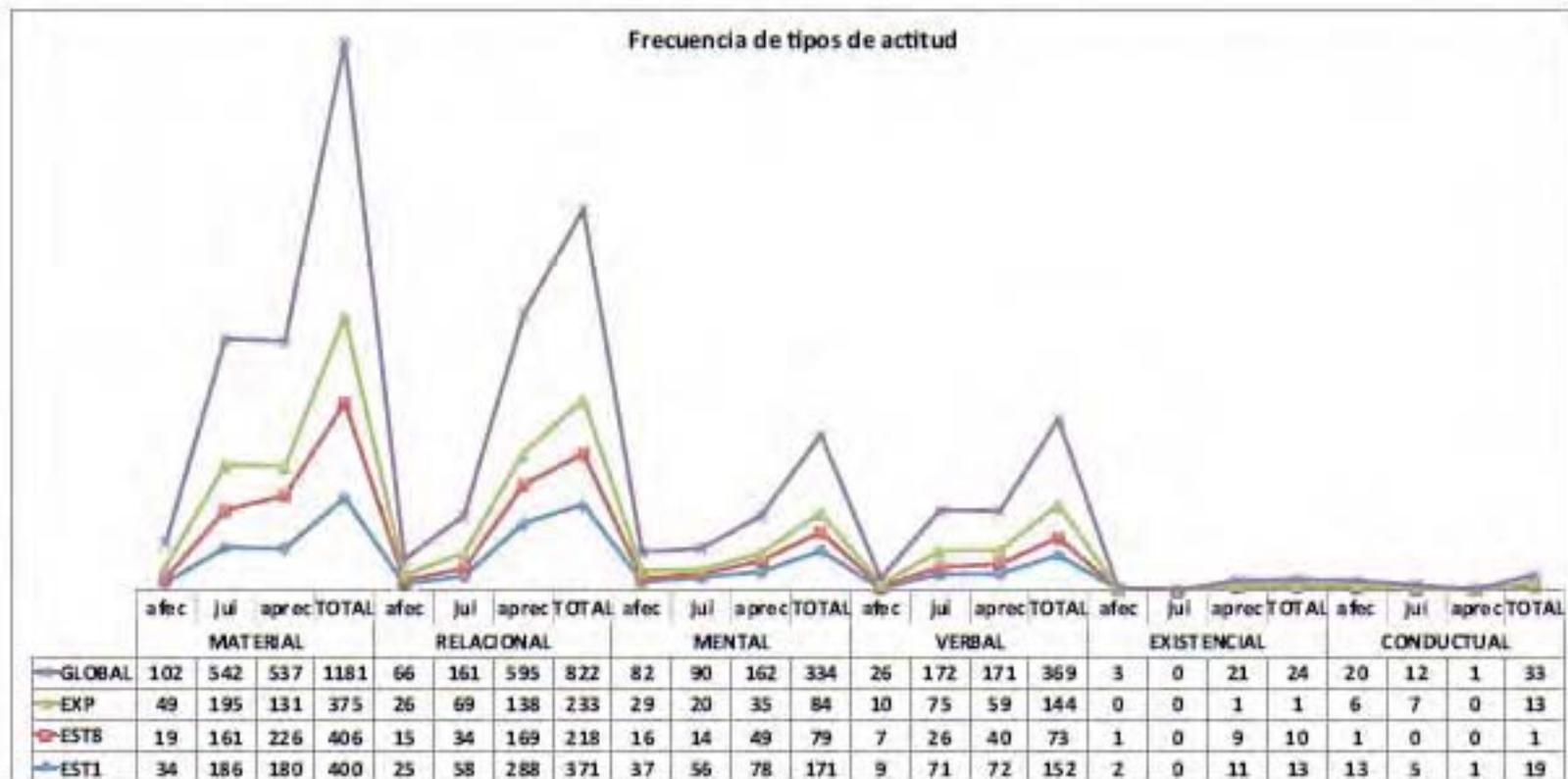
En el corpus de expertos se registró 375 cláusulas materiales con actitud, 233 cláusulas relacionales con actitud, 84 cláusulas mentales con actitud, 144 cláusulas verbales con actitud, 1 cláusula existencial con actitud y 13 cláusulas conductuales con actitud. El total de ocurrencias de esta unidad de análisis fue 850. Por lo tanto, según la Gráfica 3.7, sus porcentajes son: 44% de cláusulas materiales con actitud, 27% de cláusulas relacionales con actitud, 10% de cláusulas mentales con actitud, 17% de cláusulas verbales con actitud, 0% de cláusulas existenciales con actitud y 1% de cláusulas conductuales con actitud.

Por último, el GLOBAL de los tres corpus contó con 1181 cláusulas materiales con actitud, 822 cláusulas relacionales con actitud, 334 cláusulas mentales con actitud, 369 cláusulas verbales con actitud, 24 cláusulas existenciales con actitud y 33 procesos conductuales con actitud, resultando todos en 2763. Sus porcentajes, que no se muestran en la Gráfica 3.7, son: 43% de cláusulas materiales con actitud, 30% de cláusulas relacionales con actitud, 12% de cláusulas mentales con actitud, 13% de cláusulas verbales con actitud, 1% de cláusulas existenciales con actitud y 1% de cláusulas conductuales con actitud.

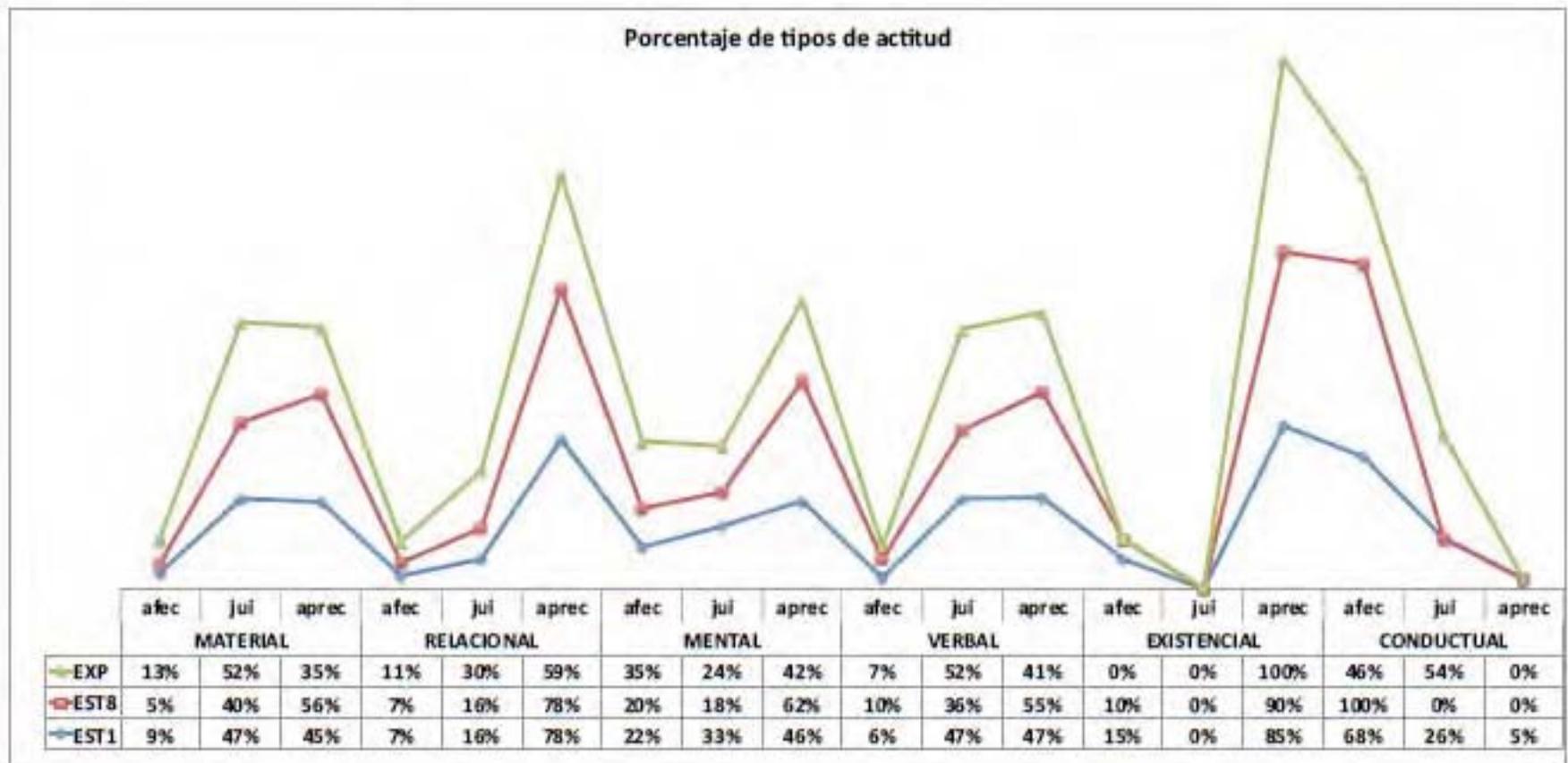
3.2.3 Presentación de los tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado

En esta sección se presentará los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de actitud que tiene asociado. Se muestra en la Gráfica 3.8 la frecuencia total y en la Gráfica 3.9 el porcentaje por cada uno de los seis tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado en los tres corpus:

Gráfica 3.8. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado



Gráfica 3.9. Porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado



Según las Gráficas 3.8 y 3.9, en el corpus de principiantes la mayoría de las cláusulas materiales con actitud expresaron juicio y apreciación, con 186 y 186 ocurrencias respectivamente, y en menor medida presentaron significados de afecto, con 34 ocurrencias en total. Esto significa en porcentajes 47% de cláusulas materiales con juicio, 45% de cláusulas materiales con apreciación y 9% de cláusulas materiales con afecto. Por otra parte, la mayoría de las 371 cláusulas relacionales con actitud presentaron un significado de apreciación con 288 ocurrencias, mientras que en segundo lugar están las cláusulas relacionales con juicio al tener 58 ocurrencias, y en tercer lugar las cláusulas relacionales con afecto contándose 25 ocurrencias en total. Esto en porcentajes significa un 78% de cláusulas relacionales con apreciación, 16% de cláusulas relacionales con juicio y 7% de cláusulas relacionales con afecto. Después, el total de cláusulas mentales con actitud son 171; de esta cantidad, hubo 78 con significado actitudinal de apreciación, 56 con juicio y 37 con afecto. Esto equivale en porcentajes un 46% de cláusulas mentales con apreciación, 33% de cláusulas mentales con juicio y 22% de cláusulas mentales con afecto. Luego, hubo un total de 152 ocurrencias de cláusulas verbales con actitud, de los cuales 72 presentaron apreciación, 71 juicio y 9 afecto. De modo que los porcentajes correspondientes son: 47% cláusulas verbales

con apreciación, 47% cláusulas verbales con juicio y 6% cláusulas verbales con afecto. Enseguida, el total de cláusulas existenciales con actitud fue 13 ocurrencias, de las cuales 11 presentaron significado actitudinal de apreciación y 2 tuvieron actitud de afecto. Esto en porcentajes está representado como un 85% de cláusulas existenciales con apreciación y 15% de cláusulas existenciales con afecto. Finalmente, el total de cláusulas conductuales con actitud en este corpus de principiantes fue 19 ocurrencias, de los cuales 13 presentaron un significado actitudinal de afecto, 5 verbos expresaron actitud de juicio y 1 de apreciación. En porcentajes esto representa 68% de cláusulas conductuales con afecto, 26% de cláusulas conductuales con juicio y 5% de cláusulas conductuales con apreciación.

Ahora se describirá los resultados del corpus de avanzados. El total de cláusulas materiales con actitud en los textos de avanzados fue 406 en total. La apreciación fue el tipo de actitud más frecuente, con 226 ocurrencias totales, seguida del juicio, que presentó 161 ocurrencias, y por último, el afecto que tuvo únicamente 19 ocurrencias. En porcentajes estos datos representan: 56% de apreciación, 40% de juicio y 5% de afecto. Luego, el total de cláusulas relacionales con actitud fue 218, de las cuales 169 presentaron apreciación, 34 denotaron juicio y 15 expresaron

afecto. En porcentajes esto se traduce en: 78% de apreciación, 16% de juicio y 7% de afecto. Después, en total hubo 79 cláusulas mentales con actitud, de las cuales hubo 49 ocurrencias de apreciación, 16 de afecto y 14 de juicio. Por consiguiente, sus porcentajes respectivos son: 62% de apreciación, 20% de afecto y 18% de juicio. Después, hubo 73 cláusulas verbales con actitud, de las cuales se detectó 40 ocurrencias de apreciación, 26 de juicio y 7 de afecto. Esto significa en puntos porcentuales: 55% de apreciación, 36% de juicio y 10% de afecto. Luego este corpus contó con 10 cláusulas existenciales con actitud, de las cuales 9 presentaron apreciación, 1 tuvo afecto y ninguna tuvo juicio. Esto significa que hubo un 90% de apreciación y 10% de afecto. Finalmente, la única ocurrencia de actitud en cláusulas conductuales presentó afecto; por lo tanto, significó el 100%.

Luego, en el corpus de expertos hubo 375 cláusulas materiales con actitud, en las cuales se detectó 195 ocurrencias de juicio, 131 de apreciación y 49 de afecto. Por lo tanto, sus resultados porcentuales son: 52% de juicio, 35% de apreciación y 13% de afecto. Luego, este corpus incluyó 233 cláusulas relacionales con actitud, y que hubo 138 ocurrencias de apreciación, 69 de juicio y 26 de afecto. Por lo tanto, sus respectivos porcentajes son: 59% de apreciación, 30% de juicio y 11% de afecto.

Después, este corpus tuvo 84 cláusulas mentales con actitud, y se detectó 35 ocurrencias de apreciación, 29 de afecto y 20 de juicio. Por consiguiente, sus resultados porcentuales son: 42% de apreciación, 35% de afecto y 24% de juicio. Enseguida, el total de cláusulas verbales con actitud en este corpus fue 144, y se encontró 75 ocurrencias de juicio, 59 de apreciación y 10 de afecto. Esto en porcentajes significa: 52% de juicio, 41% de apreciación y 7% de afecto. Luego, la única ocurrencia de cláusula existencial con actitud denotó apreciación, lo cual significa 100%. Finalmente hubo 13 cláusulas conductuales con actitud, 7 ocurrencias de juicio y 6 ocurrencias de afecto. Por consiguiente, en porcentajes esto se representa como: 54% de juicio y 46% de afecto.

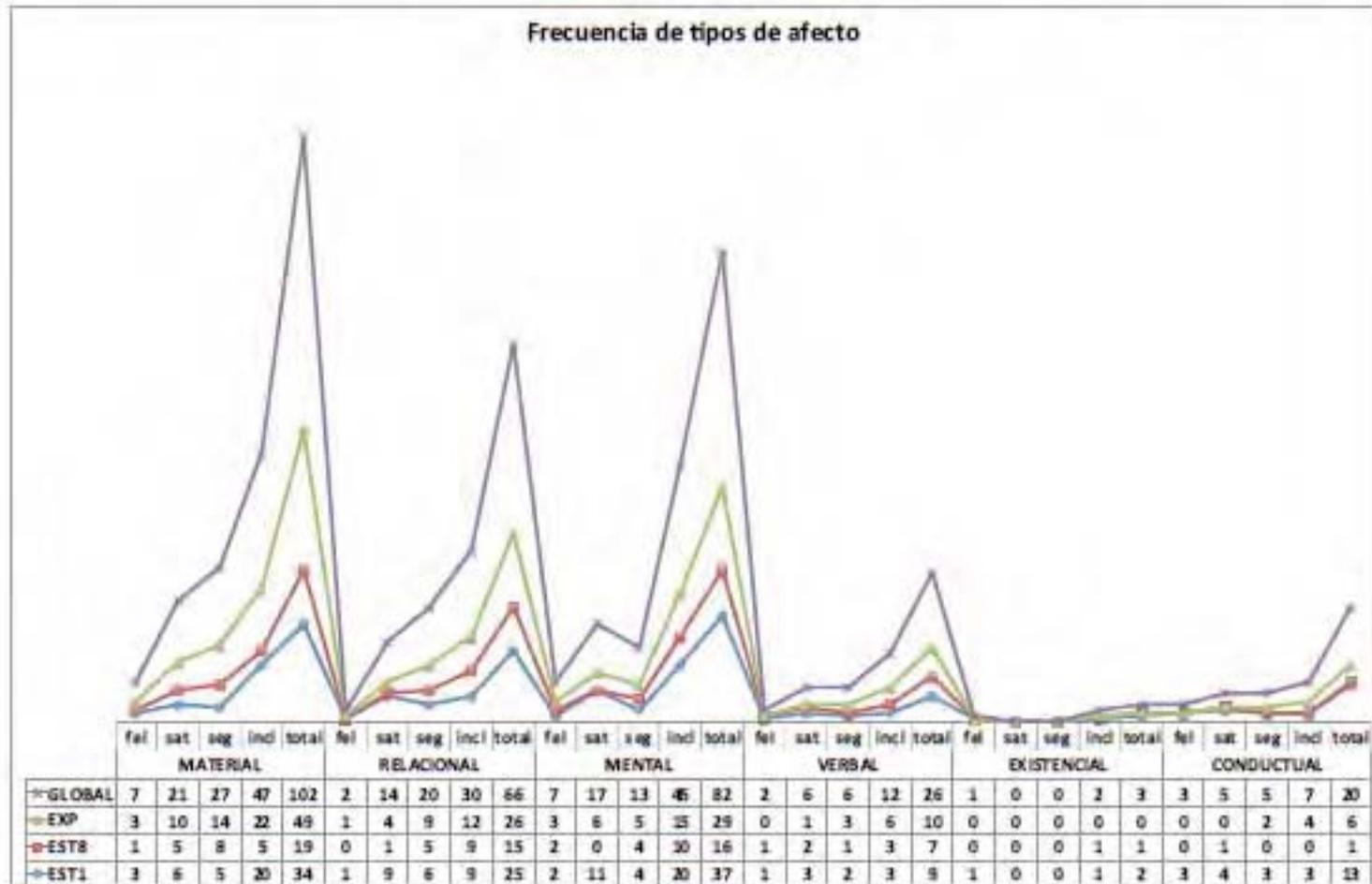
Finalmente, el GLOBAL de la frecuencia de los tipos de cláusulas y el tipo de actitud en los tres corpus fue 542 cláusulas materiales con juicio, 537 con apreciación y 102 con afecto; 595 cláusulas relacionales con apreciación, 161 con juicio y 66 con afecto; 162 cláusulas mentales con apreciación, 90 con juicio y 82 con afecto; 172 cláusulas verbales con juicio, 171 con apreciación y 26 con afecto; 21 cláusulas existenciales con apreciación, 3 con afecto y ninguna con juicio; y 20 cláusulas conductuales con afecto, 12 con juicio y 1 con apreciación. Por lo tanto, sus porcentajes, que no se muestran en la Gráfica 3.9, son: 46% de cláusulas materiales

con juicio, 45% con apreciación y 9% con afecto; 72% de cláusulas relacionales con apreciación, 20% con juicio y 8% con apreciación; 49% de cláusulas mentales con apreciación, 27% con juicio y 25% con afecto; 47% de cláusulas verbales con juicio, 46% con apreciación y 7% con afecto; 88% de cláusulas existenciales con apreciación, 13% con afecto y ninguna con juicio; y 61% de cláusulas conductuales con afecto, 36% con juicio y 3% con apreciación.

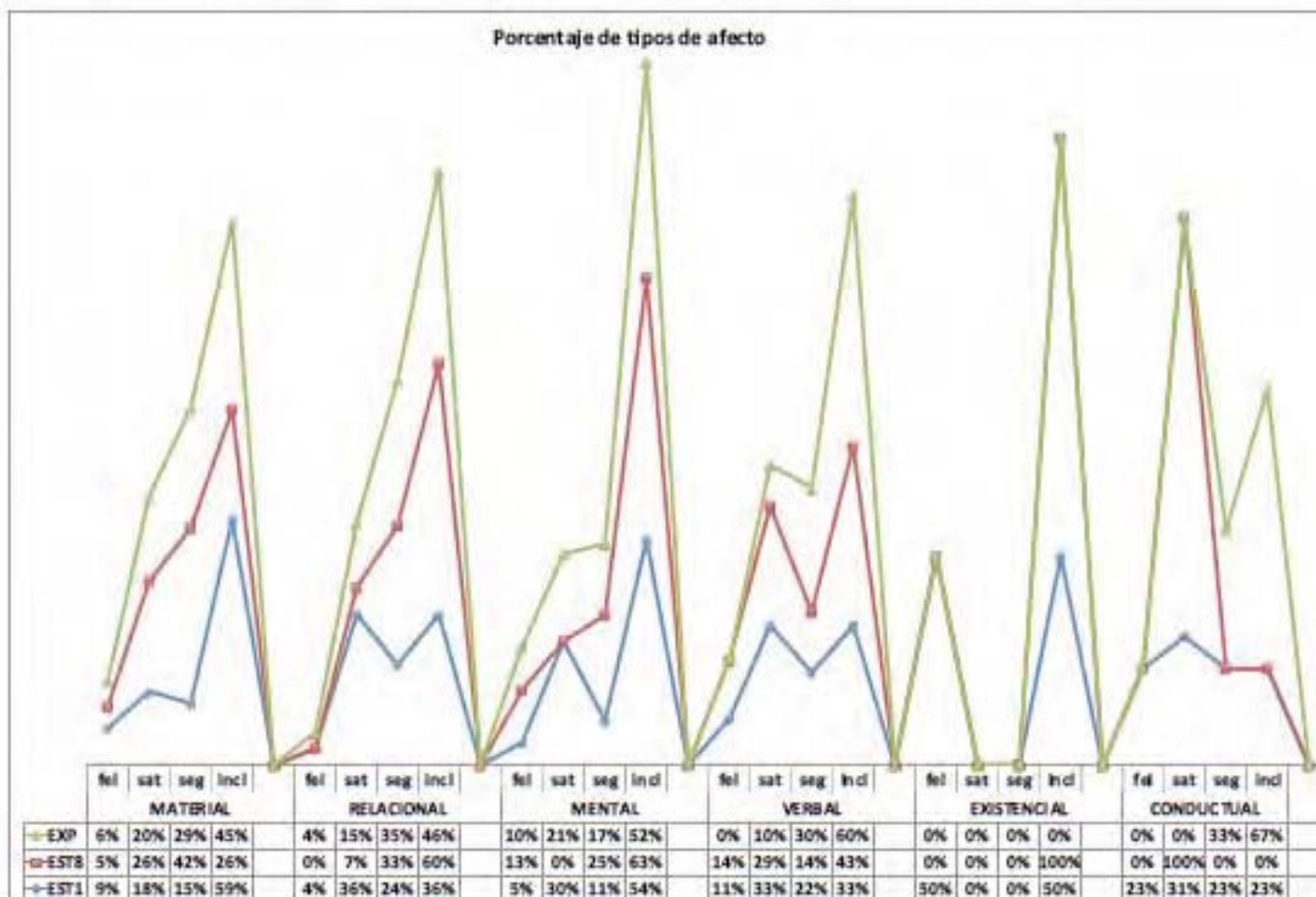
3.2.4 Presentación de los tipos de cláusulas y el tipo de afecto asociado

En esta sección se mostrará los resultados de los tipos de cláusulas de acuerdo con el tipo de afecto asociado en los tres corpus. Se muestra en la Gráfica 3.10 la frecuencia total y en la Gráfica 3.11 el porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el tipo de afecto asociado en los tres corpus:

Gráfica 3.10. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de afecto asociado



Gráfica 3.11. Porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el tipo de afecto asociado



De acuerdo con las Gráficas 3.10 y 3.11, en el corpus de principiantes hubo 34 cláusulas materiales con afecto, de las cuales 20 presentaron la inclinación y representaron un 59%. Luego hubo 6 cláusulas materiales con satisfacción, 5 con seguridad y 3 con felicidad. Estas cifras representan 18%, 15% y 9% respectivamente. Luego, el total de cláusulas relacionales con afecto en este corpus de principiantes fue 25, de las cuales hubo 9 con satisfacción y 9 con inclinación, de modo que representa un 36% respectivamente; luego se contó 6 cláusulas con seguridad, que significó un 24%, y 1 cláusula con felicidad, lo que equivale a un 4%. Después el total de cláusulas mentales con afecto en este corpus fue 37, de las cuales 20 incluyeron inclinación como tipo de afecto, lo que equivale a 54%; 11 cláusulas presentaron satisfacción, es decir, 30%; 4 cláusulas expresaron seguridad, que representa 11%; y 2 cláusulas denotaron felicidad, esto es, 5%. Luego, hubo 9 cláusulas verbales con afecto, de las cuales 3 tuvieron satisfacción, 3 expresaron inclinación, 2 denotaron seguridad y 1 felicidad. De modo que los porcentajes correspondientes sería: 33% de satisfacción, 33% de inclinación, 22% de seguridad y 11% de felicidad en este corpus de principiantes. Seguidamente las dos cláusulas existenciales con afecto, donde una expresó felicidad y otra inclinación, representan el 50% de este tipo de actitud dentro del corpus de principiantes. Finalmente, de las 13

cláusulas conductuales con afecto, hubo 4 con satisfacción, 3 con felicidad, 3 con seguridad y 3 con inclinación. Esto en porcentajes representa 31% de satisfacción, y 23% de felicidad, seguridad e inclinación respectivamente.

Ahora se hablará del corpus de avanzados. Este corpus incluyó 19 cláusulas materiales con afecto, en las cuales hubo 8 ocurrencias de seguridad, 5 de inclinación, 5 de satisfacción y 1 de felicidad. Eso se traduce en los siguientes porcentajes: 42% de seguridad, 26% de inclinación, 26% de satisfacción y 5% de felicidad. Luego, presentó 15 cláusulas relacionales con afecto, y se encontró 9 ocurrencias de inclinación, 5 de seguridad y 1 de satisfacción. Por consiguiente, sus resultados porcentuales son: 60% de inclinación, 33% de seguridad y 7% de satisfacción. Después, en este corpus hubo 16 cláusulas mentales con afecto, y se encontró 10 ocurrencias de inclinación, 4 de seguridad y 2 de felicidad. Por lo tanto, sus porcentajes correspondientes son: 63% de inclinación, 25% de seguridad y 13% de felicidad. Posteriormente este corpus tuvo 7 cláusulas verbales con afecto, y se detectó 3 ocurrencias de inclinación, 2 de satisfacción, 1 de felicidad y 1 de seguridad, de modo que sus resultados porcentuales son: 43% de inclinación, 29% de satisfacción, 14% de felicidad y 14% de seguridad. Luego sólo hubo 1 ocurrencia de

cláusula existencial y su tipo de afecto fue la inclinación, lo que representó el 100%. Finalmente la única cláusula conductual con afecto denotó satisfacción, lo cual corresponde al 100% de las ocurrencias.

Por último, el corpus de expertos presentó 49 cláusulas materiales con afecto, y se encontró 22 ocurrencias de inclinación, 14 de seguridad, 10 de satisfacción y 3 de felicidad, teniendo los siguientes porcentajes: 45% de inclinación, 29% de seguridad, 20% de satisfacción y 6% de felicidad. Después hubo 26 cláusulas relacionales con afecto, y se encontró 12 ocurrencias de inclinación, 9 de seguridad, 4 de satisfacción y 1 de felicidad. Por consiguiente, sus respectivos porcentajes son: 46% de inclinación, 35% de seguridad, 15% de satisfacción y 4% de felicidad. Seguidamente este corpus tuvo 29 cláusulas mentales con afecto, en las cuales hubo 15 ocurrencias de inclinación, 6 de satisfacción, 5 de seguridad y 3 de felicidad. Por lo tanto, sus porcentajes correspondientes son: 52% de inclinación, 21% de satisfacción, 17% de seguridad y 10% de felicidad. A continuación, hubo 10 cláusulas verbales con afecto y 6 ocurrencias de inclinación, 3 de seguridad y 1 de satisfacción. Por lo tanto, sus porcentajes respectivos son: 60% de inclinación, 30% de seguridad y 10% de satisfacción. Por otra parte, no se detectó ninguna ocurrencia de cláusula existencial con algún tipo de afecto. Finalmente este corpus tuvo

6 cláusulas conductuales con afecto, y 4 ocurrencias de inclinación y 2 de seguridad. Por lo tanto, los porcentajes respectivos son: 67% de inclinación y 33% de seguridad.

Ahora, el GLOBAL de los tres corpus presentó 102 cláusulas materiales con afecto, de las cuales se contó 47 ocurrencias de inclinación, 27 de seguridad, 21 de satisfacción y 7 de felicidad. Sus porcentajes, que no se muestran en la Gráfica 3.11, son: 46% de inclinación, 26% de seguridad, 21% de satisfacción y 7% de felicidad. Las cláusulas relacionales con afecto fueron 66, en las que se encontró 30 ocurrencias de inclinación, 20 de seguridad, 14 de satisfacción y 2 de felicidad. Sus porcentajes correspondientes son: 45% de inclinación, 30% de seguridad, 21% de satisfacción y 3% de felicidad. Las cláusulas mentales con afecto fueron 82, con 45 ocurrencias de inclinación, 17 de satisfacción, 13 de seguridad, y 7 de felicidad. Sus porcentajes son: 55% de inclinación, 21% de satisfacción, 16% de seguridad y 9% de felicidad. Las cláusulas verbales con afecto fueron 26, teniendo 12 ocurrencias de inclinación, 6 de seguridad, 6 de satisfacción y 2 de felicidad. Sus porcentajes son: 46% de inclinación, 23% de seguridad, 23% de satisfacción y 8% de felicidad. Las cláusulas existenciales con afecto fueron 3, presentando sólo 2 ocurrencias de inclinación y 1 de felicidad, siendo sus porcentajes 67% de

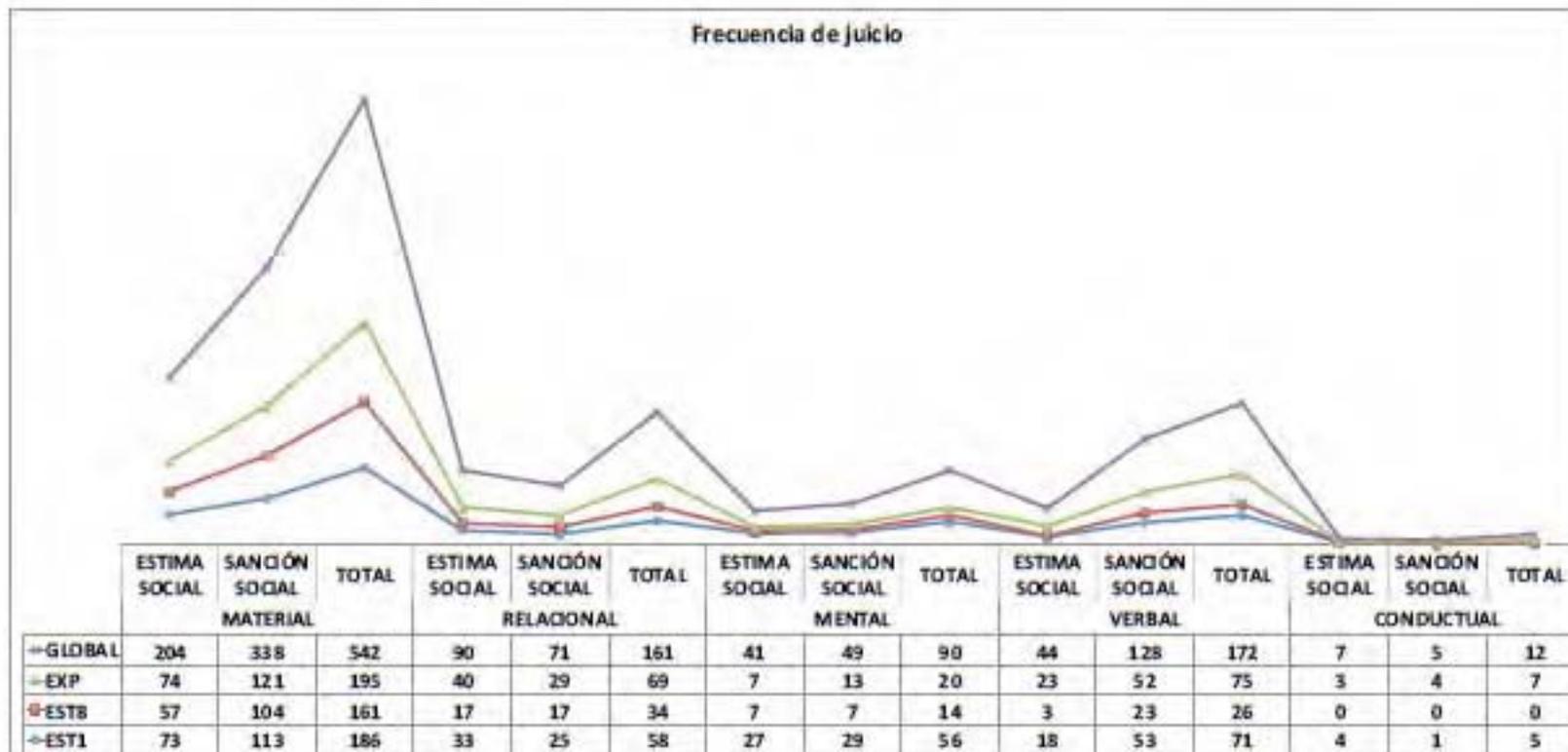
inclinación y 33% de felicidad. Finalmente, las cláusulas conductuales con afecto fueron 20, en las que hubo 7 ocurrencias de inclinación, 5 de seguridad, 5 de satisfacción y 3 de felicidad. Sus porcentajes son: 35% de inclinación, 25% de seguridad, 25% de satisfacción y 15% de felicidad.

3.2.5 Presentación de los tipos de cláusulas y el tipo de juicio

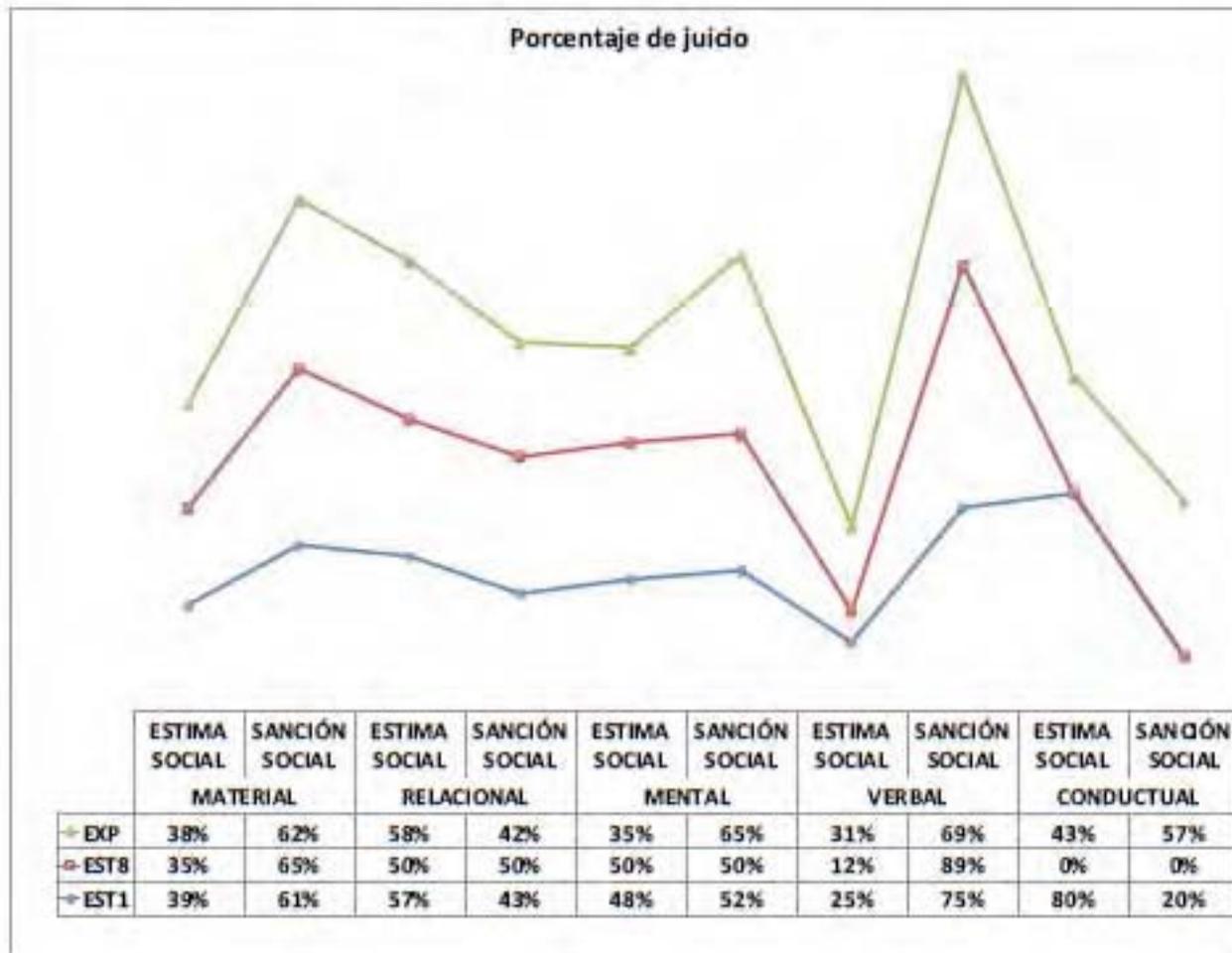
En esta sección se mostrará los resultados de los tipos de cláusulas de acuerdo con el tipo de juicio asociado en los tres corpus. Primero se hablará de los resultados del tipo de juicio en cuanto estima social y sanción social, y posteriormente de los subtipos del juicio, es decir, dentro de la estima social, los rasgos de normalidad, capacidad y tenacidad, y de la sanción social, los rasgos de veracidad e integridad moral.

Se presenta en la Gráfica 3.12 la frecuencia total y en la Gráfica 3.13 el porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el tipo de juicio asociado en los tres corpus:

Gráfica 3.12. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de juicio asociado



Gráfica 3.13. Porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el tipo de juicio asociado



De acuerdo con la Gráfica 3.12, en el corpus de principiantes 73 cláusulas materiales denotaron un juicio de estima social y 113 expresaron un tipo de sanción social. Luego hubo 33 cláusulas relacionales con juicio de estima social y 25 con juicio de sanción social. Después hubo 27 cláusulas mentales con juicio de estima social y 29 con juicio de sanción social. Seguidamente se registró 53 cláusulas verbales con juicio de estima social y 18 con juicio de sanción social. Por otra parte, no se registró ningún tipo de juicio asociado a las cláusulas existenciales en el corpus de principiantes (ni el corpus de avanzados ni de expertos). Por último, hubo 4 ocurrencias de estima social y 1 ocurrencia de sanción social. Por consiguiente, según la Gráfica 3.13, sus porcentajes son: en las cláusulas materiales 39% de estima social y 61% de sanción social; en las cláusulas relacionales 57% de estima social y 43%; en las cláusulas mentales 48% de estima social y 52% de sanción social; en las cláusulas verbales 25% de estima social y 75% de sanción social y en las cláusulas conductuales 80% de estima social y 20% de sanción social.

Ahora bien, de acuerdo con la Gráfica 3.12, en el corpus de avanzados 57 cláusulas materiales expresaron un juicio de estima social y 104 expresaron un tipo de sanción social. Hubo 17 cláusulas relacionales con juicio de estima social y 17 con juicio de sanción social. En las

cláusulas mentales se encontró 7 ocurrencias de sanción social y 7 ocurrencias de estima social. En las cláusulas verbales con juicio se detectó 23 ocurrencias de sanción social y 3 ocurrencias de estima social. Por lo tanto, según la Gráfica 3.13, sus porcentajes son: en las cláusulas materiales 35% de estima social y 65% de sanción social; en las cláusulas relacionales 50% de estima social y 50%; en las cláusulas mentales 50% de estima social y 50% de sanción social; en las cláusulas verbales 12% de estima social y 89% de sanción social.

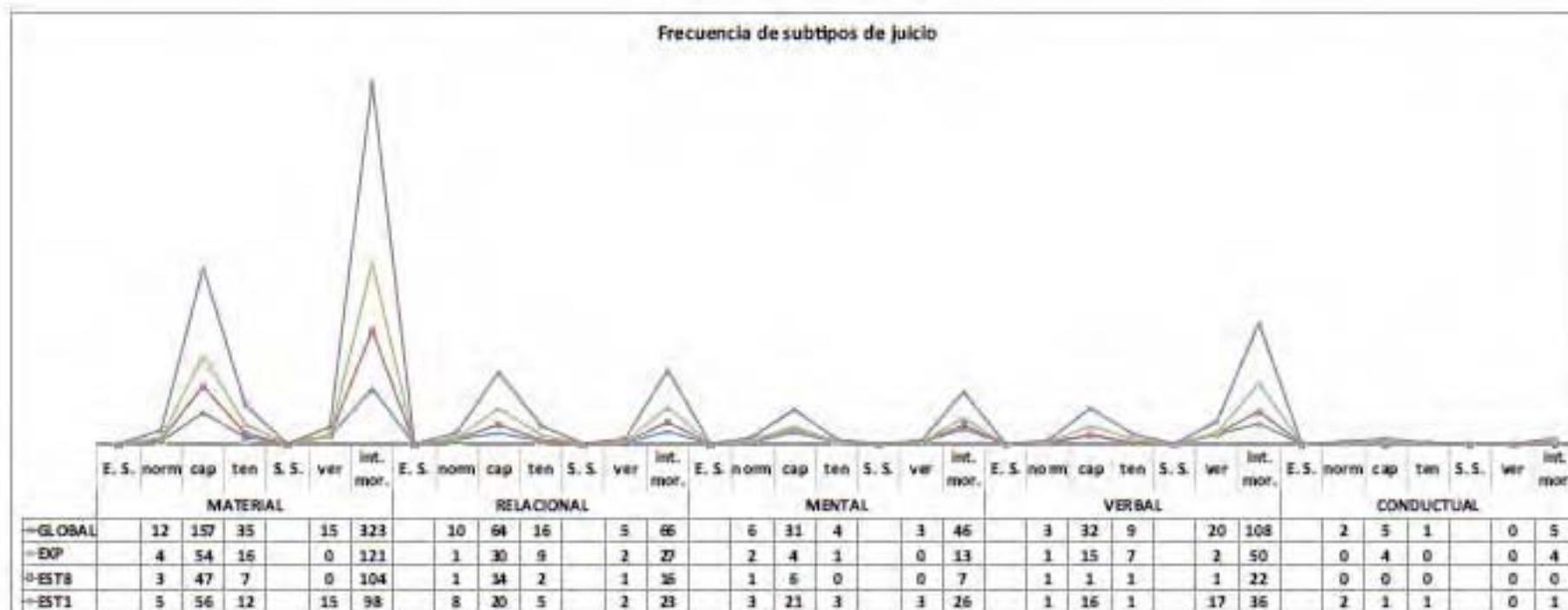
En el corpus de expertos, conforme a la Gráfica 3.12, hubo 121 ocurrencias de sanción social en cláusulas materiales y 74 ocurrencias de estima social. Luego se contó 40 ocurrencias de estima social en cláusulas relacionales con juicio y 29 ocurrencias de sanción social. Después en las cláusulas mentales hubo 13 ocurrencias de sanción social y 7 ocurrencias de estima social. En cláusulas verbales se registró 52 ocurrencias de sanción social y 23 ocurrencias de estima social. Finalmente, en las cláusulas conductuales con juicio se detectó 4 ocurrencias de sanción social y 3 ocurrencias de estima social. Entonces, según la Gráfica 3.13, sus porcentajes son: en las cláusulas materiales 38% de estima social y 62% de sanción social; en las cláusulas relacionales 58% de estima social y 42%; en las cláusulas mentales 35% de estima social y 65% de sanción social; en las

cláusulas verbales 31% de estima social y 69% de sanción social, y en las cláusulas conductuales 43% de estima social y 57% de sanción social.

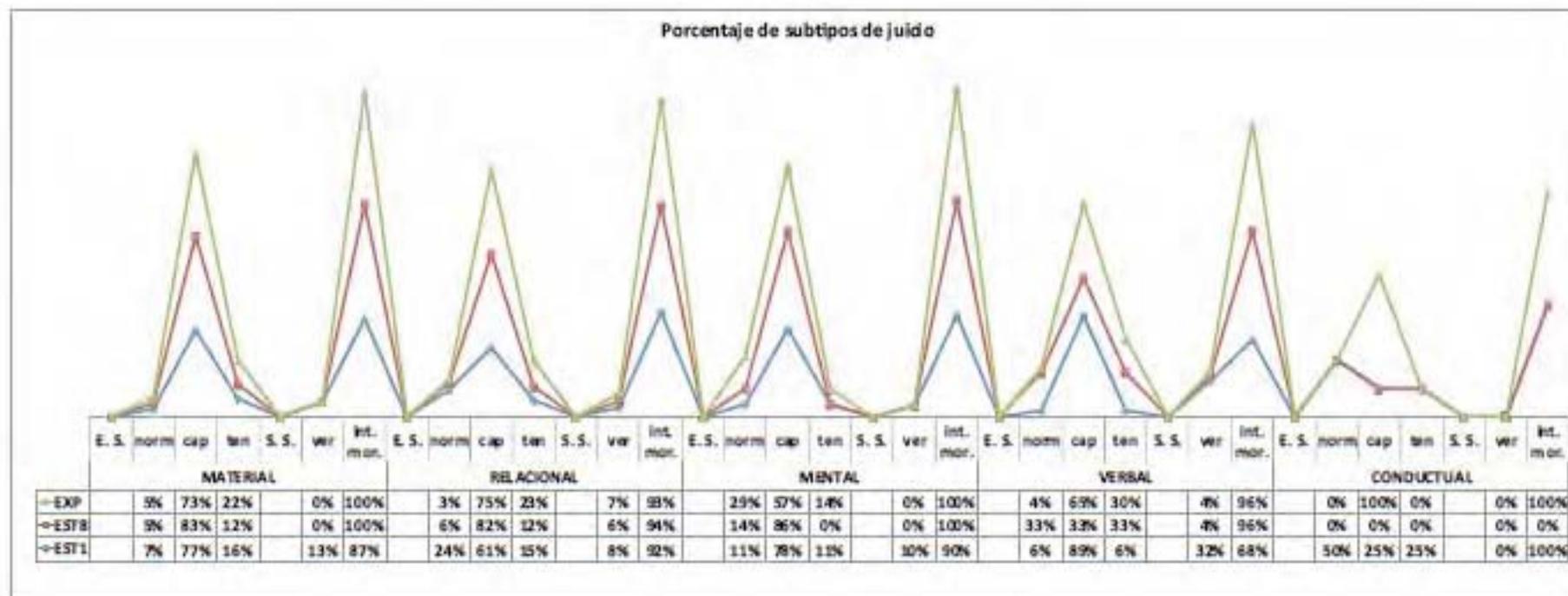
Ahora es momento de ver los resultados del GLOBAL de los tres corpus. De acuerdo con la Gráfica 3.12, El total en las cláusulas materiales en cuanto a estima social es 204 y a sanción social 338. En las cláusulas relacionales hubo 90 de estima social y 71 de sanción social. En las cláusulas mentales se contó 41 de estima social y 49 de sanción social. En las cláusulas verbales se detectó 44 de estima social y 128 de sanción social. Y por último hubo en las cláusulas conductuales 7 de estima social y 5 de sanción social. Por lo tanto, sus porcentajes son, que no se presentan en la Gráfica 3.13: en las cláusulas materiales 38% de estima social y 62% de sanción social; en las cláusulas relacionales 56% de estima social y 44%; en las cláusulas mentales 46% de estima social y 54% de sanción social; en las cláusulas verbales 26% de estima social y 74% de sanción social, y en las cláusulas conductuales 58% de estima social y 42% de sanción social.

Ahora se presenta en la Gráfica 3.14 la frecuencia total y en la Gráfica 3.15 el porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el subtipo de juicio asociado en los tres corpus:

Gráfica 3.14. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el subtipo de juicio asociado



Gráfica 3.15. Porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el subtipo de juicio asociado



En el corpus de principiantes, según la Gráfica 3.14, se observa que el subtipo de juicio asociado con mayor frecuencia a las cláusulas materiales en este corpus fue la integridad moral, con 98 ocurrencias. A continuación, el segundo subtipo más recurrente fue la capacidad, con 56 ocurrencias, seguido de la veracidad, con 15 ocurrencias, luego la tenacidad, con 12 ocurrencias, la normalidad con 5 ocurrencias. Por lo tanto, como se ve en la Gráfica 3.15, los porcentajes de la esfera de la estima social resultan en: 77% de capacidad, 16% de tenacidad, 7% de normalidad. Por último, los porcentajes de la sanción social son: 87% de integridad moral y 13% de veracidad.

Luego, el subtipo de juicio más asociado a las cláusulas relacionales fue la integridad moral, cuyo total fue 23 ocurrencias, seguido de la capacidad, con 20 ocurrencias. Los subtipos menos frecuentes en estas cláusulas fueron la normalidad, con 8 ocurrencias, la tenacidad con 5 ocurrencias y la veracidad que tuvo sólo 2 ocurrencias. De este modo, los porcentajes en cuanto al ámbito de la estima social son: 61% de capacidad, 24% de normalidad y 15% de tenacidad. Por otra parte, los resultados porcentuales de la sanción social son: 92% de integridad moral y 8% de veracidad.

Dentro de las cláusulas mentales hubo 26 ocurrencias de integridad moral, el subtipo más recurrente, seguido de la capacidad con 21 ocurrencias, y en mucho menor medida, la normalidad, la tenacidad y la veracidad presentaron cada uno 3 ocurrencias. Por lo tanto, los resultados porcentuales de la sanción social son: 90% de integridad moral y 10% de veracidad; mientras que dentro de la estima social hubo 78% de capacidad, 11% de normalidad y 11% de tenacidad.

La integridad moral fue el subtipo de juicio más frecuente en las cláusulas verbales, ya que en total hubo 36 ocurrencias. Le sigue la veracidad con 17 ocurrencias, a continuación está la capacidad, que tuvo 16 ocurrencias, y por último la normalidad y la tenacidad con 1 ocurrencia cada una. Por lo tanto, los porcentajes de los tipos de sanción social son: 68% de integridad moral y 32% de veracidad. Por su parte, los resultados porcentuales de la estima social son: 89% de capacidad, 6% de normalidad y 6% de tenacidad.

En la cláusulas conductuales hubo 2 ocurrencias de normalidad, 1 ocurrencia de capacidad y 1 ocurrencia de tenacidad. En cambio, sólo hubo 1 ocurrencia de sanción social, que correspondió a la integridad moral. De este modo, los resultados porcentuales de la estima social

quedarían así: 50% de normalidad, 25% de capacidad, 25% de tenacidad. En cambio, la sanción social tuvo 100% de integridad moral.

Es momento de hablar del corpus de avanzados. Según la Gráfica 3.14, el tipo de juicio asociado de manera más frecuente a las cláusulas materiales fue la integridad moral, con 104 ocurrencias. El segundo tipo más recurrente fue la capacidad, con 47 ocurrencias. Les siguen la tenacidad, con 7 ocurrencias, y la normalidad con 3 ocurrencias. La veracidad no presentó ninguna ocurrencia. Por lo tanto, según la Gráfica 3.15, los porcentajes de la esfera de la estima social son: 83% de capacidad, 12% de tenacidad y 5% de normalidad. Por último, los porcentajes de la sanción social son: 100% de integridad moral y 0% de veracidad.

Siguiendo con el corpus de avanzados, los subtipos de juicio más asociados a las cláusulas relacionales fueron la integridad moral, cuyo total fue 16 ocurrencias, y la capacidad, con 14 ocurrencias. Los subtipos menos frecuentes en estas cláusulas fueron la tenacidad, con 2 ocurrencias, la normalidad, con 1 ocurrencia, y la veracidad con 1 ocurrencia. De este modo, los porcentajes en cuanto al ámbito de la estima social son: 82% de capacidad, 12% de tenacidad y 6% de

normalidad. Por otro lado, los resultados porcentuales de la sanción social son: 94% de integridad moral y 6% de veracidad.

Luego, en las cláusulas mentales se registró 7 ocurrencias de integridad moral, seguido de la capacidad con 6 ocurrencias, y en mucho menor medida, la normalidad, con sólo 1 ocurrencia. No se detectó ni tenacidad ni veracidad. Por lo tanto, los resultados porcentuales de la sanción social son: 100% de integridad moral y 0% de veracidad; en la estima social hubo 86% de capacidad, 14% de normalidad y 0% de tenacidad.

Después en las cláusulas verbales con juicio, la integridad moral fue el subtipo de juicio con mayor frecuencia en las cláusulas verbales, ya que en total se contó 22 ocurrencias. En cambio, los otros 4 subtipos sólo tuvieron 1 ocurrencia. Por lo tanto, los porcentajes de los subtipos de sanción social son: 96% de integridad moral y 4% de veracidad. Por su parte, los resultados porcentuales de la estima social son: 33% de capacidad, normalidad y tenacidad respectivamente.

Ahora es momento de hablar de los resultados del corpus de expertos. Según la Gráfica 3.14, la integridad moral tuvo la mayor frecuencia en las cláusulas materiales con 121 ocurrencias. El segundo tipo fue la capacidad, con 54 ocurrencias, seguido de la tenacidad, con 16

ocurrencias y la normalidad con 4 ocurrencias. La veracidad no presentó ocurrencias. Por lo tanto, de acuerdo con la Gráfica 3.15, los porcentajes de la esfera de la estima social son: 73% de capacidad, 22% de tenacidad y 5% de normalidad; y el porcentaje de la sanción social es 100% de integridad moral.

Luego el subtipo de juicio más asociado a las cláusulas relacionales fue la capacidad, cuyo total fue 30 ocurrencias, seguido de la integridad moral, con 27 ocurrencias. Los subtipos menos frecuentes en estas cláusulas fueron la tenacidad, que presentó 9 ocurrencias, la veracidad con 2 ocurrencias y la normalidad, con 1 ocurrencias. Por consiguiente, los porcentajes del ámbito de la estima social son: 75% de capacidad, 23% de tenacidad y 3% de normalidad. Por otra parte, los resultados porcentuales de la sanción social son: 93% de integridad moral y 7% de veracidad.

Después en las cláusulas mentales se detectó en total 13 ocurrencias de integridad moral, 4 ocurrencias de capacidad, 2 ocurrencias de normalidad, 1 ocurrencia de tenacidad. La veracidad no presentó ocurrencias. Por lo tanto, los resultados porcentuales de la sanción social son: 100% de integridad moral; mientras que dentro de la estima social hubo 57% de capacidad, 29% de normalidad y 14% de tenacidad.

Siguiendo con el corpus de expertos, la integridad moral fue el subtipo de juicio con mayor frecuencia en las cláusulas verbales, ya que tuvo 50 ocurrencias. En segundo lugar se encuentra la capacidad con 15 ocurrencias, a continuación está la tenacidad, que tuvo 7 ocurrencias, la veracidad con 2 ocurrencias y la normalidad con 1 ocurrencia. Por lo tanto, los porcentajes de los tipos de sanción social son: 96% de integridad moral y 4% de veracidad. Por su parte, los resultados porcentuales de la estima social son: 65% de capacidad, 30% de tenacidad y 4% de normalidad.

No se registró ningún tipo de juicio asociado a las cláusulas existenciales en el corpus de expertos.

Finalmente, en las cláusulas conductuales hubo sólo 4 ocurrencias de integridad moral y 3 ocurrencias de capacidad. Por lo tanto, los porcentajes de los tipos de sanción social son: 100% de integridad moral. Por su parte, los resultados porcentuales de la estima social son: 100% de capacidad.

Sólo queda ver los resultados en el GLOBAL de los tres corpus. Según la Gráfica 3.14, en las cláusulas materiales la integridad moral tuvo 323 ocurrencias; la capacidad, con 157 ocurrencias, la tenacidad, con 35 ocurrencias, la veracidad, con 15, y la normalidad con 12 ocurrencias.

También se obtuvo los porcentajes de la esfera de la estima social son (éstos no aparecen en la Gráfica 3.15): 77% de capacidad, 17% de tenacidad y 6% de normalidad. Por último, los porcentajes de la sanción social son: 96% de integridad moral y 4% de veracidad.

Luego, los subtipos de juicio más asociados a las cláusulas relacionales fueron la integridad moral, cuyo total fue 66 ocurrencias, y la capacidad, con 64 ocurrencias. Los subtipos menos frecuentes en estas cláusulas fueron la tenacidad, con 16 ocurrencias, la normalidad, con 10 ocurrencias, y la veracidad con 5 ocurrencias. De este modo, los porcentajes en cuanto al ámbito de la estima social son: 71% de capacidad, 18% de tenacidad y 11% de normalidad. Por otro lado, los resultados porcentuales de la sanción social son: 93% de integridad moral y 7% de veracidad.

Luego, en las cláusulas mentales se registró 46 ocurrencias de integridad moral, seguido de la capacidad con 31 ocurrencias, y en mucho menor medida, la normalidad, con 6 ocurrencias, la tenacidad, con 4 ocurrencias y la veracidad, con 3 ocurrencias. Por lo tanto, los resultados porcentuales de la sanción social son: 94% de integridad moral y 6% de veracidad; en la estima social hubo 76% de capacidad, 15% de normalidad y 10% de tenacidad.

Después en las cláusulas verbales con juicio, la integridad moral fue el subtipo de juicio con mayor frecuencia en las cláusulas verbales, ya que en total se contó 108 ocurrencias. En cambio, los otros 4 subtipos sólo tuvieron: 32 ocurrencias de capacidad, 20 ocurrencias de veracidad, 9 ocurrencias de tenacidad y 3 ocurrencias de normalidad. Por lo tanto, los porcentajes de los subtipos de sanción social son: 84% de integridad moral y 16% de veracidad. Por su parte, los resultados porcentuales de la estima social son: 73% de capacidad, 20% tenacidad y 7% de normalidad respectivamente.

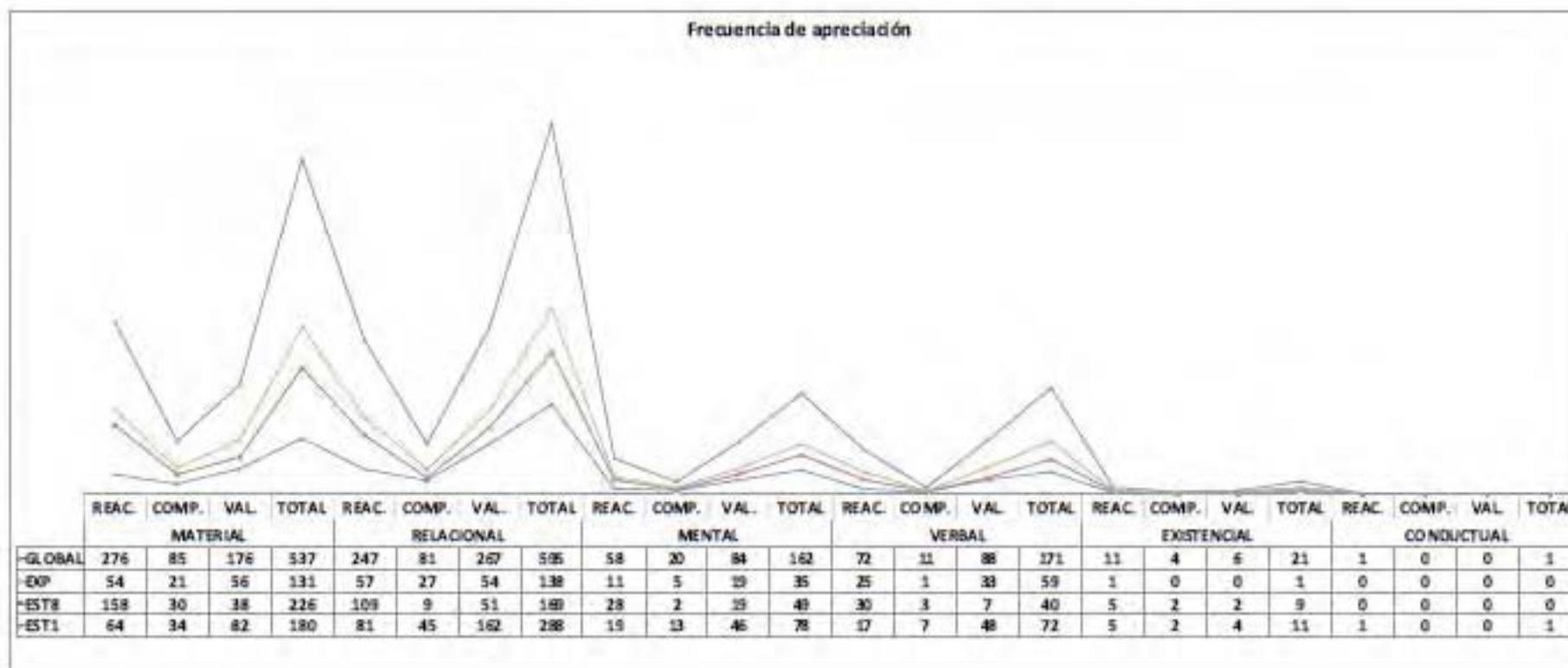
Por último, en las cláusulas conductuales con juicio, la integridad moral y la capacidad fueron los subtipo de juicio con mayor frecuencia, ya que en total se contó 5 ocurrencias de cada uno. En cambio, la normalidad tuvo 2 ocurrencias y la tenacidad 1 ocurrencia. Por lo tanto, los porcentajes de los subtipos de sanción social son: 100% de integridad moral y 0% de veracidad. Por su parte, los resultados porcentuales de la estima social son: 71% de capacidad, 29% de normalidad y 14% tenacidad.

3.2.6 Presentación de los tipos de cláusulas y el tipo de apreciación

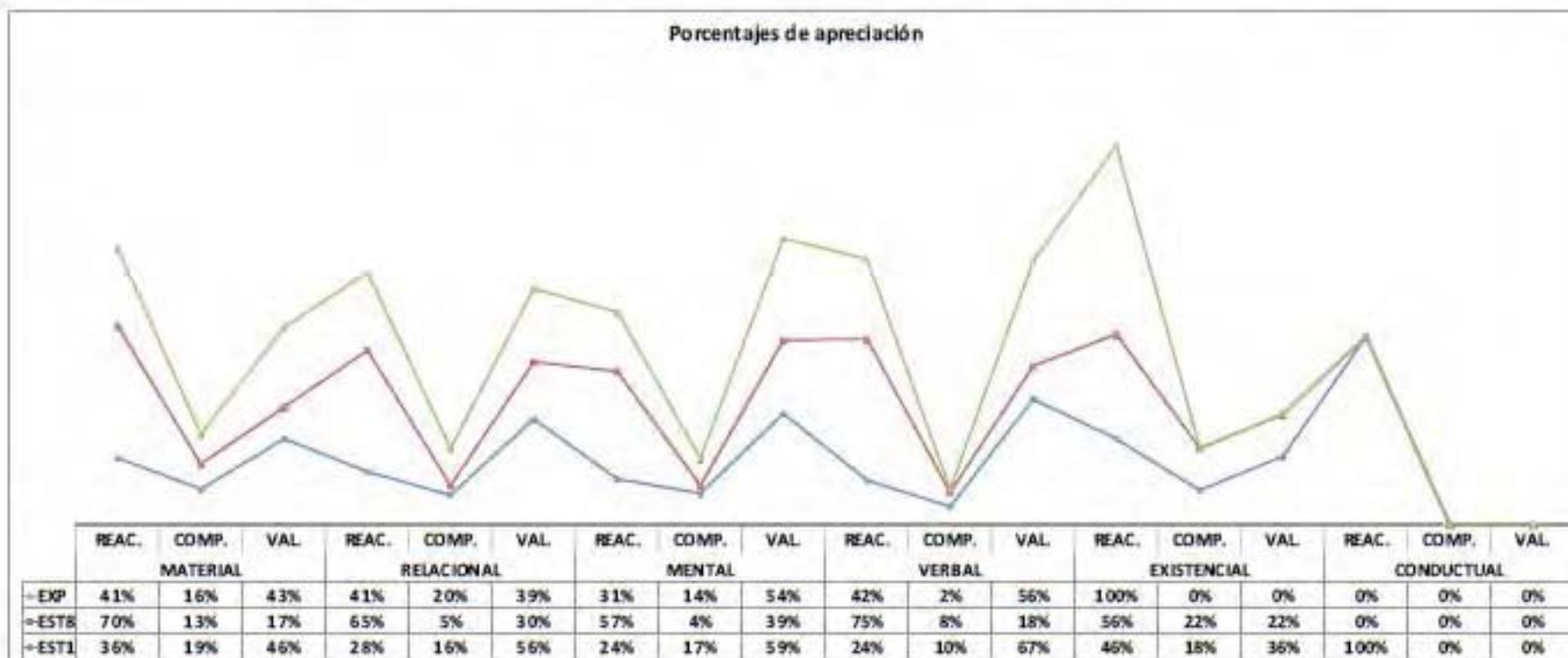
En esta sección se mostrarán los resultados de los tipos de cláusulas de acuerdo con el tipo de apreciación asociado en los tres corpus. Primero se hablará de los resultados del tipo de apreciación en cuanto a reacción, composición y valuación, y posteriormente de los resultados de los subtipos de la apreciación, es decir, dentro de la reacción, los rasgos de impacto y calidad, y de la composición, los rasgos de balance y complejidad.

Se presenta en la Gráfica 3.16 la frecuencia total y en la Gráfica 3.17 el porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el tipo de apreciación asociado en los tres corpus:

Gráfica 3.16. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de apreciación asociado



Gráfica 3.17. Porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el tipo de apreciación asociado



De acuerdo con la Gráfica 3.16, en el corpus de principiantes en las cláusulas materiales con apreciación hubo 82 ocurrencias de valuación, 64 ocurrencias de reacción y 34 ocurrencias de composición. Luego, en las cláusulas relacionales con apreciación se detectó 162 ocurrencias de valuación, 81 ocurrencias de reacción y 45 ocurrencias de composición. Después, en las cláusulas mentales con apreciación hubo 46 ocurrencias de valuación, 19 ocurrencias de reacción y 13 de composición. Siguiendo con el corpus de principiantes, en las cláusulas verbales con apreciación se detectó 48 ocurrencias de valuación, 17 de reacción y 7 de composición. En las cláusulas existenciales con apreciación se detectó 5 ocurrencias de reacción, 4 ocurrencias de valuación y 2 ocurrencias de composición. Por último, sólo hubo 1 cláusula conductual con apreciación, la cual expresó reacción, que equivale a 100%. Por lo tanto, según la Gráfica 3.17, sus porcentajes son: en las cláusulas materiales se registró 36% de reacción, 19% de composición y 46% de valuación; en las cláusulas relacionales 28% de reacción, 16% de composición y 56% de valuación; en las cláusulas mentales 24% de reacción, 16% de composición y 55% de valuación; en las cláusulas verbales 24% de reacción, 10% de composición y 67% de valuación; en las cláusulas existenciales 46% de reacción, 18% de

composición y 36% de valuación; y en las cláusulas conductuales 100% de reacción.

Ahora, se hablará sobre los resultados de este tipo de actitud en el corpus de avanzados. Conforme a la Gráfica 3.16, en las cláusulas materiales con apreciación se registró 38 ocurrencias de valuación, 30 ocurrencias de reacción y 158 ocurrencias de composición. Luego, en las cláusulas relacionales con apreciación se registró 109 ocurrencias de reacción, 51 ocurrencias de valuación y 9 ocurrencias de composición. Después en las cláusulas mentales con apreciación se encontró 28 ocurrencias de reacción, 19 ocurrencias de valuación y 2 ocurrencias de composición. En las cláusulas verbales con apreciación se detectó 30 ocurrencias de reacción, 7 de valuación y 3 de composición. Luego, en las cláusulas existenciales con apreciación se registró 5 ocurrencias de reacción, 2 ocurrencias de composición y 2 valuación. Por último, no se registró ningún tipo de apreciación asociado a las cláusulas conductuales en el corpus de avanzados. Por consiguiente, como se ve en la Gráfica 3.17, sus porcentajes son: en las cláusulas materiales se registró 70% de reacción, 13% de composición y 17% de valuación; en las cláusulas relacionales 65% de reacción, 5% de composición y 30% de valuación; en las cláusulas mentales 57% de reacción, 4% de composición y 39% de

valuación; en las cláusulas verbales 75% de reacción, 8% de composición y 18% de valuación; en las cláusulas existenciales 56% de reacción, 22% de composición y 22% de valuación; y 0% en las cláusulas conductuales.

Ahora es el momento de exponer los resultados del corpus de expertos. Según la Gráfica 3.16, en las cláusulas materiales con apreciación hubo 56 ocurrencias de valuación, 54 ocurrencias de reacción, y 21 ocurrencias de composición. Después, en las cláusulas relacionales con apreciación se encontró 57 ocurrencias de reacción, 54 ocurrencias de valuación y 27 ocurrencias de composición. En las cláusulas mentales con apreciación se identificó 19 ocurrencias de valuación, 11 ocurrencias de reacción y 5 de composición. En las cláusulas verbales con apreciación se registró 33 ocurrencias de valuación, 25 de reacción y 1 de composición. Por otra parte, sólo hubo 1 cláusula existencial con apreciación, la cual expresó reacción, que equivale a 100%. Finalmente, no se registró ningún tipo de apreciación asociado a las cláusulas conductuales en el corpus de expertos. Por último, no se registró ningún tipo de apreciación asociado a las cláusulas conductuales en el corpus de avanzados. Entonces, según la Gráfica 3.17, sus porcentajes son: en las cláusulas materiales se registró 41% de reacción, 16% de composición y 43% de valuación; en las cláusulas relacionales 41% de reacción, 20% de composición y 39% de valuación; en

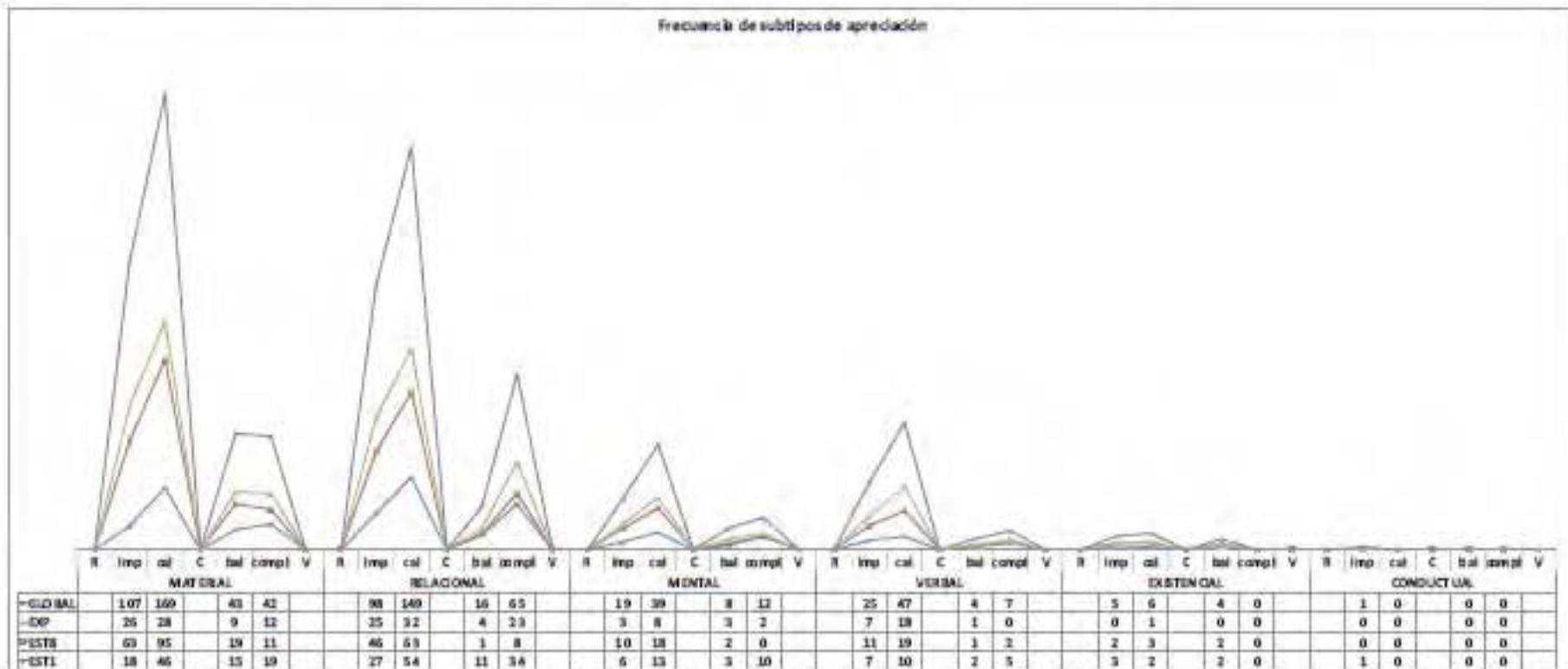
las cláusulas mentales 31% de reacción, 14% de composición y 54% de valuación; en las cláusulas verbales 42% de reacción, 2% de composición y 56% de valuación; en las cláusulas existenciales 100% de reacción; y 0% en las cláusulas conductuales.

Finalmente, de acuerdo con la Gráfica 3.16, el GLOBAL de los tres corpus el total de los tipos de apreciación en las cláusulas materiales con apreciación hubo 276 ocurrencias de reacción, 176 ocurrencias de valuación y 85 ocurrencias de composición. Luego, en las cláusulas relacionales con apreciación se detectó 267 ocurrencias de valuación, 247 ocurrencias de reacción y 81 ocurrencias de composición. Después, en las cláusulas mentales con apreciación hubo 84 ocurrencias de valuación, 58 ocurrencias de reacción y 20 de composición. En las cláusulas verbales con apreciación se detectó 88 ocurrencias de valuación, 72 de reacción y 11 de composición. En las cláusulas existenciales con apreciación se detectó 11 ocurrencias de reacción, 6 ocurrencias de valuación y 4 ocurrencias de composición. Por último, sólo hubo 1 cláusula conductual con apreciación, la cual expresó reacción, que equivale a 100%. Ahora bien, también se obtuvo sus porcentajes, que son: en las cláusulas materiales se registró 51% de reacción, 16% de composición y 33% de valuación; en las cláusulas relacionales 42% de reacción, 14% de composición y 45% de valuación; en

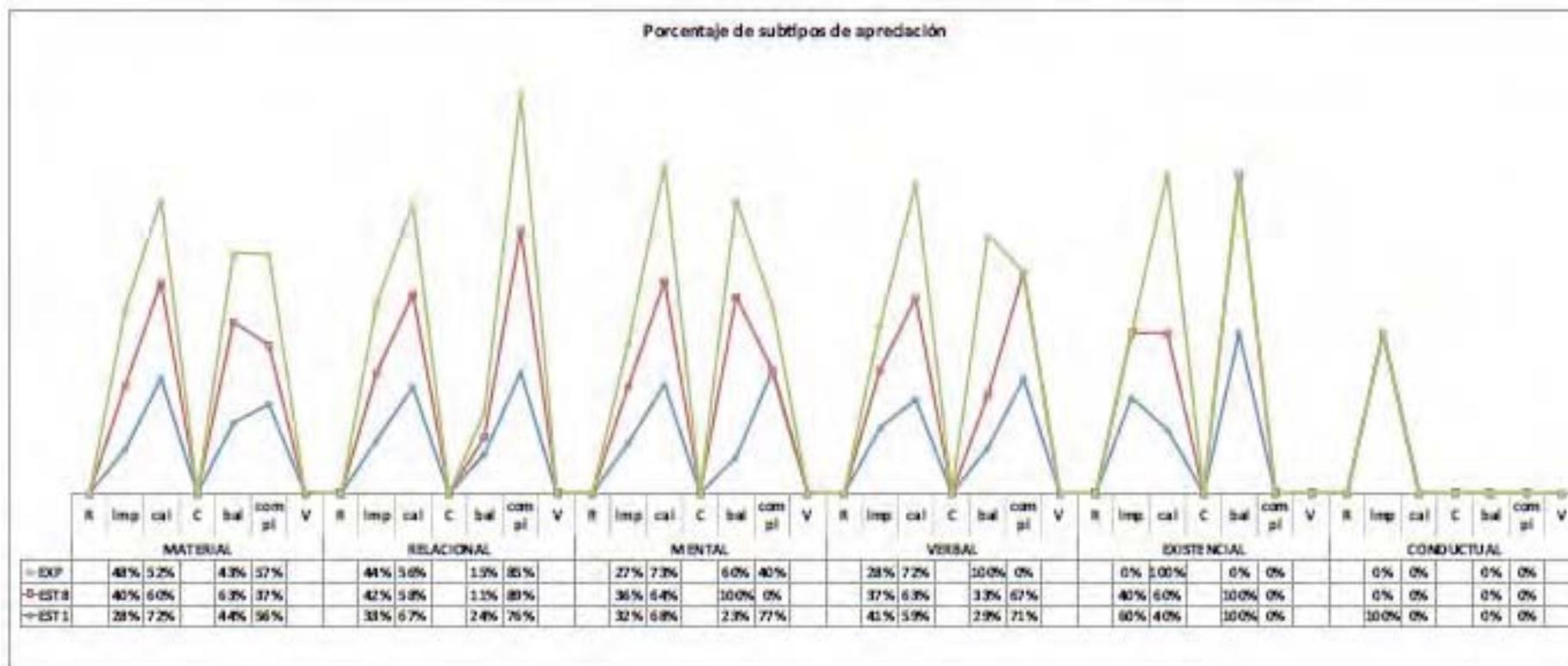
las cláusulas mentales 36% de reacción, 12% de composición y 52% de valuación; en las cláusulas verbales 42% de reacción, 6% de composición y 51% de valuación; en las cláusulas existenciales 52% de reacción, 19% de composición y 29% de valuación; y 100% de reacción en las cláusulas conductuales.

Ahora se presenta en la Gráfica 3.18 la frecuencia total y en la Gráfica 3.19 el porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el subtipo de apreciación asociado en los tres corpus:

Gráfica 3.18. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el subtipo de apreciación asociado



Gráfica 3.19. Porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el subtipo de apreciación asociado



De acuerdo con la Gráfica 3.18, dentro del corpus EST1, el subtipo de apreciación más frecuente en las cláusulas materiales fue la calidad con 46 ocurrencias en total, seguido de la complejidad con 19 ocurrencias; después el impacto presentó 18 ocurrencias y, por último, el balance 15 ocurrencias. Por lo tanto, según la Gráfica 3.19, los porcentajes de los tipos de reacción son: 72% de calidad y 28% de impacto. Los resultados porcentuales de los subtipos de la composición son: 56% de complejidad y 44% de balance.

Luego, en las cláusulas relacionales el subtipo de apreciación con mayor número de ocurrencias fue la calidad, con 54; le siguen la complejidad con 34 ocurrencias, el impacto con 27 ocurrencias, y el balance con 11 ocurrencias. Por lo tanto, los porcentajes de los tipos de reacción son: 67% de calidad y 33% de impacto. Por su parte, los resultados porcentuales de los tipos de composición quedan así: 76% de complejidad y 24% de balance.

Después, el subtipo de apreciación más frecuente en las cláusulas mentales fue la calidad, con 13 ocurrencias, seguido de la complejidad con 10 ocurrencias, el impacto con 6 ocurrencias y, por último, el balance con 3 ocurrencias. Por lo tanto, los porcentajes de los tipos de reacción son:

68% de calidad y 32% de impacto. En cambio, los resultados porcentuales los tipos de composición son: 77% de complejidad y 23% de balance.

Siguiendo con el corpus de principiantes, el subtipo de apreciación más frecuente fue la calidad, con 10 ocurrencias, seguido del impacto con 7 ocurrencias, la complejidad con 5 ocurrencias y, al final, el balance con 2 ocurrencias. Por consiguiente, los porcentajes de la reacción en cláusulas verbales son: 59% de calidad y 41% de impacto. Los resultados porcentuales de la composición quedan de la siguiente manera: 71% de complejidad y 29% de balance.

A continuación, en las cláusulas existenciales con apreciación se detectó 3 de impacto y 2 de calidad. Esto en porcentajes representa 60% de impacto y 40% de calidad. Por otra, parte, en cuanto a la composición, sus dos ocurrencias correspondieron al balance, lo que significó el 100%.

Por último, sólo hubo 1 cláusula conductual con apreciación, la cual expresó reacción, que equivale a 100%. Y el subtipo de esta reacción correspondió a al impacto.

Ahora, como se ve en la Gráfica 3.18, en el corpus EST8, el subtipo de apreciación más frecuente en las cláusulas materiales fue la calidad con 95 ocurrencias en total, seguido del impacto con 63 ocurrencias, el balance con 19 ocurrencias y la complejidad con 11 ocurrencias. Por lo

tanto, en la Gráfica 3.19, los porcentajes de los tipos de reacción son: 60% de calidad y 48% de impacto. Los resultados porcentuales de los subtipos de la composición son: 37% de complejidad y 63% de balance.

Luego, en las cláusulas relacionales con apreciación el subtipo de apreciación con mayor número de ocurrencias fue la calidad, con 63 ocurrencias; le sigue el impacto con 46 ocurrencias, la complejidad con 8 ocurrencias, y el balance con 1 ocurrencia. Por lo tanto, los porcentajes de los tipos de reacción son: 58% de calidad y 42% de impacto. Los resultados porcentuales de los tipos de composición son: 89% de complejidad y 11% de balance.

Después, en las cláusulas mentales con apreciación el subtipo más frecuente en las cláusulas mentales fue la calidad, con 18 ocurrencias, seguido del impacto con 10 ocurrencias y el balance con 2 ocurrencias. No se encontró ocurrencias de complejidad. Por lo tanto, los porcentajes de los tipos de reacción son: 64% de calidad y 36% de impacto. En cambio, los resultados porcentuales los tipos de composición son: 100% de balance y 0% de complejidad.

En las cláusulas verbales con apreciación el subtipo de apreciación más recurrente fue la calidad, con 19 ocurrencias, seguido del impacto con 11 ocurrencias, la complejidad con 2 ocurrencias y, al final, el balance con

1 ocurrencia. Por consiguiente, los porcentajes de la reacción en cláusulas verbales son: 63% de calidad y 37% de impacto. Los resultados porcentuales de la composición son: 67% de complejidad y 33% de balance.

Luego, en las cláusulas existenciales con apreciación hubo 3 ocurrencias de impacto y 2 de calidad. Esto en porcentajes representa 60% de impacto y 40% de calidad. Por otra parte, sólo hubo 2 ocurrencias de balance, lo que representó el 100%.

Por último, no se registró ningún tipo de apreciación asociado a las cláusulas conductuales en el corpus de avanzados.

Ahora, según la Gráfica 3.18, en el corpus de expertos, en las cláusulas materiales el subtipo de apreciación más frecuente en las cláusulas materiales fue la calidad con 28 ocurrencias en total, seguido del impacto con 26 ocurrencias, la complejidad con 12 ocurrencias y, por último, el balance con 9 ocurrencias. Por lo tanto, de acuerdo con la Gráfica 3.19, los porcentajes de los tipos de reacción son: 52% de calidad y 48% de impacto. Los resultados porcentuales de los subtipos de la composición son: 57% de complejidad y 43% de balance.

Después, en las cláusulas relacionales con apreciación hubo 32 ocurrencias de calidad, 25 de impacto, 23 de complejidad y 4 de balance.

Por lo tanto, los porcentajes de los tipos de reacción son: 56% de calidad y 44% de impacto. Por su parte, los resultados porcentuales de los tipos de composición quedan así: 85% de complejidad y 15% de balance.

En las cláusulas mentales con apreciación se identificó 8 ocurrencias de calidad; le siguen el impacto con 3 ocurrencias, el balance con 3 ocurrencias y la complejidad con 2 ocurrencias. Por lo tanto, los porcentajes de los tipos de reacción son: 73% de calidad y 27% de impacto. En cambio, los resultados porcentuales los tipos de composición son: 60% de balance y 40% de balance.

En las cláusulas verbales con apreciación el subtipo de apreciación más frecuente fue la calidad, con 18 ocurrencias, seguido del impacto con 7 ocurrencias y el balance con 1 ocurrencia. Por consiguiente, los porcentajes de la reacción en cláusulas verbales son: 72% de calidad y 28% de impacto. Los resultados porcentuales de la composición son: 100% de balance.

Por otra parte, sólo hubo 1 cláusula existencial con apreciación, la cual expresó reacción, que equivale a 100%. Y el subtipo de esta reacción correspondió a la calidad.

Finalmente, no se registró ningún tipo de apreciación asociado a las cláusulas conductuales en el corpus de expertos.

Ahora, sólo queda hablar de los resultados del GLOBAL de los tres corpus. De acuerdo con la Gráfica 3.18, en las cláusulas materiales la calidad tuvo 169 ocurrencias en total, el impacto, 107; el balance, 43; y la complejidad, 42. Por otra parte, se obtuvo los porcentajes de los tipos de reacción son: 61% de calidad y 39% de impacto. Los resultados porcentuales de los subtipos de la composición son: 51% de complejidad y 49% de balance.

Luego, en las cláusulas relacionales el subtipo de apreciación con mayor número de ocurrencias fue la calidad, con 149; el impacto, con 98; la complejidad, con 65; y el balance, con 16. Por lo tanto, los porcentajes de los tipos de reacción son: 60% de calidad y 40% de impacto. Por su parte, los resultados porcentuales de los tipos de composición quedan así: 80% de complejidad y 20% de balance.

Después, el subtipo de apreciación más frecuente en las cláusulas mentales fue la calidad, con 39 ocurrencias, seguido del impacto, con 19 ocurrencias, de la complejidad, con 12 ocurrencias, y del balance, con 8 ocurrencias. Por lo tanto, los porcentajes de los tipos de reacción son: 67% de calidad y 33% de impacto. En cambio, los resultados porcentuales los tipos de composición son: 60% de complejidad y 40% de balance.

En las cláusulas verbales, el subtipo de apreciación más frecuente fue la calidad, con 47 ocurrencias, seguido del impacto con 25 ocurrencias, la complejidad con 7 ocurrencias y, al final, el balance con 4 ocurrencias. Por consiguiente, los porcentajes de la reacción en cláusulas verbales son: 65% de calidad y 35% de impacto. Los resultados porcentuales de la composición quedan de la siguiente manera: 64% de complejidad y 36% de balance.

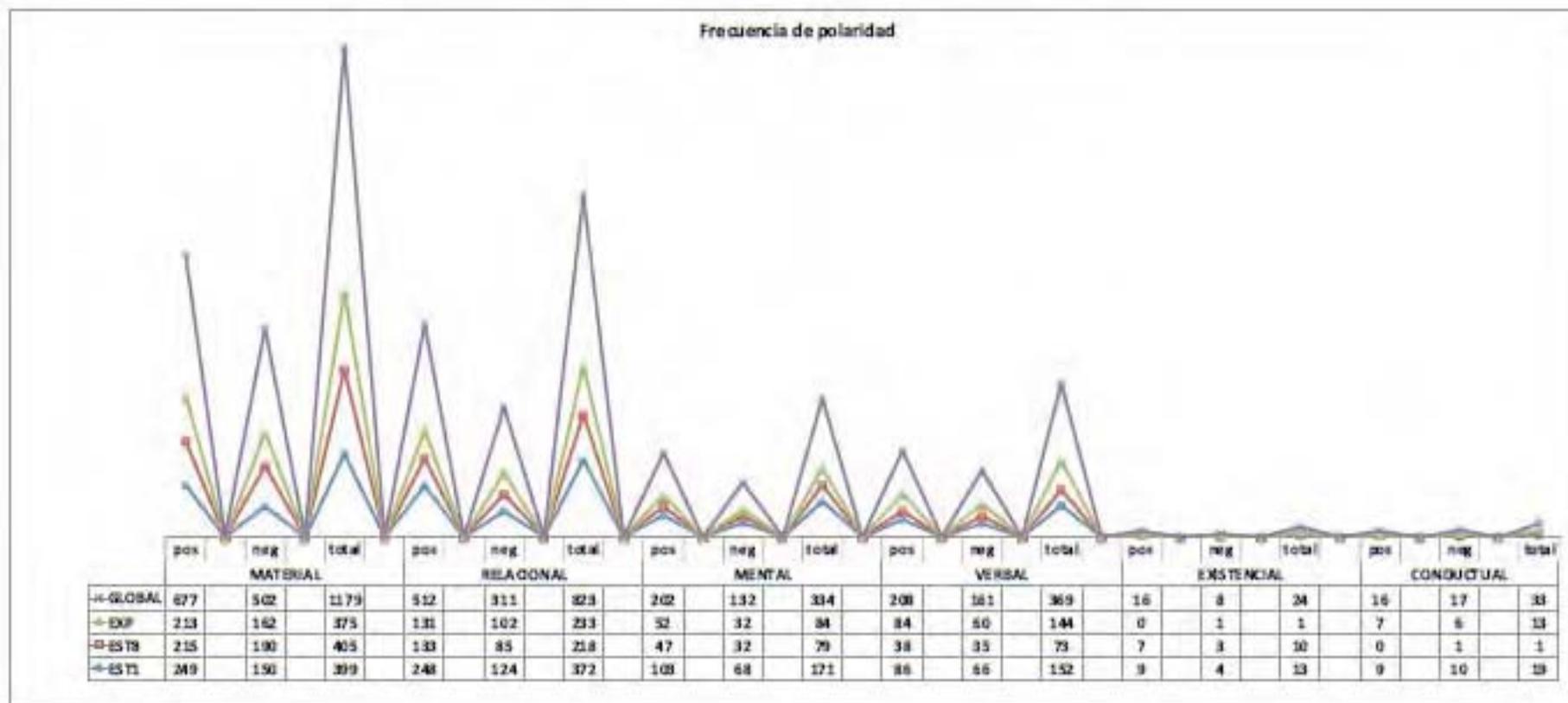
A continuación, en las cláusulas existenciales con apreciación se detectó 6 de calidad, 5 de impacto y 4 de balance. Esto en porcentajes representa 45% de impacto y 55% de calidad. Por otra, parte, en cuanto a la composición, el balance significó el 100%.

Por último, sólo hubo 1 cláusula conductual con apreciación, la cual expresó impacto, que equivale a 100%.

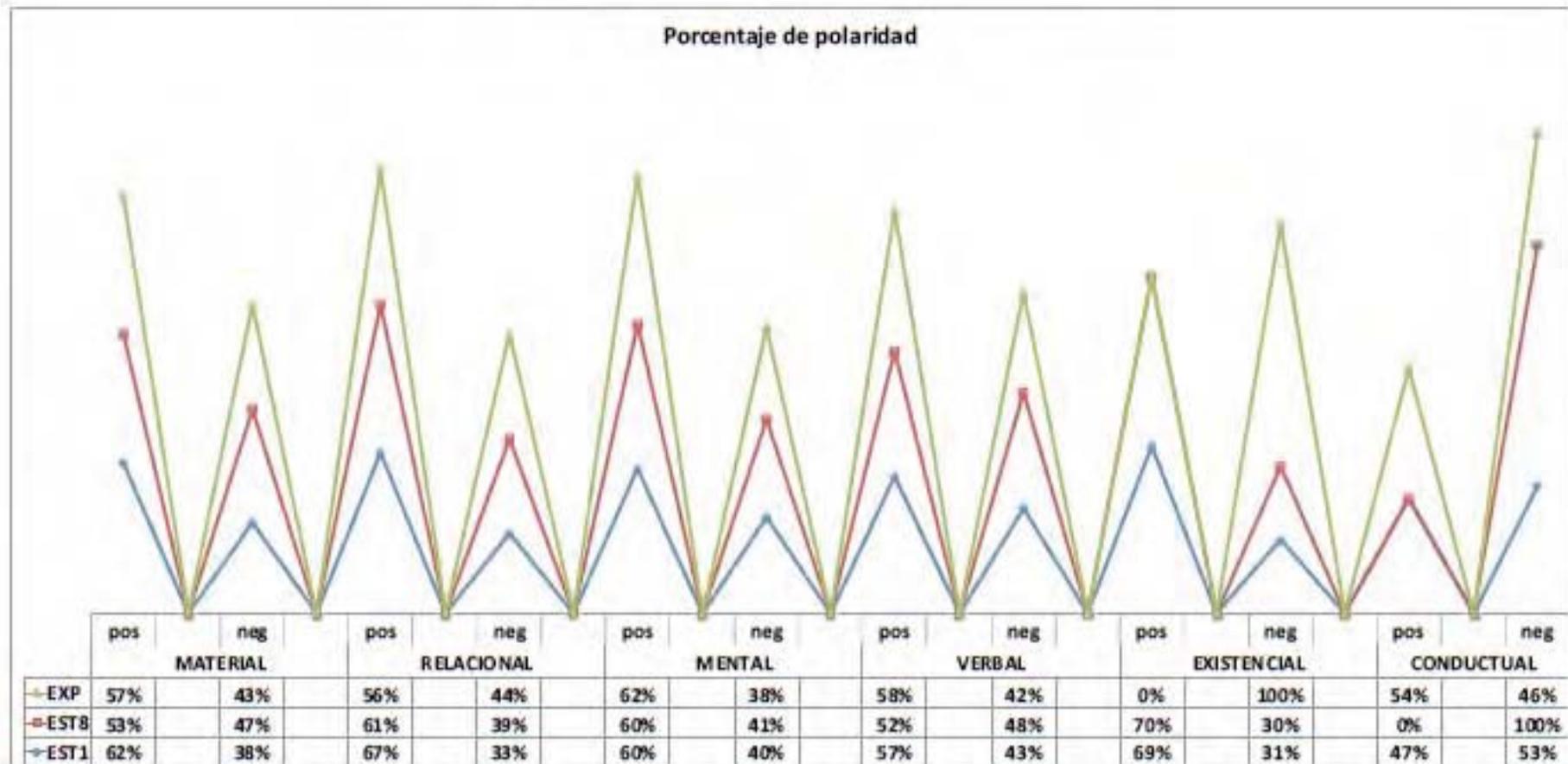
3.2.7 Presentación de la polaridad de la actitud

En esta sección se presentará los resultados de la polaridad de la actitud en los tres corpus. Se muestra en la Gráfica 3.20 a continuación la frecuencia total y en la Gráfica 3.21 el porcentaje de la polaridad en los tres corpus:

Gráfica 3.20. Frecuencia total de la polaridad en los tres corpus



Gráfica 3.21. Porcentaje de la polaridad en los tres corpus



De acuerdo con las Gráficas 3.20 y 3.21, en el corpus EST1 el total de cláusulas materiales con polaridad positiva fue mayor con 249 ocurrencias, mientras que los que tuvieron polaridad negativa fueron 150. En porcentajes esto significa 62% y 38% respectivamente. El total de cláusulas relacionales con polaridad positiva es 248 ocurrencias, significando un porcentaje de 67%; mientras que el total de las cláusulas relacionales con polaridad negativa es de 124, que en porcentajes esto significa 33%. El total de cláusulas mentales con polaridad positiva es 103, y los que tuvieron polaridad negativa es 68. Por lo tanto, sus porcentajes son 60% y 40% respectivamente. El total de cláusulas verbales con polaridad positiva fue 86 ocurrencias, mientras que las cláusulas verbales con polaridad negativa tuvieron 66 ocurrencias. A comparación de las otros tres cláusulas anteriores, en este caso las cláusulas verbales presentaron porcentajes más balanceados, ya que éstos fueron 57% y 43%. El total de cláusulas existenciales con polaridad positiva es 9 ocurrencias, significando un porcentaje de 69%, mientras que el total de cláusulas existenciales con polaridad negativa es 4 ocurrencias, es decir, 31%. El total de cláusulas conductuales con polaridad positiva es 9 ocurrencias, y de polaridad negativa es 10 ocurrencias. Esto equivale en porcentajes a 47% y 53%.

Por otra parte, en el corpus de avanzados, según las Gráficas 3.20 y 3.21, el total de cláusulas materiales con polaridad positiva fue 215 ocurrencias, es decir, un 53%, mientras que el total de cláusulas materiales con polaridad negativa fue 190, que equivale a un 47%. El total de cláusulas relacionales con polaridad positiva fue 133, que significa un 61%, mientras que el total de los que tuvieron polaridad negativa fue 85 ocurrencias, es decir, 39%. El total de cláusulas mentales con polaridad positiva es 47 ocurrencias, que equivale a un 60%, mientras que el total de estas cláusulas con polaridad negativa es 32, que significa un 41%. El total de cláusulas verbales con polaridad positiva es 38, y el de los que tuvieron polaridad negativa es 35. Esto equivale en porcentajes a 52% y 48% respectivamente. El total de cláusulas existenciales con polaridad positiva son 7 ocurrencias y el de cláusulas existenciales con polaridad negativa son sólo 3 ocurrencias. Esto representa un 70% y 30% respectivamente. Finalmente la única ocurrencia de cláusulas conductuales con actitud tuvo polaridad negativa, de modo que representa el 100%.

Luego, en el corpus de expertos, según las Gráficas 3.20 y 3.21, el total de cláusulas materiales con polaridad positiva es 213, y el de los que tuvieron polaridad negativa es 162. Esto equivale en porcentajes 57% y 43% respectivamente. El total de los cláusulas relacionales con polaridad

positiva fue 131, es decir, 56%, y el de los cláusulas relacionales con polaridad negativa fue 102, que significó un 44%. El total de cláusulas mentales con polaridad positiva fue 52 ocurrencias, dando un porcentaje de 62%, mientras que las cláusulas mentales con polaridad negativa fue 32, representando un 38%. El total de las cláusulas verbales con polaridad positiva fueron en total 84, que representa un 58%, mientras que las cláusulas verbales con polaridad negativa tuvieron un total de 60 ocurrencias, es decir, 42%. Sólo hubo 1 ocurrencia de cláusula existencial con actitud y la cual presentó polaridad negativa representa el 100%. El total de cláusulas conductuales con polaridad positiva es 7 ocurrencias, que significa un 54%, y el de cláusulas conductuales con polaridad negativa es 6 ocurrencias, representando un 46%.

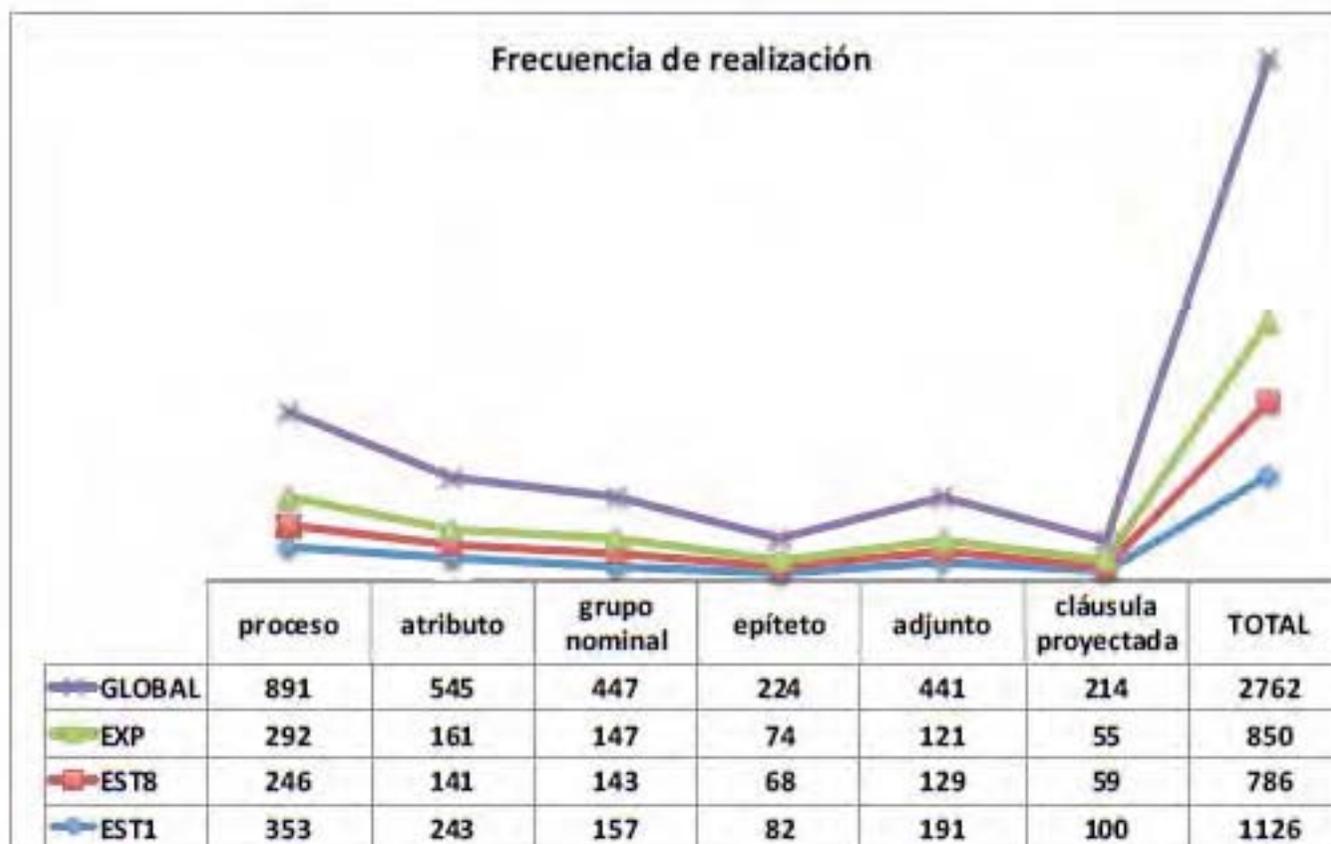
Finalmente, según las Gráficas 3.20, el GLOBAL de la frecuencia de la polaridad positiva de las cláusulas materiales en los tres corpus es 677 y de la polaridad negativa es 502. Sus porcentajes son 57% y 43% respectivamente (éstos no se presentan en la Gráfica 3.21). Las cláusulas relacionales tuvieron una polaridad positiva de 512 ocurrencias y 311 de polaridad negativa. Sus equivalentes porcentuales son 62% y 38%. Las cláusulas mentales presentaron 202 ocurrencias de polaridad positiva y 132 de polaridad negativa; sus porcentajes son 60% y 40%. Las cláusulas

verbales tuvieron 208 ocurrencias de polaridad positiva y 161 de polaridad negativa; sus porcentajes son 56% y 44%. Las cláusulas existenciales tuvieron 16 ocurrencias de polaridad positiva y 8 de polaridad negativa; sus respectivos porcentajes son 67% y 33%. Por último, las cláusulas conductuales contaron con 16 ocurrencias de polaridad positiva y 17 de polaridad negativa; sus porcentajes son 48% y 52%.

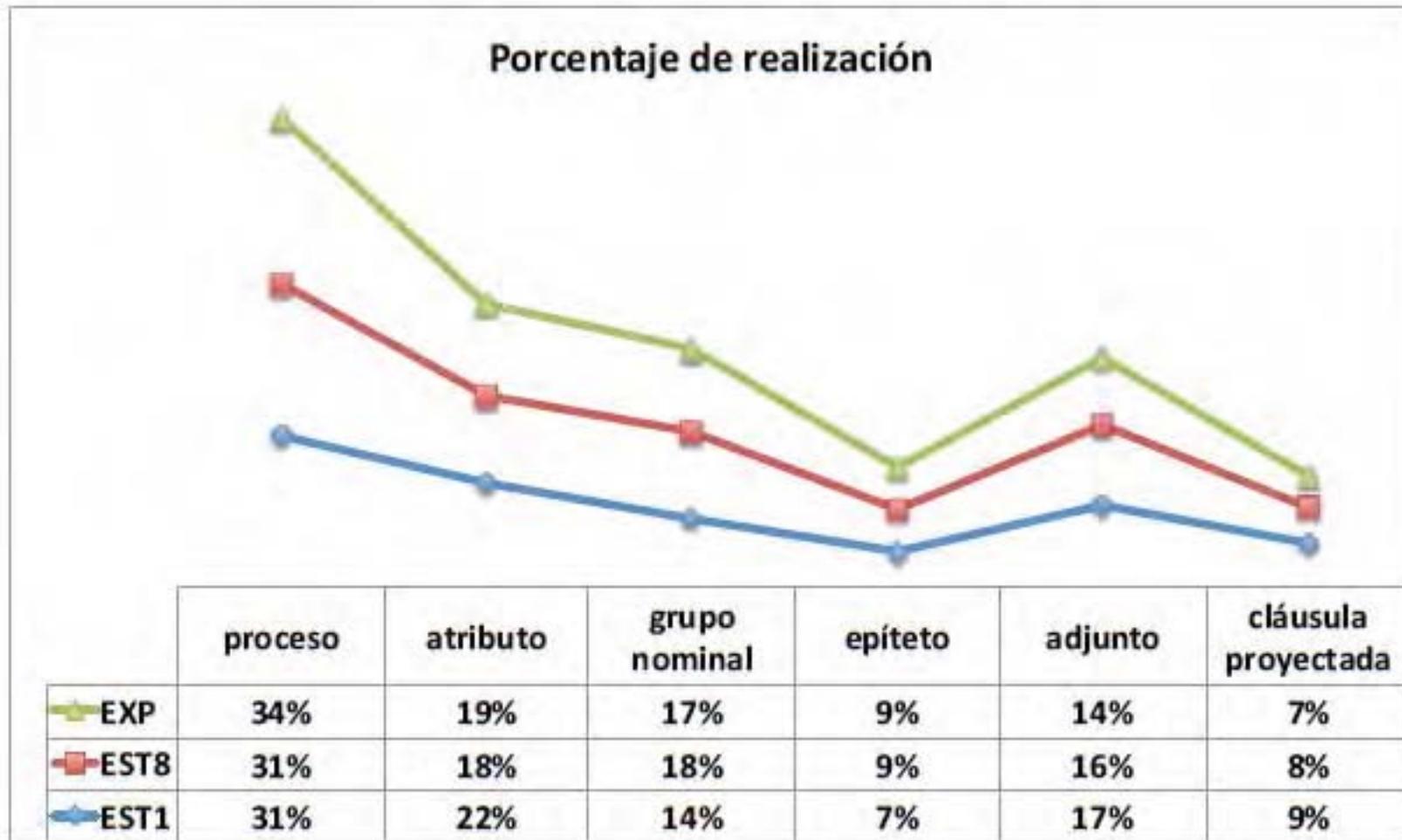
3.2.8 Presentación de la realización de la actitud

En esta sección se presentará los resultados de la realización de la actitud en los tres corpus. Se muestra a continuación en la Gráfica 3.22 la frecuencia total y en la Gráfica 3.23 el porcentaje de las ocurrencias de la realización en los tres corpus:

Gráfica 3.22. Frecuencia total de la realización en los tres corpus



Gráfica 3.23. Porcentaje de la realización en los tres corpus



Según la Gráfica 3.22, el corpus de principiantes presentó la frecuencia más alta en todos los tipos de realización a comparación de los otros dos corpus, como se verá a continuación. En este corpus se registró 353 ocurrencias del proceso, 243 ocurrencias del atributo, 191 ocurrencias del adjunto, 157 ocurrencias del grupo nominal, 100 ocurrencias de la cláusula proyectada y, por último, 82 ocurrencias del epíteto.

En el corpus EST8 se contó 246 ocurrencias del proceso, seguido del grupo nominal, con 143 ocurrencias, el atributo con 141 ocurrencias, el adjunto con 129 ocurrencias, el epíteto con 68 ocurrencias y finalmente la cláusula proyectada con 59 ocurrencias.

Por otro lado, en el corpus EXP hubo 292 ocurrencias del proceso, 161 ocurrencias del atributo, 147 ocurrencias del grupo nominal, 121 ocurrencias del adjunto, 74 ocurrencias del epíteto y 55 ocurrencias de la cláusula proyectada.

Finalmente, el GLOBAL de los tres corpus hubo un total de 891 ocurrencias del proceso, 545 del atributo, 447 del grupo nominal, 224 del epíteto, 441 del adjunto y 214 de la cláusula proyectada.

Ahora bien, de acuerdo con la Gráfica 3.23, los resultados porcentuales de la realización en el corpus de principiantes son: 31% del

proceso, 22% del atributo, 17% del adjunto, 14% del grupo nominal, 9% de cláusula proyectada y 7% del epíteto.

Los porcentajes de la realización en el corpus de avanzados son: 31% de proceso, 18% de grupo nominal, 18% de atributo, 16% de adjunto, 9% de epíteto y 8% de cláusula proyectada.

Los resultados porcentuales del corpus de expertos son: 34% de proceso, 19% de atributo, 17% de grupo nominal, 14% de adjunto, 9% de epíteto y 7% de cláusula proyectada.

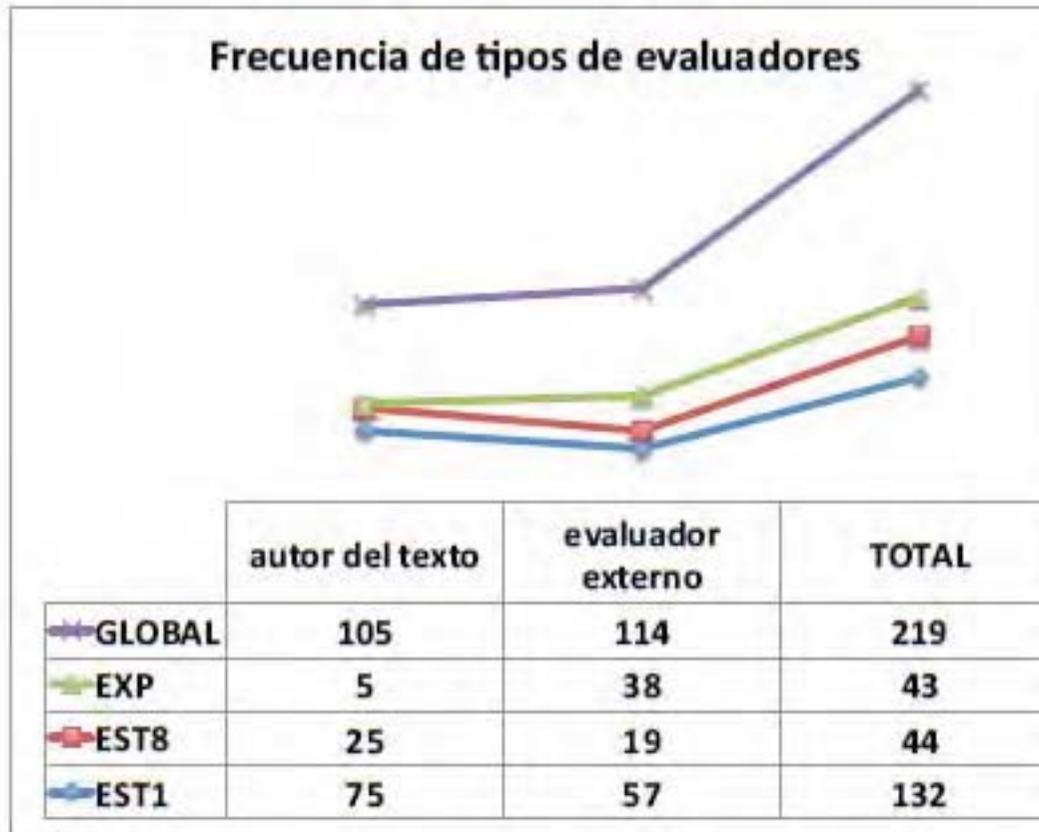
Por último, el porcentaje del GLOBAL, que no aparece en la Gráfica 3.23, es: 34% del proceso, 19% del atributo, 17% del grupo nominal, 14% del adjunto, 9% del epíteto y 7% de la cláusula proyectada.

3.2.9 Presentación del tipo de evaluador

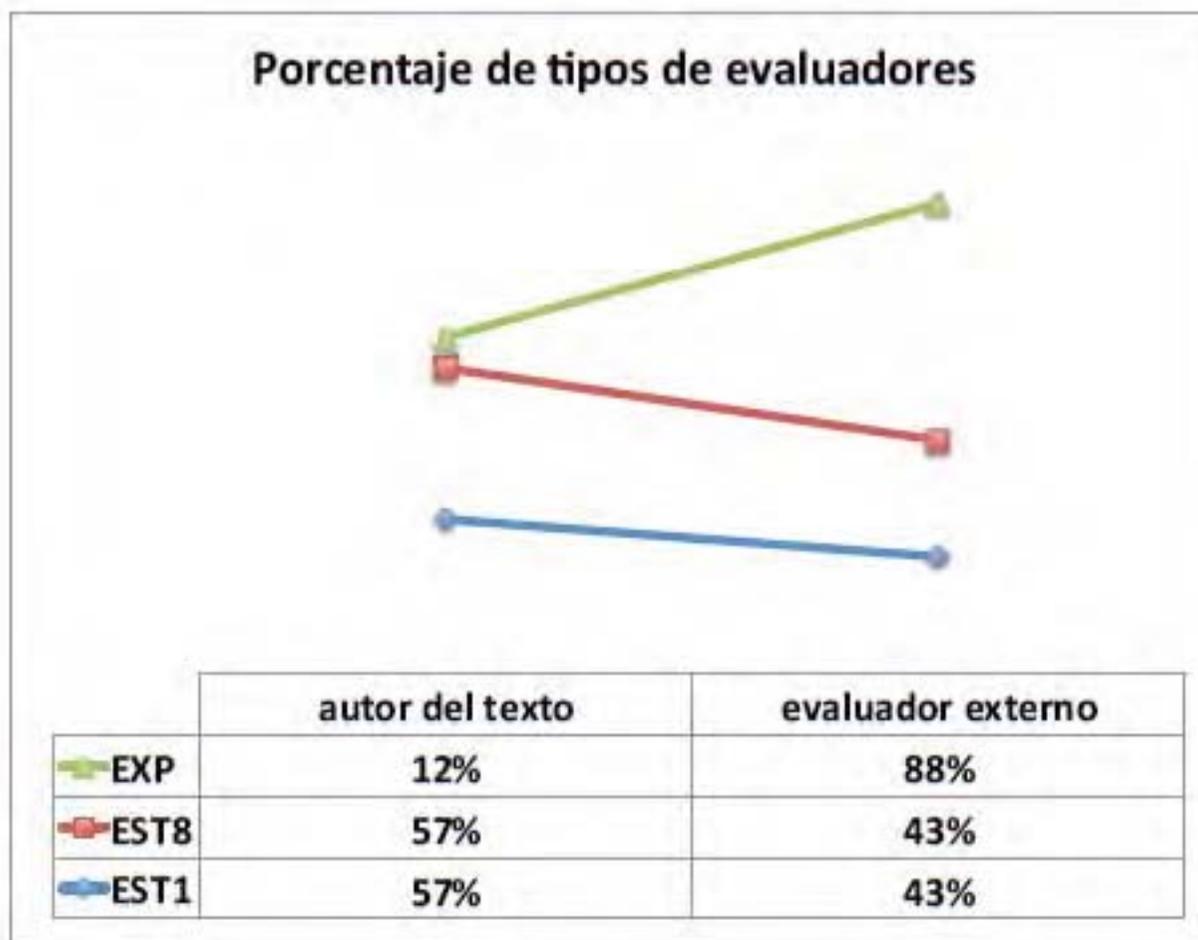
Finalmente en esta sección se presentará los resultados de las instancias explícitas de tipos de evaluadores en los textos analizados y el tipo de cláusula al que estuvieron asociados. En principio, se registró las instancias de dos tipos de evaluador de la actitud: 1) instancias de autor del texto explícito, es decir, el estudiante o autor que redactó el texto; 2) instancias del evaluador externo explícito, que se refiere a aquella persona o entidad que expresó la valoración y que es citada por el autor en el cuerpo del texto.

En la Gráfica 3.24 se muestra la frecuencia total y en la Gráfica 3.25 el porcentaje de los dos tipos de evaluadores:

Gráfica 3.24. Frecuencia total del tipo de evaluador en los tres corpus



Gráfica 3.25. Porcentaje del tipo de evaluador en los tres corpus



Según la Gráfica 3.24, en el corpus de principiantes el total de ocurrencias de los tipos de evaluadores fue 132 en el corpus, de las cuales hubo 75 ocurrencias del autor del texto y 57 del evaluador externo. Como se ve en la Gráfica 3.25, en porcentajes esto significa: 57% del autor del texto y 43% del evaluador externo.

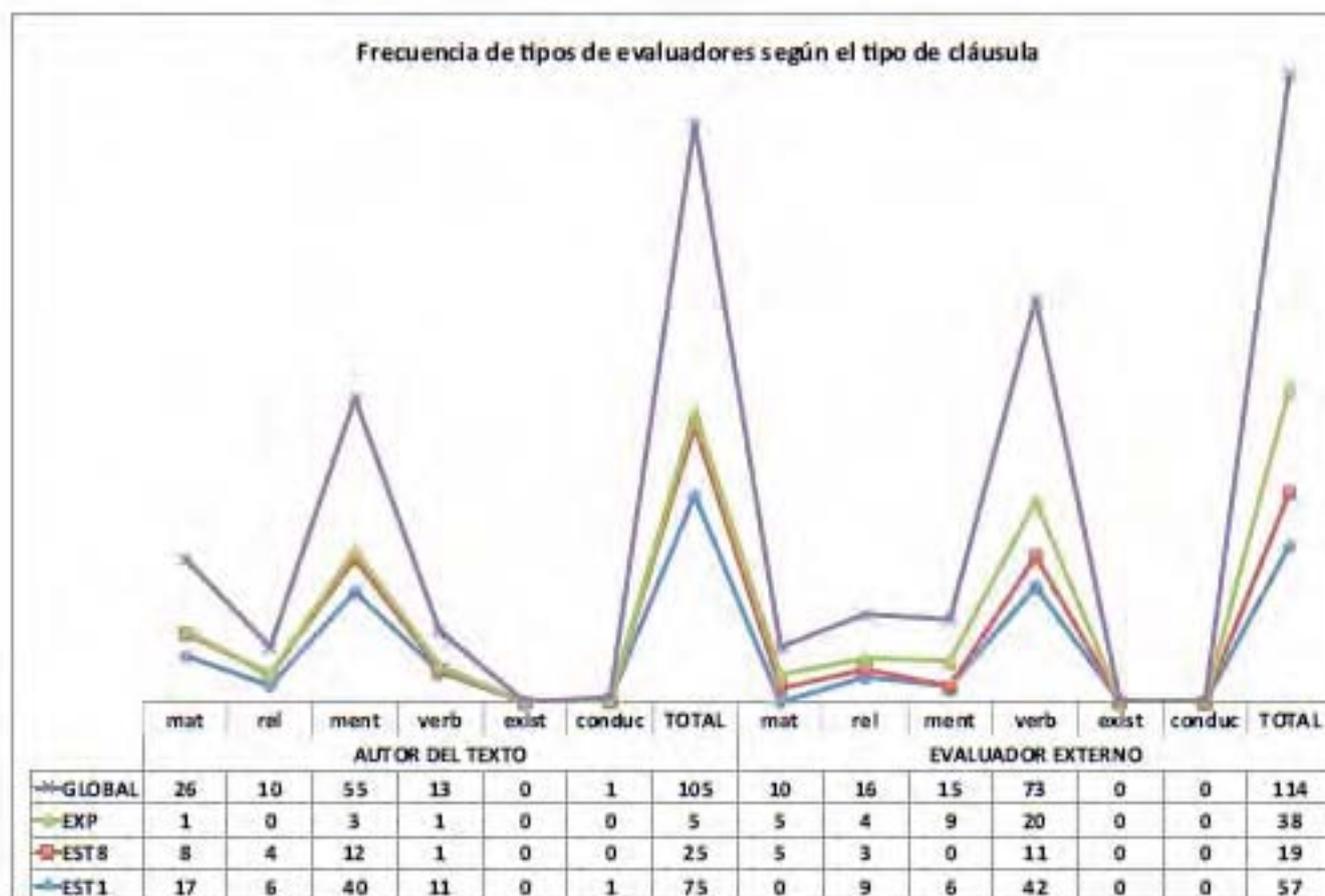
Por otra parte, en el corpus de avanzados hubo 44 ocurrencias de tipos de evaluadores, de las cuales 25 fueron del autor del texto y 19 fueron del evaluador externo. Sus porcentajes correspondientes son: 57% del autor del texto y 43% del evaluador externo.

Luego, en el corpus de expertos se contó 43 ocurrencias de tipos de evaluadores, de las cuales 5 pertenecieron al autor del texto y 38 al evaluador externo. Por lo tanto, sus resultados porcentuales son: 12% del autor del texto y 88% del evaluador externo.

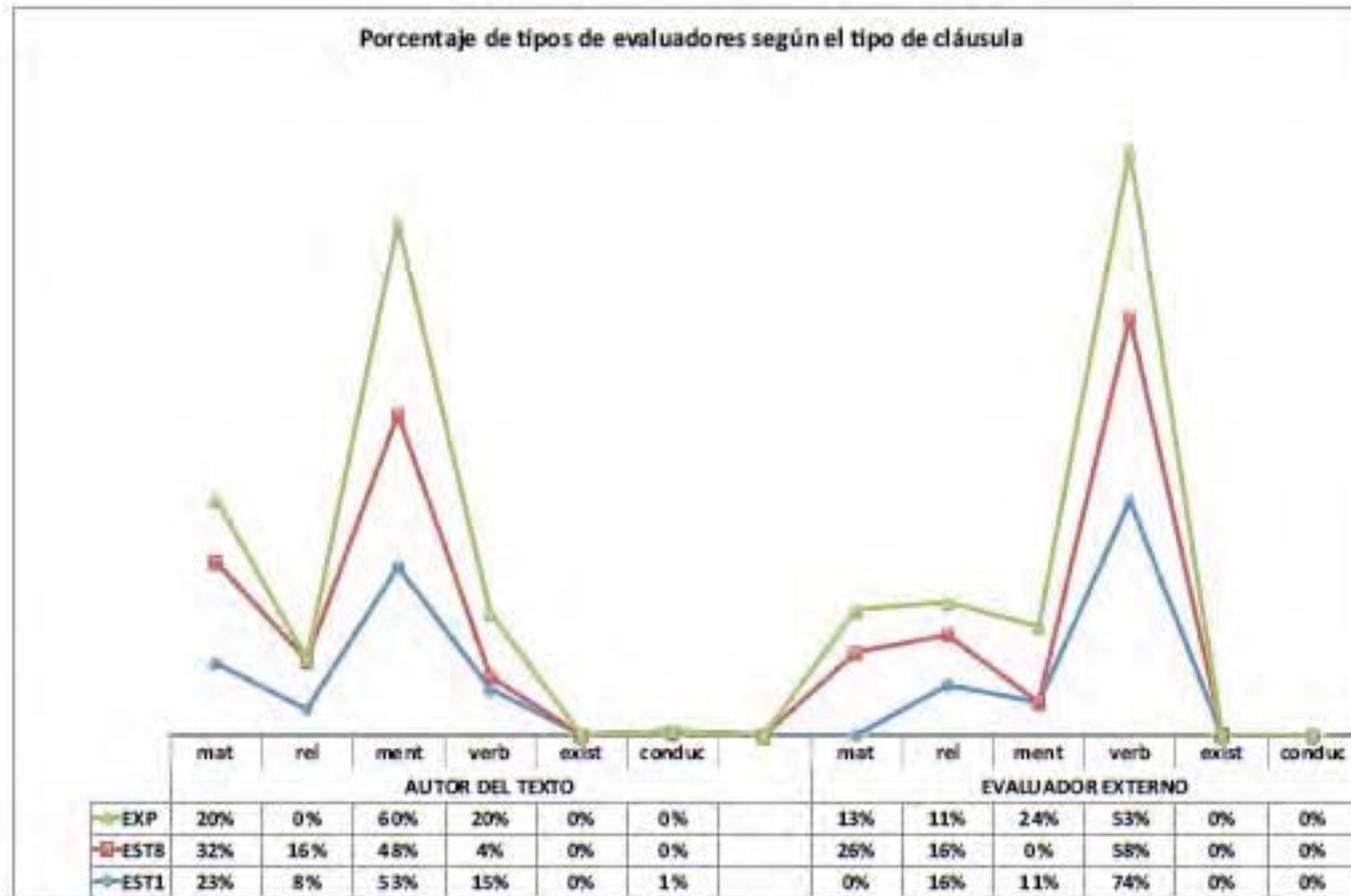
Por último, el GLOBAL de los tres corpus hubo en total 114 ocurrencias del evaluador externo y 105 ocurrencias del autor del texto, siendo sus porcentajes 52% y 48% (no aparecen en la Gráfica 3.25).

Una vez identificado el tipo de evaluador, se registró a qué tipo de cláusula estuvo asociado. La Gráfica 3.26 muestra la frecuencia total y en la Gráfica 3.27 el porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el tipo de evaluador asociado en los tres corpus:

Gráfica 3.26. Frecuencia total de los seis tipos de cláusulas y el tipo de evaluador asociado en los tres corpus



Gráfica 3.27. Porcentaje de los seis tipos de cláusulas y el tipo de evaluador asociado en los tres corpus



Se observa en la Gráfica 3.26 que en el corpus de principiantes las instancias del autor del texto de forma explícita fueron 75 en total, de las cuales 40 se encontraron en las cláusulas mentales, 17 ocurrencias en cláusulas materiales, 11 en cláusulas verbales, 6 en cláusulas relacionales, 1 en cláusulas conductuales y ninguna en cláusulas existenciales. Por lo tanto, esto se traduce en porcentajes de la siguiente manera en la Gráfica 3.27: 53% en cláusulas mentales, 23% en cláusulas materiales, 15% en cláusulas verbales, 8% en cláusulas relacionales y 1% en cláusulas conductuales. Por otra parte, de acuerdo con la Gráfica 3.27, el total de instancias de evaluador externo fue 57, de las cuales 42 se ubicaron en las cláusulas verbales, 9 en cláusulas relacionales y 6 en cláusulas mentales. Por consiguiente, los porcentajes respectivos son: 74% en cláusulas verbales, 16% en cláusulas relacionales y 11% en cláusulas mentales.

A continuación, se ve en la Gráfica 3.26 que en el corpus de avanzados las instancias del autor del texto de forma explícita fueron 25 en total, de las cuales 12 se detectaron en las cláusulas mentales, 8 ocurrencias en cláusulas materiales, 4 en cláusulas relacionales y 1 en cláusulas verbales. Por lo tanto, esto se traduce en los siguientes porcentajes en la Gráfica 3.27: 48% en cláusulas mentales, 32% en cláusulas materiales, 16% en cláusulas relacionales y 4% en cláusulas

verbales. Por otra parte, el total de instancias de evaluador externo fue 19, de las cuales 11 se ubicaron en las cláusulas verbales, 5 en cláusulas materiales y 3 en cláusulas relacionales. Por consiguiente, los porcentajes correspondientes son: 58% en cláusulas verbales, 26% en cláusulas materiales y 16% en cláusulas relacionales.

Según la Gráfica 3.26, en el corpus de expertos las instancias del autor del texto de forma explícita fueron 5 en total, y se detectaron 3 en las cláusulas mentales, 1 en cláusulas materiales y 1 en cláusulas verbales. Por lo tanto, esto equivale a los siguientes porcentajes en la Gráfica 3.27: 60% en cláusulas mentales, 20% en cláusulas materiales y 20% en cláusulas verbales. Por otro lado, el total de instancias de evaluador externo fue 38, de las cuales 20 se encontraron en cláusulas verbales, 9 en cláusulas mentales, 5 en cláusulas materiales y 4 en cláusulas relacionales. Por lo tanto, los porcentajes correspondientes son: 53% en cláusulas verbales, 24% en cláusulas mentales, 13% en cláusulas materiales y 11% en cláusulas relacionales.

Finalmente, se aprecia en la Gráfica 3.26 el GLOBAL en cuanto a las instancias del autor el total en los tres corpus fue: 55 en cláusulas mentales, 26 en cláusulas materiales, 13 en cláusulas verbales, 10 en cláusulas relacionales, 1 en una cláusula conductual y ninguna en alguna

cláusula existencial. Sus porcentajes, que no se muestran en la Gráfica 3.27, son: 52% en cláusulas mentales, 25% en cláusulas materiales, 12% en cláusulas verbales, 10% en cláusulas relacionales y 1% en cláusulas conductuales. En cuanto a las instancias del evaluador externo, se encontraron 73 ocurrencias en cláusulas verbales, 16 en cláusulas relacionales, 15 en cláusulas mentales y 10 en cláusulas materiales. En porcentajes significa: 64% de cláusulas verbales, 14% de cláusulas relacionales, 13% de cláusulas mentales y 9% de cláusulas materiales.

En este capítulo se ha hecho la presentación de los resultados del estudio, y ahora en el siguiente se hará la comparación y la discusión acerca de estos hallazgos.

CAPÍTULO IV. COMPARACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se hará la comparación y la discusión de los resultados más sobresalientes obtenidos a partir de los análisis de transitividad y de actitud.

Cabe aclarar que se contrastará y se interpretará únicamente los resultados relacionados con los cuatro principales tipos de cláusulas, es decir, sólo los procesos materiales, relacionales, mentales y verbales, ya que fueron las categorías en las que se concentró la distribución de los datos en los tres corpus. Por lo tanto, se ha dejado fuera de este capítulo los resultados relacionados con los procesos existenciales y conductuales.

A medida que se vaya comparando los resultados de las unidades de análisis en los tres corpus, en el apartado de discusión correspondiente a cada una se enunciará su(s) respectiva(s) hipótesis, para confirmar o refutar con base en los resultados obtenidos. Cabe recordar que en este estudio se buscó comprobar tres conjuntos de hipótesis³⁰:

³⁰ Se puede consultar el listado completo de las hipótesis en el Capítulo II, sección 2.2 “Hipótesis”.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

I. Hipótesis acerca de los patrones de la transitividad entre textos académicos escritos con distintos niveles de experiencia (H1a);

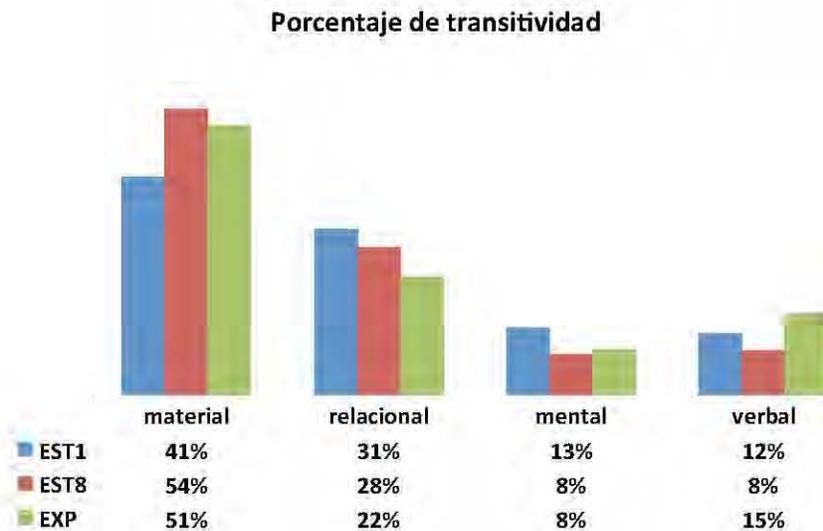
II. Hipótesis acerca de la valoración actitudinal entre textos académicos escritos con distintos niveles de experiencia (H1b- H6b)

III. Hipótesis acerca de la relación entre los tipos de cláusulas y la actitud en el registro académico en español (H1c- H2c).

4.1. Comparación de los resultados de transitividad

En esta sección se hará la comparación de los resultados de la transitividad en los tres corpus: textos de principiantes (EST1), de avanzados (EST8) y de expertos (EXP). En la Gráfica 4.1 se muestra el porcentaje de los cuatro tipos de procesos principales que se obtuvo en la fase de transitividad en los tres corpus (estos resultados se presentan tal y como están en el Capítulo III, habiendo sido eliminados los procesos existenciales y conductuales):

Gráfica 4.1. Porcentaje de los cuatro tipos de procesos dentro de la fase de transitividad en los tres corpus



Según la Gráfica 4.1, los procesos materiales y los relacionales fueron los tipos de procesos más frecuentes en los tres corpus, mientras que los procesos mentales y verbales resultaron los menos frecuentes.

El corpus de avanzados (en rojo) presentó los resultados más altos de procesos materiales, seguido del corpus de expertos (en verde), mientras que, por el contrario, el corpus de principiantes (en azul) tuvo el porcentaje más bajo, con 41%.

Por otro lado, los corpus estudiantiles tuvieron el resultado más alto de procesos relacionales; por el contrario, el corpus de expertos quedó a la zaga en su resultado en este tipo de procesos.

Ahora bien, en lo que respecta a los procesos mentales, el corpus de principiantes mostró la preferencia más alta, mientras que el corpus de avanzados y el de expertos los incluyeron con mucha menor frecuencia.

Finalmente, vemos una variación en los resultados de los procesos verbales, ya que el corpus de expertos fue el que presentó la tendencia más alta, mientras que estos procesos aparecieron en menor medida en los corpus estudiantiles.

4.1.1 Discusión de los resultados de transitividad

Antes de comenzar la discusión acerca de esta unidad de análisis, es necesario enunciar la hipótesis sobre la transitividad planteada en nuestro estudio:

La hipótesis sobre la transitividad

H1a= Hay una variación en la transitividad en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia, y que se manifiesta en una frecuencia variable de los tipos de procesos.

Con los resultados obtenidos se confirma esta hipótesis, ya que el análisis de transitividad arrojó que efectivamente existen variaciones en la transitividad en cuanto a los cuatro tipos de procesos en los tres corpus. En principio, los resultados de los procesos materiales en cierto modo formaban parte de la expectativa que se tenía en el análisis de transitividad. De acuerdo con los teóricos de la LSF (Halliday & Matthiessen, 2014), estos procesos son los más numerosos dentro del sistema de transitividad.

Ahora bien, los avanzados usaron más procesos materiales, y esto podría considerarse como una semejanza que guardan con el lenguaje académico de los expertos, debido a que sus porcentajes son muy cercanos. Esto puede deberse a varias razones. En principio, es probable que los avanzados, a quienes se les considera que tienen más experiencia con el lenguaje académico de la historia, ya saben cómo construir una narrativa en sus ensayos usando procesos materiales para proveer el contexto histórico al lector y así dar a conocer el trasfondo del hecho acerca del cual van a discutir en sus ensayos. En este sentido, los ensayos de los avanzados resultan muy similares a los artículos científicos de los expertos, ya que es condición *sine qua non* en el discurso académico de la

historia exponer el trasfondo para que cualquiera lo pueda comprender. Aunque en el caso de los estudiantes avanzados, la exposición de ese contexto usando procesos materiales es evaluada por el docente en cuanto a que el estudiante pueda demostrar su conocimiento del tema.

Un rasgo interesante relacionado con los procesos materiales y que se encontró en los textos de los expertos es que ellos usan los procesos materiales para indicar cuál será el protocolo que seguirán en la exposición e interpretación dentro de su artículo científico. Este uso también se encontró en los textos de principiantes y avanzados aunque con mucha menor frecuencia, lo cual podría deberse a la limitada extensión que tienen disponible en sus ensayos.

En segundo lugar de relevancia se ubicaron los procesos relacionales en los tres corpus. Podemos decir que este resultado se debe en gran medida al registro académico de los textos. Los procesos relacionales tiene la función de caracterización e identificación (Halliday & Matthiessen, 2014). Por lo tanto, los autores deben presentar un tema y caracterizarlo, aportando pruebas que sustenten su opinión.

Los principiantes usaron un porcentaje muy alto de procesos relacionales, y en menor medida también los avanzados. Uno de los usos que se vio en el corpus de principiantes es que los estudiantes se inclinan

por caracterizar su propio discurso pero de una forma impersonal. Es muy común encontrar en sus ensayos cláusulas como: “es importante decir”, “es pertinente hacer notar”, “es verdad que...”, las cuales corresponden a metáforas interpersonales. En cierto modo este hallazgo está conectado con la fase de actitud y se abundará más al respecto cuando se hable de los tipos de actitud asociados a los cuatro tipos de cláusulas. Por lo pronto, podemos decir que este tipo de procesos les ayuda a dar su opinión de una manera impersonal para no restar objetividad a su discurso académico.

Ahora bien, tanto los procesos mentales como los verbales fueron los que presentaron una frecuencia mucho menor. Sin embargo, se encontraron variaciones significativas, las cuales podrían estar relacionadas con la variable de la experiencia y el tiempo de contacto con el lenguaje académico de la historia, y esta evidencia podría ser justamente el resultado de los procesos mentales en los textos de principiantes. Los principiantes utilizaron un mayor número de procesos mentales, en comparación con los avanzados y los expertos. Esto podría estar relacionado con que los principiantes podrían tomar de manera literal el hecho de poner su propia opinión en los ensayos que escribieron. Esto tendría que ver con que ellos apenas están conociendo el registro

académico y aún están explorando la manera como se escribe en su área. Entonces ellos usan los procesos mentales para expresar su propia opinión y la de sus conocidos para validar sus argumentos sobre el tema. Por otra parte, el resultado de los principiantes de nuestro estudio es afín con lo que reportan investigaciones previas: Chan y Shum (2011: 215), quienes también hicieron análisis de transitividad en ensayos en inglés escritos por estudiantes de medicina expresando sus primeras impresiones al momento de diseccionar un cadáver, encontraron en sus resultados cuantitativos que un buen ensayo contiene un gran número de procesos mentales.

No obstante, a comparación de los principiantes, sí resulta muy significativo para nuestra hipótesis el hecho de que sea menor el porcentaje de procesos mentales en el corpus de avanzados, y en esto se ve otra semejanza con el lenguaje de los expertos, ya que si bien también son ensayos como los de los principiantes, los textos de los avanzados están contruidos de otra manera y es probable que con un menor grado de reflexión a la manera coloquial y mayor argumentación por parte del alumno. En este sentido, podríamos decir que los ensayos de los principiantes podrían parecer más reflexivos en comparación con los de los avanzados, quizás en la manera en que Montaigne (2013 [1595];

Weinberg, 2006) concebía el ensayo. Una evidencia de esto que se está diciendo es que los temas a tratar en los ensayos por instrucción del docente de la materia “Introducción a la historia” eran dos opciones: o hablar de la verdad en la historia o hablar acerca de la función del historiador. Al hablar de la función del historiador, se detectó por lo menos en tres ensayos de los principiantes que los estudiantes incluyeron fragmentos en los que realizaron una reflexión acerca de su propia vocación como historiador, en los cuales manifestaron sus convicciones respecto a su vocación como historiadores, confirmándose a sí mismos que tomaron una buena decisión al elegir la historia como futura profesión, y contrastándola con las dudas y prejuicios de su familia, como se ve en (1), en el cual están resaltados en negritas los procesos mentales:

(1) *Dentro de los últimos meses mucha gente me ha preguntado ¿Qué carrera elegiste?, lo más sorprendente de esto no es la pregunta, si no la cara que ponen cuando le respondo Historia, todos **se sorprenden**: pero dentro de esta sorpresa se encuentran varios con cara de genial, si esto **te gusta** y te hace feliz que alegría por ti, pero sin en cambio otros tantos se me quedan **viendo** con cara de horror y solo dicen que si estoy*

*segura de mi decisión, pero en lo que **coinciden** estas dos partes es en la pregunta ¿y cual es la función que desempeña un historiador? Seguida de esta ¿en que vas a trabajar?, **creo** que muchos de los compañeros de esta carrera han sido bombardeados con este tipo de cuestionamientos y claro si nosotros mismos **no sabemos** a que nos dedicaremos en un futuro, estas interrogantes nos ofenderán al grado de hacernos **sentir mal** y cumplirán su intención de hacernos desertar de lo que **queremos**.*

(Est1T5)

En este caso, podríamos decir que el género del ensayo es funcionalmente adecuado para los principiantes para poder dilucidar acerca de la función del historiador desde su propio punto de vista, ya que esto les permite hacer una introspección sobre de su propia decisión vocacional. En este caso sería pertinente recordar la máxima “Conócete a ti mismo” de Sócrates.

Es interesante la tarea de que el estudiante primero se conozca a sí mismo a través de sus escritos, para que una vez hecha esa tarea, continúe ahora con el proceso de conocer la historia como ciencia y la

historia como pasado del hombre en los siguientes semestres. Precisamente un género como el ensayo permite esa posibilidad, ya que los alumnos pueden hablar de sí mismos. Además, el hecho de que el tema a tratar en la instrucción sea general les da espacio para la reflexión, ya que le permite al estudiante abordarlo desde la perspectiva de su preferencia y de sus inquietudes, resultando en muchos casos un esfuerzo mucho más productivo y auténtico. Es muy importante esa reflexión que hace el estudiante principiante acerca de sí mismo y más en el Primer semestre de la licenciatura, porque la reflexión es un ejercicio que deberán desarrollar durante todos sus estudios. Además, elegir una profesión es una decisión trascendental para una persona y este tipo de textos le permite al estudiante reflexionar acerca de su propia decisión, a pesar de las objeciones que haya recibido de su propia familia. Es por ello que los principiantes también usan los procesos mentales para hablar no sólo de sus propios sentimientos y pensamientos, sino también de los de sus seres queridos y conocidos.

Ahora, es momento de discutir los resultados de los procesos verbales, cuyas significativas tendencias en los tres corpus son afines con lo que reportan al respecto investigaciones previas (Chan & Shum 2011; Ignatieva, 2011, 2014; Ignatieva & Herrero, 2015; Ignatieva & Rodríguez

Vergara, 2015; Ignatieva & Zamudio Jasso, 2012; Ignatieva, Herrero Rivas, Rodríguez Vergara & Zamudio Jasso, 2013) sobre la escritura académica estudiantil y de expertos. En principio, resulta un importante indicador el alto porcentaje de los procesos verbales en los textos de los expertos, lo cual tiene que ver con su género, ya que son artículos científicos. En este género el experto está obligado a revelar sus fuentes, citarlas y ponerlas a dialogar entre ellas (tal y como lo expresó en entrevista el editor adjunto de la publicación de nuestro corpus³¹). Precisamente en mi tesis de Maestría en Lingüística Aplicada (Herrero, 2012), yo analicé este mismo género de expertos y encontré que su resultado porcentual fue 22% en artículos científicos del área de lingüística aplicada en español. Por lo que este alto porcentaje de procesos verbales en el artículo científico de historia en español es consistente con mi investigación previa, demostrando que estos procesos verbales tienen un papel muy relevante en este género académico de las humanidades. Sin embargo, aunque el resultado de los procesos verbales en los artículos científicos de historia fue mucho mayor comparado al uso que de ellos hacen los estudiantes tanto principiantes como avanzados, este resultado sí fue mucho menor comparado al de los artículos científicos del área de lingüística aplicada, y

³¹ Se habló de esto en la sección 2.3.3 del Capítulo II.

una posible explicación de esto podrían ser las respectivas culturas académicas y los rasgos de cada una de las áreas.

Al respecto de la cultura académica de la historia, vale la pena recordar lo que se mencionó en el marco teórico acerca de las características del artículo científico en historia. Fuentes Cortés sostiene que “el discurso de la historia tiene fuertes resistencias para ajustar su discurso al formato que impone la ciencia” (Fuentes Cortés, 2012: 107). Nos dice este autor que esto tiene que ver con los debates que se dan dentro de la comunidad acerca de la historia como ciencia, en los que en diferentes épocas se ha discutido la esencia narrativa del discurso histórico, atacándola como el factor que afecta su rigor científico. Por lo tanto, si comparamos los resultados porcentuales de los procesos materiales y de los procesos verbales de los expertos, podemos notar que, por lo menos en nuestro corpus, hubo una clara preferencia por la parte narrativa en estos artículos científicos, lo cual no les quita su mérito, sino que, al contrario, resultan afines con el carácter de la historia como disciplina, donde la narración del contexto histórico es primordial. En cambio, podría ser que el corpus de lingüística aplicada refleje una aceptación, por lo menos entre la comunidad hispanohablante, en cuanto

a ajustarse a los formatos actuales de transmisión del conocimiento científico.

Ahora bien, sobre los resultados de los procesos verbales en nuestros corpus estudiantiles, podemos decir que son significativos, y confirman una vez más el importante papel que tienen en la escritura académica dentro del área de historia y de las humanidades. Asimismo, estos resultados son afines con lo que reportan Ignatieva y Zamudio Jasso (2012), que encontraron que en ensayos estudiantiles de literatura y de historia los procesos verbales tuvieron un resultado porcentual de 11% y 20%.

Justamente, hablando de los resultados porcentuales de los procesos verbales en los corpus estudiantiles, vemos que los resultados de los procesos mentales y verbales en el caso de los textos de principiantes fueron muy cercanos, así como también los de los avanzados. A este respecto, se podría volver a mencionar el tema de la reflexión en los ensayos estudiantiles. En el caso de los procesos verbales, Chan y Shum (2011: 215) mencionan que los procesos verbales son importantes para reflejar a través del discurso los pensamientos y las reflexiones, principalmente a través de las locuciones directas e indirectas. En este sentido, los resultados de nuestro estudio reflejan este uso, ya que

encontramos que los textos de principiantes tuvieron un porcentaje muy similar entre los mentales (13%) y los verbales (12%), al igual que los de los avanzados (8%) en ambos tipos. Entonces podríamos considerar que los principiantes y avanzados utilizan los procesos verbales para reflexionar en sus ensayos, más que para citar fuentes, mientras que los expertos usan estos procesos para incluir en su discurso las fuentes consultadas para fundamentar su interpretación.

Ahora sólo queda citar la otra hipótesis sobre la transitividad, es decir, la hipótesis nula:

La hipótesis nula sobre la transitividad

Ho₁= No hay una variación en la transitividad en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, a pesar de que se trate de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

Se comprobó que esta hipótesis fue refutada porque efectivamente sí hubo una variación en la transitividad en los tres corpus analizados, como se acaba de discutir previamente.

Ahora, se comparará los resultados del análisis de actitud en la siguiente sección.

4.2 Comparación de los resultados de la actitud

En esta sección se hará la comparación de los resultados de la actitud en los tres corpus: textos de principiantes (EST1), de avanzados (EST8) y de expertos (EXP).

4.2.1 Comparación de los resultados de las cláusulas con actitud

A continuación se hará el contraste sólo de los resultados de las cláusulas con actitud. En la Gráfica 4.2 se muestra el porcentaje de las cláusulas con actitud en los corpus:

Gráfica 4.2. Porcentaje de las cláusulas con actitud en los tres corpus



Según la Gráfica 4.2, hubo variaciones en los tres corpus en cuanto al porcentaje de las cláusulas con actitud. En principio, vemos que los principiantes presentaron el resultado más alto de cláusulas con actitud, con 38%, seguido de los avanzados con 35%; por el contrario, los expertos tuvieron el porcentaje más bajo, con 31%. Por lo tanto, estos resultados son interesantes, ya que los podemos considerar un importante indicador en cuanto a una disminución de la tendencia de la expresión de cláusulas con actitud con respecto a un aumento en el nivel de experiencia en la escritura académica. Sin embargo, sería necesario hacer más comparaciones entre corpus de este tipo de otras áreas de humanidades para poder hacer alguna generalización al respecto.

4.2.1.1 Discusión de los resultados de las cláusulas con actitud

A continuación se enunciará la hipótesis a respecto a las cláusulas con actitud:

H1b= Hay una variación en cuanto a la frecuencia de cláusulas con valoración (actitud) en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

Con los resultados obtenidos se comprueba la hipótesis acerca de que hay una variación en cuanto a la frecuencia de cláusulas con actitud en los tres corpus y que es probable que exista una relación entre la variable del nivel de experiencia en la escritura académica y la expresión de la actitud. Este supuesto parece muy evidente si vemos los resultados de los principiantes y de los expertos, los cuales estuvieron muy alejados entre sí. Podríamos decir que entre más inexperto el autor, como en el caso de los principiantes, habrá una mayor frecuencia de cláusulas con actitud. Al parecer, los principiantes se toman de manera literal el hecho de expresar sus opiniones en el texto, y podría ser que esto les dé un carácter más actitudinal a sus textos. Por lo tanto, sus resultados indican

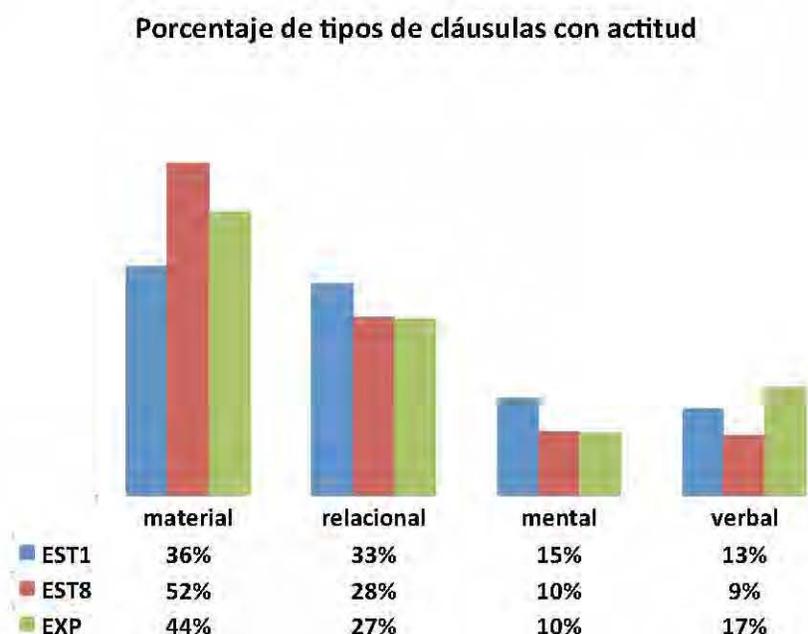
que los principiantes son mucho más subjetivos en su discurso y tienden a expresar su opinión y su postura evaluativa de manera más frecuente. En cambio, esta postura subjetiva parece ir en decremento con respecto a una mayor experiencia en la escritura académica, como lo dejarían ver los resultados de los avanzados y de los expertos.

Por lo tanto, concluimos que nuestros resultados acerca de las cláusulas con actitud están al parecer conectados con la variable del nivel de experiencia en la escritura académica.

4.2.2. Comparación de los resultados de los tipos de cláusulas con actitud

A continuación se hará el contraste de los resultados de los cuatro tipos de cláusulas con actitud en los tres corpus. En la Gráfica 4.3 se muestra el porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas con actitud en los tres corpus:

Gráfica 4.3. Porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas con actitud en los tres corpus



Según la Gráfica 4.3, en los tres corpus las cláusulas materiales y las relacionales fueron las que presentaron la frecuencia más alta en la expresión de algún tipo de actitud. En cambio, las cláusulas mentales y verbales con actitud tuvieron una frecuencia mucho menor en los tres corpus, pero hubo variaciones.

El corpus de los avanzados presentó la preferencia más alta por las cláusulas materiales con actitud, seguido del corpus de expertos; por el contrario, el corpus de principiantes expresó la actitud en este tipo de cláusulas con mucha menor frecuencia.

Después, las cláusulas relacionales con actitud resultaron mucho más recurrentes en el corpus de principiantes; en cambio, tanto el corpus de avanzados como de expertos incluyeron este tipo de cláusulas con actitud en un margen menor.

Llama la atención ver que los resultados de los principiantes en cuanto a la proporción entre las cláusulas materiales y las relacionales, ya que sus porcentajes están muy cercanos -36% y 33%-, lo cual no ocurrió con los otros dos corpus, ya que los avanzados y los expertos tuvieron un porcentaje mucho mayor de cláusulas materiales con actitud en comparación con las cláusulas relacionales.

Luego, con respecto a las cláusulas mentales con actitud, fue el corpus de principiantes el que registró una frecuencia mayor, en comparación con los otros dos corpus, que las incluyeron con menor recurrencia.

Finalmente, es en las cláusulas verbales con actitud donde notamos una ruptura en el patrón de los resultados, ya que fue el corpus de los expertos el que tuvo el porcentaje más alto, con 17%, y en contraste, los corpus estudiantiles resultaron con porcentajes más bajos: 13% y 9% respectivamente.

Es interesante que los resultados de los corpus estudiantiles acerca de las cláusulas mentales y verbales con actitud son muy cercanos, mientras que esa tendencia no se presentó en el corpus de los expertos, ya que el resultado de las cláusulas mentales con actitud fue mucho menor que el de las verbales con actitud.

4.2.2.1 Discusión de los resultados de los tipos de cláusulas con actitud

A continuación se enunciará la hipótesis respecto a los tipos de cláusulas con actitud:

H2b= Hay una variación en la frecuencia de los tipos de cláusulas con actitud en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

Con los resultados que se acaba de comparar se confirma la variación en cuanto a la frecuencia de los tipos de cláusulas con actitud en los tres corpus. Enseguida se explicará por qué.

Resulta muy significativo que los resultados más altos de cláusulas materiales con actitud se hayan detectado en el corpus de avanzados y de

expertos. Esto significa que las cláusulas materiales en el área de historia son un recurso fundamental para el historiador, pero sobre todo para expresar la actitud, ya que sirven para hablar de los hechos, eventos históricos, y permiten situar en el tiempo y espacio los eventos. En el caso del experto, estas cláusulas le permiten narrar el hecho histórico y describirlo, pero al mismo tiempo al describirlo, lo están interpretando y lo hacen a través de la actitud.

En cambio, vemos que fue mucho menor la frecuencia de las cláusulas materiales con actitud en el corpus de principiantes. Entre las posibles razones de sus resultados se encuentra la materia para la que lo redactaron y la construcción de su texto. En principio, los principiantes apenas están conociendo la historia como disciplina. La instrucción para escribir sus textos era hablar de la función del historiador y de la verdad en la historia, como parte de la materia "Introducción a la historia". De modo que como en el Primer Semestre apenas están conociendo la epistemología de la historia, su consigna para este trabajo final no era hablar de fases históricas determinadas. Por eso su resultado en cláusulas materiales con actitud fue mucho menor que el de los avanzados y los expertos, cuyos textos sí tocan periodos históricos para contextualizar su tema. En este sentido, podemos decir que estas diferencias entre los

corpus estudiantiles respecto a las cláusulas materiales con actitud se deben a la temática de los textos dentro de materias diferentes. Los principiantes debían hablar de la función del historiador, es decir, mediante cláusulas materiales describir el hacer del historiador; en cambio, los avanzados tenían que discutir épocas específicas: un grupo de textos trata la Revolución Francesa, y el otro grupo habla acerca del papel de la Escuela Clásica de economía en Iberoamérica. Como vemos, estos dos temas implicaban una narración, al menos breve, del contexto y de los actores sociales involucrados.

Es momento de hablar de las cláusulas relacionales con actitud. Los altos resultados de estas cláusulas en el corpus de principiantes podrían deberse a que el tema de sus ensayos era o hablar de la función del historiador o de la verdad en la historia, por lo que los principiantes se dedicaron a discutir uno de estos dos temas en sus textos, a describirlos, caracterizarlos, pero también a valorarlos. Y por otra parte también aprovechan para valorar no sólo un aspecto del tema acerca del cual hablan, sino también su propio trabajo, cuando dicen por ejemplo “es pertinente mencionar...”.

Por otra parte, es interesante ver cómo los avanzados y los expertos presentaron resultados prácticamente cercanos en estas cláusulas

relacionales con actitud, lo cual podría tomarse como una prueba de que los avanzados tienen un discurso académico mucho más parecido al de los expertos, lo cual podría reforzar la comprobación del papel que tiene la variable de la experiencia académica en este tipo de cláusulas.

Ahora bien, de manera general se puede decir que los resultados de los tres corpus en cuanto a las cláusulas relacionales con actitud están directamente conectados con los rasgos del discurso académico. En las cláusulas relacionales se expresa una caracterización, una identificación y una generalización de las entidades, que puede llevar en sí una evaluación en términos de actitud al asignar atributos o epítetos a las entidades, para designar una membresía de clase.

Por otra parte, las cláusulas verbales con actitud tuvieron los resultados más altos en el corpus de expertos. Este resultado confirma una vez más su relevancia en el discurso académico de autores expertos, como ya se ha visto en otras investigaciones previas (Ignatieva, 2011, 2014; Ignatieva & Herrero, 2015; Ignatieva & Rodríguez Vergara, 2015; Ignatieva & Zamudio Jasso, 2012; Ignatieva, Herrero Rivas, Rodríguez Vergara & Zamudio Jasso, 2013) así como también en mi tesis de maestría (Herrero, 2012, 2013), pero esta vez se confirma con datos cuantitativos su relevancia como recursos lingüísticos para transmitir la valoración de

tipo actitudinal. En otros discursos como el periodístico ya se ha comprobado su importancia (Chen, 2005), pero ahora es posible confirmar que también en el discurso académico resultan fundamentales para la expresión de la actitud. Se puede enfatizar que resulta un importante hallazgo para la LSF y la TVA ver que fueron los expertos los que incluyeron en mayor proporción cláusulas verbales con actitud, en comparación con los resultados de los corpus estudiantiles. Este resultado de los expertos es muy significativo, ya que apunta a que cuando los expertos usan cláusulas verbales, éstas generalmente denotan actitud. Por lo tanto, de acuerdo con nuestros resultados, para un experto es un tipo de cláusula muy importante para hacer la discusión e interpretación en sus textos, ya que transmite una fuerte carga actitudinal.

En cambio, los principiantes recurrieron de manera más frecuente a las cláusulas mentales para expresar su actitud, presentando el resultado más alto de los tres corpus. Al parecer, este resultado podría estar conectado con la variable de la experiencia en la escritura académica en la que se basa la hipótesis de esta unidad de análisis. Aquí, teniendo los dos extremos, es decir, los principiantes y los expertos, se puede ver de manera fehaciente lo que podría ser una transformación del discurso académico de un inexperto a un experto. Es muy notable que los

principiantes hayan tenido los resultados más altos de las cláusulas mentales con actitud, mientras que fueron los expertos los que expresaron la actitud más frecuentemente con cláusulas verbales. Sin embargo, en esta ecuación no tienen relación los resultados de los avanzados, ya que éstos no resultan muy concluyentes al respecto. En lo único que tienen en común los avanzados con los expertos es que su porcentaje de cláusulas mentales es bajo, porque sus resultados de las cláusulas verbales son discrepantes.

Sin embargo, el elevado resultado de las cláusulas verbales en los principiantes podría estar relacionado con la construcción de sus ensayos, en cuanto a que los principiantes toman de manera literal el hecho de poner su opinión y la de otros en su texto. Ésta sería una posible explicación de por qué los textos de los principiantes tuvieron un resultado mayor de cláusulas verbales con actitud, en comparación con los avanzados. De hecho, podemos mencionar que en el análisis se vio que un importante número de las cláusulas mentales y verbales con actitud expresó la valoración a través de cláusulas proyectadas, con las cuales el alumno puede abundar en sus explicaciones acerca de por qué valora de determinada manera una entidad.

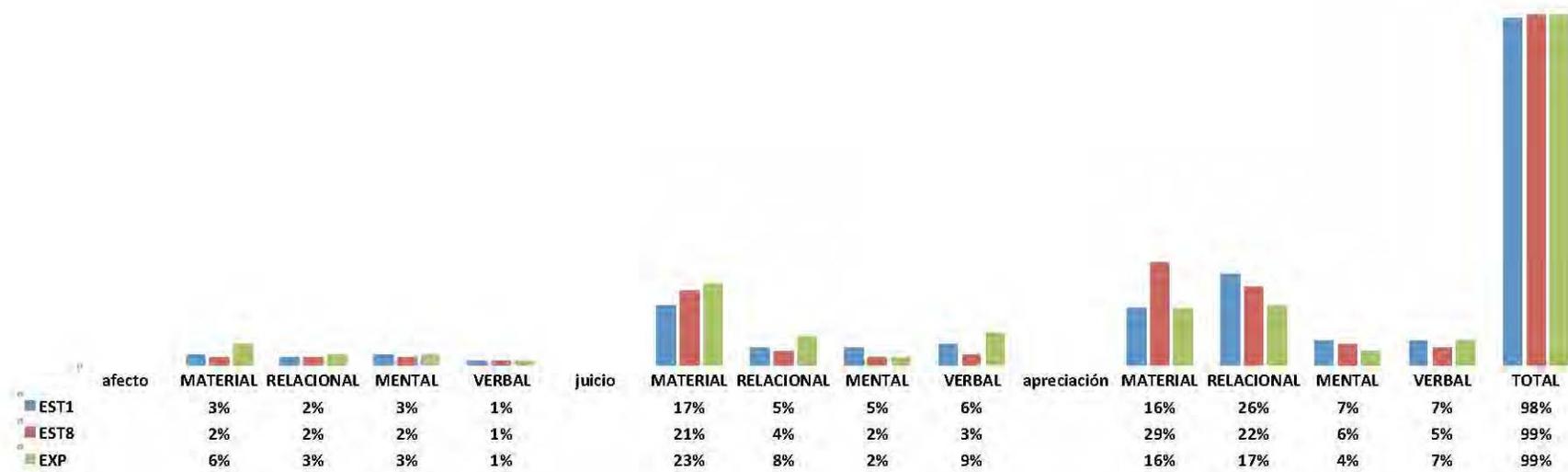
Por último, cabe señalar que las cláusulas mentales no sólo indican sensación y percepción, emoción y deseo, sino que también aluden a la cognición y al raciocinio, de modo que tienen un papel relevante dentro del registro académico. Y precisamente una manera de acentuar la objetividad en la expresión de la actitud a través de una cláusula mental es expresarla de manera impersonal (“se considera que...”, “se piensa que...”), tal como se vio en el análisis de los tres corpus.

4.2.3 Comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado

En esta sección se hará la comparación de los resultados de los cuatro tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado, es decir, si su actitud expresó afecto, juicio o apreciación. En la Gráfica 4.4 se muestra el porcentaje de los tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado en los tres corpus³²:

³² Para tener un resultado más certero y más general en cuanto a la proporción real de cada uno de los cuatro tipos de cláusulas y su tipo de actitud, se realizó el siguiente procedimiento: Primero se sumó los valores de la frecuencia total de los cuatro tipos de cláusulas con un tipo de actitud asociado en cada corpus, para obtener el valor del total de sus ocurrencias. Después ese valor fue dividido entre cien y el valor resultante fue multiplicado por el número del valor de cada tipo de cláusula y su tipo de actitud.

Gráfica 4.4. Porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado



De acuerdo con la Gráfica 4.4, en los tres corpus los tipos de actitud más frecuentes que estuvieron expresados en los cuatro tipos de cláusulas fueron la apreciación y el juicio, mientras que el menos frecuente resultó el afecto.

En principio, la apreciación se presentó de manera muy frecuente en las cláusulas materiales y relacionales de los tres corpus. Sin embargo, fue mucho menor su presencia dentro de las cláusulas mentales y verbales.

Por el contrario, el juicio fue mucho más recurrente en las cláusulas materiales de los tres corpus. Sin embargo, a nivel global este tipo de actitud fue mucho menor en las cláusulas relacionales, mentales y verbales.

Luego, se observa que el afecto mostró resultados muy bajos en los tres corpus dentro de los cuatro tipos de cláusulas.

Regresando a la apreciación, los avanzados mostraron una preferencia muy marcada por expresar este tipo de actitud en cláusulas materiales, mientras que los principiantes lo hicieron a través de cláusulas relacionales –al respecto de la razón de estos resultados se abundará en la discusión-. En cambio, los expertos tuvieron un balance en este sentido, pues lo hicieron en sus cláusulas materiales y relacionales.

En lo que respecta al juicio, notamos que hubo un incremento en la frecuencia dentro de las cláusulas materiales que parece estar relacionada con la variable de la experiencia en la escritura académica. Los expertos, seguidos de los avanzados, expresaron en mayor proporción juicio a través de cláusulas materiales, en comparación con los principiantes. Asimismo, los expertos presentaron la mayor tendencia a expresar juicio a través de las cláusulas relacionales y verbales. En cambio, notamos que fueron los principiantes los que más expresaron juicio a través de las cláusulas mentales.

Finalmente, en lo referente al afecto, podemos afirmar que este tipo de actitud despuntó únicamente en las cláusulas materiales de los expertos y que, en cambio, los resultados en los otros tres tipos de cláusulas de los corpus estudiantiles no son concluyentes al respecto.

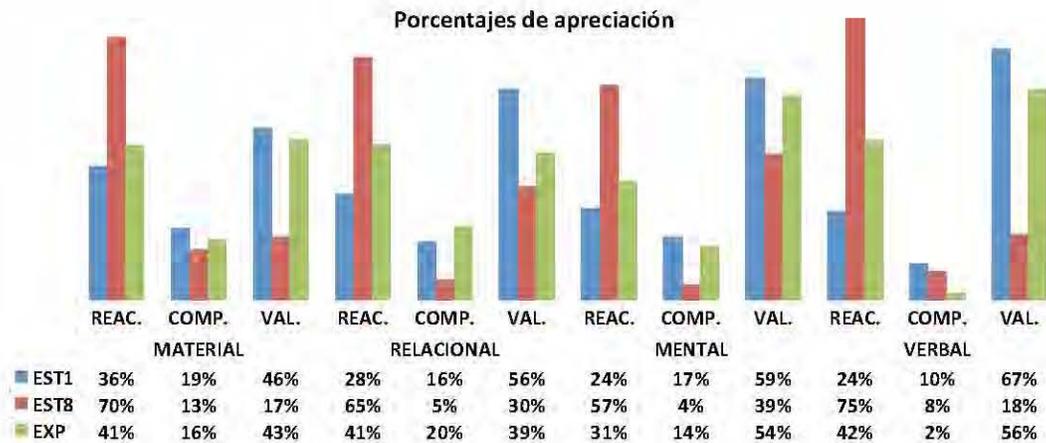
Ahora bien, debido a estos resultados de los tipos de actitud, en las siguientes tres secciones se hará la comparación de los resultados de cada tipo de actitud siguiendo un orden de mayor a menor relevancia según sus resultados: se comenzará con la apreciación (en la sección 4.2.3.1), luego seguirá el juicio (en la sección 4.2.3.2) y, por último, el afecto (en la sección 4.2.3.3).

Posteriormente, al concluir la comparación del afecto, enseguida se discutirá en la sección 4.2.3.1.1 todos los resultados de los tipos de cláusulas y los tres tipos de actitud. Esta disposición permitirá discutir estos resultados sin tener que repetir las explicaciones, facilitando la lectura.

4.2.3.1 Comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de apreciación

En esta sección se hará la comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de apreciación, es decir, reacción, composición y valuación. En la Gráfica 4.5 se muestra el porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas y el tipo de apreciación asociado en los tres corpus:

Gráfica 4.5. Porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas y el tipo de apreciación asociado



Según la Gráfica 4.5, los tipos de apreciación que sobresalieron en los tres corpus fueron la reacción y la valuación, siendo mucho menos recurrente la composición.

En principio, la reacción destacó en el corpus de los avanzados dentro de los cuatro tipos de cláusulas, y en menor medida ocurrió lo mismo en el corpus de los expertos. Por el contrario, los resultados de los principiantes en cuanto a la reacción mostraron su mayor tendencia únicamente en las cláusulas materiales, manteniendo una constante en los otros tres tipos de cláusulas.

Por otra parte, la valuación sobresalió en los cuatro tipos de cláusulas en el corpus de principiantes, presentando los valores más altos

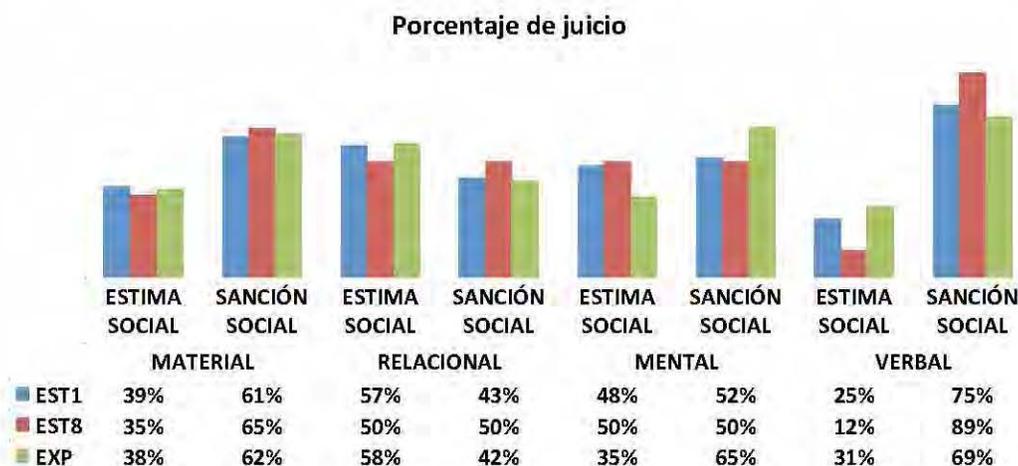
en las cláusulas verbales y mentales. En contraste, el corpus de avanzados sólo tuvo una alta frecuencia de valuación en sus cláusulas relacionales y verbales. Por otra parte, llama la atención que los expertos mantienen una tendencia muy similar a la de los principiantes en sus resultados en las cuatro cláusulas, teniendo la frecuencia más alta en las cláusulas verbales y mentales.

Por último, respecto a la composición, podemos decir que los tres corpus mostraron una clara tendencia a expresarla dentro de cláusulas materiales.

4.2.3.2 Comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de juicio

En esta sección se hará la comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de juicio asociado, es decir, estima social y sanción social. En la Gráfica 4.6 se muestra el porcentaje de estima social y sanción social en los cuatro tipos de cláusulas de los tres corpus:

Gráfica 4.6. Porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas y el tipo de juicio asociado



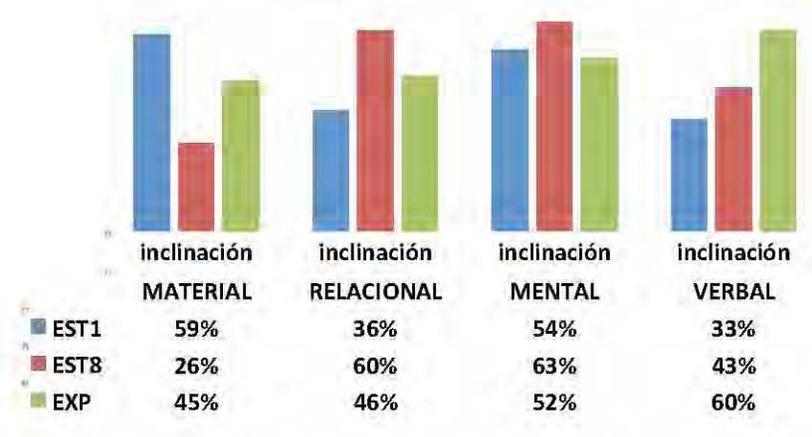
Según la Gráfica 4.6, en los cuatro tipos de cláusulas dentro de los tres corpus se manifestó una clara tendencia por expresar sanción social, sobre todo en las cláusulas verbales y materiales. En cambio, la estima social apareció con variaciones entre los tres corpus principalmente en las cláusulas mentales y verbales.

4.2.3.3 Comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de afecto

Como se vio en la sección 4.2.5, el afecto fue el tipo de actitud menos frecuente en los tres corpus y, de entre los cuatro subtipos de afecto, es decir, felicidad, satisfacción, seguridad e inclinación, fue precisamente la inclinación el subtipo con los porcentajes más altos en los tres corpus. Por eso, en esta sección se comparará únicamente los resultados de la inclinación. A continuación en la Gráfica 4.7 se muestra su porcentaje en los cuatro tipos de cláusulas (esta gráfica contiene el porcentaje tal y como se presentó en el Capítulo III, por lo que no suman 100%, ya que formaban parte de los valores de otra gráfica, en la que se presentaba junto con los otros subtipos de afecto³³):

³³ Se puede ver la Gráfica 3.11 en el Capítulo III.

Gráfica 4.7. Porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas y la inclinación como el tipo de afecto más frecuente



Según la Gráfica 4.7, los tres corpus muestran una contundente preferencia por expresar la inclinación a través de cláusulas mentales, mientras que las variaciones se manifiestan en los otros tres tipos clausulares. Los principiantes presentaron una mayor frecuencia de inclinación en las cláusulas materiales, mientras que los avanzados muestran una preferencia por las cláusulas relacionales. En cambio, los expertos lo hicieron a través de cláusulas verbales y un poco menos en los otros tres tipos de cláusulas, mostrando un balance en este sentido.

4.2.3.1.1 Discusión de los resultados de los tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado

A continuación se enunciará las dos hipótesis respecto a los tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado, por un lado la hipótesis nula sobre los significados evaluativos, y por otro la hipótesis que plantea la variación en los tipos de actitud:

La hipótesis nula sobre los significados evaluativos

Ho₂= No hay una variación en los significados evaluativos de actitud en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, a pesar de que se trate de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

La hipótesis sobre la variación en los tipos de actitud

H3b= Hay una variación en la frecuencia de los tipos de cláusulas y los tipos de actitud que están asociados, en términos de afecto, juicio y apreciación, en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

Con los resultados que se acaba de comparar se confirma la variación en cuanto a la frecuencia de los tipos de cláusulas y el tipo de actitud asociado en los tres corpus, y queda refutada la hipótesis nula.

En principio, podemos afirmar que la apreciación fue el tipo más de actitud más frecuente en los cuatro tipos de cláusulas de los tres corpus. Por lo tanto, nuestros resultados refuerzan la evidencia de que la apreciación es el tipo de actitud más relevante dentro del discurso académico, como ya lo han constatado otras investigaciones acerca de la escritura académica (e. g. Lee, 2015). Sin embargo, hasta el momento no había datos cuantitativos acerca de los tipos de cláusulas a los que más está asociada la apreciación.

La apreciación destacó de manera rotunda en las cláusulas relacionales. Este resultado es muy significativo, ya que estaría conectado con que estos textos, por estar escritos en el registro académico, cuentan con un número alto de abstracciones, muchas de las cuales serían metáforas gramaticales, tales como las nominalizaciones.

Tal como se explicó en el marco teórico, Eggins, Wignell y Martin (1993: 92) han descrito que en el lenguaje de la historia se tiene que hacer un *distanciamiento del pasado recuperable*, mediante las metáforas gramaticales. Esto significa que es necesario que las acciones que forman parte del pasado histórico se conciban como fenómenos y entidades para que puedan ser estudiadas e interpretadas. Entonces, a través de una cláusula relacional se puede hacer una apreciación de una entidad, caracterizarla ya sea con un atributo o un epíteto. Además, esta afirmación se sostiene, porque en los tres corpus fueron muy bajos los resultados de cláusulas relacionales con juicio y con afecto.

Por otro lado, también destacó la apreciación en las cláusulas materiales en los tres corpus. Este hallazgo estaría conectado con la 'tecnología de la abstracción' de la historia de la que hablan Eggins, Wignell y Martin (1993: 92). En la historia como ciencia las acciones humanas son recopiladas como hechos históricos, es decir, entidades, y

son evaluadas desde la apreciación, y esto permite la postulación de “modelos de explicación general”, como se dice en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Historia de donde se obtuvo el corpus para esta investigación. Por lo tanto, al concebir estos hechos históricos, es posible que el historiador identifique las generalidades para establecer fases históricas, las cuales, como dicen Eggins, Wignell y Martin (1993: 92), pueden ser concebidas como entidades que nacen, se desarrollan y mueren. En este sentido, el historiador evalúa desde la apreciación esas fases históricas, y hacerlo de una manera más detallada en cuanto a la reacción, la composición y la valuación. En este sentido, las cláusulas materiales con apreciación hablan de los hechos históricos como escenarios, los cuales tienen que ser descritos e interpretados por el historiador basándose en sus fuentes.

De los tres corpus, el de avanzados presentó la mayor frecuencia de las cláusulas materiales con apreciación. La posible explicación a este resultado podríamos relacionarlo con las dos materias de los textos, que fueron “Teoría Económica” y “Revoluciones Burguesas”. El objetivo de los ensayos era evaluar en un caso el papel de la Escuela Clásica de economía en Iberoamérica, y en el otro caso la Revolución Francesa. De modo que aquí está presente la explicación de que en su mayoría fueron evaluados

los hechos históricos como entidades desde la apreciación. En cambio, los ensayos de Primer semestre tocaron temas relacionados con la epistemología de la historia, pero no contextos históricos específicos (sólo un texto de principiantes habló de uno: para hacer su interpretación acerca de la verdad en la historia, planteó el dilema de la muerte de Moctezuma, de modo que tuvo que describir el contexto de la Conquista).

Este asunto de las materias también se refleja en los tipos de apreciación. En principio, dentro de los cuatro tipos de cláusulas que expresaron esta actitud, sobresalieron tanto la reacción y la valuación en los tres corpus. Sin embargo, hay variaciones al respecto, principalmente entre los dos corpus estudiantiles. Al parecer, los principiantes expresaron con mayor frecuencia la valuación en los tipos de cláusulas, mientras que los avanzados señalaron la reacción de la apreciación. Es decir, cada corpus presentó una tendencia muy específica hacia uno de estos dos tipos de apreciación. Esto podría deberse principalmente a las materias para las cuales redactaron sus ensayos y los temas que debían abordar. En el caso de los principiantes debían discutir o la función del historiador o la verdad en la historia, de modo que la mayoría de las cláusulas expresaron la valuación, es decir, se dedicaron a explicar por qué eran importantes o valiosos estos conceptos y contraponer otras voces al respecto (por

ejemplo, contraponían lo que piensa la gente respecto a las carreras de humanidades y lo que se cree que implica la función de un historiador). En cambio, los avanzados debían abordar épocas de la historia y ellos decidieron abordarlas desde la reacción, principalmente en términos del impacto que tuvieron los fenómenos históricos tanto en su tiempo como en los tiempos futuros.

Ahora bien, cabe señalar que otros estudios, como el de Lee (2015: 51), han señalado que la valuación es el tipo de apreciación más frecuente en los ensayos académicos, ya que implica evaluar el significado de una entidad. Durante el análisis de actitud se encontró que en los corpus estudiantiles la mayoría de las cláusulas relacionales eran así: “es pertinente mencionar”, “es increíble”. Al usar estas cláusulas los autores introducen la actitud de una manera impersonal, lo cual les ayuda a mantener una objetividad en su discurso, pero al mismo tiempo a introducir su opinión. Por ejemplo, los principiantes se ocuparon de evaluar la función del historiador desde su significado dentro de la academia y de la sociedad y a sostener su punto de vista.

Por otro lado, los resultados de los expertos podrían estar relacionados con que sus textos fueron más variados en sus temáticas, ya que aunque si bien hablaban de fases históricas, también tenían como

objetivo evaluar a figuras históricas, tales como Juárez, Nicolás Romero, Santanna, etc. Sin embargo, si bien pudo haberse debido a esta variedad temática del corpus de expertos, los expertos cuando escriben al parecer mantienen un balance acerca de todas las perspectivas que deben abordar en sus artículos científicos de historia. Este balance se puede ver en la distribución repartida de los resultados a lo largo de los tipos y subtipos. Se puede pensar esto, porque los datos de los expertos se concentraron principalmente en la apreciación. Este balance se nota sobre todo en los tipos de apreciación, ya que no despuntó de una manera contundente ningún tipo de apreciación, como ya se explicó que sí ocurrió en los corpus estudiantiles. Es decir, los expertos abordaron la reacción y la valuación de manera ciertamente constante en sus textos, a diferencia de los estudiantes, quienes en sus textos se inclinaron hacia un tipo de manera muy obvia. Esta tesis del balance se buscará comprobarla en los otros tipos de actitud, cuando se hable de ellos en su momento.

El siguiente tipo de actitud más destacado en los cuatro tipos de cláusulas de los tres corpus fue el juicio. Este tipo resultó muy frecuente en las cláusulas materiales. Los resultados de los tres corpus denotan la relación que tienen con el área, que es historia. Llama la atención que hubo un incremento en los porcentajes del juicio en cláusulas materiales.

Éste es un hallazgo muy relevante, sobre todo si recordamos que el número de cláusulas materiales con actitud fue considerable, en comparación con los otros tres tipos de cláusulas. Este resultado, si bien podría estar relacionado con el asunto de las materias, más bien podría ser un indicador que esté conectado con la variable del nivel de experiencia en la escritura académica que se planteó en esta investigación. Si bien es muy importante para la epistemología de la historia el hecho de que se debe hacer abstracciones de los hechos históricos, al revisar investigaciones previas sobre el discurso de la historia, se encontró que el discurso histórico también tiene la misión de asignar responsabilidades a ciertos personajes que estuvieron involucrados en esos hechos. Oteíza (2013) ha demostrado, en sus investigaciones acerca del discurso pedagógico de la historia, que los historiadores deben asignar responsabilidades a personas concretas, sobre todo cuando se habla del pasado reciente y cuando en el presente se sigue padeciendo las consecuencias de esas injusticias. En el caso de nuestros corpus, vemos que ese incremento en el juicio en cláusulas materiales podría ser un importante indicador de esa capacidad crítica del estudiante hacia los actores sociales involucrados en los hechos acerca de

los cuales argumentan. El resultado más alto lo presentó el corpus de expertos.

A este respecto, no es casualidad que los expertos también hayan tenido los resultados más altos de juicio en las cláusulas relacionales y las verbales. Durante el análisis se vio de manera constante que los expertos usaban procesos como 'acusar', 'alabar' entre muchos otros cuando citaban fuentes que se referían a los personajes históricos de la época (Aquí se puede mencionar a Santanna, cuando ordenó la demolición del Mercado del Parián, acerca del cual habla uno de los textos de los expertos). Es muy significativo este resultado, ya que también deja ver que un experto no sólo debe citar a una fuente, sino hacer una interpretación de las palabras emitidas al respecto, lo cual guía al lector en la manera como debe leer entrelíneas lo que se dice. En este sentido, también se puede decir lo mismo de las cláusulas relacionales con juicio en los expertos: el historiador debe expresar qué opinión merecen los actores sociales en términos éticos. En el caso del juicio específicamente, al asignar una actitud relacionada con la esfera ética, el historiador puede visitar y reevaluar a las figuras históricas, decir si en su tiempo fueron héroes o villanos, si fueron competentes o incompetentes (precisamente uno de los textos analizados de los expertos abordó la figura de Nicolás

Romero como producto de la creación del heroísmo). Entonces el historiador debe revisar lo que se dice acerca de un personaje histórico y reevaluar su conducta desde su perspectiva presente.

En cambio, los resultados del juicio, a excepción de las cláusulas materiales, fueron muy bajos en los corpus estudiantiles. Al respecto se podría decir que los estudiantes se concentran más en poner en sus textos cómo consideran el hacer de los actores sociales, pero hablan con menor frecuencia acerca de lo que opinan las fuentes, a través de cláusulas verbales, por ejemplo. Lo ideal sería que los estudiantes pudieran incluir más fuentes con las cuales expresar el tipo de juicio, pero también sería necesario enseñar a los estudiantes a maximizar el poco espacio que tienen en sus textos.

En el caso de los principiantes, sus resultados de juicio en las cláusulas relacionales, mentales y verbales fueron ligeramente superiores a los avanzados. Se puede aducir a que los principiantes hablan de la función social del historiador, de su cómo debe ser su actuar como científicos y miembros de la sociedad. Sin embargo, al escribir al respecto en el género de ensayo, estos estudiantes también están hablando acerca de sus propios valores como futuros historiadores, plantean en el ensayo su postura, su ideología, problematizan el hacer y el actuar del historiador.

A este respecto, no es sólo que tenga que ver con el tema de la consigna, sino que al usar los relacionales con juicio los estudiantes no están sólo evaluando al historiador, sino que también ellos, como futuros historiadores, están haciendo una declaración de principios, de vocación, de cuestiones éticas, de dar una postura crítica hacia el historiador. Ellos están planteando cómo debe ser un historiador, en términos de estima y sanción social. Este contenido, sin embargo, no fue detectado en los avanzados, porque se dedican a hablar de etapas históricas concretas en sus textos.

Ahora bien, es momento de hablar de los tipos de juicio de manera más concreta. En los tres corpus destacó la sanción social, principalmente en las cláusulas verbales y un poco menos en las cláusulas materiales. Como lo ha mostrado Chen (2005) en sus estudios sobre el discurso periodístico, los procesos verbales tienden a expresar la actitud en el acto de habla. Por lo tanto, en el corpus de expertos se encontró que el historiador incluyó numerosas veces las acusaciones y descalificaciones hacia los dichos de las figuras históricas por parte de sus detractores contemporáneos, lo cual no sólo estaba expresado mediante el tipo de proceso “acusar”, “mentir”, sino también en las cláusulas proyectadas. Por lo tanto, nuestros resultados constituyen un indicador de que cuando se

expresa juicio en una cláusula verbal, éste generalmente será del tipo sanción social, principalmente porque uno de los subtipos es la veracidad. En cambio, en el caso de los principiantes, los juicios de sanción social hacían referencia a la obligación y el compromiso del historiador para decir siempre la verdad debido a las repercusiones que puede tener para el futuro.

Finalmente, el afecto fue el tipo de actitud menos frecuente en los tres corpus, y el subtipo de afecto más recurrente en los cuatro tipos de cláusulas fue la inclinación. En principio, cabe señalar que, de acuerdo con el análisis, se vio que cuando el afecto aparece en el discurso de la historia, generalmente es en las cláusulas materiales, tal como lo demuestra el resultado de los expertos. Los expertos presentaron el afecto en las cláusulas materiales y esto puede tener la siguiente explicación: cuando los expertos expresan afecto es principalmente para describir el apoyo o el rechazo popular hacia las figuras e instituciones, y hacia los movimientos sociales; al respecto Oteíza y Pinto (2008) ya lo han hecho notar en sus estudios sobre el discurso pedagógico de la historia. Es por eso que en nuestro corpus de expertos sobresalió la inclinación en los cuatro tipos de cláusulas; cabe señalar que este uso también se detectó en los avanzados pero con menor frecuencia. En contraste, los

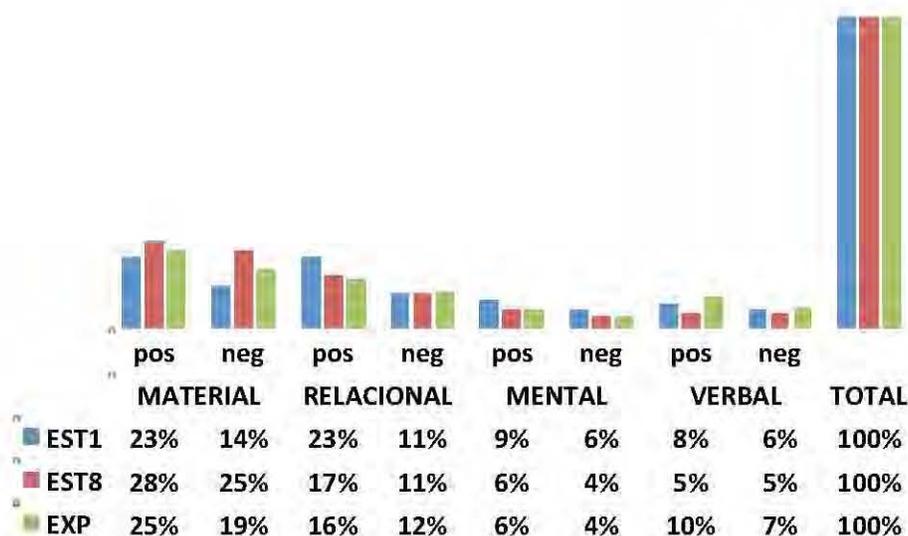
principiantes cuando expresaron el afecto en sus cláusulas era sobre todo para hablar de su inclinación o rechazo hacia algún aspecto del historiador, ya sea desde su perspectiva o de la de otras personas de su entorno familiar o de las críticas que recibe el historiador dentro de la sociedad, y es por eso que en el corpus de principiantes destacó la inclinación en las cláusulas materiales y mentales.

Por lo tanto, el afecto dentro del discurso académico de la historia será el tipo de actitud menos frecuente, pero dependerá de las intenciones del historiador los usos que de él haga dentro de sus textos. Por ejemplo, Oteíza y Pinto (2008: 339) han demostrado en sus estudios sobre el discurso pedagógico de la historia que se puede expresar afecto con polaridad negativa hacia determinados actores sociales para acentuar un determinado sesgo que induzca al lector hacia una cierta interpretación de un hecho histórico.

4.2.4 Comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y la polaridad de la actitud

En esta sección se hará la comparación de los resultados de los tipos de cláusulas y la polaridad. En la Gráfica 4.8 se muestra el porcentaje de los cuatro tipos de cláusulas y la polaridad en los tres corpus³⁴:

Gráfica 4.8. Porcentaje de la polaridad en los tres corpus



Según la Gráfica 4.8, hubo una clara preferencia por expresar una polaridad positiva de la actitud en los tres corpus. Sin embargo, se

³⁴Para obtener estos porcentajes, se siguió el mismo procedimiento que en la Gráfica 4.4: se dividió 100 entre el número de la frecuencia total de los cuatro tipos de cláusulas y el valor resultante se multiplicó por el valor del número de la polaridad positiva o negativa de cada tipo de cláusula.

registraron variaciones entre los corpus. En principio, dentro de las cláusulas materiales los principiantes expresaron de una manera más marcada una tendencia a la polaridad positiva, mientras que los avanzados mantuvieron una tendencia más balanceada en la polaridad, ya que sus resultados estuvieron más cercanos.

Luego, en cuanto a las cláusulas relacionales, notamos que los resultados de la polaridad fueron mucho más extremos y que hubo un predominio de la polaridad positiva en este tipo clausular en los tres corpus.

En cambio, en lo que respecta a las cláusulas mentales y verbales de los tres corpus, se percibe que los resultados están mucho más cercanos entre sí dentro de cada uno de los corpus, aunque la elección se inclinó hacia la polaridad positiva.

4.2.4.1 Discusión de los tipos de cláusulas y la polaridad de la actitud

A continuación se enunciará la hipótesis respecto a los tipos de cláusulas y la polaridad de la actitud:

H4b= Hay una variación en la frecuencia de la polaridad de la actitud en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

Con los resultados obtenidos, se confirma que hubo una variación en la polaridad de la actitud entre los tres corpus. En principio, los tres corpus se inclinaron hacia la polaridad positiva al evaluar la actitud, y ningún corpus registró un resultado mayor hacia la polaridad negativa.

Ahora bien, es interesante notar en los textos que los autores académicos expresaron una actitud positiva hacia su propio discurso y su criterio. En los tres corpus se encontró con frecuencia expresiones que justifican su discurso: “Es importante...”, “es pertinente señalar...”, “considero relevante...”.

Cabe mencionar además que los resultados de las cláusulas relacionales con actitud en cuanto a su polaridad resultaron muy alejados entre sí en los tres corpus, pero sobre todo en el corpus de principiantes. Estos resultados de la polaridad en los tres corpus podrían estar conectados con la variable de la experiencia que fue planteada en las hipótesis que conducen este estudio. El hecho de que sobresalga la

actitud positiva hace pensar que los principiantes tienden a problematizar en mucha menor medida y que son mucho menos críticos, ya que expresaron un menor número de ocurrencias de actitud negativa. Aquí podría evidenciarse una posible necesidad por parte del alumno por quedar bien con la opinión del docente, quien será el que califique el ensayo, o incluso también podría reflejar, por un lado, que los estudiantes no tienen las bases epistémicas necesarias para evaluar de manera crítica, pero también, por otro lado, podrían tenerlas pero no se atreven a hacerlo en sus textos. Realmente el problema no está en ser demasiado positivo, sino en que el estudiante no haya mantenido un balance como al parecer sí hacen los expertos.

En este punto también los avanzados presentaron resultados extremos en la polaridad de las cláusulas relacionales, pero fueron más balanceados en las materiales y verbales.

Finalmente, los expertos tuvieron resultados mucho más balanceados en cláusulas materiales, relacionales, verbales y conductuales, y más extremos en los mentales únicamente.

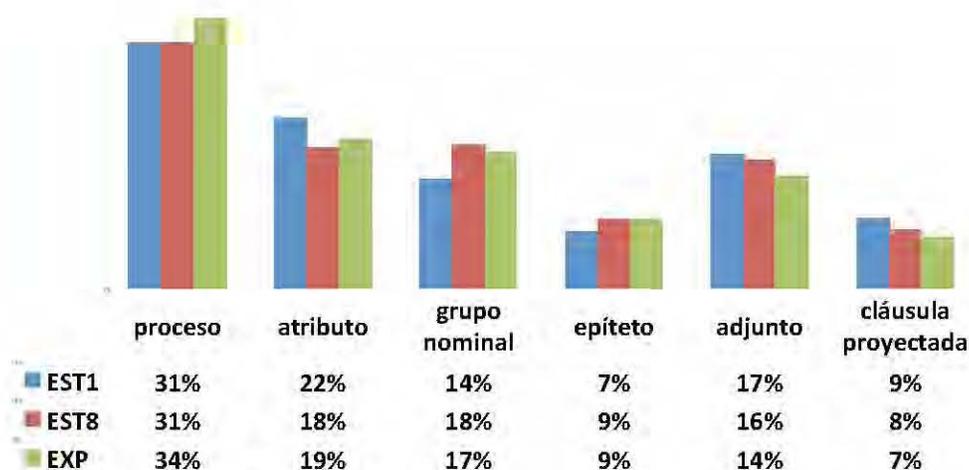
Precisamente en la polaridad de la actitud podría ser más evidente la importancia del balance retórico del que hablan, entre otros, Lancaster (2011), Mei (2007) y Wu y Dong (2009). En un texto argumentativo es

importante hablar del blanco y del negro en proporciones iguales para impedir que haya un sesgo. Al respecto, Lancaster (2011) habla de una “yuxtaposición de perspectivas”. De modo que, según demuestran los resultados en nuestro estudio, con la experiencia adquirida en el proceso de la escritura, el estudiante podría desarrollar esta capacidad de balancear la polaridad de la actitud, para expresarla de una manera menos maniquea y más sofisticada.

4.2.5 Comparación de los resultados de la realización de la actitud

En esta sección se hará la comparación de los resultados de la realización de la actitud. En la Gráfica 4.9 se muestra el porcentaje de la realización en los tres corpus:

Gráfica 4.9. Porcentaje de la realización en los tres corpus



Según la Gráfica 4.9, notamos que en los tres corpus hubo una contundente tendencia por expresar la actitud a través de los procesos. Destacó este resultado en el corpus de expertos, y llama la atención que los corpus estudiantiles presentaron el mismo valor.

En cambio, fueron menos frecuentes las realizaciones de la actitud a través del epíteto y de la cláusula proyectada. En cuanto al epíteto,

notamos que fueron los avanzados y los expertos los que incluyeron de manera más recurrente este tipo, mientras que en menor medida lo hicieron los principiantes. Por otro lado, con respecto a la cláusula proyectada, notamos que los principiantes mostraron la tendencia mayor, mientras que los avanzados y los expertos lo hicieron con menor frecuencia.

Finalmente, se registraron variaciones entre los tres corpus respecto al atributo, el grupo nominal y el adjunto. El atributo alcanzó el valor más alto en el corpus de principiantes, mientras que los valores más bajos se presentaron en los otros dos corpus. El grupo nominal fue mucho más recurrente en los corpus de avanzados y expertos, mientras que fue menos frecuente en el corpus de principiantes. Por último, el adjunto tuvo los resultados más altos en los corpus estudiantiles, mientras que fueron más bajos en el corpus de expertos.

4.2.5.1 Discusión de los resultados de los tipos de cláusulas y la realización de la actitud

A continuación se enunciará la hipótesis respecto a los tipos de cláusulas y la realización de la actitud:

H5b= Hay una variación en la realización de la actitud en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

Con estos resultados se comprueba la variación en los tipos de realización entre los tres corpus.

La forma más frecuente de realización de la actitud, al menos en nuestros corpus, es el proceso. Durante el análisis de actitud se registró que eran los procesos materiales, mentales y verbales los que más expresaban la actitud a través del proceso. Los procesos materiales en principio pueden ser los vehículos de la actitud al señalar la manera como se realiza la acción, así como expresar las causas y los efectos del hacer, por ejemplo, 'perjudicar', 'beneficiar'. Es por ello que el historiador cuando elige un determinado tipo de proceso, también está eligiendo un determinado punto de vista acerca de cómo se debe concebir una acción de acuerdo con su trasfondo histórico. En cambio, los procesos mentales expresaban con frecuencia una actitud de juicio y de apreciación en el verbo.

En este orden de ideas también están relacionados los procesos mentales y verbales. Los procesos mentales hacían referencia sobre todo a la actitud de afecto. Esto se debe a que entre los significados de los procesos mentales están las sensaciones, emociones y percepciones. Por otra parte, cuando se usaba procesos verbales, en el análisis se vio que generalmente denotaban una actitud relacionada con el juicio de tipo sanción social, tanto de veracidad como de integridad moral, por ejemplo, 'acusar', 'mentir', 'insultar'. Este tipo de procesos son muy relevantes en discursos donde las fuentes sean de gran relevancia, tales como el académico y el periodístico (e. g. Chen, 2005, 2007a, 2007b).

Ahora bien, resulta muy interesante ver que fueron los expertos quienes presentaron el resultado más alto en el uso de los procesos como los recursos lingüísticos para la actitud. Esto puede estar relacionado con la variable de la experiencia en la escritura académica, ya que denota que los expertos cuentan con una mayor habilidad en su redacción, un vocabulario más variado que enriquece su escritura, y que tienen una mejor planificación textual, lo cual no es el común denominador de los textos estudiantiles, ya que los veinte textos analizados presentaron serias deficiencias en su redacción, relacionadas con la falta de planificación textual, situación acerca de la cual ya han hablado antes autores como

Flores Aguilar, Mendoza Guerrero y Corrales Butragueño (2012), Gallego-Ortega, García-Guzmán y Rodríguez-Fuentes (2013), y Reyes Angona, Fernández-Cárdenas y Martínez Martínez (2013).

Por otro lado, éste no es el caso de los procesos relacionales. Estos procesos funcionan como enlace entre dos entidades para la construcción de una caracterización, ya sea de tipo atributivo o identificativo. Es por eso que la manera como las cláusulas relacionales expresan la actitud no es mediante el proceso, sino a través de atributos, epítetos y adjuntos. Como ya se dijo, los procesos relacionales juegan un papel fundamental dentro del discurso académico, de modo que los resultados de los tres corpus en cuanto al atributo, el epíteto y los adjuntos indican que las cláusulas relacionales son un recurso fundamental para expresar los tres tipos actitud, aunque en nuestros corpus se vio con mucha frecuencia que se expresaba apreciación, sobre todo de valuación y de reacción, y juicio, tanto de estima como de sanción social.

Resulta muy interesante para este estudio ver que fueron los expertos los que presentaron también los resultados más altos en cuanto al epíteto. Esto demuestra que sus textos cuentan con una densidad léxica mayor en comparación con los corpus estudiantiles, ya que dentro de los grupos y frases empacan una mayor cantidad de información, pero

también una mayor cantidad de significados evaluativos dentro de la cláusula. Esto por supuesto está relacionado con el papel de la metáfora gramatical que ha sido revisado de forma exhaustiva tanto por los teóricos de la LSF así como por los investigadores en sus estudios acerca del lenguaje académico (e. g. Rodríguez Vergara, 2010, 2013). De modo que estos resultados demuestran que los expertos presentan un manejo más eficaz en su evaluación de tipo actitudinal, ya que presentan su interpretación de una manera más sofisticada a través de atributos, epítetos y adjuntos, en comparación con los estudiantes.

Ahora bien, el adjunto constituye una de las formas que más pueden enriquecer el discurso académico en términos actitudinales, ya que amplía la descripción del evento histórico en cuanto a sus circunstancias. El historiador es en cierto modo un traductor del pasado, y al consultar las distintas fuentes, tanto primarias como secundarias, tiene que interpretar qué significó ese hecho histórico desde todas las perspectivas, pero principalmente dos: de tiempo y espacio. A través del adjunto, el historiador enriquece la narración del hecho histórico y puede poner el foco en determinadas circunstancias para una mejor comprensión de su significado en la historia.

Finalmente, la forma menos frecuente de realización de la actitud fue la cláusula proyectada; sin embargo, resulta importante para nuestros objetivos. Este tipo de realización está relacionado con la configuración sintáctica de los procesos mentales y verbales, ya que son los únicos tipos de procesos que tienen la característica de la proyección. Por lo tanto, estos resultados vienen a confirmar el relevante papel de los procesos mentales y verbales en la expresión de significados evaluativos de tipo actitudinal, ya que el autor del texto académico cuando elige incluir una cláusula proyectada, sabe que las palabras denotan una intención. Para un historiador el hecho de poder recuperar determinados documentos e incluirlos en su texto científico significa poder avalar con pruebas su tesis respecto a determinado personaje histórico o entidad. Ésta es la labor historiográfica que debe cumplir un investigador de la historia: recuperar determinadas fuentes, dar voz a todas las perspectivas y hacer con base en ellas una interpretación del hecho histórico.

Ahora bien, a nivel léxico-gramatical podemos decir que el número de las cláusulas proyectadas resulta bajo en el discurso académico. Precisamente en mi tesis de maestría (Herrero, 2012, 2013), al analizar los procesos verbales, encontré que las estructuras de proyección realmente son incluidas con menor frecuencia por los autores académicos. Esto

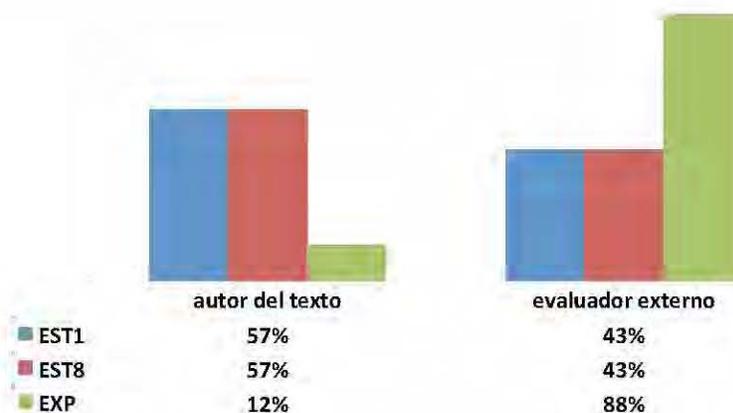
podría estar relacionado con que el autor académico prefiere compactar el mensaje del Emisor de un proceso verbal a través de un grupo nominal, e incluir en menor medida las cláusulas proyectadas, probablemente por una cuestión de espacio, pero también de pertinencia al argumento que viene desarrollando en su texto. En este sentido, y viéndolo desde el nivel semántico-discursivo, si son pocas las cláusulas proyectadas en un artículo científico de historia, podríamos decir que la mayoría de las veces podrían incluir un significado evaluativo de actitud.

4.2.6 Comparación de los resultados del tipo de evaluador

En esta sección se hará la comparación de los resultados en los tres corpus acerca de las instancias explícitas de los dos tipos de evaluador: por un lado, el autor del texto que redactó el texto, y, por otro lado, el evaluador externo que expresó la valoración y que es citado por el autor en el cuerpo de texto.

En principio, en la Gráfica 4.10 se muestra el porcentaje de las instancias de los dos tipos de evaluadores en los tres corpus:

Gráfica 4.10. Porcentaje del tipo de evaluador en los tres corpus



Según la Gráfica 4.10, se aprecia que el evaluador externo fue el evaluador más frecuente en el corpus de expertos; sin embargo, su presencia fue mucho menor en los corpus estudiantiles. En cambio, el autor del texto resultó más frecuente en ambos corpus de estudiantes, mientras que, por el contrario, fue mucho menor su resultado en los expertos. Sin embargo, llama la atención que los resultados de los dos corpus resultaron iguales en cada tipo de evaluador, así como también notar que sus resultados porcentuales respectivos a cada tipo de evaluador están muy cercanos entre sí (57% y 43% de cada uno), mientras que los de los expertos son muy extremos (12% y 88%).

Después, tal como se explicó en el Capítulo III, una vez identificado el tipo de evaluador, enseguida se registró en cuál de los seis tipos de cláusulas fue registrado. El análisis de actitud arrojó que el autor del texto como evaluador fue mayormente detectado en las cláusulas mentales en los tres corpus. Es por eso que a continuación en la Gráfica 4.11 se muestra únicamente los porcentajes del autor del texto como valorador en las cláusulas mentales (cabe recordar que los porcentajes que se verá a continuación fueron extraídos tal y como se presentaron en el Capítulo III, en el cual se había presentado los porcentajes del autor del texto de los

seis tipos de cláusulas, por lo que la siguiente gráfica nos sirve para enfocar la atención sólo en las cláusulas mentales³⁵):

Gráfica 4.11. Porcentaje de instancias del autor del texto en las cláusulas mentales en los tres corpus



Según la Gráfica 4.11, se observa que los resultados muestran una clara preferencia en los tres corpus por expresar la actitud como opinión propia del autor del texto a través de las cláusulas mentales. Sin embargo, se nota que hubo variaciones en esta preferencia, ya que los expertos tuvieron el resultado más alto de los corpus, seguido de los principiantes y quedando en último lugar los avanzados.

Por otro lado, el análisis de actitud también dejó ver que el evaluador externo como valorador de la actitud fue registrado con mayor frecuencia en las cláusulas verbales en los tres corpus. Por lo tanto, a

³⁵ Se puede ver la Gráfica 3.27 en el Capítulo III.

continuación en la Gráfica 4.12 se muestra únicamente los resultados porcentuales del evaluador externo en cláusulas verbales (hay que recordar que el porcentaje de cada corpus que se verá enseguida fue extraído tal y como se obtuvo del análisis frente a los otros cinco tipos de cláusulas³⁶):

Gráfica 4.12. Porcentaje de instancias del evaluador externo en las cláusulas verbales en los tres corpus



De acuerdo con la Gráfica 4.12, se aprecia que, aunque las cláusulas verbales fueron la opción más recurrida para expresar la valoración de actitud mediante un evaluador externo, existieron variaciones al respecto entre los tres corpus. Los principiantes fueron los que con mayor frecuencia incluyeron en las cláusulas verbales al evaluador externo,

³⁶ Se puede ver la Gráfica 3.27 en el Capítulo III.

mientras que los avanzados y los expertos lo hicieron con menor reiteración.

4.2.6.1 Discusión de los resultados del tipo de evaluador

A continuación se enunciará la hipótesis respecto a los tipos de evaluador:

H6b= Hay una variación en la expresión explícita del evaluador y del autor en la expresión de la actitud en los ensayos de estudiantes de licenciatura y en artículos científicos de académicos, ya que se trata de textos escritos con diferente nivel de experiencia.

Con estos resultados se confirma la variación en cuanto a la frecuencia de la expresión explícita del evaluador externo y del autor del texto al manifestar la actitud en los tres corpus.

En principio, los resultados de esta unidad de análisis fueron muy contundentes para nuestros propósitos, y arrojan indicios muy interesantes que valdría la pena analizar de manera detallada en futuros estudios. Es muy significativo que los corpus estudiantiles presentaron los porcentajes más altos de instancias del autor del texto. En primer lugar,

podríamos interpretar que esto se debe a que los géneros de los textos fueron ensayos, donde es fundamental exponer la opinión propia dentro de su argumentación. Podríamos pensar que este tipo de instancia del autor del texto como tipo de evaluador refuerza la hipótesis de que le da a sus textos un carácter más coloquial y conversacional, lo cual es hasta cierto punto válido dentro de este género del ensayo. Estos resultados semejantes de los corpus estudiantiles señalan a una imperiosa necesidad por parte del estudiante de dejar en claro su postura evaluativa. Sin embargo, sería pertinente en algún momento enseñar a los universitarios a introducir la opinión propia pero usando otras estrategias que les ayuden a conservar una objetividad en su discurso, como al parecer hacen los expertos de nuestro corpus.

Precisamente, resulta muy ilustrativo cómo los expertos expresaron en muy contadas ocasiones su actitud explícitamente personal. Esto nos da una idea de la importancia que tiene para el experto mantener una imparcialidad en sus valoraciones. Sin embargo, en el corpus se vio que cuando los historiadores lo hacen de manera explícita como autores del texto, es porque desean reforzar su punto de vista respecto al tema. De modo que es un recurso (un tipo comodín) al cual puede recurrir el

experto cuando lo crea necesario, cuidando de no abusar de éste para no quitarle su poderoso efecto discursivo.

Los resultados relativos al tipo de evaluador parecen presentar la misma situación que se vio previamente en la discusión de los resultados de las cláusulas con actitud (sección 4.2.1), acerca de que podrían estar conectados con dos posibles escenarios: el asunto del género (ensayos) y la variable de la experiencia en la escritura académica. Los porcentajes idénticos de los dos corpus estudiantiles no nos permiten vislumbrar si efectivamente sus resultados en cuanto al tipo de evaluador se debieron a la variable de la experiencia. En este sentido sería necesario comparar nuestro corpus con otros idénticos divididos por nivel de licenciatura de otras áreas de las humanidades para obtener resultados concluyentes al respecto. Pero, por otra parte, los dos corpus comparados contra el corpus de expertos parecen reforzar la hipótesis acerca de que efectivamente está conectada la variable de la experiencia en la escritura académica. Por lo tanto, concluimos precisamente eso: los dos corpus estudiantiles sí presentaron esos resultados del tipo de evaluador debido a que son ensayos, pero que los dos juntos contrastados contra el de expertos muestran evidencia de que efectivamente existe una variación

en los resultados que está ligada a la variable de la experiencia en la escritura académica.

Ahora bien, es necesario discutir por qué cada tipo de evaluador apareció de manera más frecuente con cierto tipo de cláusulas. En principio, resulta muy interesante que el autor del texto haya pronunciado su valoración a través de cláusulas mentales. Este resultado evidencia la importancia de este tipo de cláusulas como recursos para la expresión de la actitud, lo cual se debe principalmente a su configuración semántica, ya que son aquellas cláusulas que hacen referencia al mundo de la emoción, cognición y sensaciones. En este sentido, al incluir en estas cláusulas mentales la propia voz autoral se refuerza la reflexión acerca de lo evaluado, sobre todo en el caso de los ensayos estudiantiles. Por otro lado, en lo que respecta al evaluador externo citado, resulta también muy ilustrativo que haya aparecido precisamente en las cláusulas verbales. Estos resultados también robustecen la evidencia de la importancia que tienen los procesos verbales dentro del registro académico, como ya se ha evidenciado en otras investigaciones (Herrero, 2012, 2013), así como en registros como el periodístico (Chen, 2005), pero es hasta ahora que se tiene una base de tipo cuantitativo para indicar su importancia en la transmisión de la actitud, principalmente porque según nuestros

resultados constituyen un importante vehículo para expresar la actitud de otros evaluadores externos. A este respecto, se puede afirmar que este resultado en las cláusulas verbales se debe también a su configuración semántica, ya que estos tipos clausulares poseen un participante inherente que es el Emisor que realiza la acción de decir, y que a un nivel semántico discursivo, podemos decir que también realiza la acción de evaluar. Asimismo, resulta muy concluyente que, por lo menos lo que arrojó nuestro análisis, las cláusulas verbales son muy importantes para citar a las autoridades de la materia, sobre todo cuando lo que emiten es una valoración de actitud. El hecho de que los autores de los textos hayan elegido cláusulas verbales para citar a los evaluadores externos permite que unos y otros dialoguen y se discutan dentro del argumento del texto académico. Es decir, permite que el autor muestre dentro de su texto todas las voces involucradas en el tema y transmita sus respectivas valoraciones, lo cual enriquece la discusión y permite al lector enterarse de los claroscuros.

En este sentido, podemos afirmar que los hallazgos respecto a esta unidad de análisis acerca de los tipos de evaluadores y las cláusulas mentales y verbales poseen trascendentes implicaciones para cualquier propuesta pedagógica acerca de la escritura académica.

Por otra parte, cabe señalar que como el enfoque de este estudio era conocer en qué tipo de cláusulas aparecía con más frecuencia el tipo de evaluador, debido a que esta unidad de análisis fue en cierto sentido un extra, así como también por el gran número de unidades de análisis ponderadas en este estudio, quedó pendiente para estudios futuros investigar con qué tipo de actitud es más probable que aparezcan estos tipos de evaluadores.

Pues bien, una vez que se ha comparado y discutido absolutamente todos los resultados, es posible hacer la comprobación de las últimas dos hipótesis que se planteó en este estudio y las cuales tienen que ver con la relación entre los tipos de cláusulas y el tipo de actitud:

Hipótesis sobre la relación entre los tipos de cláusulas y la actitud

H1c= Hay una relación entre determinados tipos de cláusulas y la expresión de la actitud.

H2c= Hay semejanzas y diferencias del uso de los tipos de cláusulas en la expresión de la actitud en textos de estudiantes y expertos

En principio, con base en los resultados sí se comprobó la relación entre determinados tipos de cláusulas y la expresión de la actitud. En principio, se vio que las cláusulas relacionales y las materiales tienden a expresar con mayor frecuencia la apreciación, ya que los tres corpus coincidieron en tener los resultados más altos. Por otra parte, las cláusulas materiales, relacionales y verbales parecen estar más vinculadas con la expresión de juicio. Finalmente, el afecto suele estar más frecuentemente realizado en las cláusulas materiales y mentales.

En cuanto a las semejanzas, se encontró que tanto estudiantes como expertos tienden a expresar con gran recurrencia la apreciación a través de las cláusulas relacionales y materiales, así como el juicio es más frecuentemente enunciado a través de cláusulas materiales. Esto, como se ha explicado en las secciones anteriores, podría estar conectado con el tipo de registro, que es académico, así como con el área de estudios que es dentro de la historia.

Sin embargo, en cuanto a diferencias se refiere, los expertos presentaron el porcentaje más alto de cláusulas verbales con actitud, mientras que los principiantes tuvieron el resultado mayor de cláusulas

mentales con actitud. Por otro lado, los avanzados y los expertos contaron con el más alto resultado de cláusulas materiales con actitud.

En este capítulo se ha hecho la comparación y la discusión de los resultados más sobresalientes obtenidos a partir de los análisis de transitividad y de actitud. Sólo queda enunciar las conclusiones del estudio, las cuales se presentan en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

En esta tesis se ha presentado un estudio sobre la relación entre los tipos de procesos del sistema de transitividad y la expresión de la valoración, específicamente los significados evaluativos de la actitud, en textos del área de historia escritos por estudiantes de licenciatura y de expertos. Se tomó como base la Lingüística Sistémico Funcional y la Teoría de la Valoración, para hacer una caracterización de la escritura de estudiantes y de académicos en español.

Por lo tanto, en este último capítulo se hará primero un balance final sobre la Lingüística Sistémico Funcional y la Teoría de la Valoración, luego se hablará de la caracterización de la escritura estudiantil y de expertos del área de historia, primero a nivel léxico-gramatical, en cuanto a la frecuencia de los tipos de procesos de la transitividad, y a continuación a nivel semántico-discursivo con respecto a la frecuencia de los tipos de actitud asociados a los tipos de cláusulas, su polaridad, su realización y el tipo de evaluador. Posteriormente se abordará las implicaciones de los resultados de la transitividad y de la actitud, las contribuciones de la investigación y las limitaciones, así como las direcciones para estudios futuros y finalmente las implicaciones pedagógicas.



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.

5.1 Balance final sobre las propuestas de la Lingüística Sistémico Funcional y la Teoría de la Valoración aplicadas a este estudio

Haber elegido la propuesta de la Lingüística Sistémico Funcional para caracterizar la escritura estudiantil y de expertos del área de historia presentó varias ventajas, las cuales están relacionadas con la perspectiva paradigmática de esta teoría, lo cual permite identificar aquellas elecciones lingüísticas que realiza el hablante en términos del contexto de cultura y contexto de situación. Tal como lo han señalado Eggins y Martin (1997: 236), la teoría de registro y género hace posible que al momento de analizar un texto sea posible hacer tanto una predicción a nivel textual como una deducción del tipo de contexto en el que fue producido.

En esta investigación se abordó específicamente la metafunción ideacional de la Lingüística Sistémico Funcional, es decir, analizar cómo los autores del área de historia representan su experiencia ideacional del mundo en sus textos académicos a través de los tipos de procesos y cuáles son los rasgos que presentan esos textos de acuerdo con la variable que se planteó en las hipótesis: el nivel de experiencia y tiempo de contacto con el registro académico de su disciplina. Por lo tanto, los resultados de este estudio vienen a constatar el potencial que tiene la Lingüística Sistémico Funcional y sobre todo la configuración del sistema de transitividad

(Halliday & Matthiessen, 2014; Matthiessen, 2014) como herramienta metodológica para abordar el discurso académico (Chan & Shum, 2011; Eggins, Wignell & Martin, 1993; Moore, 2007; Saraceni, 2008; Ignatieva, Herrero Rivas, Rodríguez Vergara & Zamudio Jasso, 2013), tal y como ya lo demuestran otros estudios acerca de discursos tan diversos como el periodístico (Chen, 2005, 2007), el literario (Halliday, 1971), el pedagógico (Moss, 2013; Oteiza & Pinto, 2008), por mencionar sólo algunos.

Por otra parte, también se abarcó la metafunción interpersonal, esto es, analizar el tipo de interacción entre los hablantes, y se hizo desde la óptica de la Teoría de la Valoración. El análisis reveló aspectos relacionados con los significados evaluativos de actitud que son determinantes en el discurso de la historia y que lo podrían diferenciar de otros discursos de las humanidades. En esta investigación sólo fue posible ponderar la valoración de la actitud; sin embargo, este análisis dejó ver la relevancia que tienen determinados tipos de actitud en el área de historia.

Pero el valor añadido de este estudio fue haber conjuntado el análisis del sistema de transitividad con el análisis de actitud, para identificar en qué tipo de cláusulas de la transitividad aparecen determinados tipos de actitud de manera más frecuente, lo cual resultó muy revelador tanto para alcanzar los objetivos específicos planteados, así como también para hacer

contribuciones a ambas teorías, por lo menos en español, ya que se logró obtener indicios contundentes con base en resultados cuantitativos y cualitativos. Por lo tanto, este estudio demuestra las posibilidades de ambas teorías en futuros análisis lingüísticos de otros discursos y registros.

En la siguiente sección se abundará acerca de los hallazgos más significativos de esta investigación.

5.2 Caracterización de la escritura estudiantil y de expertos del área de historia

5.2.1 Sobre los tipos de procesos de la transitividad

Con base en los resultados obtenidos del análisis de transitividad desde la Lingüística Sistémico Funcional, es posible hacer la siguiente caracterización a nivel léxico-gramatical de los ensayos académicos de estudiantes y del artículo científico, ambos del área de historia.

En principio, se identificó como una de las generalidades de los tres corpus que los procesos materiales, los procesos relacionales, los procesos mentales y los procesos verbales fueron los más frecuentes, y que en mucha menor medida se presentaron los procesos existenciales y los procesos conductuales.

Se encontró que los procesos materiales son muy importantes dentro del lenguaje académico de la historia, tanto en la escritura estudiantil como en la de los expertos, ya que a través de estos procesos los autores realizan la narrativa del hecho histórico para dar la descripción del contexto. Sin embargo, en ensayos de principiantes estos procesos tendrán una frecuencia menor, principalmente si escriben los ensayos para materias donde se enseñe la epistemología de la historia. En cambio, en los ensayos de avanzados y los artículos científicos de expertos estos procesos serán en gran parte los protagonistas dentro de sus textos, ya que estos autores abordan periodos históricos específicos. Además, este resultado de los procesos materiales en los tres corpus viene a confirmar una vez más que son el tipo de proceso más numeroso del sistema de transitividad, tal y como lo han establecido los teóricos de la Lingüística Sistémico Funcional (Halliday & Matthiessen, 2014).

Otra generalidad de los textos académicos del área de historia son los procesos relacionales, ya que estos procesos son fundamentales en el discurso académico de la historia para hacer caracterizaciones del hecho histórico y de sus actores sociales.

Los ensayos estudiantiles en particular incluirán un número muy alto de procesos relacionales, ya que ayudan a adecuar su expresión

escrita al registro académico. Uno de los usos que se vio en los ensayos de principiantes es para caracterizar su propio discurso de una manera impersonal a través de metáforas interpersonales. Por lo tanto, estos procesos relacionales le permiten al principiante posicionar su voz y dar su opinión en el texto conservando un tono imparcial e impersonal.

Por otro lado, las particularidades entre los tres corpus se manifestaron en variaciones en la frecuencia de procesos mentales y procesos verbales, lo que podría estar relacionado con el nivel de experiencia en la escritura académica, como se explicará a continuación.

Aunque no se trató de un estudio longitudinal, a través del análisis de transitividad se pudo encontrar indicios que podrían evidenciar una cierta evolución en la manera de escribir los textos académicos por parte de los estudiantes conforme al grado de experiencia y pericia que van adquiriendo en su escritura, así como al tipo de retroalimentación que reciben cada semestre por parte de sus profesores. Esta evolución podría reflejar la transformación de su mentalidad como futuro historiador basada en su experiencia como un principiante al ingresar a la licenciatura y posteriormente como un avanzado al egresar. En estos ensayos se puede ver cómo van ajustando su discurso al registro académico a través de la práctica de la escritura durante su licenciatura. Un ejemplo de esto

son los procesos mentales.

Según nuestros resultados, un ensayo de un principiante tendrá un mayor número de procesos mentales, en comparación con el de un avanzado, porque los principiantes conciben de manera literal la consigna de expresar su opinión acerca del tema a desarrollar. Apenas están conociendo el registro académico de su área, por lo que los usan con más frecuencia para explicitar tanto su propia forma de pensar y de sentir, así como la de otros, con lo cual buscan validar sus propios argumentos, ya que no tienen aún un amplio conocimiento de las autoridades de su área a quienes podrían citar con más frecuencia a través de procesos verbales como sí hacen los expertos en sus artículos científicos.

Por lo tanto, este resultado viene a reforzar los hallazgos de otras investigaciones previas (e. g. Chan & Shum, 2011), respecto a la relevancia de los procesos mentales en un ensayo académico. Sin embargo, con nuestros resultados se puede afirmar además que conforme a un nivel más avanzado en la escritura académica, la frecuencia de los procesos mentales podría ir en decremento, como lo indican los resultados de los avanzados y de los expertos. Cuando los principiantes los incluyen en sus ensayos, les sirven para abordar en breves fragmentos de su texto asuntos personales, ya que las materias del primer semestre de la Licenciatura en

Historia tienen como finalidad primordial que el alumno conozca la epistemología de la historia. No obstante, su uso de procesos mentales también refleja de modo muy evidente su esfuerzo por adecuar su discurso al registro académico.

En cambio, un artículo científico de un experto incluirá un mayor número de procesos verbales, debido al potencial argumentativo de estos procesos. Se podría afirmar con base en nuestros resultados que los procesos verbales son el tipo de proceso de la transitividad que parece diferenciar el texto de un experto del área de historia, como reportan investigaciones previas acerca de su relevancia en áreas como la lingüística aplicada (Herrero Rivas, 2012; Ignatieva, Herrero Rivas, Rodríguez-Vergara & Zamudio Jasso, 2013). Los procesos verbales hacen posible que el investigador revele sus fuentes primarias y secundarias, citar a los involucrados en el tema, tanto a los que están a favor como en contra, con lo cual el experto puede mostrar todas las perspectivas y claroscuros del tema y mantener un balance en su argumentación.

5.2.2 Sobre la actitud

Con base en los resultados obtenidos del análisis de actitud desde la Teoría de la Valoración, es posible hacer la siguiente caracterización a nivel semántico-discursivo en términos de actitud de los ensayos académicos de estudiantes y del artículo científico, ambos del área de historia.

En principio, el análisis arrojó que el número de cláusulas con actitud podría ir en decremento conforme a un mayor nivel de experiencia en la escritura académica, lo cual significaría que la actitud sería más frecuente en ensayos de principiantes, pero menos frecuente en artículos científicos de expertos.

Las generalidades en cuanto a los significados evaluativos de la actitud que presentaron los tres corpus y que, por lo tanto, caracterizan al registro académico de esta disciplina son: en textos de historia los tipos de cláusulas que expresan la actitud con mayor frecuencia son las cláusulas materiales y cláusulas relacionales. A través de las cláusulas materiales los autores pueden narrar el hecho histórico y las acciones de las figuras históricas, pero también interpretarlos en términos de causas y consecuencias. Es por eso que tanto los ensayos de los avanzados como los artículos científicos de los expertos presentarán un alto número de

cláusulas materiales con actitud, ya que hablan de periodos históricos concretos.

Otra generalidad de los tres corpus son las cláusulas relacionales con actitud, las cuales reflejan el tipo de registro de sus textos, pues por medio de este tipo de cláusulas se expresa una caracterización de las entidades y los personajes históricos, asignando atributos o epítetos que los incluyan en una membresía de clase. Estas cláusulas junto con las materiales constituyen, por lo tanto, una parte considerable de la interpretación que hace el historiador sobre los hechos y los personajes involucrados.

No obstante, las particularidades de cada uno de los corpus se encontraron en las cláusulas mentales con actitud y cláusulas verbales con actitud. Con los resultados, se puede ver que el rasgo distintivo de un texto de experto como un artículo científico serán las cláusulas verbales con actitud, ya que tienen relevancia como recursos lingüísticos para transmitir una valoración actitudinal al momento de realizar la discusión e interpretación en sus textos académicos.

En cambio, el rasgo que caracteriza a un ensayo estudiantil, principalmente de un novato, será el elevado número de cláusulas mentales con actitud. A través de este tipo de cláusulas los estudiantes

pueden, entre otras cosas, explicitar su forma de pensar, transmitir su valoración como sujetos sociales dentro de su comunidad académica y posicionarse respecto a sus valores como futuros historiadores.

Ahora bien, entre las generalidades respecto a los tipos de actitud en el área de la historia, podemos decir que en los tipos de cláusulas con actitud serán muy frecuentes las valoraciones de apreciación. Los resultados de la apreciación confirman que este tipo de actitud sobresale en el discurso académico porque se hace valoraciones sobre entidades y fenómenos, como lo ha hecho notar, entre otros Lee (2015). Pero la relevancia de nuestra investigación radica en que se pudo confirmar con datos cuantitativos que este tipo de actitud aparecerá generalmente en cláusulas relacionales, ya que están conectadas con un alto número de abstracciones, la gran mayoría expresadas en metáforas gramaticales. Al hacer un *distanciamiento del pasado recuperable*, término que han aportado Eggins, Wignell y Martin (1993: 92), es posible abordar las acciones del pasado histórico como fenómenos estáticos y así evaluar su trascendencia. Por lo tanto, los historiadores asignan atributos y epítetos que denotan su apreciación.

Por otro lado, otra generalidad de los textos de esta área fue la alta frecuencia de cláusulas materiales con apreciación que se registró. Esto se

debe a que dentro de la historia existe un proceso que los lingüistas denominan 'tecnología de la abstracción' (Eggins, Wignell & Martin, 1993: 92), que implica recopilar las acciones humanas del pasado como hechos históricos y concebirlos como entidades. El historiador debe interpretarlos como objetos de estudio y evaluarlos desde el presente. Las cláusulas materiales con apreciación serán muy frecuentes en los ensayos de avanzados, donde sus asignaturas tratan de fases históricas específicas, así como también en los artículos científicos, en los que los expertos seleccionen un momento específico de la historia y lo estudien con una nueva luz y con base en nuevos documentos que vayan apareciendo como producto de las investigaciones historiográficas.

Los resultados de los corpus estudiantiles reflejan que los tipos de apreciación a los que aludan en los cuatro tipos cláusulas con actitud estarán relacionados con el contenido de las materias para las que escriban sus ensayos, y que terminarán inclinándose por un determinado tipo de apreciación en sus textos. Los principiantes abordaron con mayor frecuencia la valuación de temas relacionados con los fundamentos de la historia, tales como el papel de la verdad en la investigación histórica. En cambio, los avanzados trataron épocas específicas de la historia y lo

hicieron analizando con frecuencia la reacción en términos de impacto para analizar su trascendencia en las épocas consecutivas.

Por otro lado, los textos de expertos reflejan que ellos tenderían a mantener un balance en cuanto a los tipos de apreciación dentro de sus artículos científicos, balance que también podría notarse en otros aspectos relacionados con la actitud (por ejemplo, la polaridad). En particular, esto se considera así porque no despuntó ningún tipo de apreciación en los tipos de cláusulas, como sí se nota en los corpus estudiantiles. Es probable que tenga que ver con que los artículos científicos son más extensos que los ensayos estudiantiles; sin embargo, también podría indicar una sofisticación en la manera de evaluar por parte de los expertos los temas en sus textos.

Por otro lado, en lo que se refiere al juicio, una generalidad de los textos de historia es que este tipo de actitud se expresará de manera muy frecuente en las cláusulas materiales y que, según nuestros resultados, podría existir un incremento en su frecuencia de acuerdo con el nivel más elevado de experiencia en la escritura académica, lo cual podría denotar un desarrollo en la capacidad crítica por parte del alumno hacia los actores sociales involucrados. Esto tendría repercusión en su configuración profesional como historiador, ya que uno de sus roles como

estudioso de la historia es asignar responsabilidades a los personajes involucrados, sobre todo al tratar asuntos del pasado reciente, como ha hecho notar, entre otros, Oteíza (2013).

Sin embargo, una particularidad de la valoración en los expertos es que con más frecuencia expresarán el juicio en cláusulas relacionales y cláusulas verbales. En las cláusulas relacionales lo expresan sobre todo a través de atributos y epítetos que describen la opinión que merecen los protagonistas y su caracterización en términos éticos, tanto de estima social como de sanción social. En cambio, si valoran el juicio a través de cláusulas verbales, generalmente será en el proceso o en las cláusulas proyectadas como tipos de realización. Cada determinado tiempo y a partir de lo que van arrojando las investigaciones historiográficas, el historiador tiene como una de sus misiones visitar los mitos relacionados con las figuras históricas y reevaluar su actuar en su tiempo. Por lo tanto, la escritura de los expertos sería un modelo para los estudiantes acerca de cómo evaluar en términos de juicio a los protagonistas de la historia, sin caer en tendencias maniqueas que oscurezcan la interpretación.

En cambio, los juicios que emitan los principiantes en sus ensayos estarán relacionados con valorar al historiador como científico y agente de

cambio en la sociedad. Sin embargo, el análisis de actitud dejó ver que ellos, como futuros historiadores, a través de su posición en el ensayo, ya están expresando una declaración de principios acerca de cómo debe ser el actuar del historiador en términos de ética profesional. Haber analizado la actitud en un género como el ensayo arrojó luz a aspectos muy importantes acerca de la manera de pensar de los futuros historiadores.

Finalmente, otra generalidad de estos textos de historia está en que el afecto es el tipo de actitud menos frecuente, aunque será expresado en los cuatro principales tipos de cláusulas. Cabe señalar que, de acuerdo con estudios sobre el discurso pedagógico de la historia en libros de texto (Oteíza & Pinto, 2008: 339), en ocasiones el afecto es usado para caracterizar a figuras históricas de cierta manera.

Ahora bien, en el análisis de actitud los resultados arrojaron luz a aspectos relacionados con la polaridad. En particular, se vio que los ensayos estudiantiles se inclinaron más hacia la polaridad positiva de la actitud, lo cual podría ser un indicador de que los estudiantes tienden a problematizar un poco menos los temas que desarrollan, sobre todo porque las cláusulas materiales y relacionales con actitud tuvieron marcadas diferencias en los resultados de la polaridad positiva y la negativa.

Por otra parte, una generalidad sobre el tipo de realización de la actitud es que los tres corpus presentaron como la forma más recurrida de la valoración precisamente el proceso de la cláusula, y las formas menos recurridas fueron el epíteto y la cláusula proyectada. Sin embargo, las variaciones se registraron en el atributo, el grupo nominal y el adjunto.

La principal particularidad sobre el tipo de realización que presentaron los textos de expertos radica en que ellos usarán el proceso de manera más frecuente (en comparación con los estudiantes) como el recurso para expresar la actitud, sobre todo en lo referente a los procesos materiales, procesos mentales y verbales. Esto podría denotar las habilidades de un experto tales como un vocabulario más variado, una pericia en su redacción, así como una mejor planificación textual del artículo científico, sobre todo porque son publicados en revistas arbitradas, mientras que los estudiantes, según se vio con el estado de varios ensayos, evidencian deficiencias en estas habilidades. Sin embargo, los resultados de los corpus estudiantiles sobre el proceso como realización de la actitud, aunque fueron menores a los de los expertos, también confirman que son un tipo de realización muy importante en el discurso académico de la historia.

Ahora bien, como última instancia en el análisis de actitud se ponderó el tipo de evaluador explícito, que podía ser en cuanto al autor del texto o de evaluador externo. La particularidad de los textos de expertos es que ellos con mayor frecuencia incluirán dentro de la cláusula con actitud a un evaluador externo, que puede hacer referencia a una autoridad en el tema, o fuentes recuperadas de documentos históricos, mientras que casi nunca se incluirán ellos mismos como autores del texto que expresan actitud, como sí lo evidencian los textos estudiantiles.

Precisamente los textos estudiantiles con mucha mayor frecuencia incluirán su propia voz autoral en la valoración de actitud, lo cual se debe a que escriben ensayos que les permiten expresar su posición sobre los temas y explicitar su opinión, como se vio en los de los principiantes. Además, los resultados arrojaron que cuando se incluyen ellos mismos como autores del texto para evaluar la actitud, generalmente es dentro de cláusulas mentales y de cláusulas verbales, lo cual les da un carácter más coloquial. En cambio, los expertos incluyen en sus textos con mayor frecuencia la valoración de un evaluador externo en cláusulas verbales, lo cual está relacionado con las fuentes a quienes cita en su texto; en este sentido, el experto es como un director de orquesta que va dirigiendo una sinfonía de voces de partidarios y detractores para dar un panorama más

amplio en cuanto a las versiones que existen sobre un hecho y así permitir al lector enterarse sobre los claroscuros de un tema.

5.3 Relación de los tipos de cláusulas y la actitud

Con el análisis de actitud se logró determinar la relación de los tipos de cláusulas y la actitud, principalmente porque se examinó tres tipos de corpus. Se encontró que la apreciación se expresa con mayor frecuencia en las cláusulas relacionales y las materiales; por otro lado, en cuanto al juicio, éste es muy frecuente en las cláusulas materiales, relacionales y verbales. Por último, el afecto suele realizarse en las cláusulas materiales y mentales.

Sin embargo, se registró entre los tres corpus ciertas similitudes y diferencias respecto a la relación de los tipos de cláusulas y la actitud. En cuanto a las semejanzas, se encontró que tanto estudiantes como expertos generalmente expresan la apreciación a través de las cláusulas relacionales y materiales, así como el juicio es realizado por medio de cláusulas materiales. Esto podría estar ligado con el registro académico, así como con la disciplina.

En cuanto a las diferencias, los expertos recurren más a las cláusulas verbales con actitud, mientras que los principiantes se inclinan más a las cláusulas mentales con actitud. Por otro lado, los avanzados y los expertos contaron con el más alto resultado de cláusulas materiales con actitud.

5.4 Contribuciones de la investigación

La contribución de este estudio para la Lingüística Sistémico Funcional y la Teoría de la Valoración es haber identificado la relación de los tipos de procesos con la valoración de la actitud, se pudo conocer cuáles son los tipos de cláusulas más frecuentes con actitud, y su relevancia para el discurso académico como vehículos para la valoración. Esta contribución es muy importante, ya que los indicios que se tenían de otros discursos como el periodístico (Chen, 2005) pudieron ser confirmados en el discurso académico en español, tales como el potencial de valoración actitudinal de las cláusulas verbales. Por lo tanto, este hallazgo abre una veta para profundizar en el estudio de los procesos verbales desde la Teoría de la Valoración, por mencionar un ejemplo.

Además, con este estudio de doctorado se contribuyó también a enriquecer la investigación sobre la alfabetización académica en español como L1 en México, ya que se abordó la escritura académica de los

ensayos y los artículos científicos, y por la configuración del estudio se pudo detectar cuáles son los tipos de procesos claves en un texto de un experto y de un inexperto de acuerdo al nivel de experiencia en la escritura académica. Además al haber analizado el área de historia, además se contribuyó al conocimiento del discurso científico de la historia.

Por último, cabe resaltar que esta investigación tuvo un aspecto innovador en su metodología, ya que fue la primera dentro de nuestro Posgrado en Lingüística de la UNAM en que se utilizó el software UAMCorpusTool (O'Donnell, 2007) para poder hacer la anotación de los tres corpus y obtener una base estadística.

5.5 Limitaciones

La única limitación que enfrentó este estudio doctoral fue de tipo metodológico, ya que no fue posible realizar un análisis de un mayor número de textos si se quería concluir la investigación en tiempo y forma. Esto se debe a que el estudio consistió en hacer análisis de transitividad y de actitud, lo cual implica realizar anotaciones de los corpus de modo muy detallado. Igualmente, esta limitación hace que no haya sido posible comparar textos de otras áreas de las humanidades, de modo que se debe

enfatar que los resultados obtenidos sobre la transitividad y la actitud sólo aplican para textos de la disciplina histórica.

5.6 Direcciones para investigaciones futuras

Los resultados de los análisis de transitividad y de actitud plantean aspectos de la escritura académica que valdría la pena estudiar en futuras investigaciones, ya que es necesario continuar con más estudios sobre la alfabetización académica en español como L1 en la educación superior. Una dirección podría ser realizar análisis más profundos de transitividad, en cuanto a investigar los participantes y elementos circunstanciales. Por otro lado, se podría sugerir realizar un análisis más delicado de los subtipos de procesos materiales en español con el fin de conocer cuáles son los más frecuentes en el área de historia, ya que fueron los procesos más numerosos. Finalmente, se recomendaría hacer un estudio longitudinal si se desea replicar esta investigación acerca de la transitividad y la actitud en ensayos estudiantiles.

5.7 Implicaciones pedagógicas

Esta investigación tiene importantes implicaciones pedagógicas para la enseñanza de la escritura académica en español como L1 y L2 en el nivel universitario, pero también en el bachillerato (Fitzhugh, 2011-2012; Henríquez & Ruíz, 2014). Esas implicaciones tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje de la expresión de la valoración y de la postura crítica en los textos académicos, que forman parte del desarrollo de la capacidad crítica en el estudiante de una licenciatura.

En este sentido, en diferentes artículos de lingüística aplicada se ha expresado las ventajas de usar la transitividad como guía pedagógica en la escritura académica, como ya se ha hecho en inglés (Moore, 2007; Saraceni, 2008) y en español como lengua heredada (Colombi, 2003; Ignatieva & Colombi, 2014). Asimismo, usar la Teoría de la Valoración también sería muy útil en ayudar a reforzar la capacidad crítica en los universitarios, como ya lo han demostrado otras investigaciones (Helale, San Martín, Faletti & Requena, 2012; Henríquez & Canelo, 2014).

Por último, por habernos enfocado en los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UNAM, el contenido de esta tesis doctoral es muy relevante para los estudiantes de esa licenciatura, ya que uno de los campos laborales para el egresado en Historia será precisamente la

investigación y como parte de sus requisitos profesionales se encuentra la habilidad de escribir y publicar artículos científicos.

Sin duda, esta tesis doctoral demuestra que aún hay mucho espacio para seguir estudiando la escritura académica de los universitarios y de los expertos, y para contribuir a elevar la calidad de la educación superior de México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajtin, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barletta Manjarrés, N. & Chamorro Miranda, D. (Eds.) (2011). *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Barnard, C. (2001). Isolating knowledge of the unpleasant: the rape of Nanking in Japanese high-school textbooks. *British Journal of Sociology of Education*, 22, 4, 519-530.
- Barton, E. L. (1993). Evidentials, argumentation, and epistemological stance. *College English*, 55(7), 745-769.
- Bednarek, M. (2008). *Emotion talk across corpora*. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan.
- Biber, D. & Finegan, E. (1988) Adverbial stance types in English. *Discourse Processes* 11, 1-34.
- Biber, D. & Finnegan, E. (1989). Styles of stance in English: lexical and grammatical marking of evidentiality and affect. *Text*, 9(1), 93-124.
- Borredón, M. S. & Obert, G. (2006). On how to apply some aspects of systemic grammar to literary analysis: the ideational component in *City Folks* by T. S. Winslow, *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 8(8), 291-298. Recuperado el 2 de marzo de 2013, de http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n08a22borredon.pdf



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.

- Brooks, J. (2009-2010). The growing absurdity of the South African Apartheid: Transitivity in Christopher Van Wyk's "In Detention". *Innervate-Leading Undergraduate Work in English studies*, 2(2009-2010), 26-34.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caffarel, A., Martin, J. R., & Matthiessen, C. M. I. M. (eds.) (2004). *Language typology: a functional perspective*. Amsterdam: Benjamins.
- Calle Rosingana, G. (2015). Consideraciones sobre la transitividad en *La sombra del viento*: efectos estilísticos. *RILCE*, 31(1), 52-78.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 12 de junio de 2016 en <http://rieoei.org/edu_sup9.htm>
- Castro Azuara, M. C. (2013). Procedimientos evaluativos y de posicionamiento discursivo en el ensayo de opinión escrito por estudiantes universitarios. *Lenguas en Contexto*, 10(10), 98-107.
- Castro Azuara, M. C. & Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVIII, 57, 483-506.
- Chan, L. K. & Shum, M. S. K. (2011). Analysis of students' reflective essays on their first human dissection experience. *Korean Journal of Medical Education*, 23 (3), 209-219.
- Chen, L. (2005). Transitivity in media texts: Negative verbal process sub-functions and narrator bias. *IRAL. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 43(1), 33-51.

- Chen, L. (2007a). Negatives and positives in the language of politics. Attitudes towards authority in the British and Chinese press. *Journal of Language and Politics*, 6(3), 475-501.
- Chen, L. (2007b). Analysing attitude: positive verbal process sub-functions and media bias. *RASK, an International Journal of Language and Communication*, 25, 25-55.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. In W. Chafe & J. Nichols (Eds.), *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology* (pp. 261-272). Norwood, N. J.: Ablex.
- Coffin, C. (1997). Constructing and giving value to the past: an investigation into secondary school history. In F. Christie and J. R. Martin (eds.), *Genre and institutions: Social processes in the work place and school* (pp. 196-230). London: Continuum.
- Coffin, C. (2002). The voices of history: theorizing the interpersonal semantics of historical discourses. *Text*, 22(4), 503-528.
- Coffin, C. (2006). *Historical discourse. The language of time, cause and evaluation*. London: Continuum.
- Coffin, C., Lillis, T. & O'Halloran, K. (2010). Introduction. In C. Coffin, T. Lillis & K. O'Halloran (eds.), *Applied linguistics methods: a reader: systemic functional linguistics, critical discourse analysis and ethnography*, (pp. 1-7). London: Routledge.
- Colombi, M. C. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. In A. Roca & M. C. Colombi (eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage in the*

- United States, research and practice* (pp. 78-95). Washington, D.C.: Georgetown.
- Crismore, A. (1989). *Talking with readers: Metadiscourse as rhetorical act*. New York: Peter Lang.
- Crismore, A., Markkanen, R. & Steffensen, M. S. (1993). Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students. *Written Communication*, 10, 39-71.
- Cullip, P. F. (2007). Making history in Malaysian schools: how the pedagogic discourse of history functions in Malaysian classrooms. *Journal of curriculum studies*, 39, 2, 195-218.
- Day, Robert A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos* (3ª ed. en español). Washington, D. C.: Organización Panamericana de la Salud (OPS).
- Eggin, S. & Martin, J. R. (1997). Genres and registers of discourse. In T. A. Van Dijk, (Ed.), *Discourse as structure and process*. In *Discourse studies: a multidisciplinary introduction* (Vol. 7, pp. 230-256). London: SAGE Publications.
- Eggin, S., Wignell, P. & Martin, J. R. (1993). The discourse of history: distancing the recoverable past. In M. Ghadessy (ed.), *Register analysis: theory and practice* (pp. 75-109). London: Pinter.
- Filice, E. (2008). *La estructura temática en los géneros académicos; un análisis sistémico-funcional de escritos de geografía a nivel universitario*. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM-CELE, 2009).
- Filice, E. (2010). La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario. *Lingüística Mexicana*, V(1), 111-133.

- Firth, J. R. (1957). The semantics of linguistics science. *Lingua*, 1, 339-404.
- Fitzhugh, W. (2011-2012). Meaningful work: How the history research paper prepares students for college and life. *American Educator*, 35(4), 32-36,40.
- Flores Aguilar, M. D.; Mendoza Guerrero, E.; Corrales Burgueño, V. A. (2012). ¿Es posible caracterizar la escritura de estudiantes universitarios? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 30(55), 71-93.
- Fuentes Cortés, M. (2012). El discurso científico de la historia: Análisis estructural y retórico de los artículos de investigación en historia. *Boletín de Filología*, XLVII(1), 89-110.
- Gallego-Ortega, J. L., García-Guzmán, A. & Rodríguez-Fuentes, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 599-623.
- Ghio, E. & Fernández, M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional: El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan: Aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Ghio, E. & Mónaco, F. (2014). Los mecanismos textuales para la construcción del tiempo y la causalidad en el discurso historiográfico. Los aportes de la Lingüística Sistémico Funcional. *Texturas*, 12(13), 27-50.
- Halliday, M. A. K. (1971). Linguistic function and literary style: An inquiry into the language of William Golding's *The Inheritors*. In Chatman, S. (Ed.), *Literary style: A symposium* (pp. 330-368). New York: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar* (1st ed.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language* (2nd ed.). London: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations: regrammaticizing experience as technical knowledge. In J. Webster (ed.), *The language of science: collected Works of M. A. K. Halliday* (vol. 5, pp. 49-101). London: Continuum, 2004.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London: Falmer.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning: A language-based approach to cognition*. London: Continuum.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). New York: Routledge.
- Helale, G., San Martín, M. G., Faletti, P. & Requena, P. E. (2012). El discurso de la práctica pre-profesional: análisis de la transitividad y elementos valorativos. En I. V. Bosio, V. M. Castel, G. Ciapuscio, L. Cubo & G. Müller (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 169-187). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y Sociedad Argentina de Lingüística.

- Henríquez, R. & Canelo, V. (2014). Géneros históricos y construcción de la significación histórica: el caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia. *Onomázein*, Número Especial IX ALSFAL, 138-160.
- Henríquez, R. & Ruiz, M. (2014). Chilean students learn to think historically: Construction of historical causation through the use of evidence in writing. *Linguistics and Education*, 25, 145-157.
- Herrero Rivas, L. E. (2012). Análisis contrastivo de la transitividad y los procesos verbales en el lenguaje académico en español y en ruso: Una perspectiva sistémico funcional. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM-CELE, 2012).
- Herrero Rivas, L. E. (2013). Transitividad y procesos verbales en el lenguaje académico en español: Una perspectiva sistémico funcional. *Lenguas en Contexto*, 10(10), 36-44.
- Herrero Rivas, L. E. (2014). Procesos verbales y sus participantes y proyección en el discurso académico en español desde la lingüística sistémico funcional. En *Actas del 41º Congreso Internacional de Lingüística Sistémico-Funcional y X Congreso latinoamericano de Lingüística Sistémico-Funcional "La Lingüística Sistémico-Funcional y la Educación en Lengua(s)"* (pp. 82-83). Mendoza: Comité organizador del 41º ISFC (Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras).
- Herrero Rivas, L. E. (2015). Transitivity analysis in student and expert history texts in Spanish. In *Proceedings of the 42nd International Systemic Functional Congress "Challenging Boundaries"* (pp. 70-71) Aachen: The 42nd ISFC Organizing

- Committee (RWTH Aachen University, Department of English, American and Romance Studies).
- Hood, S. (2004). Managing attitude in undergraduate academic writing: a focus on the introductions to research reports. In L. J. Ravelli & R. A. Ellis (Eds.), *Analysing academic writing: Contextualized frameworks* (pp. 24-44). London: Continuum Books.
- Hood, S. (2010). *Appraising research: Evaluation in academic writing*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hyland, K. (1996). Writing without conviction? Hedging in science research articles. *Applied Linguistics*, 17(4), 433-453.
- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20, 341-367.
- Iedema, R., Feez, S. & White, P. R. R. (1994). *Media literacy*. Sydney: Disadvantaged Schools Program, NSW Department of School Education.
- Ignatieva, N. (2008a). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo*, 25, 173-195.
- Ignatieva, N. (2008b). Question-answer as a genre in students' academic writing in Spanish. In C. Wu, Ch. Matthiessen & M. Herke (Eds.), *Proceedings of the 35th International Systemic Functional Congress "Voices Around the World"* (pp. 61-66). Sydney: The 35th ISFC Organizing Committee.
- Ignatieva, N. (2010). El ensayo como género de la escritura académica estudiantil en español en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional. *Lingüística Mexicana*, V (1), 91-109.

- Ignatieva, N. (2011). Verbal processes in student academic writing in Spanish from a systemic functional perspective. *Lenguaje*, 39(2), 447-467.
- Ignatieva, N. (2012). Academic student writing in Spanish in terms of success and failure from the functional perspective. *Sino-US English Teaching, USA*, 9(1), 821-832.
- Ignatieva, N. (2013). Características genéricas y funcionales de los exámenes escritos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. *Lenguas en Contexto*, 10(10), 45-53.
- Ignatieva, N. (2014). Participantes y proyección en los procesos verbales en español: un análisis sistémico de géneros académicos estudiantiles. *Onomázein*, número especial IX ALSFAL, 8-20. Recuperado el 3 de abril de 2015 de <http://www.onomazein.net/Articulos/N_ALSFAL/ESP_1_Ignatieva_FINAL.pdf>
- Ignatieva, N. & Colombi, C. (coords.) (2014). *CLAE: El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: Un análisis sistémico funcional*. México, D.F.: UNAM.
- Ignatieva, N. & Herrero Rivas, L.E. (2015). Verbal'niye protsessy ili glagoly 'govoreniya' v nauchnom diskurse v russkom yazyke (Procesos verbales o verbos de decir en el discurso académico en ruso). En L. Verbitskaya, K. Rogova et al. (eds.), *Russkiy yazyk i literatura v prostranstve mirovoy kul'tury* (El idioma ruso y su literatura en el espacio de la cultura mundial (pp. 65-70, vol. 4). Granada: Actas del XIII Congreso MAPRYAL (Mezhdunarodnoi assotsiatsii prepodavatelei russkogo yazyka i literatura: Asociación de profesores de lengua rusa y literatura)-Universidad de Granada.

- Ignatieva, N. & Rodríguez Vergara, D. (2015). Verbal processes in academic language in Spanish: exploring discourse genres within the systemic functional framework. *Functional linguistics*, 2(2), 1-10.
- Ignatieva, N. & Zamudio Jasso, V. (2012). Perspectiva funcional de los procesos verbales en los escritos estudiantiles de literatura e historia en español. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 28(spe), 561-579. Recuperado el 24 de agosto de 2013, de <
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502012000300007&lng=en&tlng=es)> 10.1590/S0102-44502012000300007.>
- Ignatieva, N., Herrero Rivas, L.E., Rodríguez Vergara, D. & Zamudio Jasso, V. (2013). Analizando procesos verbales en géneros académicos de las humanidades en español. *Signos Lingüísticos*, IX(17), 53-79.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2015). Escolaridad (indicador). Recuperado el 16 de mayo de 2016 de:
<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>
- Jaimes, H. (2001). *La reescritura de la historia en el ensayo hispanoamericano*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Lancaster, Z. (2011). Interpersonal stance in L1 and L2 students' argumentative writing in economics: Implications for faculty development in WAC/WIC programs. *Across the Disciplines: A Journal of Language, Learning, and Academic Writing*, 8(4). Retrieved July 19, 2013, from
<http://wac.colostate.edu/atd/ell/lancaster.cfm>
- Lavid, J., Arús, J. & Zamorano-Mansilla, J. R. (2010). *Systemic Functional Grammar of Spanish: A contrastive study with English*. London: Continuum.

- Lee, S. H. (2008a). An integrative framework for the analyses of argumentative/persuasive essays from an interpersonal perspective. *Text & Talk*, 28 (2), 239-270.
- Lee, S. H. (2008b). Attitude in undergraduate persuasive essays. *Prospect*, 23(3), 43-58.
- Lee, S. H. (2015). Evaluative stances in persuasive essays by undergraduate students: focusing on APPRECIATION resources. *Text & Talk*, 35(1), 49-76.
- Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations: a preliminary investigation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Li, J. (2010). Transitivity and lexical cohesion: Press representations of a political disaster and its actors. *Journal of Pragmatics*, 42, 3444-3458.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. London: Cambridge University Press.
- Malinowski, B. (1935). *Coral gardens and their magic: a study of the methods of tilling the soil and of agricultural rites in the Trobriand islands*. New York: American Book.
- Manghi Haquin, D. (2013). Representación y comunicación del conocimiento en Educación Media: análisis multimodal del discurso de materiales utilizados para la enseñanza escolar de la historia y de la biología. *Onomázein*, 27, 35-52.
- Martin, J. R. (1992). *English Text*. Philadelphia: John Benjamins.
- Martin, J. R. (2003). Introduction. In Macken-Horarik, M. & J. R. Martin (Eds.), *Negotiating heteroglossia: Social perspectives on evaluation (Special Issue) Text*, 23(2), 171-181.

- Martin, J. R. (2010). Language, register and genre. In C. Coffin, T. Lillis & K. O'Halloran (eds.), *Applied linguistics methods: a reader: systemic functional linguistics, critical discourse analysis and ethnography*, (pp. 12-32). London: Routledge.
- Martin, J. R. (2013). *Systemic functional grammar: a next step into the theory - Axial relations*. Beijing: Higher Education Press.
- Martínez, I. A. (2001). Impersonality in the research article as revealed by analysis of the transitivity structure. *English for Specific Purposes*, 20, 227-247.
- Martin, J. R., Matthiessen, C. M. I. M. & Painter, C. (1997). *Working with functional grammar*. London: Arnold.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations. Mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R. & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martínez Serrano, V. (2014). *Un enfoque funcional en el análisis de la transitividad en notas periodísticas y reportes especializados sobre el periodo de post-recesión económica en México*. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM-CELE, 2014).
- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexico-grammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Sciences.
- Matthiessen, C. M. I. M. (2014). Extending the description of process type within the system of transitivity in delicacy based on Levinian verb classes. *Functions of Language*, 21(2), 139-175.
- Matthiessen, C. M. I. M., Teruya, K. & Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics*. London: Continuum.

- Matu, P.M (2008). Transitivity as a tool for ideological analysis. *Journal of Third World Studies*, 1, 199-211.
- Mei, W. S. (2007). The use of engagement resources in high- and low-rated undergraduate geography essays.
- Mónaco, F. & Fernández, D. (2008). El análisis del discurso historiográfico: aportes desde la Lingüística Sistémico Funcional y el Análisis Crítico del Discurso. *Texturas*, 8(8), 161-169.
- Montaigne, M. de (2013 [1595]). *Ensayos completos*. Madrid: Cátedra.
- Montañez Colín, A. L.; Aguilar Márquez, A.; Bravo Vázquez, F. V.; et al. (2013). *Guía práctica para el examen de ingreso a la Universidad: conceptos básicos y ejercicios resueltos* (2a ed.). México, D.F.: Pearson.
- Moss, G. (2011). La negación: Un diálogo exigente. En N. Barletta & D. Chamorro (Eds.), *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos* (pp. 181-201). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Moss, G. (2013). Formas de construir conocimiento: transitividad, ergatividad, metáfora gramatical y coherencia en los textos escolares de Ciencias Naturales y Sociales. *Lenguas en Contexto*, 10(10), 5-16.
- Moss, G. & Mizuno, J. (2011). Las voces del texto. En N. Barletta Manjarrés & D. Chamorro Miranda (Eds.), *El texto escolar y el aprendizaje: Enredos y desenredos* (pp. 149-180). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Moyano, E. I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas*, 4(4), 109-120.

- Moyano, E. I. (2010). Aportes del análisis de género y discurso a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares: las ciencias biológicas y la historia. *Discurso y Sociedad*, 4(2), 294-331.
- Moyano, E. I. (2013). El lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar. Una aproximación desde la lingüística sistémico-funcional. En E. Moyano (coord.), *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura: aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 31-78). Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Moore, T. (1998). Novice and expert writing in the medical sciences: report of a program of language assistance for a PhD medical student. *Monash University Linguistics Papers*, 1(2), 11-20.
- Moore, T. (2007). The 'processes' of learning: On the use of Halliday's transitivity in academic skills advising. *Arts & Humanities in Higher Education*, 6(1), 50-73.
- Myers, G. (1989). The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*, 10, 1-35.
- Navarro, F. (2014). Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades: Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 32(60), 9-33.
- Navarro, F. & Moris, J. P. (2012). Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras. En I. V. Bosio, V. M. Castel, G. Ciapuscio, L. Cubo & G. Müller (Eds.), *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados* (pp. 151-168). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo y Sociedad Argentina de Lingüística.

- Nguyen, H. T. (2012). Transitivity analysis of “Heroic Mother” by Hoa Pham. *International Journal of English Linguistics*, 2(4), 85-100.
- O’Donnell, M. (2007). UAM CorpusTool (Versión 2.8.10) Software para la anotación de corpus digital.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2016). Reading performance (PISA) (indicator). Accessed on 16 May 2016 from: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm>
- O’Halloran, K. (2011). Critical discourse analysis. In J. Simpson (ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 445-459). Milton Park, Abingdon: Routledge.
- Oteíza, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglosicas y heteroglosicas. *Revista Signos*, 42(70), 219-244.
- Oteíza, T. (2013). Recontextualización del pasado nacional reciente en los manuales escolares de Historia. En E. Moyano (coord.), *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura: aportes para la construcción de un programa de inclusión social a través de la educación lingüística* (pp. 367-398). Los Polvorines, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Oteíza, T., Dalla Porta, C. & Garrido, M. (2014). La evidencialidad en la construcción de la significación histórica por estudiantes de Licenciatura de Historia. *Onomázein*, Número Especial IX ALSFAL, 57-80.
- Oteíza, T. & Pinto, D. (2008). Agency, responsibility and silence in the construction of contemporary history in Chile and Spain. *Discourse & Society*, 19(3), 333-358.
- Oteíza, T. & Pinuer, C. (2010). La temporalidad, recurso estratégico en documentos oficiales de derechos humanos en Chile. *Estudios filológicos*, 46, 81-99.

- Ortiz Ortega, A. & Vidal Castro, R. (Responsables). (2010). *Catálogo de revistas científicas y arbitradas 2010*. UNAM: México. Recuperado el 13 de septiembre de 2013, de <http://www.catalogoderevistas.unam.mx/pdf/Catalogo%20de%20revistas%2020x25.pdf>
- Palmer, F. R. (1986). *Mood and modality*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pascual, M. (2011). Corrientes teóricas y aportes de estudios del lenguaje evaluativo al análisis del discurso. En *IX Congreso Internacional de la ALED – Asociación Latinoamericana de estudios del discurso*. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, 1 a 4 de noviembre de 2011.
- Rajandran, K. (2012). *Us and them: The portrayal of Malaysians and British in Malaysian history textbooks*. *Journal of Asian and African Studies*, 48(3), 313-331.
- Real Academia Española (RAE), Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2009). *Nueva gramática de la lengua española* (v. 1. Morfología Sintaxis -- v. 2. Sintaxis II). Madrid: Espasa Libros, S. L. U.
- Reyes Angona, S., Fernández-Cárdenas, J. M. & Martínez Martínez, R. (2013). Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior: un caso de innovación educativa en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 507-535.
- Rodríguez Ávila, Y. C. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens*, 8(1), 147-159.

- Rodríguez Vergara, D. (2010). *Metáfora gramatical en el lenguaje académico en español: una exploración sistémico funcional a la escritura estudiantil*. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM-CELE, 2010).
- Rodríguez Vergara, D. (2013). Metáfora gramatical en el lenguaje académico en español. *Lenguas en Contexto*, 10(10), 17-25.
- Rodríguez Vergara, D. (2015). *Relaciones clausulares y discursivas en la escritura académica: análisis funcional de artículos de investigación en español e inglés*. (Tesis de Doctorado en Lingüística, UNAM-CELE, 2015).
- Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox.
- Saraceni, M. (2008). Meaningful form: transitivity and intentionality. *ELT Journal Volume*, 62(2) 164-172.
- Schleppegrell, M., Achugar, M. & Oteiza, T. (2004). The grammar of history: enhancing content-based instruction through a functional focus on language. *TESOL Quarterly*, 38, 67-93.
- Solís, A. (2016). Gasto en educación disminuirá 5697 mdp en 2016. *Forbes*, 9 de septiembre, 2015. Recuperado el 15 de mayo de 2016 de: <http://www.forbes.com.mx/gasto-en-educacion-disminuira-5697-mdp-en-2016/>
- Stubbs, M. (1996). Towards a modal grammar of English: a matter of prolonged fieldwork. *Text and Corpus Analysis* (pp. 196–228). Oxford: Blackwell.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Thompson, G. & Hunston, S. (2006). Introduction. System and corpus: two traditions with a common ground. In G. Thompson & S. Hunston (eds.), *System and corpus: exploring connections* (pp. 1-14). London: Equinox.
- Thompson, G. & Y. Ye, (1991). Evaluation in the reporting verbs used in academic papers. *Applied Linguistics*, 12(4), 365-382.
- Valerdi Zárate, J. C. (2013). *La dimensión interpersonal del lenguaje académico en inglés como L2: análisis de la expresión de actitud y compromiso en el ensayo académico sobre literatura*. (Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada, UNAM-CELE, 2013).
- van Dijk, T. (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Vande Kopple, W. J. (1985). Some exploratory discourse on metadiscourse. *College Composition and Communication*, 36(1), 82-93.
- Ventola, E. (Ed.) (1991). *Approaches to the analysis of literary discourse*. Finland: Abo Academy Press.
- Weinberg, L. (2006). *Situación del ensayo*. México: UNAM, Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos.
- White, P. R. R. (2003). Beyond modality and hedging: a dialogic view of the language of intersubjective stance. *Text*, 23(2), 259-284.
- Wu, S. M. (2008). Investigating the effectiveness of arguments in undergraduate essays from an evaluation perspective. *Prospect: an Australian journal of TESOL*, 23(3), 59-75.
- Wu, Y. & Dong, H. (2009). Applying SF-based genre approaches to English writing class. *International Education Studies*, 2(3), 77-81.

- Yaghoobi, M. (2009). A critical discourse analysis of the selected Iranian and American printed media on the representation of Hizbullah-Israel war. *Journal of Intercultural Communication*, 21, 1404-1634.
- Zamudio Jasso, V. E. (2003). Acercamiento a la problemática en la escritura de ensayos de análisis literario. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 36, 105-119.
- Zamudio Jasso, V. E. (2013). Procesos verbales y sus participantes en textos de estudiantes de historia: análisis comparativo entre géneros. *Lenguas en Contexto*, (Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), 10(10), 25-35.

APÉNDICE 1

Textos de alumnos de Primer Semestre	
Género: Ensayo	
ID DEL TEXTO	TEXTO
Est1T1	Morgado Llave, L. (2012). La función social del historiador. Ensayo tipo trabajo final de 1º semestre escrito para la materia Introducción a la Historia en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est1T2	Rivera Terrazas, J. D. (sin fecha). Los dioses como imagen del hombre: La función social del historiador. Ensayo tipo trabajo final de 1º semestre escrito para la materia Introducción a la Historia en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est1T3	Rosales Vargas, D. (sin fecha). Función social de la historia. Ensayo tipo trabajo final de 1º semestre escrito para la materia Introducción a la Historia en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est1T4	Coronel Garza, H. N. (sin fecha). La función social del historiador. Ensayo tipo trabajo final de 1º semestre escrito para la materia Introducción a la Historia en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est1T5	Rincón Muciño, S. (sin fecha). La función social del historiador. Ensayo tipo trabajo final de 1º semestre escrito para la materia Introducción a la Historia en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est1T6	Montaño Flores, H. R. (2012). Sobre la verdad histórica para Edmundo O’Gorman. Ensayo tipo trabajo final de 1º semestre escrito para la materia Introducción a la Historia en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est1T7	Zamudio Solorio, G. (sin fecha). La verdad en la historia. Ensayo tipo trabajo final de 1º semestre escrito para la materia Introducción a la Historia en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est1T8	Salazar Medellín, C. D. (2012). Sobre la función social del historiador. Ensayo tipo trabajo final de 1º semestre escrito para la materia Introducción a la Historia en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est1T9	Orozco Piñón, E. A. (sin fecha). Sobre la función social del historiador o ¿para qué servimos? Ensayo tipo trabajo final de 1º semestre escrito para la materia Introducción a la Historia en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est1T10	Pedraza Merlos, M. F. (2012). La novela histórica: un diálogo entre la historia y la verdad. Ensayo tipo trabajo final de 1º semestre escrito para la materia Introducción a la Historia en la Licenciatura de Historia de la UNAM.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

APÉNDICE 2

Textos de alumnos de Octavo Semestre	
Género: Ensayo	
ID DEL TEXTO	TEXTO
Est8T1	Mackenzie Ríos, R. (sin fecha). El papel de los Clásicos en Iberoamérica. Ensayo tipo trabajo final de 8º semestre escrito para la materia Teoría Económica en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est8T2	Fernández López, D. (sin fecha). María Antonieta y Luis XV a través de una novela. Ensayo tipo trabajo final de 8º semestre escrito para la materia Revoluciones Burguesas en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est8T3	Quintero Velasco, D. V. (sin fecha). El Terror. Ensayo tipo trabajo final de 8º semestre escrito para la materia Revoluciones Burguesas en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est8T4	Dueñas Ramírez, D. M. (2013). El cine como medio de difusión del conocimiento histórico: <i>María Antonieta (2006)</i> . Ensayo tipo trabajo final de 8º semestre escrito para la materia Revoluciones Burguesas en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est8T5	Urrutia Soria, E. J. (2013). La crisis de 1929 en México. Ensayo tipo trabajo final de 8º semestre escrito para la materia Teoría Económica en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est8T6	Mayorido Tapia, A. I. (2013). Los clásicos: El liberalismo económico en Iberoamérica. Ensayo tipo trabajo final de 8º semestre escrito para la materia Teoría Económica en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est8T7	Herrera Salazar, M. (sin fecha). México y la crisis de 1929-1932. Ensayo tipo trabajo final de 8º semestre escrito para la materia Teoría Económica en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est8T8	Aguilar Sánchez, J. (sin fecha). Los daños del “Keynesianismo” en Latinoamericana [sic] en su proceso de globalización. Ensayo tipo trabajo final de 8º semestre escrito para la materia Teoría Económica en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est8T9	Damián Domínguez, C. I. (sin fecha). El papel del ciudadano en la Revolución Francesa. Ensayo tipo trabajo final de 8º semestre escrito para la materia Revoluciones Burguesas en la Licenciatura de Historia de la UNAM.
Est8T10	Pozos Medrano, A. (sin fecha). Historia de la moda en el siglo XVIII. Ensayo tipo trabajo final de 8º semestre escrito para la materia Revoluciones Burguesas en la Licenciatura de Historia de la UNAM.

APÉNDICE 3

Textos de expertos	
Revista: <i>Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México</i>	
Género: Artículo científico de historia	
ID DEL TEXTO	TÍTULO
Exp1	Monroy Casillas, I. (2011). La voz y la letra en torno a Nicolás Romero: el pueblo y las élites en la creación del heroísmo chinaco. <i>Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México</i> , 42, 7-36.
Exp2	Ávila, A. (2011). El radicalismo republicano en Hispanoamérica: un balance historiográfico y una propuesta de estudio. <i>Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México</i> , 41, 29-52.
Exp3	Villegas Revueltas, S. (2010). Santannismo, reforma liberal y las campañas de Puebla en 1856. <i>Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México</i> , 40, 13-52.
Exp4	Alvarado López, X. U. (2010). Lucha metodista por la templanza en Estados Unidos y México, 1873-1892. <i>Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México</i> , 40, 53-89.
Exp5	Calvillo Velasco, M. (2010). ¿Técnicos contra universitarios? Un debate parlamentario sobre la educación superior, 1932. <i>Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México</i> , 39, 93-116.
Exp6	Hurtado, G. (2010). Historia y ontología en México: 50 años de Revolución. <i>Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México</i> , 39, 117-134.
Exp7	Lorenzo, M. D. (2009). Negociaciones para la modernización urbana: la demolición del mercado del Parián en la ciudad de México, 1843. <i>Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México</i> , 38, 85-109.
Exp8	Ramírez Rancaño, M. (2008). La logística del ejército federal: 1881-1914. <i>Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México</i> , 36, 183-219.
Exp9	Gutiérrez Hernández, A. (2007). Juárez, las relaciones diplomáticas con España y los españoles en México. <i>Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México</i> , 34, 29-63.
Exp10	Salmerón Sanginés, P. (2003). El mito de la riqueza de México. Variaciones sobre un tema de Cosío Villegas. <i>Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México</i> , 26, 127-152. (Este artículo fue Mención honorífica por Artículo Siglo XX otorgado por el Comité Mexicano de Ciencias Históricas.)