



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

Estudio ideacional e interpersonal de la expresión de actitud en la
escritura académica desde la Lingüística Sistémico-Funcional

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

PRESENTA:
TERESA DEL CARMEN MACÍAS MEDINA

TUTORA: DRA. NATALIA IGNATIEVA KOSMININA
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LINGÜÍSTICA

CIUDAD DE MÉXICO, NOVIEMBRE 2018



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.



Contenidos

Resumen	vi
Lista de figuras	vii
Lista de tablas	viii
Lista de gráficas	xi
Introducción	1
Planteamiento del problema	2
Pregunta de investigación	4
Objetivos	4
Justificación	4
Organización de la tesis	6
Capítulo 1: Marco Teórico	7
1.1 Lingüística Sistémico Funcional	7
1.1.1 Sistema de TRANSITIVIDAD	12
1.1.1.1 Tipología de procesos	12
1.1.1.1.1 Procesos materiales	13
1.1.1.1.2 Procesos mentales	14
1.1.1.1.3 Procesos relacionales	15
1.1.1.1.4 Procesos verbales	16
1.1.1.1.5 Procesos conductuales	18
1.1.1.1.6 Procesos existenciales	18
1.1.2 Modelo de la valoración	19
1.1.2.1 Sistema de ACTITUD	20
1.1.2.1.1 Subsistema de Afecto	21

1.1.2.1.2 Subsistema de Juicio	23
1.1.2.1.3 Subsistema de Apreciación	24
1.2 Estudio de la escritura académica	26
Capítulo 2: Metodología	33
2.1 Enfoque de la investigación	33
2.2 Pregunta de investigación	34
2.3 Objetivos	34
2.4 Corpus	35
2.5 Unidad de análisis	36
2.6 Procedimiento	37
2.6.1 Procedimiento en el análisis del Sistema de TRANSITIVIDAD	37
2.6.2 Procedimiento en el análisis del Sistema de ACTITUD	38
2.7. Validez y confiabilidad	41
Capítulo 3: Resultados del análisis	43
3.1 Análisis del sistema de TRANSITIVIDAD	43
3.1.1 Análisis del sistema de TRANSITIVIDAD en el SCE	44
3.1.2 Análisis del sistema de TRANSITIVIDAD en el SCA	46
3.1.3 Análisis comparativo del sistema de TRANSITIVIDAD en el SCE y en el SCA	47
3.2 Análisis del Sistema de ACTITUD	49
3.2.1 Análisis del Sistema de ACTITUD en el SCE	50
3.2.1.1 Análisis de los subsistemas de Afecto, Juicio y Apreciación en el SCE	55
3.2.1.2 Análisis de realizaciones lingüísticas en el SCE	63

3.2.2 Análisis del Sistema de ACTITUD en el SCA	66
3.2.2.1 Análisis de los subsistemas de Afecto, Juicio y Apreciación en el SCA	70
3.2.2.2 Análisis de realizaciones lingüísticas en el SCA	74
3.2.3 Análisis comparativo del Sistema de ACTITUD en el SCE y en el SCA	75
3.2.3.1 Análisis comparativo de los subsistemas de Afecto, Juicio y Apreciación en el SCE y en el SCA	77
3.2.3.2 Análisis comparativo de realizaciones lingüísticas en el SCE y en el SCA	79
3.3 Correlación entre Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD	80
3.3.1 Correlación entre Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD en el SCE	80
3.3.2 Correlación entre Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD en el SCA	83
3.3.3 Comparación de correlación del Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD entre el SCA y el SCE	85
Discusión e interpretación de los datos	89
Recursos empleados para la expresión del significado ideacional en el SCE	89
Comparación de recursos empleados para la expresión del significado ideacional en el SCE y en el SCA	92
Comparación de recursos empleados para la expresión del significado interpersonal en el SCE y en el SCA	93
Comparación sobre la correlación de recursos empleados para la	

expresión de los significados interpersonal e ideacional del SCE y del SCA	97	
Conclusiones	100	Página iv
Implicaciones y contribuciones del estudio	104	
Limitaciones del estudio	105	
Sugerencias para estudios posteriores	105	
Bibliografía	107	



Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por haberme otorgado la beca para realizar mis estudios de posgrado en el periodo 2016-2018.

Página | v

Asimismo, expreso mi gratitud hacia la Dra. Natalia Ignatieva, por incluirme y guiarme siempre de forma certera en el proyecto de investigación *Tipología verbal y evaluación de actitud en la escritura académica de las humanidades* (PAPIIT IN401716), de donde surge esta investigación.

Además, quiero agradecer a todas las personas que formaron parte importante de este proceso al dictaminar este trabajo: Dra. Victoria E. Zamudio Jasso, Dr. Daniel Rodríguez Vergara, Dra. María del Carmen Contijoch Escontria y Dr. Moisés Damián Perales Escudero.

Finalmente, quiero agradecer a mis seres queridos, quienes me han apoyado a pesar de la distancia.

13



Resumen

El objetivo de esta investigación es estudiar la escritura académica estudiantil por medio del análisis de la tipología verbal y los aspectos evaluativos del posicionamiento en textos escritos por estudiantes de licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. Para lograr este fin, se abordaron doce textos escritos por estudiantes universitarios de primer año y, para tener una referencia sobre la escritura que se realiza en la comunidad académica a la que se aspira a pertenecer, también fueron revisados cinco ensayos publicados en revistas arbitradas y producidos por escritores expertos que forman parte de dicha comunidad, los cuales fueron analizados con el mismo procedimiento que los textos estudiantiles. El análisis se enmarca en la perspectiva sistémico-funcional, donde se abordan los significados ideacional e interpersonal, así como su relación en la escritura académica. Así, el estudio consta de dos momentos: primero se analizó el significado ideacional por medio del Sistema de TRANSITIVIDAD de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1994), y después se estudió el significado interpersonal por medio del Modelo de la Valoración (Martin y White, 2005) que se deriva de la misma teoría. A su vez, los resultados del análisis en los documentos de estudiantes y académicos fueron contrastados. Esta investigación permitió identificar tendencias en la escritura de los estudiantes respecto a los recursos semántico-discursivos empleados en el Sistema de TRANSITIVIDAD y su relación con el posicionamiento expresado en el Sistema de ACTITUD; asimismo, la comparación de estos documentos con los resultados de los textos de expertos permitió vislumbrar similitudes en el posicionamiento entre estudiantes y académicos, así como diferencias respecto a los recursos que utilizan para la realización de las valoraciones que efectúan.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 Estratificación del lenguaje	9
Figura 1.2 Metafunciones en relación con género y registro	11
Figura 1.3 Tipos de procesos del Sistema de TRANSITIVIDAD	13
Figura 1.4 Modelo de la Valoración	19
Figura 1.5 Subsistema de Afecto	21
Figura 1.6 Subsistema de Juicio	23
Figura 1.7 Subsistema de Apreciación	25

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.1 Relación entre los elementos del registro y las metafunciones del lenguaje	11
Tabla 1.2 Significados positivos y negativos de Afecto	22
Tabla 1.3 Significados positivos y negativos de Juicio por estima social	24
Tabla 1.4 Significados positivos y negativos de Juicio por sanción social	24
Tabla 1.5 Significados positivos y negativos de Apreciación	26
Tabla 2.1 Formato para base de datos del análisis de transitividad	37
Tabla 2.2 Formato para el conteo de tipo de procesos en cada ensayo	38
Tabla 2.3 Formato para base de datos de análisis de valoración	39
Tabla 2.4 Formato para la correlación de datos	41
Tabla 3.1 Cláusulas por ensayo del SCE	44
Tabla 3.2 Frecuencia de procesos en cada ensayo del SCE	45
Tabla 3.3 Cláusulas por ensayo del SCA	46
Tabla 3.4 Frecuencia de procesos en cada ensayo del SCA	46
Tabla 3.5 Tipo de cláusulas de estudiantes y académicos	47
Tabla 3.6 Frecuencia y porcentaje de tipos de procesos	48
Tabla 3.7 Frecuencia de cláusulas con valoración por ensayo en el SCE	51
Tabla 3.8 Frecuencia de procesos en cláusulas con actitud en el SCE	55
Tabla 3.9 Frecuencia de subsistemas de ACTITUD en el SCE	57
Tabla 3.10 Frecuencia de cláusulas según el tipo de valoración en subsistema de Afecto en el SCE	59
Tabla 3.11 Frecuencia de cláusulas según el tipo de valoración en subsistema de Juicio en el SCE	60
Tabla 3.12 Frecuencia de cláusulas según el tipo de valoración en subsistema de Apreciación en el SCE	63

Tabla 3.13 Frecuencia de cláusulas con valoración por ensayo en el SCA	66
Tabla 3.14 Frecuencia de procesos en cláusulas con valoración en cada ensayo del SCA	70
Tabla 3.15 Frecuencia de Subsistemas de ACTITUD en el SCA	70
Tabla 3.16 Frecuencia según el tipo de valoración de subsistema de Afecto en el SCA	71
Tabla 3.17 Frecuencia de tipos de valoración en el subsistema de Juicio en el SCA	72
Tabla 3.18 Frecuencia según el tipo de valoración de subsistema de Apreciación en el SCA	73
Tabla 3.19 Comparación de cláusulas valorativas y sin valoración entre el SCA y el SCE	75
Tabla 3.20 Comparación de polaridad entre el SCE y el SCA	76
Tabla 3.21 Comparación de tipos de cláusulas en el SCE y en el SCA	77
Tabla 3.22 Comparación de frecuencia y porcentaje del Sistema de ACTITUD entre el SCE y el SCA	78
Tabla 3.23 Comparación de frecuencia y porcentaje del subsistema de Afecto entre el SCE y el SCA	78
Tabla 3.24 Comparación de frecuencia y porcentaje del subsistema de Juicio entre el SCE y el SCA	79
Tabla 3.25 Comparación de frecuencia y porcentaje del subsistema de Apreciación entre el SCE y el SCA	79
Tabla 3.26 Comparación de frecuencia y porcentaje de tipos de realizaciones lingüísticas entre el SCE y el SCA	79
Tabla 3.27 Frecuencias de valoración por tipo de cláusula del SCE	80
Tabla 3.28 Frecuencias de valoración por tipo de cláusula del SCA	83

Tabla 3.29 Frecuencias de valoración por tipo de cláusula del SCA y SCE..... 86

Tabla 4.1 Tipo de cláusulas empleadas en el Sistema de ACTITUD en
el SCE y en el SCA en orden descendente 94

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 3.1 Frecuencias de procesos en los <i>subcorpora</i> SCE y SCA	49
Gráfica 3.2 Cláusulas con y sin valoración en el SCE	50
Gráfica 3.3 Polaridad en cláusulas valorativas del SCE	52
Gráfica 3.4 Tipo de evaluador en el SCE	53
Gráfica 3.5 Tipos de cláusulas en el SCE	54
Gráfica 3.6 Uso del Sistema de ACTITUD en el SCE	57
Gráfica 3.7 Porcentajes de tipos de valoración en el subsistema de Afecto en el SCE	59
Gráfica 3.8 Porcentajes de tipos de valoración en el subsistema de Juicio en el SCE	61
Gráfica 3.9 Porcentajes de tipos de valoración en el subsistema de Apreciación en el SCE	63
Gráfica 3.10 Realizaciones lingüísticas de valoración en el SCE	65
Gráfica 3.11 Cláusulas con y sin valoración en el SCA	66
Gráfica 3.12 Polaridad en las valoraciones en el SCA	67
Gráfica 3.13 Tipo de evaluador en el SCA	68
Gráfica 3.14 Tipos de cláusulas en el SCA	69
Gráfica 3.15 Uso del Sistema de ACTITUD en el SCA	71
Gráfica 3.16 Porcentajes de tipos de valoración en el subsistema de Afecto en el SCA	72
Gráfica 3.17 Porcentajes de tipos de valoración en el subsistema de Juicio en el SCA	73
Gráfica 3.18 Porcentajes de tipos de valoración en subsistema de Apreciación en el SCA	74
Gráfica 3.19 Realizaciones lingüísticas de valoración en el SCA	75

Gráfica 3.20 Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas en el SCE	81
Gráfica 3.21 Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas respecto al total en el SCE	82
Gráfica 3.22 Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas en el SCA	84
Gráfica 3.23 Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas respecto al total en el SCA	85
Gráfica 3.24 Contraste de tipo de valoración según el tipo de cláusulas del SCE y SCA	87

A lo largo de su formación, el estudiante se enfrenta constantemente a una labor: la escritura académica. Ya sea en forma de reporte, resumen, reseña, ensayo, monografía, artículo, crónica, entre otras, esta práctica es requerida en el ámbito educativo ya que generalmente con ella se evalúan los conocimientos adquiridos por el alumno. Así, los estudiantes poseen una amplia experiencia en esta tarea, por lo tanto, se espera que en el nivel superior cuenten ya con las herramientas suficientes para ejecutar este trabajo de forma satisfactoria ya que es aquí donde “requieren mayores niveles de abstracción y la capacidad para interconectar los saberes, de modo que desarrollen el pensamiento científico” (Rojas, 2016: 188). Sin embargo, en la actualidad se sabe que hay múltiples problemas en la labor escritural de los alumnos, mismos que se han intentado combatir con estudios especialmente de índole pedagógica y didáctica (Castro y Sánchez, 2013).

Los principales asuntos que se identifican como problemáticos al abordar este tema son usualmente de dos tipos: formales y de contenido¹, en el primero se señalan principalmente faltas de ortografía, uso de conectores y citación, mientras que en el segundo se aborda la presencia o ausencia de preguntas de investigación y estructura del discurso (introducción, conclusiones, propuesta). Sin embargo, es menos frecuente investigar sobre la expresión de opinión o el pensamiento crítico del autor, el cual es una característica importante de la escritura académica ya que determina la posición que adopta el escritor en el texto (Zamudio, 2017). Por lo

¹ Esta clasificación se usa en el trabajo de Escalante (2015) y es empleada en este apartado ya que se estima que agrupa de forma práctica las características que se desean describir.

anterior, se considera aquí estudiar la expresión de opinión² en la escritura académica, para ello se aborda uno de los géneros donde el autor expresa su opinión y hace defensa de la misma (Hidalgo, 2012), como lo es el género ensayo.

Este trabajo surge del proyecto *Tipología verbal y evaluación de actitud en la escritura académica de las humanidades: un estudio sistémico funcional*, dirigido en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) por la Dra. Natalia Ignatieva. El objetivo de dicho proyecto es analizar la tipología verbal así como los aspectos evaluativos presentes en la escritura académica de diversas áreas de índole humanística (Geografía, Historia y Literatura) a nivel licenciatura desde un punto de vista funcionalista, específicamente desde la Lingüística Sistémico-Funcional³ de Halliday (1994) y el Modelo de la Valoración (Martin y White, 2005) que se desprende de ésta, mismas que serán aplicadas en este trabajo.

Planteamiento del problema

Como se ha mencionado, la escritura académica ha sido estudiada en muchas investigaciones con la finalidad de resolver las deficiencias que se encuentran en ella (Rose, 2018, 2014; Chen, 2017; Yin, 2016; Suleiman, 2016; Cunanan, 2011), lo que deriva frecuentemente en modelos pedagógicos a aplicar⁴. Sin embargo, a pesar de que se cumplen factores formales como la ortografía o la puntuación, en muchas ocasiones se considera aún que la producción textual de los alumnos sigue sin cumplir con las características apropiadas de la comunidad académica, lo que deriva en una latente preocupación por el tema, misma que se ve reflejada en la

² Para los fines de este trabajo, la opinión se identifica con la actitud que adopta y construye el autor en el texto.

³ A partir de ahora LSF.

⁴ Ejemplos relevantes en este ámbito son los trabajos de J. Britton (1975), W. Zinsser (1988), C. Bazerman (1981, 1988) y S. McLeod y M. Soven (1992).

variedad de estudios recientes que se han hecho sobre este asunto (Fuster, 2016; González, 2016; Silva, 2017; Oteíza, 2017, Álvarez, 2017; Aguilar, Albarrán *et al.*, 2016; Rodríguez y García, 2016; Torres, 2017; Blezio 2017; Núñez y Moreno, 2017; Molina, 2017, Messina, Cittadini y Pano, 2017).

Un aspecto importante que ha sido poco estudiado respecto a la escritura académica es la expresión de la postura del alumno, la cual es relevante sobre todo en el contexto universitario puesto que la labor escritural en este nivel conlleva la ejecución y el desarrollo del pensamiento crítico (Escalante, 2015), donde se involucra la capacidad del autor de evaluar y tomar posición respecto a algo (Sims, 2009). Así, la expresión de la postura del escritor juega un papel primordial en uno de los objetivos principales de la labor académica universitaria, la generación de conocimiento (Pérez y Rincón, 2013), y, por lo tanto, podría pensarse que si la producción textual del estudiante es considerada deficiente, el pensamiento crítico y la construcción de conocimiento en la escuela podrían serlo también.

Más allá de aspectos formales como los mencionados anteriormente, se considera aquí que se puede abordar este aspecto primordial de la escritura académica estudiando los rasgos semánticos y discursivos que emplean los estudiantes en la expresión de opinión, para vislumbrar cuáles son los recursos que son utilizados y que podrían indicar una falta de habilidad para lograr un óptimo desempeño escritural.

Por lo anterior, en este trabajo se plantea una postura descriptiva, ya que se estima que antes de hacer propuestas para la solución de problemas, puede resultar conveniente estudiar cómo el alumno construye su postura en la escritura y así conocer cuáles son esas características semánticas y discursivas que se presentan en este ámbito. En resumen, se precisa estudiar la escritura académica, ya que ésta es una actividad con la que se 'hace ciencia' (Halliday, 1998: 49) pero que presenta deficiencias por parte de los estudiantes.

Pregunta de investigación

La investigación que se realizó en este trabajo surge de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los recursos lingüísticos con los que los alumnos universitarios expresan su postura en los ensayos académicos?

Objetivos

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar la tipología verbal y los aspectos evaluativos del posicionamiento en la escritura académica de estudiantes de Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas en el género ensayo desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional.

Los objetivos específicos para llevar a cabo la investigación son:

- Analizar la realización del significado ideacional por medio de la tipología verbal del Sistema de TRANSITIVIDAD.
- Analizar la realización del significado interpersonal por medio del Sistema de ACTITUD del Modelo de la Valoración.
- Analizar la relación entre el significado interpersonal e ideacional en la expresión de actitud en la escritura académica.
- Comparar las realizaciones del significado ideacional e interpersonal de estudiantes y escritores expertos.

Justificación

Este estudio busca contribuir al conocimiento sobre escritura académica en el nivel licenciatura, específicamente en el área de humanidades así como a los estudios en español ya que, si bien existe una tradición en el estudio de la escritura académica desde enfoques funcionales, aquí predominan los estudios en inglés (Rose, 2018, 2014; Xu y Nesi, 2017; Mori, 2017; Suleiman, 2016; Anggun, 2016; Darani, 2014;

Cunanan, 2011). Actualmente en México se han realizado algunas investigaciones que muestran el interés existente en realizar estudios sobre el lenguaje en el contexto académico (Ignatieva, 2017, 2012; Zamudio, 2016; Rojas, 2015; García, 2015; Rodríguez, 2015; Herrero, 2017, 2012), pero muy pocos se centran en la expresión del posicionamiento del alumno (Zamudio, 2016, 2017) y, antes del proyecto del que esta investigación forma parte, no parece encontrarse ninguno que aborde simultáneamente los recursos lingüísticos que el estudiante emplea desde el Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD dentro del marco de la LSF. Se realizó un estudio sistémico-funcional ya que el lenguaje en uso dentro de un contexto es primordial en esta teoría, pues se considera que la finalidad del lenguaje es precisamente la comunicación, en donde el hablante hace elecciones según dicho contexto (Martin, 2010). Lo anterior es pertinente en esta investigación porque, como han apuntado otros autores (Rojas, 2016; Savdie, 2015; Murillo, 2015a, 2015b; Carrió, 2002; Castro y Sánchez, 2013; Farris y Smith, 1992), en el estudio de la escritura académica en general y de los géneros en particular, los textos se consideran producciones donde el contexto influye en la elección de los recursos lingüísticos empleados. Además, según la LSF, el lenguaje es un sistema semiótico, es decir, un sistema por medio del cual el hablante comunica significados (Ghio y Fernández, 2005), es aquí donde la expresión de actitud fue estudiada, puesto que mediante el llamado *significado interpersonal* (véase capítulo 2) se expresa la postura que adopta el hablante frente a algo o alguien y mediante el *significado ideacional* se representa la construcción de la experiencia que tiene el hablante del mundo.

Así, el estudio se realizó a partir de los Sistemas de TRANSITIVIDAD (Halliday, 1994) y de ACTITUD (Martin y White, 2005), puesto que al abordar estos sistemas, los dos tipos de significado mencionados (ideacional e interpersonal) permiten tener un panorama sobre la caracterización de la escritura académica en el género

ensayo, observar las características de la actitud que expresa el autor en este género y se obtiene un mejor entendimiento de las dificultades en la escritura académica universitaria.

Organización de la tesis

En este primer capítulo se ha presentado de forma general el objeto de estudio de esta investigación, así como las motivaciones para llevarla a cabo. También se presentó la pregunta de investigación que se busca responder, los objetivos del estudio y el marco dentro del cual se desarrolla este trabajo.

En el siguiente capítulo se abordarán los elementos teóricos que fueron necesarios para realizar esta investigación, donde se ahonda especialmente en dos rubros de la LSF: el significado ideacional y el significado interpersonal, desde el Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD, respectivamente.

En el tercer capítulo se describe el corpus estudiado y se especifica el procedimiento que se realizó de acuerdo con los objetivos planteados y las bases teóricas descritas; asimismo, se presenta la validez y confiabilidad que este estudio posee.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del análisis en tres secciones principales: Sistema de TRANSITIVIDAD, Sistema de ACTITUD y correlación entre los resultados de estos dos sistemas mencionados, para después, en el quinto capítulo, abordar la interpretación y discusión de los resultados del trabajo.

Finalmente, se muestran las conclusiones del estudio, donde se mencionan las limitaciones encontradas y los aportes que fueron posibles gracias a este trabajo de investigación.

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos para la presente investigación, los cuales residen en la Lingüística Sistémico Funcional (a partir de ahora LSF) y el Modelo de la Valoración (Martin y White, 2005), el cual se desprende de la misma.

1.1 Lingüística Sistémico Funcional

La Lingüística Sistémico Funcional es una teoría desarrollada por M. A. K. Halliday en la década de 1960, la cual tiene sus antecedentes en Firth, Malinowsky y la Escuela de Praga, principalmente. Esta teoría adopta una perspectiva funcionalista donde se considera al lenguaje como un sistema semiótico cuya función principal es la comunicación (Halliday, 1978) y que es de índole social: se produce dentro de un contexto y se enfoca en la interacción entre hablantes. Por lo anterior, al estudiar el lenguaje desde la LSF éste se aborda desde su uso, es decir, se consideran los elementos contextuales de la comunicación (por ejemplo el lugar donde se produce, el medio, etc.), así como los participantes de la misma. Al respecto, Firth retoma en "Ethnographic analysis and language with reference to Malinowski's view" (Firth, 1957) la idea de estudiar el lenguaje tomando en cuenta el significado y el contexto social, inspirado en el trabajo de B. Malinowsky, quien considera a su vez que para comprender una lengua también es necesario concebir elementos culturales y situacionales de los hablantes; así, surgen los conceptos 'contexto de cultura' y 'contexto de situación' que serán la base del 'género' y 'registro' en LSF.

El registro es definido por Halliday como “la configuración de los recursos semánticos que un miembro de una cultura asocia de manera típica con el tipo de situación. Es el potencial de significado accesible en un determinado contexto social” (1978:110) y está compuesto por tres categorías: campo, tenor y medio⁵. El concepto de campo refiere a la actividad que tiene lugar durante la comunicación (por ejemplo, una clase de español). El tenor indica la forma en que las personas se relacionan en el campo; esto tiene que ver con la formalidad que se da entre los participantes (por ejemplo, entre maestro y estudiante). Finalmente, el medio se refiere al canal que se ha seleccionado para la comunicación (por ejemplo, oral o escrito).

El concepto de género⁶ se presenta en un estrato más alto que el de registro ya que se sitúa a nivel cultural: “[los géneros] son funciones semióticas específicas de texto que tienen un valor social en la cultura” (Halliday, 1978). Para la tradición sistémico funcional de la escuela de Sídney, el género es una tarea que se realiza con intención, de forma progresiva y que está destinada a una finalidad específica, donde se describe la estructura de un texto que es significativa e inherente a él (Martin, 1992). Así, con las nociones de género y registro se toma en cuenta el contexto que ha influido en las elecciones lingüísticas que los hablantes realizan en la comunicación.

Se ha mencionado arriba que la teoría desarrollada por Halliday (1994) conlleva una perspectiva funcionalista ya que toma como el objetivo natural del lenguaje la función de comunicar, pero es importante señalar que éste no es el único sentido en que esta teoría es de índole funcionalista, además de lo ya indicado, la LSF

⁵ El medio (*mode*) puede aparecer en otras traducciones como ‘modo’, sin embargo, esto podría generar confusión respecto a *mood* que refiere a una función de la metafunción interpersonal. Por lo anterior, en este trabajo se prefiere la traducción ‘medio’.

⁶ La definición de género ha sido muy discutida dentro de la tradición sistémico funcional, en el trabajo de E. Guío (2005) se puede encontrar una síntesis sobre este tema.

pertenece a la corriente mencionada porque aquí se considera al lenguaje como un sistema que está constituido por elementos funcionales, como se explica a continuación.

El sistema al que se hace referencia en LSF es más específicamente una “red de sistemas” (Ghio y Fernández, 2005: 11), ya que se considera que hay paradigmas de opciones dentro de los cuales el hablante elige recursos lingüísticos para así realizar el significado que desea expresar. Esta red de relaciones y elecciones paradigmáticas se da entre los estratos del lenguaje que se presentan en la Figura 1.1 El primer estrato es el de la fonología, donde se organizan los fonemas en sílabas, ritmo y entonación; en el nivel léxico-gramatical se recodifican los fonemas (o grafías) en vocabulario y estructuras gramaticales; y el nivel de la semántica refiere al significado de la cláusula realizado gracias a la selección efectuada en el nivel léxico-gramatical.

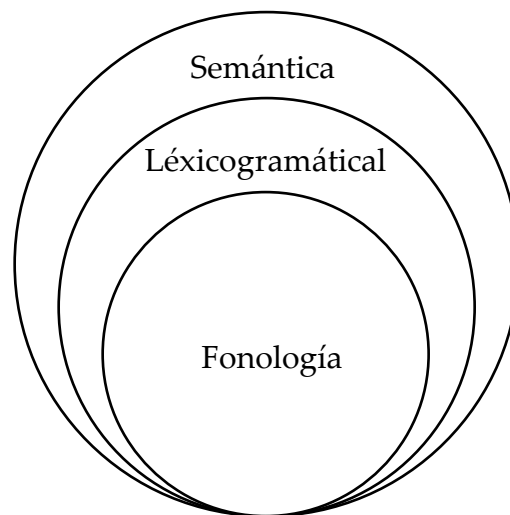


Figura 1.1 Estratificación del lenguaje (Martin y White, 2005)

Así, los recursos que el hablante selecciona dentro del potencial del lenguaje poseen un orden y atienden a una función respecto a los demás elementos del sistema. En este sentido, Halliday propone tres conceptos funcionales que están

presentes en toda instancia del lenguaje y que organizan el discurso: metafunción ideacional, metafunción interpersonal y metafunción textual.

La metafunción ideacional refiere a la construcción de la experiencia que el hablante tiene del mundo externo e interno (el mundo físico y el mundo de las ideas), además, se establecen aquí relaciones lógico-semánticas. La metafunción interpersonal abarca el intercambio de significados entre hablantes y la metafunción textual permite que las anteriores metafunciones puedan ser organizadas de forma coherente y cohesiva. Dentro de esta teoría, cada metafunción es considerada un componente gramatical (Thompson, 2014), y cada una presenta su propio sistema de opciones que permite su organización semántica (Ghío y Fernández, 2005): Sistema de TRANSITIVIDAD, Sistema de Modo y Sistema Temático para las metafunciones ideacional, interpersonal y textual respectivamente.

El Sistema de TRANSITIVIDAD está conformado por un subcomponente experiencial (donde se expresa la experiencia humana a través de procesos donde intervienen actores y circunstancias) y un subcomponente lógico (que conlleva las relaciones lógico-semánticas entre cláusulas las cuales permiten realizar así configuraciones más complejas). De estos dos rubros, el componente experiencial será abordado puntualmente en la siguiente sección.

Por su parte, la metafunción interpersonal presenta por medio del sistema de Modo una estructura conformada por los elementos funcionales Modo y Residuo, donde el primero contiene información sobre el tiempo y la modalidad de la cláusula (por ejemplo, si la cláusula será imperativa, indicativa o una interrogativa), así como información sobre los roles discursivos de los participantes. Finalmente, el Sistema Temático está constituido por dos elementos: Tema y Rema, los cuales corresponden respectivamente (y a grandes rasgos) a la información que se presenta como punto de partida de una cláusula y a la

información nueva sobre el Tema. Dichas metafunciones, cabe mencionar, se relacionan con los elementos extralingüísticos ya mencionados del registro como se puede observar en la Tabla 1.1.

Estructura semiótica de la situación	Se asocia con	Componentes funcionales del lenguaje
Campo		Metafunción ideacional
Tenor		Metafunción interpersonal
Medio		Metafunción textual

Tabla 1.1 Relación entre los elementos del registro y las metafunciones del lenguaje (Ghio, 2005)

El significado ideacional se relaciona con la noción de campo ya que aquí se encuentra el contenido de la instanciación lingüística, el significado interpersonal tiene relación con el tenor puesto que en ambos se trata la relación entre participantes, y el significado textual se relaciona con el medio, donde se presentan los recursos empleados para la organización del lenguaje. Una visión más amplia entre las metafunciones y los conceptos de género y registro se puede observar en la Figura 1.2, donde se muestra que el estrato de género está en un nivel más alto que el del registro ya que, como se ha mencionado, conlleva cuestiones culturales, y el registro, se posiciona más cercano a las realizaciones lingüísticas.

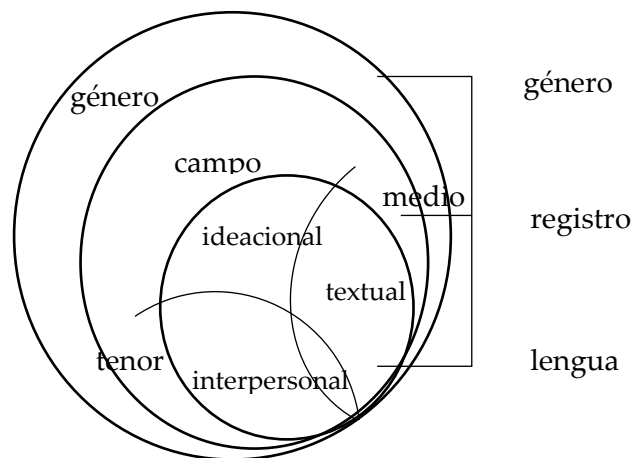


Figura 1.2 Metafunciones en relación con género y registro (Martin, 1993)

1.1.1 Sistema de TRANSITIVIDAD

Como se ha mencionado anteriormente, la metafunción experiencial se refiere al significado que tiene que ver con la experiencia del mundo del hablante, cómo representa la realidad que lo rodea (eventos externos) así como lo que sucede en su mente (mundo interno). El lenguaje permite comunicar esta experiencia y “construir una imagen mental de la realidad” (Halliday, 1994: 106) por medio del Sistema de TRANSITIVIDAD, el cual está compuesto por tres elementos funcionales: Proceso, Participante(s) y Circunstancia(s). Los procesos juegan un papel primordial en este sistema, ya que alrededor de ellos se organizan los participantes y las circunstancias de la cláusula. Cada uno de estos elementos tiene una realización lingüística: los procesos se presentan como grupos verbales, los participantes como grupos nominales, y las circunstancias como grupos adverbiales o frases preposicionales.

1.1.1.1 Tipología de procesos

Halliday establece inicialmente tres tipos de procesos en el sistema de TRANSITIVIDAD: materiales, mentales y relacionales, con los que se puede representar respectivamente el mundo físico, el mundo de la conciencia y el mundo de las relaciones abstractas. Después se agregan tres procesos intermedios (Halliday, 1985) que se posicionan entre los tres procesos mencionados: conductuales (entre los procesos mentales y materiales), existenciales (entre los procesos relacionales y materiales) y verbales⁷ (entre los procesos relacionales y

⁷ Para Matthiessen y otros autores (Matthiessen, 1995; Ignatieva, 2011, 2016) los procesos verbales también entran dentro de los procesos básicos.

mentales). Según Halliday (1994) en estos procesos no hay una jerarquía específica, por lo que son representados en una rueda como se muestra en la Figura 1.3.

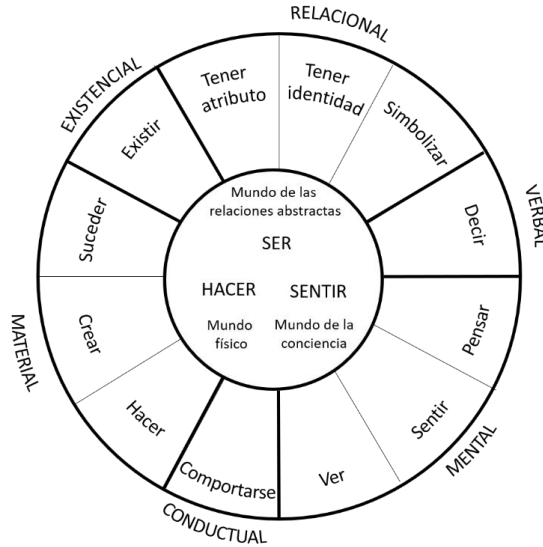


Figura 1.3 Tipos de procesos del Sistema de TRANSITIVIDAD. Adoptado de Halliday (1994)

1.1.1.1.1 Procesos materiales

Los procesos materiales se centran en el mundo físico e indican que una entidad está realizando algo, por ello, se consideran típicamente como los procesos de 'hacer' (Halliday, 1994), así, se pueden encontrar aquí procesos como 'crear', 'actuar' o 'realizar'. En el ejemplo (1) se muestra 'asiste' como proceso material ya que corresponde a un evento del mundo externo.

(1) Cada año Borges **asiste** puntualmente a casa de Carlos Argentino [E8]

Sin embargo, como apunta Halliday (1994) los procesos materiales pueden ser también de índole abstracta, como en el ejemplo (2).

(2) Dios lo **condujo** por la buena senda [E5]

Como se mencionó más arriba, cada tipo de proceso presenta funciones específicas para sus constituyentes funcionales. En el caso de los procesos materiales se encuentran: Actor, para la entidad que ejecuta el proceso y Meta, para la entidad que lo sufre o experimenta. En ejemplo (3) el proceso 'libera' tiene como Actor 'Don Quijote' y como Meta 'a una bola de rufianes'.

(3) Don Quijote **libera** a una bola de rufianes [E7]

1.1.1.1.2 Procesos mentales

Los procesos mentales son identificados como procesos 'de sentir', los cuales nos permiten expresar la "experiencia interior de la conciencia" (Ghio y Fernández, 2005: 82). Aquí se encuentran grupos verbales relacionados con 'pensar', 'sentir', 'ver' o 'creer', como en el ejemplo (4):

(4) Don Quijote no lo **creerá** tan fácilmente [E2]

Este tipo de proceso requiere que uno de los participantes sea humano (o bien, que muestre cierto grado de conciencia) o que tenga la capacidad de pensar, sentir o percibir. Este participante es denominado Perceptor y aquello que percibe se denomina Fenómeno.

(5) Dulcinea **sufre** este encantamiento [E1]

En el ejemplo (5) se aprecian las funciones mencionadas: como Perceptor se encuentra 'Dulcinea' y 'este encantamiento' se presenta como Fenómeno del proceso mental 'sufre'. Estos procesos, además, presentan la posibilidad de introducir otra cláusula, denominada *idea* donde se expresa la información sobre lo que se piensa o cree. La relación lógico-semántica que se crea entre la cláusula principal y la locución se conoce como *proyección*. Un ejemplo de lo anterior se puede observar en (6) donde la idea corresponde a 'que Don Quijote es un ser bueno y ante todo bondadoso hacia las demás personas', donde este fragmento conforma una cláusula más:

(6) esto nos hace **pensar** que Don Quijote es un ser bueno y ante todo bondadoso hacia las demás personas [E4]

1.1.1.1.3 Procesos relacionales

En contraste con los procesos materiales y mentales considerados como procesos de 'hacer' y 'sentir' respectivamente, los relacionales son identificados como procesos de 'ser' algo, es decir, poseer un atributo o alguna otra característica identificativa, como en el ejemplo (7) donde 'todas las mujeres' poseen el atributo de 'bellas':

(7) todas las mujeres **son** bellas [E1]

Como se puede observar, el proceso es relacional en el sentido de que establece una relación entre una entidad, denominada Portador y su Atributo. Las cláusulas que contienen dichos elementos son cláusulas atributivas, pero es importante mencionar que también pueden presentarse procesos relacionales en las cláusulas

llamadas identificativas, como (8) donde una entidad 'el soberano' presenta dos funciones, la de Identificador e Identificado.

(8) En cambio en Utopía el soberano **es** quien sirve al pueblo [E3]

1.1.1.1.4 *Procesos verbales*

Referidos como procesos de 'decir', los procesos verbales indican que hay un "intercambio simbólico de significado" (Halliday, 1994: 140), donde se comprende un comportamiento verbal como 'declarar', 'mencionar', 'preguntar', entre otros. En la cláusula (9) se puede encontrar un ejemplo de lo anterior.

(9) Sancho le **dice** a Don Quijote que su mujer no podría ser reina [E1]

Los participantes que usualmente presentan estos procesos son Emisor, Receptor e Informe, los cuales corresponden a quién emite un mensaje, a quién va dirigido y qué es lo que se dice, respectivamente. En el ejemplo (9) se puede observar que 'Sancho' (Emisor) y 'Don Quijote' (Receptor) son los participantes del proceso 'dice' y en el ejemplo (10) se observa como Informe 'el dolor'.

(10) en una sola línea, Borges **expresa** el dolor [E8]

De estos tres, el único participante necesario para el proceso verbal es el Emisor. Cabe mencionar que el Emisor no debe ser necesariamente un ser consciente (como sí sucede en el caso de los procesos mentales), así se puede observar en el ejemplo (11) donde 'la novela' emite la información:

(11) pero sin embargo la novela **dice** que es bella [E1]

Además del Informe, realizado como grupo nominal, la información que introduce el proceso verbal puede ser instanciada como frase preposicional, denominada Asunto como en (12), donde este elemento está expresado en “sobre la razón por la que es para un caballero tan importante su dama”:

(12) Vivaldo **cuestiona** a Don Quijote sobre la razón por la que es para un caballero tan importante su dama [E2]

Al igual que los procesos mentales, los procesos verbales pueden introducir otra cláusula que contenga la información del mensaje, como en (13) donde “que el sujeto tiene temperamento melancólico” conforma una cláusula distinta a la que contiene el proceso verbal:

(13) se **dirá** que el sujeto tiene temperamento melancólico [E12]

Esta cláusula proyectada es llamada *locución*, la cual puede ser directa, como en (14) o indirecta como en (15). En la primera, la información se transmite de forma literal por medio de una cita textual, mientras que en la segunda sólo se reporta la información sin utilizar las palabras exactas que el Emisor empleó.

(14) Cervantes nos **dice**: “En resolución, él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, [...]” [E5]

(15) Cardenio mismo **dice** que Dorotea es bella [E1]

Así, los procesos verbales se pueden dividir en proyectantes cuando la cláusula presenta una locución y no proyectantes cuando no lo hacen. Cabe mencionar que existe una discusión sobre los procesos verbales en este aspecto, ya que algunos lingüistas (Martin, Matthissen y Painter, 1997) consideran que si el proceso no proyecta una cláusula no es considerado como verbal, es decir, la proyección es el criterio para identificar un proceso de este tipo. En este trabajo, se adopta una postura inclusiva (Ignatieva, 2016) donde el criterio para la clasificación de los procesos verbales es semántico, ya que de esta manera es abordado el sistema de TRANSITIVIDAD según Halliday (1994) y por lo tanto, no se excluyen aquí los procesos verbales que no proyecten otra cláusula.

1.1.1.1.5 Procesos conductuales

Situados entre la experiencia del mundo externo y el de la conciencia se encuentran los procesos conductuales, los cuales refieren a conductas psicológicas y fisiológicas como *respirar, toser, soñar, sonreír, vivir, morir*, etcétera. En el ejemplo (13) se muestra lo anterior.

(16) Borges no deja de **reír** [E8]

Al igual que en los procesos mentales, aquí es requerido que el participante sea un ser consiente, denominado Actuante. Eggins (2004) apunta que usualmente estos procesos presentan un solo participante.

1.1.1.6 Procesos existenciales

Los procesos existenciales, como su nombre lo indica, refieren al estado de 'existir', como 'haber' o 'existir' y se sitúan entre los procesos materiales y relacionales.

Aquí se presenta un solo participante llamado Existente, que es sobre el cual se menciona su existencia, como se observa en (14), donde ‘una rivalidad velada’ es el participante del proceso ‘hay’.

(17) **hay** una rivalidad velada [E8]

1.1.2 Modelo de la valoración

Con el objetivo de profundizar sobre el estudio del significado interpersonal dentro del marco de la Lingüística Sistémico Funcional, surge el Modelo de la Valoración elaborado por J. R. Martin y P. R. R. White (2005). Centrado en el lenguaje de la evaluación, este modelo estudia los recursos por medio de los cuales se expresa la posición del escritor en el texto. Dichos recursos se pueden ubicar dentro de tres sistemas o dominios: Sistema de ACTITUD, Sistema de GRADACIÓN y Sistema de COMPROMISO, los cuales, a su vez, están conformados por otros subsistemas, como puede observarse en la Figura 1.4:

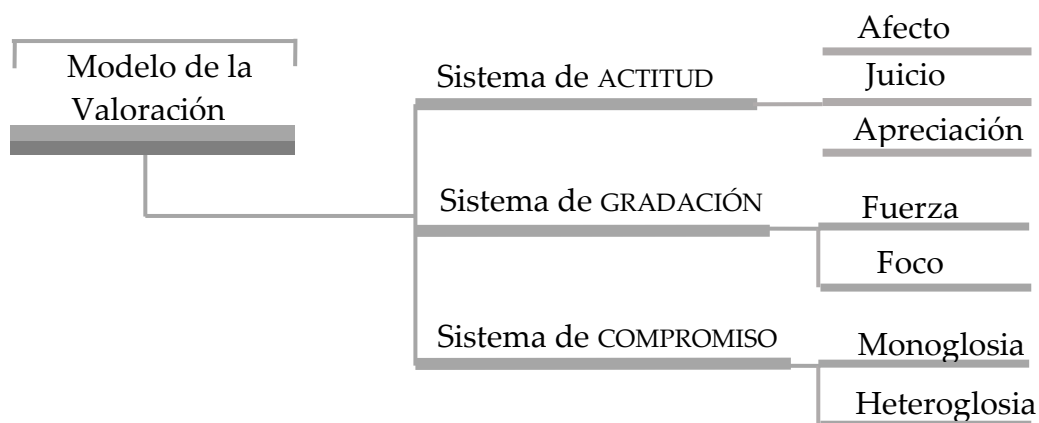


Figura 1.4 Modelo de la Valoración. Adaptado de Martin y White (2005)

El Sistema de ACTITUD se conforma por los recursos que se emplean para manifestar sentimientos o emociones así como para juzgar el comportamiento humano y para evaluar objetos. En (16) se puede apreciar un ejemplo de este tipo de valoración donde se juzga el comportamiento:

(18) El cobrador es un hombre violento [E9]

El dominio de Gradación tiene que ver con los recursos que emplea el escritor para gradar sus evaluaciones, por ejemplo en (17), donde se intensifica el atributo 'válido':

(19) esto puede ser muy válido [E9]

Finalmente, con el sistema de Compromiso se puede expresar la opinión del autor respecto a otras voces en el texto. En (18) se puede observar la atribución de ideas que el autor hace hacia una fuente externa:

(20) Tomás Moro con Utopia no intenta vendernos un mundo perfecto

De estos tres sistemas se abordará a continuación únicamente el Sistema de ACTITUD, ya que éste es el dominio que se estudia para los fines de esta investigación.

1.1.2.1 Sistema de ACTITUD

De acuerdo con Martin y White (2005) en el rubro de la actitud entran las expresiones relacionadas con emoción, ética y estética, las cuales conforman

respectivamente los subsistemas de Afecto, Juicio y Apreciación. Las particularidades de dichos subsistemas serán descritas en los apartados subsecuentes.

1.1.2.1.1 *Subsistema de Afecto*

La “dimensión emotiva” (Martin y White, 2005: 42) del significado es referida en este Modelo como Afecto, así, este subsistema abarca las expresiones sobre sentimientos o emociones, ya sean positivas o negativas, que se experimentan respecto a una entidad (personas u objetos) o un evento.

Los sentimientos y emociones que se presentan en este subsistema pueden clasificarse en cuatro grupos representados en la Figura 1.5: *felicidad/infelicidad*, *seguridad/inseguridad*, *satisfacción/insatisfacción* y *inclinación/no inclinación*⁸. Como se puede observar, cada grupo presenta una opción positiva y otra negativa, donde la primera es placentera y la segunda refiere a un efecto contrario al placer.

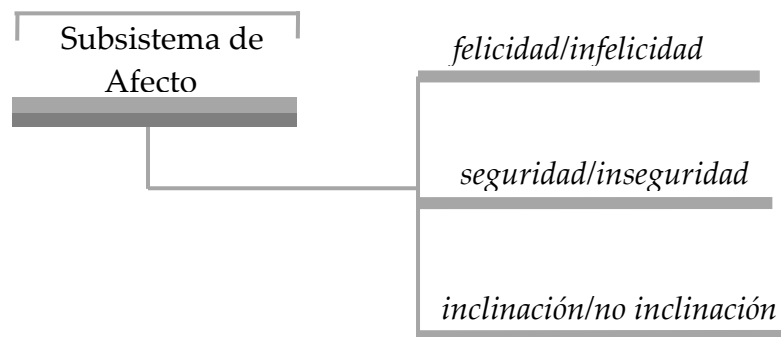


Figura 1.5 Subsistema de Afecto

⁸ Los ejemplos del corpus se pueden encontrar en el capítulo 3. Se hará referencia en cada subsistema al número de ejemplo que puede consultarse. En el caso del subsistema de afecto, los ejemplos de *felicidad/infelicidad*, *seguridad/inseguridad*, *satisfacción/insatisfacción* y *inclinación/no inclinación* corresponden respectivamente a (7) y (8), (11) y (12), (13) y (14), (9) y (10) del capítulo mencionado.

La categoría de *felicidad/infelicidad* conlleva en su lado positivo emociones o sentimientos relacionados con alegría, gusto o cariño. En el lado negativo se encuentran significados de tristeza, melancolía, odio, etcétera.

El rubro de *seguridad/inseguridad* refiere a expresiones de confianza o certeza como significados positivos, y expresiones relacionadas con falta de confianza, inquietud o sorpresa para emociones negativas.

Como *satisfacción* se consideran los significados implicados en sentimientos de completitud o interés, mientras que como *insatisfacción* se encuentran cuestiones de vacío, desinterés o hastío.

El último rubro es el de *inclinación/no inclinación*, donde se encuentran en el lado positivo expresiones de deseo como extrañar o añorar, y en el lado negativo se expresan sentimientos de miedo o terror.

La división en significados positivos y negativos de estas tres categorías que conforman el subsistema de Afecto (así como algunos ejemplos) pueden observarse en la Tabla 2.1⁹.

Afecto	Positivo	Negativo
<i>Felicidad/infelicidad</i>	Alegre, jubiloso, adorar, amar, gozar...	Triste, melancólico, despreciar, odiar, sufrir...
<i>Seguridad/inseguridad</i>	Confiado, seguro, confortable, confiable, fiable...	Desconfiado, inseguro, ansioso, indeciso, dudoso...
<i>Satisfacción/insatisfacción</i>	Satisfecho, saciar, completitud...	Insatisfecho, descontento, incompletitud...
<i>Inclinación/ no inclinación</i>	Extrañar, añorar, desear...	Miedo, terror, cautela...

Tabla 1.2 Significados positivos y negativos de Afecto. Adaptado de Martin y White (2005: 51)

⁹ Los significados referidos aquí y en las tablas subsecuentes son aproximaciones al tipo de expresiones que pueden encontrarse en cada rubro, ya que el listado que se presenta es breve y está basado en el contenido que presentan Martin y White, quienes asimismo mencionan al respecto: “los ejemplos que proveen estas tablas no son exhaustivos, pero se presentan para dar cuenta de la esencia del rango de significados implicados” (2005:50). Traducción propia.

En el subsistema de Afecto, el participante (un ser consciente) que percibe la emoción es conocido en inglés como *Emoter*, y la entidad que provoca dicha emoción se denomina Disparador. El rubro de *inclinación/no inclinación* se distingue de los otros respecto al tipo de Disparador que provoca las reacciones: en las categorías *felicidad/infelicidad*, *seguridad/inseguridad* y *satisfacción/insatisfacción*, los Disparadores del afecto son objetos, personas o hechos en el presente, a los cuales se les considera *realis*, mientras que en el rubro de *inclinación/no inclinación* los estímulos no son reales todavía (como algún evento en el futuro) y se les conoce como *irrealis*.

1.1.2.1.2 Subsistema de Juicio

El significado que conlleva la actitud respecto a las personas y el comportamiento humano conforma el dominio de Juicio. En este subsistema se encuentran dos categorías: *estima social* y *sanción social*¹⁰, como se muestra en la Figura 1.6:

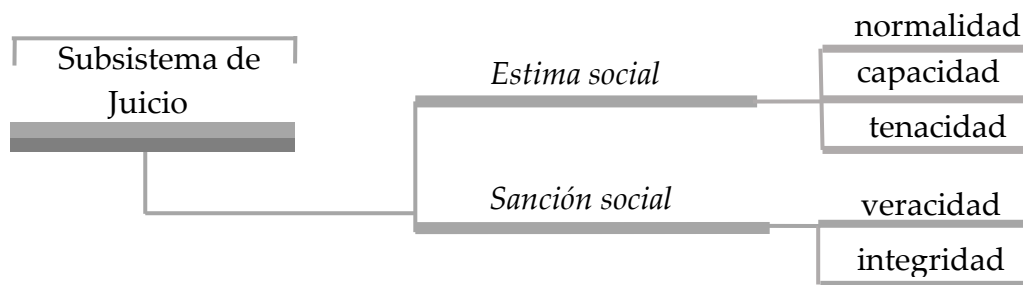


Figura 1.6 Subsistema de Juicio

La clasificación de *estima social* refiere a la actitud que se tiene sobre las personas y el comportamiento humano. Se encuentran aquí juicios respecto a la normalidad (qué tan especial es alguien), capacidad (qué tan capaz es alguien) y tenacidad (qué

¹⁰ Se pueden consultar muestras de *estima social* en los ejemplos (15) y (16) así como de *sanción social* en (17) y (18) del capítulo 4.

tan valiente es alguien) de las personas. Cada una de estas categorías se puede presentar en significados positivos y negativos, como se muestra en la Tabla 1.3:

<i>Estima social</i>	Positivo	Negativo
Normalidad	Afortunado, encantador, normal, natural, familiar...	Desafortunado, raro, extraño, errático...
Capacidad	Fuerte, vigoroso, adulto, maduro, experimentado...	Débil, dócil, infantil, inmaduro...
Tenacidad	Valiente, heroico, incansable, perseverante, leal...	Tímido, cobarde, pusilánime, distraído, desleal...

Tabla 1.3 Significados positivos y negativos de Juicio por estima social. Adaptado de Martin y White (2005:53)

La *sanción social* conlleva juicios relacionados con conductas ética y moralmente correctas o incorrectas, incluyendo cuestiones de legalidad. Este rubro puede ser de dos tipos: veracidad (qué tan confiable es alguien) o integridad (qué tan ético es alguien). Como puede observarse en la Tabla 1.4, los juicios por veracidad refieren al comportamiento honesto o deshonesto, y los juicios por integridad se relacionan con la idea de si una persona (según las normas culturales) es considerada 'buena' o no.

<i>Sanción social</i>	Positivo	Negativo
Veracidad	Veraz, honesto, creíble, franco, directo...	Deshonesto, engañoso, mentiroso, manipulador, sinuoso...
Integridad	Bueno, moral, ético, justo, amable...	Malo, deshonesto, malvado, injusto, insensible...

Tabla 1.2 Significados positivos y negativos de Juicio por sanción social. Adaptado de Martin y White (2005:53)

1.1.2.1.3 Subsistema de Apreciación

Las valoraciones realizadas hacia los objetos y fenómenos naturales entran en el subsistema de Apreciación. Este rubro presenta tres tipos de actitud, uno que

refiere a las reacciones que tenemos hacia las cosas, otro que se centra en su composición y finalmente, uno que indica su valor, denominados respectivamente: *reacción*, *composición* y *valuación*¹¹. El esquema que forma este subsistema puede apreciarse en la Figura 1.7:

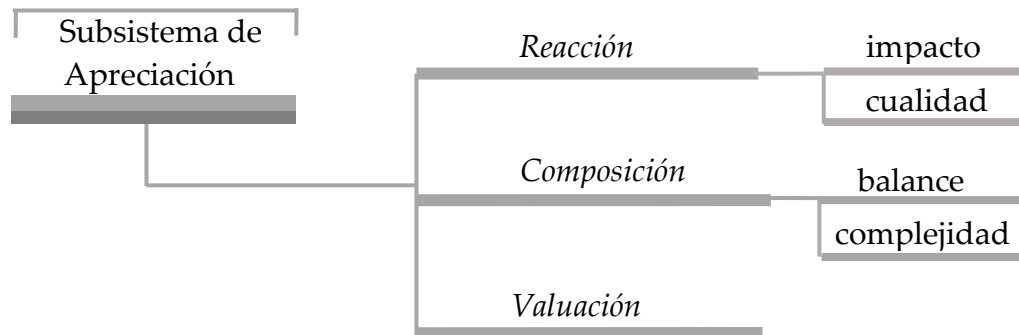


Figura 1.7 Subsistema de Apreciación

Cuando la valoración refiere a la reacción que produce el objeto respecto a una cualidad, la clasificación que le corresponde es de tipo *reacción*; en cambio, cuando el significado expresado se refiere a cómo está constituida una entidad, el rubro indicado es el de *composición* y, finalmente, si la actitud que se expresa indica el valor que se le atribuye a una cosa, la clasificación será de tipo *valuación*.

Cabe mencionar que, como se observa en la Figura 7, pueden encontrarse otras subdivisiones dentro de los rubros de *reacción* y *composición*, sin embargo, el alcance de esta investigación no abarca estos niveles, por lo que serán descritos brevemente.

Las valoraciones por *reacción* se subdividen en dos tipos: impacto y cualidad. El primero refiere a los significados relacionados con las reacciones que genera un

¹¹ En el capítulo 4 se muestran ejemplos de *reacción* en (19) y (20), de *valuación* en (21) y (22) así como de *composición* en (23) y (24).

objeto en la persona que evalúa, mientras que el segundo conlleva expresiones relacionadas con estética o belleza principalmente¹².

Las valoraciones por *composición* presentan también una bifurcación, conformada por los rubros de balance y complejidad. La apreciación tipo balance conlleva cuestiones de proporción, mientras que la complejidad abarca cuestiones de dificultad.

En la Tabla 1.5 se puede observar que, al igual que en las valoraciones de afecto y juicio, los significados expresados en apreciación pueden dividirse en positivos y negativos.

Apreciación		Positivo	Negativo
<i>Reacción</i>	Impacto	Fascinante, excitante, sensacional...	Aburrido, tedioso, monótono...
	Cualidad	Bueno, hermoso, espléndido...	Malo, feo, grotesco...
<i>Composición</i>	Balance	Balanceado, armonioso, simétrico...	Desbalanceado, caótico, irregular...
	Complejidad	Complejo, detallado, preciso...	Simple, extravagante, difuso...
<i>Valuación</i>		Innovador, original, creativo, auténtico, útil...	Convencional, común, anticuado, prosaico, inútil...

Tabla 1.5 Significados positivos y negativos de Apreciación. Adaptado de Martin y White (2005:56)

1.2 Estudio de la escritura académica

Desde hace más de tres décadas, la escritura académica ha sido un tema de interés (Castro y Sánchez, 2013) dada su relevancia en el sector educativo, especialmente en el nivel superior. Como mencionan Montes y López (2017), las actividades de

¹² Aunque se ha mencionado que las valoraciones por apreciación se enfocan en objetos, es importante destacar que se pueden encontrar expresiones de este tipo también referidas a personas (Kaplan, 2007), lo anterior es posible ya que en estos casos las personas son consideradas como entidades, donde no se les califica por sus acciones o emociones, sino por sus cualidades estéticas, es decir, por cuestiones de índole no comportamental o humana.

escritura son fundamentales en el ámbito universitario, ya que es aquí donde los elementos complejos, como el pensamiento crítico, el conocimiento de reglas y las convenciones dentro de las disciplinas, entre otros, deben ser desarrollados por los estudiantes a través la producción de textos. Esta complejidad de cuestiones implicadas en la tarea escritural ha sido abordada con el término *literacidad*¹³, el cual refiere a “las habilidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Tejada y Vargas, 2007: 201), tales como el manejo del “código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo y como colectivo, los valores y representaciones culturales” (Cassany, 2006: 38-39).

Como se puede observar, las nociones complejas que engloba la escritura académica proporcionan un campo fértil de investigación, por lo que son múltiples los acercamientos que se han realizado al respecto de este tema, se encuentran metodologías por demás diversas que van desde el análisis de cuestiones específicas hasta estudios muy delicados (Zamudio, 2016). Sin embargo, se puede observar en las investigaciones de los últimos años que se encuentran aproximaciones preponderantemente de dos tipos: las que se interesan por las percepciones de alumnos sobre las prácticas de escritura y aquellas investigaciones enfocadas en estudiar el contenido discursivo de los textos académicos. En las investigaciones del primer tipo, el acercamiento a la *literacidad* suele realizarse principalmente con entrevistas a alumnos, observaciones etnográficas, y/o aplicación de cuestionarios, tal es el caso de estudios recientes en el ámbito latinoamericano como el de Ballén (2017), Sitoy (2017) Vargas (2017), Chois y Casas (2017), Molina (2017), Londoño (2016); Ortiz (2015); Hernández y Castelló (2014) y

¹³ Del término en inglés *literacy*. La adaptación al habla hispana, como mencionan Cassany y Castellá (2010), no ha sido homogénea, ya que se presentan varias versiones como alfabetización, alfabetismo, escrituralidad, *literacia*, cultura escrita, etcétera.

Ruiz (2013), asimismo se encuentran estudios actuales al respecto en el marco norteamericano y europeo (McNamara, Morton, Storch y Thompson, 2018; Tuck, 2018, 2016; Bin Neem, Bahtti y Hasan, 2018; MacLennan, 2018; Kaufhold 2017; Papen y Thériault, 2017; Canton, U, M. Govan y D. Zahn, 2017; Gorlewski, 2016; McAlear, R. y M. Pedretti, 2016). Dentro de este grupo de investigaciones está presente la preocupación por encontrar las dificultades que los alumnos expresan en las prácticas de escritura para así visibilizarlas y abogar por soluciones o sugerencias pedagógicas al respecto.

Otra perspectiva se presenta en el segundo tipo de investigaciones, donde, a través del estudio de textos académicos, se opta por el análisis de la escritura para su caracterización, ya que algunos investigadores consideran que “es requisito fundamental contar con una descripción de los textos que se leen y que circulan en los ámbitos de especialidad” (Parodi, 2010: 15), estas descripciones ayudan a reconocer rasgos lingüístico-textuales para así buscar regularidades (Montes y López, 2017: 173-174) y de esta manera, contribuir a la alfabetización académica; como sucede en múltiples estudios recientes (Nesi, Matheson y Basturkmen, 2017; Braga y Senem, 2017; Álvarez y Velasco, 2017; Rico y Níkleva, 2016; Cooper, 2016; Pérez y Macías, 2016; Álvarez, Velasco y Boillos, 2016; Castro y Sánchez, 2015). Dentro de este campo, la Lingüística Sistémico-Funcional se ha posicionado como una fuente valiosa para generar conocimiento, puesto que las investigaciones que abordan las características semántico-discursivas de los textos académicos desde esta teoría, en la actualidad, tienen amplia presencia. Lo anterior se puede observar en las producciones de los últimos años en lengua inglesa: Badenhorst, (2018) en el área de literatura; Nero y Stevens (2018) en la escritura académica de educación básica; Pessoa, Mitchel y Miller (2017) en el área de historia; Rodríguez (2016) en el área de lingüística aplicada; Valerdi (2016) respecto al inglés como lengua extranjera a nivel universitario; Lee (2015) en escritura a nivel licenciatura; Chan y

Shum (2011) en el área de medicina. Respecto al español se encuentran las aportaciones de Oteíza (2017), quien aborda la escritura en el área de historia a nivel universitario y Navarro (2014), quien estudia la valoración en exámenes de licenciatura de distintas áreas de humanidades. Asimismo, específicamente en el contexto mexicano se han realizado también estudios sobre escritura académica desde la lingüística sistémico-funcional, se encuentran, por ejemplo, las contribuciones de Juárez y Castineira (2016), cuyo trabajo aborda textos por estudiantes de licenciatura en Enseñanza de Inglés; Rojas (2016) quien hace una revisión teórica de varios conceptos de la lingüística sistémico-funcional para hacer énfasis en su aplicación para la enseñanza de la lectura y escritura en la educación superior; Zamudio (2016), cuya investigación se centra en la expresión de opinión en ensayos universitarios de literatura; Castro y Sánchez (2013) quienes estudian la expresión de opinión en ensayos a nivel universidad de estudiantes de Lenguas Modernas e Ignatieva (2008a, 2008b), quien realiza un análisis de los géneros pregunta-respuesta y mini ensayo escritos por estudiantes universitarios de humanidades.

En México, además, han surgido proyectos relevantes enfocados a estudiar la escritura académica, como “El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional” (2006-2008), “Procesos verbales en la escritura académica a la luz de la gramática sistémico funcional” (2010-2013), “Procesos verbales y afines en la escritura académica en español: un estudio desde la Teoría de la Valoración” (2013-2016) y “Tipología verbal y evaluación de actitud en la escritura académica de las humanidades”¹⁴ (2016-2018), siendo éste el proyecto más reciente de donde han surgido las siguientes investigaciones:

¹⁴ Todos ellos con la coordinación general de la Dra. Natalia Ignatieva en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Ignatieva (2017) estudió los tipos de procesos en textos del género pregunta-respuesta, donde se observaron varias características semántico-discursivas, entre ellas: amplia presencia de procesos relacionales en general y verbales en las cláusulas con valoración, preferencia por cláusulas que presentan algún tipo de evaluación, así como mayor cantidad de valoraciones de tipo juicio; en otro trabajo (2016), la misma autora proporciona una puntual reflexión, sustentada en un corpus de textos académicos, sobre los procesos verbales y la clasificación de los mismos que algunos investigadores han propuesto (Martin, Matthiessen y Painter, 1997) a partir del criterio de proyección; en este acercamiento, se observa la relevancia de los procesos verbales en la escritura académica debido a su alta frecuencia y se aboga por una clasificación semántica incluyente de dichos procesos, donde se refuta el mencionado criterio de proyección; finalmente, Rodríguez y Contijoch (2016) encontraron poca valoración en ensayos de geografía producidos por estudiantes a nivel licenciatura, además de dar cuenta de los procesos relacionales como los más comunes en este tipo de textos. Fuera de dicho proyecto, también se encuentran dos trabajos recientes que se mencionarán de forma más puntual a continuación debido a su cercanía temática y metodológica respecto a esta investigación.

Herrero (2017) estudia el sistema de TRANSITIVIDAD y su relación con el Sistema de ACTITUD en ensayos universitarios de historia con el objetivo de caracterizar la escritura académica de los estudiantes (principiantes y avanzados), además, como se plantea también en la presente investigación, se realiza un análisis de textos escritos por académicos expertos para identificar similitudes y diferencias respecto a las producciones estudiantiles. Los resultados generales mostraron que los cuatro tipos de cláusulas más comunes fueron, en orden descendente, materiales, relacionales, mentales y verbales, dentro de los cuales, las valoraciones por apreciación y juicio fueron más comunes que las valoraciones por afecto. En cuanto

a las cláusulas con apreciación, los resultados de dicho estudio muestran diferencias entre estudiantes principiantes y avanzados, ya que los primeros prefieren las cláusulas relacionales y los segundos materiales. Por su parte, los escritores expertos mostraron un balance justamente entre estos dos tipos de cláusulas. Finalmente, respecto a las valoraciones por juicio, expertos y estudiantes avanzados mostraron preferencia por las cláusulas materiales, mientras que los principiantes emplearon cláusulas mentales. Los datos de dicha investigación son relevantes para este estudio porque pueden dar un indicio sobre los resultados que se esperan al estudiar nuestro corpus o bien, al tratarse de un área distinta a la de la literatura, puede fungir como punto de comparación, ya que, por un lado, se trata del mismo género discursivo (ensayo) en un área de humanidades y, por otro lado, la exploración de similitudes y diferencias entre los textos de alumnos y expertos asemeja el contraste que se busca dilucidar aquí.

Por su parte, el estudio realizado por Zamudio (2016) aborda precisamente ensayos estudiantiles de literatura a nivel licenciatura desde el Modelo de la Valoración de Martin y White (2005), específicamente desde el Sistema de ACTITUD, herramienta con la que se realiza una exploración de la construcción de opiniones en textos producidos por estudiantes experimentados y principiantes. Este trabajo muestra, entre otras características más detalladas, que las valoraciones realizadas por los escritores principiantes se centran en elementos contextuales; en cambio, el posicionamiento realizado por alumnos expertos se efectúa en su mayoría respecto a la obra o el autor de la misma. En cuanto a tipo de actitud expresada, tanto en los textos de alumnos experimentados como en los de escritores principiantes, se encuentran principalmente valoraciones por apreciación, sin embargo, respecto a la frecuencia de valoraciones por juicio, los novatos presentan una cantidad más alta. La autora menciona que estas diferencias reflejan el grado de familiaridad dentro de la comunidad académica. Se considera aquí que el trabajo descrito es un

precedente esencial para el abordaje que se plantea en esta investigación, ya que hace evidente un contraste relevante en cuanto al tipo de posicionamiento que escritores principiantes y experimentados presentan en el área de nuestro interés y justo en el género que nos atañe. Así nuestros resultados pueden ser contrastados y enriquecidos con esta investigación para una reflexión posterior al análisis.

En este capítulo se han descrito los aspectos teóricos que sustentan este trabajo de investigación. Así, se han revisado los aspectos pertinentes del Sistema de Transitividad y el Sistema de Actitud que se emplearon para abordar el significado ideacional e interpersonal en la escritura académica estudiantil, la metodología que se siguió para ello será descrita en el siguiente capítulo.

En este capítulo se describe el procedimiento metodológico que se realizó para analizar los textos que componen el corpus de acuerdo con los objetivos de este trabajo, los cuales son descritos también en esta sección. Cabe mencionar que el análisis atiende a los lineamientos del proyecto de investigación del que esta producción forma parte: Tipología Verbal y Evaluación de actitud en la Escritura Académica de las Humanidades, dirigido por la Dra. Natalia Ignatieva (UNAM) en donde se explora la forma en que los estudiantes expresan de manera escrita su representación de la realidad mediante los recursos ideacionales e interpersonales, desde la Lingüística Sistémico-Funcional.

2.1 Enfoque de la investigación

Esta investigación presenta un enfoque metodológico mixto, es decir, fueron abordadas cuestiones de índole tanto cuantitativa como cualitativa ya que, por un lado, para el análisis lingüístico de cada elemento revisado, se realizó la observación de las características de los textos, lo que conlleva una perspectiva cualitativa. Por otro lado, se buscó identificar la frecuencia de los recursos lingüísticos utilizados en la escritura académica por medio del conteo de frecuencias de dichos recursos, así como análisis porcentual de los mismos, de esta manera se emplearon también cuestiones cuantitativas; además, se realizó un análisis comparativo de los resultados cuantitativos y cualitativos de los *subcorpora* estudiados.

2.2 Pregunta de investigación

Como recordará el lector, ante la inquietud de explorar el tema de la escritura académica en la universidad surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los recursos lingüísticos con los que los alumnos universitarios expresan su postura en los ensayos académicos?

2.3 Objetivos

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar la tipología verbal y los aspectos evaluativos del posicionamiento en la escritura académica de estudiantes de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas en el género ensayo desde la Lingüística Sistémico-Funcional.

Como se mencionó en la Introducción de este trabajo, los objetivos específicos para realizar este estudio son los siguientes:

- Analizar la realización del significado ideacional por medio de la tipología verbal del Sistema de TRANSITIVIDAD.
- Analizar la realización del significado interpersonal por medio del Sistema de ACTITUD del Modelo de la Valoración.
- Analizar la relación entre el significado interpersonal e ideacional en la escritura académica.
- Comparar las realizaciones del significado ideacional e interpersonal de estudiantes y escritores expertos.

2.4 Corpus

Para realizar el estudio se recuperaron 12 textos del Corpus de Lenguaje Académico en Español (CLAE, 2009), el cual es resultado de un proyecto anterior¹⁵ en donde también se abordó el estudio de la escritura académica en diferentes áreas de humanidades (Geografía, Historia y Lengua y literatura). Se recurrió a esta fuente ya que es un recurso completo a nivel licenciatura que incluye producciones de estudiantes mexicanos, cuya muestra es representativa para los objetivos de esta investigación además de ser gratuita y de fácil acceso. Los textos recuperados cuentan con las siguientes características:

- Pertenecen al género ensayo y al área de Literatura
- Fueron escritos por estudiantes de primer año de licenciatura
- Versan sobre un autor, o bien, sobre una o varias obras literarias

De esta manera, fueron recolectados 12 ensayos que conforman un *subcorpus* de estudiantes (SCE). Los textos que integran el CLAE son producto de alumnos de primer año de la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es decir, autores en formación, así, con el objetivo de tener además una referencia sobre la escritura académica de expertos de la comunidad académica a la que se aspira, se recolectaron 5 ensayos de literatura publicados en revistas arbitradas y escritos por profesores que forman parte del cuerpo académico de la misma institución. Estos textos conforman el

¹⁵ “El lenguaje de las humanidades en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional” (CLAE, 2009), proyecto que presenta un corpus académico de textos escritos por estudiantes universitarios de humanidades (historia, geografía y lengua y literatura), dirigido en México por la Dra. Natalia Ignatieva en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y por la Dra. María Cecilia Colombi en California en la Universidad de California Davis (UCD).

subcorpus de académicos (SCA). La revista *Anuario de Letras. Lingüística y Filología* así como *Acta Poética* fueron las fuentes de las cuales se obtuvo el subcorpus mencionado; ambas publicaciones están relacionadas con la comunidad académica estudiada puesto que ambas se desarrollan dentro de la UNAM desde el Instituto de Investigaciones Filológicas.

Cabe mencionar que, como la recolección de documentos estudiantiles remite a un corpus ya elaborado, la temática y los títulos de los textos del SCE es variado, donde se abordan obras como *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, *Utopía*, *El Aleph*, *El cobrador*, etc., y temas como la belleza, la locura, la libertad, el amor, construcción de personajes, entre otros. Asimismo, los documentos que conforman el SCA son diversos en temática y obras abordadas. Esta variedad, lejos de obstruir los fines de esta investigación, se considera que puede enriquecer el análisis, ya que el objetivo se centra en la escritura académica del área de literatura en general, por lo que la diversidad puede aportar datos que proporcionen justamente una visión más amplia de las producciones textuales reales de la comunidad en cuestión.

2.5 Unidad de análisis

Para el estudio de los documentos del corpus se tomó como unidad de análisis la cláusula, ya que es el elemento de mayor rango en el nivel léxico-gramatical en LSF. Como recordará el lector, la cláusula es observada bajo diferentes sistemas según cada metafunción: Sistema Temático, Sistema de TRANSITIVIDAD y Sistema de Modo para las metafunciones textual, ideacional e interpersonal respectivamente. Para los fines de esta investigación, se abordará dicha unidad desde la metafunción ideacional ya que el Sistema de TRANSITIVIDAD es de donde parte este análisis según los objetivos planteados.

En el mencionado sistema, la cláusula está conformada por un Proceso y los elementos que se organizan alrededor de él: Participantes y Circunstancias (véase Marco Teórico). Bajo estos componentes, cada texto fue dividido en cláusulas y cada una de ellas fue abordada con el procedimiento que se describe a continuación.

2.6 Procedimiento

2.6.1 Procedimiento en el análisis del Sistema de transitividad

Cada uno de los textos que conforman el SCE fue numerado sin un criterio de orden específico (E1, E2, E3, etc.), después, estos documentos fueron divididos en cláusulas dentro de una base de datos en Excel, donde dichas cláusulas fueron contabilizadas y analizadas de la siguiente manera.

Las cláusulas de cada ensayo fueron ordenadas por párrafo (P1, P2, P3, etc.) y orden de aparición para facilitar su ubicación y fueron contabilizadas en una tabla para obtener la frecuencia de cláusulas. Después, los procesos de cada cláusula fueron identificados y clasificados de acuerdo con el Sistema de TRANSITIVIDAD de la Lingüística Sistémico-Funcional según su contenido semántico en: materiales, mentales, relacionales, verbales, conductuales y existenciales. Lo anterior se organizó en un formato como el que se presenta en la Tabla 2.1:

Párrafo	Cláusula	Proceso	Tipo de proceso	Finita/No Finita
---------	----------	---------	-----------------	------------------

Tabla 2.1 Formato para base de datos del análisis de transitividad

Se realizó posteriormente el conteo de frecuencias por ensayo de cada tipo de proceso para obtener el conteo general en el SCE, estos resultados fueron

presentados en una tabla con el formato que se muestra en la Tabla 2.2. El mismo procedimiento se realizó para el *subcorpus* de referencia (SCA).

Procesos	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Total
Materiales													
Mentales													
Relacionales													
Verbales													
Conductuales													
Existenciales													
Total													

Tabla 2.2 Formato para el conteo de tipo de procesos en cada ensayo

Se mostraron posteriormente, en dos tablas, los resultados anteriores de ambos *subcorpus*: se realizó una tabla para mostrar el conteo de cláusulas finitas y no finitas en el SCA y en el SCE; también se presentó una tabla para mostrar las cantidades de tipos de procesos en ambos *subcorpus* con los porcentajes correspondientes. Finalmente, con los datos porcentuales se realizó una gráfica para describir esta información y se continuó con el análisis del Sistema de Actitud.

2.6.2 Procedimiento en el análisis del Sistema de Actitud

Las cláusulas revisadas en el primer análisis junto con la clasificación del tipo de proceso que poseen fueron retomadas para la construcción de una nueva base de datos en Excel. Aquí se separaron las cláusulas que no poseían valoración respecto al Sistema de Actitud y fueron abordadas las que sí presentaban valoración de este tipo. En cada una de las cláusulas valorativas fue analizada la siguiente información:

- Tipo de evaluador. Refiere al emisor de la evaluación, que puede ser el autor del texto (estudiante o académico) o algún otro (autores referidos, personajes de la obra literaria en cuestión, etcétera)
- Polaridad. Refiere a si la valoración que se realiza es positiva o negativa.
- Tipo de valoración. Como recordará el lector respecto al capítulo de Marco Teórico, el Sistema de ACTITUD presenta tres subsistemas: Afecto, Juicio y Apreciación, a su vez, estos rubros se subdividen en *infelicidad/felicidad*, *inseguridad/seguridad*, *insatisfacción/satisfacción* e *inclinación/no inclinación* para Afecto; *estima social* y *sanción social* para Juicio; *reacción*, *composición* y *valuación* para Apreciación.
- Tipo de realización. Aquí se indica cómo es realizada lingüísticamente la valoración en cuestión. Las realizaciones posibles son cinco: grupo nominal, atributo, adjunto, proceso y cláusula proyectada.

Esta información fue organizada en el formato que se muestra en la Tabla 2.3.

Párrafo	Proceso	Tipo	Evaluador	Polaridad	Actitud	Realización	Cláusula
---------	---------	------	-----------	-----------	---------	-------------	----------

Tabla 2.3. Formato para base de datos de análisis de valoración

Posteriormente se realizó el conteo de cada uno de los puntos anteriores y se obtuvieron los porcentajes de los mismos para la realización de gráficas y su descripción. El desglose de la organización de estos datos del SCE se presenta a continuación:

- Se contabilizaron las cláusulas valorativas y las no valorativas; los resultados porcentuales de estos datos fueron graficados y descritos posteriormente. También se realizó una descripción más detallada por medio de una tabla con las frecuencias de cláusulas valorativas por ensayo.

- Se contabilizó la polaridad en las cláusulas valorativas y de su frecuencia se obtuvieron los porcentajes correspondientes, con esta información se realizaron gráficas para presentar la descripción de los datos.
- Se contabilizó el tipo de evaluador de cada cláusula y fue obtenido el resultado porcentual; con estos porcentajes se realizó una gráfica la cual fue descrita.
- El tipo de proceso en cada cláusula valorativa fue contabilizado, se obtuvieron los porcentajes correspondientes al SCA en total así como por cada ensayo; se realizó una descripción de estos resultados que fueron acompañados de una gráfica sobre los resultados generales en el *subcorpus* y una tabla con los resultados por ensayo.
- Se contabilizó el tipo de valoración según el Sistema de ACTITUD (Afecto, Juicio o Apreciación) y los resultados fueron presentados en una tabla; con estas frecuencias se obtuvieron los datos porcentuales y se presentaron a modo de gráfica, la cual sirvió para complementar su descripción.
- Cada cláusula valorativa también fue clasificada de forma más delicada según el tipo de valoración del Sistema de Actitud. Así, se presentó por cada subsistema una tabla con los resultados y una gráfica con los porcentajes correspondientes.
- Se realizó el conteo de tipo de realización en que se presentaron las cláusulas valorativas y el porcentaje obtenido fue presentado en una gráfica para complementar la descripción de estos datos.

El mismo procedimiento se realizó para el *subcorpus* de referencia (SCA). Después se realizó la correlación entre los datos presentados en el análisis de los sistemas de TRANSITIVIDAD y ACTITUD del SCE, los cuales se organizaron en una tabla donde se

muestra la cantidad de cláusulas según el tipo de valoración por cada tipo de proceso en el formato que se presenta en la Tabla 2.4.

Valoración	Materiales	Relacionales	Mentales	Verbales	Conductuales	Existenciales
Apreciación						
Juicio						
Afecto						
Total						

Tabla 2.4 Formato para la correlación de datos

Se obtuvieron los porcentajes de los tipos de valoración al dividir la cantidad de cláusulas de afecto, juicio y apreciación entre el total de cláusulas valorativas en cada tipo de proceso. Estos resultados fueron representados en una gráfica que ayudó a integrar la descripción de la correlación, para después proceder a la discusión del análisis realizado en esta investigación. Este procedimiento fue realizado también en el SCA.

2.7 Validez y confiabilidad

Como se ha mencionado, en el presente estudio se abordaron textos producidos por estudiantes y académicos. Los documentos fueron obtenidos, en el caso del SCE, de un proyecto anterior sobre escritura académica en donde (entre otros textos académicos de licenciatura) se recolectaron ensayos de alumnos de literatura para la creación de una base de datos (CLAE, 2009) justificada y validada por las autoridades implicadas en dicho proyecto. Respecto a los textos que conforman al SCE, como se ha hecho referencia más arriba, éstos fueron recolectados de revistas arbitradas, es decir, los textos poseen el respaldo de un comité académico, y son de acceso libre, así, los datos estudiados aquí son productos auténticos de las comunidades estudiantil y académica

Además, el análisis realizado es válido y riguroso ya que, como se ha apuntado en esta sección, cada documento fue analizado sin excepción siguiendo los puntos mencionados, el mismo rigor fue aplicado en el conteo y porcentajes de las frecuencias de los aspectos lingüísticos estudiados; asimismo, el análisis fue revisado en varias ocasiones para corroborar los resultados y fue examinado por un experto en sesiones de revisión constantes. Todo lo anterior proporciona evidencia confiable para describir las características de la escritura académica, así como para la interpretación, comparación y discusión de los datos.

Los resultados del análisis del Sistema de TRANSITIVIDAD serán descritos en este capítulo y posteriormente se abordará el estudio realizado del Sistema de ACTITUD. El primer acercamiento, por lo tanto, se enfoca en la identificación de los recursos utilizados en la muestra de escritura académica desde la metafunción experiencial, por medio de la clasificación del tipo de procesos utilizados y el conteo de los mismos; mientras que en el segundo acercamiento se explora el tipo de valoración que exponen los estudiantes y académicos, es decir, su posicionamiento. Como el lector recordará, cada uno de estos análisis examina respectivamente dos esferas de significado dentro de la teoría Sistémico Funcional: el significado experiencial, cuyo contenido refiere a la experiencia del hablante sobre mundo interno y externo, y el significado interpersonal, que corresponde al posicionamiento e interacción entre hablantes.

3.1 Análisis del sistema de TRANSITIVIDAD

Como se comentó anteriormente, se realizará a continuación la descripción del análisis del Sistema de TRANSITIVIDAD en los textos que conforman los *subcorpora* estudiados en esta investigación, dicha descripción abordará: la longitud por cláusulas de cada ensayo, la cantidad de cláusulas finitas y no finitas presentes, la cantidad de tipos de proceso según el Sistema de TRANSITIVIDAD que figuran en dichas cláusulas, así como los valores porcentuales de cada proceso en ambos *subcorpora*.

3.1.1 Análisis del sistema de TRANSITIVIDAD en el SCE

El *subcorpus* de estudiantes (SCE) está conformado por 1988 cláusulas, de las cuales 1434 corresponden a cláusulas finitas y 554 a cláusulas no finitas. El resultado por cada ensayo se puede observar en la Tabla 3.1.

Ensayo	Núm. de cláusulas
E1	77
E2	146
E3	141
E4	89
E5	329
E6	115
E7	213
E8	150
E9	287
E10	162
E11	185
E12	94
Total	1988

Tabla 3.1 Cláusulas por ensayo del SCE

Se puede apreciar que los textos que conforman este *subcorpus* presentan una longitud variada. Observamos, por ejemplo, que el ensayo de mayor longitud es E5, el cual presenta 329 cláusulas, mientras que E1 es el de menor longitud al estar conformado por 77. La media por ensayo corresponde a 165.66 cláusulas. En cuanto al resultado de los tipos de procesos en cada ensayo, éste se puede observar en la Tabla 3.2.

Procesos	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Total
Materiales	15	59	71	32	163	67	111	62	178	83	88	53	982
Relacionales	26	31	48	25	59	18	51	32	63	29	53	22	457
Mentales	21	39	8	20	65	19	20	23	20	32	17	6	290
Verbales	11	16	8	3	24	7	14	19	21	9	15	11	158
Conductuales	1	1	1	6	9	3	11	8	1	5	6	0	52
Existenciales	3	0	5	3	9	1	6	6	4	4	6	2	49
Total	77	146	141	89	329	115	213	150	287	162	185	94	1988

Tabla 3.2 Frecuencia de procesos en cada ensayo del SCE

Se puede apreciar en los datos anteriores que los procesos materiales son los más recurrentes (982) seguidos por los relacionales (457), los mentales (290) y los verbales (158). Son menos frecuentes los procesos conductuales (52) y los procesos existenciales (49). Una observación más puntual de la Tabla 2 permite observar varias particularidades, por ejemplo, aunque los procesos materiales se presentan en mayor medida, esto no sucede de forma unitaria ya que, en E1, los procesos relacionales son los más recurrentes. También se aprecia que los mentales y relacionales alternan entre los segundos y terceros tipos de procesos más frecuentes: E2, E5, E6 y E10 tienen en segundo y tercer lugar los procesos mentales y relacionales respectivamente, mientras que para E3, E4, E7, E8, E9, E10 y E11 el orden es inverso: relacionales y mentales. En dos de los ensayos se observan datos diferentes a los demás: E1 tiene como segundo proceso más frecuente los mentales y como tercero los materiales, y E3 tiene tanto procesos mentales como verbales como segundos más recurrentes. Los procesos verbales suelen ser el cuarto tipo más recurrente, como ocurre en E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10 y E11, pero en E3 son los procesos existenciales los que ocupan el cuarto puesto y en E12 aparecen en este lugar los procesos mentales. Los dos procesos menos frecuentes alternan entre conductuales y existenciales. En cinco ensayos se muestran datos distintos: en E5 y E11 ambos procesos (conductuales y existenciales) se presentan en la misma cantidad; en E4 los procesos verbales y existenciales son por igual los menos

frecuentes; en E2 no hay ocurrencias de procesos existenciales y en E12 no hay aparición de procesos conductuales.

3.1.2 Análisis del sistema de TRANSITIVIDAD en el SCA

El *subcorpus* de académicos (SCA) está conformado por 1713 cláusulas, de las cuales 1280 son cláusulas finas y 433 no finitas. El total de cláusulas por ensayo se puede apreciar en la Tabla 3.3.

Ensayo	Núm. de cláusulas
E1	342
E2	374
E3	366
E4	195
E5	436
Total	1713

Tabla 3.3 Cláusulas por ensayo del SCA

Se puede observar en la Tabla 8 que el contenido de la mayoría de los textos oscila entre 300 y 400 cláusulas, a excepción de E4, donde se presentan solamente 195 cláusulas. La medida de cláusulas por ensayo media corresponde a 342.6. La cantidad de tipos de procesos en cada ensayo se aprecia en la Tabla 3.4.

	E1	E2	E3	E4	E5	Total
Material	226	242	219	112	315	1114
Relacional	38	68	68	42	44	260
Mental	35	19	41	23	32	150
Verbal	33	30	29	14	36	142
Conductuales	6	11	4	4	7	32
Existenciales	4	4	5	0	2	15
Total	342	374	366	195	436	1713

Tabla 3.4 Frecuencia de procesos en cada ensayo del SCA

En estos datos se muestra que los cuatro procesos más comunes en orden de mayor a menor son: materiales (1114), relacionales (260), mentales (150) y verbales (142). Los procesos menos comunes son los conductuales (32) y existenciales (15). Es de notar que los procesos materiales y relacionales aparecen (en dicho orden) sin excepción como los dos más recurrentes en cada ensayo del SCA. Los siguientes dos procesos más frecuentes alternan entre los verbales y los mentales: E1, E3 y E4 tienen en tercer lugar los procesos mentales y en cuarto los verbales, en E2 y E5 el orden es inverso. Cabe mencionar que en E1 las ocurrencias que diferencian en cantidad a los procesos relacionales, mentales y verbales son en realidad muy pocas (38, 35 y 33 ocurrencias respectivamente). Los procesos menos recurrentes en la mayoría de los ensayos son los conductuales y existenciales, excepto en E3, donde el orden es inverso. Otro dato particular se puede observar en E4, donde no se encuentran procesos existenciales.

3.1.3 Análisis comparativo del sistema de TRANSITIVIDAD en el SCE y en el SCA

El corpus analizado está conformado por una base de datos de 3701 cláusulas totales (1988 del SCE y 1713 del SCA), de las cuales 987 corresponden a cláusulas no finitas y 2714 a cláusulas finitas. El desglose de cláusulas finitas y no finitas puede observarse en la Tabla 3.5.

	No finitas	Finitas
SCE	433	1434
SCA	554	1280
Total	987	2714

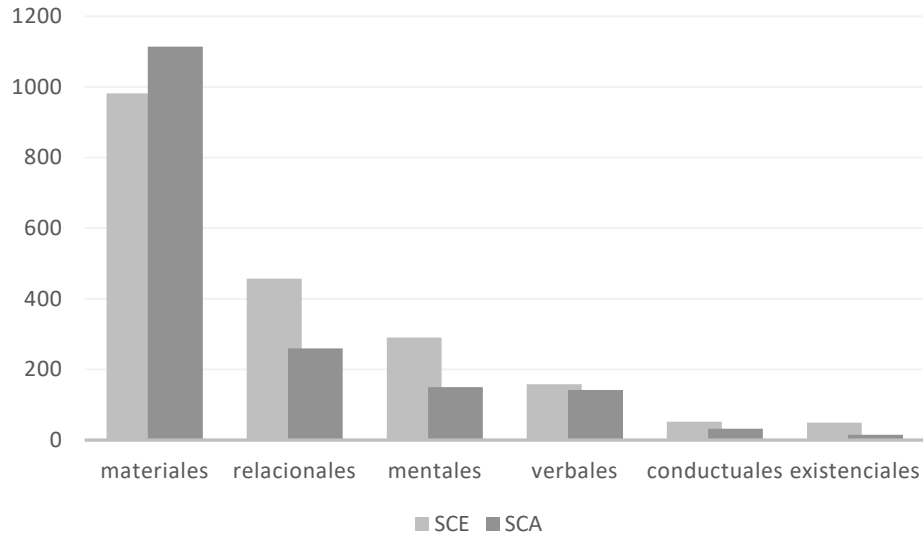
Tabla 3.5 Tipo de cláusulas de estudiantes y académicos

Asimismo, la revisión de los procesos en cada una de estas cláusulas se puede observar en la Tabla 3.6, donde se vislumbra la frecuencia de cada tipo de proceso en el SCE y en el SCA, así como su porcentaje correspondiente.

	SCE		SCA	
materiales	982	49%	1114	65%
relacionales	457	23%	260	15%
mentales	290	15%	150	9%
verbales	158	8%	142	8%
conductuales	52	3%	32	2%
existenciales	49	2%	15	1%
Total	1988	100%	1713	100%

Tabla 3.6 Frecuencia y porcentaje de tipos de procesos

Se puede observar en el SCE que los procesos materiales, relacionales, mentales y verbales son los más recurrentes, con 49%, 23%, 15% y 8% del total de cláusulas de dicho *subcorpus* (1988) respectivamente. Los procesos conductuales y existenciales son los dos menos frecuentes, al representar 3% y 2% del total en el SCE. El orden de ocurrencia de tipos de procesos es el mismo en el SCA, donde se encuentra una notoria preponderancia de los procesos materiales, los cuales representan 65% respecto al total de este *subcorpus* (1713 cláusulas). Los siguientes procesos más recurrentes son relacionales (15%), mentales (9%) y verbales (8%). Los procesos conductuales y existenciales son también en este *subcorpus* los menos comunes, con 2% y 1% de ocurrencia respecto al total en el SCE. Estas cifras se encuentran visualmente representadas en la Gráfica 3.1, donde se aprecia mejor lo descrito anteriormente, en especial, el predominio de los procesos materiales y la poca frecuencia de los procesos conductuales y existenciales.



Gráfica 3.1 Frecuencias de procesos en los *subcorpora* SCE y SCA

3.2 Análisis del sistema de ACTITUD

A continuación se presenta la descripción de los resultados obtenidos del análisis del Sistema de ACTITUD en los textos de los *subcorpora* correspondientes, donde se abordan los siguientes aspectos: el contraste de cantidad entre cláusulas valorativas y sin valoración de los textos, la cantidad de cláusulas valorativas presentes en cada ensayo, la polaridad de dichas valoraciones, el tipo de evaluador que las emite, los tipos de cláusulas empleadas en las valoraciones y sus cantidades correspondientes en cada texto, el uso que se hace de cada subsistema dentro del Sistema de ACTITUD, el conteo detallado de cada uno de éstos así como el tipo de realizaciones lingüísticas de las cláusulas valorativas.

3.2.1 Análisis del Sistema de ACTITUD en el SCE

De las 1988 cláusulas que conforman el SCE, 784 corresponden a cláusulas con valoración de actitud¹⁶, como se puede observar en la Gráfica 3.2.



Gráfica 3.2 Cláusulas con y sin valoración en el SCE

Se puede apreciar que la presencia de las cláusulas valorativas en el SCE es amplia, ya que representa 39% del total de cláusulas. A su vez, 61% (1204 cláusulas) de este *subcorpus* no presenta valoración de actitud. En cuanto a los resultados particulares de cada ensayo, éstos se pueden apreciar en la Tabla 3.7.

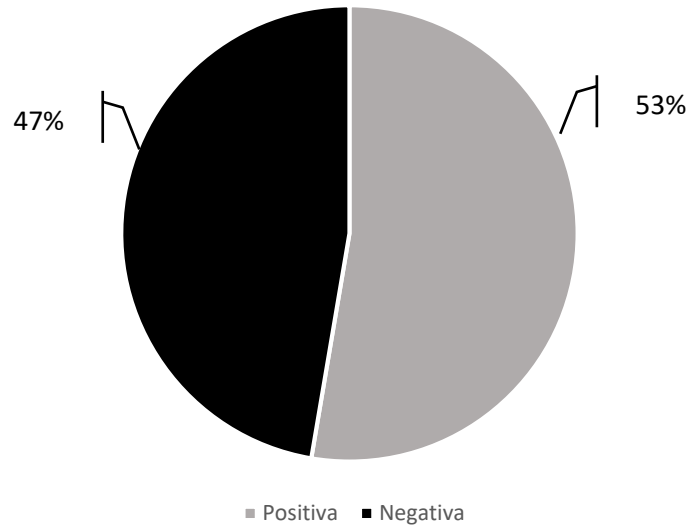
¹⁶ Como recordará el lector, el estudio de valoración que se realizó corresponde únicamente al Sistema de ACTITUD, no se abordan los sistemas de Gradación y Compromiso, por lo que a partir de aquí las referencias a la valoración corresponderán a dicho sistema.

	Cláusulas con valoración
E1	46
E2	45
E3	43
E4	35
E5	96
E6	63
E7	82
E8	108
E9	87
E10	77
E11	64
E12	38
Total	784

Tabla 3.7 Frecuencia de cláusulas con valoración por ensayo en el SCE

Como se puede observar, la cantidad de cláusulas valorativas varía en cada ensayo: el texto con menor cantidad es E4, ya que presenta 34 cláusulas, y el ensayo con mayor cantidad de valoración es E8, el cual presenta 108.

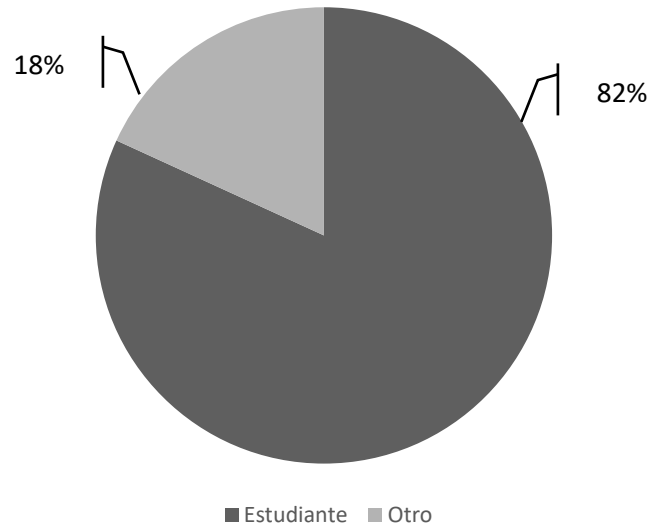
Respecto a la polaridad que se presenta en las cláusulas con valoración, los estudiantes emplean en su mayoría valoraciones positivas, ya que 413 cláusulas corresponden a la polaridad de este tipo, mientras que 371 tienen polaridad negativa.



Gráfica 3.3 Polaridad en cláusulas valorativas del SCE

Como se puede apreciar en la Gráfica 3.3, la valoración positiva representa 53% de las cláusulas totales en el SCE, y la valoración negativa corresponde a 47%; sin embargo, la preponderancia de cláusulas con valoración positiva no está muy alejada de las cifras de la valoración negativa.

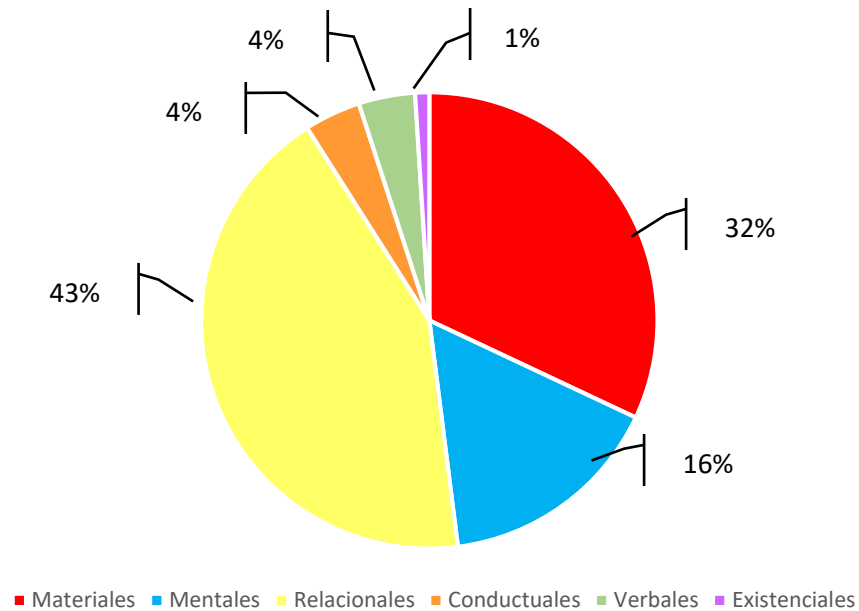
Cabe mencionar que quien emite estas evaluaciones no siempre es directamente el estudiante, en ocasiones se describe en el texto lo que un personaje, un autor o cualquier otro agente externo evalúa sobre algo o alguien. Respecto a esto, se puede observar en la Gráfica 3.4 el porcentaje correspondiente al tipo de evaluador en el SCE.



Gráfica 3.4 Tipo de evaluador en el SCE

Se puede apreciar que en los ensayos de este *subcorpus* los estudiantes realizan las evaluaciones en la mayoría de las cláusulas valorativas: 644 cláusulas que corresponden al 82% de la valoración en el SCE; el 18% restante equivale a 140 cláusulas donde el evaluador es otro diferente al alumno.

Como recordará el lector respecto al capítulo de Metodología, se contabilizaron los tipos procesos que figuran dentro de las cláusulas valorativas en relación con el Sistema de ACTITUD. En el SCE se encuentran 784 cláusulas con valoración, de las cuales 334 son cláusulas relacionales, 253 materiales y 127 mentales, las cuales conforman los tres tipos de cláusulas más frecuentes en este *subcorpus*. Las cláusulas verbales (35), conductuales (30) y existenciales (5) son las menos comunes. En la gráfica 3.5 se pueden apreciar los porcentajes correspondientes a estos datos.



Gráfica 3.5 Tipos de cláusulas en el SCE

Las cláusulas relacionales, materiales y mentales son las más empleadas en los textos de los estudiantes, ya que representan respectivamente 43%, 32% y 16% del total de cláusulas valorativas del SCE. El resto de las cláusulas son empleadas en menor medida, con únicamente 4% de uso tanto para verbales como para conductuales y sólo 1% para existenciales.

Lo anterior atiende a una visión general del SCE, sin embargo, al observar particularmente los resultados de cada ensayo en la Tabla 3.8, se presentan algunas variaciones: aunque en la mayoría de los textos las cláusulas relacionales son las más frecuentes (E1, E2, E3, E4, E7, E8, E10, E11 y E12), en algunos ensayos son las cláusulas materiales las más empleadas, así sucede en E5, E6 y E9. Las segundas cláusulas más usadas varían entre materiales (E3, E7, E8, E10, E11 y E12), mentales (E1, E2 y E4) y relacionales (E5, E6 y E9). En el tercer puesto alternan las cláusulas mentales (E3, E5, E6, E7, E8, E9, E10 y E11) y materiales (E1, E2, E4), cabe mencionar que E12 se presenta como el único caso en donde las cláusulas verbales ocupan esta posición. En cuarto lugar, son recurrentes las cláusulas verbales, ya

que ocupan este puesto en casi todos los ensayos, excepto en E12, donde en su lugar aparecen las cláusulas mentales, y E11, que presenta la particularidad de no tener ocurrencias de ningún tipo de cláusula después del tercer lugar. Las cláusulas conductuales y existenciales son las menos recurrentes, incluso, hay textos en los que éstas no tienen ninguna ocurrencia: E1, E2, E3, E4, E6, E7, E9, E10 y E11 no presentan cláusulas existenciales, y no hay cláusulas conductuales en E3, E9, E10, E11 y E12. Cabe mencionar que en un caso (E11) tampoco hay aparición de cláusulas verbales.

Cláusulas	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	Total
Materiales	5	5	16	6	39	27	20	27	41	30	25	12	253
Mentales	13	14	3	10	22	11	11	18	6	12	6	1	127
Relacionales	18	19	22	15	31	15	42	47	38	32	33	22	334
Verbales	7	4	2	1	1	2	1	10	2	3	0	2	35
Conductuales	3	3	0	3	1	8	8	4	0	0	0	0	30
Existenciales	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	1	5
Total	46	45	43	35	96	63	82	108	87	77	64	38	784

Tabla 3.8 Frecuencia de procesos en cláusulas con actitud en el SCE

3.2.1.1 Análisis de los subsistemas de Afecto, Juicio y Apreciación en el SCE

Respecto al Sistema de Actitud, como recordará el lector, éste es conformado por tres subsistemas: Afecto, Juicio y Apreciación, el primero refiere a los recursos empleados para expresar emociones, como se aprecia en los ejemplos¹⁷ (1) y (2).

(1) la cuerda parece venir sin peso pero al momento **se alegran** de sentir un bulto pesado. [E5]

¹⁷ Todos los ejemplos aquí mencionados provienen de los textos del SCE, y se indica entre corchetes el ensayo al que pertenece cada uno con la rotulación que se explicó en Metodología: [E1, E2, E3...].

(2) en una sola línea, Borges expresa **el dolor**. [E8]

Por un lado, en el ejemplo (1) se muestra actitud positiva de *felicidad*; por otro lado, en el ejemplo (2) se manifiesta actitud también de *felicidad*, pero de polaridad negativa.

El subsistema de Juicio conlleva las evaluaciones realizadas socialmente hacia los individuos, por ejemplo, la capacidad mental en (3) o al contrario, la poca capacidad en el ejemplo (4)

(3) Don Quijote tiene **una gran claridad mental** [E7]

(4) Borges asiste puntualmente a casa de Carlos Argentino, [...] **pésimo poeta** [E8]

La evaluación realizada sobre elementos de índole no humana (diferentes a los sentimientos o juicios sociales que ya se han ejemplificado) corresponden al subsistema de Apreciación, éstos pueden involucrar cuestiones de relevancia como en (5) o de estética, como en el ejemplo (6):

(5) [El Quijote] es **la obra madre de los recursos literarios modernos** [E1]

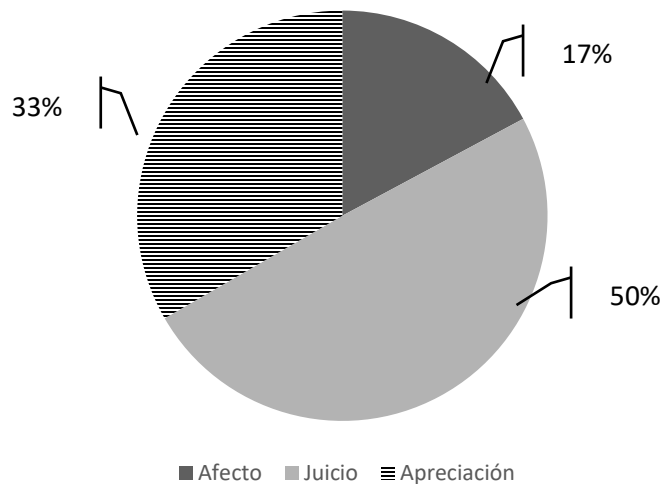
(6) la obra de Cervantes es sin duda **uno de los libros mas [sic] ricos que he leído** [E2]

La frecuencia de uso de los subsistemas mencionados se puede apreciar en la Tabla 3.9.

Sistema de ACTITUD	Cláusulas
Afecto	136
Juicio	386
Apreciación	262
Total	784

Tabla 3.9 Frecuencia de subsistemas de ACTITUD en el SCE

El subsistema más recurrente en el SCE es el de Juicio, con 386 cláusulas (50%), seguido por el subsistema de Apreciación, con 262 cláusulas (33%), y finalmente, el subsistema menos recurrente es el de Afecto, con sólo 136 cláusulas (17%). En la Gráfica 3.6 se pueden apreciar estos datos.



Gráfica 3.6 Uso del Sistema de ACTITUD en el SCE

En el análisis más detallado del total de cláusulas valorativas por afecto (136) se abordaron las evaluaciones por *felicidad*, *inclinación*, *seguridad* y *satisfacción* que componen este subsistema. En las cláusulas valorativas de tipo *felicidad*, como se revisó en el capítulo de Marco Teórico, se involucran sentimientos, como el sufrimiento y el amor ejemplificados en (7) y (8):

(7) pero Luscinda estaba casada con Cardenio, quien **sufría** su amor [E1]

(8) aun así, Don Quijote la **quiere** [E1]

Las cláusulas que refieren a emociones como temor o deseo corresponden al rubro de *inclinación*, como se muestra en los ejemplos (9) y (10):

(9) el fiel escudero **teme** que su amo descubra su desobediencia [E6]

(10) **Este deseo** la acosa [E10]

La valoración por *seguridad* conlleva sentimientos de confianza o duda, como en los ejemplos (11) y (12) respectivamente.

(11) y así **no duda** en también hacerse de un hechicero. [E5]

(12) poco a poco **comienza a dudar** de lo que su amo dice. [E5]

Las cláusulas valorativas de tipo *satisfacción* son como las que se ejemplifican en (13) y (14), donde se expresan emociones relacionadas con completitud e incompletitud o decepción.

(13) es el momento crítico, como el consecuente aprendizaje y experimentación de la vida, como lo que podría parecernos **un frustrante o** [sic] **desenlace** [E10]

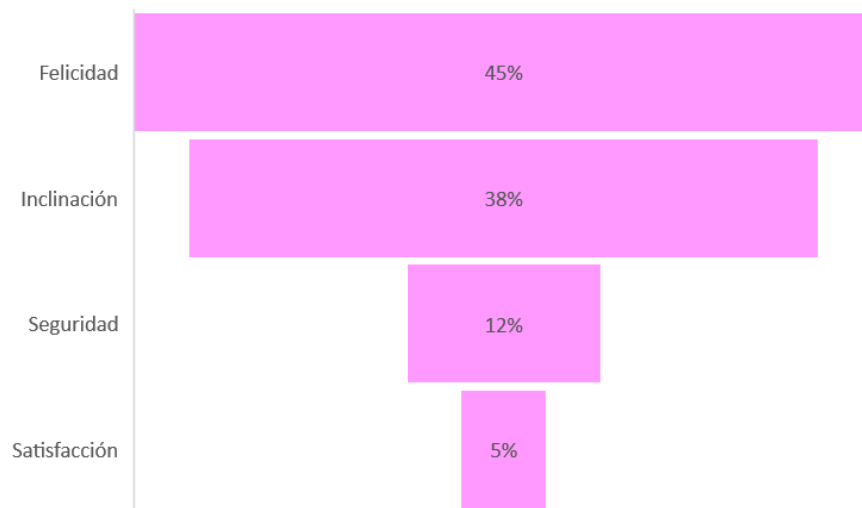
(14) se vive con la esperanza de poder encontrar a aquél que pueda brindarle estos elementos **para poderse sentir "completo"** [E11]

Los resultados de estos rubros del subsistema de Afecto se muestran en la Tabla 3.10, donde se puede observar que las valoraciones de tipo *felicidad* e *inclinación* son las más empleadas en los textos de estudiantes, al presentarse en 61 y 52 cláusulas valorativas respectivamente, las cuales representan 45% y 38% respecto al total de este subsistema.

Subsistema de Afecto	Cláusulas
Felicidad	61
Inclinación	52
Seguridad	16
Satisfacción	7
Total	136

Tabla 3.10 Frecuencia de cláusulas según el tipo de valoración en subsistema de Afecto en el SCE

Los dos tipos de valoraciones por afecto menos comunes son: *seguridad* con 16 cláusulas y *satisfacción* con 7 cláusulas, las cuales representan 12% y 5% (respectivamente) del total mencionado. Los porcentajes correspondientes a este subsistema pueden observarse en la Gráfica 3.7.



Gráfica 3.7 Porcentajes de tipos de valoración en el subsistema de Afecto en el SCE

Respecto al subsistema de Juicio, se encuentran valoraciones de *estima social* y *sanción social*. Las de *estima social* pueden referir a la tenacidad o la falta de conocimientos de alguien, como se observa respectivamente en los ejemplos (15) y (16).

(15) [el Quijote] es **capaz también de embestir a los leones** sin miedo [E5]

(16) quien tenia [sic] estudios en la poesía y en la literatura, pero **no sabia** [sic] de la importancia y dedificultad [sic] que implicaban los principios caballerescos [E7]

En las valoraciones por *sanción social* se pueden encontrar ejemplos como (17) y (18), donde se expresa evaluación del comportamiento por integridad:

(17) el mismo Don Quijote puede ser tomado **como un rufián** [E7]

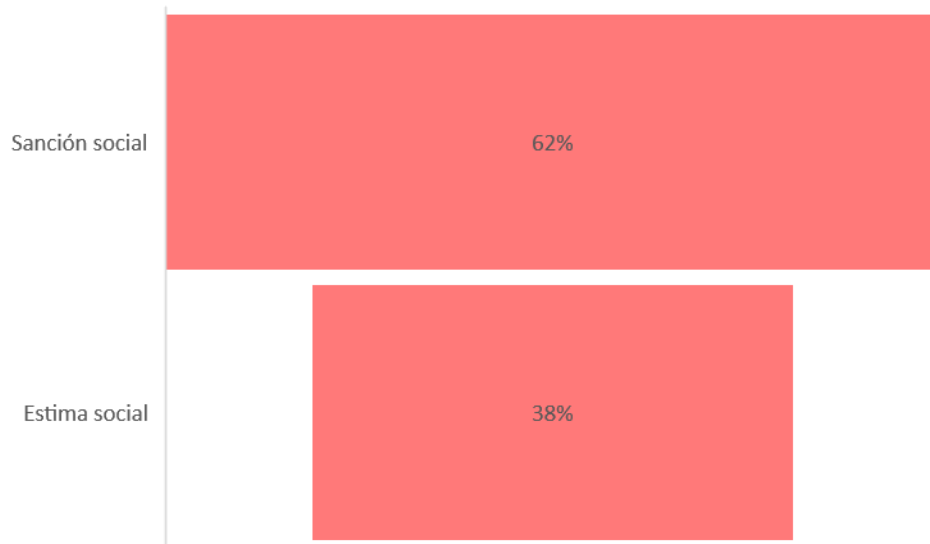
(18) Don Quijote es también **un justiciero** [E8]

Los resultados específicos de cada tipo de valoración del subsistema Juicio de pueden apreciarse en la Tabla 3.11.

Subsistema de Juicio	Cláusulas
Sanción social	238
Estima social	148
Total	386

Tabla 3.11 Frecuencia de cláusulas según el tipo de valoración en subsistema de Juicio en el SCE.

De los dos apartados que conforman este subsistema, se encuentran 238 cláusulas con valoración de tipo *sanción social* y 148 de tipo *estima social*; en porcentaje respecto al total de cláusulas por juicio (386) los datos anteriores corresponden a 62% de cláusulas por *sanción social* y 38% por *estima social*, como se puede observar en la Gráfica 3.8.



Gráfica 3.8 Porcentajes de tipos de valoración en el subsistema de Juicio en el SCE

El análisis más profundo del subsistema de Apreciación aborda las distintas valoraciones que pueden encontrarse aquí: *reacción*, *valuación* y *composición*. En las cláusulas por *reacción* se encuentran ejemplos como (19) y (20), donde se evalúan cosas de acuerdo a lo que provocan en quien emite la valoración según sus características:

(19)nos puede llevar a realizar **cosas magnificas** [E7]

(20) **su espantoso poema**, el de Argentino, ha sido premiado con el primer lugar [E8]

En los ejemplos (21) y (22) se expresa valoración por *valuación*, donde se abordan rubros de importancia y originalidad respectivamente:

(21) ha venido a representar **ya todo un modelo clásico para la literatura occidental** [E4]

(22) a la vez estos ideales son **caducos** [E11]

La valoración por *composición* se puede apreciar en (23) y (24), ya que en estos ejemplos se expresan cuestiones de claridad y complejidad:

(23) me he basado en dos tesis de maestría [...] **cuya amplitud y claridad**, así como la asesoría de la profesora Alejandra López Guevara brindada durante el curso, me fueron de gran ayuda [E9]

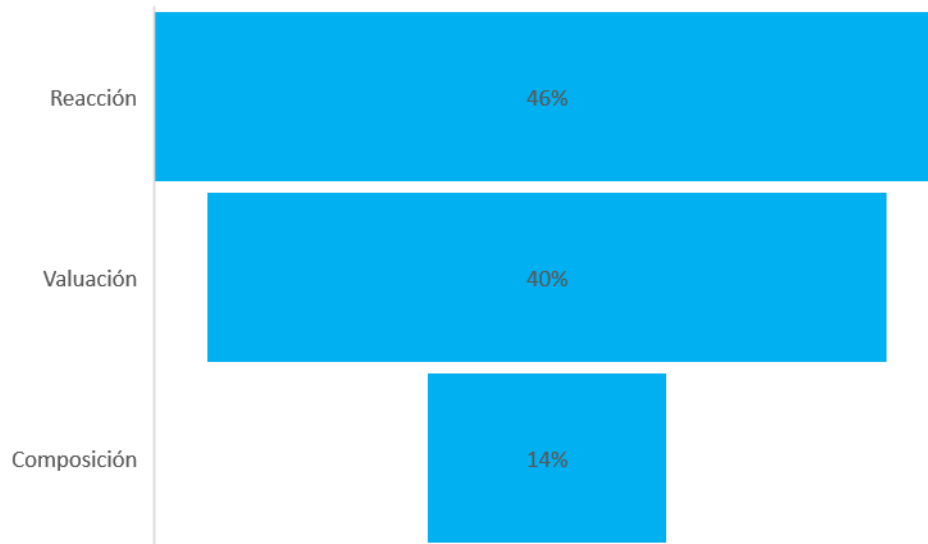
(24) Así como el amor es uno de los sentimientos más hermosos, también es **de los más complejos** [E11]

Los resultados de este análisis más minucioso arrojan que las cláusulas con valoración de tipo *reacción* (120) y *valuación* (104) son las más recurrentes en este rubro, mientras que las de tipo *composición* (38) son las menos comunes, como se muestra en la Tabla 3.12.

Subsistema de Apreciación	Cláusulas
reacción	120
valuación	104
composición	38
Total	262

Tabla 3.12 Frecuencia de cláusulas según el tipo de valoración en subsistema de Apreciación en el SCE

En la Gráfica 3.9 se pueden apreciar los porcentajes correspondientes a los datos anteriores, donde se corrobora que la mayoría de las valoraciones de este subsistema se encuentran en los tipos *reacción* (46%) y *valuación* (40%), ya que en conjunto suman 86% del total de cláusulas valorativas por apreciación.



Gráfica 3.9 Porcentajes de tipos de valoración en el subsistema de Apreciación en el SCE

3.2.1.2 Análisis de realizaciones lingüísticas en el SCE

Como ya se ha mencionado en capítulos anteriores, las valoraciones pueden tener distintos tipos de realización: grupo nominal, atributo, cláusula proyectada,

adjunto y proceso. En el ejemplo (25) se observa la valoración por apreciación que se realiza en el grupo nominal ‘una buena oportunidad’, y en el ejemplo (26) el grupo nominal ‘un verdadero caballero’ contiene la valoración por Juicio.

(25)[para Sancho] puede resultar **una buena oportunidad** [E5]

(26)él era **un verdadero caballero** [E5]

La realización por atributo se puede apreciar en los ejemplos (27) y (28), en el primero ‘bondadoso’ presenta la valoración de tipo juicio para un personaje, mientras que en (28) se muestra con el atributo ‘temerosos’ una valoración por afecto:

(27)Don Quijote se sabe **bondadoso** [E4]

(28)**temerosos** más Sancho que nuestro otro personaje, deciden subir la cuerda [E5]

En (29) y (30) se ejemplifican las valoraciones de juicio en forma de cláusula proyectada:

(29) digo que **la ambición del hombre supera su capacidad para lograr otro tipo de sociedad en la que se logre este bien común** [E3]

(30)esto nos hace pensar **que Don Quijote es un ser bueno** [E4]

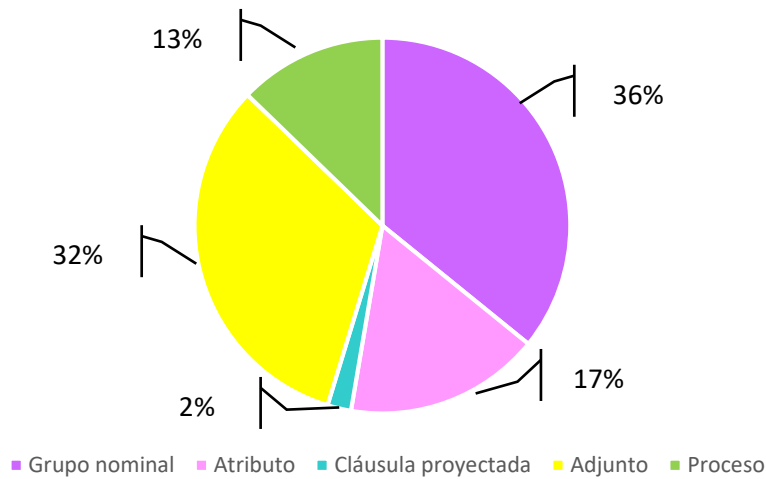
La realización de tipo adjunto se presenta en los ejemplos (31) y (32), en el primero se expresa una valoración de juicio y en el segundo de apreciación.

- (31) lo cual lo hace ver **como un loco** ante los demás [E4]
- (32) este es regresado **de forma un tanto grotesca** [E5]

Los ejemplos (33) y (34) muestran realizaciones lingüísticas de valoración en forma de proceso. En el primer ejemplo, se hace una valoración de juicio, y en el segundo de afecto.

- (33) El ingenio de Sancho lo **lleva a embaucar** a su amo [E6]
- (34) Así lo vive el personaje y así lo **padece** [E8]

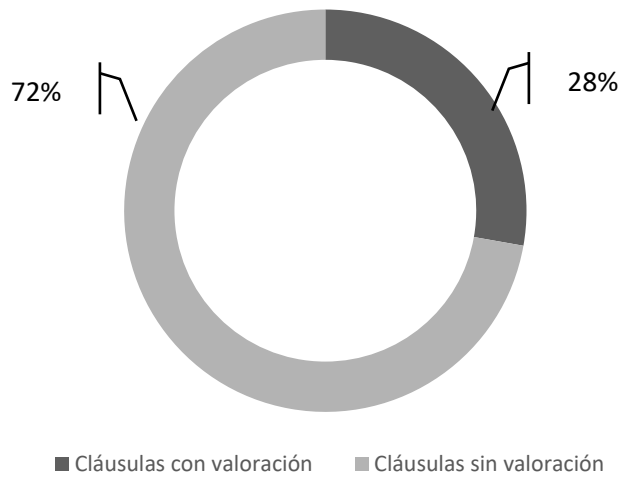
En el SCE, las realizaciones lingüísticas más recurrentes son grupos nominales y adjuntos, los cuales representan 36% (281 cláusulas) y 32% (255 cláusulas) del total de cláusulas en este *subcorpus* 17% de las valoraciones se realizan en forma de atributos y 13% como procesos, al aparecer de esta forma en 132 y 100 cláusulas respectivamente. Las cláusulas proyectadas son las menos usuales para realizar valoraciones, ya que corresponden al 2% del total de valoraciones, es decir, 16 cláusulas valorativas. Estos datos pueden apreciarse en la Gráfica 3.10.



Gráfica 3.10 Realizaciones lingüísticas de valoración en el SCE

3.2.2 Análisis del Sistema de ACTITUD en el SCA

El SCA está conformado por 1713 cláusulas, de éstas, 476 poseen valoración y 1237 son cláusulas sin valoración.



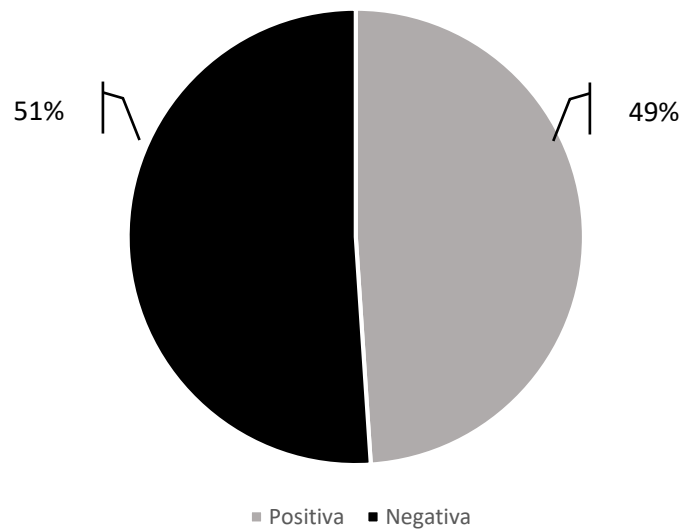
Gráfica 3.11 Cláusulas con y sin valoración en el SCA

En la Gráfica 3.11 se puede observar lo siguiente: del total de cláusulas en el SCA, sólo el 28% presenta valoración y 72% de las cláusulas en los textos de académicos no presenta ninguno de los tres subsistemas que conforman el Sistema de ACTITUD. En cuanto a los resultados particulares de cada ensayo, éstos se pueden apreciar en la Tabla 3.13.

	Cláusulas con valoración
E1	119
E2	89
E3	82
E4	70
E5	116
Total	476

Tabla 3.13 Frecuencia de cláusulas con valoración por ensayo en el SCA

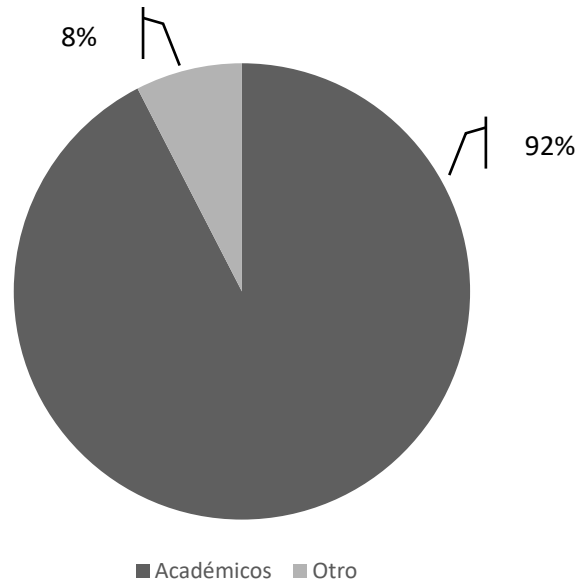
La cantidad de cláusulas valorativas varía en estos resultados particulares, sin embargo, la mayoría de los textos figura entre las 80 y 100 cláusulas, a excepción de E4, el cual es el texto con menor cantidad de valoración al presentar 70 cláusulas de este tipo. Respecto a la polaridad que aparece en las cláusulas valorativas, los académicos presentan una ligera tendencia hacia las valoraciones negativas, como se puede apreciar en la Gráfica 3.12.



Gráfica 3.12 Polaridad en las valoraciones en el SCA

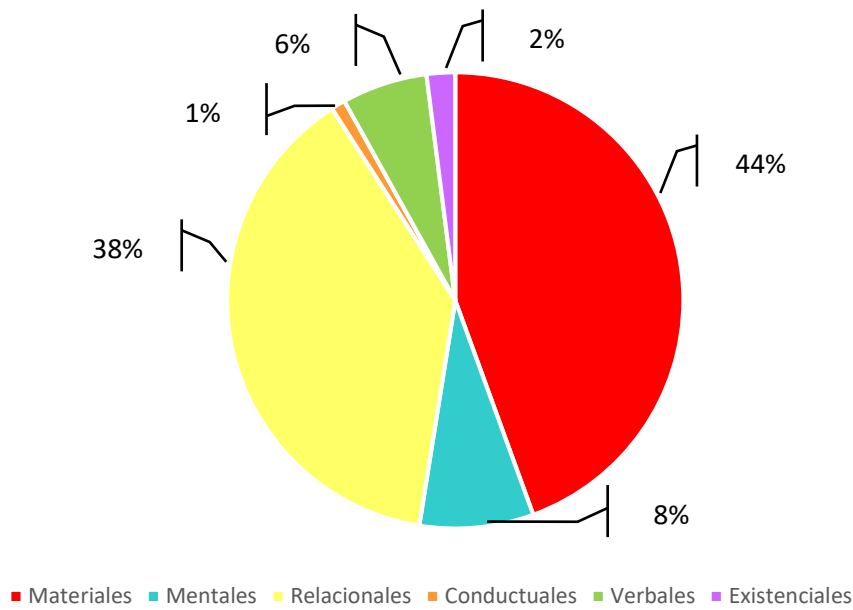
La diferencia entre polaridades en las valoraciones es muy poca, por lo que se puede decir que las valoraciones positivas (51%) y las negativas (49%) se presentan casi en la misma cantidad respecto al total de cláusulas con valoración en el SCA.

Respecto al tipo de evaluador en el SCA, se puede apreciar en la Gráfica 3.13 que la mayor parte de las cláusulas valorativas son realizadas directamente por los académicos: 92% (440 cláusulas) de las valoraciones son realizadas por los autores de los textos y el 8% restante (36 cláusulas) son atribuidas a evaluadores distintos a los académicos.



Gráfica 3.13 Tipo de evaluador en el SCA

De las 476 cláusulas valorativas revisadas en el SCA, 211 son cláusulas materiales, 180 relacionales, 39 mentales y 30 verbales, las cuales constituyen los 4 tipos de cláusulas más recurrentes al representar 44%, 38%, 8% y 6% (respectivamente) del total de cláusulas valorativas en este *subcorpus*. Las cláusulas existenciales y conductuales son las menos empleadas por académicos con 9 y 7 ocurrencias, es decir, sólo 2% y 1% del SCA. El porcentaje que corresponde a los datos anteriores se puede observar en la Gráfica 3.14.



Gráfica 3.14 Tipos de cláusulas en el SCA

La Tabla 3.14 nos permite una observación más detallada de cada ensayo y nos proporciona información variada respecto al empleo de los tipos de cláusulas con valoración: La mayoría de los textos presenta como cláusulas más comunes las materiales (E1, E4 y E5), sin embargo, hay ensayos donde las cláusulas más empleadas son las relacionales (E2, E3). Algo similar ocurre en cuanto a los segundos tipos de cláusulas más recurrentes, donde alternan también las cláusulas materiales (E2 y E3) y relacionales (E1, E4 y E5). Una mayor variación ocurre en el tercer puesto, donde se encuentran cláusulas mentales (E1, E3 y E4), existenciales (E2) y verbales (E5). Las cláusulas de tipo verbal tienen mayor presencia como cuarto tipo de cláusula más empleado, ya que está presente de esta manera en la mayoría de los documentos del SCA (E1, E2, E3 y E4), sin embargo, hay un caso en donde este sitio lo ocupan tanto cláusulas conductuales como mentales (E5). Las dos cláusulas menos empleadas son las conductuales y existenciales, las cuales llegan a no tener presencia en algunos ensayos: no presentan cláusulas

existenciales E1 y E4, este último tampoco tiene cláusulas conductuales. Además, se registra un ensayo en el que no hay aparición de cláusulas mentales (E2).

Procesos en valoración	E1	E2	E3	E4	E5	Total
Material	62	31	28	28	62	211
Relacional	32	47	37	23	41	180
Mental	14	0	10	11	4	39
Verbal	10	3	4	8	5	30
Conductual	1	1	1	0	4	7
Existencial	0	7	2	0	0	9
Total	119	89	82	70	116	476

Tabla 3.14 Frecuencia de procesos en cláusulas con valoración en cada ensayo del SCA

3.2.2.1 Análisis de los subsistemas de Afecto, Juicio y Apreciación en el SCA

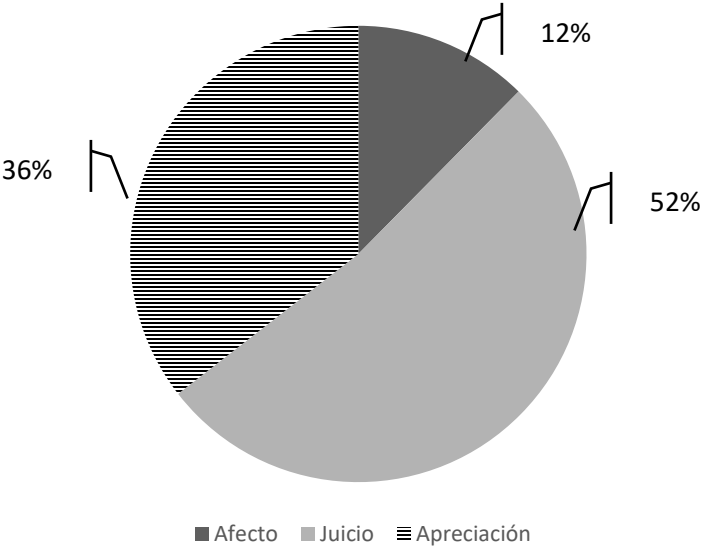
Respecto a la frecuencia de aparición de cláusulas valorativas de los tres tipos de subsistemas (Afecto, Juicio y Apreciación), se encuentran los resultados en la Tabla 3.15.

Sistema de ACTITUD	Cláusulas
Afecto	61
Juicio	246
Apreciación	169
Total	476

Tabla 3.15 Frecuencia de Subsistemas de ACTITUD en el SCA

El subsistema más recurrente en los documentos del SCA es el de Juicio, con 246 cláusulas, las cuales representan 52% del total de cláusulas valorativas en el SCA (476). El subsistema de Apreciación es el segundo más frecuente, al contar con 169 apariciones, cantidad que significa 36% de las valoraciones totales. Finalmente, el subsistema de Afecto es el menos empleado, con sólo 61 cláusulas valorativas, es

decir, 12% de la valoración total en este *subcorpus*. Estos datos pueden apreciarse en la Gráfica 3.15.



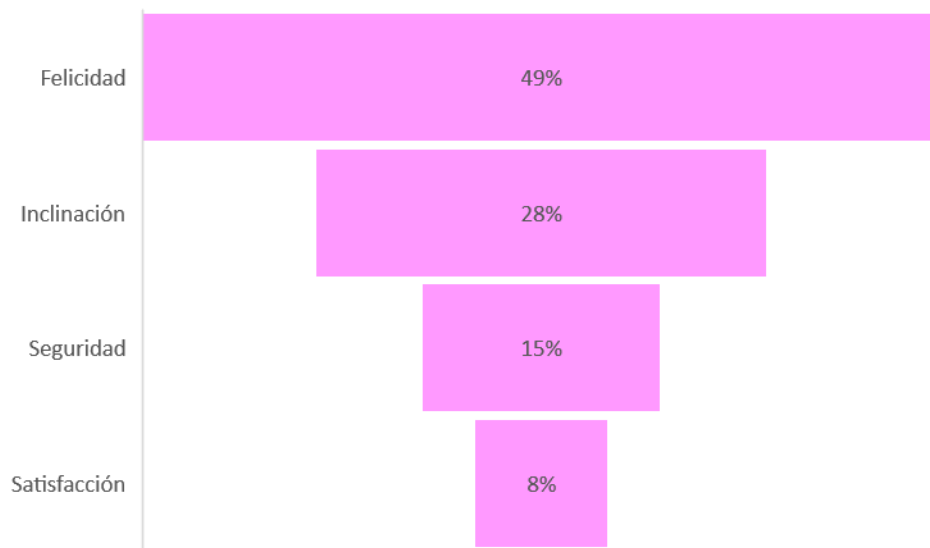
Gráfica 3.15 Uso del Sistema de ACTITUD en el SCA

Un acercamiento más detallado a cada uno de estos subsistemas muestra también tendencias que se describirán a continuación. En el subsistema de Apreciación de los textos de académicos se encuentran 30 cláusulas valorativas de tipo *felicidad*, 17 de *inclinación*, 9 de *seguridad* y 5 de *satisfacción*, como se puede observar en la Tabla 3.16.

Subsistema de Afecto	Cláusulas
Felicidad	30
Inclinación	17
Seguridad	9
Satisfacción	5
Total	61

Tabla 3.16 Frecuencia según el tipo de valoración de subsistema de Afecto en el SCA

En la Gráfica 3.16 se presentan los porcentajes correspondientes a los datos anteriores: las cláusulas valorativas de los tipos *felicidad*, *inclinación* y *seguridad* son las más frecuentes, ya que representan 49%, 28% y 15% respectivamente, del total de cláusulas del subsistema de Afecto (61) y las cláusulas de tipo *satisfacción* son las menos recurrentes, al presentarse sólo en 8%.



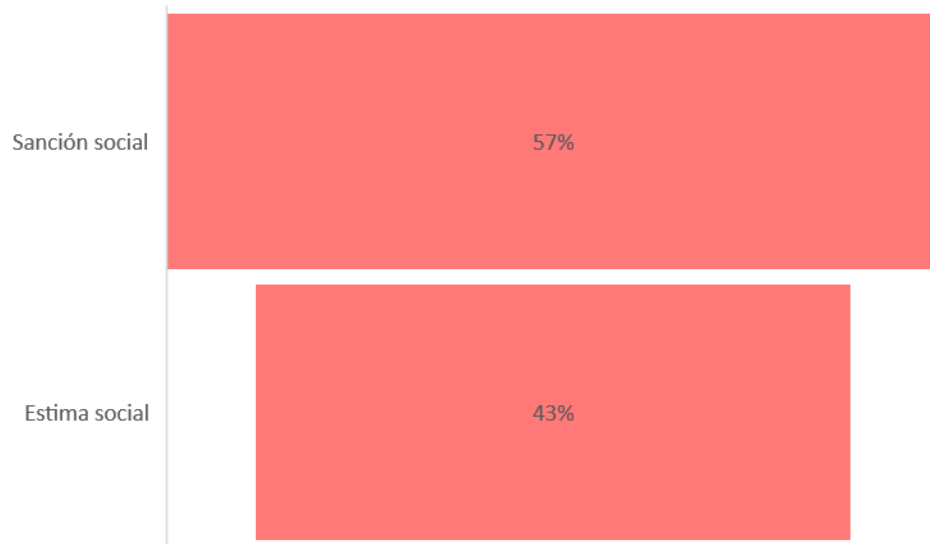
Gráfica 3.16 Porcentajes de tipos de valoración en el subsistema de Afecto en el SCA

En cuanto al subsistema de Juicio, se encuentran 139 cláusulas valorativas de tipo *sanción social* y 107 de *estima social*, como se observa en la Tabla 3.17.

Subsistema de Juicio	Cláusulas
Sanción social	139
Estima social	107
Total	246

Tabla 3.17 Frecuencia de tipos de valoración en el subsistema de Juicio en el SCA

Se aprecia en la Gráfica 3.17 que la valoración de juicio de tipo *sanción social* es la más recurrente, al presentarse en 57% de las 256 de cláusulas valorativas de este subsistema en el SCA. Las valoraciones de tipo *estima social* son un poco menos frecuentes, ya que se presentan en 43% respecto al total mencionado.



Gráfica 3.17 Porcentajes de tipos de valoración en el subsistema de Juicio en el SCA

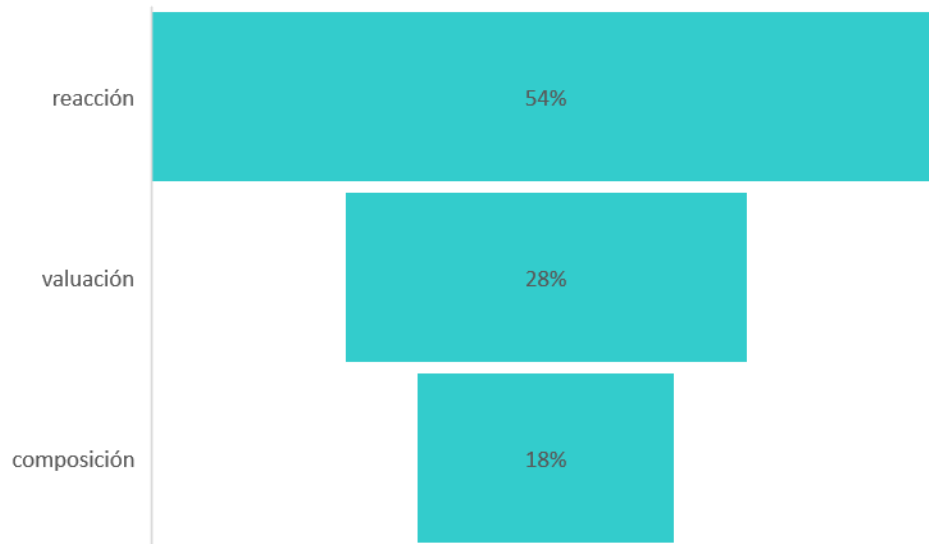
El subsistema de Apreciación analizado en el SCA está conformado por 169 cláusulas: 92 de tipo *reacción*, 74 de tipo *valuación* y 30 de tipo *composición*. Estos datos se presentan en la Tabla 3.18.

Subsistema de Apreciación	Cláusulas
reacción	92
valuación	47
composición	30
Total	169

Tabla 3.18 Frecuencia según el tipo de valoración de subsistema de Apreciación en el SCA

Del total de cláusulas en este subsistema, se observa en la Gráfica 3.18 que las valoraciones por *reacción* y *valuación* son las más comunes, al representar 54% y

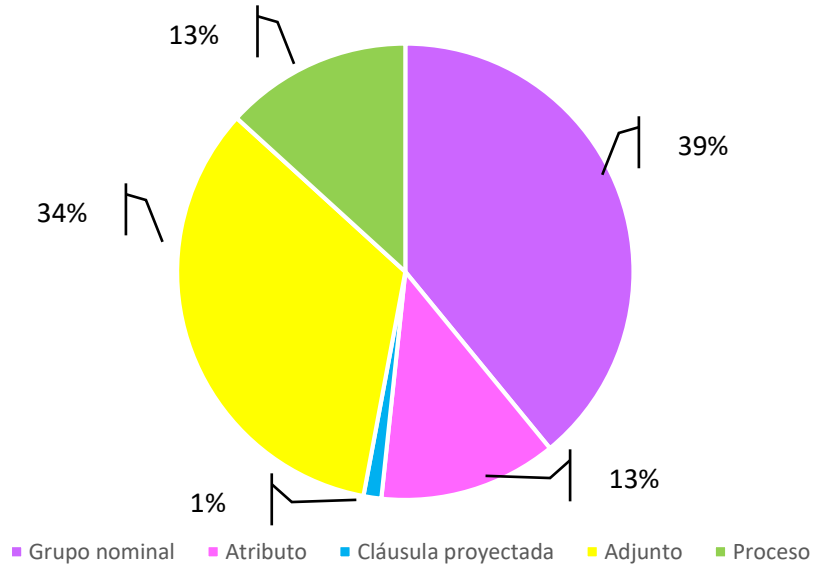
28%. Las valoraciones de tipo *composición* se posicionan como las menos recurrentes en este rubro al aparecer en 18% de las cláusulas totales de este subsistema en el SCA.



Gráfica 3.18 Porcentajes de tipos de valoración en subsistema de Apreciación en el SCA

3.2.2.2 Análisis de realizaciones lingüísticas en el SCA

Respecto al tipo de realizaciones lingüísticas que se presenta en el SCA, en la Gráfica 3.19 se pueden apreciar que los grupos nominales y los adjuntos son los más recurrentes al ser empleados para valorar en 39% (186 cláusulas) y 34% (161 cláusulas) de las valoraciones respectivamente. Los procesos son empleados por los académicos en 63 cláusulas para realizar valoraciones, lo que corresponde a 13% de este *subcorpus*, este porcentaje coincide con el de los atributos, que se emplean en 60 cláusulas. Sólo el 1% de las realizaciones lingüísticas son cláusulas proyectadas (6 cláusulas).



Gráfica 3.19 Realizaciones lingüísticas de valoración en el SCA

3.2.3 Análisis comparativo del Sistema de ACTITUD en el SCE y en el SCA

Una vez que se han descrito los datos correspondientes al análisis de actitud en el SCE y en el SCA se pueden observar ambos en contraste, por ejemplo las cláusulas valorativas y sin valoración que se encuentran en cada uno.

	SCE		SCA	
Cláusulas con valoración	784	39%	476	28%
Cláusulas sin valoración	1204	61%	1237	72%
Total	1988	100%	1713	100%

Tabla 3.19 Comparación de cláusulas valorativas y sin valoración entre el SCA y el SCE

Se puede apreciar en la Tabla 3.19 que, del total correspondiente a cada *subcorpus*, ambos grupos presentan más cláusulas sin valoración (61% en el SCE y 72% en el SCA) y menos con valoración (39% en el SCE y 28% en el SCA), sin embargo, al comparar los porcentajes se puede apreciar mayor tendencia a la valoración en el

SCE, ya que es 11% mayor que en el SCA. Es de notar que 11% también es la cantidad en que el SCA supera al SCE en cláusulas sin valoración.

Otro contraste se puede apreciar respecto a la polaridad en cada *subcorpus*. Como se observa en la Tabla 3.20, en los textos de los estudiantes se presenta una tendencia mayor hacia las valoraciones positivas (53%) y menor hacia las negativas (47%) respecto al total de este *subcorpus*, mientras que en los textos de los académicos hay mayor presencia de valoraciones negativas (51%) y menos en cuanto a valoraciones positivas (49%) respecto al total de valoraciones en el SCA. Además de esto, la diferencia entre polaridades en cada *subcorpus* es distinta: 6% en el SCE y 2% en el SCA, es decir, hay un balance ligeramente más claro en el SCA en cuanto a la cantidad de cláusulas positivas y negativas ya que se presentan casi en la misma cantidad.

	SCE		SCA	
Valoración positiva	413	53%	233	49%
Valoración negativa	371	47%	243	51%
Total	784	100%	476	100%

Tabla 3.20 Comparación de polaridad entre el SCE y el SCA

Respecto a los tipos de cláusulas con las que se efectúa valoración, en la Tabla 3.21 se puede observar que la diferencia más clara está en el tipo de cláusulas más comunes: relacionales (43%) en el SCE y materiales (44%) en el SCA respecto al total de cada *subcorpus*. En segundo lugar están presentes las cláusulas materiales en los textos de estudiantes (32%), mientras que en los textos de académicos se posicionan aquí las cláusulas relacionales (38%). En ambos *subcorpora* las cláusulas mentales se encuentran en tercer lugar, sin embargo, cabe mencionar que en el SCE el porcentaje (16%) es el doble respecto al que se encuentra en el SCA (8%). Las cláusulas verbales son el cuarto tipo de cláusula más común en ambos *subcorpora*,

incluso aparecen en un porcentaje similar: 4% en el SCE y 6% en el SCA. Finalmente, se observa que las cláusulas menos comunes en ambos oscilan entre conductuales (4% para el SCE y 1% para el SCA) y existenciales (1% para el SCE y 2% para el SCA).

	SCE		SCA	
Materiales	253	32%	211	44%
Mental	127	16%	39	8%
Relacional	334	43%	180	38%
Verbal	35	4%	30	6%
Conductual	30	4%	7	1%
Existencial	5	1%	9	2%
Total	784	100%	476	100%

Tabla 3.21 Comparación de tipos de cláusulas en el SCE y en el SCA

3.2.3.1 Análisis comparativo de los subsistemas de Afecto, Juicio y Apreciación en el SCE y en el SCA

El contraste entre los resultados de las valoraciones según cada subsistema que conforma el Sistema de ACTITUD se puede observar en la Tabla 3.22. El orden de valoraciones de mayor a menor frecuencia es el mismo (Juicio, Afecto y Apreciación), sin embargo, podemos notar sutiles diferencias: la frecuencia de uso de valoraciones por juicio en el SCA (52%) se encuentra 2% arriba respecto al SCE (50%). Las valoraciones por apreciación también se encuentran en mayor medida en el SCA (36%) con 3% más respecto al SCE (33%). En cuanto a las cláusulas valorativas por afecto, el porcentaje es 5% mayor en el SCE (17%) en comparación con el SCA (12%).

	SCE		SCA	
Juicio	386	50%	246	52%
Apreciación	262	33%	169	36%
Afecto	136	17%	61	12%
Total	784	100%	476	100%

Tabla 3.22 Comparación de frecuencia y porcentaje del Sistema de ACTITUD entre el SCE y el SCA

En el análisis más delicado de estos tres subsistemas se pueden observar otras diferencias en la comparación de los *subcorpora*, por ejemplo, respecto al subsistema de Afecto, se puede apreciar en la Tabla 3.23 que, aunque en el SCE y en el SCA la frecuencia de valoraciones tiene el mismo orden (de mayor a menor: *felicidad, inclinación, seguridad y satisfacción*) se presentan mayor porcentaje de valoraciones por *inclinación* en el SCE (38%) que en el SCA (28%) respecto al total de valoraciones por afecto en cada *subcorpora*.

	SCE		SCA	
Felicidad	61	45%	30	49%
Inclinación	52	38%	17	28%
Seguridad	16	12%	9	15%
Satisfacción	7	5%	5	8%
Total	136	100%	61	100%

Tabla 3.23 Comparación de frecuencia y porcentaje del subsistema de Afecto entre el SCE y el SCA

También se encuentran diferencias en el análisis delicado de valoraciones por juicio. Como se observa en la Tabla 3.24, en el rubro de Juicio se muestra una tendencia mayor en el SCE hacia las valoraciones de *sanción social* (62%) en comparación al SCA (57%). Respecto a las valoraciones por *estima social*, el porcentaje (43%) del SCA es mayor que el porcentaje del SCE (38%).

	SCE		SCA	
Sanción social	238	62%	139	57%
Estima social	148	38%	107	43%
Total	386	100%	246	100%

Tabla 3.24 Comparación de frecuencia y porcentaje del subsistema de Juicio entre el SCE y el SCA

Asimismo, en la Tabla 3.25 se puede apreciar que, respecto al subsistema de Apreciación en el SCE, los rubros de *reacción* y *valuación* son predominantes (46% y 40% respectivamente) mientras que en el SCA sólo las valoraciones por *reacción* son las más comunes (54%). Finalmente, para ambos *subcorpora* se encuentran en menor medida valoraciones de *composición* (14% en el SCE y 18% en el SCA).

	SCE		SCA	
Reacción	120	46%	92	54%
Valuación	104	40%	47	28%
Composi ción	38	14%	30	18%
Total	262	100%	169	100%

Tabla 3.25 Comparación de frecuencia y porcentaje del subsistema de Apreciación entre el SCE y el SCA

3.2.3.2 Análisis comparativo de realizaciones lingüísticas en el SCE y en el SCA

La comparación de la frecuencia que cada tipo de realización lingüística tiene en cada *subcorpus* se muestra en la Tabla 3.26.

	SCE		SCA	
Grupo nominal	281	36%	186	39%
Atributo	132	17%	60	13%
Cláusula proyectada	16	2%	6	1%
Adjunto	255	32%	161	34%
Proceso	100	13%	63	13%
Total	784	100%	476	100%

Tabla 3.26. Comparación de frecuencia y porcentaje de tipos de realizaciones lingüísticas entre el SCE y el SCA

Las realizaciones lingüísticas más comunes para valorar en ambos *subcorpora* son grupo nominal (36% en el SCA y 39% en el SCE) y adjunto (32% en el SCA y 34% en el SCE) y la menos usual es la cláusula proyectada en ambos *subcorpora* (2% en el SCE y 1% en el SCA). Respecto a las diferencias que se observan, en el SCA se encuentra el mismo porcentaje de realizaciones de atributos y procesos (13%); en el SCE los atributos (17%) superan en 4% a los procesos (13%).

3.3 Correlación entre Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD

Tras haberse obtenido las frecuencias y porcentajes del análisis del Sistema de TRANSITIVIDAD así como el del análisis del Sistema de ACTITUD, es posible hacer una correlación entre los mismos, a cual se presenta en los siguientes apartados.

3.3.1 Correlación entre Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD en el SCE

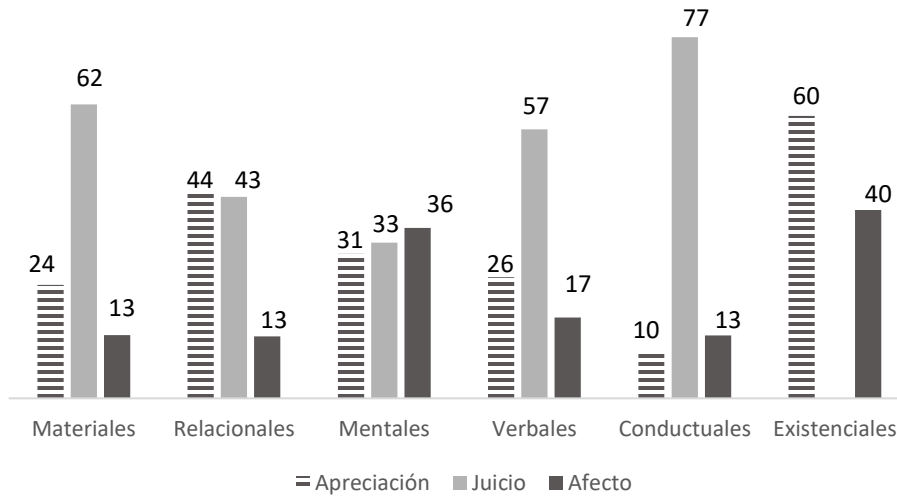
Una vez que se ha descrito el análisis de los dos Sistemas revisados aquí (de TRANSITIVIDAD y de ACTITUD), en esta sección se presenta la relación que puede observarse entre los datos que ha arrojado el conteo de tipos de las cláusulas valorativas y la frecuencia del tipo de valoración en los textos del SCE.

	Apreciación	Juicio	Afecto	Total
Materiales	61	158	34	253
Relacionales	147	143	44	334
Mentales	39	42	46	127
Verbales	9	20	6	35
Conductuales	3	23	4	30
Existenciales	3	0	2	5
Total	262	386	136	784

Tabla 3.27 Frecuencias de valoración por tipo de cláusula del SCE

En la Tabla 3.27 se puede apreciar la cantidad de valoraciones de apreciación, juicio y afecto que se realizan en los diferentes tipos de cláusulas (materiales,

mentales, relacionales, verbales, conductuales y existenciales) y en la Gráfica 3.20 se muestran los porcentajes que corresponden a estos datos dentro de cada tipo de proceso.

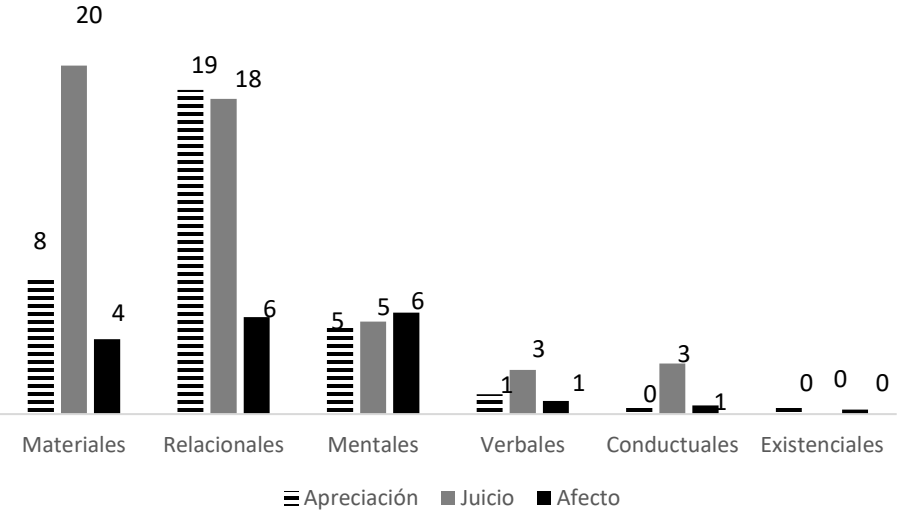


Gráfica 3.20 Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas en el SCE.

Del total de cláusulas materiales valorativas (253), 62% de corresponden a evaluaciones de juicio (158 cláusulas), 24% a evaluaciones de tipo apreciación (61 cláusulas) y 13% a afecto (34 cláusulas). Los subsistemas de Apreciación y Juicio aparecen en una cantidad similar en las cláusulas relacionales (147 y 143 respectivamente) con 44% y 43% de su total (334 cláusulas). En las cláusulas mentales (127) los tres tipos de valoraciones son recurrentes: afecto representa 36% (46 cláusulas), juicio 33% (42 cláusulas) y apreciación 31% (39 cláusulas) del total. Las evaluaciones en las cláusulas verbales (35) son en su mayoría de juicio, al ser empleadas en 57% (20 cláusulas) respecto a su total; seguidas por valoración de tipo apreciación y afecto con 26% (9 cláusulas) y 17% (6 cláusulas) respectivamente. En las cláusulas conductuales (30) se encuentran 77% de valoraciones de juicio (23 cláusulas), 13% de afecto (4 cláusulas) y 10% de apreciación (3 cláusulas).

Finalmente, en las cláusulas existenciales se presentan valoraciones por apreciación en 60% (3 cláusulas) de su total (5), y 40% (2 cláusulas) de valoraciones por afecto. En este tipo de cláusulas no se presentan ocurrencias de juicio.

Los porcentajes anteriores mostrados en la Gráfica 20, como se ha mencionado, corresponden al total de cada tipo de proceso en el *subcorpus*, en cambio, en la Gráfica 3.21 se pueden apreciar los resultados respecto al total de cláusulas valorativas (784) en el SCE.



Gráfica 3.21 Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas respecto al total en el SCE

Las valoraciones por juicio aparecen en mayor medida respecto al total de valoraciones en el SCE, esto se destaca en especial dentro de las cláusulas materiales y relacionales, al representar respectivamente 20% y 18% del *subcorpus*. Un porcentaje similar se presenta respecto a las valoraciones por apreciación en el rubro de las cláusulas relacionales, ya que constituyen el 19% del total de cláusulas en el SCE. Las valoraciones por afecto son las menos acentuadas, ya que en la

mayoría de los tipos de cláusulas valorativas se mantiene por debajo de las otras dos (juicio y apreciación) o bien se muestran ligeramente arriba, como en las cláusulas mentales y existenciales: en las primeras, este tipo de valoración (6%) sólo supera por 1% a las valoraciones por juicio y apreciación (5% para ambas); en las segundas, aunque son pocas¹⁸ las valoraciones por afecto, superan a las valoraciones por juicio porque estas últimas, como ya se mencionó, no tienen presencia en las cláusulas existenciales.

3.3.2 Correlación entre Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD en el SCA

La relación entre los resultados de los tipos de cláusulas valorativas y la frecuencia de cada tipo de valoración realizada en éstas se puede observar en la Tabla 3.33.

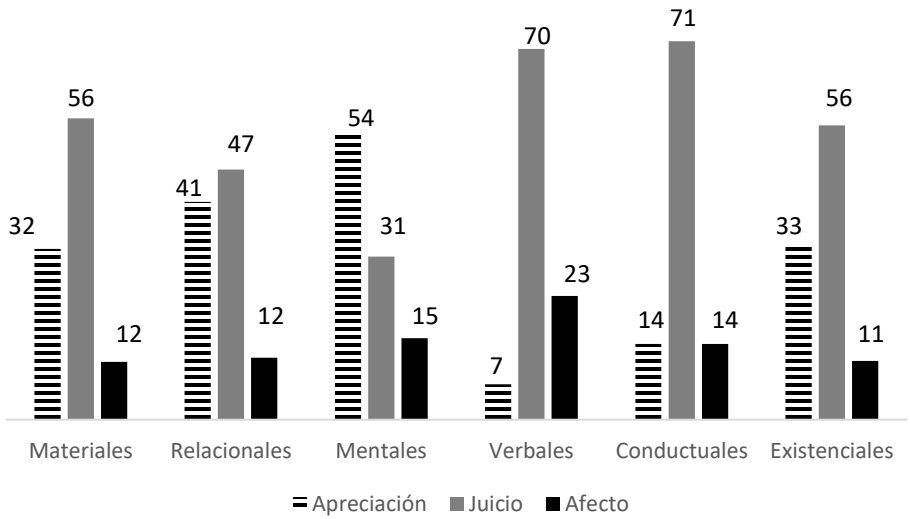
	Apreciación	Juicio	Afecto	Total
Materiales	68	118	25	211
Relacionales	74	85	21	180
Mentales	21	12	6	39
Verbales	2	21	7	30
Conductuales	1	5	1	7
Existenciales	3	5	1	9
Total	169	246	61	476

Tabla 3.28 Frecuencias de valoración por tipo de cláusula del SCA

Asimismo, el porcentaje correspondiente a estos datos se muestra en la Gráfica 3.22, donde se puede apreciar que las valoraciones por juicio son las más comunes en las cláusulas materiales al constituir 56% (118 cláusulas) de las cláusulas totales de este tipo (211), seguidas por las de apreciación con 32% (68 cláusulas) y afecto

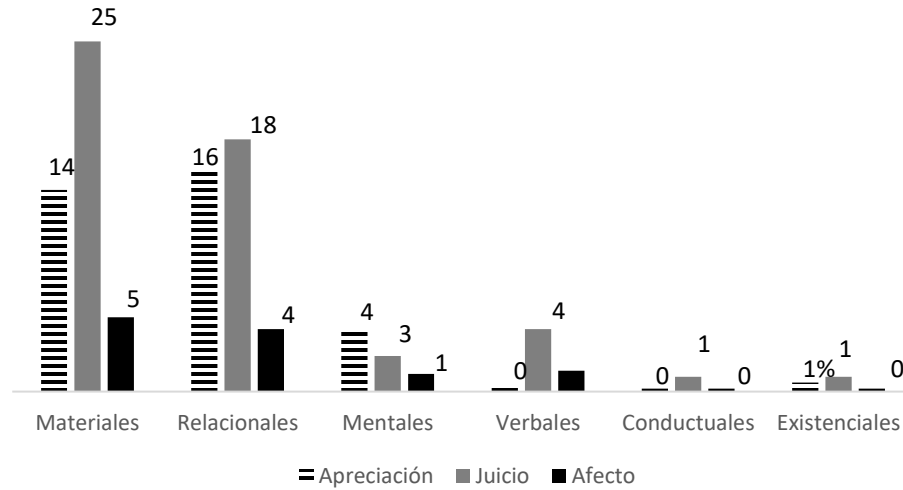
¹⁸ En todas las gráficas se muestra la representación de los porcentajes en un solo dígito, por lo que las cantidades pequeñas con un porcentaje de dos o más decimales se muestran como 0%, sin embargo, sí se puede observar la presencia de dichas cantidades, como sucede respecto a las valoraciones por apreciación y afecto en las cláusulas existenciales de la Gráfica 21.

con 12% (25 cláusulas). Del total de cláusulas relacionales (180), 47% de las valoraciones son de juicio (85 cláusulas), 41% de apreciación (74 cláusulas) y 12% de afecto (21 cláusulas). Las valoraciones por apreciación son las más recurrentes en las cláusulas mentales, ya que se presentan en 54% (21 cláusulas) respecto a su total (39), el resto de las valoraciones corresponden a 31% (12 cláusulas) de juicio y 15% de afecto (6 cláusulas). En las cláusulas verbales (30) predominan las valoraciones por juicio, puesto que representan 70% (21 cláusulas) de su total; el 23% de las valoraciones en las cláusulas de este tipo se realizan por afecto (7 cláusulas) y el 7% restante por apreciación (2 cláusulas). Del total de cláusulas conductuales (7), 71% corresponden a valoraciones por juicio (5 cláusulas) y 14% a valoraciones por apreciación y afecto (1 cláusula de cada tipo). Finalmente, respecto al total de cláusulas valorativas existenciales (9), se puede observar que 56% presentan valoración por juicio (5 cláusulas), 33% por apreciación (3 cláusulas), y 11% por afecto (1 cláusula).



Gráfica 3.22 Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas en el SCA

En cuanto a los porcentajes de los datos anteriores respecto al total de cláusulas valorativas en el SCA, éstos se pueden apreciar en la Gráfica 3.23.



Gráfica 3.23 Porcentajes de valoración según el tipo de cláusulas respecto al total en el SCA

Las cláusulas materiales y relacionales tienen mayor presencia en el SCA; dentro de estos rubros, las valoraciones por juicio y apreciación sobresalen: en las cláusulas materiales se presenta 25% de las cláusulas totales con valoración por juicio y 14% por apreciación, y en las cláusulas relacionales se encuentran 18% de valoraciones por juicio y 16% por apreciación respecto al total del SCA. Las cláusulas mentales, verbales, conductuales y existenciales se presentan en menor medida, así como la valoración por afecto, la cual no sobrepasa el 5% en todos los tipos de cláusulas.

3.3.3 Comparación de correlación del Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD entre el SCA y el SCE

En los apartados anteriores se han revisado por separado las correlaciones que se observan entre los datos obtenidos en el análisis del Sistema de TRANSITIVIDAD y

los del Sistema de ACTITUD en cada *subcorpus*, en esta sección se mostrarán los contrastes respecto a dichas correlaciones entre el SCE y el SCA.

		Apreciación		Juicio		Afecto		Total	
Materiales	SCE	61	8%	158	20%	34	4%	253	32%
	SCA	68	14%	118	25%	25	5%	211	44%
Relacionales	SCE	147	19%	143	18%	44	6%	334	43%
	SCA	74	16%	85	18%	21	4%	180	38%
Mentales	SCE	39	5%	42	5%	46	6%	127	16%
	SCA	21	4%	12	3%	6	1%	39	8%
Verbales	SCE	9	1%	20	3%	6	1%	35	5%
	SCA	2	0%	21	4%	7	1%	30	5%
Conductuales	SCE	3	0%	23	3%	4	1%	30	4%
	SCA	1	0%	5	1%	1	0%	7	1%
Existenciales	SCE	3	0%	0	0%	2	0%	5	1%
	SCA	3	1%	5	1%	1	1%	9	3%

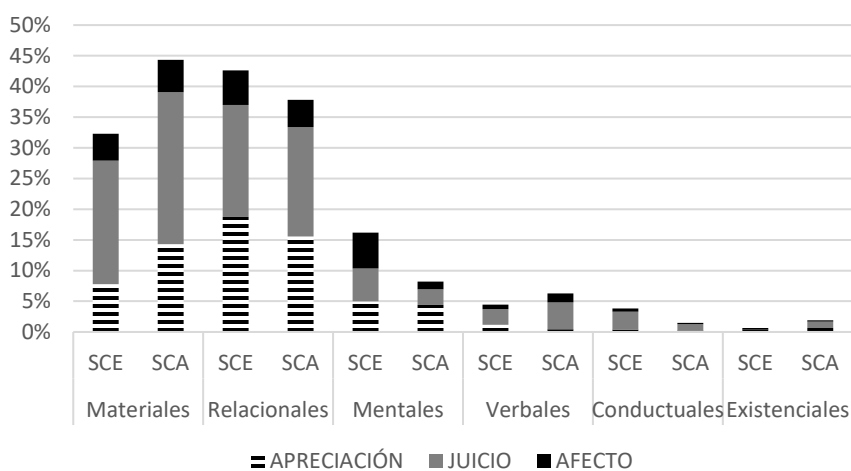
Tabla 3.29 Frecuencias de valoración por tipo de cláusula del SCA y SCE

En la Tabla 3.34 se muestran la cantidades y porcentajes de tipos de cláusulas, así como las valoraciones que figuran en cada una respecto al total de cada *subcorpus*; de estos datos se describen aquí los tipos de cláusulas más comunes en el SCE y en el SCA (relacionales y materiales respectivamente) y los tipos de valoraciones que figuran en ellas.

Las cláusulas materiales son empleadas en mayor medida por los académicos (44% del total del SCA respecto al 32% del total del SCE) y dentro de este rubro, la diferencia más notable radica en valoraciones por apreciación, ya que en el SCA se presenta en 14% de las cláusulas valorativas, poco menos del doble que en el SCE (8%). Respecto a las valoraciones por juicio de las cláusulas materiales, éstas son las más recurrentes ya que se presentan en 20% y 25% de las cláusulas valorativas totales del SCE y del SCA respectivamente. Las valoraciones por afecto son las

menos recurrentes para las cláusulas materiales en ambos *subcorpora*, ya que se presentan sólo en 4% del total de valoraciones del SCE y 5% respecto al SCA.

Las cláusulas relacionales destacan en las valoraciones de estudiantes al ser las más empleadas (43% del total de cláusulas valorativas en el SCE en contraste al 38% del SCA). Aquí, las valoraciones por apreciación y juicio son las más usuales en ambos *subcorpus*, con 19% y 18% del total de cláusulas valorativas en el SCE y 16% y 18% del total de cláusulas valorativas en el SCA. En la Gráfica 3.24 se presentan de forma visual los datos de la Tabla 3.34.



Gráfica 3.24 Contraste de tipo de valoración según el tipo de cláusulas del SCE y SCA

Además de los contrastes ya mencionados, en la Gráfica 24 se puede observar lo siguiente: por un lado, las valoraciones por juicio predominan en casi todos los tipos de cláusulas del SCE y del SCA con algunas excepciones, por ejemplo en las cláusulas mentales del SCA, donde destacan las valoraciones por apreciación. También se observa que la mayoría de las valoraciones por juicio se encuentran en los cláusulas materiales y relacionales respecto a las cláusulas totales de cada *subcorpora*. Por otro lado, las valoraciones por apreciación se encuentran en mayor

medida en las cláusulas materiales para el SCA y relacionales para el SCE. Las valoraciones por afecto son las menos usuales tanto en el SCE como en el SCA, excepto en las cláusulas mentales del SCE, donde tienen una presencia equiparable a los otros tipos de valoración, lo que no ocurre en el SCA.

Se puede observar en las cláusulas mentales una tendencia en el SCE hacia las valoraciones por afecto, en contraste con el SCA, donde se encuentran más valoraciones por apreciación; y finalmente, tanto en las cláusulas conductuales de ambos *subcorpora* como en las cláusulas verbales del SCA se observa una tendencia hacia las valoraciones por juicio.

En este capítulo se han presentado los resultados del trabajo de investigación. En el siguiente capítulo se discutirán dichos resultados para después finalizar con las conclusiones que surgen del análisis.

En el capítulo anterior se presentaron los resultados del análisis que se ha realizado en este trabajo. Como recordará el lector, el objetivo de esta investigación consistió en estudiar la tipología verbal y los aspectos evaluativos en la escritura académica estudiantil, específicamente del área de literatura. Para ello se revisaron 12 ensayos de estudiantes de la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas de la UNAM, además, para tener una referencia sobre la comunidad académica a la que se aspira pertenecer, se estudiaron también 5 ensayos escritos por académicos de dicha licenciatura. Estos textos conformaron el subcorpus de estudiantes (SCE) y el subcorpus de académicos (SCA) respectivamente. Los objetivos específicos expuestos en esta investigación se enfocan en el análisis de la realización de los significados ideacional e interpersonal, los cuales son abordados por medio del Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD respectivamente, además se buscó estudiar la relación entre ambos significados para así comparar los resultados derivados del análisis de los *subcorpora*.

En este capítulo se presentarán la discusión e interpretación de los datos que han surgido a partir de estos objetivos tomando en cuenta la pregunta de investigación que se buscó contestar: ¿Cuáles son los recursos lingüísticos con los que los alumnos universitarios expresan su postura en los ensayos académicos?

Recursos empleados para la expresión del significado ideacional en el SCE

Como se ha mencionado en el Capítulo 2, el significado ideacional dentro del marco de la LSF refiere a cómo el hablante construye su experiencia del mundo

externo (eventos en el mundo físico) así como del mundo interno (pensamientos y emociones). La expresión de dicha experiencia fue estudiada por medio del Sistema de TRANSITIVIDAD donde fueron analizados los tipos de procesos que eran recurrentes en la escritura del corpus en general.

Para hacer posible el análisis fueron contabilizadas las cláusulas en cada documento, donde se pudo observar que, en general, los alumnos presentan textos con una extensión aproximada de 165.66 cláusulas. Por supuesto, esto podría atender a elementos contextuales donde las indicaciones del profesor pudieron haber influido respecto a las características del ensayo, pero justamente por ello, este resultado puede proporcionar una característica sobre la extensión en la producción de este género a nivel universitario.

Gracias al análisis se pudo observar que los procesos empleados por los estudiantes en su escritura en general fueron de tres tipos principalmente en orden de mayor a menor: materiales > relacionales > mentales. Esto implica que los estudiantes expresan en sus textos cuestiones relacionadas con el mundo físico, el mundo de las relaciones abstractas y el mundo de la conciencia, es decir, los tres tipos de representaciones que rigen el Sistema de TRANSITIVIDAD.

Se usan mayormente procesos materiales: casi la mitad de las cláusulas refieren al mundo físico respecto a cuestiones de hacer. Esto podría deberse a que muchos de los textos relatan el argumento de la obra en cuestión, por lo que se hace referencia a las acciones que realizan los personajes.

Los procesos relacionales son el segundo tipo más empleado. La temática de algunos ensayos pudo haber influido en estas expresiones, ya que varios textos tratan sobre la belleza y otros atributos que describen a los personajes de novelas como *El Quijote*.

Los procesos mentales se posicionan en tercer lugar. Aquí se observó que estos tipos de procesos son empleados en algunos ensayos para explicitar lo que un

personaje específico pensó o sintió, y pocas veces son empleados para describir ideas del estudiante.

Respecto a los procesos verbales, cabe mencionar que presentan un porcentaje considerablemente mayor (8%) respecto a los conductuales (3%) y existenciales (1%), los cuales son los menos comunes, por lo que podrían figurar dentro de los procesos más empleados, sin embargo, se consideró aquí que el porcentaje de los procesos verbales resultó muy alejado de los materiales (49%), relacionales (23%) y mentales (15%), por lo que no entró en dicha agrupación. Así, los procesos verbales ocupan el cuarto lugar de procesos usados en los documentos de estudiantes. Su uso puede estar relacionado a la tendencia que presentan los alumnos a describir lo que sucede en la novela, donde se hacen citas textuales sobre lo que dicen los personajes, estas citas son usualmente introducidas con procesos verbales. Cabe mencionar que, respecto al uso de citas, se pudo observar que casi no se encuentran referencias a las voces de otras fuentes para respaldar sus ideas, lo cual también puede considerarse en este resultado.

Finalmente, los dos procesos menos empleados son los conductuales y existenciales, esto es una tendencia regular, ya que otros estudios que se han realizado sobre el Sistema de TRANSITIVIDAD (Juárez y Castineira, 2016; Herrero, 2016; Ignatieva, 2008a) suelen arrojar como procesos menos frecuentes justamente estos últimos.

Con los datos presentados, podemos hacer una aproximación a las características del género específicamente de la escritura estudiantil, el cual fue el objeto de estudio principal. Encontramos las siguientes particularidades: se muestra una tendencia a escribir sobre el argumento de la obra, donde destacan los procesos materiales; también se encuentran descripciones físicas de los personajes, para lo cual se emplean procesos relacionales, además se habla de las emociones de los personajes con procesos mentales y los procesos verbales introducen citas textuales

de lo dicho por los personajes. Todo lo anterior muestra que en este género, en nuestro corpus, la escritura estudiantil se enfoca en la descripción de los personajes y no suelen abordarse otros elementos como el estilo del autor, la complejidad del tema o la calidad de la escritura.

Comparación de recursos empleados para la expresión del significado ideacional en el SCE y en el SCA

Como recordará el lector, para tener una referencia sobre las características de la escritura de expertos de la comunidad académica a la que aspiran a pertenecer los alumnos, se ha realizado el mismo análisis respecto al SCE en textos de académicos, cuyos resultados fueron comparados.

Ambos grupos presentan el mismo orden de preferencia respecto a los tipos de procesos empleados, en orden descendente: materiales > relacionales > mentales > verbales > conductuales > existenciales, pero destacan diferencias porcentuales: respecto a los procesos materiales, los académicos emplean 16% más procesos de este tipo que los estudiantes, y a su vez, éstos emplean 8% más procesos relacionales que los académicos. También encontramos una diferencia porcentual en los procesos relacionales, ya que los estudiantes presentan 8% más procesos de este tipo que los académicos. Lo anterior puede implicar que los profesores se enfocan más en expresar elementos de 'hacer' que los alumnos y a su vez, los estudiantes muestran más recurrencia cuando se trata de describir elementos atributivos. Esto puede indicar que la poca experiencia en este caso se refleja en la ya mencionada tendencia de los estudiantes de enfocarse en la descripción.

Respecto a los procesos mentales, los estudiantes muestran una tendencia ligeramente mayor (6%) que los académicos. Esto podría indicar que los expertos están menos preocupados por expresar cuestiones de 'pensar', o 'creer', sin

embargo, también se debe recordar que en este tipo de procesos entran cuestiones de 'sentir', y es precisamente en este punto donde podría radicar la diferencia porcentual. En varios de los ensayos de los estudiantes se encuentra el tema de amor, por lo que esto pudo haber sido un factor importante en este punto.

El porcentaje de procesos verbales empleados por estudiantes y profesores es el mismo, pero, aunque esta característica podría apuntar a una similitud entre ambos subcorpora, este dato no se considera aquí determinante, puesto que en el estudio de tipos de procesos dentro de las cláusulas con valoración que se discute en la siguiente sección, se puede observar que hay diferencias respecto a este tipo de procesos.

Finalmente, los procesos conductuales y existenciales son los dos tipos menos comunes en el SCE y en el SCA, y las diferencias que se encuentran son mínimas, por lo que pueden encontrarse datos más relevantes en los otros tipos de procesos mencionados.

Comparación de recursos empleados para la expresión del significado interpersonal en el SCE y el en SCA

Como recordará el lector, para el estudio del significado interpersonal donde se encuentra la postura de los hablantes, se ha abordado el Sistema de ACTITUD. En este análisis se observó que los alumnos muestran valoración en casi 40% de las cláusulas que conforman los textos. Esto quiere decir que más de la mitad de las cláusulas que utilizan no presentan valoración, lo cual puede indicar que se prefiere aquí un estilo neutro. En comparación, los textos del SCA se encuentra un contraste mayor, ya que sólo el 28% de las cláusulas que conforman este subcorpus presentan valoración, mientras que el 72% no contiene valoración desde el Sistema de ACTITUD. Lo anterior indica que, si bien los documentos producidos por

alumnos tienen un estilo neutro como se espera en la comunidad académica a la que aspiran pertenecer, el porcentaje de posicionamiento que plasman en sus textos es alto.

Respecto a la polaridad encontrada en las cláusulas con valoración, en el SCE se observa una ligera tendencia hacia las evaluaciones positivas (53%) y, por ende, una menor preferencia por las valoraciones negativas (47%); en contraste, los escritores expertos se inclinan ligeramente hacia las valoraciones negativas (51%) mientras que la preferencia es menor respecto a las positivas (49%). En cuanto a esto se puede mencionar que algunos de los documentos estudiantiles presentaron opiniones en las que se exaltaba lo valiosa que cierta obra resultó para el alumno, lo cual podría estar implicado en esta tendencia hacia las opiniones positivas y, respecto a los académicos, se puede observar que los resultados entre valoraciones positivas y negativas son más cercanos que los de los estudiantes, por lo que podría decirse que se encuentra un balance de polaridades valorativas en sus textos. Lo anterior nos puede indicar que conforme un escritor se familiariza más con la comunidad y los textos de su área, se logra un estilo más neutro respecto a la polaridad.

En cuanto al tipo de cláusulas con valoración, en la Tabla 4.1 se retoman los resultados revisados en el SCE y en el SCA en orden descendente:

	SCE	SCA
1	Relacionales	Materiales
2	Materiales	Relacionales
3	Mentales	Mentales
4	Verbales	Verbales
5	Conductuales	Existenciales
6	Existenciales	Conductuales

Tabla 4.1 Tipo de cláusulas empleadas en el Sistema de ACTITUD en el SCE y en el SCA en orden descendente

De acuerdo con estos resultados, se observa que los alumnos expresan actitud en su mayoría con cláusulas relacionales, es decir, su valoración reside en recursos lingüísticos enmarcados en el mundo de las relaciones abstractas, mientras que los académicos presentan mayor empleo de cláusulas con procesos que tienen que ver con el mundo material. Se debe tomar en cuenta al observar esto que, como se ha mencionado, la tendencia que se observa en el SCE hacia el empleo de cláusulas relacionales puede deberse a que son recurrentes en los textos estudiantiles las descripciones físicas de los personajes debido a la temática del ensayo (sobre la belleza, por ejemplo). Sin embargo, esta diferencia respecto a las cláusulas más empleadas en los *subcorpora* resalta y es necesario tomarla en cuenta ya que puede indicar una de las principales características escriturales en esta comunidad.

En cuanto al segundo lugar de tipo de cláusulas más recurrentes, los estudiantes presentan preferencia por las cláusulas materiales, mientras que los académicos se inclinan hacia las relacionales. Destaca aquí que se presenta el orden inverso de las cláusulas empleadas con mayor frecuencia en ambos *subcorpora*. Esto parece indicar que los recursos con los que los estudiantes expresan su posicionamiento son similares a los de los profesores, pero el foco de atención es distinto. Lo anterior podría ser el principal contraste entre los dos *subcorpora* analizados, donde se observa que los académicos se enfocan más en expresar elementos de 'hacer' que los alumnos y a su vez, los estudiantes muestran más recurrencia cuando se trata de describir elementos atributivos. Esto podría indicar que cuando un escritor principiante exprese una valoración de actitud, existe la posibilidad de que se realice con una cláusula relacional, mientras que un escritor experto podría preferir hacerlo con una cláusula material.

Se observa también un orden inverso en los dos tipos de procesos menos comunes (en orden descendente): conductuales > existenciales en el SCE y existenciales > conductuales en el SCA. Sin embargo, aunque este aspecto muestra

una diferencia entre ambos *subcorpora*, se debe tomar con cautela debido a la poca frecuencia de este tipo de cláusulas.

El uso de recursos similares para la expresión de opinión en ambos grupos se ve más claramente en los siguientes dos tipos de cláusulas, ya que se posicionan en tercer y cuarto lugar las cláusulas mentales y verbales respectivamente tanto en los textos estudiantiles como en los académicos.

Así, en relación a lo observado en las preferencias de tipos de cláusulas valorativas en el SCE y en el SCA, se puede apuntar de forma general que los estudiantes presentan recursos relativamente similares a los de los profesores, ya que el orden en que se presentan los tipos de cláusulas en el SCE no parecen estar muy alejados de la tendencia en el SCA, sin embargo, se pueden notar diferencias en cuanto a los dos primeros tipos de cláusulas empleados en ambos *subcorpora* que podrían ser cruciales: los procesos materiales y relacionales son preferidos en orden inverso respecto a cada *subcorpora*. Las similitudes podrían ser evidencia de que los estudiantes están en proceso de familiarización con el tipo de actitud que es común en la comunidad académica experta, pero su tendencia descriptiva aún está presente y esto se refleja en la preferencia hacia los procesos relacionales.

En cuanto a los subsistemas de Afecto, Juicio y Apreciación, en el capítulo de análisis se observó que el orden de preferencia en el SCE es el mismo que en el SCA: Juicio>Apreciación>Afecto; incluso, los rubros que componen cada uno de estos subsistemas también tienen la misma tendencia en ambos *subcorpora*: sanción social>estima social en Juicio; reacción>valuación>composición en apreciación y felicidad>inclinación>seguridad>satisfacción en Afecto.

Así, al encontrarnos en un contexto donde la tendencia es muy similar, las diferencias que se pueden encontrar al contrastar los datos de ambos *subcorpora* pueden ser relevantes, por ejemplo, respecto al subsistema de Afecto, éste se encuentra en mayor medida en los textos de estudiantes, al presentarse en 5% más

cláusulas respecto al porcentaje de cláusulas en textos de académicos. Esto podría deberse a la expresión explícita de una opinión favorable que realizan algunos alumnos sobre la obra en cuestión y la influencia de temas como el amor que algunos ensayos abordan. Asimismo, otra diferencia sutil se encuentra en las cláusulas por apreciación, donde los académicos presentan una tendencia ligeramente mayor hacia este tipo de valoraciones en comparación a los estudiantes. Estos datos podrían indicar que el nivel de experiencia en los escritores tiende a reflejarse en este tipo de valoración, puesto que los académicos realizan más valoraciones relacionadas a las cualidades de las obras, mientras que los estudiantes se enfocan en este caso en el ámbito de las emociones.

Comparación sobre la correlación de recursos empleados para la expresión de los significados ideacional e interpersonal del SCE y del SCA

En la comparación de correlaciones entre el SCE y el SCA de los recursos empleados en el Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD, se pudo observar que en ambos *subcorpora* las cláusulas materiales son empleadas en su mayoría para realizar valoraciones por juicio y, dentro de estos resultados, los escritores expertos presentan mayor porcentaje de cláusulas con respecto a los alumnos. Lo mismo ocurre en el segundo y tercer lugar de tipos de valoraciones con cláusulas materiales: apreciación y afecto, respectivamente, donde se observa que, en todos los casos, aunque la tendencia es similar, los escritores expertos superan en porcentaje a los alumnos. Esta tendencia a un mayor porcentaje en los textos de expertos está ligada a la mayor cantidad de cláusulas materiales que existe en el SCA. Lo anterior proporciona información que puede ser relevante para el género en dos aspectos: por un lado, la mayor cantidad de cláusulas en los textos de expertos puede indicar que para un texto con mayor grado experiencia

encontramos una longitud más amplia; por otro lado las valoraciones por juicio con cláusulas materiales son una característica en este corpus.

Respecto a la evaluación encontrada en las cláusulas relacionales, por un lado, se observó que los estudiantes muestran una tendencia hacia las valoraciones por apreciación que supera en porcentaje a la de los académicos; por otro lado, también se observó que el posicionamiento por juicio está muy presente en este tipo de cláusulas, ya que es el segundo más usual aquí. Como se ha mencionado, las cláusulas materiales con valoraciones por juicio son muy recurrentes en los textos de expertos, aquí podríamos suponer que los alumnos tienden a emitir juicios sobre los personajes con procesos relacionales, mientras que los expertos emiten juicios sobre las cosas que los personajes hacen con procesos materiales. Respecto a las valoraciones por afecto, éstas aparecen en menor medida, aunque se encuentran ligeramente más presentes en los textos de los estudiantes.

En las cláusulas mentales en el SCE los resultados de las valoraciones en orden descendente fueron: afecto > juicio > apreciación. Estas características encontradas en los textos estudiantiles son las que más contrastan al comparar los resultados del SCA, donde se observa el siguiente orden de preferencia: apreciación > juicio > AFECTO. La preferencia de procesos mentales para expresar afecto en los textos estudiantiles también puede indicar el enfoque emocional que presenta los escritores con poca experiencia, mientras que el uso que los expertos le dan a los procesos mentales para expresar apreciación puede indicar una ejecución más profesional al valorar las cualidades de la obra. Además del orden distinto en las valoraciones, el porcentaje que se encuentra en cada *subcorpora* es diferente ya que, por un lado, en los textos estudiantiles se observan porcentajes similares en los tres tipos de valoración, mientras que en los documentos de académicos se encuentra mayor distancia entre ellas.

Finalmente, en los procesos verbales se encontraron más cláusulas con valoraciones por juicio en ambos *subcorpora*; respecto a las valoraciones por afecto, aparecen en porcentajes similares en el SCE y en el SCA pero, en las valoraciones por apreciación se ve una mayor tendencia de uso en la redacción de estudiantes.

Todo lo anterior parece indicar que hay una caracterización más o menos fija en cuanto a lo que debe ser evaluado en el género ensayo dentro del área de Literatura, ya que se observan muchas similitudes en el análisis del significado interpersonal de ambos *subcorpora*. Una de estas características puede ser la tendencia a las valoraciones por juicio, las cuales parecen incluirse en todos los ensayos (tanto de alumnos como de expertos) sin excepción. Ahora bien, el análisis contrastivo y correlacional de los datos del Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD permitió observar que aunque las valoraciones son similares, los recursos con los que se realizan estas valoraciones presentan algunas diferencias, por ejemplo, el mayor uso de valoraciones por apreciación que realizan los profesores con procesos materiales y mentales, y la tendencia de los alumnos a explicitar valoraciones por afecto con cláusulas mentales y relacionales. Todos estos datos que destacan pueden indicar, en cuanto a las similitudes, que los estudiantes pueden tener nociones claras sobre qué es lo que deben evaluar y, en cuanto a las diferencias, que los recursos con los que realizan dichas valoraciones podrían mejorarse haciendo uso de distintos elementos semántico-discursivos. Así, se ha presentado la discusión de los resultados, a continuación se expondrán las conclusiones alcanzadas.

Conclusiones

En esta investigación se buscó estudiar la escritura académica y los recursos lingüísticos con los que los estudiantes expresan su postura en ensayos académicos del área de literatura y los resultados fueron comparados con ensayos de escritores expertos en dicha disciplina con el fin de tener una referencia sobre las características que presenta la comunidad académica a la que el estudiante aspira a pertenecer. Estos dos tipos de documentos conformaron el corpus del estudio.

Gracias a su enfoque socio-semiótico, el marco teórico de la Lingüística sistémico-funcional permitió cumplir los objetivos del trabajo y abordar en los documentos aspectos de naturaleza semántico-discursiva difíciles de identificar en comparación con aspectos formales y estructurales (como ortografía o puntuación); por ejemplo, a través de la clasificación de los tipos de procesos, el Sistema de TRANSITIVIDAD funcionó como herramienta de análisis para investigar sobre los recursos semánticos que el hablante elige para la representación del mundo de sus pensamientos e ideas así como del mundo físico.

Otra herramienta valiosa para el análisis que se deriva del marco sistémico-funcional fue el Sistema de ACTITUD, el cual permitió develar el posicionamiento que se presenta en la escritura tanto estudiantil como de escritores expertos. Ciertamente, este sistema del Modelo de la Valoración ofrece un destacado acercamiento a los recursos con los que se expresa el significado interpersonal, ya que proporciona la posibilidad de realizar un estudio detallado de los elementos evaluativos del discurso.

De esta manera, gracias al acercamiento sistémico-funcional se pudo observar en la primera parte del análisis que en los documentos de ambos *subcorpora* (SCE y SCA) se muestra una tendencia general en la preferencia respecto a tipos de procesos, en orden descendente: materiales, relacionales, mentales, verbales, conductuales y existenciales. Esta preferencia coincide con los resultados del trabajo de Herrero (2017) en el corpus de ensayos de historia, donde los cuatro tipos de cláusula más empleados por estudiantes fueron: materiales, relacionales, mentales y verbales; esta similitud puede indicar una posible caracterización usual tanto del género ensayo, como de la escritura en las humanidades. A su vez, dentro de la tendencia encontrada en nuestra investigación, destacan algunas diferencias, por ejemplo, los académicos presentan un porcentaje mayor respecto a las cláusulas materiales, mientras que los estudiantes superan a los expertos en el porcentaje de cláusulas relacionales. Justamente estos dos tipos de cláusulas son relevantes en la segunda parte del análisis, donde se abordaron las cláusulas con valoración; en dichas cláusulas se pudo observar una tendencia en estudiantes hacia las cláusulas relacionales, mientras que para los profesores la preferencia fue hacia las cláusulas materiales, lo cual marca una de las principales diferencias entre los documentos analizados. En cuanto al análisis del tipo de valoración, se observaron similitudes en el posicionamiento en ambos *subcorpora*, en orden descendente: juicio, apreciación y afecto. Al comparar estos resultados con los trabajos de Herrero (2017), así como con los resultados de ensayos de literatura en el trabajo de Zamudio (2017), se pueden observar semejanzas, ya que las valoraciones más comunes en general fueron de tipo apreciación y Juicio, por lo que se puede comentar que el género ensayo (al menos en dos áreas de humanidades) presenta tendencias regulares. Dentro de nuestros resultados, destacan las valoraciones por afecto que se presentan en mayor medida en los documentos escritos por estudiantes.

Finalmente, en la correlación de los datos de los significados ideacional e interpersonal se pudo observar en los alumnos una amplia presencia de valoraciones por juicio en las cláusulas materiales, una considerable cantidad porcentual de valoraciones por apreciación y juicio en las cláusulas relacionales y porcentajes similares para juicio, apreciación y afecto en las cláusulas mentales; respecto a estos rubros en los documentos de académicos, también se observa amplia presencia de valoraciones por juicio en las cláusulas materiales, juicio y apreciación en las cláusulas relacionales y en las cláusulas mentales una tendencia hacia las valoraciones por apreciación.

Así, se puede apuntar que una de las aportaciones principales de esta investigación fue mostrar estos recursos semántico-discursivos empleados por los estudiantes, los cuales de otro modo serían difíciles de rastrear; de esta manera se puede hablar de las características lingüísticas y discursivas de la escritura estudiantil que proporciona el subcorpus analizado. Además, otra aportación del estudio fue la posibilidad de contrastar los resultados con la escritura de académicos, lo cual permitió observar tanto similitudes como diferencias que podrían ser relevantes al tomar en cuenta el desarrollo escritural de los alumnos.

Ahora bien, todo lo anterior es relevante para el campo de la escritura académica, ya que, en el camino para adentrarse en las prácticas complejas sobre la literacidad, el estudiante necesita conocer las convenciones que los académicos realizan para así poder llevar a cabo un discurso adecuado a la disciplina a la que aspira formar parte, como se ha mencionado al inicio del trabajo. Varias investigaciones revisadas en el marco teórico de este documento apuntan que es importante obtener datos sobre las prácticas escriturales al revisar textos de escritores expertos para así contribuir a la caracterización de los géneros (Montes y López, 2017) y hacer sus rasgos visibles para un posible recurso de información en el campo de la alfabetización disciplinar. Lo anterior constituye otra de las aportaciones que se

han logrado en este trabajo, ya que, si bien la investigación se enfoca en la escritura de estudiantes, también se considera aquí relevante considerar los alcances que implica el acercamiento realizado sobre el discurso de escritores expertos.

Justamente gracias a este acercamiento se pudo observar que, aunque hay diferencias relevantes detectadas gracias al estudio entre ambos *subcorpora* (por ejemplo, la mencionada preferencia por procesos de tipo material en académicos y relacional por estudiantes en las cláusulas valorativas), no se puede ignorar que son muchas las similitudes que el análisis ha arrojado, tanto del significado ideacional e interpersonal como de su correlación. Esto puede indicar, por un lado, que el género está consolidado con características discursivas que los escritores inexpertos intentan emular y estas similitudes muestran que su escritura está en desarrollo; por otro lado, también puede suponerse que, al presentar tendencias muy similares, las diferencias en torno a la escritura en ensayos literarios de novatos y expertos podrían encontrarse en ámbitos distintos al tipo de opinión. Lo anterior tiene implicaciones muy interesantes a considerar, ya que se puede decir que en esta área específica (literatura) y en este género en particular (ensayo) aún quedan por identificar contrastes mayores, por ejemplo en el área léxica (el uso de un léxico más complejo) o incluso desde los otros sistemas del Modelo de la Valoración, que ya se han realizado en estudios como el de Navarro (2014), donde la gradación es un factor relevante para algunas prácticas dentro de la universidad. Lo anterior puede llevar a una reflexión profunda sobre la necesidad de realizar investigaciones sobre ensayos de literatura donde intervenga más de una teoría, o bien, buscar la integración de varios sistemas de una misma perspectiva para una visión holística del fenómeno, por ejemplo, estudios como el de Zamudio (2017), donde se analiza justamente el Sistema de ACTITUD, Gradación y Compromiso, y en el cual se invita a estudiar con mayor detalle cada uno de ellos.

Esta preocupación por hacer estudios integrales no es nueva. Autores que se han mencionado en el marco teórico, como Parodi (2008) o Tejada y Vargas (2007), han subrayado la importancia de hacer acercamientos más completos para evitar reduccionismos en las conclusiones de los estudios enfocados en una sola parte del fenómeno a analizar.

Implicaciones y contribuciones del estudio

Al responder al cuestionamiento sobre los recursos discursivos con los que los estudiantes expresan su postura en ensayos literarios se han abierto varias puertas en el nicho de la escritura académica en español: por un lado, ya se ha mencionado que los resultados que ha arrojado la investigación pueden compararse con estudios similares para enriquecer el trabajo sobre caracterización en géneros, puesto que, por el momento, se observaron algunas tendencias (mencionadas arriba) en ensayos de humanidades. Esto posiciona a nuestra investigación dentro de los estudios interesados en analizar las características de las producciones textuales, a diferencia, por ejemplo, de la amplia presencia de estudios sobre representaciones y concepciones estudiantiles sobre la escritura que se enfocan en encontrar problemas y ofrecer soluciones. Sin embargo, por otro lado, la evidencia de similitudes sobre los recursos discursivos usados por expertos y novatos nos ha llevado a reflexionar sobre la posibilidad de estudiar este tipo de textos desde otros ángulos, puesto que aún quedan muchas diferencias por develar. Así, además de enriquecer los estudios sobre escritura académica centrados en el texto, esta investigación puede dar pie a considerar aproximaciones multidisciplinares o bien más detalladas desde una sola teoría.

No se debe olvidar que otra de las ventajas que este trabajo ha ofrecido es la de abordar los significados ideacional e interpersonal simultáneamente al buscar su

relación en el corpus revisado. Esto es relevante dentro de las investigaciones que emplean la lingüística sistémico-funcional, ya que se encuentran pocos trabajos con una aproximación similar a través del Sistema de TRANSITIVIDAD y el Sistema de ACTITUD. Así, esta investigación y el proyecto del cual surge contribuyen no sólo al conocimiento sobre el tema en cuestión sino también a nivel metodológico. Además, cabe mencionar que esta investigación se suma al esfuerzo e interés actuales por parte de la comunidad investigadora en realizar estudios de esta índole en español y apoyar a la descentralización lingüística del conocimiento.

Limitaciones del estudio

El tamaño del corpus podría ser una de las limitaciones que presenta esta investigación, ya que se optó por revisar documentos estudiantiles de una base de datos ya establecida (CLAE, 2009), pero valdría la pena realizar estudios con un margen más amplio de documentos tanto de estudiantes como de escritores expertos. Además, se observó que los tópicos de cada texto son un elemento que influye en los resultados del análisis, y aunque en esta investigación la diversidad de temas tratados en los documentos se ha considerado un factor favorable, podría ser igualmente fructífero realizar investigaciones por temática.

Sugerencias para estudios posteriores

Durante el diseño de la investigación se siguieron los objetivos del proyecto que acotaron los alcances del estudio, por lo que algunas posibilidades que fueron descartadas podrían retomarse en estudios posteriores. Una de estas posibilidades es el estudio del significado textual a través del Sistema Temático, para así abordar las tres metafunciones de la teoría hallidiana. Asimismo, podría hacerse un análisis más amplio del Modelo de la Valoración, donde se aborden además del Sistema de

ACTITUD, los sistemas de GRADACIÓN y COMPROMISO, esto podría develar características más complejas sobre los recursos empleados por alumnos y académicos, sobre todo respecto al sistema de COMPROMISO, ya que según lo observado en cuanto a los procesos verbales en el análisis de transitividad, podría suponerse que los alumnos no suelen recurrir a otras voces para justificar o refutar sus ideas.

Actualmente, en el proyecto del que esta investigación forma parte, se realiza también un estudio similar a este sobre el género reseña (Alvarado, 2018), por lo que sería provechoso realizar un estudio contrastivo de ambos géneros con sus respectivos resultados.

Como se ha mostrado, este acercamiento sistémico-funcional ha arrojado gran cantidad de información que puede ser relevante para los estudios de literacidad, por lo que se invita a que sigan realizándose investigaciones de este tipo.



- Aguilar Peña, P., Albarrán Vergara, P., Errázuriz Cruz, M. y Lagos Paredes, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 3: 7-26.
- Alvarado, E. (2018). *Análisis ideacional e interpersonal de las reseñas estudiantiles desde la lingüística sistémico-funcional*. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México. En proceso.
- Álvarez, M., Velasco, E. y Boillos, M. M. (2016). La construcción de la introducción y la conclusión del género "ponencia" en el marco de un taller de escritura académica. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), 125-144.
- Álvarez, M. y Velasco, E. (2017). Primeros pasos en la construcción de conocimiento nuevo por estudiantes universitarios de grado: la introducción de monografías. *RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 15(1), 109-128.
- Álvarez-Sánchez, Y. y Fabregat-Barrios, S. (2017): Representaciones, hábitos y dificultades de composición del texto escrito en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio, *Investigaciones sobre Lectura*, 8, 60-78.
- Anggun, S. K. (2016). An analysis of descriptive text in English textbook using Transitivity System (a case study of reading passages). *Journal of English and Education 2016*, 4(1), 147-158.
- Badenhorst, C. (2018). Citation practices of postgraduate students writing literature reviews. *London Review of Education*, 16(1), 121-135.
- Ballén Vargas, S. (2017). Retos para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura académica en la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLM) de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. *Signo y Pensamiento*, 71, 98-111.
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvineda, N. et al. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística Aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.
- Bazerman, C. (1981). What written knowledge does: three examples of academic discourse. *Philosophy of the Social Sciences*, 11, 361-387.

- Bazerman C. (1988). *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Bin Naeem, S., Bhatti, R. y Hasan, M. O. (2018). Is Plagiarism a Crime? University Students' Commitment to Fairness in Academic Writing. *Pakistan Library & Information Science Journal*, 49(1) 3-10.
- Blezio, C. (2017). El lugar del texto académico en la enseñanza universitaria: dificultades y dispositivos enseñanza, según percepciones de los docentes, en *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 6 (2), 109-134 (noviembre 2016-abril 2017).
- Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *Praxis Educativa*, 19(3), 45-52.
- Braga, S. y Senem, J. (2017). O aluno na posição de autor: uma experiência com a resenha na universidade. *Fórum Lingüístico*, 14(4), 2685-2702.
- Britton, J. (1975). *The Development of Writing Abilities*. London: Macmillan.
- Canton, U., Govan, M. y Zahn, D. (2017). Rethinking academic literacies. A conceptual development bases on teaching practice. *Teaching in Higher Education*, 23(6), 668-684.
- Carrasco Altamirano, A., Encinas Prudencio, M. T. F., Castro, M. C. y López Bonilla, G. (2013). Lectura y Escritura académica en la educación media superior y superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57) 349-354.
- Carrió Pastor, M. L. (2002). *Análisis contrastivo del discurso científico-técnico: errores y variaciones comunes en la escritura del inglés como segunda lengua*. (Tesis doctoral, no publicada). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Cassany, D. y Castelló, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Castelló, M., Mariona, C., Iñesta, A., Bañales, G. y Vega, N. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista signos*, 44(76) 115-117.
- Castelló, M. y Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*, 27(3), 477-503.
- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2015). Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, 37(148), 50-67.

- Castro Azuara, M. C. y Sánchez Camargo, M. (2013). La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 483-506.
- Chan, L. K. y Shum, M. S. (2011). Analysis of students' reflective essays on their first human dissection experience. *Korean J Med Educ*. 2011; 23(3): 209-219.
- Chen, S. (2017). Disciplinary variations in academic promotional writing: the case of statements of purpose, *Functional Linguistics* (2017) 4: 4.
- Chois-Lenis, P. M., Casas-Bustillo, A. C., López-Higuera, A. et al. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9, núm. 19, enero, pp. 165-184.
- CLAE (2009). *El lenguaje académico en español. Análisis binacional de textos en las humanidades*, Universidad de California Davis / UNAM / UC Mexus /Conacyt. En <http://www.lenguajeacademico.info/>.
- Cooper, P. A. (2016). *Academic vocabulary and lexical bundles in the writing of undergraduate psychology students*. Tesis de doctorado. University of South Africa.
- Cunanan, B. T. (2011). Using Transitivity as a Framework in a Stylistic Analysis of Virginia Woolf's *Old Mrs. Grey*, *Asian EFL Journal*. Professional Teaching Articles. Vol. 54, August 2011.
- Darani, L. H. (2014). 14th International Language, Literature and Stylistics Symposium. Persuasive style and its realization through transitivity analysis: A SFL perspective, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 158 (2014), 179-186.
- Donohue, J.P. (2012). Using systemic functional linguistics in academic writing development: An example from film studies. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 4-16. doi:10.1016/j.jeap.2011.11.003.
- Errázuriz, M. C. (2017). Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 61, 34-50.
- Escalante Barreto, C. E. (2015). La escritura académica como proceso epistémico en la enseñanza del derecho penal. *Educ. Educ.*, 18 (2), 226-242. doi: 10.5294/edu.2015.18.2.3
- Farris, C. y Smith, R. (1992). Writing-intensive courses. Tools for curricular Change. En McLeod, S. y Soven, M. (eds.) *Writing across the curriculum. A guide to developing programs* (pp. 52-62). Newbury Park: Sage Publications.

- Filice, E. (2008). *La estructura temática en los géneros académicos: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario*. (Tesis de maestría, no publicada). UNAM.
- Figueroa, B. y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 79-91.
- Fuster Caubet, Y. (2016). El texto académico como género discursivo y su enseñanza en la educación terciaria. *Palabra Clave* (La Plata), abril 2016, vol. 5, nº 2, e007. ISSN 1853-9912.
- Ghio E. y Fernández M. D. (2005). *Manual de lingüística sistémico funcional. El enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hassan aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- González Rodríguez, M. J. (2006). El compromiso desde la teoría de la valoración: la prensa nacional británica como ilustración, *Babel-AFIAL*, 25.
- Gorlewski, J. (2016). "Say what they want to hear": Students' Perceptions of Writing in a Working-Class High School. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 14(2), 158-185.
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations: regrammaticing experience as technical knowledge. *The language of science: collected works of M. A. K. Halliday*, J. Webster (Ed.), (vol. 5, pp. 49-101). London: Continuum, 2004.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to Functional Grammar*. Australia: Hodder.
- Halliday, M.A.K. y Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Hernández-Navarro, F. y Castelló, M. (2014). Análisis de los géneros de escritura académica, de acuerdo con la percepción de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 14 (65), 61-80.
- 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, no publicada). México: UNAM.
- Herrero Rivas, L. E. (2017). Transitividad y tipos de procesos en textos de historia de estudiantes y expertos en español, Ignatieva, N. y Rodríguez Vergara, D. (eds.), *Lingüística sistémico funcional en México: aplicaciones e implicaciones*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hidalgo Capitán, A. L. (2012). *El ensayo académico. Una guía para la elaboración de ensayos académicos en ciencias sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.

- Ignatieva, N. (2017). Attitude in student texts: Analysis of verbal, mental and relational clauses in Spanish, *Challenging Boundaries in Linguistics: Systemic Functional Perspectives*, S. Neumann, R. Wegener, J. Fest, P. Niemietz N. Hützen (eds.), Peter Lang Edition.
- Ignatieva, N. (2017). Reflexiones sobre los procesos verbales en el marco sistémico, en Ignatieva, N. y Rodríguez Vergara, D. (eds.) (2017). *Lingüística sistémico funcional en México: aplicaciones e implicaciones*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.35-48
- Ignatieva, N. (2014) Participantes y proyección en los procesos verbales en español: un análisis sistémico de géneros académicos estudiantiles. *Onomazein*, 30, 8-20.
- 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*, número 10, octubre 2013, BUAP.
- Ignatieva, N. (2011). Verbal processes in student academic writing in spanish from systemic functional perspective. *Lenguaje*, 39 (2), 447-467.
- Ignatieva, N. (2008a). A Systemic Functional Analysis of college students' literature essays in Spanish, Nina Nørgaard (ed.), 2008. *Systemic Functional Linguistics in use*. Odense Working Papers in Language and Communication vol. 29.
- Ignatieva, N. (2008b). Descripción sistémico-funcional de la escritura académica estudiantil en español. *Núcleo*, 25, 173-195.
- Ignatieva, N. y Colombi, C. (Eds.) (2014) *CLAE: Corpus del Lenguaje Académico en Español de México y los Estados Unidos: Un análisis sistémico funcional*. México: UNAM.
- Ignatieva, N. y Rodríguez Vergara, D. (eds.) (2017). *Lingüística sistémico funcional en México: aplicaciones e implicaciones*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ignatieva, N. y Zamudio, V. (2012). Perspectiva funcional de los procesos verbales en los escritos estudiantiles de literatura e historia en español, *D.E.L.T.A.*, 28: Especial, 2012 (561-579).
- Juárez García, L. y Castineira Benítez, T. A. (2016). Un análisis del sistema de transitividad de ensayos académicos argumentativos desde una perspectiva de género. En Ignatieva, N. y Rodríguez Vergara, D. (eds.), *Lingüística sistémico funcional en México: aplicaciones e implicaciones*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 97-110.

- Kaplan, N. (2007). La construcción discursiva del evento conflictivo en las noticias por televisión. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Central de Venezuela.
- Kaufhold, K. (2017). Tracing interacting literacy practices in master's dissertation writing. London: *Review of Education*, 15(1), 73-84.
- Lee, S. H. (2015). Evaluative stances in persuasive essays by undergraduate students: focusing on appreciation resources. *Text & Talk*, 35(1), 49-76.
- Londoño Vásquez, D. A. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 49-64.
- MacLennan, H. (2018). Student Perceptions of Plagiarism Avoidance Competencies: An Action Research Case Study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(1), 58-74.
- Marinkovich, J., Velásquez, M. y Astudillo, M. (2017). Hacia una caracterización de las prácticas de escritura en la comunidad académica de Biología. *Lenguas Modernas*, 50, 131-152.
- Martin, J. R. (2010). Language, register and genre. En *Applied linguistics methods: a reader: systemic functional linguistics, critical discourse analysis and ethnography*, Coffin, C; T. Lilis y K. O'Halloran (Eds.) (pp. 12-132). London: Routledge.
- Martin, J. R. (1992). *English text: system and structure*, Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Martin, J. R. y White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation*. New York: Palgrave Macmillan.
- Matthissein, C. M. I. M. (1995). *Lexico-grammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Sciences.
- McAlear, R. y Pedretti, M. (2016). Writing Toward the End: Students' Perceptions of Doneness in the Composition Classroom. *Composition Studies*, 44(2), 72-93.
- McLeod, S. y Soven, M. (1992). *Writing across the curriculum. A guide to developing programs*. Newbury Park: Sage Publications.
- McNamara, T., Morton, J., Storch, N. & Thompson, C. (2018). Students' Accounts of Their First-Year Undergraduate Academic Writing Experience: Implications for the Use of the CEFR. *Language Assessment Quarterly*, 15:1, 16-28.
- Messina, V., Cittadini, G. y Pano, C. (2017). La escritura académica y su evaluación (una experiencia con estudiantes de ingeniería a partir de un tema de geometría analítica), *Perspectivas Metodológicas*, núm. 19, Vol. II.

- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153.
- Montes Silva, M. E. y López Bonilla, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teórico y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162-178.
- Murillo Fernández, M. (2015a). *El estado del arte de la lectura y la escritura en la Universidad*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Murillo Fernández, M. (2015b). *Los géneros académicos en la universidad: una secuencia didáctica para la enseñanza del ensayo*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Navarro, F. (2014). Gradación y compromiso en la escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración, en *Estudios de Lingüística Aplicada*, Año 32, Núm. 60 (diciembre 2014).
- Nero, S. y Stevens, L. (2018). Analyzing students' writing in a Jamaican Creole-speaking context: An ecological and systemic functional approach. *Linguistics and Education*, 43, 13-24. DOI: 10.1016/j.linged.2017.12.002.
- Nesi, H., Matheson, N. y Basturkmen, H. (2017). University literature essays in the UK, New Zeland and the USA: implication for EAP. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 23(2), 25-38.
- Núñez Cortés, J.A. y Moreno-Núñez, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica, *Zona Próxima*, núm. 26, enero-junio, 2017, pp. 44-60.
- Oliveira, L. C. de (2015). A Systemic-Functional Analysis of english language learners' writing. *D. E. L. T. A.* 31, 207-237.
- Ortiz Casallas, E. M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Zona Próxima*, 22, 1-16.
- Oteíza, T. (2017). Escritura en la historia: potencial de los recursos lingüísticos interpersonales e ideacionales para la construcción de la evidencia. *Lenguas Modernas* 50 (Segundo Semestre 2017), Universidad de Chile, pp. 193-224.
- Papen, U. y Thériault, V. (2017). Writing retreats as a milestone in the development of PhD students' sense of self as academic writers. *Studies in Continuing Education*, 40(2), 166-180.
- Parodi, G. (2010), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago: Planeta.
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Pérez, M. A. y Macías, T. C. (2016). Usos erróneos de las preposiciones en la redacción de alumnos de tercer año de secundaria en una escuela de San Luis Potosí. *Lingüística y Literatura*, 70, 71-86.
- Pérez, M. y Rincón, G. M. (Coords.) (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pessoa, S; Mitchell, T. D, y Miller, R. T. (2017). Emergent arguments: A functional approach to analyzing student challenges with the argument genre, *Journal of Second Language Writing*, Volume 38, December 2017, pp. 42-55.
- Rico Martín, A. M. y Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Signnos. Estudios de Lingüística*, 49(90), 48-70.
- Rodríguez Hernández, B.A. y García Valero, L.B. (2016). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo, en *Revista de Investigación Educativa* 20, enero-junio, 2015.
- Rodríguez Vergara, D. (2017). Clause Combining in Research Articles in English: Exploring Register from a Probabilistic Perspective, en Ignatieva, N. y Rodríguez Vergara, D. (eds.) (2017). *Lingüística sistémico funcional en México: aplicaciones e implicaciones*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, D. y Contijoch, M. del C. (2016). Transitividad y Valoración de la actitud en ensayos de geografía: un análisis sistémico-funcional. *Signos Lingüísticos*, 12(23), 8-29.
- Rojas García, I. (2016). Aportes de la lingüística sistémico-funcional para la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior. *Educ. Educ.*, 19(2), 185-204. doi: 10.5294/edu.2016.19.2.1.
- Rose, D. (2018). Pedagogic register analysis: mapping choices in teaching and learning, *Functional Linguistics* (2018) 5:3.
- Rose, D. (2014). Analysing pedagogic discourse: an approach from genre and register, *Functional Linguistics* (2014), 1:11.
- Ruiz Salinas, C. L. (2013). *Escritura académica en la universidad: cómo construyen los alumnos sus textos académicos*. Tesis de maestría en pedagogía. México: UNAM.

- Savdie, G. (2015). La escritura académica en el contexto universitario (Pregrado). *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte Zona Próxima*, 22, 1-16.
- Schulze, J. (2011). Writing to persuade: a systemic functional view. *Gust Education and Learning Reseach Journal*, 5, 127-157.
- Silva, A.M. (2017). Escritura epistémica en contextos académico-profesionales: desafíos de investigación educativa, cognitiva y neurocientífica. *Educación Superior y Sociedad*, núm. 18, Escritura académica, investigación y desarrollo epistémico, IESALC.
- Sims, M. (2009). *The write stuff. Thinking through essays*. Boston: Prentice Hall.
- Sito, L. y Kleiman, A. (2017). "Esto no es lo mío": un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, 83, 159-185.
- Suleiman Alyousef, H. (2016). A multimodal discourse analysis of the textual and logical relations in marketing texts written by international undergraduate students. *Functional Linguistics* (2016) 3:3. DOI 10.1186/s40554-016-0025-1.
- Tejada, H. y Vargas, A. (2007). Hacia una integración de la literacidad crítica, la literacidad funcional y la literacidad cultural. *Lenguaje*, 35(2), 197-219.
- Thompson, G. (2014) *Introducing functional grammar*. London: Arnold.
- Torres Perdigón, A. (2017). Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLIII, núm. 1, Universidad Austral de Chile, pp. 311-329.
- Tuck, J. (2018). "I'm nobody's Mum in thos university": the gendering of work around student writing in UK higher education. *Journal of English for Academic Purposes*, 32, 32-41.
- Tuck, J. (2016). 'That ain't going to get you a professorship': Discourses of writing and the positioning of academics' work with student writers in UK higher education. *Studies in Higher Education*, 41(9), 1612e1626.
- Valerdi Zárate, J. C. (2016). La heteroglosia en la redacción académica en inglés: una exploración de la propiedad lingüística en el ensayo académico universitario. En Ignatieva, N. y Rodríguez Vergara, D. (eds.) (2017). *Lingüística sistémico funcional en México: aplicaciones e implicaciones*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Xu, X. y Nesi, H. (2017). An analysis of the evaluation contexts in academic discourse. *Functional Linguistics* (2017) 4:2.

- Zamudio Jasso, V. E. (2017). *El estudiante ante el texto: caracterización de posicionamiento del estudiante-escritor*. Tesis de doctorado. México: UNAM.
- Zamudio Jasso, V. E. (2016). La expresión de opiniones y punto de vista en textos académicos estudiantiles sobre literatura. *Lenguaje*, 44 (1), 35-59.
- Zamudio Jasso, V. E. (2017). Las entidades valoradas y la construcción del campo en ensayos de análisis literario, en Ignatieva, N. y Rodríguez Vergara, D. (eds.) (2017). *Lingüística sistémico funcional en México: aplicaciones e implicaciones*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zinsser, W. (1988). *Writing to learn*. New York: Harper & Row.