

Lingüística Sistémico Funcional en México:

aplicaciones e implicaciones



Natalia Ignatieva
Daniel Rodríguez Vergara
coordinadores



Universidad Nacional Autónoma de México

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



Análisis de los aspectos interpersonales en ensayos académicos de bachillerato

Pablo Manuel Rojas Aguilar
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Introducción

El análisis del discurso desde la perspectiva de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) ha propiciado el diseño de modelos educativos (Halliday y Martin, 1993; Prozovora, 1997; Ravelli & Ellis, 2004), los cuales se ubican dentro de lo que se denomina 'lingüística educacional', donde se ha observado que los miembros de una comunidad académica hacen uso del lenguaje de modo tal que cubre las expectativas de un contexto determinado.

En el caso del trabajo que se presenta, erigido bajo los lineamientos de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF), formar parte de la «comunidad académica de bachillerato» depende de las expectativas que los profesores tengan de los textos estudiantiles, pues ellos son quienes determinan qué textos forman parte de la comunidad discursiva de bachillerato y cuáles no.

Este trabajo se centra en la caracterización de los recursos léxicos y gramaticales que dos grupos de alumnos de bachillerato emplean en su escritura para construir el 'significado interpersonal' (es decir, para manifestar su voz e interactuar con el lector); también se pretende hacer evidente la evolución que ésta va teniendo, así como los criterios empleados por los profesores a fin de determinar si los textos satisfacen, o no, las especificaciones de la comunidad de práctica.

La Lingüística Sistémico Funcional

La Lingüística Sistémico Funcional (LSF) se ubica dentro de la tradición funcionalista europea y fue creada por Michael Halliday en Inglaterra en 1978.

Esta teoría es concebida como un instrumento para desentrañar el lenguaje desde una perspectiva socio-semiótica, permitiendo el estudio

de éste como un recurso para construir e interpretar significados en un contexto social. Es *sistémica* porque explica cómo se han desarrollado los sistemas gramaticales como un potencial para construir significados sociales, centrándose en las relaciones paradigmáticas de opción; es *funcional* porque proporciona una visión profunda de por qué la lengua es como es de acuerdo con las funciones que cumple (Halliday, 1985).

Para la LSF, el lenguaje está constituido por tres estratos: 1) semántico, 2) léxico-gramático, 3) fonético/grafológico. De éstos, el semántico es el más importante pues es el que se desprende de las funciones sociales, las cuales Halliday (1985) denomina «metafunciones». Las metafunciones del lenguaje son tres: 1) *ideacional*, en el que los hablantes interpretan y organizan su experiencia; 2) *interpersonal*, en el que establecen y mantienen relaciones sociales, roles comunicativos; y 3) *textual*, a partir del cual se generan textos de forma apropiada y pertinente. Estas tres metafunciones permiten expresar los significados: ideacionales, interpersonales y textuales (Halliday, 1985), los cuales son configurados por el «registro», que está realizado por el contexto social de situación. Según Halliday (1985), hay tres dimensiones que lo configuran: 1) campo: aquello en lo que los participantes se están involucrando; 2) tenor: se refiere a la manera en la que interactúan los participantes de la comunicación, a los *roles* que adoptan y asignan a los demás; 3) medio: se refiere al medio en el que se realiza el discurso o texto (Martin y Rose, 2008).

No obstante, Halliday (1985) distingue un contexto social más: el contexto de cultura que se asocia con el «género», el cual es entendido por Eggins y Martin (2000) como una actividad intencional (en la que los hablantes participan como miembros de su propia cultura), que está orientada hacia un fin, y posee una estructura significativa inherente.

Christie y Martin (2000), Rothery (1996), entre otros, establecen una serie de relaciones entre el texto y los contextos sociales, denominadas metarredundancias, según las cuales, el 'género' se realiza a través del 'registro' y éste, a su vez, mediante la serie de opciones semánticas, léxico-gramaticales y fonológicas del texto. Así, el lenguaje posee características de las variables de situación discursiva: campo, tenor y medio; mientras que éstas, a su vez, poseen características del contexto de cultura, como se puede observar en la Figura 1.

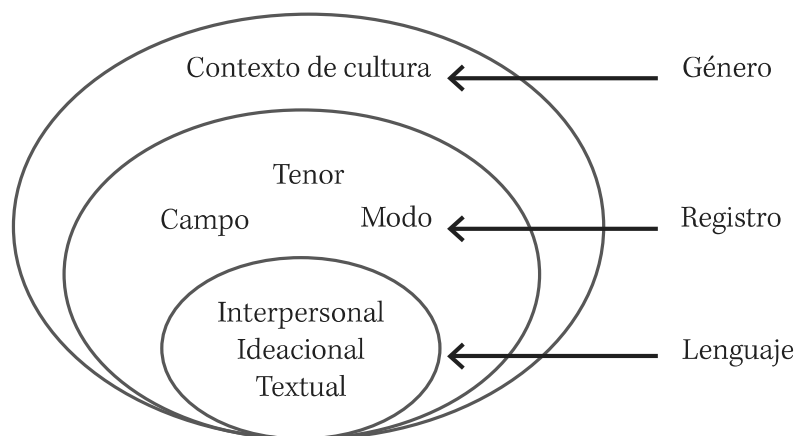


Figura 1. Género, registro y lenguaje.

Nota. Fuente: Eggins, S. & Martin, J. R. (1997). *Genres and registers of discourse*. En T. A. v. Dijk (Ed.), *Discourse as Structure and Process* (Vol. 1, pp. 230-256). London: Sage

Los significados ideacionales se realizan en la léxico-gramática a través del sistema de transitividad, que sirve para representar la interpretación de lo que existe y ocurre en el mundo. Los significados interpersonales son realizados a través de los 'sistemas de modo y modalidad' cuya función determina los aspectos de las cláusulas, los cuales conciernen al tiempo o modalidad gramatical, polaridad, persona, número y género. Los significados textuales son realizados a través del 'sistema temático' que vendría a ser, en palabras de Filice (2010: 115), «el punto de partida del mensaje, el elemento discursivo que crea coherencia sujetándose al discurso previo, permitiendo que el lector se ubique y oriente en el texto».

La voz de bachillerato

La voz del autor es entendida por Kamler (2001), Ivanic & Camps (2001), Gómez (2014) como los elementos lingüísticos que los autores expresan para manifestarse en un texto. De acuerdo con la LSF, hay tres tipos de significados: 1) ideacional, 2) interpersonal, 3) textual. Aquí tomaremos en cuenta solamente significado interpersonal; por lo tanto, se estudiarán

los recursos lingüísticos que los estudiantes emplean para manifestar su presencia, su voz en los textos (a través de los sistemas de modo y modalidad), así como la manera en la que se representan a sí mismos al momento de brindar su opinión y de interactuar con el lector: ya de manera asertiva, ya de manera tentativa, como se muestra en la Figura 2.

Auto-representación del autor	
El autor se presenta con autoridad y certeza mediante el uso de:	El autor se presenta de manera provisional mediante el uso de:
<ul style="list-style-type: none"> - La primera persona del singular o plura. Procesos relacionales en tiempo presente, tales como <i>es</i>, <i>tiene</i>, entre otros. - Marcadores modales de certeza, tales como <i>ciertamente</i>, <i>definitivamente</i>, entre otros). - Modo imperativo Etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcadores de modalidad, tales como <i>acaso</i>, <i>tal vez</i>, <i>probablemente</i>, entre otros. - Alto uso de verbos modales, tales como <i>puede</i>, <i>podría</i>, entre otros. - Modo interrogativo - Métaforas interpersonales subjetivas explícitas Etcétera

Figura 2. La auto-representación del autor.

Nota. Fuente: Ivanic, R. & Camps, D. (2001). I am who I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of second language writing*, 10: 3-33.

Si bien los ensayos pertenecen al ámbito del lenguaje escrito, los textos del nivel medio superior poseen ciertas marcas del lenguaje oral.

Lenguaje oral

Éste, aunque puede planificarse, de manera general tiende a irrumpir de manera espontánea al momento de ser expresado. Dada su inmediatez, el hablante en un tiempo breve debe erigir léxico-gramaticalmente sus mundos interno y externo, ubicándose en una determinada situación comunicativa, al tiempo que debe adoptar y asignar roles discursivos y decidir cómo organizar toda esta información (Portolés, 2003; Tusón 2003). Tal dinamismo propicia, tanto repeticiones y paráfrasis, como reformulaciones sobre lo que se había expresado. No debe sorprender a nadie,

entonces, que el enmarañamiento gramatical sea la característica más importante que poseen los textos orales.

Lenguaje escrito

Escribir es una labor solitaria, señala Tusón (2003), la cual requiere, idealmente, que el escritor elabore un esquema previo, que corrija, tache, vuelva a comenzar y vuelva a ordenar lo que estaba escribiendo, a fin de representar sus mundos interno y externo, de generar una situación comunicativa, de asumir un rol discursivo, de organizar la información y de elegir un punto de partida. Una vez hecho lo anterior, la escritura se vuelve un producto acabado, sin las marcas de su proceso de realización.

Dado que el proceso de realización de este lenguaje es llevado a cabo por una persona que se encuentra separada en el espacio y el tiempo de quien leerá el texto (lo cual implica que ambos no comparten el mismo contexto físico), no es de sorprenderse, por lo tanto, que las características principales de este lenguaje sean la precisión, la claridad, la concisión y no el enmarañamiento gramatical (Tusón, 2003).

Ambos lenguajes cumplen funciones distintas; dichas funciones están regidas por la forma la cual, a su vez, está regida por el medio.

Metodología

Este estudio pretende caracterizar el género ensayo a partir del análisis de los aspectos interpersonales que configuran la voz de la comunidad de práctica de bachillerato.

Para tal fin se analizaron de manera cuantitativa (en lo que respecta a la caracterización de los textos) y cualitativa (en lo que respecta a la interpretación de los resultados) ensayos escritos por alumnos del nivel medio superior pertenecientes al 2º semestre (considerados principiantes) y al 6º semestre (considerados avanzados); también se analizaron ensayos escritos por expertos (incluidos en los programas de estudio de dicho nivel educativo). Los textos estudiantiles se analizaron tomando en cuenta dos variables: 1) el grado académico, 2) la calificación asignada por los

profesores a cada texto. Los sujetos que elaboraron los ensayos son estudiantes de entre 15 y 18 años, de ambos sexos, pertenecientes al Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla, Plantel 25 (un organismo público descentralizado ubicado en el municipio de Libres, Puebla al que asisten estudiantes de clase media y clase media-baja). Los estudiantes de entre 15 y 16 años cursaban la asignatura denominada Taller de Lectura y Redacción II, incluida en el programa de estudios del 2º semestre; mientras que los estudiantes de entre 17 y 18 años cursaban la asignatura denominada Literatura, incluida en el programa de estudios de 6º. Los autores expertos que fueron seleccionados se incluyen en los programas de estudio de ambos semestres; entre ellos resaltan las figuras de Jorge Luis Borges y Jesús Bonilla Fernández, ambos maestros del ensayo contemporáneo escrito en lengua castellana.

Objetivos

La realización de este trabajo fue guiada por los siguientes objetivos:

- Identificar, caracterizar y comparar los recursos léxico-gramaticales que los alumnos de bachillerato emplean para construir los significados interpersonales, en el corpus recopilado.
- Describir y analizar el desarrollo que van teniendo las realizaciones del significado interpersonal, en la escritura académica de los alumnos del COBAEP en el transcurso del 2º al 6º semestre.
- Comparar los recursos léxico-gramaticales que los alumnos de bachillerato emplean para construir los significados interpersonales, con los utilizados por los autores expertos.

Textos seleccionados

Fueron seleccionados 50 textos para analizar las formas lingüísticas que los alumnos emplean para expresar el significado interpersonal, los cuales

están constituidos por 5 939 cláusulas finitas: 25 ensayos elaborados por alumnos de 2º semestre, constituidos por 2 536 cláusulas finitas y 25 ensayos elaborados por alumnos de 6º semestre, constituidos por 3 403 cláusulas finitas. También fueron seleccionados 4 ensayos de autores expertos (los cuales se encuentran incluidos en los programas de estudios de bachillerato) con la finalidad de tener un punto de comparación; éstos están constituidos por 678 cláusulas finitas.

Se eligieron textos de 2º, de 6º semestre y de autores expertos con el objetivo de observar si existe una evolución o no en cuanto al uso de las formas lingüísticas para manifestar el significado interpersonal con el paso del tiempo y la práctica constante. En este sentido, los textos de autores expertos vendrían a ser el ideal al que aspirarían a alcanzar los jóvenes como escritores académico-literarios, debido a que dichos ensayos fueron leídos y estudiados en ambas asignaturas por los alumnos.

Como los ensayos estudiantiles fueron generados con un mismo fin (aprobar una materia), poseen una misma estructura y como los escribientes poseen edades similares y comparten un mismo contexto de cultura y de situación académica, se puede decir que establecen un tipo específico de género. Además, es importante mencionar que los profesores solicitaron a los alumnos dichos ensayos académicos como trabajo final. Dado lo anterior, se buscó que éstos hubieran recibido calificaciones altas (A): 9 y 10, medias (M): 7 y 8, y bajas (B): 4, 5, 6. Lo anterior a fin de observar si hay alguna correspondencia entre el uso de las formas interpersonales y las consideraciones de los profesores al evaluar los textos.

Procedimientos

Para llevar a cabo este estudio, los textos seleccionados se separaron y contaron en cláusulas finitas; sólo se cuantificaron aquéllas propias de los escribientes. Después de separar las cláusulas, se buscaron los elementos interpersonales en cada texto y se cuantificaron en términos de porcentajes. Así, pues, se localizaron, cuantificaron, y analizaron en cada cláusula, los elementos de modo y de modalidad a través de los cuales se realiza el significado interpersonal: **Modo** (MD): declarativa, pregunta, ofrecimiento y orden; las referencias que los escribientes hacen en sus textos a la **1ª**

y **2ª** persona del singular y plural (1ª Ps, 1ª Pp y 2ª Ps, 2ª Pp); **polaridad** negativa (PL-); los **adjuntos modales** (AM); los **verbos modales** (VM); los **vocativos** (VT), y las **metáforas interpersonales** (MI).

En el caso de las cuatro formas discursivas básicas **MD**: *declarativa*, *pregunta*, *ofrecimiento* y *orden*, a través de las cuales se marcan movimientos sucesivos de roles entre el escribiente y el lector, y de la referencia a la **1ª Pp**, se puede brindar el siguiente ejemplo, extraído del corpus analizado (en los ejemplos que aquí se citan, se conserva la redacción original de los estudiantes):

- (1) «En verdad, ¿hay que enamorarnos?» En este ejemplo, el escribiente interactúa con el lector solicitándole su opinión a partir de esta pregunta, acaso retórica. Además, al usar el pronombre en primera persona del plural «nos», pareciera que quien escribe espera que el lector comparta sus creencias y actitudes con él.

A partir del análisis de la PL- del elemento finito en las cláusulas, se puede interpretar en qué está de acuerdo el escribiente y en qué no; por ejemplo:

- (2) «Darlo todo por una mujer no es malo...». No obstante, «existen gradaciones intermedias entre los polos positivo y negativo, las cuales constituyen la escala de modalidad» (Ghio & Fernández, 2005: 111); misma que se expresa a través de los VM, por ejemplo:
- (3) «El amor te puede hacer sentir que eres la persona más feliz del mundo...». Dicha escala se manifiesta también mediante los am; por ejemplo:
- (4) «Tal vez algunas personas se fijen en el físico». Aquí, el adjunto modal, «Tal vez», se presenta como un atributo externo o una circunstancia dentro de la misma cláusula e introduce la opinión del escribiente de manera menos abierta, manifestando distancia entre él y el lector. A partir de los dos ejemplos anteriores, se puede observar el grado de certeza, de responsabilidad y posicionamiento que asume el escribiente para opinar sobre algún tema en específico.

A través del uso de MI, se observa la manera en la que éstos expresan sus opiniones de manera disimulada, por ejemplo:

- (5) «Dicen que el joven aún sigue buscándola (a la mujer del metro)...». Donde, «dicen» (que se encuentra en otra cláusula), modaliza una opinión que no se atribuye al escribiente. Mientras que en (6), «Mi opinión» modaliza una opinión que sí se atribuye de manera abierta al escribiente:
- (6) «Mi opinión es que el cuento esta bonito...»

A partir de los VT y de las referencias a la 2ª persona (en el caso del uso de usted o tú), se puede observar el posicionamiento jerárquico que adopta el escribiente durante la interacción que éste establece específicamente con un lector que menciona de manera abierta, como en el ejemplo siguiente:

- (7) «Esto fue mi ensayo, profesora Cristhel ...»
La misma metodología fue llevada a cabo para analizar los mismos elementos lingüísticos en los ensayos de autores expertos, la cual evidencia de qué manera éstos interactúan con sus lectores a través de, por ejemplo, Movimientos Discursivos (MD):
- (8) «¿Por qué la vida requiere alguna estrategia?», donde Bonilla (2010) interactúa con el lector solicitándole, de manera implícita, participar en la interpretación del texto. O en lo que respecta a las Referencias a la 1ª Persona (Ref 1a P) se tiene el siguiente ejemplo, en el que el Borges (2002) hace al lector partícipe de su opinión propia a través del uso del «nos», mediante el cual también va llevando a quien lo lee al ritmo que a él le place, sin darle la posibilidad de indagar más sobre el tema:
- (9) «bástenos retener, por ahora, que a Coleridge le fue dada en el sueño una página...»

Posteriormente, se tomó en cuenta el total de formas interpersonales que se encontraban en cada texto previamente dividido en cláusulas finitas. Luego se sumaron las cláusulas de los textos; de igual manera se hizo con las formas interpersonales. Con la finalidad de que la extensión de los ensayos no afectara los datos, se obtuvieron porcentajes.

Resultados

En esta sección, se comparan los ensayos escritos por alumnos de 2° con los de los alumnos de 6° semestre y con los de los ensayos modelo.

En la Figura 3, puede observarse que las formas más empleadas por la comunidad de práctica de bachillerato son 1) las Referencias a la 1ª y 2ª Persona (Ref. 1ª y 2ª P), 2) Verbos Modales (VM), 3) Polaridad Negativa (PL-), 4) Adjuntos Modales (AM), 5) Metáforas Interpersonales (MI), 6) Movimientos Discursivos (MD) y 7) los Vocativos (VT). De la misma manera, se observa que los alumnos de sexto semestre recurren con más frecuencia a estos usos lingüísticos al momento de expresar su voz que los alumnos de segundo semestre, a excepción del uso de las MI y de los VT. En cuanto a los expertos, se observa que la preferencia de uso es similar a la de los estudiantes: 1) Ref. 1ª y 2ª P, 2) VM, 3) PL-, 4) AM, 5) MI, 6) MD, 7) VT.

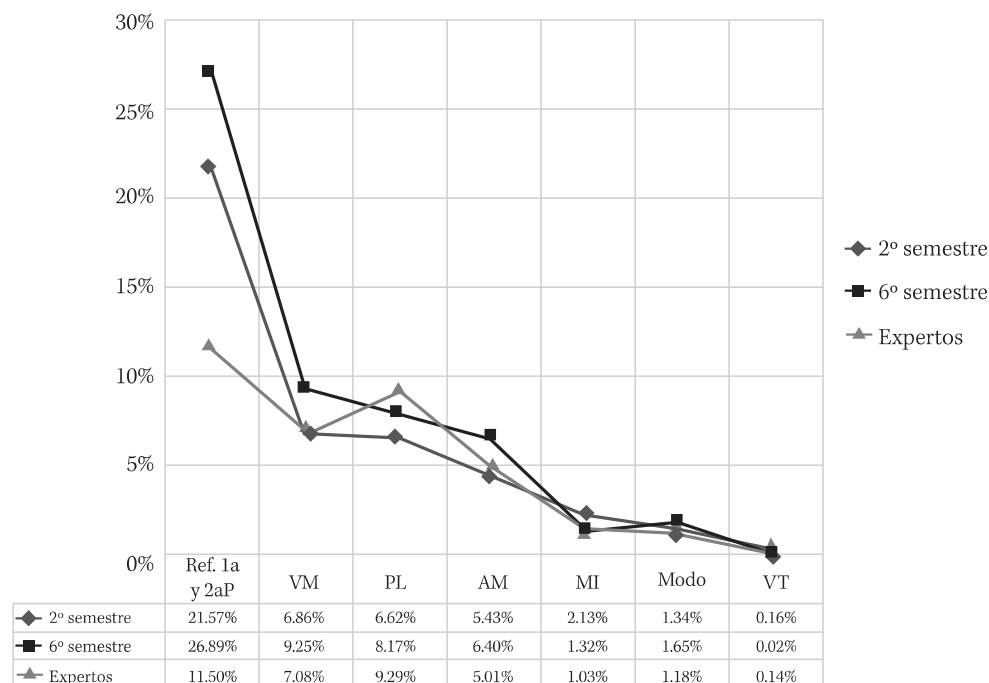


Figura 3. Aspectos interpersonales, 2º, 6º semestre y autores expertos.

Ensayos estudiantiles y ensayos modelo

En la Figura 4 —donde se muestra la comparación del uso de aspectos interpersonales que hacen los alumnos de 2º, 6º semestre y los expertos en sus ensayos— se puede observar que los autores expertos hacen un uso más medido de las formas interpersonales que los estudiantes. También que el uso de estos recursos por parte de los jóvenes de 6º (73.07%) supera en treinta por ciento al uso que realizan los de 2º (43.02%), hecho que muestra de manera clara que, con el paso del tiempo y la mayor experiencia académica, el significado interpersonal en los textos aumenta de manera considerable. Además, es evidente que la frecuencia de uso que realizan los expertos es más parecida a la de los alumnos principiantes que a la de los avanzados, aunque se esperararía lo contrario, dado el avance académico.

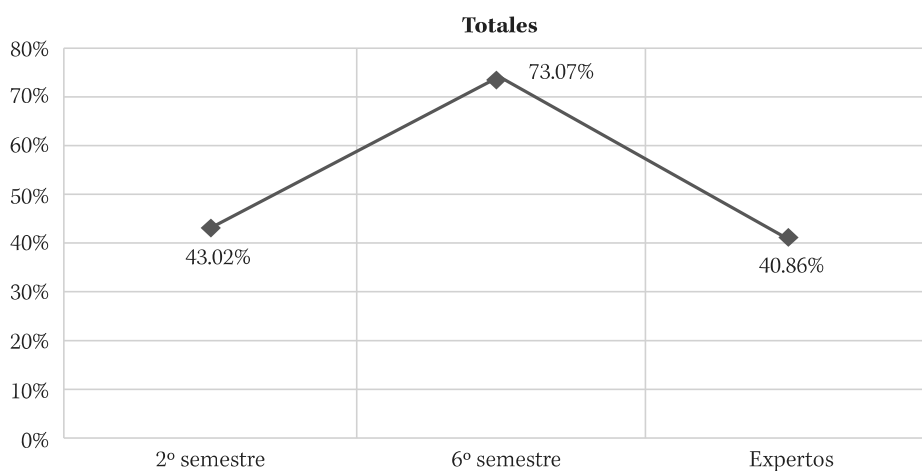


Figura 4. Total de aspectos interpersonales: 2º Semestre, 6º Semestre, Expertos

No obstante, aunque los expertos usan aspectos interpersonales con menor frecuencia que los estudiantes, las cláusulas en las que los emplean suelen ser más efectivas que las de los estudiantes. Por ejemplo, la Polaridad Negativa (PL-) es empleada generalmente para manifestar en qué no se está de acuerdo y en qué no se cree, lo cual devela la actitud de los escribientes y escritores ante determinados hechos. No obstante, mientras

los bachilleres emplean este recurso solamente para tal fin, como se observa en los siguientes ejemplos (10 corresponde al 2º, y 11 al 6º semestre):

- (10) «El hombre desde su creación nunca ha estado solo porque *no* sería bueno...»
- (11) «caemos en debilidad, tristezas y otras situaciones no deseadas...», los expertos lo utilizan también como un recurso literario:
- (12) «no hay acto que no sea coronación de una serie, de una infinita serie de causas y manantial de una infinita serie de efectos...», donde el recurso literario (lítote) empleado por Borges (2002) es una negación seguida de otra, a través de las cuales pretende afirmar algo con mayor énfasis; en este caso que «todo acto es una coronación de una serie de causas...»

Con la finalidad de brindar más ejemplos, en lo que respecta a las Metáforas Interpersonales (MI), mientras un alumno principiante logra una cláusula como la siguiente:

- (13) «*pienso que* el último beso solo puede pasar si la persona fallece...»; aquí, el alumno brinda una opinión que se atribuye a él mismo; este hecho resta fuerza a su aseveración debido a que se trata de una opinión personal (además de tratarse de una MI). Un estudiante avanzado genera lo siguiente:
- (14) «*Sabemos que* en la *edad media* la mujer es el instrumento de la perdición...», donde el estudiante ofrece una opinión a través del uso de la primera persona del plural. Mediante este recurso, se genera la impresión de que lo emitido es una opinión o una creencia no solamente de una persona, sino de un colectivo (quizá la comunidad de bachillerato), brindando más fuerza a su aseveración. En cambio, un experto posee la agudeza para brindar una opinión de manera impersonal, generando la impresión de manifestar un hecho ya conocido y que no debe ser cuestionado, como se observa en (15):
- (15) «Hoy en día, *se sabe que*, durante el oscurantismo, la mujer fue el medio de perdición predilecto de los hombres ...» (Rojas, 2008).

Comparación de los resultados de acuerdo con las notas asentadas por los profesores

Antes de comenzar esta investigación, se pensaba que con la práctica constante la escritura de los alumnos de bachillerato se iría pareciendo más al de los expertos. No obstante, no sólo no ocurrió así, sino que la frecuencia de uso de estos recursos en los alumnos avanzados se disparó a casi el doble del de los autores expertos, evidenciando así un suceso inesperado. Sin embargo, con esto no debe pensarse que los ensayos son inadecuados, o más bien que su evolución es inadecuada puesto que las formas lingüísticas que emplean los estudiantes de bachillerato, como ya lo han hecho notar Halliday y Martin (1993), Prozovora (1997), Ravelli y Ellis (2004), entre otros, deben ajustarse a lo que la comunidad de práctica espera de ellos, es decir, a lo que los profesores exigen: manifestar, como los expertos, sus opiniones y actitudes sobre un tema; para tal fin, los estudiantes tratan de imitar las estructuras lingüísticas de los escritores pero no logran alcanzar la efectividad de éstos. Además, los estudiantes avanzados, al tener mayor contacto con los textos incluidos en sus programas de estudio, al parecer, han magnificado la frecuencia de los recursos empleados por éstos para manifestar el significado interpersonal, evidenciando un «excesivo cobro de conciencia» (Valerdi, 2014), para manifestar su voz de manera explícita en los ensayos que escriben. Esto es bien visto por los profesores que otorgan una nota alta (A) a quien se manifiesta de manera abierta en su texto y una nota baja (B) para quien no lo hace.

Asimismo, en el análisis de este estudio, se observó que a los textos con mayor extensión clausular no se les otorgó una nota baja (B), salvo que éstos poseyeran un número mínimo de aspectos interpersonales y viceversa. En este sentido, al parecer la decisión de los profesores para asentar una calificación está relacionada también con la extensión clausular de los escritos. Con esto se evidencia una posible relación entre el uso de formas interpersonales y la extensión clausular de los ensayos: mientras mayor sea el número de estos recursos lingüísticos y de cláusulas en los textos, mayor será la calificación asignada.

La Figura 5 contrasta el uso de las formas interpersonales empleadas de acuerdo con la segunda variable: calificaciones asentadas a los textos [altas (A): 9 y 10, medias (M): 7 y 8, bajas (B): 4, 5 y 6].

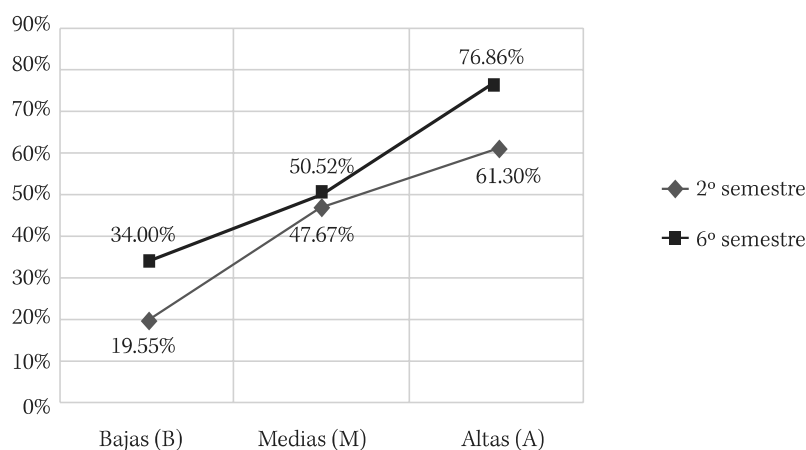


Figura 5. Notas establecidas por los profesores de acuerdo con el uso de aspectos interpersonales.

En la Figura 5, los picos más altos de uso que realizan los estudiantes de 2º y 6º semestre se ubican en la columna correspondiente a las notas altas (A): 61.30% (que equivale a usar una forma interpersonal cada 1.7 cláusulas) y 76.86% (que equivale a usar una forma interpersonal cada 1.4 cláusulas), respectivamente. La diferencia en cuanto a porcentajes con respecto a las columnas de las notas bajas (B) y las medias (M) es bastante significativa: de aproximadamente 40% con respecto a B y de aproximadamente 20% con respecto a M. Estos resultados evidencian que a mayor uso de formas interpersonales en los textos, mayor calificación recibirán por parte de los profesores.

Conclusiones

En este estudio se develaron los recursos que los estudiantes emplean para configurar su voz en el contexto académico de bachillerato (basados en los lineamientos establecidos por la GSF), ubicando y analizando los recursos léxico-gramaticales utilizados para expresar el significado interpersonal.

Los resultados mostraron que los estudiantes emplean los siguientes recursos lingüísticos: 1) la 1ª Persona del Plural a fin hacer evidente su

presencia en el texto entre un colectivo con el que guardan una relación cercana; 2) 1ª Persona del Singular, mediante la cual manifiestan su presencia explícita en el texto; 3) Verbos Modales (VM) para manifestar su voz, ya sea como una probabilidad, o bien como una certeza u obligación; 4) Polaridad Negativa (PL-), a través de la cual los bachilleres develan con qué no están de acuerdo; 5) Adjuntos Modales (AM), a través de los que manifiestan el grado de certeza o habitualidad con el que ellos creen que deben o no deben ocurrir ciertos hechos; 6) Metáforas Interpersonales (MI), a fin de no comprometerse con lo que dicen; 7) Movimientos Discursivos (MD) para interactuar con su lector, ya sea haciéndolo participar en la interpretación del texto a través de preguntas retóricas, o bien recomendándole u ordenándole que haga tal o cual cosa. Finalmente, el uso que esta comunidad de práctica hace de 8) los vocativos (VT) es prácticamente nulo.

En lo que respecta a la primera variable, se observó que, durante el transcurso del 2º al 6º semestre de bachillerato, el significado interpersonal en los textos se va incrementando de manera considerable, aumentando su uso 30%. Sin embargo, este incremento no coincide con la evolución esperada de esta escritura, de acuerdo con la hipótesis planteada para llevar a cabo esta investigación la cual sugería que el uso de los aspectos interpersonales en los textos iría pareciéndose, con el paso del grado académico, al de los ensayos escritos por expertos. No obstante, dado que los ensayos de bachillerato responden a un fin principal: aprobar una materia, éstos deben cubrir las exigencias requeridas por su comunidad de práctica, esto es, manifestar su voz, sus opiniones y creencias como lo haría un escritor experto. Aunque los estudiantes no logran esto, sí recurren a las estructuras empleadas por los expertos (sin lograr la eficacia de éstas); dichas estructuras van incrementándose de manera considerable con el paso del grado académico.

Después de culminar este estudio, se concluyó que a mayor uso de formas interpersonales y a mayor extensión clausular, los textos recibirán notas más altas (A) y viceversa.

Dados los resultados obtenidos, podría pensarse que la voz de bachillerato vendría a ser, de acuerdo con Ivancic y Camps (2001), relativamente «exitosa» o «asertiva», dado que en gran medida los estudiantes hacen uso de la 1ª persona para expresarse, mostrando así su autoridad y certeza.

Sin embargo, el uso predilecto de esta comunidad académica es el de la 1ª persona del plural y no del singular hecho que evidencia que los estudiantes prefieren, en mayor grado, manifestar su voz desde un colectivo que les brinda respaldo debido a que no se sienten lo suficientemente seguros de lo que están diciendo. Además, si tomamos en cuenta que los estudiantes hacen un uso mayor de adjuntos y verbos modales de probabilidad que de los de certeza, podríamos notar que el lenguaje académico de bachillerato parece acercarse más a la denominada «auto representación tentativa», que es configurada por Kamler (2001), Ivanic & Camps (2001), Gómez (2014), como se vio en Figura 2.

La alta interacción generada por los estudiantes con su lector (generalmente, su profesor) propicia que la escritura empleada para producir estos ensayos se acerque más al lenguaje oral. Este hecho parece no coincidir con las características del lenguaje escrito que señala Amparo Tusón (2003): tales como la concisión, la precisión, la claridad, o el evidente distanciamiento interpersonal (más evidente en los textos académicos) o la planeación previa con la finalidad de no hacer evidentes las marcas del proceso de realización.

Después del análisis efectuado, se puede concluir que, para que el ensayo de bachillerato sea evaluado con una calificación alta (A), el estudiante debe escribirlo generalmente en primera persona y debe dirigirlo a una segunda a fin de que parezca un diálogo, en el que se manifiesten opiniones, principalmente de manera modalizada, a través del uso de adjuntos y verbos modales de probabilidad. Dicho escrito debe poseer la mayor extensión clausular posible.

Así, otra de las hipótesis a partir de las cuales se comenzó este trabajo es rechazada, pues se pensaba que los ensayos evaluados con notas altas (A) poseerían mayores características del lenguaje escrito que del oral, pero no fue así. Un resultado similar obtuvo Ignatieva (2013), en un estudio realizado sobre la escritura académica de estudiantes de la UNAM, en un artículo sobre el género de pregunta-respuesta (examen escrito en el salón de clases).

No obstante, se debe tomar en cuenta que la finalidad del nivel educativo medio superior es brindar competencias medias a los estudiantes, las cuales les sirvan de base para poder ingresar a la educación superior. Por lo tanto, estos alumnos están aprendiendo a escribir su voz, a hacerse

presentes en una redacción, pues aún no han adquirido las sutilezas necesarias para manifestarse en un escrito de manera contundente y, sin embargo, implícita, como lo haría Jorge Luis Borges o Jesús Bonilla Fernández. Dicho esto, los bachilleres recurren a las marcas más evidentes que dejan estos y otros autores expertos (tales como emplear la 1ª persona para expresarse) y también a su experiencia e inmediatez: a escribir como si estuvieran hablando.

Para profundizar y comprender mejor este lenguaje académico estudiantil, sería interesante realizar un estudio más profundo, desde la Teoría de la Valoración (desarrollada por Martin & Rose, 2003); esto, a fin de explorar la zona de interacción lingüística ubicada más allá de la léxico-gramática. Este entendimiento nos llevará a comprender de mejor manera algo que no se evidencia abiertamente: las actitudes y las posturas de los escribientes mediante las selecciones semántico-discursivas que emplean para manifestar, por ejemplo, su Actitud y Compromiso ante lo que dicen.

Referencias:

- Bonilla, F. (2010). La estrategia de List Arzubide. *La Curul*, 9 (1ª ed.), 190-193.
- Borges, J.L. (2002). *Otras inquisiciones*, Madrid: Alianza editorial.
- Christie, F., & Martin, J. R. (2000). *Genre and institutions*. Londres: Continuum.
- Eggin, S. & Martin, J. R. (2000). Géneros y registros del discurso. En T. A. Van Dijk (comp.), *Estudios sobre el discurso I. Una introducción multidisciplinaria. El discurso como estructura y proceso* (335-371). Barcelona: Gedisa.
- Filice, E. (2010). *La estructura temática en el género ensayo: un análisis sistémico funcional de escritos de geografía a nivel universitario. Lingüística mexicana*, V(1), 111-133.
- Ghio, E & Fernández, M. D. (2005). *Manual de Lingüística Sistémico Funcional, el enfoque de M. A. K. Halliday y R. Hasan, aplicaciones a la lengua española*. Santa fe: UNL.
- Gómez, M. C. (2014). El desarrollo de la *voz del autor (writer's voice)* en la escritura académica de los estudiantes universitarios de español como lengua heredada: aportaciones de la lingüística sistémico funcional. En Ignatieva, N. & Colombi, C (Coord.). CLAE: *El lenguaje académico en México y los Estados Unidos: un análisis sistémico funcional* (127-164). México D.F.: UNAM.

- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Londres: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Ignatieva, N. (2013). Características genéricas y funcionales de los exámenes escritos por los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En *Lenguas en contexto* (10), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 45-53.
- Ivanic, R. & Camps, D. (2001). I am who I sound. Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of second language writing*, 10: 3-33.
- Kamler, B. (2001). *Relocating the personal: A critical writing pedagogy*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2003). *Working with discourse. Meaning beyond the clause*. Londres, Nueva York: Continuum.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2008). *Genre relations, mapping culture*. Londres: Equinox.
- Portolés, J. (2003). *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Prozorova, L. A. (1997). If not given then what? Things that come first in academic discourse. En A. Duszak (ed.), *Culture and styles of academic discourse*. Nueva York: Mouton de Gruyter. 305-322.
- Ravelli, Louis & Robert Ellis (Comps.). 2004, *Analyzing academic writing: Contextualized frameworks*, Londres: Continuum.
- Rojas, P. (2009). El héroe enamorado. *La Curul*, 3 (1ª ed.), 98-107.
- Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. En R. Hasan & G. Williams (Eds.). *Literacy in Society*. (pp. 86-123). Harlow, Essex, Addison Wesley Longman.
- Tusón, A. (2003). *Análisis de la conversación*. España: Ariel Practicum.
- Valerdi, J. (2014). La dimensión interpersonal del lenguaje académico en inglés como L2: análisis de la expresión de actitud y compromiso en el ensayo académico sobre literatura. Tesis Maestría en Lingüística Aplicada. México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Filosofía y Letras.